

ANALYSE DIDACTIQUE DES CONTENUS PRESCRITS ET DES CONTENUS ENSEIGNÉS PAR LES ENSEIGNANTS D'EPS : UNE ÉTUDE DE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DU SAUT EN HAUTEUR EN CLASSE DE 4^{ÈME} AU BÉNIN¹.

*DIDACTIC ANALYSIS OF PRESCRIBED CONTENT AND TAUGHT CONTENT BY SPE TEACHERS: A CASE
STUDY OF HIGH JUMP TEACHING IN 4TH GRADE IN BENIN.*

**ATOUN Carlos Eméry H¹., AGBODJOGBE Basile², ATTIKLEME Olivier³, ZOGLO Agbéanon Juste⁴,
ATTIKLEME Kossivi⁵, KPAZAI Georges⁶**

1,2,3,4,5- Laboratoire de Didactique des Disciplines (LDD) de l'Institut National de la Jeunesse, de l'Éducation Physique et du Sport (INJEPS), Université d'Abomey-Calavi, République du Bénin.

6- Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des Compétences en Activité Physique et en Santé (GRÉDCAPS), École de Kinésiologie et des Sciences de la Santé (EKSS), Faculté d'éducation et de la santé, Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif d'analyser, auprès de trois (03) enseignants d'EPS, la différence en termes de construction de connaissance entre les contenus prévus à être enseignés et ceux réellement enseignés au saut en hauteur afin de dégager les écarts entre les contenus prescrits, prévus et réalisés. Pour atteindre cet objectif, nous avons eu recours à certains concepts clés de la théorie de l'Anthropologie du didactique de Chevallard (1992). Les résultats montrent que les enseignants ne font pas exactement, en situation de classe, ce que les documents officiels ont prescrit. Les écarts constatés sont fonctions de l'interprétation des injonctions de la Direction de l'Inspection, de l'Innovation et de la Qualité (DIPIQ) et leur mise en relation avec les prescriptions des programmes d'études que font les enseignants. Un mauvais rapport institutionnel aux savoirs se traduisant par les tâches proposées aux apprenants justifie donc ces écarts. Il urge donc d'uniformiser les programmes d'étude de chaque classe avec les injonctions de la DIPIQ

Mots clés : Contenus prescrits, contenus prévus, contenus réalisés, saut en hauteur, Bénin

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze three (03) PSE teachers to determine the difference in terms of knowledge construction between the content planned to be taught and that actually taught in the High Jump in order to identify the gaps between the prescribed, planned and actual content. To achieve this objective, we used certain key concepts from Chevallard's (1992) anthropological theory of didactics. The results show that teachers do not do exactly what official documents have prescribed in classroom situations. The discrepancies observed are a function of the interpretation of the DIPIQ injunctions and their relation to the curriculum prescriptions made by teachers. A poor institutional relationship to knowledge as reflected in the tasks offered to learners therefore justifies these discrepancies. It is therefore urgent to standardize the curricula of each class with the injunctions of the DIPIQ.

Keywords: Prescribed contents, planned contents, actual contents, high jump, Benin

¹ Auteur de correspondance : Prof Georges Kpazai, gkpazai@laurentian.ca

INTRODUCTION

En février 1990, l'historique Conférence Nationale des Forces Vives de la Nation à travers ses recommandations a montré la nécessité d'opérer de nouvelles réformes dans le système éducatif béninois (Attiklémé, 2009; Attiklémé et Kpazaï, 2010, 2011). Dès lors, décidés dans le processus politique initié par ladite Conférence, les États généraux de l'éducation du 02 au 09 octobre de la même année ont vu un consensus émergé autour du constat de la faillite de tous les programmes scolaires qui ont été appliqués jusqu'alors et de la nécessité d'instaurer de nouveaux programmes (Atoun, 2005).

Le Bénin s'est alors engagé dans une vaste réforme de ses programmes d'études et de nouveaux programmes d'études (NPE) basés sur l'approche par compétences (APC) furent introduits dans l'enseignement béninois (Agbodjogbé, 2013). La mise en œuvre des NPE ne s'est pas faite de façon simultanée dans les écoles secondaires, mais ce fut une implémentation progressive. Les NPE ainsi adoptés ont été élaborés dans toutes les disciplines, à l'enseignement primaire comme au secondaire, par un groupe d'enseignants (composé d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques) et appuyés par moment par des experts internationaux (Agbodjogbé, Attiklémé et Atoun, 2014). Les NPE sont donc arrivées avec de nouveaux contenus dans toutes les disciplines d'enseignements du système éducatif du Bénin. Ce curriculum prescrit se compose des programmes d'enseignement de la 6^{ème} en Terminale et des documents d'accompagnement pour toutes les disciplines d'enseignement. Leur spécificité réside dans le fait que leurs contenus sont définis suivant une démarche liant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, et plaçant surtout l'apprenant au cœur de son apprentissage. Cette approche vise à développer des compétences généralisables, transférables, voire mobilisables et durables (Atoun, 2016).

Avec l'APC, les rôles des principaux acteurs de la relation didactique ont changé. L'élève est dorénavant placé au centre de la construction de ses savoirs alors que l'enseignant n'est qu'un guide, voire un facilitateur des apprentissages (Agbodjogbé et al., 2015). L'enseignant n'est donc plus le détenteur du savoir, mais un « déclencheur de mise en activité d'apprentissage, un médiateur entre le savoir et l'élève ». C'est donc à lui de mettre en place un environnement didactique qui soit susceptible de développer l'apprentissage des élèves (Darnis, 2010). A cet effet, beaucoup de référent et outils sont mis à sa disposition pour l'aider dans la préparation et la gestion de ses séquences de classe. Au Bénin, l'enseignant d'EPS dispose principalement de deux documents officiels qui fondent sa pratique enseignante suivant le respect ou la mise en œuvre de la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation. A l'Enseignement secondaire, il s'agit des programmes d'études et du guide pédagogique de l'enseignant. Ces derniers sont conçus pour accompagner et aider à la mise en œuvre efficace de l'APC en EPS (MESTFP, classe de 3^{ème}, 2016). Les programmes d'études et le guide pédagogique en cours d'exécution proposent des situations comme portes d'entrée dans les apprentissages (Koffi, 2014). A ces deux documents, s'ajoute un continuum des APS et une planification d'exécution du programme d'étude élaborée par la direction de l'inspection, de l'innovation et de la qualité (DIPIQ) pour compter de l'année scolaire 2019-2020.

Cependant, nombreuses sont les raisons évoquées par les enseignants pour justifier la non application de façon idoine des contenus du programme en situation réelle de classe (Attiklémé, 2009). Alors il nous est paru nécessaire de comprendre jusqu'à quel niveau les enseignants s'éloignent des prescriptions officielles pour palier ses problèmes afin d'atteindre les objectifs.

Quatre sections structurent cet article. Après une note introductive, une première section présente l'objectif et le cadre théorique de l'étude. Une deuxième section aborde la problématique et les questions de recherche. La méthodologie constitue l'essentiel de la troisième section. Les résultats sont présentés dans la quatrième section. Enfin une note conclusive achève l'écriture de l'article.

Objectif de la recherche

De façon générale, ce travail vise à analyser la différence en termes de construction de connaissance entre les contenus prévus à être enseignés et ceux réellement enseignés au saut en hauteur. De façon spécifique, il s'agit de déterminer, d'une part la différence entre les contenus prescrits, le prévu et ceux enseignés en situation réelle de classe et de dégager, d'autre part les raisons qui justifient l'écart entre les contenus prescrits et ceux réalisés en situation réelle de classe.

1. Cadre théorique et problématique

1.1. La théorie anthropologique du didactique de Chevallard (1992)

Le choix de ce modèle théorique se justifie par le fait que des différents modèles didactiques développés en didactique des mathématiques, il est le seul qui permet d'aborder la problématique d'existence ou non du savoir (Attiklemé et Kpazaï, 2010). En effet, cette théorie résulte de l'élargissement et de la (re) conceptualisation de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; 1991).

Son ambition est de rendre compte des conditions d'existence du système didactique ou des sous-systèmes qui le composent en adaptant une problématique écologique selon Artaud (1997). Il ne s'agira donc pas seulement d'expliquer pourquoi tel ou tel système existe ou n'existe pas mais aussi à quelles conditions il pourrait exister et donc de rendre compte de l'environnement dans lequel il vit comme premier facteur explicatif de son existence. Son objet d'étude est la didactique.

La didactique est la manipulation des savoirs dans une intention didactique notamment son enseignement. C'est l'ensemble des situations humaines coextensives à l'étude et consubstantielles à l'intention didactique, celles qu'a un sujet Y de faire que naisse ou que change le rapport d'un autre sujet X à un objet O. Ces situations sont communément modélisées sous la forme de système didactique S (X, Y, O) où X est l'étudiant, Y l'aide à l'étude ou le directeur de l'étude (enseignant) et C l'enjeu didactique (savoir).

La création du système didactique se fait toujours sous l'autorité d'une instance d'investiture capable de le légitimer. Elle montre que chacun des thèmes du système didactique est considéré comme un sous-système s'inscrivant toujours dans un espace social structuré suivant un emboîtement d'institutions qui leur donne une investiture et auquel elles doivent s'adapter. A l'institution (par rapport au temps), des sous-systèmes du système général, des objets institutionnels à ces objets vont sur une période assez longue, cesser d'évoluer, se révéler « robustes » aux perturbations extérieures et « se naturaliser » en devenant transparents aux acteurs de l'institution (Chevallard, 1989).

2. Problématique

L'actualité pédagogique suscite régulièrement des débats sur la pratique des enseignants. Le programme par compétences devenu effectif au Bénin n'échappe pas à cette règle. Au Bénin, les travaux qui ont été effectués sur les nouveaux programmes d'études en EPS se sont majoritairement penchés sur la nature des contenus de ces programmes (Attiklémè, 2009; Attiklemé et Kpazaï, 2011 ; Agbodjogbé, 2013; Atoun, 2005, 2016) tout comme ceux de Marsenach et Mérand (1987) qui quant à eux ont portés sur les contenus enseignés. D'autres travaux relatifs au programme par compétences ont généralement porté sur la notion de compétences, les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence, les approches du concept de compétence en éducation, le cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences et en particulier pour leur développement en formation général, la démocratisation de l'approche, le rapport au savoir des enseignants, la mobilisation des savoirs en compétence, la contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages (Attiklémè, 2009). D'autres chercheurs s'inscrivant dans la même perspective se sont attelés à identifier les objectifs principaux, les principes et les compétences développés par les APC (Roegiers, 2000; Agbodjogbé, 2013). Les résultats issus de l'ensemble de ses travaux ont montré que l'APC a assigné de nouveaux rôles aux acteurs du système éducatif notamment celui de l'enseignant d'EPS. Ce dernier n'est plus le détenteur du savoir, mais un « *déclencheur de mise en activité d'apprentissage, un médiateur entre le savoir et l'élève* » (Darnis, 2010); un guide et ou un facilitateur pour accompagner les élèves dans la construction des nouveaux savoirs (Defrance, 2012 ; Agbodjogbé, 2013). Pour l'aider et l'accompagner dans ce nouveau rôle, beaucoup de référents et outils sont mis à sa disposition. Il s'agit notamment du curriculum prescrit constitué du programme d'étude et du guide d'accompagnement. Au Bénin, à ces deux documents, s'ajoute un continuum des APS et une planification d'exécution du programme d'étude élaborée par la Direction de l'Inspection, de l'innovation et de la Qualité (DIPIQ) mise en œuvre pour compter de l'année scolaire 2019-2020. Selon les prescriptions de ce programme d'études l'enseignant est invité à la mise en œuvre des contenus définis comme étant à enseigner dans le

respect strict de la démarche méthodologique qui place l'élève au centre de son apprentissage. Les choix transpositifs de l'enseignant doivent donc tenir compte du prescrit. Cependant, l'effectif pléthorique des classes, le manque d'infrastructures et de matériels didactiques, la durée des cycles d'enseignement et surtout des difficultés liées à la mise œuvre efficiente de la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation (Attiklémè, 2009), sont autant de raisons qui conduisent souvent les enseignants dans leur adaptation à ne pas faire ce qui est prévu. La présente étude se propose alors d'analyser la différence en termes de construction de connaissance entre les contenus prévus à être enseignés et ceux réellement enseignés en prenant l'exemple du saut en hauteur en classe de quatrième.

La théorie de l'anthropologie didactique de Chevallard (1992) a été mobilisée dans le cadre de cette recherche, car elle nous procure un champ conceptuel large. Ainsi, elle nous permet d'analyser à partir de l'observation de pratiques ordinaires, l'écart entre le prescrit, le prévu et le réalisé pour identifier d'éventuelles raisons qui justifient cet écart. A cet effet, une question de recherche a été émise à laquelle une réponse provisoire a été aussi proposée.

2.1. Question de recherche

Quelles sont les raisons qui expliquent l'écart entre les prescriptions officielles, les contenus prévus pour être enseignés et les contenus qui sont réellement enseignés en situation de classe ?

2.2. Hypothèse

Le rapport institutionnel au savoir, l'interprétation des prescriptions et les caractéristiques des classes et milieux d'apprentissage sont autant de raisons qui justifient les adaptations faites par les enseignants en situation de classe, source des écarts entre le prescrit, le prévu et le réalisé.

Dans le but de vérifier l'hypothèse émise, le chapitre suivant aborde la démarche méthodologique utilisée. Il présente les participants à l'étude, les techniques d'investigation et les outils de collecte des données, puis la stratégie d'analyse et d'interprétation des données.

3. Démarche méthodologique

Cette étude de nature qualitative a consisté à observer trois enseignants d'EPS d'expérience professionnelle différente. Les observations ont été réalisées lors d'une séance d'enseignement du saut en hauteur en classe de 4^{ème} dans les collèges. Il s'agit de voir la différence entre les contenus prescrits, le prévu et ceux enseignés en situation réelle de classe.

Pour mener à bien cette étude, notre méthodologie s'est articulée autour de quatre principaux points : les participants à l'étude, les techniques et outils d'investigation, les procédures d'enquête, les méthodes d'analyse des données.

3.1. Les participants à l'étude

Dans le but de recueillir diverses informations nécessaires à cette étude, nous avons mené nos investigations dans trois départements du Bénin. Pour chaque département, un collègue et un enseignant d'EPS ont été retenus. Ainsi, nous avons retenu le CEG Vèdoko dans le département de Littoral symbolisant le sud du pays, le CEG Avogbanan dans le département du Zou pour le centre du pays et le CEG Birni dans le département de la Donga pour le nord. Pour analyser l'écart entre les prescriptions officielles et les contenus réalisés en situation réelle de classe au saut en hauteur, nous avons retenu trois enseignants d'expériences professionnelles différentes dans trois départements du Bénin. Dans le souci d'équité, de statut professionnel et d'expérience professionnelle, nous nous sommes inscrits dans la logique d'échantillon à choix raisonné pour plus d'objectivité. Ainsi, nous avons choisi les deux sexes (une enseignante et deux enseignants) ; un fonctionnaire d'état et deux aspirants. De plus, le choix d'une APS qui apparait une seule et première fois dans le cursus scolaire des jeunes élèves à guider notre logique sur la classe de 4^{ème} au saut en hauteur. Les exigences des documents officiels obligent ces enseignants à dérouler une activité en initiation et l'autre en animation sportive par séance compte tenue de l'effectif pléthorique des classes.

Tableau III : Caractéristiques des participants à l'étude

Enseignants	Etablissements	Statut	Ancienneté	Nombre de séquence au saut	Nombre de séance observé
E1	CEG Védoko	Professeur Certifié (Pré-inséré)	8ans	01	01
E2	CEG Avogbanan	Professeur Certifié (ACE)	5ans	01	01
E3	CEG Ikèmon	Professeur Certifié (ACE)	5ans	02	01
Total					03

3.2. Les techniques d'investigations et outils de collecte des données

Deux techniques ont été utilisées : l'observation instrumentée et l'analyse documentaire. La mise en œuvre de l'observation instrumentée se fait en trois phases associant la technique de l'entretien à l'observation. Nous avons dans sa forme pratique : l'entretien ante-séance, l'observation de la séance et l'entretien post-séance.

3.2.1. Les entretiens

Réalisés à l'aide d'un guide d'entretien, les entretiens se sont adressés au trois (03) enseignants participant à l'étude. C'est le corpus annexe de l'observation instrumentée de leur pratique enseignante. Ils sont donc complémentaires à l'observation et se sont réalisés à deux moments par séance :

- L'entretien *ante*-séance.

Cet entretien avait lieu avec les enseignants au début de chaque séance. Il visait à préciser : les intentions didactiques des enseignants, les tâches à proposer aux élèves et les références aux savoirs utilisés par les enseignants lors de la phase de conception (ou de planification) de la séance qui dure environ 1h30 min. Cet entretien avait une durée de 5 minutes.

- L'entretien *post*-séance.

Ce deuxième entretien était réalisé à la fin de chaque séance. Il a permis de savoir si les objectifs visés et déclarés par les enseignants ont été atteints ou non. Ce qui nous amenait à déduire si les contenus prévus pour être enseignés avaient été réellement enseignés. Par ailleurs, ce deuxième entretien donnait des éléments de justifications des écarts entre les contenus prévus à être enseignés et ceux qui furent réellement réalisés. Ainsi, les difficultés rencontrées, de même que les perspectives furent dégagées. L'entretien *post*-séance se faisait entre 5 et 10 minutes.

Au total, six (06) entretiens ont été réalisés dont trois (03) *ante*-séances et trois (03) *post*-séances.

3.2.2. L'observation des séances

Il s'agit d'une observation instrumentée. Elle a été réalisée à l'aide d'une seule caméra qui a servi à l'enregistrement de toute la séance. Elle nous a permis de filmer les actions didactiques et d'identifier les transpositions didactiques de l'enseignant afin de voir si les contenus enseignés sont en rapport avec le prescrit. Cette même caméra a permis d'effectuer les entretiens *ante* et *post* séance avec les enseignants.

Au total, trois (03) séances ont été filmées, soit une seule par participant à l'étude.

3.2.3. L'analyse des contenus

Elle nous a permis de prendre connaissance des prescriptions officielles des programmes et guides de la classe de quatrième et d'apprécier leur adaptation à travers les cours et leur réalisation ou non par les enseignants investis. Aussi les attendus du programme en termes de visée et d'objectifs à atteindre en saut en hauteur ont servi de point de mire pour cette analyse.

3.3. L'outil d'investigation

Il s'agit d'une caméra (tablette) qui a permis de filmer les actions didactiques et les interventions de l'enseignant et qui a servi également à l'enregistrement audiovisuel des entretiens *ante* et *post* séances.

3.4. La procédure d'enquête

Elle a consisté à :

- s'intéresser aux enseignants d'EPS intervenant en classe de quatrième disponible pour participer à l'étude dans les collèges concernés ;
- avoir l'emploi du temps de ces enseignants afin de connaître les jours et heures de cours ;
- élaborer et valider les guides d'entretien ;
- filmer toute la séance d'apprentissage pour chacun des trois (03) sujets d'étude et effectuer les entretiens dont deux à chaque séance (*ante* et *post*-séance) ;
- enregistrer leurs interventions à l'aide de la caméra.

3.5. Le traitement des données

Elle a été conduite de la manière suivante :

- la première étape a consisté à une analyse documentaire pour identifier les contenus prescrits,
- la deuxième étape a consisté à retranscrire tous les entretiens, actions didactiques et transpositions didactiques enregistrés. Ainsi, les données issues des réponses aux questions et des séances filmées ont été recueillies ; les séances ont été retranscrites et condensées sous forme de synopsis,
- la troisième étape est une analyse qualitative des données recueillies.

Pour une bonne analyse, les entretiens avec les enseignants ont été traités du point de vue qualitatif, à partir d'une analyse thématique des contenus issus de la pratique enseignante. Ils nous ont servi de références pour appuyer les interprétations des choix pédagogiques et transpositifs mise en jeu lors de l'analyse des observations *in situ*. Les bandes vidéo condensées sous forme de synopsis ont permis de faire une analyse des contenus enseignés à partir des tâches proposées. Les synopsis ont servi de références pour bien interpréter les actions de l'enseignant. Les interactions didactiques transcrites sont donc mises en relation avec les données d'observation et d'entretiens. Nous avons pris ainsi en considération les contenus prévus comme étant à enseigner et ceux réellement enseignés ; les choix transpositifs et pédagogiques opérés ; la démarche méthodologique, les stratégies et capacités utilisées dans les situations élaborées pour mieux illustrer l'écart qui existe entre le prescrit, le prévu et le réalisé.

4. Présentation et analyse des résultats

Cette partie est consacrée d'une part, à la présentation des résultats issus des investigations sur le terrain et d'autre part, à leur analyse. Les résultats de cette analyse seront présentés sous forme de tableaux suivis d'une analyse des données. Cette présentation s'articulera autour des grands points suivants :

- les contenus prescrits, et ceux réellement réalisés par l'enseignant au saut en hauteur
- l'analyse didactique des contenus enseignés par les enseignants investigués
- la justification des écarts entre le prévu et le réalisé

4.1. Les contenus prescrits et ceux réellement enseignés par l'enseignant au saut en hauteur

Il s'agit de présenter les contenus prévus comme étant à enseigner et ceux prévus pour être mises en œuvre par les enseignants investigués.

4.1.1. Les contenus prévus comme étant à enseigner

Ces contenus sont définis dans les documents officiels (programme et guide) de la classe de 4^e pour le saut en hauteur.

Tableau IV : Récapitulatif des contenus prescrits

Contenus prescrits par le continuum de la DIPIQ (2019-2020)	Les connaissances et techniques définies par le guide (2015)	Les contenus prévus par le programme et le guide de la 4 ^e (2015)
<p><u>Niveau de compétence attendu</u> : L'élève sera capable de sauter 1,05m au moins pour les filles et 1,15m au moins pour les garçons en utilisant la technique du rouleau ventral après une course d'élan libre dans les conditions réglementaires</p>	- Prise d'élan,	OA1 : Réalise la forme globale du rouleau ventral :
	- appel,	AA1 : Réception sur trois appuis après le saut
	- impulsion vers le haut,	AA2 : Détecter le pied d'appel.
	- prise de marques,	AA3 : Retrouver la zone d'appel après 4 appuis.
	- placement du corps en flexion,	AA4 : Réaliser le monter-pivoter.
	- monter-pivoter-réception,	OA2 : Réaliser le rouleau ventral à une hauteur de 1,05m chez les filles et 1,20 chez les garçons.
	- placement de la chaîne d'impulsion	

Source : Guide et Programme d'étude en vigueur classe de 4^e au Bénin (2015) et le continuum de la DIPIQ (2019)

De ce tableau, il ressort que les contenus définis dans le guide EPS 2015 pour la classe de 4^e sont planifiés et spécifiés en Objectifs d'Apprentissages (OA) et en Activités d'Apprentissages (AA). A cet effet, le premier OA met uniquement l'accent sur la réalisation de la forme globale de la technique du saut (rouleau ventral) et pour l'atteinte de cet objectif, des AA (04) ont été proposées. Le second OA met l'accent sur la hauteur à atteindre par les apprenants. Il s'agit ici de la réalisation des minimas. Ce qui montre clairement que les différentes AA proposées aux apprenants suivent une progression pédagogique en lien avec les connaissances et techniques allant du simple au complexe en proposant la réalisation correcte de la technique avant d'aller vers les minimas (Atoun, Agbodjogbé, Attiklemé, Kpazai et Ahodonou, 2018). Cependant, le continuum définit le contenu en termes de niveau de compétence à atteindre à la fin des séances d'enseignement/apprentissage. C'est pour dire, que c'est l'objectif terminal que chaque enseignant doit atteindre au saut en hauteur dans chacune de leur classe de 4^{ème}. Par ailleurs, on remarque facilement une petite différence entre la hauteur proposée par le guide (1.20m) et celui prescrit par le continuum (1.15m) au niveau des garçons.

On retient que le continuum propose l'objectif terminal à atteindre au bout du processus enseignement-apprentissage au saut en hauteur et le guide définit en termes d'objectifs de séance et d'activités d'apprentissages une progression pédagogique explicite pour l'atteinte de cet objectif terminal. Ces deux documents sont donc complémentaires. Ceci confirme les travaux d'Attiklemé, Kpazaï, Atoun et Agbodjogbé (2014) qui stipulent que ces programmes harmonisent ainsi la pratique des enseignants. Ils déterminent alors leur fonctionnement ou leurs actions didactiques. Ils structurent les comportements des enseignants et transforment leur conduite.

Allons vérifier à présent si ce qu'a prévu enseigné nos trois enseignants investigués sont en conformité ou non avec les prescriptions officielles du continuum et des documents pédagogiques officiels (programme et guide) de la 4^{ème}.

4.1.2 Les contenus prévus pour être mises en œuvre par les enseignants investigués

Nous avons recueilli les données relatives aux contenus prévus pour être enseignés par les enseignants à l'issu des entretiens *anté-séance*. Le tableau ci-après présente les objectifs d'apprentissages, les activités d'apprentissages puis les intentions visées par chaque enseignant pour la séance du jour. Il nous permettra

de voir si ce qu'ont prévu les enseignants est en adéquation ou non avec ce qui est prescrit par le continuum et le guide.

Tableau V : Récapitulatif des contenus réellement enseignés par les enseignants

Objectifs d'Apprentissages (OA)	Activités d'Apprentissages	Intentions didactique
	Enseignant n°1 (E1)	
L'élève sera capable de sauter 1,05m au moins pour les filles et 1,20m au moins pour les garçons en utilisant la technique du rouleau ventral après une course d'élan libre dans les conditions réglementaire	<p>N°1 : Le repérage du pied d'appel</p> <p>N°2 : L'impulsion dans la zone</p> <p>N°3 : Le monter</p>	Permettre aux apprenants de réaliser une impulsion correcte.
	Enseignant n°2 (E2)	
L'élève sera capable de sauter 1,05m au moins pour les filles et 1,15m au moins pour les garçons en utilisant la technique du rouleau ventral après une course d'élan libre dans les conditions réglementaire	<p>N°1 : Le repérage du pied d'appel</p> <p>N°2 : Trouver la zone d'appel après huit foulées</p> <p>N°3 : Le monter- pivoter</p>	Permettre aux apprenants de franchir la corde et de revenir face à l'élan dans la fosse.
	Enseignant n°3 (E3)	
l'élève sera capable de franchir la corde élastique à une hauteur de 1m20 pour les garçons et 1,05m pour les filles après une course progressivement accélérée par le style de rouleau ventral et dans les conditions réglementaire	<p>N° : La notion de monter</p> <p>N°2 : La notion de monter-pivoter</p> <p>N°3 : Notion de monter-pivoter-plonger</p>	Permettre aux apprenants de réaliser la forme globale et complète du saut en hauteur.

Source : Données de l'enquête (2020)

À la lecture du tableau V ci-dessus, il ressort que les trois enseignants sont restés dans les prescriptions du guide et du Continuum de la DIPIQ du point de vue de l'**objectif d'apprentissage**. En effet, les enseignants E1 et E2 ont tenu compte de l'objectif général proposé par la DIPIQ pour dérouler leur séance. Par contre E3 s'est inspiré uniquement du guide (2015), ceci se remarque au niveau du contenu et du contexte de l'objectif (une hauteur de 1m20 chez les garçons et 1m05 chez les filles après une course progressivement accélérée par le style de rouleau ventral). Cependant, les Activités d'apprentissages proposés par chacun d'eux est relative au niveau où ils se situent dans le processus d'enseignement/apprentissage (première séquence de classe pour E1 et E2 et deuxième séquence pour E3). La progression pédagogique établie par E1 et E2 est identique et en rapport avec les connaissances et techniques proposées par le guide d'exécution du programme. De plus, leur progression telle qu'elle est énoncée respecte totalement ce qu'a préconisé le programme et guide (2015) de la classe de 4^{ème}, si bien que cette progression conduit vers l'atteinte de l'objectif final prescrit. Chez E3, on remarque que tel qu'il a énoncé sa progression est différente de ce qu'a prescrit le guide d'exécution du programme de la 4^{ème}. Ceci serait certainement dû aux nouvelles injonctions de la DIPIQ bien que tout ceci conduit toujours vers l'atteinte de l'objectif terminal. Cette diversité de planification s'explique certainement par le niveau où ils se situent dans le processus, leurs intentions didactiques, du niveau d'acquisition de connaissance de leurs apprenants et de leur rapport institutionnel au savoir. Ceci vient confirmer les travaux de Rink (1985) qui stipulent que les enseignants établissent leurs progressions à partir de leurs objectifs d'enseignement, de leur connaissance du contenu et de leur conception des besoins des élèves en rapport avec le contenu. C'est aussi une preuve de leur rapport institutionnel favorable au savoir (Chevallard, 1992).

Ces enseignants ont-ils réellement enseigné ce qu'ils ont prévu ? Est-ce qu'ils ont fait exactement ce qui est prescrit par le programme ? Autant de questions qui nous amènent à aller analyser les contenus réellement enseignés par ces derniers dans leur pratique enseignante en situation réelle de classe.

4.2. Analyse didactique des contenus enseignés par les enseignants investigués : conformité ou non avec le prescrit

Après une transcription des différentes séances de cours, nous allons analyser les tâches proposées ainsi que le comportement de l'enseignant et ceux des élèves vis-à-vis de l'objet de savoir. Il s'agit d'une analyse qui mettra en exergue les interactions entre les trois instances, considérées comme inséparables, du système didactique.

4.2.1 Observation de la séance de E1

Le tableau suivant rend compte des AA, des tâches et Objectifs visés par l'enseignant E1.

Tableau VI : Synopsis condensé des tâches mises à l'étude au fil de la séquence (E1)

N°	Succession des AA	Durée	Phase de réalisation	
			Tâches proposées	Objectifs visés
1	Repérage du pied d'appel	09 min	Sauter sur un pied et revenir sur le même pied Sauter sur un pied et revenir sur le pied contraire prise d'appel sur un pied	Permettre aux apprenants de reconnaître leur pied d'appel, de lier la course d'élan à la prise d'appel pour faire une impulsion correcte.
2	Impulsion dans la zone d'appel	48 min	Retrouver la zone d'appel après la course progressivement accélérée	Permettre aux apprenants d'acquérir la notion de pivoter
3	La montée		Revenir face à la corde à la réception dans la fosse après la montée (en marchant, en foulée puis en course) Réception sur trois appuis dans la fosse Sauter 1m20 pour les garçons et 1m05 pour les filles	Permettre aux apprenants de réceptionner correctement pour la réalisation de la forme globale du rouleau ventral Réalisation des minimas

De l'analyse du tableau VI, il ressort que, E1 a mobilisé trois activités d'apprentissage. Les différentes tâches proposées par E1 sont en lien avec les connaissances et techniques prescrits par le guide. Vu qu'il est à sa première séance au saut en hauteur, il a tenu à aller étape par étape. Il a enseigné d'abord la notion de pied d'appel aux apprenants, ensuite il a amené les élèves à reconnaître qu'il y a une course d'élan avant la prise d'appel. Et cette prise d'appel se faisant sur un pied pour enfin effectuer l'impulsion verticale (la montée). Pour la 1^{ère} et la 2^{ème} AA, E1 est resté dans la progression préconisée par le guide. Satisfait du comportement de ces apprenants par rapport à ces AA, il a donc abordé la troisième AA qui concerne la notion de montée. A ce niveau, il a adopté une démarche allant du simple au complexe c'est-à-dire la réalisation du geste attendu en marchant, en petite foulée et en course à la fin. L'ensemble des tâches proposées visent la réalisation de la forme globale du saut en hauteur telle que prévue par le premier OA du guide. Jusqu'à ce niveau de l'apprentissage, E1 est resté en conformité avec les prescriptions du guide. Cependant, au niveau de la deuxième tâche, il invite déjà ces apprenants à travers une petite compétition de détection du meilleur au saut en hauteur à réaliser le minima exigé. Ce qui est en contradiction absolue avec la progression du guide qui propose que cette partie soit réalisée dans le deuxième OA et a une autre séance de cours. Il a donc survolé la 3^{ème} AA que lui-même a prévu. Ceci aurait pu être bénéfique aux apprenants si ces derniers avaient tous réussi le geste technique du rouleau ventral (12 sur 40 n'ont pas réussi le geste technique). Approcher à la fin de la séance lors de l'entretien *anté-séance* sur l'atteinte ou non de l'objectif d'apprentissage, l'enseignant déclare « *Oui ! L'objectif a été atteint et on peut l'évaluer à 70%. Sur les 45 élèves, nous avons 40 présents et sur ces 40, 12 n'ont pas réalisé réellement l'objet d'apprentissage que nous avons mis en place. Pour les 30% qui restent, nous allons leur apporter les éléments qu'il faut pour qu'ils puissent réussir aussi afin de pouvoir progresser dans ce qui est prescrit chez eux aussi* ». Et à la

question de savoir si l'enseignant pense avoir fait ce qu'il avait exactement prévu de faire, cet enseignant déclare « *Oui ! Pour cette première séance, c'est trois activités d'apprentissage que nous avons prévu. Et comme je vous l'ai dit à l'entame, la première est le repérage du pied d'appel, le deuxième est l'impulsion dans la zone et le troisième, c'est la montée ; nous avons passé tout ça en revue* ». Selon l'enseignant il a fait exactement ce qui est prescrit et ce que lui-même a prévu. Or dans sa pratique enseignante, on remarque clairement qu'il y a eu un dépassement de la progression prescrite par le guide (les minimas abordés déjà à la première séance, ceci devrait faire l'objet d'enseignement-apprentissage à la deuxième séance). L'extrait suivant illustre parfaitement que l'enseignant aborde des tâches non prescrites pour une première séance.

TdpP1 : Qui va nous rappeler la hauteur que les filles doivent faire ?

TdpE2 : (Les élèves répondent et le professeur répète après eux « 1m05 » et « 1m20 »).

TdpP3 : 1m05 et les garçons vont faire combien ? 1m20. Donc on va remonter la corde pour voir les garçons plus forts et les filles plus fortes. Allons-y !

TdpE4 : (Les élèves se précipitent pour se mettre en place devant la corde et le professeur remonte la corde. Les élèves qui n'ont pas réussi font un essai supplémentaire).

TdpP5 : Remontez la corde ! Ceux qui sont éliminés, allez-vous assoir. Les autres continuent. Es-ce que c'est le style de saut ça ?

TdpE6 : (Un groupe de cinq élèves dont une fille poursuit le saut. Les élèves répondent « non » et ajoutent « éliminer »).

Extrait 1 : Interaction entre l'enseignant E1 et ses apprenants

On peut en déduire, que le contenu enseigné est non conforme au contenu prévu et celui prescrit pour une première séance du saut en hauteur.

4.2.2 Observation de la séance de E2

Le tableau suivant rend compte des AA, des tâches et Objectifs visés par l'enseignant E2.

Tableau VII : Synopsis condensé des tâches mises à l'étude au fil de la séquence (E2)

N°	Succession des AA	Durée	Phase de réalisation	
			Tâches proposées	Objectifs visés
1	Le repérage du pied d'appel	12 min	-Expression motrice	-Permettre aux apprenants d'exprimer leur représentation initiale du saut en hauteur
			Constitution de sous-groupes en fonctions du pied d'appel	
			Liaison élan-impulsion	
			Hauteur basse	
2	Trouver la zone d'appel après huit foulées	36 min	Elan, appel sur la jambe d'appel et réception sur la même jambe	Permettre aux apprenants de reconnaître leur pied d'appel, de lier la course d'élan à la prise d'appel pour faire une impulsion correct.
			Elan, appel sur la jambe d'appel et réception sur la seconde jambe	
			Retrouver la zone d'appel après une course rapide sur huit foulées	
3	Le monter- pivoter		Retour face à l'élastique dans la fosse	Permettre aux apprenants d'acquérir la notion de course rapide
			Revenir face à la corde à la réception après la montée (en marchant, en petite foulée et en course)	Permettre aux apprenants de faire le pivot

De la lecture du tableau VII, il ressort que l'enseignante E2, à sa première séance d'enseignement du saut en hauteur, a veillé à aller par étape. Elle a mobilisé trois AA en lien avec les connaissances et techniques

définies par le guide d'exécution du programme. Elle a choisi d'enseigner d'abord le repérage du pied d'appel en adoptant une démarche allant du simple au complexe avec des régulations pertinentes à l'endroit de ses élèves. Une fois satisfaite de leur réaction au repérage du pied d'appel, elle a cherché à faire acquérir à ses élèves la notion de liaison course d'élan rapide associé à la prise d'appel dans la zone d'appel après huit foulées. Dans la foulée, elle a enchaîné avec la notion de « monter-pivoter ». De tout ce qui précède, cette enseignante a un rapport favorable aux contenus à enseigner. Elle est restée entièrement dans la logique de la progression préconisée par le guide (2015) respectant ainsi ce qui devrait être enseigné à la première séance du saut en hauteur. Approcher à la fin de la séance sur les raisons l'ayant motivées à opter pour huit foulées, E2 déclare « *Je me suis dit à la première séance, je ne peux pas aller sur les douze foulées. C'est pourquoi j'ai réduit ça à huit* ». Cependant, à aucun moment de sa séance, E2 n'a jamais fait sortir le terme de la technique prescrit à savoir « *le rouleau ventral* », elle n'a pas abordé non plus la notion de réception sur trois appuis tels que prévu par la progression du guide. A ce sujet, elle répond « *je n'ai pas choisi apprendre automatiquement la forme globale à la première séance et je me suis dit qu'il faut que je les amène à avoir certaines attitudes avant de prononcer le rouleau ventral* ». Ce qui vient confirmer les travaux d'Amade-Escot (1988) qui stipulent que le contenu est une construction des enseignants qui s'élabore à partir des finalités de leur enseignement, des analyses qu'ils font des activités physiques qu'ils utilisent et des représentations qu'ils ont de la façon dont les élèves apprennent. Cette analyse a permis de déduire qu'il n'y a pas eu chez cette enseignante un réel écart entre le contenu prescrit, le prévu et le réalisé.

4.2.3 Observation de la séance de E3

Le tableau suivant rend compte des AA, des tâches et Objectifs visés par l'enseignant E3.

Tableau VIII : Synopsis condensé des tâches mises à l'étude au fil de la séquence (E3)

Phase de réalisation				
N°	Succession des AA	Durée	Tâches proposées	Objectifs visés
1	La notion de montée	14min	Corde hauteur des genoux	- Réviser les notions de la séance précédente et permettre aux apprenants de reconnaître leur pied d'appel et d'acquérir l'impulsion verticale
			appel sur un pied et réception sur le même pied	
			Appel sur la jambe d'appel et réception sur la seconde jambe	- Permettre aux apprenants de lier la course d'élan à la prise d'appel pour faire une impulsion correct.
2	La notion de monter-pivoter	18min	Retrouver la zone d'appel après une course rapide sur 4 foulées	- Permettre aux apprenants d'acquérir la notion de course rapide
			Retour face à l'élastique	- Permettre aux élèves de faire le pivot
3	La notion de monter-pivoter-plongé	21min	Enchaîner la course d'élan-appel sur un pied, l'impulsion et la réception sur trois appuis dans la fosse après 4 foulées.	Réaliser la forme globale et complète du rouleau ventral

De l'analyse de ce tableau, il ressort que l'enseignant E3 a mobilisé trois AA pour atteindre son objectif. Il a d'abord abordé la notion de montée et ensuite enchaîner avec la liaison monter-pivoter. Une fois ces notions ont été acquises par les apprenants, il a associé la notion de plonger pour amener les apprenants à savoir réceptionner dans la fosse. Il a donc adopté une démarche pédagogique lui permettant d'aller du particulier au général ou du simple au complexe. Tels que préconiser par les documents officiels, cette démarche est la bonne. Les AA proposées sont en rapport avec les connaissances et techniques et montrent que ce dernier est à la deuxième séance du processus d'enseignement/apprentissage du saut en hauteur. Cependant, la limitation de la course d'élan uniquement sur quatre foulées, ne permet pas aux apprenants de bien réussir le geste technique. A ce niveau, l'enseignant n'a pas su trouver des situations pédagogiques explicites et simples pour aider ses apprenants. Notons, que l'objectif terminal de la DIPIQ précise que l'apprenant effectue son saut après un élan libre. Ceci montre que l'enseignant E3 est resté

collé aux prescriptions du guide et donc n'a pas correctement actualisé ses contenus avec les prescriptions de la DIPIQ. Son rapport institutionnel aux contenus est donc limité et donc faible.

4.3. Vers une analyse des écarts entre les contenus prescrits et ceux réellement enseignés

Pour le premier OA au saut en hauteur, le guide d'exécution du programme prévoit l'enseignement-apprentissage de la forme globale du saut en hauteur. Cependant, la réduction du nombre d'APSA à deux par SA et le nombre de séquence qui passe de douze à treize par cycle d'enseignement, conduit à avoir au moins quatre séquences pour l'apprentissage du saut en hauteur selon les injonctions de la DIPIQ (2019-2020). Justement, ces injonctions dans la planification du saut en hauteur en classe de 4^{ème} ont étalé la réalisation de la forme globale sur trois séquences et celui de la réalisation des minimas pour une seule séance. Par conséquent, chaque enseignant en fonction du niveau où il se situe dans le programme sait exactement le contenu qu'il doit enseigner, du moins de façon théorique. Nos enseignants investigués sont à la première séance pour E1 et E2 et à la deuxième séance pour E3. En adaptant la planification de la DIPIQ à celui du guide d'exécution du programme d'étude, nos trois enseignants devraient être dans un processus de réalisation de la forme globale du saut en hauteur. Nos analyses sur les contenus prévus pour être enseignés par ces enseignants montrent que leurs prévisions respectent la planification établie par ces documents cités plus haut. Par contre, l'observation des séances a permis de se rendre compte que les enseignants, dans leurs pratiques de classe, ne font pas exactement ce que les documents officiels ont prévus et ce qu'eux-mêmes ont prévus enseigné aux apprenants (cas des enseignants E1 et E3). Chez E1 c'est un dépassement du contenu prescrit et chez E3, c'est une mauvaise adaptation aux contenus prescrits par les documents officiels. On en déduit que les enseignants E1 et E3 entretiennent un rapport institutionnel défaillant avec les contenus. De plus, les conditions de travail ne permettent pas souvent le respect strict de prescriptions officielles. Ceci est confirmé par la réponse de E3 lorsqu'il a déclaré « *Oui, mais les conditions de chaque établissement ne nous permettent pas d'exécuter à des moments donnés le programme tel que prévu* ».

Le tableau IX, ci-dessous, fait le récapitulatif des écarts observés.

Tableau IX : Synthèse des contenus mobilisés et enseignés par les enseignants investigués

Enseignants	Séquences	Contenus prescrits	Contenus prévus	Contenus réalisés	Observations
E1	1	AA1 : Réception sur trois appuis après le saut	N°1 : Repérage du pied d'appel N°2 : Prise d'appel N°3 : le monter	N°1 : Repérage du pied d'appel N°2 : Prise d'appel N°3 : Le monter N°4 : Compétition de saut en hauteur (sauter la hauteur exigée)	- Connaissances et techniques, AA en rapport avec les prescriptions -Il a fait les contenus prévus -Il a déroulé une partie des contenus non prévu et non prescrit pour cette séquence.
E2	1	AA2 : Détecter le pied d'appel. AA3 : Retrouver la zone d'appel après 4 appuis.	N°1 : Repérage du pied d'appel N°2 : Prise d'appel N°3 : le monter-pivoter	N°1 : Repérage du pied d'appel N°2 : Prise d'appel N°3 : le monter-pivoter après 8 foulées	-Elle a fait tous ce qui prévu par le guide pour la séquence 1 -Les connaissances et techniques sont en rapport avec les prescriptions
E3	2	AA4 : Réaliser le monter-pivoter.	N°1 : Monter N°2 : Le Monter-pivoter N°3 : Le monter-pivoter-rouler	N°1 : Monter N°2 : Monter-pivoter N°3 : le monter-pivoter-rouler après 4 foulées	-Il a fait tous ce qui est prévu par le guide pour la séquence 2 -Les connaissances et techniques sont en rapport avec les prescriptions -La troisième AA est non conforme aux prescriptions

De l'analyse du tableau IX, il ressort que tous les enseignants ont essayé de se mettre en conformité avec les contenus prescrits par le guide d'exécution du programme. Cependant, l'observation de leur séance a montré que leur rapport institutionnel au savoir se démontre à travers les tâches mobilisées (Chevallard, 1992) source des écarts entre les contenus prescrits, prévus et réalisés.

Les écarts constatés sont fonctions de l'interprétation des injonctions de la DIPIQ et leur mise en relation avec les prescriptions des programmes d'études que font les enseignants. Un mauvais rapport institutionnel aux savoirs se traduit par les tâches proposées aux apprenants et justifie donc ces écarts. A cela, s'ajoutent les problèmes persistant des classes à effectifs pléthoriques, du manque de matériel et d'infrastructures sportives dans nos établissements scolaires (Attiklémé, 2009). Ces enseignants ont donc proposé aux apprenants diverses tâches. Ces résultats corroborent ainsi ceux de Marsenach et Mérand (1987) portant sur les contenus enseignés, ont montré que les enseignants d'EPS proposent aux apprenants des situations éducatives diverses, pour un même objet d'enseignement c'est-à-dire, un ensemble de solutions et/ou un ensemble de mises en situation de résolution de problèmes. Ils ont conduit essentiellement à définir « *les contenus d'enseignement, non pas comme des construits ou des objets immanents, intangibles ou définitifs, mais s'opérationnalisant dans les tâches d'apprentissage de l'activité* » (Marsenach et Mérand, 1987, p.67).

CONCLUSION

Les investigations sur le sujet de recherche « *Analyse didactique de l'écart entre les prescriptions officielles et les contenus mis en œuvre en situation réelle de classes* » ont été menées dans les classes de 4^{ème} des collèges du CEG Vèdoko, CEG Avogbanan et du CEG Ikèmon respectivement dans les départements du Littoral, Zou et le Borgou. Elles ont permis d'appréhender la différence en termes de construction de connaissances entre les contenus prévus à être enseignés et ceux réellement enseignés au saut en hauteur. Pour analyser et interpréter nos résultats, nous avons utilisé la théorie anthropologique du didactique de Chevallard (1992). En synergie avec ce cadre théorique et la revue de littérature, nous avons utilisé une démarche méthodologique axée sur l'enregistrement audio-visuel des séances de classe au saut en hauteur, les entretiens *anté* et *post* séance avec les enseignants. Les séances retranscrites et condensées sous forme de synopsis ont permis de faire une analyse des pratiques observées, notamment à la phase de réalisation.

Les Activités d'Apprentissages qui ont été mobilisées durant cette phase de réalisation par les professeurs observés sont entre autres le repérage du pied d'appel, la montée, le monté-pivoté et le monté-pivoté-roulé en vue d'atteindre l'objectif terminal prescrit par la DIPIQ. Ces AA retenues et développées conformément aux principes qui sous-tendent l'APC (Agbodjogbé, 2015) sont d'ailleurs en rapport avec les connaissances et techniques et la progression pédagogique préconisées par le programme d'études de la classe de 4^{ème} (2015) et son guide d'exécution. Ce qui montre que les enseignants préparent leur séance à partir des prescriptions officielles. Cependant, les résultats de nos travaux ont montré que les enseignants ne font pas exactement ce que les documents officiels ont prescrits en situation de classe. Les écarts constatés sont fonctions de l'interprétation des injonctions de la DIPIQ et leur mise en relation avec les prescriptions des programmes d'études que font les enseignants. Un mauvais rapport institutionnel aux savoirs se traduit par les tâches proposées aux apprenants justifie donc ces écarts. A cela, s'ajoute le problème persistant des classes à effectifs pléthoriques, le manque de matériel et d'infrastructures sportives dans nos établissements scolaires. Il urge donc d'uniformiser les programmes d'étude de chaque classe avec les injonctions de la DIPIQ. Il serait aussi utile d'entreprendre plusieurs investigations scientifiques, s'inscrivant dans cette même dynamique contractuelle des transactions didactiques, qui porteraient sur une analyse très fine et susceptibles de mettre en évidence la construction du processus d'apprentissage via de nombreuses ruptures de contrats didactiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agbodjogbé B., Attiklémè K., Atoun C. (2014). L'implémentation des nouveaux programmes par compétences en EPS au Bénin : une analyse des contenus enseignés. *Revue Questions Vives*, 22, 1-12.
- Agbodjogbé, B., Atoun, C., Attiklémè, K., Ogueboule, B., Kpazaï, G. (2015). L'éducation Physique et Sportive au primaire au Bénin et au Congo : une étude comparée en termes de régulation des apprentissages. *Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques*, 7(1), 1-15.
- Agbodjogbé, D. B. (2013). *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement : analyses didactiques en éducation physique et sportive et en sciences de la vie et de la terre en classe de 5^{ème}*. Thèse de Doctorat. Université Toulouse 2 le Mirail (UT2 Le Mirail). P.540.
- Artaud, M. (1997). Introduction à l'approche écologique du didactique. L'écologie des organisations mathématiques et didactiques ; acte de la 9^{ème} école d'été de didactique des mathématiques Caen, ARDM, pp. 11-139.
- Atoun, C. E. H. (2005). *Les nouveaux programmes d'EPS dans l'enseignement secondaire au Bénin : Une approche didactique des contenus définis en termes de compétences*. Mémoire de Maîtrise en STAPS. INJEPS-UAC, Porto-Novo, 78p.
- Atoun, C. E. H. (2016). *L'enseignement et entraînement au volleyball en République du Bénin : une analyse didactique comparée*. Thèse de Doctorat en STAPS. Ecole Doctorale Pluridisciplinaire : Education Physique, Sport et Développement Humain. Spécialité Didactique des APS. INJEPS-UAC, Porto-Novo. 291p.
- Atoun, C., Agbodjogbé, B., Attiklémè, K., Kpazaï, G., Ahodonou, C. (2018). L'enseignement de l'attaque au volleyball en classe de Terminale : cas des collèges du Zou. *Journal of Research & Method in Education*, 8(5), 18-27.
- Attiklémè, K. (2009). L'analyse comparée des savoirs enseignés en natation dans les classes de 6^{ème} des collèges et lycées du Bénin et de la France. *Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Société de l'INJEPS-UAC (Bénin) et le DiDiST-CREF-T de l'Université de Toulouse (France)*, pp 41-67.
- Attiklémè, K., & Kpazaï, G. (2010). Approche didactique de l'entretien post enseignement entre le superviseur pédagogique et le stagiaire : cas de la formation pratique en enseignement de l'éducation physique et sportive au secondaire à l'INJEPS de Porto-Novo du Bénin. *Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” – Secț. Științele Educației*, vol. XIV, 241-268.
- Attiklémè, K., & Kpazaï, G. (2011). Analyse de l'évolution des curriculums de l'Éducation physique et sportive (ÉPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours. *La Recherche en Éducation* (Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation), 6, 83-99.
- Attiklémè, K., Kpazaï, G., Atoun, C. E. H., Agbodjogbé, B. (2014). Généricité et spécificité du savoir dans l'action didactique conjointe au volleyball : Cas de l'enseignement et de l'entraînement au Bénin. *Revue Université des sciences de l'éducation -ASSEMPE*, 2, 30-48.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'information. Grenoble, Université Joseph Fourier-Grenoble1, pp 211-233.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage (2^{ème} édition augmenté).
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique de mathématique*, Marseille, Université Aix-Marseille II, 12(1), 73-112.
- Darnis, F. (2010). Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs, in F. Darnis (coord.), *Interaction et apprentissage* (pp.83-99). Paris: Editions EPS, coll« Pour l'action ».
- Defrance, A. (2012). Sensevy Gerard : Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Notes critiques. *Revue française de pédagogie*, 181, 137-141.
- Koffi, K. E. (2014). Regard critique sur la situation d'apprentissage en français dans l'approche par compétences à l'école primaire ivoirienne. *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation - ASSEMPE*, 3, 7-23.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris : INRF, collection recherche.
- Ministère de l'enseignement Secondaire de la formation Technique et Professionnelle (MESFTP) (2016). Guide Pédagogique. Education Physique et Sportive. Classe de 3^{ème}. p. 43.
- Rink, J.E. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*. Times Mirror-Mosby.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. Pédagogie en développement.