

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAIKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN : 2789-5262



N°1, Juin 2021

**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
ISSN : 2789-5262

Contact

BP : 237, Brazzaville-Congo

Email :	revue.lakisa@umng.cg	Tél	(+242) 06 639 78 24
	larsced@umng.cg		(+242) 05 752 49 96

Directeur de publication

NZANGA Alphonse, Professeur Ordinaire, (Didactique des langues), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

Rédacteur en chef

FONKOUA Pierre, Professeur Titulaire, Distinguished Professor (Sciences de l'éducation), Ictuniversity, USA, Campus du Cameroun (Cameroun)

Comité de rédaction

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

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

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

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

Comité scientifique

- 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)
- 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)
- 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'Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

- LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)
- MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)
- NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)
- NGAMOUNTSIKA 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)

Sommaire

Impact de l'exécution du programme scolaire de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième	
Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA.....	1
L'alternance dans le processus d'apprentissage des métiers au Congo Brazzaville : un pari difficile pour les CEFA ?	
Jean Flavien MAKOUBA	19
Problématique des cours théoriques dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'éducation physique et sportive (EPS) chez les collégiens congolais	
Roger Pierre IKOUNGA	37
Enseignant comme tuteur de résilience sur l'enseignement de la compréhension des inférences en lecture aux cours moyens du primaire	
Virginie KOUYIMOUSSOU	53
Effets de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance des élèves des lycées de Brazzaville (CONGO)	
Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Aristide EWAMELA.....	68
L'analyse comparée des rendements scolaires des apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des cantines scolaires de la circonscription de Bacongo Brazzaville	
Yolande THIBAULT-MPOLO, Laure Nerdice MIANTEZILA	82
Errors Analysis: An Exploration of Congolese Sophomore EFL Learners' Essay	
KIMBOUALA NKAYA	97
Les représentations interethniques au Congo Brazzaville	
Fulbert EKONDI.....	113
L'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe dans les écoles publiques de Madibou	
Guy MOUSSAVOU.....	133
Problématique de l'insertion sociale des jeunes consommateurs des produits psychotropes à Brazzaville : cas du tramadol	
Aimé Rufin NGAGNON.....	146

**Problématique des cours théoriques dans le processus
d'enseignement/apprentissage de l'éducation physique et sportive (EPS)
chez les collégiens congolais**

Roger Pierre IKOUNGA, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail : rogerikounga@gmail.com

Amedé KIKONDI, Lycée Général NGANGA Edouard, (Congo)

E-mail : amedekikondi@gmail.com

Résumé

Le but de ce travail est d'analyser le bien-fondé des cours théoriques dans le processus enseignement/apprentissage de l'EPS chez les collégiens congolais. 60 sujets dont 30 enseignants d'EPS et 30 élèves de 3^{ème} vu l'examen d'Etat BEPC qu'ils sont tenus de présenter ont été soumis à un questionnaire. Nos résultats montrent que malgré la pertinence et l'intérêt non négligeable que regorgent les leçons théoriques sur le plan physique, intellectuel et moral, les enseignants ont avoué qu'ils n'ont pas l'habitude de dispenser les cours théoriques d'EPS à tous les apprenants du niveau 3^{ème}. Ils ne les dispensent particulièrement qu'aux apprenants vivant avec handicap ou inaptes et, ceux dits pratiques aux aptes et, très souvent sur fascicules qu'au tableau. Or, la non-dispensation des cours théoriques au collège ne favorise pas la bonne pratique. Ce qui suggère l'importance du cours théorique ou magistral constituant une unité d'analyse pertinente et suffisante pour comprendre plus globalement le travail pratique à faire avec les apprenants sur le terrain d'une part et de l'approche écologique dans la transposition didactique et la négociation du contrat didactique d'autre part.

Mots clés : EPS, cours théoriques, processus, enseignement/apprentissage, leçon d'EPS

Abstract

The aim of this work is to analyse the merits of theoretical courses in the teaching/learning process of PSE among Congolese college students. 60 subjects, including 30 PE teachers and 30 grade 3 students, given the BEPC State exam that they were required to take, were submitted to a questionnaire. Our results show that despite the relevance and the non negligible interest that the theoretical lessons abound on the physical, intellectual and moral level, the teachers admitted that they are not used to giving the theoretical lessons of PE to all 3rd level learners. They provide them particularly only to learners living with disabilities or unfit and those known as practical to the able and, very often on booklets than on the blackboard. They say they have not received specific training in designing a theoretical PSE course and wish to have courses already designed. However, the non-dispensing of theoretical courses at the college does not

promote good practice. Which suggests the importance of the theoretical or lecture course constituting a relevant and sufficient unit of analysis to understand more generally the practical work to be done with the learners in the field on the one hand and of the ecological approach in the didactic transposition and the negotiation of the teaching contract on the other hand.

Keywords: EPS, theory lessons, process, teaching/learning, EPS lesson

Introduction

L'enseignement est une activité intentionnellement conçue pour augmenter la connaissance (ou la compréhension) d'un autre, la différence entre enseignant et élève. (G. Scibra et G. Gergely, 2006, p. 249). Il est également défini par M. Ziv et D. Frye (2004, p. 457) comme étant la manifestation explicite de connaissances générales par un individu (l'enseignant). Aussi, selon le même auteur l'interprétation de cette manifestation en termes de contenu de connaissance par un autre individu. Voilà pourquoi S. Strauss (2005) laisse dire que l'enseignement et les pratiques qui sont associées sont des activités sociales complexes soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage et la lecture des intentions d'autrui. Plusieurs disciplines sont enseignées à l'école dans le but de développer les capacités intellectuelles, psychologiques et physiques des apprenants. Parmi ces disciplines nous avons l'Éducation Physique et sportive (EPS).

Pour A. Hebrard (2005, p. 7), l'EPS est faite d'un ensemble d'enseignements d'APSA qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être. Autrement dit, l'EPS doit être appréhendée et pensée comme un espace où l'on « construit des collectifs où la parole est libre et circule, où l'on parle du savoir et de la façon dont on l'apprend, où chacun voit dans l'autre agissant un autre soit même agissant » (J.-P. Lepoix, 2011, p. 28).

En effet, « Enseigner est une activité dynamique, c'est-à-dire qu'elle se forme et se transforme en fonction des événements dans les environnements où elle se déploie » (M. Durand, 2012, p. 24). Tout cela constitue enfin de compte l'acte d'apprendre. Or, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le comportement élaboré, face à une situation donnée, soit relativement durable.

Voilà pourquoi F. Tilman et D. Grootaers (2006, p. 67) stipulent que « l'apprentissage est l'activité qui permet à un individu de passer d'une ancienne représentation des choses ou d'une ancienne manière de faire, jugée inefficace, insatisfaisante, frustrante, etc., à une nouvelle, lui apparaissant plus adéquate par rapport aux situations neuves qu'il a décidé de maîtriser. C'est

dans cette perspective enfin que P. Meirieu (2014, p. 38-39) apporte une note positive en parlant de « plaisir d'apprendre ». Cet apprentissage caractérise ou fonde l'objet même d'une leçon d'EPS qu'elle soit théorique ou pratique constituant ainsi l'acte didactique.

Cependant l'on constate que dans la plupart des établissements scolaires plus précisément dans les collèges d'enseignements tant généraux que techniques, les cours dits théoriques ou magistraux d'EPS ne sont pas du tout dispensés par les enseignants avant les cours pratiques. Pourtant le livre programme de l'INRAP, 2002 et 2005 mentionnent de manière claire la dispensation de deux heures de cours théoriques avant ceux dits pratiques lors du déroulement de chaque cycle d'enseignement. Tout en sachant que le cycle est « une série de leçons que l'on consacre à l'apprentissage d'une même APS en vue d'organiser les contenus d'enseignement » A. Ewamela (2000, p.37). Cette non-prise en compte par certains enseignants d'EPS des cours théoriques dans l'enseignement/ apprentissage des cours pratiques en EPS motive l'intérêt porté sur cette étude intitulée « Problématique des cours théoriques dans le processus enseignement/apprentissage de l'EPS chez les collégiens Congolais ».

F. Nicolas (2014) fait savoir qu'enseigner l'éducation physique serait le plus beau des métiers, selon les collègues passionnés qui s'expriment à ce sujet et qui ont, eux aussi, comme projet d'éduquer et de socialiser les élèves en leur ouvrant les portes de multiples apprentissages. Pour cela, « l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur diverses connaissances professionnelles et être compétent dans l'accomplissement de tâches précises, réalisées en fonction de contraintes et des buts particuliers » (M. Tardif et C. Lessard, 1999, p. 10). Or, les conduites motrices en EPS sont avant tout comprises et étudiées d'un point de vue théorique pour déceler les composantes physiologiques que constituent les parties du corps mises en exergue lors de la pratique d'une APS quelconque. Ainsi, l'exécution d'une APS selon le livre programme INRAP, Congo (2002 et 2005) en ce qui concerne le déroulement effectif d'un cycle en EPS, nécessite la mise en œuvre de deux types de cours (théoriques et pratiques).

Les cours pratiques sont constitués de huit leçons, dont deux d'évaluation diagnostique et sommative puis six d'apprentissage. Ces leçons pratiques dans l'ensemble constituent le socle même des activités physiques et sportives (APS). De toute évidence, les APS constituent l'ensemble des pratiques corporelles normalisées, codifiées, structurées, accomplies par des personnes et des groupes de personnes qui s'y livrent (J. Marsenach, 2003, p. 2).

Les cours théoriques ou magistraux d'EPS sont au nombre deux par cycle et devraient toutefois être dispensés pendant deux heures en début de chaque cycle en tant qu'acte didactique ultime d'une leçon. La leçon d'EPS n'a aucun sens en tant qu'unité isolée. Elle est

« l'unité fondamentale d'un vaste système » et elle s'insère d'abord dans un cadre institutionnel qui légitime et conditionne sa mise en œuvre sur le plan pratique. Ainsi, la leçon théorique est la manifestation d'une pratique, mettant en jeu un double processus de réification et de participation (E. Wenger, 2005). D'une part, elle est un objet culturel réifié (i.e., le script), codifié, stabilisé par l'école, servant d'outil pour prévoir l'organisation et le découpage temporel de la leçon pratique. D'autre part, elle est un objet dynamique, émergent, qui se reconfigure en continu au gré des formes d'appropriation qu'en font les individus et des actions qu'ils produisent en classe.

Aussi, les formes de travail scolaire définissent à la fois ce que les élèves ont à apprendre et comment ils sont supposés l'apprendre, et ce que les enseignants ont à enseigner et comment ils sont supposés l'enseigner.

Cependant, une difficulté de compréhension s'installe entre les différents acteurs tant chez les enseignants que chez les apprenants quant à l'enseignement de cette discipline au Congo. Ainsi :

D'un côté, les apprenants se posent la question de savoir pourquoi ne bénéficient-ils toujours pas des cours théoriques auprès de certains enseignants avant ceux dits pratiques ;

De l'autre côté, certains enseignants sous-estiment le bien-fondé des enseignements de ces cours dits théoriques avant les cours pratiques qui fondent l'essence même de l'éducation physique (EP). Certains enseignants penseraient même que ces cours théoriques constituent une perte de temps quant à l'achèvement du cycle d'apprentissage vu les délais relatifs aux dépôts des notes dans les scolarités ou les directions des études. Pour d'autres, l'absence d'un programme ou d'un squelette pouvant les orienter ou faciliter l'élaboration et l'enseignement desdits cours théoriques pouvait constituer une raison fondamentale de la non-dispensation de ces derniers. Ce qui pourrait paraître pédagogiquement logique d'ailleurs.

Aussi l'on constate que dans la plupart des collèges d'enseignements tant généraux que techniques de Brazzaville, les cours dits théoriques ou magistraux d'EPS ne sont pas du tout dispensés par les enseignants avant les cours pratiques. Ce malgré le caractère obligatoire dont fait mention les livres programmes de l'INRAP (op.cit.) en bas de pages, je cite : « les cours théoriques doivent être dispensés pendant deux heures avant ceux dits pratiques lors du déroulement de chaque cycle d'enseignement. Voilà pourquoi dans cette étude nous nous sommes posé la question ci-après :

Les cours théoriques en EPS sont-ils enseignés ou dispensés chez les collégiens congolais ?

Les cours théoriques ne sont pas du tout pris en compte dans l'enseignement/apprentissage de l'EPS chez les collégiens congolais.

1. Cadre méthodologique

1.1. Population et échantillon

L'étude porte sur 100 enseignants (titulaires et stagiaires) de grade Maîtres d'Education Physique et Sportive (MEPS) et Professeurs Adjoints d'Éducation Physique et Sportive (PAEPS) évoluant aux CEG Mfilou et NgamabaTsalakoua, Brazzaville puis 167 élèves en classe de 3^e des deux établissements retenus préparant l'examen d'Etat BEPC. Des 100 enseignants et 167 élèves, un tirage au sort aléatoire au 1/3 selon les critères d'inclusion et d'exclusion a permis de retenir un échantillon de 60 sujets dont 30 enseignants et 30 élèves.

1.2. Protocole d'enquête

1.2.1. Pré-enquête

Pour formuler notre questionnaire, nous avons réalisé une préenquête sur la place des cours théoriques dans l'enseignement/apprentissage d'EPS chez les collégiens congolais. Dans cette mouvance, une collaboration sincère a été établie avec les personnes ressources lors de cette préenquête. Elle a consisté à collecter les informations préliminaires suivantes : rencontre avec les responsables des structures scolaires, bibliothèques et autres en vue de solliciter leur acceptation et autorisation de mener notre étude; Intéressement des enseignants quant à leur participation à l'étude ; Suscitation de l'intérêt des enseignants en vue de contribuer à l'étude ; Conception des sujets de l'enquête.

1.2.2. Enquête proprement dite

Nous avons mis à la disposition des enquêtés un questionnaire comportant une série de questions auxquelles ils devraient répondre.

Ainsi, à partir du discours des enquêtés, nous avons pu repérer les points de vue des sujets exprimés après dépouillement et qui nous ont été utiles quant à la discussion de notre travail.

1.3. Mesure des variables

Après conception d'un questionnaire (de 17 questions, dont 11 adressées aux enseignants et 6 aux élèves) puis distribution de celui-ci aux 60 sujets (30 enseignants et 30 élèves) d'étude lors de notre enquête, nous avons procédé à un décryptage des résultats au moyen d'un dépouillement. Cela dans le but d'identifier les réponses cognitives corrélatives aux variables suivantes : le niveau d'études, l'état physique (inaptes ou aptes), le type de cours, la capacité

d'enseigner (connaissances panoramiques) et le moment de dispensation des cours théoriques (début, milieu, fin).

Le dépouillement s'est déroulé de la manière suivante : il a s'agit de compter le nombre de réponses (oui, non) par questions selon les 30 sujets et faire le point des oui et non sur 30.

La cotation a été faite de la manière suivante : n' : nombre des « oui » sur 30 sujets ; n'' : nombre des « non » sur 30 sujets ; n : nombre total de sujets ; $P1$: pourcentage des « oui » ; $P2$: pourcentage des « non » et t : le test de Student.

1.4. Traitement des données

Pour le traitement des données, une analyse quantitative à travers la statistique descriptive a été utilisée. A cet effet, nous avons d'abord procédé au calcul du pourcentage. La comparaison des deux pourcentages ($p1$, $p2$) des « oui » et des « non » pour les différentes variables a été effectuée à l'aide du test de Student, suivant les critères ci-après :

- ✓ Si « t » est inférieur à 1,96 ($t < 1,96$), la différence est non significative.
- ✓ Si « t » est supérieur ou égal à 1,96 ($t \geq 1,96$), la différence est significative (S^*).
- ✓ Si « t » est compris entre 2,50 et 2,99, la différence est très significative (S^{**}).
- ✓ Si « t » est compris entre 3 et $+\infty$, la différence est hautement significative (S^{***}).

2. Résultats et Discussion

Tableau 1 : Comparaison des résultats obtenus à la question n° 3 intitulée : Les cours théoriques d'EPS sont-ils souvent dispensés chez les élèves vivants avec handicap ou sans handicap ?

Réponses	n	Oui		non		%Total	t	Sign.	Seuil
		n'	%	n''	%				
Sans handicap	30	23	76,67%	7	23,33%	100%	2,94	S^{**}	$p < 0,01$
Avec Handicap	30	28	93,33%	2	6,67%	100%	5,11	S^{***}	$p < 0,001$

Source : Ikounga et Kikondi, 2018

n : effectif total des sujets

$**$: différence très significative

n' : effectif total des oui

$***$: différence hautement significative

n'' : effectif total des non

Les résultats consignés dans le tableau 1 renseignent qu'à la question de savoir si les cours théoriques d'EPS sont souvent dispensés chez les élèves vivants « sans handicap » ou avec handicap, la réponse a été donnée en deux volets (sans handicap ou avec handicap) :

- S'agissant des élèves vivant « sans handicap », 23 sujets ont choisi le « oui » soit un pourcentage de 76,67% alors que 7 ayant opté pour le « non » ont obtenu un pourcentage de

23,33%. L'effectif total a été de 30 sujets interrogés soit un pourcentage de 100% pour $p < 0,01$. La différence est statistiquement très significative.

- Concernant les élèves vivants « avec handicap », sur 30 sujets interrogés 28 ont opté pour le « oui » soit 93,33% et 2 pour le « non » soit 6,67%. Le nombre de sujets interrogés a été de 30, soit un pourcentage de 100% avec $p < 0,001$. La différence est hautement significative. Cette différence peut s'expliquer par l'existence d'une dichotomie ou de l'incompréhension qui existe entre les pédagogues. Ceux-ci pensent :

- D'une part, que les cours théoriques d'EPS ne devraient être dispensés pour la plupart de temps que chez les élèves vivants avec handicap (inaptes) par le fait que ceux-ci sont soit-disant les plus concernés. Cela pourrait leur permettre d'obtenir une note, une connaissance théorique, une culture générale puis leur permettre d'être évalués pendant les examens en EPS. Aussi l'EPS serait pour eux considérée comme une discipline scolaire obligatoire contribuant à la construction des principes de santé par la pratique physique. C'est dans ce cadre que devrait être envisagée la participation d'un(e) élève inapte au cours d'EPS. Pour toute inaptitude totale supérieure (entre un et trois mois : le choix de cette participation est à faire localement par les équipes pédagogiques et le chef d'établissement). L'élève pourrait être dispensé de présence dans l'établissement sur les créneaux d'EPS à la demande écrite de son responsable légal. Pour P. Mazereau (2011), l'élève en situation de handicap doit avoir accès aux enseignements d'EPS et aux autres activités sportives proposées au sein de l'École. Cette accessibilité est garantie par une adaptation des enseignements, des examens et des activités sportives à ses aptitudes et à ses besoins.

- D'autre part, ces cours ne devraient être dispensés chez les élèves vivant sans handicap (aptes) du fait qu'ils doivent : recevoir les enseignements théoriques pour mieux comprendre les exercices à exécuter concernant une partie (train) spécifique du corps lors de la pratique afin de ne pas être victime des accidents et de traumatismes ; avoir une culture générale ; avoir une note non seulement pratique, mais aussi théorique ; en cas d'inaptitude secondaire survenue à ces élèves au départ aptes suite à un accident soit de circulation, ces derniers seront à mesure de participer à l'examen théorique. C'est dire que chez ces élèves aptes, le cours d'EPS n'a pas pour seule vertu la pratique sur le terrain, mais aussi la théorie qui permet à l'enseignant de communiquer aux apprenants le savoir-faire, le savoir-faire faire ou manières qui leur conduisent à prendre des décisions idoines dans une situation pédagogique mis en œuvre par une personne ou un groupe de personnes face à la pratique d'une APS.

En définitive, la problématique concernant l'enseignement des cours théoriques soit chez les élèves vivant avec handicap ou sans handicap sur le plan scolaire (collège et lycée), selon les dires contradictoires des enquêtés est un faux problème. Car selon le livre programme de l'INRAP (de 2002 ou de 2005), les cours théoriques ne sont pas uniquement réservés aux élèves vivants avec handicap ou inaptes. D'ailleurs, le Ministère de l'éducation en 1996 puis le Ministère de la recherche et de la formation en 1993 insistent sur l'épanouissement individuel de chaque élève. Ils relèvent que celui-ci constitue une des propriétés de la mission éducative de l'école. Les programmes scolaires et les directives pédagogiques propres aux différentes disciplines placent aussi l'accent sur la prise en compte des caractéristiques personnelles de tous les apprenants. Pour H. Mehan (1991), la leçon est la plus petite "unité" du temps scolaire pouvant contenir le "tout" : elle représente une unité d'analyse privilégiée, car possédant les propriétés de l'enseignement comme totalité.

Il s'agit donc lors de ces enseignements de lier la théorie à la pratique en vue d'une appropriation des connaissances à travers les définitions des mots ainsi que la manière d'exécuter certaines APS. Ces cours théoriques ne servent pas seulement à contourner le problème climatique lié à la tombée d'une pluie, comme le pensent certains enquêtés. Bien au contraire ils permettent à tous les élèves d'apprendre les fondamentaux ou notions de base quant à la pratique des différentes APS. Par ailleurs, les cours théoriques d'EPS sont assimilables aux autres cours d'autres disciplines comme les mathématiques, les sciences physiques, les SVT, etc. J. Meltzer (2001) relève l'existence de plusieurs types d'activités physiques et sportives (APS) rendues possibles par un certain mode d'organisation social. Elles peuvent être des activités d'opposition et de renvoi, de stratégie et non de contact où l'individu doit gérer une alternance d'actions dans le milieu instable. Exemple le judo, le volleyball, le handball, le basketball, l'athlétisme.

Tableau 2 : Comparaison des résultats obtenus à la question n°4 à savoir : Quels types de cours dispensez-vous en classe de 3^{ème} ?

Réponses	n	Oui		Non		%Total	t	Sign.	Seuil
		n'	%	n''	%				
Pratique	30	29	96,67%	1	3,33%	100%	5,47	S***	p<0,001
Théorique	30	18	60%	12	40%	100%	1,11	NS	/

Source : Ikounga et Kikondi, 2018

n : effectif total des sujets

Ns : différence non significative

n' : effectif total des oui

*** : différence hautement significative

n'' : effectif total des non

En analysant les résultats du tableau2 nous constatons que, lorsqu'il a été question d'accepter ou de refuser, d'opter soit pour le mot « pratique » ou « théorique », les sujets qui ont opté pour le « oui » au mot pratique sont au nombre de 29 soit un pourcentage de 96,67%. Un seul sujet opté pour le « non » soit un pourcentage de 3,33%. Le nombre total de sujets interrogés est de 30 avec 100% pour $p < 0,001$. La différence est hautement significative. Quant au mot « théorique », 18 sujets ont choisi le « oui » soit 60% contre 12 sujets qui ont opté pour le « non » soit un pourcentage de 40%. Le nombre total sujets questionnés est de 30 sujets soit 100%. La différence est statistiquement non significative. Ses résultats nous laissent dire que les enseignants dispensent plus les cours pratiques que des cours théoriques en classe de 3^e. Pour eux, les cours théoriques d'EPS seraient dispensés pour une meilleure compréhension d'apprentissage quant à la pratique des exercices physiques. Ceux dits pratiques seraient indispensables pour éduquer l'action motrice, affective et cognitive des apprenants. Telle est la vision de L. Samson (2015) lorsqu'il définit l'apprentissage comme étant un processus visant, par les exercices physiques, à atteindre le niveau plus élevé suivant les objectifs envisagés. Selon cet auteur, l'apprentissage est aussi un processus qui produit une modification d'état physique, moteur, cognitif et affectif. Alors que les cours théoriques n'ont pas pour seule fin la meilleure compréhension d'apprentissage par rapport à la pratique des exercices physiques, mais aussi comme le souligne Pieron et al. (2005), que l'apprentissage est une modification du comportement de l'organisme qui, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable.

Tableau 3 : Comparaison des résultats obtenus à la question n° 5 intitulée : Comment les enseignants dispensent-ils les cours d'EPS en classe de 3^{ème} ?

Réponses	n	Oui		non		%Total	t	Sign.	Seuil
		n'	%	n''	%				
Sur fascicule	30	22	73,33%	8	26,67%	100%	2,61	S**	$p < 0,01$
Au tableau	30	12	40%	18	60%	100%	1,11	NS	/

Source : Ikounga et Kikondi, 2018

n : effectif total des sujets

Ns : différence non significative

n' : effectif total des oui

** : différence très significative

n'' : effectif total des non

De l'observation du tableau 3, s'agissant de faire le choix parmi les moyens utilisés par les enseignants pour dispenser les cours théoriques entre le fascicule et le tableau, il ressort que :

Lorsqu'il a s'agit de se prononcer sur le moyen utilisé pour dispenser le cours « sur fascicule », 22 sujets ont choisi le « oui » avec un pourcentage de 73,33% alors que 8 ont opté pour le « non » soit un pourcentage de 26,67%. L'effectif total a été de 30 sujets interrogés avec un pourcentage total de 100% pour $p < 0,01$. Cette différence significative pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants dispenseraient beaucoup plus les cours théoriques d'EPS sur fascicule qu'au tableau. Alors que par principe, ils devraient dispenser ces cours théoriques au tableau. Même s'ils se retrouvent devant une classe pléthorique de plus de 50 élèves les cours devraient se faire d'abord au tableau pour une bonne compréhension puis sur fascicule pour une bonne assimilation malgré la pléthore. Les cours théoriques d'EPS pour l'enseignant pourraient être compris comme l'ensemble des actions et des événements qui sont intentionnellement conçus et planifiés par l'éducation de base dans le but de faciliter auprès des apprenants l'appropriation ou l'acquisition d'une ou plusieurs habiletés nouvelles à celle (s) existantes dans le colmater scolaire d'une classe.

Tableau 4 : Comparaison des résultats obtenus à la question n°7 intitulée : Avez-vous reçu une formation spécifique quant à la conception d'un cours théorique d'EPS ?

Réponses	n	n'	%	t	Sign.	Seuil
Oui		7	23,33%			
	30			2,94	S**	$p < 0,01$
Non		23	76,67%			
Total		30	100%			

Source : IKOUNGA et KIKONDI, 2018

n : effectif total des sujets

** : différence très significative

n' : effectif total des oui et non

L'analyse statistique des résultats obtenus dans le tableau 4 renseigne que, sur 30 sujets interrogés quand la question de savoir si ses enseignants avaient reçu une formation spécifique quant à conception d'un cours d'un cours théorique d'EPS, 7 sujets ont choisi le « oui » soit 23,33% et 23 pour le « non » avec un pourcentage de 76,67% ; le pourcentage des 30 sujets enquêtés est de 100% pour $p < 0,01$. La différence est très significative. Cette différence pourrait

s'expliquer par le fait que la plupart des sujets interrogés ont affirmé qu'ils n'ont pas appris comment concevoir un cours théorique d'EPS. Ils disent ne s'inspirer que du livre programme de l'INRAP de niveau d'études ou de la classe des élèves considérés et de certains fascicules d'EPS conçus par des enseignants parfois inexpérimentés dans la pratique de l'EPS. C'est pour autant dire que l'apprentissage reste et demeure l'élément clé dans la formation d'un cadre, puis que celle-ci est une arme forte pour le développement des capacités d'analyse, d'attention et des fonctions mentales ou capacités physiques dans la conception d'une leçon. Aussi, l'appropriation des formes de travail scolaire véhiculées par les scripts de la leçon d'EPS peut donner lieu à l'émergence dans la classe de configurations d'activité collective ou individuelle pouvant permettre à l'enseignant de faire face aux problèmes de l'élève. Par ailleurs, l'apprentissage contribue au développement de fonctions mentales ou capacités physiques des apprenants. Il développe les capacités d'analyse, les aptitudes sensorielles de ceux-ci et leur change également le comportement par sa pratique. J. Berbaum (1999) souligne que le changement de comportement s'accompagne de l'acquisition par l'apprenant de possibilités nouvelles : il se développe par ses capacités d'analyse, ses aptitudes sensorielles, etc. En apprenant à lire, l'enfant développe en même temps des capacités d'attention. Dans ce cas, pour acquérir un apprentissage donné, il faut qu'un certain stade de développement soit atteint. Aussi, « en même temps que l'apprentissage contribue au développement des fonctions mentales et aux capacités physiques, il suppose, pour se faire, une certaine maturité qui s'exprime précisément par l'existence de leurs fonctions mentales et physiques ». À cet effet N. Elias (1991) relève que la leçon vise à montrer que l'appropriation des formes de travail scolaire véhiculées par les scripts de la leçon d'EPS peut donner lieu à l'émergence dans la classe de configurations d'activité collective plurielles, c'est-à-dire de formes spécifiques et multiples d'interdépendance entre les individus.

Tableau 5 : Comparaison des résultats obtenus à la question n°10 intitulée : Quelles sont les raisons qui vous démotive à dispenser les cours théoriques d'EPS ?

Réponses	n	Oui		Non		%Total	t	Sign	Seuil
		n'	%	n''	%				
Perte de temps	30	7	23,33%	23	76,67%	100%	2,94	S**	p<0,01
Note de service	30	13	43,33%	17	56,67%	100%	076	NS	/
Terminé le programme	30	7	23,33%	23	76,67%	100%	2,94	S**	p<0,01
Pas de Connaissances	30	8	26,67%	22	73,33%	100%	2,61	S**	p<0,01

Source : Ikounga et Kikondi, 2018

n : effectif total des sujets

** : différence très significative

n' : effectif total des oui

Sign. : significativité

n'' : effectif total des non

De l'observation des résultats du tableau 5, il ressort lorsqu'il a été question d'accepter ou de refuser à opter soit pour le mot « perte de temps », « note de service », « terminer le programme » et « pas de connaissances » les résultats ci-après :

- Concernant la « perte de temps », 7 sujets ont opté pour le « oui » soit un pourcentage de 23,33% alors que 23 ont opté pour le « non » soit un pourcentage de 76,67%. L'effectif total a été de 30 sujets interrogés avec un pourcentage total de 100% pour $p < 0,01$. La différence très significative ; - Ensuite, pour le groupe de mots « terminer le programme », 7 sujets ont opté pour le « oui » soit un pourcentage de 23,33% et 23 sujets pour le « non » avec un pourcentage de 76,67%. Le nombre de sujets interrogés est de 30 avec un pourcentage de 100% pour $p < 0,01$. La différence est très significative. Ces différences très significatives obtenues en ce qui concerne la raison perte de temps et le fait de vite terminer le programme peuvent s'expliquer par le fait que tous les sujets interrogés n'ont pas des raisons valables qui leur démotivent à dispenser les cours théoriques d'EPS. Puis que le pourcentage des « non » est plus élevé par rapport à celui de « oui ». Cela serait sans doute dû à leur volonté personnelle ou à la paresse qui leur pousse à s'abstenir des cours théoriques. Ce qui est assimilable au désir ou volonté personnelle (comportement d'une personne qui évite l'effort). Cela pourrait aussi s'expliquer par mauvaise gestion de temps entre les écoles publiques et privées (surcharge) et le manque de moyen financier pour naviguer en vue de rechercher la documentation. En effet, le désir n'est pas réservé à des privilégiés ; il n'est pas d'avantage réservé à la réussite d'une révolution une fois faite. Il est en lui-même processus révolutionnaire immanent. Il est constructiviste, pas du tout spontanéiste. Voilà pourquoi G. Deleuze et C. Parnet (1996, p. 114-115) relèvent que la paresse est un désir. Ainsi, la gestion du temps consiste à se doter des moyens et outils permettant de mieux connaître son emploi du temps afin d'en faire un meilleur usage. Le but de la gestion du temps est d'être en harmonie avec ses objectifs et ses priorités de vie (L. Hermel, 2005, p. 3).

- Enfin, pour le mot « connaissances », 8 sujets ont opté pour le « oui » avec un pourcentage de 26,67% contre 22 sujets ayant opté pour le « non » soit un pourcentage de 73,33%. L'effectif total a été de 30 sujets interrogés avec 100% pour $p < 0,01$. La différence est très significative. Cette différence significative concerne le manque de connaissances. Il est possible que cela s'explique par le fait qu'un formateur dépourvu de connaissances ou de savoirs théoriques sur la matière dont -il a la charge de dispenser sur le plan pratique puisse

prendre des réserves ou soit démotivés. Puisque la leçon théorique ou magistrale représente une unité d'analyse pertinente et suffisante pour comprendre plus globalement le travail scolaire dans les classes (H. Mehan, op.cit.). Par exemple, les modèles français (Sarthou, 2003) évoquant les habiletés stipulent que le registre didactique concerne les habiletés à enseigner, à transmettre des savoirs de la matière enseignée, à faire progresser les élèves en classe (pour l'enseignant) puis les habiletés à apprendre, à progresser pendant la classe (pour les élèves).

Conclusion

Le but de notre étude est de déterminer la place et valoriser les cours théoriques dans le processus enseignement/apprentissage d'EPS chez les collégiens congolais. En vue d'atteindre ce but, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les cours théoriques ne sont pas du tout enseignés ou dispensés chez les collégiens congolais.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que la plupart des sujets interrogés vu la pertinence des questions que nous avons posées prouvent que les cours théoriques d'EPS ont un intérêt non négligeable dans l'éducation des apprenants sur plusieurs plans (physique, intellectuel, moral et sociétal).

En décortiquant les résultats obtenus tableau par tableau, on retient concernant les questions posées aux enseignants les résultats suivants :

- les enseignants ont l'habitude de dispenser les cours théoriques d'EPS à leurs apprenants ;
- ils aiment dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième, mais ne le font pas ;
- les cours théoriques d'EPS sont parfois dispensés tant chez les élèves vivant avec ou sans handicap ;
- les enseignants dispensent plus les cours pratiques que ceux dits théoriques en classe de troisième ;
- ils dispensent plus les cours théoriques d'EPS en classe de troisième sur fascicules au lieu de le faire au tableau afin de favoriser une bonne écoute et une compréhension totale du cours ;
- les enseignants affirment de n'avoir pas reçu une formation spécifique quant à la conception d'un cours théorique d'EPS ce qui n'est pas tout à fait normal, car pour eux ils souhaiteraient qu'ils aient des cours déjà conçus ;
- ils sont capables de dispenser les cours théoriques d'EPS, mais ils se laissent entraîner par la paresse, par la mauvaise gestion du temps, par le soi-disant manque de moyens financiers. Ils oublient que le cours théorique ou magistral constitue une unité d'analyse pertinente et

suffisante pour comprendre plus globalement le travail pratique à faire faire avec les apprenants sur le terrain ;

- les enseignants refusent de dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième par exigence ou logique pédagogique, mais ils ne le font pas par mauvaise compréhension ou interprétation du livre programme et par conviction ou volonté personnelle ;
- ils n'ont pas de raisons valables qui les démotivent à dispenser les cours théoriques d'EPS si ce n'est pour des raisons susmentionnées ;
- quelques enseignants dispensent les cours théoriques d'EPS au début du cycle comme l'indique le livre programme de l'INRAP par rapport à ceux dits pratiques ; aussi ces enseignants n'ont pas l'habitude de dispenser les cours théoriques pendant et après le cycle.

En ce qui concerne les questions posées aux élèves, on retient que :

- les cours théoriques d'EPS au collège ne sont dispensés qu'aux élèves inaptes ;
- les élèves affirment n'avoir pas l'habitude de recevoir les cours théoriques d'EPS auprès de leurs enseignants, mais plutôt des cours pratiques.

Tenant compte de tous ces résultats auxquels nous sommes parvenus, notre hypothèse de travail a été validée.

L'intérêt de cette étude est de faire prendre conscience aux enseignants en général et aux élèves en particulier du bien-fondé de l'enseignement/apprentissage des cours théoriques chez les collégiens congolais.

Au vu de tout cela, nous suggérons que :

- les enseignants puissent dispenser les cours théoriques d'EPS chez les collégiens en général et en classe de troisième en particulier, avant toute pratique ;
- les enseignants puissent dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième par exigence ou logique pédagogique et non par conviction ou volonté personnelle en exploitant à bon escient le livre programme ;
- les enseignants puissent dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième au tableau et non sur fascicules pour une bonne compréhension des apprenants.
- Les enseignants et les élèves savent que ces cours théoriques ont une très grande importance à sa dispensation afin que les apprenants soient informés en avance de la façon dont fonctionnent leurs organismes puis des conséquences de la mauvaise utilisation de ceux-ci lors de la pratique de l'APS du jour.

-

Références bibliographiques

- BERBAUM Jean, 1999, *Apprentissage et formation, que sais-je ?* Paris, édition actualisée, PUF.
- DELEUSE Gilles et PARNET Claire, 1996, *Dialogues*, Paris, Flammarion
- DURAND Marc, 2012, *Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité*. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*, Paris : PUF p. 15-32.
- ELIAS Norbert, 1991, *The society of individuals*, Oxford and Cambridge, MA, Basil Blackwell.
- EWAMELA Aristide, 2000, *Effets des cycles d'EPS sur les ajustements cardio musculaires chez les élèves*. Congo, ISEPS, Université Marien Ngouabi.
- HEBRARD Alain, 2005, « EPS interrogée », *Revue EPS*, 312, p5-10.
- HERMEL Laurent, 2005, *La gestion du temps, 100 questions pour comprendre et agir*. Paris, AFNOR.
- LEPOIX Jean-Pierre, 2011, « Un pour tous, tous pour un ! », *Contre-pied*, 28, p.1
- MARSENACH Jacqueline, 2003, Groupe de relectures des programmes du pôle des sciences collège. Les finalités du collège.
- MAZERAU Philippe, 2011, *Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez les enseignants généralistes et spécialisés*. Travail et formation en éducation.
- MEHAN Hugh, 1991, *Sociological foundations supporting the study of cultural diversity: Research report: 1*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- MEIRIEU Philippe, 2014, *Le plaisir d'apprendre*. Paris, Edition Autrement.
- MELTZER Julien, 2001, *Etre plus solidaire en EPS en volleyball*.
- NICOLAS Fischer, 2014, *Les sensibilités des enseignants en éducation physique. Un concept singulier à caractère commun*, Mémoire de Master, Louvain-la-Neuve, FSM-UCL.
- PARLEBAS Pierre, 1981, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*.
- SAMSON Laurent, 2015, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucheville, Gaëtan Morin
- SCIBRA Gergely et GERGELY Gyorgy, 2006, « *Social learning and cognitive: The case for pedagogy* ». In Y. Munakata & M.-H. Johnson (dir.), *Processes of change in brain and cognitive development*. Oxford: Oxford university Press, P. 249-274.

- STRAUSS Sidney, 2005, « Teaching as a natural cognitive ability: implications for classroom practice and teacher education. In D. Pillemer & S. White (dir.) ». *Development psychology and social change*, New York: Cambridge university Press, p. 368-388.
- TARDIF Maurice et LESSARD Claude, 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec, Presses de l'université Laval.
- TILMAN Francis et GROOTAERS Dominique, 2006, *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Chronique Sociale. Bruxelles, Couleur Livre.
- WENGER Etienne, 2005, *La théorie des communautés de pratique*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- ZIV Margalit et FRYE Douglas, 2004, « Children's understanding of teaching: the role of knowledge and belief ». *Cognitive development*, 19, p. 457-477.