

UNIVERSITE DES ANTILLES

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

École doctorale n° 588

Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Education

Preslet MEGIE

Contextualisation didactique et enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école élémentaire : analyse comparée des systèmes d'enseignement et des interactions didactiques dans le cadre d'une approche socio-didactique

Sous la direction de
Marie-Paule Poggi, Maître de Conférences-HDR
Frédéric Anciaux, Maître de Conférences-HDR (Co-directeur)

Date de soutenance : le 19 avril 2018
à l'Université des Antilles (Campus du Morne Ferret, ESPE Guadeloupe)

Jury :

Rodica AILINCAI, MCF HDR, EASTCO, Université de la Polynésie Française (Rapporteure)

Christian ALIN, Professeur des Universités émérite, L'Vis, Université Lyon 1

Frédéric ANCIAUX, MCF HDR, CRREF, Université des Antilles

Antoine DELCROIX, Professeur des Universités, CRREF, Université des Antilles

Marie-Paule POGGI, MCF HDR, CRREF, Université des Antilles

Nathalie WALLIAN, Professeur des Universités, ICARE, Université de La Réunion (Rapporteure)

REMERCIEMENTS

Mes tous premiers mots de remerciements vont à l'endroit de ma femme, Marie-Célie Samedy MEGIE et de mon fils, Werby MEGIE qui, par leur compréhension, leur patience et leur amour, m'ont permis d'achever mes travaux de thèse.

Je ne pourrais oublier les membres de ma famille, plus spécialement ma mère, Joicile PIERRE, mes sœurs et frères, cousines et cousins, et mes tantes et oncles qui m'ont toujours soutenu moralement. Je leur exprime ma gratitude par ce mot simple « Merci ».

A vous toutes et à vous tous mes amies d'Haïti et de l'étranger, je vous dis un grand merci pour votre support moral.

Tous mes remerciements à toutes celles et à tous ceux dont les noms ne figurent pas sur cette liste qui, par leur encouragement, leur pensée et leurs précieux conseils, m'ont aidé à achever cette thèse.

Je voudrais remercier d'une façon spéciale, toutes ces personnes ressources : les inspecteurs de circonscriptions de Fort-de-France et ceux de Schœlcher, les directrices et directeurs des huit écoles concernées par notre étude, les parents d'élèves, et surtout les enseignantes et enseignants d'Haïti et de la Martinique qui ont accepté volontiers d'être interrogés et filmés. Sans leur autorisation et leur participation, ce travail de recherche n'aurait jamais pu se réaliser.

Merci à toute l'équipe de la Direction de l'enseignement supérieur et de la recherche de la Collectivité territoriale de la Martinique (CTM) qui m'a accordé la bourse doctorale pendant une période de deux ans.

Mes remerciements vont à l'endroit de toute l'équipe dirigeante de l'Université des Antilles (UA), plus précisément à Monsieur Jacky EUSTASE et à Madame Jacqueline ABAULE, respectivement Président et Directrice de l'école doctorale de ladite institution, à tout le corps professoral, au personnel administratif et logistique.

Je remercie les membres du Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF, EA 4538), les doctorants, les enseignants chercheurs, plus spécialement le Directeur du dit laboratoire de recherche, Professeur Antoine DELCROIX qui, par leur curiosité intellectuelle, leur savoir-faire et leurs conseils et remarques, m'ont incité à arriver jusqu'au bout de mes travaux de thèse.

Un merci à mesdames Nathalie WALLIAN et Rodica AILINCAI, et à Monsieur Christian ALIN qui ont accepté de participer à ce jury de thèse. Leurs remarques pertinentes sur mon travail de recherche contribueront à de nouvelles études comparatives dans la contextualisation didactique et la socio-didactique de l'EPS.

Mes remerciements spéciaux s'adressent à : ma directrice de thèse, Madame Marie-Paule POGGI et mon codirecteur, Monsieur Frédéric ANCIAUX, qui m'ont toujours encadré

avec patience tout au long de mon parcours doctoral. Grâce à leur expertise, leurs conseils, leurs remarques et corrections, mes travaux de thèse ont pu être terminés.

Liste des sigles et acronymes

A.F : Année fondamentale

APSA : Activités physiques sportives et artistiques

BID : Banque interaméricaine de développement

B.O : Bulletin officiel

CFEF : Centre de formation pour l'école fondamentale

CMS : Compétences méthodologiques et sociales

CONFESJES : Conférence des ministres de la jeunesse et des sports des pays ayant le français en partage

CRREF : Centre de recherche et de ressources en éducation et formation

DDRI : Définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser

EFACAP : École fondamentale d'application centre d'appui pédagogique

FNUAP : Fonds des Nations unies pour la population

ÉNI : École normale d'instituteurs

EPS : Éducation physique et sportive

ÉSPÉ : École supérieure du professorat et de l'éducation

FADC : Fiche d'analyse didactique contextuelle

FIC : Frères de l'instruction chrétienne

IHFOSED : Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation

IHSI : Institut haïtien de statistiques et d'information

INRP : Institut national de recherche pédagogique

IPN : Institut pédagogique national

IUFM : Institut universitaire et de la formation des maîtres

MENC : Ministère de l'Éducation nationale et de la culture

MENFP : Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle

MENJS : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports

MINUSTAH : Mission des Nations unies pour la stabilisation en Haïti

MJSAC : Ministère de la jeunesse, des sports et de l'action civique

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PNEF : Plan national d'éducation et de formation

PSR : Pratiques sociales de référence

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

TACD : Théorie de l'action conjointe en didactique

TSD : Théorie des situations didactiques

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
1. Origines de la recherche	
2. L'intérêt de notre recherche et questionnements	
3. La contextualisation au cœur de notre recherche	
4. Pourquoi comparer ?	
5. La démarche comparative adoptée	
PREMIERE PARTIE : cadre théorique.....	15
Chapitre 1. Cadre conceptuel	
1.1. Contexte et contextualisation didactique.....	16
1.1.1. Effets dus aux contextes et effets de contexte.....	22
1.1.2. Les processus de contextualisation didactique.....	24
1.2. Interactions didactiques et transmission de savoirs.....	25
1.3. Les cadres d'analyse de l'étude.....	28
1.3.1. Éducation comparée	
1.3.2. Didactique de l'EPS et didactique comparée.....	34
1.3.3. Socio-didactique.....	41
1.4. Pourquoi comparer ?.....	43
Chapitre 2. État des lieux des systèmes d'éducation scolaire haïtien et martiniquais.....	46
2.1. État des lieux du système d'éducation scolaire haïtien.....	47
2.2. État des lieux du système d'éducation scolaire martiniquais.....	59
Chapitre 3. Problématique, questions de recherche et originalité de notre recherche.....	69
3.1. Problématique de recherche.....	70
3.2. Questions de recherche.....	73
3.3. Originalité de notre recherche.....	74
Chapitre 4. Méthodologie de la recherche.....	75
4.1. Posture épistémologique relative aux choix méthodologiques, précautions épistémologiques.....	76
4.2. Le protocole de la recherche.....	77
4.2.1. Étude 1 : analyse comparée des curricula prescrits	
4.2.2. Étude 2 : les effets de contexte sur les savoirs transmis.....	79

DEUXIEME PARTIE : résultats	93
Chapitre 1. Approche macro : étude des effets du contexte sur la conception des curricula	
1.1. Organisation des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique.....	94
1.1.1. Philosophie des textes officiels	
1.1.2. Analyse des finalités de l'enseignement des deux premiers cycles de l'école fondamentale et de l'école primaire.....	97
1.1.3. Domaines disciplinaires et nombre d'heures prévu.....	120
1.2. Comparaison de l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique.....	125
1.2.1. Présentation des programmes officiels de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale et l'école élémentaire	
1.2.2. Analyse de contenu des programmes d'EPS : choix des finalités et des APSA...126	
1.3. Synthèse générale des éléments de comparaison des deux systèmes d'éducation scolaire.....	140
Chapitre 2. Approche micro : étude des effets de contexte sur la transmission des savoirs	144
2.1. Présentation des profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires.....	145
2.2. Le curriculum déclaré : données d'entretien.....	154
2.2.1. Conception de l'EPS.....	157
2.2.2. Conception de l'élève.....	160
2.2.3. Rôle de l'enseignant.....	173
2.2.4. Actes de contextualisation déclarés.....	183
2.2.5. Discussion des résultats : actes d'enseignement et de contextualisation déclarés.....	186
2.3. Le point de vue des élèves : analyse des données d'entretien.....	190
2.3.1. Actes d'apprentissage et rôle de l'élève.....	193
2.3.2. Rôle et effet de l'EPS.....	198
2.3.3. Rôle de l'enseignant.....	202
2.3.4. Synthèse comparative des entretiens avec les trente-deux élèves.....	205
2.3.5. Analyse des entretiens avec les trente-deux élèves.....	206
2.4. Comparaison des actes didactiques et de contextualisation des enseignants d'Haïti et de la Martinique relevés dans les leçons filmées.....	208
2.4.1. Présentation des cinq APSA identiques aux deux territoires.....	211
2.4.2. Présentation APSA spécifiques à chaque pays.....	219
2.4.3. Synthèse comparative des données vidéo en Haïti et en Martinique.....	226
2.4.4. Analyse des données vidéo.....	228
Analyse des cinq APSA identiques à Haïti et à la Martinique.....	229
Analyse des APSA spécifiques à chaque pays.....	238

CONCLUSION ET PERSPECTIVES	247
Bibliographie	253
Annexes	269

INTRODUCTION

1. Origines de la recherche

L'idée de réaliser ce travail de recherche en sciences de l'éducation dans le domaine de l'éducation physique et sportive (EPS) sur deux territoires, en Haïti et en Martinique, vient d'abord de ma formation initiale dans cette discipline scolaire pendant deux ans au Centre de formation pour l'école fondamentale de Port-au-Prince en Haïti. Ensuite, le choix de ce sujet repose sur mon expérience professionnelle en tant qu'enseignant d'EPS aux deux premiers cycles du fondamental dans le Nouveau secondaire, et en tant qu'assistant pédagogique et enseignant contractuel de lettres modernes au sein du système d'éducation scolaire martiniquais. Ces expériences m'ont permis, d'une part, de m'interroger sur les comportements des élèves haïtiens, leur engouement pour les cours d'éducation physique et les contraintes liées à l'enseignement de ces derniers dans les écoles haïtiennes, et d'autre part, de comprendre le fonctionnement de deux systèmes scolaires présentant des éléments de différences et de ressemblances tant sur les plans pédagogique, budgétaire, social, écologique que culturel. Tout cela m'a amené à envisager une étude comparative concernant ces deux territoires. Après maintes réflexions et discussions avec des amis.es et certain.e.s didacticiens.nes de l'EPS, notamment ceux du Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF, EA 4538), j'ai pu rédiger mon projet de thèse autour de la question de la contextualisation didactique de cette discipline. Le choix de ce thème d'étude est, premièrement, un moyen de me lancer dans la recherche en éducation physique et de continuer les études menées lors de mon mémoire de master 2 sur la motivation des élèves haïtiens pour l'apprentissage des langues étrangères : anglais et espagnol. Deuxièmement, mon projet est d'enrichir le lot des travaux déjà en cours autour de la question de la contextualisation didactique au sein du CRREF dont l'un des objectifs est d'identifier les effets de contextes dans l'enseignement de plusieurs disciplines (français, langues et cultures régionales, mathématiques, sciences expérimentales économiques et éducation physique et sportive) et à plusieurs niveaux, ainsi que de comprendre les mécanismes de leur apparition.

2. L'intérêt de notre recherche et questionnements

L'intérêt de réaliser un travail de recherche sur Haïti et la Martinique repose sur plusieurs constats dans les deux îles qui nous ont conduit à identifier des éléments de similarité, tels que le manque de formation et une EPS peu valorisée et enseignée, mais aussi de différence, tels qu'un enseignement de l'EPS dans toutes les écoles en Martinique et non en Haïti, ou encore la présence des intervenants extérieurs plus fréquemment en Haïti qu'en Martinique.

Au regard de ces constats et des questions auxquelles répond le recueil des données, l'ensemble de l'étude repose premièrement, sur des questionnements relatifs à la vision institutionnelle et aux conceptions de l'EPS dans les deux territoires : « Quelle est la vision institutionnelle de l'EPS en Martinique et en Haïti ? Quelles sont les conceptions de l'EPS par les enseignants de chacune de ces territoires ». Deuxièmement, sur ceux relatifs aux pratiques

déclarées et réelles, et aux décalages ou articulations : « Quelles sont les pratiques déclarées de l'EPS ? Quelles sont les pratiques réelles, qu'est-ce qui se fait concrètement ? Quels sont les décalages ou articulations entre le curriculum prescrit, déclaré et réel en fonction des contextes étudiés ? ». Troisièmement, les questionnements de notre recherche concernent les apprentissages déclarés par les élèves : « Qu'est-ce que les élèves pensent avoir appris ? ».

Pour mener à bien ce travail de recherche, je voudrais approcher l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et à l'école élémentaire en Martinique dans une perspective théorique ; et surtout apporter des connaissances susceptibles d'améliorer l'enseignement de cette discipline ; d'aider les étudiants et enseignants d'EPS dans leurs recherches ; de compléter les travaux déjà réalisés dans ce domaine et autour de la question de la contextualisation didactique.

Pour mes premiers pas dans la recherche en éducation physique et sportive, mon but principal est de réaliser un travail comparatif original sur Haïti et la Martinique. Ce dernier constitue une grande première pour ces deux territoires. Il y a certes des chercheurs comme Saint-Louis (1989), Anciaux (2008), ou encore Trouillot (2013) qui ont travaillé sur l'enseignement de cette discipline dans la Caraïbe, mais aucun d'entre eux n'a comparé celui-ci au sein des systèmes scolaires haïtien et martiniquais. En décidant de m'intéresser aux spécificités contextuelles en EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école élémentaire, je pense pouvoir apporter de nouvelles pistes de réflexion utiles non seulement aux deux pays mais également à ceux de la Caraïbe et dans le monde.

Quel que soit le domaine, qu'il soit scientifique ou non, dès que l'on parle d'originalité, beaucoup d'observateurs perspicaces s'attendent toujours à des nouveautés. Dans ce cas, le chercheur ou le producteur se trouve dans l'obligation de produire un travail détaillé, cohérent et explicite. Telle est donc l'une des tâches principales auxquelles je me suis attelée car la question de la contextualisation didactique et de l'approche socio-didactique dans l'enseignement des disciplines scolaires dont l'EPS est, à ma connaissance, limitée et peu connue dans les deux îles. En ce sens, ce travail de recherche présente d'abord des enjeux relatifs à l'identification des éléments de contexte dans l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et de l'école primaire en Martinique. Les enjeux portent ensuite sur la description, l'interprétation et l'analyse des finalités éducatives des deux systèmes scolaires par rapport à notre objet d'étude et aux éléments comportant certaines dissemblances et ressemblances sous différents aspects (social, culturel, historique, etc.).

3. La contextualisation au cœur de notre recherche

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ des travaux sur la contextualisation didactique de l'EPS en Haïti et en Martinique dans le cadre d'une approche socio-didactique. Il emprunte des concepts fondateurs comme *contexte*, *effets de contexte* et *processus de contextualisation* en lien avec trois champs scientifiques que sont l'éducation comparée, la didactique comparée et la socio-didactique. Chacun de ces champs nous sert de cadres

d'analyse et nous tenterons de les articuler. Cette thèse s'ancre dans une démarche qualitative en cherchant à identifier, décrire, comprendre, interpréter et analyser les éléments convergents et divergents dans l'organisation de l'enseignement des cours d'EPS. Nous souhaitons travailler sur la conception des curricula et leur mise en œuvre au sein des interactions didactiques de cette discipline dans les deux territoires. Pour cela, il s'agit d'étudier les actions des acteurs (enseignants et élèves) à travers la comparaison, outil utilisé et indispensable en éducation comparée dans le sens de Porcher et Groux (2007). En un mot, la méthode comparative doit être utilisée de manière rigoureuse, avec précision sur les données recueillies. En outre, l'accent est mis sur la didactique comparée. Celle-ci et l'éducation comparée utilisent toutes les deux la méthode comparative, la comparabilité, la comparaison comme outil de travail. Cette dernière selon l'approche de Lalande (2002), citée par Barthélémy, Groux et Porcher (2011) renvoie à « *L'opération par laquelle on réunit deux ou plusieurs objets dans un même acte de pensée pour en dégager les ressemblances ou les différences* ».

Le dernier champ scientifique, la socio-didactique est aussi mobilisée et fait l'objet d'une exploitation minutieuse dans une relation symétrique entre la didactique et la sociologique (Rispaïl, 2005). Dans cette relation, la didactique se préoccupe de la mise en œuvre d'un enseignement selon le contexte social. Voilà pourquoi l'une des facettes majeures de notre étude consiste à lier la didactique de l'EPS et le contexte social dans les deux pays pour tenter de comprendre les caractéristiques contextuelles dans lesquelles les enseignants transmettent les savoirs et les élèves apprennent. Dans l'ensemble, ces trois champs nous aideront à prendre en compte les spécificités contextuelles, leur implication et leur explication afin de mieux interpréter les données brutes, de relever les ressemblances et les différences concernant l'enseignement de l'EPS et d'analyser leurs causes.

Les concepts fondateurs et les champs scientifiques mentionnés dans le paragraphe précédent ont permis de faire émerger deux axes de réflexion : le premier est de mettre en évidence les points convergents et divergents entre la forme scolaire de l'EPS en Haïti et en Martinique ; le second est d'étudier les effets de contexte sur les savoirs transmis (contextes culturel, social et écologique) et analyser les spécificités des interactions didactiques dans les deux contextes.

4. Pourquoi comparer ?

La démarche comparée dans le cadre de notre étude s'appuie fondamentalement sur l'éducation comparée comme champ de recherche en sciences de l'éducation. Ce dernier met l'accent sur la sensibilité et la rigueur de la comparaison dans une perspective interculturelle, de l'appréhension de l'altérité, des similitudes et des différences. Concernant notre étude sur la comparaison des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique et l'organisation de l'enseignement-apprentissage de l'EPS dans ces deux pays, nous prenons en compte les éléments de différences et de ressemblances, l'environnement éducatif, les contextes culturel, social, économique, politique, écologique et historique de chaque territoire, comme cela est souvent le cas de nombreuses études réalisées dans le domaine de l'éducation

comparée (Perez, Groux et Ferrer, 2000 ; Porcher et Groux, 2003 ; Groux, Flitner et Helmchen, 2006). Ces différents éléments énumérés constituent des enjeux de comparaison. Ainsi, ces derniers consistent à étudier de façon explicite et analytique la contextualisation de l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique. En ce sens, cette étude comparative permettra de connaître et de comprendre le fonctionnement du système éducatif, la place de l'enseignement de l'EPS et la manière dont est enseignée cette discipline au sein des deux territoires.

Pour rendre notre travail de recherche objectif et utile, nous avons choisi deux territoires comparables tout en reconnaissant qu'Haïti et la Martinique (France) présentent des points de divergences et de convergences au niveau de l'organisation du système d'éducation scolaire et l'enseignement de l'EPS. En ce qui concerne la comparabilité, les deux territoires sont d'anciennes colonies françaises situés dans la région Caraïbe et possèdent deux langues de communication : le français et le créole.

5. La démarche comparative adoptée

La thèse s'organise en deux parties. La première présente le cadre conceptuel, les états des lieux des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique autour des contextes sociaux, culturels, historiques et institutionnels de chaque territoire. A la suite de la revue de littérature, nous montrons d'abord l'intérêt d'une problématique d'étude des effets de contexte sur l'évolution des savoirs et les stratégies d'enseignement. Ensuite, nous présentons, d'une part, les questions de recherche autour de l'impact des contextes étudiés sur l'organisation de l'enseignement de l'EPS, du rapport des spécificités contextuelles et celles des savoirs, et des éléments spécifiques dans les formes de contextualisation des deux territoires. Nous nous intéressons, d'autre part, à l'originalité de notre étude suivie de la méthodologie de manière détaillée.

La seconde partie présente les résultats selon deux niveaux d'analyse, macro et micro. Le premier chapitre, relevant de l'approche macro, prend en compte l'étude des effets du contexte sur la conception des curricula en mettant l'accent sur des éléments remarquables tels que la philosophie des textes officiels des deux pays, les finalités des deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et celles de l'école primaire en Martinique, à travers une analyse rigoureuse des prescrits. Cette dernière permettra de relever des contextes institutionnels singuliers dans les deux systèmes d'éducation scolaires. L'étude de ces curricula consiste à prendre en compte l'ensemble des contenus et programmes d'EPS des deux premiers cycles de l'école fondamentale et ceux des cycles des apprentissages fondamentaux et approfondissements. En d'autres termes, nous mettons l'accent sur tout ce qui est prescrit dans un ordre de progression déterminé au regard de l'environnement dans lequel les enseignants transmettent les savoirs et les stratégies possibles mises en œuvre afin de répondre aux besoins des élèves. Le deuxième chapitre, consacré à une approche micro, se base sur l'étude des effets de contexte sur la transmission des savoirs et s'organise en trois phases. Il s'agit de relever les discours recueillis auprès d'enseignants en Haïti et en Martinique

à l'aide d'entretiens *ante* et *post*, d'analyser des données vidéos des leçons, et enfin, de recueillir les propos d'élèves sur chaque territoire durant le cycle d'observation. Pour les entretiens, ils seront traités via une analyse de contenu (Bardin, 2011) en lien avec le volet macro. Celle-ci consiste en un travail de regroupement des noyaux de sens en catégories et sous-catégories. Quant aux images enregistrées, leur traitement se fera sous forme de tableaux synoptiques et leur analyse dans le cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique ou TACD (définition, dévolution, régulation et institutionnalisation) selon Sensevy (2007). Chacune des trois phases du volet micro sera mise en relation avec les résultats obtenus au niveau macro pour décrire, expliciter les points convergents et divergents dans les formes scolaires des deux pays et de l'organisation de l'enseignement de l'EPS. Autrement dit, les deux études seront croisées.

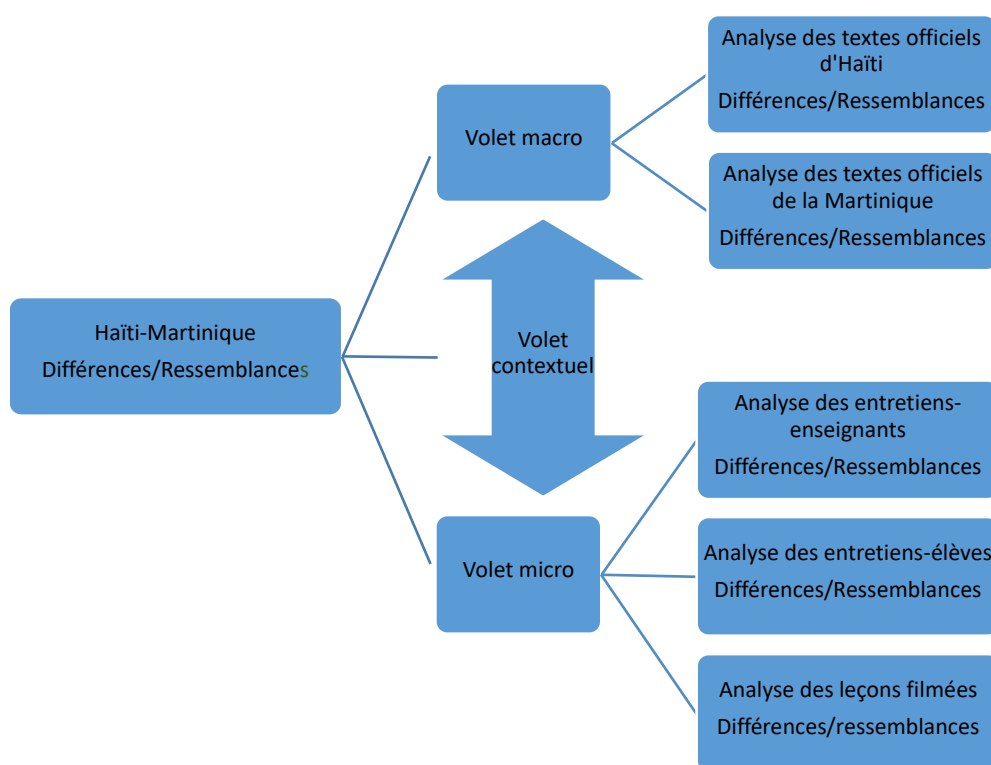


Figure 1. Le croisement des volets macro et micro

Dans l'ensemble, la distinction entre le niveau macro et celui du micro porte sur le volet contextuel de notre étude. Ainsi, le macro s'intéresse aux *effets du contexte*, c'est-à-dire des effets inévitables lors du déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'EPS, et le micro aux *effets de contexte*. Ces derniers renvoient au produit d'un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation selon différents contextes en présence dans le processus didactique. Ces deux parties distinctes sont complémentaires dans la mesure où l'analyse des textes officiels d'Haïti et de la Martinique (niveau macro) et celle des interactions didactiques (niveau micro) permettront d'établir des rapports entre le curriculum prescrit, déclaré et réel étudié. En d'autres termes, il est question ici, de la comparaison du décalage ou d'articulation entre les deux niveaux d'analyse.

La conclusion et les perspectives de notre travail de recherche s'articuleront, d'une part, autour d'une synthèse des éléments convergents et divergents et ceux relevant de la contextualisation dans l'organisation des formes scolaires et de l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique, d'autre part, des ouvertures concernant l'intérêt d'une étude dans cette discipline.

A l'instar de tout travail scientifique, le nôtre reste ouvert et laisse le temps aux lectrices et aux lecteurs de faire leur propre idée de celui-ci. Toutefois, à travers le questionnement autour de l'identification et de l'analyse des spécificités contextuelles dans l'organisation des formes scolaires et dans les interactions didactiques de l'EPS, notre travail de recherche apporte, nous l'espérons, de nouvelles pistes de réflexion dans l'enseignement de cette discipline.

PREMIERE PARTIE : cadre théorique

Cette première partie de notre thèse est constituée d'éléments conceptuels ou théoriques, descriptifs, méthodologiques et de questionnement sur lesquels repose notre étude comparative autour de l'organisation des systèmes d'éducation scolaire et les formes d'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique. Cette partie sera développée en quatre étapes :

- premièrement, expliciter les éléments du cadre conceptuel de notre travail de recherche ;
- deuxièmement, présenter un état des lieux des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique ;
- troisièmement, formuler les questions de recherche, la problématique et l'originalité de notre recherche ;
- quatrièmement, expliquer la méthodologie de recherche envisagée pour notre étude.

Entrons, de manière détaillée, dans la première partie de notre thèse.

Chapitre 1. Cadre conceptuel

Pour ce chapitre qui constitue la partie théorique de notre travail de recherche, il s'agit de faire appel à des éléments conceptuels relatifs à la thématique de notre thèse, et de présenter des études antérieures permettant d'éclairer l'objet d'étude. Pour cela, nous procéderons de cette manière :

- présenter et expliciter les concepts de *contexte* et de *contextualisation didactique* ;
- établir les rapports entre les notions d'interactions didactiques et de transmission de savoirs selon le contexte de notre étude ;
- mettre en lien les cadres d'analyse de l'étude avec les éléments conceptuels de notre thèse ;
- montrer l'utilité de la comparaison.

Avant d'entrer dans le développement des différents points de ce chapitre, nous allons montrer le lien qui existe entre les trois domaines scientifiques de recherche choisis permettant d'éclairer notre objet d'étude.

Les sciences de l'éducation comme champ scientifique pluriel, réunissent un ensemble de disciplines et de courants de recherche pour étudier, décrire, analyser et améliorer les phénomènes éducatifs. Pour Garnier (2006), elles participent aux débats dans le domaine de l'éducation, et plus largement, contribuent à interroger le fonctionnement de la société. Ainsi, pour situer l'étape fondamentale du cadre conceptuel de notre travail de recherche, nous allons nous référer à trois domaines de recherche que nous situons en sciences de l'éducation : la didactique comparée, l'éducation comparée et la socio-didactique qui vont nous servir de cadres d'analyse. Ces derniers entretiennent entre eux d'étroites relations.

La didactique comparée selon les approches de Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002), Venturini (2005), Amade-Escot (2007), Leutenegger (2004) dans le prolongement des

didactiques disciplinaires, veut étudier les rapports que ces dernières entretiennent entre elles en distinguant le caractère générique et spécifique des phénomènes didactiques étudiés. Nous avons choisi de comparer les pratiques d'intervention en EPS dans deux contextes spécifiques, celui d'Haïti et celui de la Martinique en tentant de comprendre quels sont les points communs et les différences qui les caractérisent. Qu'est-ce qui relève de dimensions fondatrices de tout processus didactique et qu'est-ce qui est spécifique et caractérise les phénomènes selon le pays concerné ? A cet égard, on observe qu'en comparant les didactiques, on compare aussi les phénomènes éducatifs et les formes d'éducation.

Cette comparaison renvoie à l'éducation comparée qui selon Porcher (2009), consiste en la mise en évidence des différences et des similitudes entre deux systèmes scolaires sous certains aspects (les profils pédagogiques des enseignants, les programmes officiels, les modalités d'évaluation, les contextes historique, sociopolitique, économique, écologique et culturel de l'enseignement-apprentissage, etc.). Tel est le cas de notre étude comparée sur les pratiques enseignantes de l'EPS en Haïti et en Martinique. Notre approche nécessite donc de tisser des liens entre didactique comparée et éducation comparée.

A cette mise en relation, s'ajoute le projet de prendre en compte les contextes dans une approche socio-didactique croisant un regard sociologique et didactique et prenant en compte le contexte dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage de la discipline en question, les difficultés scolaires rencontrées par les apprenants, la relation didactique par rapport au contexte local et/ou aux contraintes socio-économiques, etc. (Rispaïl, 1998). C'est dans cette optique que nous étudierons la socio-didactique de l'EPS dans l'analyse comparée de l'organisation des formes scolaires de cette discipline en Haïti et en Martinique aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école primaire, en mettant l'accent sur les processus de contextualisation.

De ce fait, la didactique comparée, l'éducation comparée et la socio-didactique constituent les piliers entrelacés du socle sur lequel repose notre recherche. Les cadres conceptuels que nous empruntons à chacun de ces domaines de recherche nous permettront de mener une analyse comparée des effets du contexte sur les curricula prescrits et la transmission des savoirs aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et à l'école élémentaire en Martinique (France).

Entrons dans les cadres conceptuels de notre étude, en commençant par les notions de contexte et de contextualisation didactique.

1.1. Contexte et contextualisation didactique

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de notre thèse, la notion de contextualisation est centrale dans notre étude. En ce qui concerne ce premier point du cadre conceptuel, il s'agit de la cerner et de justifier son choix. Pour cela, nous allons faire appel à des concepts fondamentaux comme le contexte, la contextualisation didactique, les processus de contextualisation, les effets de contexte en vue de décrire, d'analyser, d'explicitier l'objet de notre étude en nous appuyant sur des exemples.

Commençons par définir les concepts fondateurs cités ci-dessus avant d'entrer dans la présentation de l'objet d'étude.

Le concept de contexte

Le concept de contexte est utilisé dans de nombreux domaines de recherche et de disciplines scientifiques tels que la sociologie, la linguistique, la didactique, les sciences politiques pour faire référence à la situation, aux conditions, au milieu, à l'environnement dans lesquels se déroule l'organisation de l'un ou l'autre de ces domaines. Par exemple, les sociologues prennent en compte le contexte social pour comprendre le fonctionnement de la société ; les politologues parlent du contexte politique ou sociopolitique pour expliquer un fait politique donné ; quant aux linguistes et sociolinguistes, ils se réfèrent aux contextes linguistique et sociolinguistique pour tenter d'établir des rapports entre la langue et son usage dans la société ; les didacticiens parlent souvent du contexte d'enseignement-apprentissage pour étudier, décrire et analyser les actes d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce dernier contexte qui va constituer le point de repère de notre objet d'étude.

Pour aborder cette notion de contexte, partons de son origine latine pour comprendre sa définition basique. De *contextus* « assemblage » et de *contexere* « tisser avec » (Le petit Robert de la langue française, 2016 : 525). Tout cela montre clairement que le contexte est à considérer de manière isolée dans une action donnée. C'est en ce sens que Lahire (2012) montre que ce dernier ne peut donc être extérieur à l'élément que l'on cherche à comprendre. Pour abonder dans son sens, nous pouvons prendre l'exemple des cas d'agressions physiques et verbales dans certains établissements scolaires se trouvant un peu partout dans le monde. Dans ce cas, pour tenter de comprendre ce phénomène de violence en milieu scolaire, les chercheurs doivent, dans leur étude, tenir compte des différents éléments de contexte (social, familial, local, psychologique, pédagogique, etc.) qui peuvent être liés aux actions des élèves. Tout cela apportera aux chercheurs des éléments de compréhension en lien avec l'origine sociale, le type d'environnement familial, le milieu de vie et l'état d'esprit des élèves, et le type d'interactions entre les enseignants et les enseignés, voire les élèves entre eux. Autrement dit, la compréhension de l'élément en question dans une étude donnée dépend de la prise en compte des contextes liés à celui-ci.

Pour approfondir notre réflexion sur la question de contexte, nous nous référons d'abord aux travaux de recherche sur les contextes, les effets de contextes et la didactique des langues réalisés sous la direction de Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi (2014). Dans les grandes lignes de ce document, le contexte est défini comme suit : « *Le contexte est décrit comme l'ensemble des paramètres internes et externes, qu'ils soient de nature linguistique, socio-culturel, socio-historique, géologique, climatique, etc., dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage* » (Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi, 2014 : 24). De par cette définition, nous voyons clairement que le contexte englobe un ensemble d'éléments ou de facteurs à prendre en compte pour comprendre, décrire et expliquer le processus de transmission et d'acquisition des savoirs. Ensuite, les travaux de recherche sur les contextualisations didactiques, dirigés par Anciaux, Forissier et Prudent (2013), partent des approches théoriques centrées sur les processus de contextualisation et les contextualisations didactiques pour établir le lien entre la didactique d'une discipline d'enseignement scolaire et le(s) contexte(s) dans lequel ou lesquels se déroule l'enseignement-apprentissage. C'est en ce

sens que les auteurs partent de l'idée que (si enseigner c'est, en quelque sorte, savoir adapter son enseignement aux caractéristiques des élèves et à celles des contextes dans lesquels ils évoluent, la contextualisation didactique constitue une pratique nécessaire et quotidienne de tout enseignant qu'il convient d'étudier) (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013 : 4^e de couverture). D'où la nécessité de tenir compte des divers contextes dans l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée.

Étant donné qu'il existe de nombreuses définitions du concept de contexte, pour le définir, nous allons mobiliser un ensemble de paramètres, d'approches et de théories déjà évoqués par des chercheurs dans plusieurs disciplines, notamment en didactique des langues. Ainsi, Coste (2005) tente de le définir en prenant en compte des variantes sociales, géographiques, historiques, professionnelles, générationnelles, culturelles, religieuses, de genre, etc. en lien avec les notions de situation et d'environnement. Autrement dit, la notion de contexte dans le domaine de la didactique des langues n'a de sens que dans la prise en compte de l'une ou l'autre de ces variantes. A cet effet, l'auteur définit le contexte comme « *l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place* ». Il évoque ici, le déroulement et la place des productions verbales en lien avec les facteurs situationnels dans le contexte linguistique. La définition de Coste (cité dans Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009 : 201) nous semble proche de celle proposée par Cambra Giné (cité dans Blanchet, Moore et Asselah Rahal, ibid : 203) qui conçoit le contexte comme « *l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produits* ». Dans ces deux définitions, la notion de contexte fait donc référence à celle de la situation. Il est question dans la première, des facteurs situationnels, et dans la seconde, de la situation sociale. C'est au regard de cela que notre étude s'intéresse aux situations de classe, aux contextes dans lesquels les enseignants d'EPS et les élèves se trouvent vis-à-vis des savoirs enseignés.

Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) de leur côté, tentent de définir le contexte comme « *l'ensemble des paramètres qui forment l'environnement dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage* » (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013 : 144). Il est à noter que dans cette courte définition, le terme environnement renvoie à différents aspects tels que physique, pédagogique, culturel, social, psychologique, politique, etc. Ce terme s'avère utile à la compréhension, à l'interprétation et à l'analyse des contextes étudiés dans la comparaison de l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique. Quelle que soit la discipline d'enseignement scolaire, la transmission et l'acquisition des savoirs se déroulent forcément : dans un espace physique (environnement physique), propice ou non à l'apprentissage des élèves ; selon la culture de la société ou du pays en question (environnement culturel) ; en fonction des modes de relations qu'entretiennent l'enseignant et les élèves (environnement pédagogique) ; enfin, suivant l'état d'esprit, les degrés de motivation des acteurs (environnement psychologique). C'est l'ensemble de ces éléments, aspects, facteurs ou paramètres qui, à notre avis, forment l'environnement dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée.

Continuons d'expliciter le concept de contexte selon l'approche de Govain (2013) et de Molinié (2013). Pour Govain, 2013 : 25), le *contexte* peut être vu comme « *l'entour d'un élément considéré par rapport à son environnement* ». Molinié (2013), pour sa part, se positionne du côté de Moore et Castelloti (2011) qui entendent par contexte l'ensemble des « *conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc., qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux dans une construction dialectique.* » (Molinié, 2013 : 107). Notons qu'à l'instar de Delcroix, Forissier et Anciaux (2013), Govain (2013) et Molinié (2013) prennent également en compte le terme environnement pour proposer une définition du concept de contexte, mais en insistant sur le terme situation. Précisons que la notion de situation a longtemps été abordée par Laffont (1979), dans son *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* cité par Molinié (2013) pour désigner la relation vécue liant l'être vivant à son milieu total à un moment donné. Brousseau (1998) quant à lui, désigne la notion de situation comme l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouvent l'élève, les relations qui l'unissent à son milieu, l'ensemble des données qui caractérisent une action ou une évolution. Toujours selon lui, une situation est donc une situation-problème qui nécessite une adaptation et une réponse de l'élève.

Eu égard à l'ensemble d'approches et de définitions précitées sur la question de contexte, nous constatons qu'il n'existe pas une définition universellement précise de celui-ci. Il est donc polysémique et difficile à définir. A cet effet, nous allons proposer une définition personnelle du concept de contexte tout en nous basant sur les différentes définitions mobilisées précédemment. Ainsi, les auteurs suivants conçoivent le contexte comme : l'assemblage d'actions (Lahire, 2012) ; l'ensemble des paramètres internes et externes dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage (Jeannot-Fourcauld, Delcroix et Poggi, 2014) ; les situations de communication (Coste, 2005) ; les traits d'une situation sociale (Cambra Giné, 2003) ; l'entour d'un élément considéré par rapport à son environnement (Govain, 2013.) ; tout ce qui est d'ordre culturel, historique, professionnel, social, de genre, etc., qui constitue l'ancrage des phénomènes humains et sociaux dans une construction didactique (Moore et Castelloti, 2011 ; Molinié, 2013) ; les interactions en classe et la situation dans laquelle se déroule l'enseignement-apprentissage (Blanchet, 2009 ; Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013). Au regard de ces approches, il est clair que le contexte ne se réduit pas uniquement au domaine didactique, mais concerne tous les autres domaines dans lesquels les individus agissent et interagissent en lien avec une situation et un environnement. C'est en ce sens que nous proposons de définir le contexte comme étant l'outil indispensable qui permet de comprendre les actions des individus au sein d'un groupe et de décrire la façon dont celles-ci se produisent.

L'ensemble d'approches théoriques et d'exemples cités ci-dessus sur le concept de contexte, nous amène à la notion de contextualisation comme processus englobant les divers contextes étudiés dans notre travail de recherche. La contextualisation est une notion

suscitant des débats dans la didactique de plusieurs disciplines. Partons donc de la didactique des langues avec Blanchet (2009) pour une première approche de la contextualisation.

La contextualisation didactique

Avant d'entrer d'emblée dans le développement de la question de contextualisation didactique, il nous semble intéressant de revenir à l'emploi du terme contextualisation. Rappelons que ce dernier désigne l'action d'assemblage et celle de tisser des liens. C'est en ce sens que Lahire (2012) montre le lien étroit entre le contexte et l'opération de contextualisation. Cette dernière est donc pour le chercheur, une opération d'assemblage qui permet de donner un sens particulier à l'élément central. Ce dernier peut-être un fait individuel ou collectif, un objet ou un énoncé, un événement ou une trajectoire, un geste ou une pratique, une action ou une interaction, etc. Autrement dit, prêter attention au contexte revient à s'intéresser à l'action ou aux actions produites au sein de l'élément central. Dans ce cas, la contextualisation renvoie, à notre avis, à l'assemblage et à la prise en compte de ces actions qui forment le(s) contexte(s) servant de points de repères aux chercheurs. Par exemple, pour tenter de décrire, d'expliquer et de comprendre des cas d'échec de certains élèves dans une classe donnée, il faut tenir compte de divers contextes. Ces derniers peuvent être liés à la transmission et à l'acquisition des savoirs ; aux difficultés d'apprentissage ; à l'incompréhension et/ou à la formulation des textes d'examens, à un manque de préparation et de révision ; aux troubles psychologiques ; à l'encadrement familial ; à un manque ou à l'absence d'accompagnement éducatif. Il s'agit donc des contextes d'enseignement-apprentissage, psychologique, familial, etc.

Abordons maintenant la question de la contextualisation dans son aspect didactique.

De prime abord, selon l'approche de Blanchet (2009), la contextualisation didactique est considérée comme étant la prise en compte active de divers contextes (politique, géographique, culturel, historique, social, etc.), dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques. Ceci dit, si la prise en compte de divers contextes se révèle nécessaire pour comprendre, décrire et analyser la question de la contextualisation en tant que processus, il est tout à fait normal que ceux-ci soient complémentaires. En un mot, pour l'ensemble des contextes pris en compte, l'un n'est pas plus important par rapport à l'autre, ils peuvent même entretenir des relations entre eux.

Continuons dans la contextualisation didactique en partant de l'idée selon laquelle enseigner c'est savoir adapter son enseignement aux caractéristiques des élèves et à celles des contextes dans lesquels il se déroule. A travers cette idée, nous pouvons nous référer à l'approche de Delcroix, Forissier et Anciaux (2011) qui considèrent que tout enseignement est contextualisé de façon différente parce qu'il se déroule toujours dans un contexte qui peut être lié à l'environnement, à la culture, à la politique, etc. Nous allons donc illustrer cela par les exemples qui suivent relatifs à l'impact d'éléments de contexte tels que les conditions météorologiques, l'instabilité politique ou la prégnance des croyances religieuses sur l'organisation scolaire.

En Haïti, les conditions météorologiques au mois de mai perturbent souvent le déroulement des cours, notamment ceux de l'EPS. Une telle perturbation est constatée tant à Port-au-Prince, la capitale, que dans les villes de province. Il peut arriver qu'il pleuve beaucoup ou par intermittence, ou qu'il fasse très chaud dans la journée. Lorsqu'il pleut, il est extrêmement difficile pour bon nombre d'enseignants et d'élèves de prendre le transport en commun, de circuler en voiture ou de marcher dans certains endroits. Ces difficultés occasionnent beaucoup de cas d'absences répétées dans les écoles. En ce qui concerne l'enseignement des cours d'EPS en cette période pluvieuse, les terrains de jeu pour la plupart sont quasiment impraticables. Lorsqu'il fait chaud, les enseignants et les élèves ne sont pas absents certes, mais la chaleur empêche ces derniers de se concentrer dans les cours. Face à ce contexte écologique, les enseignants peuvent devenir moins rigoureux, disponibles et patients avec les élèves afin de faciliter leurs apprentissages.

Notre second exemple montre de quelle manière, dans les écoles publiques, le contexte politique d'Haïti représente toujours un obstacle au déroulement normal des cours parce que les enseignants organisent souvent des mouvements de grève dans l'intention de réclamer des arriérés de salaire et de meilleures conditions de travail. L'Éducation nationale ne respecte pas les accords signés avec les syndicats d'enseignants du secteur public. Ce qui fait que le nombre de jours de classe fixé par le calendrier scolaire n'est jamais respecté. Conscients de cette limite liée à l'apprentissage des élèves, les enseignants essaient toujours de mettre les bouchées doubles en vue de réaliser les activités prévues dans les programmes officiels. Ils reconnaissent qu'il s'agit d'un « bourrage de crâne », en revanche c'est une façon pour eux d'adapter leur enseignement au contexte politique instable du pays.

Enfin, ce troisième exemple illustre bien la nécessaire adaptation des enseignants au contexte culturel d'Haïti. La date du 06 janvier communément appelée la fête des Rois ou de l'Épiphanie, représente pour les croyants, les non-croyants et surtout pour les vaudouisants un jour sacré durant lequel les familles, les amis se réunissent pour fêter. Pourtant, au niveau national, ce jour n'est pas férié. Selon le calendrier scolaire, la reprise des cours peut être fixée avant ou à cette date ; si c'est le cas, la majorité des élèves est absente dans les cours. Pour s'adapter au contexte culturel de ceux-ci, certains enseignants décident de ne pas venir travailler ; d'autres préparent et dispensent leurs cours en fonction des petits groupes d'élèves présents.

Blanchet (2009) propose de tenir compte de deux axes pour étudier la contextualisation didactique. Le premier consiste en la contextualisation des interactions enseignées et apprises, c'est-à-dire des interactions en classe entre enseignant et élèves, cet axe est aussi développé par Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) sous le concept d'analyse didactique contextuelle qui se propose de décrire, d'analyser des interactions entre une situation d'enseignement, d'apprentissage ou de formation et le contexte dans lequel elles se déroulent. Ce qui montre les relations entre l'activité enseignante, l'activité d'apprentissage et les savoirs dans un ou des contexte(s) spécifique(s). Le second axe consiste en la contextualisation de l'intervention didactique. Il s'agit d'un regard et d'une analyse portés sur des dispositifs d'enseignement-apprentissage (les programmes, les méthodes, les contenus,

les objectifs) pour tenter de répondre à leurs insuffisances. A cet effet, notre travail de recherche se situe dans le premier axe, et le second est à envisager comme une perspective de travail.

Au regard des éléments de description et d'explicitation, et des exemples sur la question de contextualisation tant dans son aspect sociologique que didactique, récapitulons, dans la figure 2 ci-dessous, les caractéristiques de la contextualisation et les relations entre cette dernière et le contexte.

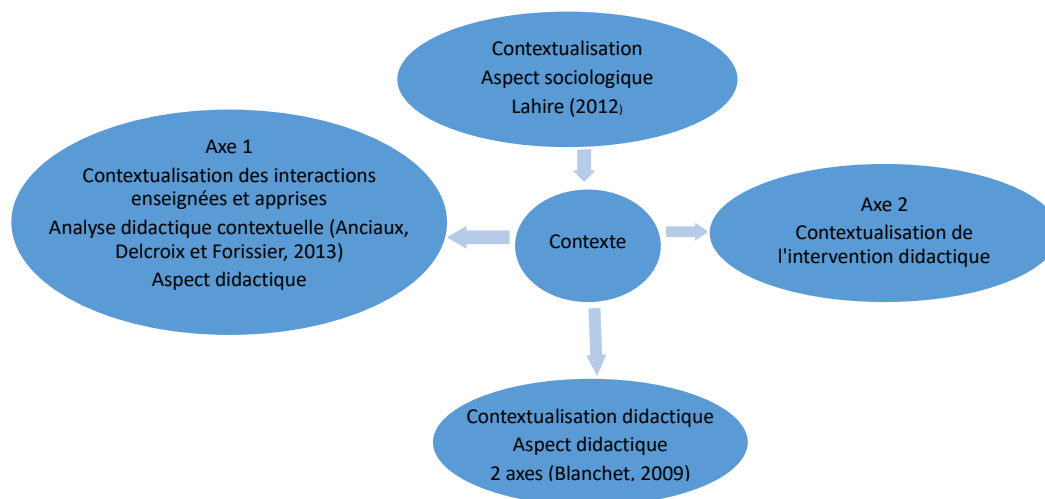


Figure 2. Récapitulatif de la question de la contextualisation dans son aspect sociologique et didactique

La figure 2 présentée ci-dessus montre que le contexte se trouve au centre de la contextualisation. Que ce soit dans son sens sociologique avec Lahire (2012) ou didactique avec Blanchet (2009) à travers les deux axes susmentionnés, et l'analyse didactique contextuelle développée par Delcroix, Forissier et Anciaux (2013), la contextualisation est décrite comme la prise en compte de divers contextes. En un mot, c'est la réunion de ces derniers qui peut éclaircir l'objet ou le sujet que les chercheurs tentent d'étudier.

Continuons dans le développement du cadre conceptuel de notre thèse en enchaînant avec la question des effets dus aux contextes et des effets de contexte.

1.1.1. Effets dus aux contextes et effets de contexte

Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, aborder la notion d'effets dus aux contextes, dans un second temps, celle d'effets de contexte en nous référant aux approches de certains chercheurs. Enfin, nous prendrons des exemples liés aux contextes étudiés dans notre recherche afin de tenter de montrer leurs effets dans l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique.

Effets dus aux contextes

Selon Delcroix, Forissier et Anciaux (2013), dans le cadre de l'analyse didactique contextuelle, on observe dans l'activité d'enseignement ou d'apprentissage *des effets dus aux*

contextes, effets inévitables, appelés aussi *effets du contexte*. En outre, Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi (2014 : 24) précisent que « *ces effets dus au contexte (effets du contexte) doivent être identifiés et décrits de façon à comprendre toutes les modalités dans lesquelles s'inscrit l'enseignement* ». Nous nous engageons donc dans cette démarche afin de décrire et d'analyser la spécificité de chacun des contextes pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique. Par exemple, dans les deux territoires, l'enseignement-apprentissage des cours d'éducation physique se fait en grande partie en français certes, mais bon nombre d'élèves, pour exprimer leur joie suite à une victoire ou pour encourager leurs coéquipiers à se donner davantage dans les jeux, utilisent parfois des mots ou des phrases créoles. On entend les élèves haïtiens dire : « *Nou pi fò* », « *Pa gen tankou n* » ce qui signifie respectivement en français « *Nous sommes plus forts* », « *Nous sommes incomparables* » ; tandis que ceux de la Martinique disent : « *Nou pli fò* », « *Nou champion* » qui se traduit respectivement en français par « *Nous sommes plus forts* », « *Nous sommes champions* ». Cela est dû à la co-présence du français et du créole dans les deux pays.

D'un autre côté, Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) abordent dans la contextualisation, le concept d'effet de contexte.

Effet de contexte

Effet de contexte, concept défini comme étant le produit d'un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation selon différents contextes en présence dans le processus didactique. Soulignons le terme décalage pour comprendre ce qui est prévu dans les programmes et ce qui est fait réellement lors des séances d'EPS. Par exemple, il est prévu dans les programmes d'EPS d'Haïti, la pratique des jeux collectifs avec ballon. Dans les écoles publiques, il y a souvent de grands espaces de jeu, l'enseignant d'EPS voulant pratiquer le volleyball avec ses élèves fait face à une contrainte majeure : l'espace de jeu n'est pas aménagé pour cette activité. Pour pallier ce manque, il peut essayer d'emmener les élèves ailleurs, de fabriquer ou d'emprunter le matériel dans la mesure du possible. Quelle que soit la solution choisie par l'enseignant, il ne pourra en aucun cas réaliser les séances comme prévu. Dans de nombreuses écoles, il peut ne pas y avoir un problème de matériel certes, mais il y a souvent un problème d'espace de jeu trop restreint et non aménagé. Donc, en termes de distance à respecter, de variation de différentes situations, les élèves et l'enseignant seront limités dans leurs actions. Ces deux exemples montrent que l'interaction didactique fonctionne au regard du ou des contexte (s) présent (s) et que l'institution en est responsable. Voilà pourquoi lorsque cette dernière donne à l'élève et à l'enseignant les moyens pour travailler, il est fort possible que les objectifs visés soient mieux atteints.

La contextualisation comme objet d'étude dans le cadre de notre travail de recherche consiste en la prise en compte des contextes culturel, social et écologique. C'est une façon pour nous d'interroger les effets de contexte sur les curricula d'un point de vue macro, sur les systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique, et d'un point de vue micro sur l'enseignement-apprentissage de l'EPS. Puis, cette étude sur la contextualisation se révèle nécessaire parce que tout enseignant en situation de classe peut rencontrer des difficultés

liées aux conceptions des élèves par rapport à ce qu'ils connaissent déjà, aussi à des notions enseignées. Prenons l'exemple du jeu de l'agilité « *Passer sous des ponts* » prévu pour les niveaux 1^e et 2^e AF. En Haïti, certains enfants vivant en milieu rural, voire en milieu urbain, croient que s'ils passent sous les bras ou sous les jambes d'un adulte ou de leurs camarades, ils ne grandiront plus. Par rapport à cela, les élèves peuvent ne pas accepter de pratiquer ce jeu qui consiste à courir vite en passant sous les jambes de deux ou trois enfants debout en ligne droite servant de ponts. L'activité des élèves est par conséquent fortement impactée par leur conception liée à leur culture, leurs croyances. Tandis que ceux de la Martinique ont une autre conception de ce jeu. Pour eux, il s'agit tout simplement d'une activité leur permettant d'agir vite en adaptant leurs actions à la dimension des jambes de leurs camarades. La connaissance de ces différentes conceptions peut aider l'enseignant à mieux faire passer son message selon le (s) contexte (s) dans lesquels se déroule l'enseignement-apprentissage de l'EPS.

Considérant les conceptions des élèves haïtiens et martiniquais liées au jeu « *Passer sous des ponts* », nous pouvons comprendre l'état conflictuel qui peut exister entre le message que l'enseignant veut faire passer et l'apprentissage des élèves. C'est en ce sens que Giordan (1998) cité par Anciaux, Forissier et Prudent (2013) considère l'apprentissage comme un processus conflictuel par lequel l'élève apprend à partir de ce qu'il est, de ce qu'il sait tout en allant contre ce qu'il sait, le mot contre pouvant être utilisé dans un double sens, à la fois « à l'appui de » et « à l'encontre de ».

Ces effets de contexte qui sont en lien avec les différents contextes dans le processus didactique, nous amènent à aborder celui-ci.

1.1.2. Les processus de contextualisation didactique

Les processus de *contextualisation didactique* sont définis comme ceux qui conduisent à une confrontation entre plusieurs contextes, et qui produisent des effets liés aux contextes (Anciaux et Jeannot-Foucault, 2012). Au regard de cette définition, nous devons souligner le terme confrontation qui fait référence à la comparaison, à la mise en présence des divers contextes pris en compte dans une étude sur la contextualisation. Cela montre que ceux-ci ne fonctionnent pas isolément. Tel est le cas du choix des contextes culturel, social et écologique dans notre travail de recherche dans les exemples que nous avons déjà pris sur leur complémentarité, les relations qu'ils entretiennent. Les auteurs distinguent trois types de processus de contextualisation : la noo-contextualisation, la contextualisation pédagogique et la contextualisation sociocognitive (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013). Nous allons donc les expliciter selon la définition donnée par les auteurs, en prenant un exemple pour chacun de ces processus afin de les situer dans le contexte de notre étude.

La noo-contextualisation est cette forme de contextualisation opérée par l'institution scolaire sous l'effet de contraintes internes et externes. Au niveau interne, dans le cas de l'enseignement de l'EPS, si un établissement scolaire ne dispose pas d'infrastructures sportives ou d'un minimum de matériel, il sera extrêmement difficile pour l'enseignant de

pratiquer certaines APSA comme le football, le volley-ball, le handball, le basket-ball, etc. avec ses élèves. Il est vrai qu'il peut toujours s'arranger pour trouver un terrain de jeu aménagé, fabriquer ou emprunter le matériel adéquat, mais cela demande toute une organisation. Au niveau externe, les curricula prescrit font, en général, l'obligation aux enseignants de travailler de façon à amener les élèves vers la réussite. Dans ce cas, là où les professeurs travaillent, si l'environnement n'est pas propice à l'apprentissage ; s'il n'y a pas de prise en charge des apprenants en difficulté d'apprentissage, il sera quasiment impossible pour les enseignants de faire réussir tous les élèves.

La contextualisation pédagogique, c'est celle qui se produit lorsque des pratiques d'enseignement se heurtent aux différents contextes d'apprentissage. Il est vrai qu'officiellement, les programmes d'EPS dans le premier et dans le second degrés en Martinique sont ceux de l'hexagone. Cependant, la pratique de certaines APSA peut varier de cette collectivité territoriale d'Outre-mer à la France métropolitaine et vice versa, car le contexte culturel des élèves de ces deux espaces géographiques est différent. Prenons l'exemple de la danse, la tendance musicale en Martinique est surtout le *zouk*, et le rythme des danses traditionnelles comme le *bèlè* et *la biguine*. Tandis que c'est tout à fait le contraire dans l'hexagone, les danses traditionnelles peuvent varier d'une région à une autre, les danses basques, celles de la Bretagne, etc. Dans ce cas, l'utilisation d'un même programme pour même territoire peut donner lieu à des pratiques d'enseignement et des contextes d'apprentissage variés.

La contextualisation sociocognitive est un processus de contextualisation dans lequel l'apprenant peut contextualiser son apprentissage au regard de ce qu'il connaît. Considérons le *rugby* et le *football américain*. Ces deux sports collectifs sont différents certes, mais présentent quelques similitudes dans leurs contenus et leur organisation : presque le même type de ballon (forme ovale) et d'équipements, jeu de ballon en main, sports de combat collectifs très physiques, etc. Dans le cas d'Haïti, beaucoup d'élèves ont l'habitude de regarder des matches de football américain à la télévision, ils ignorent presque l'existence du rugby, car ce dernier n'est ni proposé dans les programmes d'EPS ni enseigné dans les écoles haïtiennes. Dans ce cas de figure, si un enseignant d'EPS français travaillant en Haïti souhaite pratiquer le rugby avec des élèves haïtiens, il est très probable que ceux-ci contextualisent leur apprentissage dans le contexte du football américain.

L'élucidation de notre objet d'étude à travers les concepts fondateurs précédemment développés nous amène à aborder les notions d'interactions didactiques et de transmission de savoirs en tant qu'éléments clés de l'étude.

1.2. Interactions didactiques et transmission de savoirs

Avant d'entrer dans le développement de ce point, il nous semble utile d'aborder la notion d'interaction.

Quel que soit le domaine de la vie sociale, les individus sont toujours appelés à interagir, à entretenir des relations entre eux afin d'émettre leur opinion, de s'entendre sur

un sujet ou de s'y opposer. Dans cette forme d'interaction, qu'il s'agisse de l'entente ou de l'opposition entre les individus, les uns apprennent des autres. En d'autres termes, les interactions participent à leur construction, à leur développement tant sur le plan cognitif, affectif, sociopolitique que socioculturel.

Étymologiquement, « interaction » composé du mot latin *inter*, qui signifie entre, relation, échange, et du mot *actio*, qui veut dire réciprocité et action (Gaffiot, 1934), désigne une réaction réciproque de deux ou plusieurs phénomènes, personnes. La notion d'interaction est utilisée dans de nombreux domaines dont la didactique. Par exemple, les didacticiens de plusieurs disciplines parlent des interactions en classe, des interactions didactiques pour désigner toute forme d'échange verbal et non verbal entre enseignant et élève, élève et élève au regard du savoir ; tout cela entre dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage puisque celle-ci évolue, s'améliore grâce aux interactions. Bien entendu, ces dernières peuvent varier en fonction du contexte dans lequel les acteurs évoluent.

D'un autre côté, les termes relation, échange et réciprocité caractérisent toute forme d'interaction entre les individus. Vinson (2007) dans sa thèse, précise que dans les interactions entre les individus, il y a le verbal (parole, langue, langage) et le non verbal (aspects extérieurs, mouvements du corps, relation spatiale). A ces éléments, nous ajoutons le para verbal (ton, volume, timbre de la voix). Dans notre étude, nous ne mettons pas un accent particulier sur l'aspect non verbal en tant que moyen de communication dans les interactions entre les enseignants et les élèves à l'instar de Vinson (2007). En revanche, nous portons un regard sur tout ce qui mobilise ces dernières, plus précisément sur les contextes dans lesquels elles se déroulent. Notons que dans les séances d'EPS, il y a des gestes sportifs qui sont utilisés par les enseignants et les élèves en vue de faire des démonstrations techniques. Cependant, les interactions entre les acteurs vont au-delà de la communication non verbale. A juste titre, dès la phase de mise en train jusqu'au retour au calme, les élèves, qu'ils soient attentifs, motivés ou pas, agissent, réagissent, interagissent en fonction du discours de l'enseignant qui indique et prescrit ce qui doit être fait. Dans beaucoup de cas, lorsque ce discours est complété par la gestualité, l'ajustement des consignes de l'enseignant, il est possible que les apprentissages des apprenants deviennent plus faciles.

Nous nous intéressons aux interactions dans notre travail de recherche pour tenter de comprendre, de décrire, d'analyser sur un plan contextuel les modes de relation entre les enseignants d'EPS et les élèves vis-à-vis des savoirs enseignés. Nous désignons celles-ci sous le nom d'interactions didactiques. Ces dernières nous amènent à prendre en compte la transmission de savoirs, car la relation didactique ne fonctionne qu'autour de ces trois éléments : enseignant, élève et savoir.

Entrons à présent dans le développement de la question des interactions didactiques et de transmission de savoirs.

Les interactions didactiques et la transmission de savoirs constituent deux des éléments clés de notre étude. Pour cela, nous allons aborder ces termes au regard des approches sur la théorie de l'action conjointe en didactique, plus précisément celle de Sensevy et Mercier (2007). Dans ces interactions entre l'enseignant et l'enseigné, nous nous

intéresserons d'une part, à celles qu'entretiennent les enseignants d'EPS et les élèves des deux premiers cycles de l'école fondamentale et ceux de l'école élémentaire ; d'autre part, au mode de transmission de savoirs aux élèves par ces enseignants.

La théorie de l'action conjointe en didactique étudiée et développée par Sensevy et Mercier (2007) postule que les interactions didactiques sont des transactions autour des savoirs, entre un professeur et une instance Élève. Dans cette forme d'interaction, nous pouvons citer ces deux chercheurs : « *Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner* ». L'utilisation des termes enseigner et apprendre montre donc la complémentarité et la co-construction entre les actions du professeur en situation de classe et l'agir des élèves lors de leurs apprentissages. Par exemple, en EPS, avant ou pendant la phase des jeux, l'enseignant explique l'APSA prévue pour la séance aux élèves, leur donne des consignes, des exemples ; ils les exécutent en réalisant et se réappropriant l'activité. Dans les deux cas, l'enseignant et les élèves sont des actants complémentaires parce que les élèves ont besoin d'une marche à suivre pour pouvoir agir ; l'enseignant lui aussi a besoin de l'écoute, de la compréhension, de l'investissement des apprenants afin que les objectifs fixés soient atteints. Voilà pourquoi ces deux chercheurs ont raison d'utiliser la métaphore du jeu pour caractériser l'action du professeur dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est une action conjointe car le professeur joue aussi sur le jeu de l'élève et il ne peut gagner que si l'élève lui-même gagne, c'est-à-dire apprend. Le jeu de l'enseignant et celui de l'élève sont indispensables et complémentaires pour faire avancer le savoir. Cette approche montre l'action coopérative ou conflictuelle des acteurs engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Cette relation entre les interactions didactiques et la transmission de savoirs est bien décrite par les deux pionniers de la didactique de l'EPS Marsenach et Mérand (1987) qui montrent que les contenus des savoirs transmis par les enseignants sont actualisés lors des interactions enseignant-élèves. Les contenus d'enseignement sont présents durant les phases d'interaction.

Cette théorie de l'action conjointe en didactique s'intéresse à l'activité des sujets, à l'actualisation de la coopération entre l'enseignant et l'élève, de l'inter relation, de l'inter action. Cette action conjointe peut être caractérisée à partir de la notion de jeu. « *Le modèle du jeu présente notamment le mérite de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?)* » (Sensevy et Mercier, 2007 : 19). C'est ce mode d'interactions entre les enseignants et les élèves que nous aurons à spécifier, à décrire selon les contextes dans lesquels elles se déroulent, dans la partie de l'analyse des données. Au regard de cette théorie, nous tentons de déduire que le terme transaction évoqué plus haut renvoie à toute forme de contrats implicites entre enseignant et élève que ce soit lors du déroulement des séances ou lors de l'évaluation des compétences. Par exemple, quelle que soit la discipline d'enseignement scolaire, l'enseignant et l'élève, ont chacun de leur côté, des attentes, des jugements, des actions vis-à-vis de la transmission-appropriation des savoirs. Ces paramètres font partie des transactions, des formes de contrats implicites entre les deux acteurs. Dans ce contexte, nous

rejoignons Sensevy (2007) qui avance que les actions du professeur et de l'élève sont imbriquées, complémentaires et réciproques dans l'interaction. En situation de classe, dans les séances d'EPS, comment ces formes d'interaction se contextualisent-elles ? C'est ce que nous cherchons à expliciter et à analyser lors des interactions didactiques à travers les savoirs transmis.

La présentation de l'objet d'étude, l'explicitation et l'analyse des concepts fondateurs nous permettent à présent d'entrer dans les cadres d'analyse de notre travail de recherche.

1.3. Les cadres d'analyse de l'étude

Les cadres d'analyse de l'étude sont constitués de trois champs évoqués dans l'introduction : l'éducation comparée, la didactique comparée et la socio-didactique. Le premier tisse des liens avec le second parce qu'ils utilisent tous les deux la comparaison et la prise en compte des éléments contextuels comme principes et enjeux de recherche. La socio-didactique établit les rapports entre le sociologique et la didactique. Dans la vision de notre travail de recherche, qui consiste à comparer deux systèmes d'enseignement et des interactions didactiques, il y a donc un lien étroit entre ces trois domaines de recherche.

En outre, l'éducation comparée et la didactique comparée sont sensibles à la prise en compte des contextes, à l'identité et à la diversité culturelles. Ces deux domaines de recherche mettent surtout l'accent sur les ressemblances et les différences afin de mieux comprendre, interpréter et analyser leurs causes. Ils comparent ce qui est comparable dans le but d'améliorer, de trouver des pistes de solutions aux problèmes identifiés. L'éducation comparée et la didactique comparée font face à la difficulté de comparer car il y a diverses méthodes ou démarches comparatives. Cependant, dans l'intérêt de contextualiser, ces deux domaines de recherche s'attachent le plus souvent à la méthode contextualiste ou culturelle. Celle-ci consiste, selon Groux (1997), à prendre en compte l'environnement éducatif, les faits éducatifs à comparer au regard des contextes social, culturel, historique, politique, etc. D'où le sens de cette liaison entre les trois champs évoqués dans notre étude. Partant de ce lien, nous allons commencer par les aborder en les situant dans leur contexte et montrer leur apport à notre travail de recherche.

1.3.1. Éducation comparée

Ce domaine de recherche sert d'ancrage au volet macro de notre travail de recherche, parce qu'il s'agit de comparer les systèmes d'éducation scolaire et l'organisation de l'EPS en Haïti et en Martinique. Cette approche comparatiste nous intéresse pour diverses raisons. Premièrement, toute étude comparative dans le domaine de l'éducation pour être scientifiquement réalisée et réussie, doit respecter les principes de l'éducation comparée. Deuxièmement, de nombreuses recherches en éducation comparée (comme l'école comparée : regards croisés franco-allemands ; langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre ; inégalités entre sexes dans la famille, à l'école et au travail) réalisées par Groux et al. (2006, 2007, 2015) comparent souvent deux ou plusieurs systèmes éducatifs, deux ou plusieurs disciplines d'enseignement scolaire dans un seul ou divers pays. Pour réaliser une

étude originale, nous avons opté pour la comparaison de l'enseignement-apprentissage d'une même discipline (l'EPS) dans deux territoires différents. Troisièmement, puisque notre travail de recherche s'inscrit dans une analyse socio-didactique, nous prenons en compte les facteurs théorique, culturel, écologique, politique, économique, pratique, institutionnel dans leur contexte en liaison avec l'enseignement-apprentissage de cette discipline. Notre intérêt pour les paramètres sociologique et didactique de l'EPS, nous porte à identifier les effets de contexte sur les savoirs transmis, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, il nous semble utile de nous référer à l'éducation comparée afin de comprendre, décrire, interpréter et analyser les différences et les ressemblances de chaque système éducatif et des programmes de la discipline concernée.

Depuis plusieurs décennies, les études comparées dans le domaine de l'éducation deviennent de plus en plus importantes pour bon nombre de systèmes éducatifs et d'organisations internationales comme l'UNESCO¹, l'OCDE², l'Eurydice, le Bureau international de l'éducation, la Banque mondiale, le Conseil de l'Europe, etc. Ces études scientifiques s'appuient sur les sciences de l'éducation à travers l'une de ses spécialités, l'éducation comparée.

Beaucoup de chercheurs comme Groux, Perez et al. (2003), Van Daele (1993), Porcher (2009) et Meuris (2008)³ ont publié des travaux dans le cadre de l'éducation comparée. Selon ce dernier, il n'y a pas de définition universellement précise de celle-ci. En revanche, la plupart de ces auteurs proposent des énoncés acceptés par la communauté scientifique. Voici deux d'entre eux :

« La composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. ; en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial ; afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; dans le but final d'améliorer l'éducation » (Van Daele, 1993 : 16-17).

« L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales » (Groux et al. 2003 : 19).

¹ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

² Organisation de coopération et de développement économiques

³ Cf. p. 2, 2^e paragraphe, les deux énoncés sur l'essai de définition de l'éducation comparée cités par Georges Meuris. « L'éducation comparée, pour faire connaissance ». *Recherches & éducations* [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 10 janvier 2014. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/45>.

Pour compléter les deux énoncés ci-dessus, nous pouvons considérer deux objectifs de l'éducation comparée. Le premier consiste en l'élaboration d'études comparatives entre deux ou plusieurs pays pour comprendre les différences et les ressemblances en vue d'améliorer les systèmes éducatifs et sociétaux (Perez, Groux et Ferrer, 2002). Le second, selon Porcher (2009), consiste en la mise en évidence des différences et des similitudes entre deux systèmes scolaires sous certains aspects comme les profils pédagogiques des enseignants, les programmes officiels, les modalités d'évaluation, les contextes sociopolitique, écologique et culturel de l'enseignement-apprentissage par exemple, sans porter aucun jugement de valeur. L'auteur va plus loin en montrant que l'éducation comparée veut développer à la fois la diversité et l'harmonisation, deux valeurs formant le principe fondateur de celle-ci. Plus précisément, il s'agit de comparer certes, en éducation comparée, mais les différences peuvent contribuer à l'amélioration de chacun des systèmes éducatifs à comparer.

Au regard des énoncés et des objectifs susmentionnés, nous constatons que le terme contexte est présent parce que l'éducation comparée ne peut pas se concevoir sans une étude préalable des contextes. Ce qui revient à dire que l'éducation comparée, en tant que spécialité, domaine de recherche, programme d'études en sciences de l'éducation, tient compte des différents contextes pour étudier et chercher à expliquer les faits éducatifs, pédagogiques ou didactiques, en les comparant selon leurs similitudes et leurs différences. En ce sens, nous limitons l'aspect comparatif de notre travail de recherche à l'étude de l'organisation des systèmes d'éducation scolaire haïtien et martiniquais, mais surtout à celle des formes de l'EPS à travers les interactions didactiques et la transmission de savoirs aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école élémentaire ; tout en tenant compte des contextes social, culturel et écologique dans lesquels se déroule l'enseignement-apprentissage de cette discipline.

A son origine, l'éducation comparée n'était pas une discipline scientifique. Selon le Dictionnaire de l'éducation (2008 : 203), l'expression est utilisée pour la première fois par Marc-Antoine Jullien de Paris en 1817 dans « *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* ». L'objectif fondamental de l'auteur est de créer une commission capable de rassembler toutes les informations relatives au domaine de l'éducation en provenance de tous les pays ; il s'agit de comparer les données recueillies et de diffuser les résultats. Ce chercheur a aussi pour objectif de comparer les cantons suisses pour voir s'il est possible de réformer le système éducatif à partir de la connaissance de l'altérité (Perez, Groux et Ferrer, 2002). Malheureusement, son travail ne présente pas un intérêt pour les chercheurs de son époque. Après plusieurs décennies, soit en 1885, le pionnier hongrois de la collaboration internationale en éducation, Frantz Kemeni découvre l'œuvre de Marc-Antoine Jullien de Paris et la donne au Bureau international de l'Éducation à Genève. Quelques années plus tard, au début du XXe siècle, ce même bureau se montre intéressé par cette œuvre. Cette dernière constitue plusieurs sources de publications. C'est à partir de là que l'éducation comparée est devenue une discipline (Meuris, 2008). Au cours de ce siècle, celle-ci s'est redéployée avec la prédominance du monde anglo-saxon, en particulier après la seconde Guerre mondiale à travers la publication annuelle du *world yearbook of education*, en se

donnant pour mission d'accompagner les processus de modernisation sociale et de guider les réformes éducatives (Dictionnaire de l'éducation, 2008).

En devenant une discipline, l'éducation comparée ne cesse de se développer en tant que spécialité, champ de recherche scientifique que ce soit comme objet d'enseignement dans les universités ou dans des travaux de publications des chercheurs et des comparatistes. A partir des années 50 (Meuris, 2008), l'éducation comparée connaît son plein essor avec la création de plusieurs sociétés et associations scientifiques de renom comme par exemple : la Comparative and International Education Society (1956), la Société d'éducation comparée en Europe (1961). Dans plusieurs pays comme la Grande-Bretagne, l'Italie, le Brésil, le Canada, la Chine, l'Allemagne, l'Australie et l'Israël, des associations d'éducation comparée sont fondées. Selon la présentation de Groux (1997), l'Association francophone d'éducation comparée est fondée en 1993 et composée de spécialistes de la sociologie, de l'économie, des sciences de l'éducation, de la linguistique, etc. Il existe en Asie, en Afrique et en Amérique centrale, des groupements actifs travaillant continuellement sur l'éducation comparée. L'ensemble de ces sociétés, associations et groupements organise souvent des congrès et colloques, et publie des revues spécialisées. Il existe également un Conseil mondial d'éducation comparée.

L'éducation comparée est un domaine de recherche qui fédère toutes les disciplines œuvrant à comprendre les phénomènes éducatifs, tout ce qui concerne par exemple, les modalités d'évaluation, la formation des enseignants, le poids des curricula, le socle commun de connaissances et de compétences, les apprentissages scolaires, les pratiques enseignantes, les performances des élèves, l'efficacité des systèmes éducatifs, les réformes éducatives à travers leurs méthodes et résultats obtenus, l'évaluation de la qualité de l'éducation, l'échec scolaire, le budget alloué à l'éducation, tant à l'échelle régionale, nationale, qu'internationale. Pour ce faire, l'éducation comparée, selon l'approche de Gauthier (2005), adopte une méthodologie fondée sur une réflexion sur la philosophie de la comparaison qui consiste à interroger, décrire, analyser l'ensemble des éléments précités en vue d'améliorer les systèmes éducatifs. Il reconnaît que cette méthodologie a longtemps été négligée. À juste titre, l'OCDE rend publics les résultats des évaluations sur les performances des élèves en lecture, en sciences et en mathématiques (PISA)⁴, la formation des enseignants, l'organisation scolaire, les apprentissages scolaires, etc. En tant que domaine de recherche en sciences de l'éducation, l'éducation comparée met en valeur et s'appuie sur l'altérité, c'est-à-dire sur l'acceptation de l'autre avec ses différences culturelle, intellectuelle, sociale dans son système éducatif. On pourra prendre conscience des différences et des similitudes entre les expériences de vie. C'est dans cette optique que Groux et Porcher (2000) précisent que la mobilité et l'échange sont des facteurs importants pour le développement de l'éducation comparée.

Un peu plus loin, l'éducation comparée ne sépare pas les systèmes éducatifs des cultures nationales et de ses cultures personnelles. Puisque l'éducation a une portée culturelle et sociale, la culture et l'éducation sont liées, par leur contribution, à la formation du futur citoyen.

⁴ Programme international pour le suivi des acquis des élèves

En sus de cette prise en compte des variantes culturelles, nationales et personnelles, l'éducation comparée permet de mieux connaître et comprendre l'international par le biais de l'interprétation, de l'analyse des différences entre les faits éducatifs de deux ou plusieurs systèmes. Selon les travaux de Porcher (1997), ce domaine de recherche est situé à l'articulation entre l'international et le patrimonial, et orientée vers l'altérité. A travers cette dernière, l'éducation comparée prend en compte le facteur interculturel et considère qu'en dépit des différences entre les individus, ils sont dotés de capitaux culturels articulant l'universel et le singulier. Par exemple, partout à travers le monde, il y a des systèmes éducatifs qui sont plus performants que d'autres que ce soit en termes de résultats des élèves (les enquêtes PISA mentionnées plus haut) ou en termes d'orientation professionnelle et autres. Mais, soulignons que tout système éducatif, qu'il soit fort ou faible, est riche parce que l'éducation est une richesse dans sa plus simple dimension, il a des potentialités en matière de capital culturel.

Eu égard à la présentation et au développement de l'éducation comparée dans les paragraphes précédents tant sur le plan historique que scientifique, nous constatons que les principes de base de celle-ci se fondent sur plusieurs éléments. Ces derniers sont l'identification, la description et l'analyse des différences et des ressemblances en vue d'améliorer et de proposer des solutions aux problèmes. Cependant, toute étude comparative peut varier d'un chercheur à l'autre. La variation dépend, bien entendu, de l'objet, des enjeux de la recherche, d'un ou des contexte(s) particulier(s), des objectifs fixés, de la prise en compte de certains paramètres d'ordre social, économique, politique, institutionnel, national, international, régional, etc. Prenons l'exemple de quelques études comparatives pour illustrer cette question de variation au sein de cette dernière.

Porcher et Groux (2003) dans la présentation de l'étude comparée de l'apprentissage précoce des langues en Europe au niveau primaire, prennent en compte plusieurs paramètres de comparaison. Ces derniers sont surtout l'âge des enfants (à partir de trois ans selon un enseignement obligatoire ou facultatif), le nombre et le type de langues étrangères enseignées (l'allemand, le français, l'anglais, etc.), le nombre d'heures annuel d'enseignement des langues étrangères (en 1995, 251 heures au Luxembourg, 109 en Irlande et 59 dans la communauté germanophone belge). Les deux chercheurs apportent des précisions sur les chiffres, les analysent sans porter de jugement de valeur sur la façon dont chacun des pays européens considérés dans leur étude, oriente l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Le pourcentage d'élèves du primaire apprenant une langue étrangère dans les pays européens se présente comme suit : en Espagne et en Finlande (environ 70 %), au Danemark et aux Pays-Bas (environ 30 %), l'Italie, la France et l'Autriche se situent dans la moyenne.

D'un autre côté, Barthélémy (2013)⁵, dans son étude comparative réalisée sur la politique trilingue seychelloise et la formation des futurs professeurs de français en question,

⁵ Contribution de F. Barthélémy (Politique trilingue seychelloise, la formation des futurs professeurs de français en question), cf. Revue française d'éducation comparée, Raisons-Comparaisons-Éducatifs. L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs. N° 9- Mars 2013, p. 15-34.

choisit un seul pays (les Seychelles) avec un regard particulier sur le français. Il compare la place du créole, de l'anglais et du français dans le système éducatif seychellois, leur rôle, leur utilisation dans la vie quotidienne, en les différenciant de par leur égalité de statut (national, officiel). Le français est parlé et compris, mais se fait rare, jugé difficile et inutile. Tandis que l'anglais et le créole sont des langues d'usage quotidien, d'enseignement, de l'écrit, de l'administration et de la plupart des médias. Dans son étude, il s'agit de la comparaison de trois disciplines au sein d'un même pays, d'un même système éducatif. Cette étude porte sur plusieurs paramètres de comparaison : la formation initiale et continue des futurs enseignants et les contextes (scolaire, familial, régional, local, trilingue, etc.).

Dans le domaine de l'EPS, cette discipline qui nous intéresse, l'étude comparative de Mayorgas (2014)⁶ réalisée sous la direction de Brière (2014) met en évidence les interactions enseignant-élèves dans deux disciplines (EPS et français) au sein du système scolaire français. Ces dernières constituent l'objet d'étude avec un accent particulier sur des élèves en difficulté et en réussite. Il s'agit d'une étude comparative réalisée dans un cadre restreint avec certains choix de paramètres de comparaison (un seul système scolaire, deux disciplines différentes l'une de l'autre, une enseignante et une classe de CM1). Alors que l'EPS, aux yeux de nombreux enseignants et élèves, voire de nombreux parents, est considérée comme moins importante que le français, ce dernier occupe une position de matière de base en primaire. Partant de cette confrontation entre ces deux disciplines d'enseignement, Mayorgas (2014) a voulu réaliser un travail novateur. En termes de résultats, l'étude montre que la durée des interactions varie selon le niveau scolaire de l'élève et la discipline enseignée : pour un élève « en difficulté », le temps d'échange avec l'enseignante est beaucoup plus long en français qu'en EPS. Pour un élève « en réussite » en revanche, ce temps est plus long en EPS. La durée d'une interaction en EPS est plus ou moins stable (environ 30 secondes), quel que soit l'élève en question, alors que celle d'une interaction en français est variable et en relation avec la difficulté de l'élève : plus l'élève est en difficulté, plus la durée de l'intervention est longue.

Par rapport aux trois exemples précités, il est clair que l'éducation comparée donne la possibilité aux chercheurs de varier leurs travaux de recherche tout en restant dans l'originalité et les normes scientifiques.

Du point de vue de la finalité, l'éducation comparée selon Groux (2002) est toujours le produit d'une histoire et d'une société. Cette discipline scientifique rassemble les données recueillies auprès des systèmes éducatifs ; propose des explications sur les liens entre l'éducation et la culture (Thanh Khoi, 1995) ; apporte des informations et permet de comprendre l'évolution des systèmes éducatifs. Il n'est pas facile de comparer parce qu'il n'y a pas qu'une méthode ou démarche comparative. A cet égard, Novoa (1995) propose des cadres théoriques d'analyse aux comparatistes afin de les aider à comparer les faits éducatifs

⁶ Étude comparative des interactions enseignant-élèves en EPS en français en classe de CM1, cf. Mémoire de M2, préparé et soutenu par Lionel Mayorgas sous la direction de Fabienne Brière, année universitaire 2013-2014.

dans leur complexité et de rendre possible leur objectivation. Parmi ces cadres théoriques d'analyse, nous pouvons en citer quelques-uns :

- le fonctionnalisme, une démarche qui convient à l'étude des organisations, des institutions de la vie sociale. Cette méthode comparative saisit et étudie chaque institution dans sa fonction, dans son apport au maintien du système ; permet d'étudier la société comme une totalité qui intègre les différentes institutions, qui ont chacune leur fonction propre à l'intérieur de cette société (King, 1989). Le fonctionnalisme n'est que descriptif et n'a pas de dimension historique ou explicative. Décrire le fonctionnement d'une institution et les éléments qui la composent ;

- le cadre structuro-fonctionnaliste clarifie les choses, établit les relations entre les systèmes, l'action et leurs environnements, et accorde une importance au contexte dans les études comparatives ;

- le cadre structuraliste (deux opérations principales : le découpage et la découverte des règles d'association).

Au-delà de ces cadres théoriques d'analyse, selon Van Daele (1993), la première démarche consiste à identifier les éléments du ou des système(s) : acteurs, fonctionnements, outils, pratiques, choix offerts et résultats. Quant à la seconde, elle consiste à établir des analogies entre ces « objets » étudiés dans des contextes différents. L'éducation comparée est très utile dans le milieu éducatif, elle peut apporter de l'aide aux acteurs du système éducatif. Dans ce cas, l'outil indispensable à utiliser en éducation est la comparaison. Son utilisation doit être rigoureuse. A partir de tout cela, le chercheur en éducation doit dans un premier temps, repérer les éléments constitutifs de la structure qu'il construit ; et dans un second temps, se forger les outils qui lui permettront de construire le savoir spécifique à la spécialité « éducation comparée » (Leclercq, 1994). Cette dernière établit la relation entre les éléments de la structure, du savoir qu'il construit. C'est en ce sens que l'éducation comparée a une dimension pragmatique. Elle repose sur des bases scientifiques en expliquant, analysant les faits éducatifs, pédagogiques ou didactiques ; pour trouver et proposer des solutions susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation. C'est dans cette démarche que nous nous sommes engagés pour mener à bien notre étude.

Pour enchaîner continuer à développer notre cadre d'analyse, nous allons entrer dans la didactique de l'EPS et la didactique comparée.

1.3.2. Didactique de l'EPS et didactique comparée

Dans cette partie, il s'agit de jeter un regard sur la didactique de l'EPS et la didactique comparée en nous appuyant sur la théorie des situations didactiques ou TSD mobilisée par Brousseau (1998) et celle de l'action conjointe en didactique TACD (Sensevy et Mercier, 2007).

Nous nous intéressons à ce lien entre la didactique de l'EPS et la didactique comparée, parce que cette dernière découle des différentes didactiques disciplinaires. Il est vrai que notre étude ne consiste pas à comparer deux disciplines, mais en nous référant à la didactique comparée comme outil scientifique de travail, nous aurons la possibilité de mieux comprendre, décrire et analyser les interactions didactiques, la transmission de savoirs, les situations de classe selon les deux contextes dans lesquels elles se déroulent (Haïti et Martinique).

Commençons par l'étude de la didactique de l'EPS en entrant dans les deux courants théoriques nommés précédemment : la TSD et la TACD. Nous avons choisi de développer cette didactique autour de deux interrogations : en quoi l'Éducation physique et sportive consiste-t-elle ? Quelles sont ses finalités ?

Didactique de l'EPS

La didactique de l'EPS est initiée au début des années 1980 à l'INRP⁷ sous l'impulsion de J. Marsenach et R. Mérand. Depuis les travaux pionniers de ces deux chercheurs à nos jours, l'EPS ne cesse de se développer dans le milieu scolaire et universitaire. Celle-ci est influencée par différents courants pédagogiques. A titre d'exemples, l'éclectisme de didactiques, domination élève/savoir, caractérisé par la connaissance de soi, la compréhension de ses actions, l'acceptation de l'échec, la stratégie d'apprentissage, les connaissances procédurales et déclaratives (Parlebas, 1986 ; Andrieu ; Bayer, 1990). L'EPS coïncide avec l'évolution des « sciences de l'éducation » en mettant l'élève au centre de l'apprentissage et le rendant autonome et responsable dans son apprentissage. Ses domaines de recherche sont multiples. Elle étudie les modalités d'élaboration conjointe, par le professeur et l'élève, les contenus d'enseignement. C'est en ce sens que Sensevy (2007) conçoit l'action de ces deux acteurs de façon coopérative et coordonnée. Pour décrire une telle action dite conjointe, le chercheur utilise la métaphore de deux bûcherons qui scient un tronc à l'aide d'une scie double en employant la première personne : « *si je suis l'un des deux bûcherons, lorsque je vais arriver au bout de mon effort, j'aurai nécessairement besoin que mon compagnon de travail prenne le relais ; j'aurai nécessairement besoin également qu'il m'aide pendant que je produis l'essentiel de l'effort.* » (Sensevy, 2007 : 49). Il est question ici, de deux actions, l'une dite individuelle (autonome) et l'autre, participative.

Pour décrire et expliciter la théorie de l'action conjointe en didactique, Sensevy, (2007) part de la relation triangulaire, dite asymétrique et insécable: le savoir, l'élève et le professeur, (Sensevy, 2007) pour montrer qu'un acte de didactique comme la didactique ne peut se concevoir en dehors de ces trois éléments. De ce fait, cette théorie est donc née à partir de ce triangle didactique ; elle se caractérise par le jeu didactique. Ce dernier renvoie, par exemple, à l'engagement et à la coopération du professeur et de l'élève de manière transactionnelle : « *un jeu didactique est un jeu dans lequel coopèrent deux joueurs, le Professeur et l'Élève* » (Sensevy, 2007 : 65). Ces deux joueurs, acteurs ou instances jouent le jeu et leur rôle autour du savoir. Il s'agit donc de la coaction de ces deux instances : le Professeur et l'Élève. Dans l'ensemble, la théorie de l'action conjointe en didactique se caractérise fondamentalement par le jeu didactique et s'appuie sur la coaction, la coopération et la coordination du professeur et de l'élève autour du savoir.

En ce qui concerne cette relation didactique évoquée précédemment, Brousseau (1998) en fait mention à travers la théorie des situations didactiques développée pour l'enseignement des mathématiques. Cette dernière porte sur la proposition d'une

⁷ Institut national de recherche pédagogique

modélisation des savoirs, des situations d'enseignement et des rôles du professeur et des élèves en classe. Plusieurs objets tels que le travail du professeur et celui des élèves sont étudiés dans cette théorie. Ces objets constituent des conditions appelées situations, qui conduisent les agents ou acteurs à interagir en lien avec le savoir visé. Le professeur propose des situations qui demandent à l'élève de poser des questions et de tenter d'y répondre. Par exemple, lors du déroulement d'une séance de football, de basket-ball ou de natation, l'enseignant donne les consignes et procède à des démonstrations certes, mais les élèves de leur côté, vont essayer de puiser dans leurs ressources personnelles, dans leurs connaissances empiriques et scientifiques afin de répondre aux attentes de celui-ci. Dans ce cas, le travail des élèves ne passe pas uniquement par l'apprentissage des notions mais également par des démarches, des formalisations, des démonstrations ou des preuves.

D'un autre côté, avec la naissance de la didactique de l'EPS en 1980, l'objet de la discipline reste certes, l'éducation des conduites motrices, mais plusieurs dimensions en font partie : relationnelle, affective, biologique, cognitive et psychologique. A ces dimensions, s'ajoute le rôle central de l'enseignant dans la relation didactique et la prise en compte de l'activité de l'élève, de ses réactions en situation réelle, de ses motivations, de ses besoins et de son rapport avec son environnement. Ainsi, l'EPS est une discipline scolaire originale. A l'exemple de Hébrard (1986), c'est par son originalité que la discipline implique la diversité, la culture corporelle et sportive. Dès la naissance de la didactique de l'EPS à nos jours, la discipline a fait son chemin tant dans ses pratiques réelles que dans les travaux de recherche réalisés.

Pour montrer l'évolution de l'éducation physique et sportive en milieu scolaire, Marsenach (1991), en comparant le modèle d'enseignement de l'EPS d'hier et de demain, trouve dans les deux cas que l'enseignement de celle-ci est axé sur : une aide à la construction des savoirs, mobilisant l'élève et faisant de lui un être agissant ; l'importance de la prise en compte des représentations initiales des élèves. Un peu plus loin, la chercheuse fait ressortir les caractéristiques de chacune d'elle : celle d'hier serait caractérisée par une conception formelle et hiérarchisée des contenus, l'organisation de ces parties en progression; tandis que celle de demain serait caractérisée par une conception fonctionnelle des contenus définis en processus et opératoire d'apprentissage. Ici, la progressivité des apprentissages respecte la logique de construction des connaissances par les élèves et la proposition de ces derniers dans des situations problèmes.

Depuis plusieurs décennies, les domaines de recherche de l'EPS se sont élargis à d'autres pratiques ordinaires d'APSA telles que les clubs, les centres d'entraînement sportif, les conservatoires de danse. Ces activités sont pratiquées dans le but d'enrichir l'expérience corporelle des élèves, de contribuer à leur formation citoyenne. L'enseignement-apprentissage de cette discipline s'appuie fondamentalement sur la caractérisation des savoirs mis à l'étude, les interactions professeur/élèves en cours d'action, leurs rapports aux savoirs enseignés (Dictionnaire de l'éducation, 2008 : 136).

La didactique de l'EPS continue de progresser d'années en année, que ce soit dans son enseignement-apprentissage en situation de classe ou dans les nombreuses recherches

réalisées. Par exemple, dans les travaux de recherche des didacticiens de l'EPS, l'accent n'est pas seulement mis sur les contenus d'enseignement mais aussi sur bien d'autres points comme l'approche socio-didactique, la nature des situations, les effets de contexte, les fonctions et les rôles de l'enseignant, les évaluations, l'analyse des modalités d'élaboration conjointe par les professeurs et les élèves, etc. Les recherches en didactique vont mettre en évidence que les contenus d'enseignement en EPS se donnent à voir lors des phases interactives et que le savoir émerge en contexte.

En ce qui concerne les finalités de l'EPS, Mérand (1984) cite trois d'entre elles dans ses travaux de recherche : l'EPS doit se définir face à la société de consommation (la formation d'individus autonomes) ; doit aussi se définir en relation avec une société en changement en formant un homme adaptable ; doit enfin, se concevoir dans une société de prestige et conduire le sujet vers l'excellence. Tandis qu'actuellement en France, l'EPS comme les autres disciplines d'enseignement scolaire vise à contribuer au socle commun de connaissances et de compétences à travers l'éducation corporelle (engagement corporel), l'éducation sportive, le sens de responsabilité et de l'autonomie. Ces finalités nous portent à nous intéresser à l'approche développée par Hébrard (2005 : 10) sur l'essence de l'EPS : « *ensemble d'enseignements d'activités physiques sportives et artistiques 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* ». Cela montre que l'EPS se caractérise par la richesse, la diversité, et parfois l'originalité des interactions entre des êtres humains (enseignant/élèves) et un milieu spécifiquement construit à des fins d'apprentissage. C'est bien par sa richesse, sa structure que l'EPS est reconnue par l'Éducation nationale pour ce qu'elle est, pour ce qu'elle apporte dans le milieu scolaire : l'éducation sociale, corporelle, culturelle, la motivation à la pratique du sport, etc., et non pas par une simple discipline qui favorise uniquement des moments de détente à l'école. A titre d'exemple, EPS est l'une des rares disciplines scolaires permettant à l'enseignant de mieux observer les comportements des élèves durant le déroulement des leçons. En outre l'EPS contribue à leur éveil, si parfois dans les autres cours, ils sont souvent timides ou n'aiment pas trop réagir ; ils leur seraient plus faciles d'être actifs et de s'engager dans les jeux. Ainsi, l'enseignant d'EPS est reconnu comme un professionnel compétent, capable de contribuer au socle commun de connaissances et de compétences à travers l'enseignement-apprentissage de sa discipline.

A première vue, il est important de préciser que les finalités de l'EPS en tant que discipline d'enseignement scolaire, varient d'un pays à un autre, d'une période à une autre et des politiques éducatives à d'autres. En France, par exemple, les finalités de cette discipline ont changé en fonction des modes imposées par l'environnement socioculturel. Sous le gouvernement de Vichy, l'époque de la valorisation du corps et de la technique, l'EPS, connue sous le nom de « doctrine nationale » doit être la pièce maîtresse de la lutte contre « la dégénérescence de la race ». Alors que les instructions ministérielles de 1967 définissaient une éducation physique par le sport. Cette orientation officielle laissait encore la possibilité de tenir compte des besoins de l'élève sur le plan de son développement psychomoteur.

Dans l'ensemble, la didactique de l'EPS s'impose en sciences de l'éducation comme un champ de recherche cherchant à améliorer l'enseignement-apprentissage de la discipline, en proposant de nouvelles méthodes, de nouveaux procédés. Autrement dit, la didactique de l'EPS vise à faciliter la transmission des savoirs par l'enseignant et leur acquisition par les élèves. Tout cela contribue à faire de l'EPS une discipline d'enseignement scolaire visant l'éducation d'une manière générale, l'éducation corporelle, à la santé, à l'environnement, à la citoyenneté, etc. C'est ce que nous pouvons appeler la finalité des finalités de l'EPS.

Didactique comparée

Il existe beaucoup de disciplines scientifiques au sein desquelles l'approche comparatiste joue un rôle important. Nous pouvons, par exemple, citer la littérature comparée, l'anatomie comparée, le droit comparé, la grammaire comparée, l'éducation comparée, la didactique comparée, etc. Les études menées autour d'elles tentent de comprendre et de décrire les relations qu'elles entretiennent avec les autres sciences.

Partons du simple résumé du Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2007 : 75) pour comprendre le but premier de «la didactique comparée ». C'est un projet de recherche récent qui vise à mettre en dialogue les didactiques disciplinaires. Il ne s'agit pas d'une nouvelle discipline de recherche qui serait « la didactique » (ou « didactique générale »). De plus, l'objet de recherche de la didactique comparée n'est pas seulement limité dans le cadre de l'institution scolaire mais veut adopter un point de vue plus généralement anthropologique afin d'élargir la question des savoirs à l'ensemble des objets culturels qui fondent des relations didactiques observables. Lorsque nous nous référons aux travaux de recherche de Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002), nous voyons qu'il y a tout un ensemble de paramètres à prendre en compte pour comprendre l'objet de la didactique comparée. Il s'agit d'abord, des paramètres de similitudes et de différences à l'intérieur d'une même discipline. A juste titre, notre étude autour de la contextualisation de l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique consiste en l'analyse comparée d'un certain nombre d'éléments : l'organisation des scolarités, les réformes éducatives, les profils des enseignants, les APSA proposées dans les programmes, le nombre d'heures de cours, les interactions didactiques, etc. La didactique comparée met ensuite l'accent sur des paramètres de confrontations entre les différentes didactiques disciplinaires, c'est-à-dire des savoirs d'enseignement-apprentissage qui se distinguent d'une discipline à l'autre, mais qui placent l'enseignant et l'enseigné au cœur de ces derniers. Ce qui fait référence au système didactique développé précédemment. Qu'il s'agisse de la didactique des sciences, des mathématiques ou de l'EPS, les études en didactique comparée tentent de comprendre les processus et les phénomènes en jeu dans la mobilisation des élèves à apprendre.

Au regard de tous les paramètres présentés précédemment sur la didactique comparée qui découlent des didactiques disciplinaires, Sensevy et Mercier (2007) incluent dans ce couple d'articulation entre le contrat et le milieu didactique pour décrire, expliquer et comprendre les dimensions suivantes : chronogénèse, topogénèse et mésogénèse, appelées dans Amade-Escot et Venturini (2009) le triplet de genèses (mésogénèse, topo-, chrono-) ou la Triple dimension de l'action didactique (l'action conjointe) ou l'activité didactique dans Sensevy et

Mercier (2007). En ce sens, il y a au sein de ce contrat didactique, un système d'attentes et un système de normes qui régissent l'action enseignante et l'action apprenante. Dans ce mode de contrat, Sensevy (2007) fait intervenir deux dimensions importantes : *chronogenèse* et *topogenèse*.

Sensevy (2001) décrit la *chronogenèse* dans le sens de Chevallard (1991) qui considère le savoir transmis comme un savoir-temps (la production des savoirs au fil du temps). A cet effet, l'enseignement-apprentissage de toute discipline d'enseignement scolaire est défini par un temps donné, autrement dit, sur l'axe du temps didactique. Ce dernier peut varier d'une discipline à l'autre, voire à l'intérieur d'une même discipline en fonction des objectifs des programmes, du curriculum de chaque pays. La gestion de ce temps didactique dépend essentiellement des pratiques enseignantes. En un mot, le déroulement d'une séquence se fait sur le temps didactique appelé *chronogenèse*. Celle-ci dépend aussi de l'élève, car il contribue à la production et à l'évolution des savoirs. C'est dans cette optique que Sensevy (1998) montre la complémentarité entre le temps de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Pour le premier, l'enseignant transmet des savoirs qui évoluent au fil du temps, en fonction d'un ou des contexte(s) particulier(s). Par exemple, l'enseignement-apprentissage de l'athlétisme en EPS avec des enfants vivant dans des milieux montagneux et ayant l'habitude de parcourir des kilomètres à pieds, pourrait prendre moins de temps que s'il s'agissait d'enfants habitant des grandes villes et utilisant uniquement des moyens de transport (voiture, bus, train, tramway, etc.) pour se déplacer. Pour le second, en relation avec le premier, l'élève réceptionne les savoirs transmis, les réorganise suivant son mode de pensée pour pouvoir intégrer les nouveaux.

Quant à l'autre dimension, *la topogenèse*, elle concerne l'évolution des systèmes de places de l'enseignant et des apprenants ainsi que toute forme de communication verbale et non-verbale dans l'accomplissement des tâches des acteurs à propos des objets de savoirs. C'est une dimension au sein de laquelle les formes et la capacité communicationnelles des deux acteurs sont primordiales à la transmission et à l'évolution de savoirs. Dans la topogenèse, le discours des deux acteurs se vaut. En revanche, si le discours de l'enseignant n'est pas adapté au niveau des apprenants, ils peuvent avoir en retour un discours différent de celui de l'enseignant. Dans ce cas, positivement ou négativement, la forme de communication utilisée par le professeur vis-à-vis de ses élèves, qu'elle soit verbale ou non-verbale, a toujours des conséquences sur l'apprentissage de ceux-ci. Autrement dit, elle peut faciliter la compréhension ou déboucher sur l'incompréhension, la confusion, l'ambiguïté, etc. Par exemple, dans une ou plusieurs leçons de football en primaire, au collège ou au lycée, l'enseignant d'EPS ne peut se permettre de se mettre à la place d'un formateur qui forme des entraîneurs de football ou des étudiants en STAPS en utilisant un langage trop technique vis-à-vis de ses élèves. Il s'agit pour ces derniers de comprendre de manière simple, claire et précise les règles de base de la pratique du football, les consignes données par l'enseignant pour pouvoir les exécuter. Pour la communication non-verbale, les gestes de l'enseignant sont très importants. A titre d'exemple, le placement des joueurs sur le terrain, dans la majorité des cas, que ce soit en football professionnel ou amateur, la communication verbale est

toujours accompagnée d'un certain nombre de gestes afin que les consignes soient mieux exécutées. En EPS, chaque geste, chaque mouvement est significatif. En un mot, cette discipline d'enseignement scolaire est porteuse de gestes et de mouvements dans ses pratiques.

Ainsi, *la chronogenèse et la topogenèse* sont fondamentales dans l'action didactique qui engage les deux acteurs, le professeur et les élèves, (Sensevy, 2007), et étroitement liées parce que le déroulement de toute séquence de leçons se fait dans un espace-temps (le temps didactique) et suivant un processus communicationnel (les topos) entre enseignant et enseignés.

D'un autre côté, Brousseau (1998) propose d'appeler *milieu* dans le processus didactique, les objets de savoir relatifs à une organisation de connaissance. Cependant, en mathématiques plus précisément, le chercheur touche aux aspects situationnels du concept, le matérialise en prenant l'exemple des instruments géométriques comme le compas et la règle avec lesquels on ne peut pas faire n'importe quelle figure. Ainsi, il le symbolise en tant que systèmes d'axiomes, ou système de connaissances. En s'appuyant sur ce dernier, cet auteur précise que le milieu est tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit. Concrètement, le savoir et l'enseignant font partie du milieu, ils agissent sur l'élève, et l'inverse est aussi vrai. Dans l'apprentissage, il y a confrontations milieu-élève et élève-milieu. Pour cela, le milieu didactique présente des facteurs de ressources et de contraintes. En EPS par exemple, on ne peut pas utiliser les haies réservées à la course d'obstacle dans une leçon de natation parce que chaque matériel utilisé a ses fonctions. Puisque l'élève est capable de se mouvoir dans un milieu, il revient à l'enseignant, dans un premier temps, de s'adapter aux contraintes de transmission et d'apprentissage ; dans un second temps, de donner les moyens à l'élève construire son milieu. Il s'agit surtout des moyens psychologiques (mettre l'élève en confiance au regard de ce qu'il apprend, c'est-à-dire la confiance en soi, en son professeur, en ses camarades, etc.). Autrement dit, il est nécessaire, selon Sensevy (2001), que le milieu soit aménagé par le professeur afin de permettre à l'élève d'évoluer. Pour reprendre l'idée de Chevillard (1992) dans Amade-Escot et Venturini (2009), le milieu bouge à partir du fonctionnement d'un système didactique car les rapports personnels aux objets d'enseignement se transforment au fil du temps didactique. En ce sens, le milieu didactique est complexe parce qu'il s'inscrit selon l'approche de Perrin-Glorian (1999) dans Amade-Escot et Venturini (2009), dans un processus évolutif qui s'appuie sur des aspects institutionnels en lien avec des habitudes, des usages, des formes de travail plus ou moins légitimés.

Tout comme les deux autres dimensions du fonctionnement du contrat didactique, la *mésogénèse* joue, elle aussi, un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage des disciplines d'enseignement scolaire. Pour Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), la *mésogénèse* définit l'évolution du système connexe d'objets (matériels, symboliques, langagiers), co-construit par l'enseignant et les enseignés au fil de leur interaction. Ce système d'objets désigne un système de médiation pour apprendre, et s'organise sous la forme d'un milieu. Ce dernier est connu sous plusieurs vocables (medium, mesos, medius). Dans l'accomplissement de leurs tâches, les acteurs entretiennent souvent

des relations avec le milieu dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage des disciplines.

En résumé, la chronogénèse (le temps de l'enseignement et celui de l'apprentissage), la topogénèse (les acteurs : enseignant et élèves) et la mésogénèse (le contenu des savoirs) sont étroitement liées et fondamentales à ce que font les acteurs lors du déroulement de l'enseignement-apprentissage (l'action didactique).

En nous basant sur l'éducation comparée, la didactique de l'éducation physique et l'éducation comparée, nous allons aborder notre troisième cadre d'analyse : l'approche socio-didactique.

1.3.3. Socio-didactique

Selon Rispaïl (2005), l'approche socio-didactique observe et analyse les phénomènes depuis les points de vue didactique et sociologique, en cherchant notamment les croisements, les interactions qui se présentent entre ces deux plans. Elle s'attache à la façon dont le social œuvre à l'intérieur de l'acquisition des savoirs et savoir-faire, et, réciproquement, comment cette acquisition agit ou peut agir sur le social, le hors-classe. Bien que l'approche socio-didactique soit récente, elle connaît de plus en plus une évolution rapide et elle est utilisée dans plusieurs champs disciplinaires tels que la linguistique, les sciences de l'éducation, l'éducation physique et sportive (EPS). Toujours selon les recherches de Rispaïl (1998), on doit le terme « socio-didactique » à Michel et Louise Dabène. Celui-ci « a été employé par Louise Dabène pour désigner, en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prend en compte des situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves » (Rispaïl, 1998 : 445). « Michel Dabène quant à lui, l'a repris quelques années plus tard, pour prôner une didactique qui engloberait les variations individuelles pour les dépasser, tout en s'appuyant sur l'étude des représentations et des habitus culturels » (Rispaïl, 1998 : 445 cité par Le Gal, 2012 : 297). Un peu plus loin Rispaïl (1998 : 445) revendique la notion de « Socio-didactique » « pour souligner le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'élève un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective ». En ce sens, l'éducation est sociale. Il s'agit de la prise en compte du facteur sociologique, c'est-à-dire le vécu des élèves, le contexte social dans lequel ils évoluent, leur contexte familial, leurs environnements d'appartenance.

Pour étudier l'approche socio-didactique de l'EPS, nous partons, d'une part, de l'idée de Louise et Michel Dabène (1990) dont les fondements sont retravaillés par Rispaïl (1998), qui considère la socio-didactique comme une approche didactique qui prend en considération les paramètres contextuels relatifs aux usages langagiers en situation plurilingue et pluri-culturelle; d'autre part, la socio-didactique est une didactique de l'intégration sociale, du poids du milieu socio-culturel des apprenants (Rispaïl, 2005). Il s'agit d'une didactique pour le social qui prend en compte la formation du citoyen à travers le processus d'enseignement-apprentissage, son environnement social. Une telle didactique est applicable à toutes les disciplines d'enseignement scolaire dont l'EPS. En ce sens, l'intégration sociale peut englober d'une part, le vivre ensemble, l'acceptation de l'autre, le respect mutuel, etc. ; d'autre part,

l'interculturel, en apprenant aux élèves que toutes les cultures se valent, c'est-à-dire qu'aucune culture n'est supérieure à une autre. Dans ce cas, il est important, voire obligatoire que l'enseignant soit ouvert et intéressé à l'environnement social et culturel des apprenants. Cela pourrait lui permettre de mieux établir le lien entre ce qui doit être enseigné lors de la pratique des APSA et le contexte social des apprenants. C'est en ce sens que Rispaïl (2005) considère la socio-didactique comme étant « une didactique du particulier », du « cas par cas ». Ce qui revient à dire que les contenus des programmes doivent être conçus en fonction des caractéristiques du contexte d'enseignement-apprentissage, mais aussi, les enseignants doivent en tenir compte afin de mieux transmettre les savoirs.

En ce qui concerne l'importance de l'aspect social au sein de la socio-didactique, nous pouvons aussi nous référer aux travaux de recherches sur les contextes, les effets de contextes et la didactique des langues. Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi (2014) ont montré le double mouvement de la didactique vers la sociolinguistique et de la sociolinguistique vers la didactique. Cette relation symétrique fait d'abord référence à une didactique qui s'intéresse au contexte social, ensuite, à une sociolinguistique qui cherche à envisager les implications didactiques des données qu'elle met à jour. En un mot, le contexte social se trouve au cœur de la socio-didactique.

Comme nous l'avons montré plus haut, la socio-didactique est étudiée dans plusieurs champs disciplinaires. Elle s'affirme dans ceux-ci comme un domaine de recherche qui étudie, décrit et analyse les relations entre les faits sociologiques et didactiques. C'est le regard croisé entre le sociologique et la didactique qui prend en compte le(s) contexte(s) dans lesquels se déroule l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée, les difficultés scolaires rencontrées par les apprenants, la relation didactique par rapport au contexte local et/ou aux contraintes socio-économiques. La socio-didactique s'intéresse à l'environnement social de l'apprentissage qui prend en compte d'une part, l'environnement de la classe tant sur le plan physique que pédagogique (l'espace physique, les conditions de l'apprentissage, les pratiques enseignantes, l'apprentissage des élèves, les interactions entre enseignant/élèves et élèves/élèves); d'autre part, à l'environnement hors-classe (l'ambiance familiale, les conditions de vie des apprenants, leur contexte social, leur origine sociale, culturelle, linguistique, ethnique, etc.). De ce fait, l'approche socio-didactique s'avère utile dans l'enseignement de toutes les disciplines scolaires dont l'EPS.

Suivant l'approche des chercheurs comme Dabène (2003), Rispaïl (1998), Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi (2014), la référence est toujours faite aux questions de contexte, contexte social, paramètres contextuels et socioculturels pour parler de la socio-didactique. Cela montre donc la place et le rôle importants de tous ces éléments au sein de celle-ci. D'où la relation étroite entre la socio-didactique et la contextualisation.

Dans le cadre de la liaison entre la socio-didactique, la didactique comparée et l'éducation comparée dans notre étude, il nous semble important de comprendre l'utilité de la comparaison, plus précisément dans le cadre de la contextualisation de l'EPS en Haïti et en Martinique.

1.4. Pourquoi comparer ?

Ici, nous allons prendre non seulement en compte les enjeux d'une analyse comparée, mais surtout ceux de la contextualisation de l'EPS en Haïti et en Martinique de manière comparée. Pour cela, il est utile de nous référer à l'éducation comparée et à la didactique comparée comme domaines de recherche.

Comme nous l'avons déjà souligné, dans le cadre de notre travail de recherche, il s'agit de comparer les systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique et l'organisation de l'enseignement-apprentissage de l'EPS dans ces deux pays. Pour aboutir aux résultats de la recherche selon les objectifs visés, nous sommes conscient de la difficulté, de la sensibilité et de la rigueur de la comparaison. Voilà pourquoi, comme c'est souvent le cas dans les études comparatives réalisées dans le domaine de l'éducation, les différences se révèlent capitales dans la prise en compte du fonctionnement de l'environnement éducatif et des contextes politique, économique, culturel, historique pour mieux comprendre, améliorer et trouver des solutions aux problèmes auxquels le système à comparer est confronté. De ce fait, nous sommes parti de ce principe et de ces enjeux pour mener à bien notre étude comparative.

Une analyse comparée peut avoir divers enjeux. Ils découlent, bien sûr, de l'orientation, de l'objet d'étude défini par le comparatiste. Parmi ces enjeux, la comparaison permet d'abord la connaissance d'un autre système que le système de référence du comparatiste. Elle permet ensuite de pouvoir s'inspirer de mécanismes, de principes dans le système observé pour améliorer son propre système. Dans ce contexte, les principaux enjeux de notre travail de comparaison consistent à étudier de façon explicite et analytique la contextualisation de l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique.

D'une manière générale, on compare en vue d'atteindre un but, de décrire, de comprendre, d'analyser, de répondre à un besoin et de résoudre un problème donné. La comparaison permet d'apporter une justification à la solution retenue selon un contexte précis. Ainsi, nous cherchons à identifier les effets de contexte dans l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique, à proposer des éléments de solution à travers des pistes de réflexion suite aux problèmes identifiés. Voilà pourquoi nous avons opté pour la méthode ou la démarche contextuelle en la prise en compte des contextes (social, culturel et écologique) en lien avec des paramètres politiques, économiques, historiques, etc.

Les études comparées permettent de connaître, de comprendre l'international sur les plans éducatif, culturel, interculturel, politique, institutionnel, professionnel, etc. Étant donné que l'éducation comparée propose un regard particulier sur les faits éducatifs et l'interculturel, il est clair que les études comparatives dans le domaine de l'éducation s'intéressent d'abord à étudier le fonctionnement des systèmes éducatifs, puis les structures des savoirs en partant vers l'altérité. En ce sens, pour rendre notre étude comparative utile et objective, nous tenons compte de la question de l'interculturalité, de la diversité culturelle que ce soit dans l'organisation des formes scolaires ou dans les interactions didactiques en EPS en Haïti et en Martinique. Sachant que les deux systèmes d'éducation sont différents, nous sommes parti du principe de l'éducation comparée qui oblige le comparatiste à comparer ce qui est comparable dans sa diversité, sa différence afin d'éviter de réaliser un

travail inutile et de non-sens. Cela ne veut pas dire qu'il ne peut y avoir de décalage entre les éléments à comparer. Par exemple, il nous serait extrêmement difficile, pour ne pas dire impossible, de comparer le budget annuel alloué au système éducatif français à celui d'Haïti. Cette comparaison aurait une contrainte majeure : le contexte économique des deux pays est différent (la France, pays riche ; Haïti, pays pauvre). C'est dans cette optique que notre travail de recherche porte particulièrement sur la comparaison de la contextualisation de l'EPS au sein de deux systèmes d'éducation scolaire. Dans la différence entre ces derniers, nous comparons ce qui est comparable afin de déterminer les éléments relevant des contextes mis en évidence. En ce qui a trait à notre étude comparée, la comparaison de l'organisation scolaire et de l'EPS en Haïti et en Martinique est comparable pour des raisons très simples. Ce sont deux territoires, deux systèmes d'éducation différents certes, mais il y a beaucoup de points communs : les langues d'enseignement et enseignées dans les écoles, la formation des enseignants, la durée de la scolarité, les APSA proposées et enseignées, etc. Ces éléments seront présentés, explicités et analysés avec rigueur dans la partie des résultats.

Pour aborder les enjeux de notre étude comparée, il y a lieu de considérer certains éléments fondamentaux (la recherche d'extériorité, la vision du monde, la sensibilité à l'interculturel, la confrontation, la décentration, la conjugaison générique et spécifique et l'étrangement)⁸ auxquels Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy (2002) ont fait allusion.

Comme le montre Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy (2002), la pertinence de l'approche comparatiste réside dans une démarche d'extériorité, une vision du monde dans le sens où elle cherche à comprendre, à expliquer les faits, les paramètres de comparaison dans un même ou plusieurs pays au regard du contexte mondial. Prenons un exemple pour illustrer cette démarche d'extériorité et de vision du monde. Depuis plusieurs décennies, l'éducation est perçue et conçue dans une vision du monde avec des objectifs clés. Ces derniers consistent à améliorer la qualité de l'éducation, à favoriser l'accès à l'éducation pour tous, à former des citoyens aptes à répondre aux besoins de la société, à résoudre les problèmes de la société, à utiliser les TICE au sein de plusieurs disciplines, à développer le multilinguisme (enseignement-apprentissage des langues étrangères le plus tôt possible). Par rapport à ce fonctionnement mondial, un système éducatif pour s'améliorer, pour être performant et concurrent, doit se rendre compte de la vision de l'éducation dans le monde, des exigences actuelles, des attentes de la société, etc. En effet, l'approche comparatiste est la méthode de recherche permettant aux chercheurs d'effectuer un travail pertinent.

Au-delà de la pertinence dans les enjeux de l'analyse comparée à travers l'extériorité et la vision du monde, s'ajoute *l'étrangement*, notion étudiée par Ginzburg (2001) et reprise par Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy (2002) pour désigner la valorisation de l'« ailleurs », l'importance d'une prise de distance pour apprécier l'« ici » et le « familier ». Pour mener à

⁸ Les éléments de la démarche comparatiste (la recherche d'extériorité, la vision du monde, la confrontation, la décentration, la généricité, la spécificité, l'étrangement), cf. Revue Française de Pédagogie, N° 141 – Octobre-Novembre- Décembre 2002, Introduction p. 5-6 Mercier, Schubauer-Léoni & Sensevy (2002).

bien son travail de comparaison, il est important que le comparatiste se laisse guider par ce principe.

Étant donné que dans une étude comparative l'étrangement s'oriente vers une vision du monde par rapport au point de vue du comparatiste, nous tentons, dans notre étude, d'être objectif. En ce sens, nous prenons du recul vis-à-vis des éléments de différences et de ressemblances en fonction des curricula prescrits et dans les situations réelles pour pouvoir accepter que chaque système d'éducation ait ses forces et ses faiblesses ainsi que des particularités et des potentialités.

La démarche comparatiste en didactique adopte la confrontation des idées et des paramètres de comparaison. Cette forme de confrontation dont parle Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy (2002) renvoie à la question de l'interdisciplinarité ou de la co-disciplinarité dans les sciences de l'éducation ou dans les autres sciences humaines et sociales telles que le droit, la littérature, l'anatomie ; un moyen d'échange entre sciences au sein des sciences de l'éducation. C'est le cas de notre étude comparée qui prend en compte les confrontations des éléments au sein d'une même discipline (EPS) dans une démarche de décentration. Notre objectif est de confronter les divers éléments de comparaison, les éléments d'information recueillis auprès des enseignants et des élèves afin de déterminer ce qui relève des contextes évoqués dans notre cadre théorique. En effet, l'enjeu fondamental est de décrire, d'interpréter et d'analyser la contextualisation de l'EPS dans les deux pays. Les variables génériques et spécifiques sont liés à ce principe de confrontation afin de mieux décrire ce qui se passe lors des interactions didactiques à travers nos moyens d'entretien mais surtout d'observation. De par notre objet d'étude, nous tentons de tisser des liens avec les trois champs de recherche mentionnés dans l'introduction de notre thèse, dans une perspective comparée en nous intéressant à certains paramètres fondamentaux (politique, culturel, social, historique, etc.).

La démarche comparatiste prend en compte les aspects générique et spécifique. C'est l'un des facteurs importants dans la comparaison. Le fait de pouvoir tenir compte de ce qui est générique et spécifique dans les éléments à comparer est déjà un bon moyen de comprendre, d'interpréter et d'analyser les différences dans leurs contextes. Prenons quelques exemples relevant de ces deux aspects dans l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique. Parmi les disciplines enseignées à l'école primaire, les élèves sont souvent intéressés par l'EPS. Dans les deux territoires, ceux-ci manifestent de l'engouement pour cette discipline. Ils aiment laisser la salle de classe et se retrouver sur le terrain. Selon notre expérience comme enseignant d'EPS, nous constatons que les élèves sont surtout attirés par l'aspect ludique ; leur désir, leur envie et leur détermination sont remarquables. Il y a chez eux, la détermination certes, mais dans le cas d'Haïti, certaines contraintes empêchent l'enseignement général et normal de l'EPS. Force est de constater que cette discipline est enseignée dans très peu d'écoles du pays. Ce qui représente un grand vide dans la formation de nombreux enfants haïtiens, car ils n'ont pas tous accès aux cours d'éducation physique.

D'un autre côté, les futurs enseignants de l'école fondamentale formés dans des centres de formation publics tels les CFEF, les ÉNI ont suivi durant leur formation initiale des cours d'EPS. Le non enseignement de cette discipline sur tout le territoire national peut

s'expliquer par le manque, voire l'absence d'infrastructures sportives dans les écoles, au niveau régional et national (un problème lié aux politiques sportives du pays). A titre d'exemple, pour une superficie de 27750 km², Haïti n'a qu'un stade situé à Port-au-Prince, la capitale, répondant aux normes internationales, inauguré en 1952.

En dépit de ce manque d'infrastructures sportives à plusieurs niveaux et du faible engagement de l'État, les enfants haïtiens sont passionnés par les activités physiques et sportives. Que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain, ceux qui veulent jouer au football, au basket-ball ou au volley-ball et ne disposant pas de ballons et d'autres matériels, fabriquent leur matériel là partir des produits locaux. Certaines fois, ils utilisent des boîtes de conserve en lieu et place des ballons. Dans les écoles où l'EPS est enseignée, surtout celles du secteur public qui sont pour la plupart dépourvues de matériels sportifs, certains enseignants en collaboration avec leurs élèves, les fabriquent en exploitant les ressources locales afin de satisfaire les besoins de base pour le déroulement des séances. En constatant le contexte dans lequel l'EPS est enseignée dans le pays et l'engouement des élèves pour celle-ci, nous nous interrogeons sur l'utilité du programme cadre opérationnel (curriculum de l'école fondamentale) et l'incapacité de l'État à offrir la possibilité à tous les enfants de pratiquer cette discipline.

Du côté de la Martinique, les élèves sont vivement encouragés à la pratique des activités sportives. Pour qu'ils puissent pratiquer le sport en dehors des cours d'EPS, certaines écoles ont des intervenants extérieurs qui, pour la plupart, embauchés par la mairie de la commune en question, enseignent une ou plusieurs disciplines sportives.

Comme nous l'avons déjà souligné, il est difficile de déterminer, d'interpréter, d'analyser les causes des problèmes liés aux phénomènes éducatifs sans la prise en compte des contextes. Par rapport à cela, nous reprenons l'approche de Groux (1997) qui précise qu'il est important, en comparant les faits éducatifs, d'être à l'écoute des différences pour les relier à leur contexte afin de favoriser leur interprétation, leur analyse et leur compréhension. D'où, l'intérêt de contextualiser, dans le cadre de notre étude et selon l'utilité de la comparaison.

Au regard des éléments conceptuels et des cadres d'analyse de notre travail de recherche élucidant l'objet d'étude, nous allons procéder à l'état des lieux des systèmes d'éducation scolaire haïtien et martiniquais dans le chapitre qui suit.

Chapitre 2. État des lieux des systèmes d'éducation scolaire haïtien et martiniquais

Dans ce nouveau chapitre, il s'agit de mettre l'accent sur les facteurs géographique, social, culturel, politique et éducatif d'Haïti et de la Martinique. En ce qui concerne le plan éducatif, nous aurons à prendre en compte l'organisation de la scolarité, les principales réformes de structure et pédagogiques qui ont marqué les deux systèmes d'éducation. Pour ce faire, nous procéderons, dans un premier temps, à la description et à l'explicitation des différents éléments caractérisant les formes d'éducation scolaire des deux territoires selon leur contexte. Dans un second temps, à la synthèse comparative et analytique de l'état des lieux des systèmes d'éducation haïtien et martiniquais.

2.1. État des lieux du système d'éducation scolaire haïtien

Il s'agit ici de la description de la situation géographique, socio-économique et politique d'Haïti et de l'organisation du système scolaire après l'indépendance en 1804 à nos jours.

2.1.1. Présentation d'Haïti : contexte politique, économique, culturel et social

Haïti, première République noire indépendante, le 1^{er} janvier 1804. Une indépendance gagnée par la guerre contre l'armée de Napoléon Bonaparte, le 18 novembre 1803, à Vertières, ville située au Nord d'Haïti. Le pays occupe le tiers occidental de l'Île qu'il partage avec la République dominicaine (Saint-Domingue). Il est borné au Nord par l'Océan Atlantique et au Sud par la Mer des Caraïbes. Au Nord-ouest, le canal du vent sépare Haïti de Cuba. Alors qu'au Sud-ouest, le canal de la Jamaïque sépare Haïti de ce pays. L'Île d'Haïti possède un relief accidenté, plus de 60 % des terres présentent des pentes supérieures à 20 %. Entre les massifs et les bordures de mer s'étendent de rares plaines. Le territoire approprié pour l'agriculture ne représente que 30 % de la superficie totale, 27750 km². En termes de subdivision géographique, Haïti compte 10 départements, 140 communes et 570 sections communales et fait partie des Grandes Antilles avec Cuba, la Jamaïque et Porto-Rico.

Selon le dernier recensement réalisé par l'IHSI⁹ (2003), la population haïtienne est estimée à 8 373 750 habitants. Près de 60 % de cette population, soit 59,2 % vivent en milieu rural. En revanche, moins de 2/3 de la population urbaine, soit 40,8 % résident dans le département de l'Ouest où se trouve la capitale, Port-au-Prince. Cependant, selon un rapport publié par le FNUAP¹⁰ en novembre 2011, soit 8 ans après le recensement réalisé par l'IHSI, la population mondiale a atteint 7 milliards de personnes, pendant qu'Haïti à elle seule compte 10,2 millions d'habitants. La population haïtienne présente une structure jeune. Plus de la moitié de la population est âgée moins de vingt et un ans. Les personnes âgées de moins de quinze ans représentent 36,5 % de la population, celles de 15 à 65 ans représentent 58,3 %, tandis que la population âgée de 65 ans et plus est de 5,1 %. La moitié de la population de l'ensemble du pays est constituée de femmes. L'espérance de vie est de 54 ans tandis que le taux de mortalité infantile atteint sa plus forte proportion, soit 64,56 pour mille en 2002. Sur le plan d'éducation, le degré d'alphabétisme de la population de dix ans et plus est de 61 % dans l'ensemble du Pays. Il est plus élevé chez les hommes que chez les femmes : 63,8 % contre 58,3 %. Il est de loin meilleur en milieu urbain qu'en milieu rural (80,5 % contre 47,1 %). Pour le niveau d'études atteint, sur l'ensemble de la population âgée de 5 ans et plus, 37,4 % n'ont aucun niveau, 32,5 % ont atteint le niveau primaire, 21,5 % le niveau secondaire et la proportion de personnes ayant le niveau universitaire n'est que 1,1 % (1,4 % contre 0,7 % de femmes). Pour la scolarisation, au cours de l'année scolaire 2001-2002, 49,5 % de la population âgée de 6 à 24 ans ont fréquenté un établissement scolaire ou universitaire.

⁹ Source : IHSI (Institut haïtien de statistiques et d'information), une institution publique spécialisée, chargée de produire des informations chiffrées, fiables et opportunes portant sur tous les aspects des phénomènes économiques, sociaux, démographiques, etc. RGPH-2003, Recensement général de la population et de l'habitat, réalisé en janvier 2003. C'est le 4^e recensement réalisé en Haïti après ceux de 1950, 1971 et 1982.

¹⁰ Fonds des Nations Unies pour la population

Haïti, pays ensoleillé avec ses belles plages, ses rivières, ses produits artisanaux, sa musique, son carnaval national, sa gastronomie, son bon vieux *Rhum Barbancourt*,¹¹ ses sites touristiques dont la Citadelle Laferrière. Ce dernier était avant les années 1980, la destination touristique la plus importante de la Caraïbe. Ce changement s'explique par les différentes crises politiques qu'a connues le pays (Joint, 2006) parmi lesquelles la chute du dictateur Duvalier (*baby doc*) en 1986, l'arrivée du même coup, des gouvernements éphémères au pouvoir et des coups d'État qui se sont succédé. Une autre crise sanglante, accompagnée d'un coup d'État militaire, dans la nuit du 29 au 30 septembre 1991 a coûté la vie à des milliers de personnes. En termes de conséquences, le président de l'époque, Jean Bertrand Aristide, ancien prêtre catholique, élu démocratiquement et constitutionnellement aux élections du 16 décembre 1990, a été chassé du pouvoir et a passé trois ans en exil, de 1991 à 1994, aux États-Unis.

Le gouvernement américain a profité de cet exil pour décréter l'embargo sur Haïti. Peu après le retour d'Aristide au pays, le 15 octobre 1994, grâce à l'intervention des américains, la crise se poursuit entre les partis politiques rivaux. Une telle crise a pu d'abord perturber les élections législatives et locales d'avril 1997, ensuite celles du 21 mai 2000.

D'un autre côté, l'élection présidentielle de novembre 2000 a conduit Aristide au pouvoir pour une deuxième fois. Cette dernière a été contestée par les partis politiques de l'opposition. A cet effet, des mouvements de protestation ont paralysé le pays pendant plusieurs mois. Certains magasins sont pillés par des bandits armés, les locaux de certains partis politiques sont incendiés, les portes des écoles fermées ainsi que les locaux de certaines facultés de l'Université d'État d'Haïti, les prix des produits de première nécessité et du carburant connaissent une flambée remarquable. Ainsi, l'instabilité du contexte associé à la pression de la communauté internationale conduit à la chute d'Aristide, le 29 février 2004. Depuis, Haïti se trouve sous la tutelle des forces étrangères, avec la présence de la MINUSTAH¹², Force est de constater que deux présidents haïtiens ont accédé au pouvoir sous les yeux et la protection des forces étrangères. C'est le cas de René Garcia Préal, deuxième mandat (du 14 mai 2006 au 14 mai 2011) et de Joseph Michel Martelly, ancien chanteur de la musique *compas*, alias *Sweet- Mickey* (du 14 mai 2011 au 7 février 2016).

Il est important de noter que les crises politico-économique et sociale en Haïti ont toujours de lourdes conséquences sur le système scolaire haïtien. A titre d'exemple, la rentrée scolaire, initialement prévue le 3 septembre 2012, est reportée au 1^{er} octobre, soit avec un mois de retard. Cette décision est prise par le Premier Ministre haïtien, Laurent Lamothe, suite à une séance de travail avec les membres de la Commission économie, finances et budget de la chambre des députés. Une telle décision affectera sans aucun doute, le calendrier scolaire fixé à 180 jours de classe, mis en place par le ministère de l'Éducation nationale avec comme conséquence un manque au niveau de l'enseignement-apprentissage des disciplines. On peut noter d'autres dysfonctionnement : les matériels didactique et pédagogique qui ne sont pas acheminés à temps ou ne sont jamais acheminés dans les écoles publiques, les mouvements de grève des enseignants des lycées, des écoles nationales et municipales qui

¹¹ Le Rhum Barbancourt date de 1860 à nos jours. Ce Rhum vieux haïtien se présente sous deux formes : 3 et 5 étoiles. C'est la plus ancienne boisson alcoolisée fabriquée en Haïti.

¹² Mission des nations unies pour la stabilisation en Haïti

réclament leur nomination dans le secteur public et plusieurs mois d'arriérés de salaire. Autre exemple concret, cinq enseignants des écoles municipales ont fait une grève de la faim au cours du mois de décembre 2012 pour réclamer, au nom de leurs collègues, neuf mois d'arriérés de salaire. Les principales victimes de cette situation précaire sont pour la plupart, des enfants vivant dans les milieux défavorisés, les zones de *non-droit*¹³ et ceux fréquentant les écoles publiques.

Après la description et l'explicitation du contexte politique, économique, culturel et social d'Haïti, abordons maintenant le début du fonctionnement du système d'éducation scolaire haïtien.

2.1.2. Début du système d'éducation scolaire haïtien

Comme nous l'avons décrit dans les paragraphes précédents, Haïti a un passé historique tant sur le plan socio-économique que politique. Pour faire un état des lieux du système, nous n'allons pas analyser en profondeur le système éducatif haïtien à l'instar de Tardieu (1990), Joint (2006) et François (2010) qui ont effectué des travaux spéciaux sur celui-ci. Toutefois, nous nous appuyerons sur les travaux de ces derniers qui ont analysé en profondeur le système scolaire haïtien. Nous limiterons notre analyse aux éléments les plus significatifs pour notre travail.

Les bases du système scolaire haïtien ont été jetées pendant les premières années de l'indépendance avec les présidents Christophe, Pétion et Boyer. Christophe, Président de la République du Nord (de 1807 à 1820), ouvre plusieurs écoles et fait venir en Haïti des professeurs anglais en vue de faciliter l'accès à l'éducation des enfants haïtiens. Pour Christophe, l'éducation est une priorité. Malheureusement, sa vision de l'éducation n'a pas d'impact positif sur tout le territoire national car il est uniquement le Président de la République du Nord. Avec Pétion, Président de la République de l'Ouest (de 1807 à 1818), l'éducation est réservée aux enfants des classes favorisées, c'est une école élitiste. Quant à Boyer, Président de la République d'Haïti (de 1818 à 1843), l'éducation n'est pas du tout sa priorité. Il préfère fermer certaines écoles et universités en République dominicaine (Saint-Domingue) pour ouvrir des casernes. Ces trois politiques d'éducation, différentes les unes des autres ne sont pas bénéfiques au pays.

Pour plus d'un, l'occupation américaine, la première que connaît Haïti a duré 19 ans (de 1915 à 1934), ne provoquera aucune amélioration. Elle aurait dû remettre le pays sur les rails. Or, rien de concret n'a été fait pour relever l'image d'Haïti. Sur le plan scolaire, par exemple, les bonnes écoles restent concentrées dans la capitale, ce qui engendre un exode rural important pendant et après cette période d'occupation. Les parents des classes favorisées vivant en milieu rural décident de s'installer à Port-au-Prince en compagnie de leurs enfants en vue de leur trouver une bonne école. Le constat est clair, l'accès à l'éducation est limité alors que la demande est forte.

¹³ Zones de non-droit, nom donné, depuis la chute du régime de Jean Bertrand Aristide, le 29 février 2004, aux endroits dangereux du pays, c'est-à-dire, là où l'insécurité bat son plein.

En somme, le début du système scolaire haïtien, au lendemain de l'indépendance et pendant l'occupation américaine, est marqué par une école élitiste. Cette dernière se construit sur les inégalités et la division. Par rapport à ces anomalies, certaines réformes éducatives que nous présenterons dans les lignes qui suivent sont entrées en vigueur.

2.1.3. Principales réformes éducatives en Haïti

Dans cette partie, il s'agit d'abord de présenter quatre des réformes éducatives ayant marqué le système scolaire haïtien : celles de Dartigue 1940, de Bernard 1979, du PNEF 1997 et du Plan opérationnel 2010-2015, ensuite d'analyser leur politique d'éducation.

1) Réforme Dartigue 1940

Elle porte le nom de son initiateur, Maurice Dartigue, technicien compétent et expérimenté, nommé Ministre de l'instruction publique sous le gouvernement d'Elie Lescot de 1941 à 1945. Il connaît très bien le système d'éducation scolaire haïtien. En effet, il a de hautes responsabilités et occupait des postes importants sous le gouvernement de Dumarsais Estimé. Le nouveau ministre est le Directeur du Service technique du ministère de l'Instruction publique, puis Directeur de l'Éducation rurale, inspecteur d'écoles, professeur à l'école normale rurale et Assistant Directeur de l'Éducation rurale. Il occupera ces postes pendant 18 ans. En tant qu'ancien boursier américain et technicien formé par des enseignants américains, Dartigue dirige le Ministère de l'instruction Publique en prenant appui sur des principes et des méthodes scientifiques. Pour agir en bon visionnaire, sa philosophie de l'éducation est basée sur la science et non sur la simple copie des programmes étrangers tout en ayant pour finalité une éducation de qualité pour les enfants de toutes les couches sociales du pays, basée sur la réalité de leur milieu et de leur culture. Dans cette optique, sa réforme est basée sur deux axes principaux, à savoir la réorganisation des différents services du ministère et la formation des professeurs et directeurs d'écoles François (2010).

Pour renforcer le deuxième axe de sa réforme, Dartigue a pu se servir de ses dix-huit ans d'expérience au sein du système d'éducation. En 1939, alors qu'il occupe ce poste, il souligne déjà en ces termes, l'importance qu'il accorde aux compétences des cadres et de l'ensemble du personnel du ministère :

« L'éducation d'un peuple doit être confiée à un corps de techniciens compétents, ayant en plus des compétences techniques, de la culture et de l'intégrité morale, un corps permanent qui, tout en résolvant les problèmes pressant du moment envisage le développement futur avec ces conséquences et ses nécessités, un corps auquel les pouvoirs publics fassent confiance et dont les suggestions et les recommandations sont prises de manière sérieuse en considération. » (Dartigue, 1939 : 48).

C'est ainsi que Dartigue réorganise les différents services du ministère en procédant à la formation des professeurs et directeurs d'écoles. A travers ces acteurs, il vise l'efficacité du système d'enseignement tout entier. Comparativement à ce qui a été fait au sein du système éducatif sous les gouvernements précédents, le ministre apporte un certain nombre d'innovations. Il réorganise l'enseignement rural, l'enseignement secondaire et les écoles

urbaines et professionnelles. C'est en sens qu'il met en place des séances de formation, des stages en Haïti et à l'étranger, des bourses d'études à l'étranger au profit des cadres du ministère. Quant aux professeurs du secondaire, ils bénéficient d'une formation spéciale dénommée « Cours normaux supérieurs ». Ce programme de formation sera remplacé, par l'École normale supérieure, créée en 1946. C'est la première fois au cours de sa gestion à la tête du ministère que la formation du personnel enseignant prend une telle ampleur (François, 2010). Sa gestion est correcte, même si certains lui reprochent sa volonté d'américaniser l'enseignement haïtien.

Mentionnons que la Réforme Dartigue représente un moment important pour le système scolaire haïtien, nous l'avons constaté à travers ses principales innovations. Cependant, son action ne sera pas poursuivie par ses successeurs à la tête du ministère qui ne travailleront pas à améliorer la qualité de l'éducation, mais pour plaire à leur supérieur hiérarchique dans l'intention de conserver leur poste de ministre.

2) Réforme Bernard 1979

Celle-ci porte le nom de son initiateur, Joseph C. Bernard, ministre de l'éducation nationale de 1979 à 1982 qui lance la réforme dans son discours du 23 avril 1979. Selon lui, l'ensemble du système éducatif haïtien n'est pas adapté aux besoins du pays. Il va plus loin dans ses propos en déplorant le caractère élitiste du système qui ne profite qu'à une minorité. Précisons que le discours du Ministre fait suite à celui du Président de la République d'Haïti, Jean-Claude Duvalier, prononcé le 3 janvier 1979, qui montre son intérêt pour l'éducation. Lui aussi montre que la réforme peut contribuer au développement d'Haïti. La réforme a l'appui de l'État haïtien et bénéficie de l'aide de certains organismes internationaux tels que la BID¹⁴, La Banque mondiale et l'UNESCO. La justification de sa mise en place est soutenue et approuvée par des décrets et des lois. Nous pouvons citer la loi organique du 18 septembre 1979 sur la structure des organes du ministère de l'éducation nationale, la loi de mars 1981 et le décret du 5 avril 1982. Le Ministre Bernard est l'un des signataires de ce décret qui stipule : « *Organiser le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne* » (François, 2010 : 124). On y lit également à l'article 23 que l'école fondamentale est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 15 ans. L'État et les familles prendront toutes les dispositions à cet effet.

Cependant, on observe que cette déclaration de principe n'est pas suivie d'effets. Il y a toujours eu et a encore en Haïti, plusieurs types d'écoles et de programmes. Ainsi, nous pouvons citer les écoles urbaines, les écoles rurales, les écoles municipales, les écoles publiques, les écoles privées, les écoles des riches, les écoles des pauvres, les écoles confessionnelles, les écoles internationales, etc. Du point de vue socio-éducatif, elles sont très différentes les unes des autres. En un mot, pas question pour l'heure de parler de l'existence d'une école nationale en Haïti. En outre, vu le mode de fonctionnement de l'école haïtienne,

¹⁴ Banque interaméricaine de développement

nous constatons qu'elle s'écarte largement de ses trois principales fonctions traditionnelles¹⁵ dont parlent Dubet (1992), Martuccelli (1996) et Pierre (2009), la fonction de socialisation, d'éducation et de sélection en présence desquelles les élèves développent une logique d'intégration, une logique stratégique et une logique de subjectivation. La preuve en est que les parents en quête d'une éducation de qualité pour leurs enfants et disposant de moyens économiques suffisants, sont obligés de choisir une école privée de renom ou une école internationale pour envoyer leurs enfants. A l'inverse, les parents dépourvus de moyens économiques, sont contraints de choisir une école publique, une école caritative ou une école privée ne respectant pas les normes pédagogiques pour envoyer leurs enfants. Du point de vue pédagogique, la grande majorité des enseignants, qui travaillent simultanément dans les écoles privées de renom, les écoles internationales et les écoles publiques, ne traitent pas les élèves de la même façon. En raison de l'absence de la supervision dans les écoles publiques, bon nombre d'enseignants s'absentent comme bon leur semble, ils ne consacrent pas assez de temps pour préparer leurs cours. Tandis que dans le privé, leur présence est obligatoire, leur travail est supervisé par un(e) conseiller(e) pédagogique ou par les membres de la direction de l'établissement scolaire en question. C'est cette forme de disparité entre l'enseignement privé et celui du public qui explique que l'école haïtienne, n'est pas une école nationale.

Les innovations de la réforme Bernard font de celle-ci, la réforme la plus déterminante qu'ait connue le système éducatif haïtien. D'abord, du point de vue sociopolitique, l'objectif premier est de faire de l'éducation une priorité nationale et de proposer une école unique adaptée au contexte culturel et social du pays, pour les enfants des riches et ceux des pauvres. Ensuite, du point de vue pédagogique, un accent particulier est mis sur la langue maternelle des apprenants, le créole. Les enfants doivent débiter leur apprentissage en créole. Ce dernier est reconnu comme langue d'enseignement et d'apprentissage. Grâce à cette réforme, le créole est introduit dans l'enseignement en Haïti. L'apprentissage du français apparaît un peu plus tard, à partir de la quatrième année de scolarisation des enfants, sans négliger l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol. Une telle innovation est mal perçue par certains parents d'élèves et instituteurs attachés à ce que les enfants prennent connaissance de la langue française dès le début de leur apprentissage. L'accent est mis aussi sur l'enseignement général dans le but de donner une qualification aux élèves et de mieux les intégrer sur le marché du travail. En d'autres termes, la réforme vise un enseignement adapté à la réalité haïtienne et aux besoins réels du pays.

Pour mettre en place le plan d'action de la réforme, Joseph C. Bernard a créé l'IPN (Institut pédagogique national). Ce dernier qui a pour rôle de former et de recycler les enseignants et les inspecteurs, d'élaborer des manuels scolaires adaptés à la réalité haïtienne et de mettre en place de nouvelles méthodes d'enseignement. Le travail positif effectué par

¹⁵ Les trois principales fonctions traditionnelles de l'école selon Dubet (1992) et Martuccelli (1996) dans Pierre, D. (2009). *La socialisation politique des lycées d'Haïti*. p.33. Paris : L'Harmattan.

l'IPN pendant plusieurs années sera être interrompu, lorsqu'en 1991, il sera définitivement fermé pour des raisons politiques.

3) PNEF (Plan national d'éducation et de formation) 1997

Le PNEF s'étend sur une période de 1997 à 2007, soit 10 ans pour son application, il sera publié officiellement en 1998. Précisons que sa mise en place était initialement prévue en 1994. Ce retard de 3 ans est dû aux crises socio-économiques et politiques que traverse le pays. Elle s'inscrit donc, en majeure partie, dans la continuité de la réforme Bernard. Les autorités du ministère de l'éducation nationale d'alors se sont inspirées des causes de l'échec de ladite Réforme pour élaborer le PNEF. Les premières réflexions pour la préparation d'un plan d'éducation ont été lancées par le Ministre de l'éducation, Victor Benoît dans une circulaire datée du 10 décembre 1993 (François, 2010). L'idée de l'élaboration de ce dernier vient de la participation d'Haïti à la *Conférence Mondiale sur l'éducation pour Tous* en mars 1990 à Jomtien (Thaïlande). Ce plan vise une école haïtienne moderne répondant aux attentes de la population en matière de service éducatif, à travers les grands objectifs suivants : augmenter l'offre scolaire, améliorer la qualité de l'éducation et accroître l'équité en matière d'éducation. C'est la raison pour laquelle les initiateurs de ce plan visent à doter le pays d'une éducation adaptée à la mondialisation ; autrement dit, transmettre aux apprenants des connaissances leur permettant d'être utiles à la société haïtienne et à toute la planète. C'est en ce sens que Jacques Edouard Alexis, l'un des promoteurs du PNEF, ministre de l'éducation nationale de 1996 à 1998, en voulant justifier la mise en place de ce plan, qualifie de médiocre l'éducation haïtienne ; à cause de l'inadéquation entre les formations offertes et les besoins réels du pays.

Cependant, en raison de la faiblesse de l'État haïtien sur le plan politique, de la mauvaise gouvernance, d'un manque de ressources financières et de matériels pédagogique et didactique adéquats, une telle politique d'éducation n'a pas été appliquée comme cela était prévue dans le document. Il faut souligner la réalisation de quelques projets comme le programme de la scolarisation universelle dans plusieurs départements du pays (ce qui permettait aux enfants en âge scolaire vivant surtout en milieu rural d'être scolarisés) ; la création du CFEF¹⁶ de Port-au-Prince, ce centre de formation publique a pour mission de former des enseignants pour l'école fondamentale ; la création des EFACAP¹⁷, des centres d'application accueillant des enseignants formés pour l'enseignement du fondamental, surtout ceux venant du CFEF. Ce sont de grands projets certes, mais quels résultats ?

Signalons que, quelle que soit la réforme éducative qu'a connue le système scolaire haïtien, il y a toujours eu et il y a encore des problèmes majeurs à résoudre. Nous pouvons citer par exemple, le redoublement ; le retard scolaire ; l'abandon scolaire ; la déperdition scolaire ; l'accès limité à l'éducation de base ; l'absence des centres de documentation dans beaucoup d'écoles publiques et privées ; le manque d'écoles publiques ; le coût élevé de la scolarité dans le privé ; les écoles privées fonctionnant en dehors des normes fixées par

¹⁶ Centre de formation pour l'école fondamentale

¹⁷ École fondamentale d'application centre d'appui pédagogique

l'éducation nationale ; les mauvaises conditions de travail des enseignants ; la dévalorisation du métier d'enseignant ; la formation initiale et continue des enseignants ; l'exploitation à outrance des ouvrages scolaires étrangers surtout ceux rejetés par le système éducatif français depuis des décennies, etc. Tous ceux-ci sont en lien direct avec les conditions socio-économique et politique du pays. Au regard de tout cela, tous les anciens ministres de l'éducation nationale, de Honoré Féry en 1844 jusqu'à Nesmy Manigat en 2015, et spécialement les initiateurs de chacune des réformes éducatives, ont toujours déclaré que l'enseignement haïtien ne correspondait et répondait aux besoins réels du pays. Il est vrai que certains d'entre eux ont essayé par tous les moyens de prendre des mesures pour remédier à ce problème, mais y a-t-il des résultats concrets ?

4) Plan opérationnel 2010-2015

C'est le dernier en date que connaît le système éducatif haïtien. Ce plan constitue la réforme envisagée par l'Éducation nationale, mis en place par cette dernière dans le cadre de la reconstruction du système suite au séisme dévastateur du 12 janvier 2010. Le contenu de ce document, résume les principales recommandations de la commission présidentielle d'éducation et de formation :

- redéfinition et renforcement de la gouvernance générale (aspects structurels et juridiques) du secteur de l'éducation et de la formation ;
- savoirs enseignés: programmes et curricula ;
- formation et développement professionnel des diverses catégories de personnel du secteur ;
- prise en charge des 4-5 ans du préscolaire et obligation et gratuité scolaires aux trois cycles du fondamental ;
- mise en place de l'école secondaire de 4 ans ;
- consolidation et extension du réseau des centres et des établissements de formation professionnelle et technique et réingénierie des programmes de formation, incluant l'enseignement non formel, en vue de leur adaptation aux besoins de l'économie nationale et du marché de travail ;
- consolidation et modernisation du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire ;
- réhabilitation et renforcement de l'éducation spéciale ;
- alphabétisation (tranche d'âge des 15 à 50 ans) ;
- coûts et financement de l'ensemble des grandes recommandations retenues ici en tenant compte de l'évolution de la croissance économique et des contraintes de l'environnement.

Dans l'ensemble, ce plan opérationnel s'inscrit dans l'objectif de réussir pleinement l'essentiel de ce qui est annoncé depuis la réforme Bernard 1979 jusqu'au plan national d'éducation et de formation 1997. En ce sens, ce document porte sur la problématique générale de l'éducation dans le pays et les résultats attendus. Parmi ces derniers, nous

pouvons retenir l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'augmentation de l'offre scolaire dans le secteur public et la subvention des écoles privées.

Notons qu'en dépit des différences entre les quatre réformes éducatives présentées ci-dessus, il y a un point commun entre elles : l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cette dernière fait donc partie des objectifs fondamentaux de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, car il y a toujours des points à améliorer. Dans le cas d'Haïti, il est vrai que les informations précitées montrent que la réforme Bernard est plus bénéfique pour le système d'éducation scolaire haïtien, mais seule une enquête pourrait nous permettre de confirmer ou d'infirmer que ce dernier s'améliore grâce aux réformes susmentionnées.

Entrons dans l'organisation de la scolarité afin de présenter la durée des différents cycles d'études et les examens.

2.1.4. Organisation de la scolarité

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école fondamentale a été prônée pour la première par la Réforme Bernard 1979 ayant pour but principal d'aider chaque individu à prendre son destin en main. Pour cela, il faut amener l'enfant vers un apprentissage autonome afin de le rendre productif. Cela a été décidé dans l'objectif de mettre un terme à l'ancienne organisation de la scolarité de cette manière : les classes enfantines duraient deux ans, réservées aux enfants âgés de 4 à 5 ans. Le primaire durait six ans et comprenait les (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1 et CM2), réservé aux enfants âgés de 6 à 11 ans. Le secondaire durait 7 ans et comprenait les classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e, seconde, rhéto (première) et Philo (terminale), réservé aux élèves âgés de 12 à 18 ans. Le projet a été repris par le PNEF. En revanche, l'École fondamentale a vu le jour officiellement en Haïti, à partir des années 2000. Celle-ci est répartie en 3 cycles (1^e, 2^e, et 3^e) d'une durée de 9 ans. Précisons que les deux premiers cycles de l'école fondamentale sont similaires à l'école primaire en France et, comprennent les classes de la 1^{ère} à la 6^e A.F (Année Fondamentale). La 1^{ère} A.F est déterminante, composée en majorité, des enfants venant du préscolaire (Kindergarden), bien que celui-ci ne soit pas obligatoire.

Le premier cycle dure quatre ans et comprend les classes de 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e A.F, réservé aux enfants âgés de 6 à 9 ans. Selon la réforme Bernard, ledit cycle est celui de l'alphabétisation dans la langue créole. Ce qui est très partiellement respecté dans les établissements scolaires. Le deuxième cycle dure deux ans et comprend les classes de 5^e et 6^e A.F, réservé aux enfants âgés de 10 à 11 ans. C'est le cycle de l'orientation et de l'approfondissement des expériences et de l'initiation à la langue française (l'oral et l'écrit). Le troisième cycle est similaire aux 3 premières classes du collège (6^e, 5^e et 4^e) en France (Martinique) et dure trois ans et comprend les classes de 7^e, 8^e et 9^e A.F, réservé aux adolescents âgés de 12 à 14 ans. Ledit cycle est celui de l'approfondissement du français et de l'initiation aux langues vivantes étrangères ; et l'orientation de la filière classique et professionnelle.

Avec cette structure de l'enseignement fondamental, de nouveaux examens officiels sont organisés tous les ans à la fin de l'année scolaire : celui de la 6^e A.F marquant la fin du 2^e cycle (CM2), remplaçant le CEP (Certificat d'études primaires) et celui de la 9^e A.F marquant la fin du 3^e cycle. Ces deux examens sont sanctionnés par un diplôme. Celui de la 6^e A.F. est obligatoire à l'inscription du candidat aux examens officiels de 9^e A.F ; ce dernier diplôme est obligatoire à l'inscription des examens du baccalauréat première partie pour la classe de première. Cette dernière est couramment appelée en Haïti (classe de rhéto).

Au regard des fondements de l'école fondamentale, celle-ci constitue les bases de la formation des élèves haïtiens. Les trois cycles sont complémentaires et conçus dans le but de mettre un terme à l'ancienne école primaire. Voyons donc le profil des enseignants du fondamental.

2.1.5. Le profil pédagogique des enseignants du fondamental

Il s'agit ici, de faire le point sur la formation initiale des enseignants de l'école fondamentale. Remarquons que pour les dix départements géographiques d'Haïti, il n'y a pas beaucoup de centres de formation et d'universités pouvant assurer la formation initiale des enseignants du fondamental. De plus, la grande majorité de ces centres de formation et universités appartiennent au secteur privé, et se trouvent à Port-au-Prince. Selon le rapport final préparé par IHFOSED (2007), sur un total de 63 écoles de formation des maîtres, 8 seulement sont publiques : École normale supérieure (ENS) de l'Université d'État d'Haïti (Ouest, Port-au-Prince), Université publique du Sud (Sud, Cayes), Centre de formation pour l'école fondamentale (CFEF) de Port-au-Prince (Ouest, Martissant), École normale de Milot (Nord, Milot), École normale de l'Arcahaie (Ouest, Arcahaie), École normale de Jérémie (Grand'Anse, Jérémie), ENI (École normale d'instituteurs) de Marfranc (Grand'Anse, Marfranc), ENI de Ouanaminte (Nord-Est, Ouanaminte). Précisons que parmi toutes les institutions de formation initiale des enseignants du fondamental, il n'y a qu'un CFEF public pour tout le pays. Ce centre de formation d'enseignement supérieur, fondé en 1999 par le MENJS (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports), a pour mission entre autres de former des enseignants pour les trois cycles de l'école fondamentale. Ce centre accueille des étudiants ayant leur bac II (terminale). Il est impératif qu'ils réussissent leur concours d'admission via une épreuve écrite et une épreuve orale.

Quant aux autres institutions de formation, les exigences aux concours d'admission sont différentes les unes des autres. A titre d'exemple, pour les futurs étudiants du CFEF et ceux de l'École normale supérieure, le diplôme du baccalauréat deuxième partie est obligatoire ; tandis que pour les futurs élèves des ENI, il leur suffit d'avoir réussi avec succès la classe de seconde, les classes de rhéto (première) ou de philo (terminale).

Toujours selon le rapport d'IHFOSED (2007), la durée des programmes de formation varie d'une institution à l'autre. Elle peut être de deux à cinq ans. Pour 58.3 % des institutions, elle est de trois ans. Pour les enseignants des deux premiers cycles de l'École fondamentale, le programme est sanctionné par les examens officiels écrits et un travail de recherche qui fera l'objet d'un examen officiel oral. Au niveau des universités, les étudiants sont tenus

d'avoir une note minimale pour chaque matière et/ou une moyenne générale fixée par l'institution et de soutenir un mémoire de fin de cycle. Ce qui paraît quand même intéressant, une période de stage en établissement est prévue pour tous les étudiants, qu'il s'agisse des écoles normales, des CFEF ou des universités.

La question de l'offre de formation des enseignants dans le système scolaire haïtien, nous amène à nous interroger de la façon suivante : « Jusqu'à quand la formation des maîtres sera-t-elle la priorité des décideurs en éducation en Haïti ? En 2013 ? En 2015 ? ».

Continuons dans la présentation et l'analyse du contexte historique du système d'éducation scolaire haïtien, en enchaînant dans un premier temps, avec la structure et la gestion de ce dernier, dans un second temps, avec le budget.

2.1.6. Structure et gestion du système d'éducation scolaire haïtien

Ce nouveau point va nous permettre de comprendre le fonctionnement du système d'éducation scolaire haïtien sur les plans administratif et pédagogique.

La première instance officielle chargée de diriger le système éducatif haïtien, était dénommée le ministère de l'Instruction publique. Ce dernier fut créé en 1844 par le gouvernement de Rivière Hérard après le renversement du Président Jean Pierre Boyer au pouvoir en 1843. La direction du ministère était confiée à Honoré Féry. Il est le premier à occuper le poste de ministre de l'Instruction publique. La gestion du ministère était difficile parce qu'il n'y avait pas de budget alloué à celui-ci. Pourtant le but principal de Féry était de répondre aux revendications populaires de 1842. Celles-ci consistaient à reprocher au Président Boyer de n'avoir aucune politique d'éducation publique et de fermer volontairement les écoles et universités à Saint-Domingue (Tardieu, 1990). Malheureusement, le créateur de ce ministère n'a pas pu rester longtemps au pouvoir ; il n'a passé que 4 mois, soit de janvier à mai 1844, renversé par la population car il ne répondait pas aux attentes de celle-ci. Il avait été remplacé par un nouveau Président, Philippe Guerrier. Ce dernier avait gardé en poste Honoré Féry. Au cours de son second mandat, le Ministre a déclaré que le Ministère de l'Instruction publique devait être recréé parce qu'il n'existait que de nom (François, 2010).

Plus d'un siècle après, soit en 1945, l'institution est renommée ministère de l'éducation nationale. Notons que selon les politiques éducatives des dirigeants au pouvoir, le ministère a toujours changé de nom. A titre d'exemple, bien avant la réforme Bernard et jusqu'en 2004, l'institution était connue sous le nom du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports (MENJS). Avec l'arrivée de Pierre Buteau en 2004, à la tête du ministère sous le gouvernement de transition de Gérard Latortue. Il était dénommé le Ministère de l'Éducation nationale et de la culture (MENC). Enfin, à l'arrivée de Gabriel Bien-Aimé, nommé ministre de l'éducation en 2006 sous la présidence de René Préval ; depuis, l'institution porte le nom du Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Dans ce cas, quel que soit le nom que porte cette institution, elle a toujours à sa tête un ministre, nommé par le pouvoir exécutif et, devient du même coup,

membre du cabinet ministériel. Il est secondé par un Directeur général, nommé par arrêté présidentiel.

Le système d'éducation scolaire haïtien est géré par plusieurs directions :

- les Directions départementales d'éducation sont gérées par un directeur nommé par le ministre de l'Éducation nationale. Ces directions gèrent l'inspection scolaire, les écoles publiques et la nomination des enseignants dans le secteur public ;
- la Direction de la formation et du perfectionnement (DFP) conçoit et gère le plan de formation du personnel enseignant et organise une politique de perfectionnement du personnel administratif et technique du ministère de l'Éducation nationale ;
- la Direction de la planification collabore avec toutes les instances concernées à l'élaboration des plans du système éducatif (étude du financement, du coût de l'éducation, le maintien à jour de la carte scolaire, le suivi régulier du développement et l'exécution des projets et des programmes définis dans le plan, l'organisation de la documentation et les dossiers d'information) ;
- la Direction de l'enseignement fondamental ayant aussi à sa tête un directeur, ce dernier s'occupe de la coordination et de la gestion de l'enseignement fondamental ;
- la Direction de l'enseignement secondaire ayant à sa tête un directeur qui s'occupe de la coordination et de la gestion de l'enseignement secondaire ;
- le Bureau national des examens d'État (BUNEXE) ayant à sa tête un directeur. Cet organe du ministère s'occupe de la planification et de l'organisation des examens officiels de 6^e et de 9^e A.F, du baccalauréat première et deuxième parties (pour les classes de première et de terminale avec la filière générale uniquement). Ce bureau s'occupe également de la validation des diplômes des élèves.

Ces directions et organes présentés ci-dessus constituent les pièces maîtresses du fonctionnement du système d'éducation scolaire haïtien. En ce qui concerne les différentes dénominations de l'instance chargée de gérer ce dernier, celles-ci montrent que les politiques éducatives d'Haïti sont très instables.

Voyons maintenant le budget alloué au fonctionnement du système d'éducation scolaire haïtien.

2.1.7. Budget

La gestion du système d'éducation haïtien repose fondamentalement sur un budget alloué au ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Selon les données disponibles sur le site Internet du Ministère de l'économie et des finances (MEF), le secteur social recevra une dotation importante, de l'ordre de 21,7 %, dont 12,8 % au profit de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, ce qui représente un total de 16,1

milliards de gourdes sur l'ensemble du budget national 2013-2014¹⁸ estimé à 126, 4 milliards de gourdes équitablement répartis entre dépenses de fonctionnement et d'investissement. Avec un tel montant, la priorité du ministère de l'Éducation nationale reste l'amélioration de l'accès à l'éducation en élargissant davantage l'offre scolaire et en poursuivant la réduction des dépenses à la charge des familles.

A l'instar des éléments de l'état des lieux du système d'éducation scolaire haïtien, nous allons entrer dans celui de la Martinique.

2.2. État des lieux du système d'éducation scolaire martiniquais

Il s'agit ici de la description de la situation géographique, politique, socio-économique et culturelle de la Martinique et de l'organisation scolaire depuis la période de Jules Ferry à nos jours.

2.2.1. Présentation de la Martinique : contexte politique, économique, culturel et social

La Martinique, connue sous le nom de « Île aux fleurs » ou « Madinina », découverte le 11 novembre 1493 par Christophe Colomb à son deuxième voyage en Amérique (Lucrèce, 2002). La Martinique, ancienne colonie française dans laquelle l'esclavage est aboli le 22 mai 1848. Elle est à la fois un Département d'Outre-mer (DOM) et une Région ; devenue département français par l'article 3 de la loi du 19 mars 1946, dite loi de départementalisation¹⁹. Grâce à cette dernière, la Martinique fait partie intégrante du système administratif français. Ils sont soumis au même régime de tutelle que tous les autres départements de la France hexagonale (Fortier, 1989) ; et région le 22 décembre 1982 par la Loi n° 82-1171. Une telle loi permet à la Martinique de déterminer les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des culturelles régionales qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la Région. Cependant, ces actions ne peuvent en aucun cas se substituer ni porter atteinte aux programmes d'enseignement et de formation définis par l'État. Elle peut subventionner des organismes culturels et aider les autres collectivités dans la réalisation des équipements culturels (bibliothèques, théâtres, musées, écoles de musique).

Située à 7000 km de la France hexagonale et 2900 km de l'Amérique du nord, l'Île aux fleurs est bordée par la mer des caraïbes à l'Ouest et l'océan Atlantique à l'Est ; ses îles voisines sont la Dominique (25 km au nord), Sainte-Lucie (37 km au sud) et la Guadeloupe (120 km au nord). Madinina fait partie des Petites Antilles, comprend 34 communes pour une population de quelque 500 000 habitants et une superficie de 1100 km². Son ancienne capitale est Saint-

¹⁸ Le projet de loi de finances de l'exercice fiscal 2013-2014 : le budget alloué au Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, cf. le site Internet du Ministère de l'économie et des finances (MEF) : http://www.mefhaiti.gouv.ht/Documents/PDF/intervention_du_ministre_wilson_laleau-discours_sur_le_budget1-july-2013_09-51-36.pdf

¹⁹ La loi de départementalisation, cf. Farraudière, S. (2007). *L'école française aux Antilles*. Paris : L'Harmattan. p. 7.

Pierre, mais peu après l'éruption de la Montagne Pelée le 8 mai 1902, qui a détruit cette dite ville et ses 30 000 habitants, Fort-de-France est devenue depuis, la nouvelle capitale. Ce pays de la Caraïbe présente une forte croissance démographique avec un taux de 14,14 % naissances/1000 habitants, une population jeune, en bonne santé et instruite (taux d'alphabétisation : 97,7 %).

Concernant le développement économique et social, la Martinique est la deuxième île la plus riche des petites Antilles après la Barbade, elle possède le 4^{ème} port de conteneurs et le 11^e aéroport de France (pour les gros-porteurs) et 13^{ème} en trafic passagers. Son PIB par habitants est plus élevé que les trois autres DOM (La Guadeloupe, La Guyane, La Réunion). Pour la Martinique, ce sont des transferts publics, les exportations de marchandises dont la banane et les recettes touristiques Crusol (2001)²⁰. Le secteur tertiaire est prédominant soit 75 % des emplois avec notamment un poids important du commerce, du secteur non-marchand et du tourisme. L'agriculture emploie 15 % de la population active. Ses principales sources de production et d'exportation sont la banane, l'ananas, la canne à sucre, le melon et le rhum.

Sur le plan culturel, la Martinique en tant que département français d'Outre-mer, partage la culture caribéenne. Cette dernière consiste en la sensibilité à la pluralité et à la diversité des choses et des hommes. L'île est réputée pour sa danse la plus populaire, le « Bèlè » et autres le « *Ladgia* », le « *Calenda* ». A côté des langues dominantes de la Caraïbe (anglais et espagnol), la communication quotidienne en Martinique se fait en créole et en français. Ce dernier est obligatoirement la langue de scolarisation. Le français est très utilisé par la population tant à l'écrit qu'à l'oral.

En somme, la Martinique en tant que Département français d'Outre-mer est liée certes à la France hexagonale sur les plans linguistique, politique, économique et administratif, mais l'île aux fleurs est surtout reconnue à l'échelle mondiale par sa culture créole, la production de rhum et la pratique des danses traditionnelles.

Continuons avec la présentation de la Martinique en jetant un regard sur son système d'éducation scolaire, tout en commençant par le début de celui-ci.

2.2.2. Début du système d'éducation scolaire martiniquais (français)

Il est vrai que cet état des lieux du système d'éducation scolaire concerne la Martinique, en revanche il est indispensable de parler de celui de la France. Parce que sur le plan éducatif, l'île dépend totalement de la France hexagonale. Ainsi, les réformes éducatives, les programmes scolaires, l'organisation de la scolarité, la gestion des académies, les profils pédagogiques des enseignants à tous les niveaux, les modalités de recrutement du personnel enseignant et de tous les agents éducatifs sont les mêmes, tant dans l'Hexagone que dans les DOM ; même s'il y a une légère différence au niveau des périodes de vacances scolaires.

²⁰ La croissance et la diversité culturelle en Martinique, cf. Crusol, J. (2001). Pour la Martinique. Fort-de-France : Imprimerie : DÉSORMEAUX. p. 55-110.

Sous le règne de la III^e République, Jules Ferry, Ministre de l'Éducation nationale, fait de l'école primaire une affaire d'État. Il prend des lois entre 1881 et 1886 pour organiser le système scolaire. En voici quelques-unes :

- la loi du 16 juin 1881 établit la gratuité de l'enseignement primaire, y compris à partir de 1886, des écoles primaires supérieures ou des cours complémentaires. Le traitement des instituteurs est assuré par les communes, puis à partir de 1889 par l'État. La gratuité de l'enseignement secondaire ne sera établit que dans les années 1930 ;
- la loi du 28 mars 1882 institue l'obligation scolaire et laïcisation des programmes. Tous les enfants de six à treize ans recevront un enseignement soit dans les écoles publiques, soit dans les écoles privées, soit dans des familles. Cependant, les élèves qui obtiennent leur certificat d'études à onze ans sont dispensés du temps de scolarité obligatoire ;
- la loi du 16 juin 1881 oblige les ministres du culte et les membres des congrégations à posséder au moins le brevet élémentaire. Le 28 mars 1882, les programmes de l'enseignement primaire public sont laïcisés. L'éducation religieuse est remplacée par l'instruction morale et civique. Le 30 octobre 1886, la loi décide que « dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ».

D'un autre côté, selon la loi de 1886, l'enseignement primaire comprend les écoles élémentaires ouvertes aux élèves de six à treize ans, mais également les écoles maternelles, primaires supérieures et manuelles d'apprentissage créées en 1880, et les classes enfantines.

Au début du XX^e siècle, soit entre 1901 et 1905, le système scolaire prend un autre tournant avec la séparation de l'Église et de l'État. Les établissements congréganistes qui s'ouvrent depuis la loi de 1901 sont immédiatement fermés à la rentrée 1902. En 1904, la loi prévoit la suppression pure et simple de l'enseignement congréganiste en métropole. De très nombreuses écoles, collèges, lycées sont fermés.

Dans l'ensemble, de la III^e République sous Jules Ferry jusqu'au début du XX^e siècle, diverses lois sont toujours prises dans le but mieux organiser le système d'éducation scolaire français. Les facteurs caractérisant ce dernier sont surtout la gratuité de l'enseignement, la scolarité obligatoire et l'enseignement laïque.

Voyons maintenant les principales réformes éducatives sous la Ve République afin de comprendre les grandes de l'orientation du système d'éducation scolaire de la Martinique (France).

2.2.3. Principales réformes éducatives sous la Ve République

Étant donné que le système d'éducation scolaire français évolue continuellement, il est nécessaire de jeter un coup d'œil sur quelques réformes qu'a connues celui-ci. La refonte du système éducatif a commencé avec l'arrivée du Général de Gaulle au pouvoir en 1958. Le premier gouvernement de la Ve République décide de prolonger jusqu'à 16 ans l'obligation

scolaire et de réformer l'enseignement (ordonnance et décret du 6 janvier 1959) (Prost, 1997).

Les différentes réformes sont les suivantes :

1) la réforme Berthoin (décret du 6 janvier 1959) mise en place par le gouvernement du Général de Gaulle dans le cadre d'une politique de modernisation et de démocratisation du système éducatif pour répondre aux nouveaux besoins liés à la croissance. Le ministre de l'Éducation nationale prolonge la scolarité jusqu'à seize ans, qui était obligatoire à quatorze avant cette date. Il réforme l'organisation du système éducatif. Les centres d'apprentissage deviennent des Collèges d'enseignement technique (CET), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en Collège d'enseignement général (CEG). Un cycle d'observation de deux ans (sixième et cinquième) commun à toutes les sections est mis en place dans le but d'orienter les élèves à la fin de ce cycle vers l'enseignement le mieux adapté, selon leur mérite et non leur origine sociale. C'est d'ailleurs sur cette problématique de l'orientation que cette réforme échouera : le cycle d'observation n'entraîne aucune redistribution en quatrième des élèves qui continuent leur scolarité dans le type d'établissement au sein duquel ils l'ont commencée. Il n'en demeure pas moins qu'il existe alors quatre possibilités de poursuite d'études : deux filières générales, courtes ou longues, et deux filières techniques, courtes ou longues ;

2) la réforme Fouchet (décret du 3 août 1963), instaurée à la suite de la politique menée par Jean Berthoin met en place des collèges d'enseignement secondaire (CES) avec trois filières :

- l'enseignement général long (classique ou moderne) aboutissant aux lycées et sanctionné par le baccalauréat ;
- l'enseignement général court poursuivi par une classe complémentaire ou conduisant à l'enseignement professionnel en deux ans (CET) ;
- un cycle de transition (sixième et cinquième) suivi d'un cycle terminal pratique.

A part ces deux réformes, il y a lieu de considérer la loi Fillon de 2005 et celle de Peillon de 2013 en prenant uniquement en compte l'enseignement du premier degré.

3) La loi Jospin (1989)

Cette loi sur l'orientation de l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989), publiée dans le journal officiel de la République française, le 14 juillet 1989, comprend 36 articles et modifie largement le fonctionnement du système éducatif. Elle définit l'éducation comme la première priorité nationale.

Six titres constituent le corps de la loi Jospin : la vie scolaire et universitaire, les personnels, les établissements d'enseignement, les organismes consultatifs, l'évaluation du système éducatif et les dispositions diverses. Une telle loi organise la scolarité en cycles, trois pour le primaire, trois pour le collège, et des cycles plus ou moins nombreux au lycée selon les filières. A cet effet, un conseil national des programmes est mis en place pour donner des avis sur les programmes scolaires.

L'objectif de cette loi d'orientation est de conduire d'ici à dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 % au niveau du baccalauréat.

4) La loi Fillon (2005)

Cette loi porte le nom de François Fillon, ministre de l'Éducation nationale d'alors, publiée le 5 mai 2005 dans le n° 18 du Bulletin officiel, comprend 89 articles. Elle définit les principes généraux de l'éducation, l'administration de l'éducation et l'organisation des enseignements scolaires. Tout cela consiste donc à :

- transmettre les connaissances aux élèves en leur inculquant les valeurs républicaines ;
- garantir l'égalité des chances ;
- garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun. Ce dernier comprend l'enseignement de l'ensemble des disciplines enseignées dans les écoles ;
- aider les élèves en difficulté à maîtriser les connaissances et les compétences indispensables en mettant en place un programme personnalisé de réussite éducative ;
- encadrer les élèves éprouvant des difficultés graves telles des troubles spécifiques du langage oral et écrit en leur offrant un enseignement adapté ;
- offrir un premier apprentissage d'une langue vivante étrangère aux élèves dès leur plus jeune âge ;
- offrir l'éducation civique et morale aux élèves, leur apprendre l'hymne national et son histoire.

5) La loi Peillon (2013)

Cette loi instaurée par Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale de l'époque, promulguée le 08 juillet et parue dans le journal officiel le 09 juillet 2013. Celle-ci est l'aboutissement de la concertation pour la refondation de l'école de la République lancée en juillet 2012 par le Premier ministre.

La loi stipule les objectifs de la refondation : élever le niveau de connaissances, de compétences et de cultures de tous les enfants, réduire les inégalités sociales et territoriales, réduire le nombre de sorties sans qualification. Pour les atteindre, le texte prévoit une programmation des moyens avec la création de 60 000 postes dans l'éducation sur cinq ans (enseignants et autres personnels).

Les mesures de la refondation pédagogique prévues par la loi sont les suivantes : création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) chargées d'assurer la formation initiale de tous les enseignants et personnels d'éducation. Les ÉSPÉ accueilleront aussi les étudiants en licence bénéficiant d'un emploi d'avenir professeur.

Priorité accordée à l'école primaire avec l'affectation des deux tiers des nouveaux postes d'enseignants au premier degré. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » doit être mis en place dans les zones difficiles et l'accueil des enfants de moins de trois ans développé. Le projet de loi prévoit l'enseignement obligatoire d'une langue vivante dès le cours préparatoire (CP). En outre, un fonds spécifique doit être créé pour aider les communes à mettre en place la réforme des rythmes scolaires.

Ces quatre réformes susmentionnées présentent dans leur vision des différences, mais la finalité commune consiste à faire de l'éducation une des priorités de la République. Comme dans le cas d'Haïti, seule une enquête nous permettra d'analyser l'impact de chacune de ces réformes sur le système d'éducation scolaire martiniquais (français).

Au regard de ces réformes de structure et disciplinaires présentées ci-dessus, voyons l'organisation de la scolarité en France avec ses différents cycles d'études et les examens.

2.2.4. Organisation de la scolarité

La scolarité est organisée en trois niveaux : écoles primaires (écoles maternelle et élémentaire), collèges, lycées. Les écoles maternelle et élémentaire sont divisées en trois cycles : le cycle 1 celui des « apprentissages premiers » qui se déroule à l'école maternelle; le cycle 2 celui des « apprentissages fondamentaux » qui commence à la grande section de l'école maternelle (GS) et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire (CP, CE1) ; le cycle 3 celui des « approfondissements » qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire (CE2, CM1, CM2) et débouche sur le collège.

L'année scolaire est répartie sur dix mois (de septembre à juin). Le nombre de jours varie de temps à autre. Cela dépend de la politique d'éducation de l'État français. Par exemple, selon l'information recueillie par Auduc (2008 : 110), le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos a déclaré le 27 septembre 2007 : « *Il y a de telles disparités sur le territoire que personne ne s'y retrouve* », et il a précisé qu'à compter de la rentrée de septembre 2008, l'enseignement hebdomadaire se déroulera sur vingt-quatre heures avec la suppression des cours du samedi matin. Tandis qu'actuellement en 2013, l'enseignement primaire s'organise en quatre jours avec la suppression des cours du mercredi et ceux du samedi matin. Pour la rentrée 2014, certaines écoles de la France hexagonale, des DOM dont la Martinique adoptent l'application de la réforme des rythmes scolaires et font travailler les élèves le mercredi matin. Selon le décret du n° 2013-77 sur l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, cette réforme a pour objectif de mieux apprendre et de favoriser la réussite de tous les élèves, en allégeant les journées de classe pour éviter la fatigue chez ceux-ci ; augmenter les heures de cours en articulant les temps scolaire et périscolaire en vue de permettre à la France de se rapprocher de ses voisins européens et des 34 pays de l'OCDE avec 187 jours de classe en moyenne. La semaine scolaire comprend 24 heures réparties sur 9 demi-journées avec des cours les lundi, mardi, jeudi, vendredi, et le mercredi matin, à raison de cinq heures trente maximum par jour et trois heures trente maximum par demi-journée. Notons que sans la réforme, la France compte 4 jours de classe (144 jours par an) avec la réforme, elle en compte 5 (180 jours par an).

Après la présentation de l'organisation de la scolarité et les dispositifs mis en place par l'Éducation nationale afin de permettre aux élèves de réussir, voyons maintenant le profil pédagogique des enseignants de l'école primaire.

2.2.5. Le profil pédagogique des enseignants de l'école primaire

En France hexagonale et dans les DOM dont la Martinique, les enseignants intègrent le système d'éducation scolaire français via des concours de recrutement professionnel en deux épreuves (écrite et orale). Les personnes qui y sont éligibles doivent être titulaires d'au moins d'un master 1 et avoir la nationalité française. Autrefois, ces enseignants étaient recrutés avec le niveau bac +3. Précisons que la formation de ceux-ci est institutionnalisée, et constitue une voie professionnelle comme les autres disciplines d'enseignement scolaire. Cette formation est principalement assurée par l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), remplacée depuis la rentrée 2013 par l'ÉSPÉ.

Au premier degré, l'enseignement est assuré par un enseignant titulaire, appelé professeur des écoles. Celui-ci passe toute la journée avec les élèves et enseigne toutes les matières. Cependant, certaines disciplines telles que l'éducation artistique-musique et l'éducation physique et sportive sont parfois enseignées par des intervenants extérieurs, recrutés par le rectorat ou la mairie, rémunérés le plus souvent par la commune.

Entrons dans la structure et la gestion du système d'éducation scolaire martiniquais.

2.2.6. Structure et gestion du système d'éducation scolaire français (martiniquais)

L'instance la plus haute chargée de la gestion du système d'éducation scolaire français est le ministère de l'Éducation nationale, et ayant à sa tête un ministre nommé par le gouvernement français. Les autres instances importantes dans le système sont les académies placées sous l'autorité d'un recteur assisté des inspecteurs d'académie. Le recteur, chancelier de l'université, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, est nommé par décret du Président de la République en conseil des ministres en vue de faire exécuter les décisions du ministère, représentant du Ministre de l'Éducation nationale au niveau de l'académie. Le recteur a pour mission d'organiser et de veiller au bon fonctionnement de l'enseignement dans son académie. Que ce soit en France hexagonale ou dans les DOM chaque département comprend une académie. Les inspections générales sont garantes du bon fonctionnement du système éducatif et chargées de son évaluation. Celles-ci sont dirigées par des inspecteurs d'académie (Rapport IGEN- IGAENR, 2006 : 12).

Abordons la question du budget alloué au système d'éducation scolaire martiniquais (français).

2.1.7. Budget

La gestion du système d'éducation français dépend d'un budget indispensable au fonctionnement de ses différents organes ou services. Selon les données disponibles sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale, 63,4 millions d'euros de budget 2014 pour le dit ministère, soit une augmentation de 1,19 % par rapport au budget 2013. Ces chiffres concernent la France hexagonale et les DOM dont la Martinique. Ils sont répartis pour des dépenses pour la poursuite de la réforme de la formation initiale dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) qui remplacent les (IUFM) ; pour l'enseignement des

premier et second degrés ; pour le renforcement de l'accompagnement des élèves handicapés ; pour faire entrer l'école dans l'ère du numérique ; pour permettre des investissements d'avenir en finançant certaines priorités de la loi de refondation de l'école, en particulier les internats de réussite.

Entrons maintenant dans la synthèse comparative et analytique des éléments de l'état des lieux des systèmes d'éducation scolaire des deux territoires afin de faire ressortir des points de différence et de ressemblance.

Tableau I. Synthèse comparative et analytique de l'état des lieux des systèmes d'éducation scolaire haïtien et martiniquais

Éléments de comparaison	Haïti	Martinique
Présentation géographique, culturelle socio-politique et économique	Territoire de la Caraïbe - langues officielles (français-créole) - culture créole - État indépendant dirigé par un gouvernement - instabilité politique et économique - problèmes sociaux	Territoire de la Caraïbe - langue officielle (français) – langue régionale (créole) - culture créole – département français d’Outre-mer - stabilité politique
Début des systèmes d'éducation scolaire	Au lendemain de l'Indépendance (1804) – durant l'occupation américaine (1915-1934)	La IIIe République avec les lois de Jules Ferry entre (1881 et 1886)
Principales réformes éducatives	Dartigue 1940 - Bernard 1979 - PNEF 1997 - Plan opérationnel 2010-2015	Berthoin 1959 - Jospin 1989 - Fillon 2005 - Peillon 2013
Organisation de la scolarité	École fondamentale (les 3 cycles) - secondaire (de la 3 ^e à la terminale) – non accès à l'éducation pour tous les enfants – coût exorbitant des frais scolaires – enseignement obligatoire	École – collège – lycée - accès à l'éducation pour tous les enfants - gratuité de l'enseignement - enseignement obligatoire
Profil pédagogique des enseignants du fondamental et de l'école primaire	Formation assurée en majeure partie par le secteur privé (écoles normales non supervisées par l'État) - centres de formations publics (CFEF, ÉNI) - concours de recrutement non obligatoire sauf dans certains établissements scolaires privés	Formation assurée en majeure partie par le secteur public (ÉSPÉ) - concours de recrutement obligatoire
Structure et gestion des systèmes d'éducation scolaire	Ministère de l'Éducation nationale dirigé par un ministre – différentes directions départementales placées sous l'autorité des directeurs (1 par département)	Ministère de l'Éducation nationale dirigé par un ministre – différentes académies placées sous l'autorité des recteurs (1 par académie)
Budget	16,1 milliards de gourdes soit 0,202342 euros pour l'année scolaire 2013-2014	63,4 millions d'euros en 2014 pour toute la France soit une augmentation de 1,19 % au budget de 2013

A la lecture du contenu du tableau I, les deux territoires caribéens choisis pour réaliser notre étude, présentent plus d'éléments de différence que de ressemblance. En ce qui concerne ces derniers, soulignons que les contextes géographique, linguistique et culturel constituent l'un des facteurs clés sur lesquels repose notre choix de comparer.

Du côté d'Haïti, les documents officiels sur l'organisation et l'orientation du système d'éducation scolaire haïtien, montrent clairement que ceux-ci sont élaborés dans l'intention d'améliorer la qualité de l'éducation. Ainsi, le système est marqué par certaines réformes éducatives dont celle de Dartigue 1940 qui met un accent particulier sur la formation du personnel enseignant avec l'appui des formateurs américains, la réorganisation de

l'enseignement rural et la réorientation de l'enseignement vers la réalité du milieu et de la culture des élèves ; celle de J.C Bernard 1979. Cette dernière a comme objectifs de : réduire l'inégalité des chances scolaires ; créer des écoles rurales, alphabétiser les paysans ; introduire le créole dans l'enseignement primaire ; favoriser l'accès à l'éducation pour tous. Le PNEF 1997 s'inscrit dans la continuité de la réforme Bernard. Le dernier plan opérationnel 2010-2015, la réforme envisagée par le ministère de l'Éducation nationale consiste à reconstruire le système éducatif haïtien suite au séisme dévastateur du 12 janvier 2010 en puisant des points importants annoncés par la réforme Bernard et le PNEF.

Par ailleurs, au sein du système scolaire haïtien, des pas importants sont franchis tels que l'introduction de la langue créole dans l'enseignement de tous les domaines disciplinaires, le passage de l'école traditionnelle avec les classes de CP1, CP2, CE1, CE2, CM1 et CM2 à celle du fondamental, les deux premiers cycles (1^{ère}, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e A.F), la création du CFEF, école d'enseignement supérieur spécialisé dans la formation des maîtres de l'école fondamentale en vue de pallier le manque de compétences de ceux venant des ÉNI, l'enseignement de nouvelles disciplines (éducation artistique et culturelle, éducation physique et sportive). Cependant, peu après l'indépendance, le 1^{er} janvier 1804, et surtout depuis la chute du régime des Duvalier, le 07 février 1986, le système scolaire fait toujours face à de sérieux problèmes :

- l'accès à l'éducation pour tous les enfants en âge scolaire est très limité (la non-gratuité de l'éducation). Pourtant, il est clairement dit dans la Constitution de la République d'Haïti (1987), article 32-1, que l'Éducation est une charge de l'État. Celui-ci doit mettre l'école gratuitement à la portée de tous. Malheureusement, ce n'est qu'un simple discours. Espérons qu'un jour cet article sera mis en application, car sa violation implique celle du droit à l'éducation des enfants haïtiens ;
- le secteur privé a le monopole de l'offre scolaire (très peu de ces écoles sont subventionnées par l'Éducation nationale. C'est la raison pour laquelle la grande majorité d'entre elles est très cher) ;
- la non-valorisation du métier d'enseignant (le concours de recrutement n'est pas obligatoire sauf dans quelques écoles privées de renom). En ce sens, ce laisser-aller est profitable à certaines personnes qui n'ont jamais fréquenté une école de formation des maîtres. Parce qu'elles sont recrutées facilement par les secteurs public et privé pour enseigner dans les premier et second degrés) ;
- la perturbation du déroulement des cours par des mouvements de grève et de protestation des enseignants non-rémunérés par l'État ;
- le nombre de jours de classe est toujours inférieur par rapport à la moyenne internationale (cela est dû à l'instabilité socio-économique et politique du pays) ;
- la formation initiale des enseignants est assurée en majeure partie par le secteur privé ;
- les écoles de formation des enseignants du secteur privé orientent la formation selon leur politique interne ;
- la supervision du fonctionnement des écoles est quasi-inexistante ;
- les disciplines enseignées ne sont pas communes à toutes les écoles.

Du côté de la Martinique (France), le système d'éducation scolaire de la Ve République à nos jours est marqué par différentes réformes de structure et disciplinaires. Selon l'avis des experts en éducation, des enseignants et des parents d'élèves, celles-ci ont des avantages et des inconvénients. En dépit de leurs différences, ces textes de loi sont publiés dans l'intention de permettre aux élèves de mieux apprendre, pour qu'ils puissent réussir, et de former des citoyens de demain. Toutes ces réformes sont caractérisées par leurs objectifs :

- celle de Jean Berthoin 1959 redessine les contours du système scolaire en mettant un accent particulier sur la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans;
- la loi d'orientation sur l'éducation, dite loi « Jospin 1989 », définit l'éducation comme première priorité nationale, organise la scolarité en trois cycles et met en place le Conseil national des programmes pour donner des avis sur les programmes scolaires ;
- la loi Fillon 2005, celle de l'orientation pour l'avenir de l'école consiste à faire réussir tous les élèves, à redresser la situation de l'enseignement des langues, à mieux garantir l'égalité des chances et à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi ;
- la loi Peillon 2013, celle de la refondation de l'École de la République, vise à faire entrer l'école dans l'ère du numérique.

En dépit de ces réformes disciplinaires et de structure, certains enseignants, voire des parents d'élèves ont des controverses sur la mise en application de celles-ci. Par exemple, la France compte 4 jours de classe (144 jours par an) avec la réforme, elle en compte 5 (180 jours par an) contre 187 jours en moyenne des 34 pays de l'OCDE. Pour la rentrée 2014, certaines écoles de la France hexagonale, celles des DOM dont la Martinique adoptent l'application de la réforme des rythmes scolaires et font travailler les élèves le mercredi matin ; d'autres suppriment les cours du mercredi matin et travaillent le samedi matin.

Contrairement au système scolaire haïtien, tous les enfants de celui de la France (Martinique) ont accès à l'éducation; la majorité des écoles appartient au secteur public. La formation des enseignants est assurée en majeure partie par ce dernier. Ceux-ci sont recrutés sur concours avec le niveau master. L'enseignement des disciplines scolaires est national.

Les éléments du cadre conceptuel, des trois domaines de recherche étudiés et de la présentation de l'état des lieux des systèmes d'éducation scolaire des deux territoires, vont nous guider à formuler la problématique, les questions de recherche et à justifier l'originalité de notre travail de recherche.

Chapitre 3. Problématique, questions de recherche et originalité de notre recherche

Dans ce nouveau chapitre, nous entrerons d'abord dans la problématique de notre recherche que nous formulerons autour de l'étude des effets de contexte sur les savoirs prescrits, les savoirs transmis et les stratégies d'enseignement. Ensuite, nous aborderons nos questions de recherche en lien avec l'objet d'étude et la problématique. Enfin, nous présenterons l'originalité de notre recherche, c'est-à-dire sa spécificité.

3.1. Problématique de recherche

Sans reprendre de façon détaillée certains concepts fondateurs et domaines de recherche évoqués dans notre cadre théorique, il nous semble utile de considérer la contextualisation didactique, les effets dus aux contextes et l'approche socio-didactique qui vont nous servir à formuler notre problématique. Nous mettons en lien ces trois éléments parce que tout enseignement, comme nous l'avons déjà explicité, est dit contextualisé. A cet effet, il y a souvent des contraintes, des décalages entre ce qui est prescrit dans les programmes, ce qui est possible d'être fait et ce qui se fait réellement en situation de classe lors de la transmission des savoirs. Ces effets dus aux contextes peuvent découler des paramètres sociologiques et/ou didactiques. C'est autour de cette liaison que sera formulée notre problématique à deux niveaux : macro et micro.

Pour le macro, il s'agit d'étudier l'impact des contextes (social, culturel et écologique) sur l'organisation de l'EPS. Quant au micro, il est question de prendre en compte les interactions didactiques et la transmission de savoirs.

3.1.1. L'impact des contextes sur l'organisation de l'EPS

Développons à présent ce niveau macro en mettant en évidence l'organisation des systèmes d'éducation scolaire des deux territoires et de l'EPS, à travers le curriculum, en prenant en compte l'aspect interculturel dans les formes scolaires et l'EPS.

Parlant du curriculum, il est important de montrer cette distinction entre celui du prescrit et celui du réel adoptée par la sociologie du curriculum. Le prescrit renvoie à tout ce qui est formellement supposé être enseigné ; tout ce qui est défini en matière des politiques éducatives et ayant un caractère national, c'est-à-dire un curriculum conçu, fabriqué pour être identique sur tout le territoire. C'est la raison pour laquelle le curriculum ou les curricula ne sont jamais statiques ; il y a eu, a et aura toujours des modifications dépendantes bien entendu, d'une ou des réformes éducatives et surtout de la politique éducative du gouvernement. Tandis que le curriculum réel, comme son nom l'indique, traduit tout ce qui est réellement enseigné dans les cours. En d'autres termes, la réalité de l'ensemble d'activités se déroulant dans les salles de classe, les pratiques réelles (Dictionnaire de l'éducation, 2008). Prenons quelques exemples afin de mieux élucider cette distinction en nous interrogeant sur l'impact du contexte sur l'enseignement de l'EPS.

Comme c'est le cas des différentes réformes éducatives présentées dans l'état des lieux du système d'éducation scolaire haïtien, il est question de promouvoir les valeurs républicaines, de prendre en compte l'identité culturelle de l'élève haïtien par le biais de l'éducation et de favoriser l'égalité des chances, à travers un enseignement pluridisciplinaire. Ainsi, le rôle décisif appartient à l'État. Quant à l'enseignant qui est face à la réalité du milieu dans lequel les élèves évoluent, aux difficultés liées à leurs propres conceptions, il peut parfois se trouver dans l'impossibilité d'arriver à ces finalités. C'est la raison pour laquelle il cherche par tous les moyens à adapter la transmission des savoirs au contexte local, à la culture et à l'identité des élèves.

Du côté de la Martinique (France), les réformes présentées ci-dessus mettent l'accent sur la formation, l'éducation et l'instruction des élèves, mais également sur la culture de la société dans laquelle ils évoluent. Pour que tout cela se réalise, le système d'éducation mise sur les enseignants en tant que personnes-ressources et exécutants. En ce sens, la prise en compte de l'aspect culturel et identitaire constitue deux éléments capitaux dans la transmission des savoirs. Comme le montre Abdallah-Pretceille (2005), la culture et l'identité entretiennent entre elles des rapports complexes qui peuvent susciter des débats et des polémiques dans le milieu social, éducatif. A cet effet, aucun enseignant ne peut prétendre enseigner des notions à ses élèves en dehors de leur réalité culturelle et des traits culturels pris de manière isolée. C'est en ce sens que le curriculum est fait d'une pluralité de traditions culturelles visant à transmettre la culture du pays aux élèves. A titre d'exemple, chaque système d'éducation a son curriculum propre lié à sa réalité culturelle. C'est pourquoi il est souvent difficile d'adapter le curriculum du système d'éducation d'un pays à un autre même si parfois certains aspects sont transférables.

En fonction des paramètres précités, l'enseignant est l'acteur le mieux placé, informé et expérimenté pouvant adapter l'enseignement à la réalité culturelle et au contexte de l'apprentissage des élèves. Pour cela, il doit prendre en compte les programmes scolaires, les différentes circulaires, les instructions données par ses supérieurs hiérarchiques (inspecteurs, recteurs, chefs d'établissement, etc.). Il doit aussi agir selon ses propres conceptions des contenus des programmes, de son rôle d'enseignant et des outils mis à sa disposition pour enseigner (manuels, formations et documentations diverses).

Globalement, les curricula prescrits en tant que documents officiels définissent les compétences disciplinaires à développer et les tâches à exécuter. Les objectifs, les contenus de l'éducation et les politiques scolaires nationales y sont aussi définis. Ils ont pour missions principales d'orienter le système d'éducation sur les plans pédagogique, social, culturel, éducatif dans une vision nationale, régionale et même internationale. Il est vrai que la formation des élèves ne dépend pas uniquement des enseignants, mais les décideurs en éducation, voire les parents d'élèves misent beaucoup sur le travail fourni par ceux-ci pour atteindre les objectifs définis. Dans de nombreux systèmes d'éducation, au regard des contenus et des exigences des curricula, les enseignants ne cessent de s'interroger sur le comment et sur ce qu'ils doivent réellement enseigner en situation de classe en vue de répondre aux différentes missions qui leur sont confiées. Autrement dit, ils essaient par tous les moyens de trouver une démarche de transmission de savoirs adaptée au niveau des élèves. A côté de tout cela, ils font face à des difficultés d'ordre pédagogique, social, environnemental et culturel lors de cette transmission. Par exemple, dans le cas d'Haïti, dans de nombreuses classes hétérogènes (avec des élèves de groupe d'âge et de niveau très différents), on peut parfois rencontrer dans une classe de 3^e A.F, des enfants âgés entre 10 et 12 ans, voire plus, alors que l'âge normal est de 8 ans. Il existe un écart au niveau des apprentissages des élèves : il y en a qui ne réussissent pas à lire, à écrire et à compter, le pire, c'est que ceux qui connaissent ce genre de difficultés sont rarement suivis par un orthophoniste ou un

psychologue scolaire. Dans ce cas, l'enseignant va essayer par tous les moyens de jouer le rôle de ces spécialistes sans posséder de compétences en la matière.

Avançons dans la formulation de notre problématique en abordant d'abord, la question des effets de contexte sur la transmission des savoirs, ensuite, les effets de contextes sur les stratégies d'enseignement.

3.1.2. Les effets de contexte sur la transmission des savoirs

Concernant l'étude des effets de contexte sur l'évolution des savoirs, nous nous référons aux contextes culturel, social, historique dans une perspective comparée de la didactique de l'EPS. Tout cela consiste à montrer l'influence de ces contextes sur les savoirs.

Eu égard à l'ensemble d'approches portant sur le contexte en didactique, les savoirs transmis, les interactions en classe, les processus de contextualisation évoquées dans notre cadre théorique, nous pouvons formuler l'interrogation autour des effets de contextes sur l'évolution des savoirs : « Quels sont les effets de contextes spécifiques sur l'évolution des savoirs dans la classe et sur les conditions de leur transmission? ». Compte tenu de la prise en compte de ce système didactique (interactions entre les enseignants, les savoirs et les apprenants), nous allons à présent aborder la question des effets de contexte sur les stratégies d'enseignement.

3.1.3. Les effets de contexte sur les stratégies d'enseignement

Comme nous l'avons déjà présenté dans notre cadre théorique, les objectifs à atteindre et les activités à pratiquer sont définis dans les programmes d'éducation physique et sportive d'Haïti et de la Martinique. Cependant, il n'est pas interdit aux enseignants d'EPS de varier les activités et d'apporter des modifications. Un tel changement peut être opéré soit en fonction de la progression des élèves ou de leurs difficultés d'apprentissage tout en respectant les objectifs fixés dans les programmes.

En un mot, les enseignants ont, dans une certaine mesure, la liberté d'enseigner en innovant afin de mieux prendre en compte les difficultés des élèves, et de tenter de résoudre certains problèmes constatés lors de la transmission de savoirs. Dans ce cas, il est possible que l'enseignant utilise diverses stratégies pour aider les élèves dans leur apprentissage tant sur les plans moteur, cognitif, affectif que relationnel. De par les modifications et innovations que peuvent apporter les enseignants dans leurs pratiques, il est possible que ces dernières soient centrées uniquement sur la construction des conduites motrices des élèves ou sur leurs dimensions affective, cognitive, sociale, culturelle. Par rapport à cela, nous formulons l'interrogation suivante : « Quels sont les effets de contextes spécifiques sur les stratégies d'enseignement ? ». Cela nous amène à prendre l'exemple de certains contextes au regard des stratégies de l'enseignant.

Premièrement, les enfants ayant la possibilité de pratiquer des activités physiques sportives et artistiques (APSA) en dehors de l'école (chez eux, dans des centres sportifs, des parcs d'attraction, des salles de sport, etc.), acquièrent le plus souvent, plus d'expériences que

ceux qui ne pratiquent ces activités qu'à l'école. C'est la raison pour laquelle l'enseignant d'EPS cherche souvent à orienter et à adapter les séances au rythme de l'apprentissage des élèves, celui-ci peut être rapide ou lent en fonction des activités physiques et sportives et artistiques connues, déjà pratiquées ou non connues.

Deuxièmement, par rapport à certains mythes existant dans l'environnement culturel des élèves, l'enseignant d'EPS peut faire face à des difficultés d'ordre culturel dans ses pratiques pédagogiques. Cela fait référence à l'exemple que nous avons pris dans le cadre théorique concernant la conception de l'haïtien de la couleur rouge dans le contexte culturel d'Haïti.

Face à ces situations, il revient à l'enseignant de trouver une stratégie afin d'orienter et d'adapter les séances en fonction du contexte culturel, car ce dernier peut tour à tour servir d'appui à un meilleur enseignement-apprentissage, et fonctionner comme un blocage à celui-ci (Orange, 2012). Nous essayons de comprendre de quelle façon l'enseignant prend en compte le contexte culturel des élèves, notamment en établissant de façon cohérente une relation entre les savoirs scientifiques et locaux dans ses pratiques pédagogiques. Comme les savoirs locaux des élèves sont porteurs de connaissances empiriques, de vocabulaires propres à leur environnement culturel, ils peuvent servir d'aide à l'assimilation des savoirs scientifiques. En un mot, le contexte culturel est incontournable en didactique ; tout enseignant est susceptible de faire face aux difficultés liées au contexte d'enseignement.

A travers ces deux exemples précités, il est clair que l'enseignant agit en fonction d'un contexte donné, et ce dernier peut avoir des impacts sur l'apprentissage des élèves.

Partons de notre problématique pour formuler nos questions de recherche autour de l'impact des effets de contexte lié à l'organisation des formes scolaires et de l'EPS en Haïti et en Martinique, et aux éléments de généricité et de spécificité.

3.2. Questions de recherche

L'éducation comme valeur intellectuelle, sociale, morale et culturelle, n'est jamais mise en application de la même manière au sein des systèmes d'éducation scolaire à travers le monde. L'état des lieux des systèmes d'éducation scolaire haïtien et martiniquais (français) présenté plus haut, nous donne déjà une idée des disparités existant entre eux. Qu'il s'agisse des réformes disciplinaires et de structure, du budget alloué à l'éducation ou du profil pédagogique des enseignants, toutes ces dimensions sont impactées par les contraintes institutionnelles, sociales et économiques. Au niveau des contraintes, le manque, voire l'absence de matériel de travail mis à la disposition d'un grand nombre d'enseignants d'EPS haïtiens, des espaces de jeux inappropriés, voire inexistant dans bon nombre d'écoles tant en milieu urbain qu'en milieu rural conditionnent les formes d'enseignement, alors que ce genre de contraintes n'existe presque pas pour la Martinique. Dans le domaine de la pédagogie et de la didactique des disciplines, il est recommandé que le programme d'enseignement oriente l'activité de l'enseignant et celui des apprenants.

Pour répondre effectivement à l'ensemble des besoins et exigences cités plus haut, le renouvellement des programmes s'avère nécessaire afin de mieux orienter les pratiques

enseignantes et les adapter aux contextes culturel, écologique, économique, social des élèves ; car ces derniers construisent leurs connaissances au fil du temps ; aux dires de Brousseau (1998), ils les construisent par rapport à la qualité de l'environnement de la classe et de l'apprentissage.

Par rapport à cette description des rôles que joue l'éducation au sein d'un système éducatif et dans le développement d'un pays, à travers l'enseignement-apprentissage de plusieurs disciplines scolaires, nous pouvons établir le lien entre la contextualisation et l'organisation des formes scolaires et de l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique, en vue de formuler donc trois questions de recherche :

- quel est l'impact des contextes sur l'organisation de l'enseignement de l'EPS ?
- en quoi la spécificité des contextes influence-t-elle, conditionne-t-elle celle des savoirs mis à l'étude en EPS en Haïti et en Martinique? Quel est l'impact des contextes sur les savoirs enseignés ?
- quels sont les éléments de spécificité et de généricité dans les formes de contextualisation des deux pays?

Vu l'objectif de chacune de nos trois questions de recherche, la formulation de notre problématique et notre objet étude, nous allons présenter l'originalité de la recherche, c'est - à-dire sa spécificité dans le cadre d'une approche socio-didactique en comparant l'organisation des formes scolaire et de l'EPS en Haïti et en Martinique.

3.3. Originalité de notre recherche

De nombreuses études réalisées un peu partout dans le monde ont abordé l'éducation comparée sous des formes distinctes. Elles comparent en majeure partie, deux ou plusieurs systèmes éducatifs sous différents aspects : la comparaison de l'enseignement-apprentissage de deux disciplines, celle des performances des élèves dans deux ou plusieurs disciplines, et celle de l'organisation des formes scolaires, de l'organisation de la scolarité, des curricula prescrits, des budgets pour l'éducation, des profils des enseignants, etc. En revanche, il n'y a pas beaucoup d'études comparatives tant au niveau national, régional qu'international qui prennent en compte l'enseignement-apprentissage d'une seule et même discipline au sein de deux systèmes d'éducation scolaire différents. Notre travail de recherche s'inscrit dans cette démarche. Nous cherchons à comparer, dans un premier temps, l'organisation des formes scolaires et de l'organisation de l'EPS sur le plan macro ; dans un second temps, les interactions didactiques en identifiant et analysant les effets de contexte. Cette étude comparative nous paraît particulièrement intéressante dans la mesure où elle apportera de nouvelles pistes de réflexions en matière de l'enseignement-apprentissage de l'EPS. En Haïti où cette discipline est intégrée certes dans le système d'éducation scolaire, mais n'est pas enseignée dans toutes les écoles pour diverses raisons (le manque d'espaces de jeux aménagés, l'absence ou le manque de matériels sportifs dans de nombreuses écoles), l'EPS se trouve dévalorisée aux yeux de certains directeurs d'écoles, beaucoup de parents d'élèves ignorent l'existence de cette discipline dans le milieu scolaire haïtien. Tandis que du côté de

la Martinique, l'EPS est intégrée dans le système d'éducation scolaire, connue et enseignée dans toutes les écoles.

Par rapport aux travaux réalisés en EPS, cités dans la revue de littérature de notre thèse, tels que étude comparative en EPS sur Haïti et Guadeloupe (Anciaux, 2008) et étude comparative des performances des élèves des établissements publics d'enseignement général et franco-arabe au Niger (Dan-Lamso, 2013), nous voulons réaliser une étude comparative originale en EPS qui prend en compte la comparaison des processus de contextualisation en Haïti et en Martinique sur une même discipline. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants d'EPS contextualisent-ils face aux contraintes, aux exigences qui leur sont faites dans les curricula prescrits ? Vis-à-vis des interactions didactiques et de la transmission des savoirs, nous mettons l'accent sur les actions du professeur (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser) développées par Sensevy (2007), de manière à décrire, interpréter et analyser les éléments relevant des contextes évoqués. En effet, les résultats obtenus nous permettront de proposer aux enseignants d'EPS, aux formateurs de formateurs, aux didacticiens et aux comparatistes une connaissance des contextes dans lesquels se déroulent l'enseignement-apprentissage de l'EPS en Haïti et en Martinique.

Par ailleurs, à partir des expériences personnelles, des constats et des données recueillies auprès des enseignants et des élèves, des pistes de réflexions et des propositions d'actions, nous sommes convaincus que ce travail de comparaison servira d'outil et d'objet de recherche pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'EPS dans les deux pays.

Au terme de la présentation de notre objet d'étude, de l'explicitation des concepts fondateurs, de la formulation de notre problématique et celle de nos trois questions de recherche, et l'originalité de notre travail, nous pouvons entrer dans ce nouveau chapitre afin d'établir le lien entre la partie théorique et la partie méthodologique de notre travail.

Juste avant de présenter la méthodologie de la recherche, précisons que nous n'avons pas fait d'hypothèses de travail. Nous avons opté pour une démarche inductive. Cela s'explique, comme l'avons souligné dans l'introduction de notre thèse, par notre intérêt de réaliser ce travail de recherche en observant directement sur le terrain ce qui existe en Haïti et en Martinique à un double niveau. Le premier porte sur des éléments similaires aux deux territoires tels que le manque de formation des enseignants, l'EPS peu valorisée et enseignée. Le second concerne des éléments de différences comme l'enseignement de l'EPS dans toutes les écoles en Martinique et non en Haïti, la présence des intervenants extérieurs plus fréquemment en Haïti qu'en Martinique.

Chapitre 4. Méthodologie de la recherche

Dans ce nouveau chapitre, il s'agit de présenter les procédés méthodologiques utilisés en lien avec l'objet de recherche pour que les résultats présentent toutes les garanties scientifiques attendues. Dans le domaine de la recherche scientifique, plus particulièrement dans les sciences humaines et sociales, les méthodes utilisées par le chercheur, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, lui permettent de mettre à l'épreuve des faits ses hypothèses.

C'est en ce sens que nous allons décrire les précautions méthodologiques, le protocole de la recherche à travers les volets macro (étude 1) et micro (étude 2) ce qui permettra de mieux comprendre les résultats, leur interprétation et leur analyse présentés dans la deuxième partie de notre travail.

4.1. Posture épistémologique relative aux choix méthodologiques, précautions épistémologiques

Selon Van der Maren (1996), la méthodologie de la recherche est considérée comme l'activité générale par laquelle il est possible d'acquérir des connaissances, des informations crédibles selon certaines normes à propos d'un objet donné. C'est en ce sens que nous avons choisi de procéder à un ensemble d'actions qui comprend d'abord l'intention, le but et l'objectif de notre recherche, et la manière de poser le problème. Ensuite, les techniques de constitution du matériel et leur validation. Enfin, les techniques de traitement des données, les procédures d'interprétation des résultats et de leur vérification en vue d'aboutir à la crédibilité recherchée, c'est-à-dire recueillir des données fiables auprès des participants.

Pour mener à bien notre recherche, parmi l'ensemble des méthodes de recherche utilisées en sciences humaines et sociales, nous avons opté pour l'approche ou la recherche qualitative pour le volet micro de l'étude (les effets de contexte sur la transmission des savoirs) à travers deux modes de recueil différents de données (entretiens, observations). Pour cela, nous utilisons comme support une analyse comparée des interactions didactiques en EPS en Haïti (les deux premiers cycles de l'école fondamentale) et en Martinique (l'école primaire). Un tel choix vient du fait que nous étudions les effets de contextes sur l'évolution des savoirs transmis et les stratégies d'enseignement qui sont des facteurs difficilement mesurables. Or, l'analyse qualitative en tant que champ d'investigation à part entière (selon l'approche de Van der Maren, 1996), est liée à la description et à la compréhension de phénomènes complexes difficilement quantifiables. Il poursuit en soutenant qu'une recherche est dite qualitative si ses données sont non-métriques (ce qui ne veut pas dire qu'elles ne peuvent pas être quantifiées ou chiffrées) comme les données textuelles (journaux, récits, entrevues), les images et les sons (films, photographies, plans). Elle doit s'inscrire dans une démarche plutôt inductive. Il faut également que la recherche produise des théories interprétatives (qui expliquent le pourquoi des choses, leur signification) ou prescriptives. Notre étude comparée s'inscrit dans cette démarche. Étant donné que chaque méthode s'élabore en fonction de l'objet de recherche et l'objectif du chercheur, pour notre part, nous nous attachons à ce principe en situant notre recherche sur la comparaison des curricula et les effets dus au contexte sur la transmission des savoirs.

Poisson (1991), pour sa part, soutient que la recherche qualitative aurait pour but, en sciences humaines, de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales. Effectivement, dans notre travail de recherche, nous nous intéressons non seulement aux phénomènes sociaux, au contexte social, mais aussi au contexte culturel afin d'interpréter et de comprendre les différences et leurs causes.

Au regard de la démarche soutenue par Van der Maren (1996) et Poisson (1991), nous constatons qu'il y a plusieurs paramètres à mettre en évidence pour réaliser une étude selon l'approche ou la recherche qualitative. De ce fait, cette dernière nous semble la mieux appropriée au volet micro de notre étude. Elle nous aide à nous focaliser sur l'objet de notre recherche. Puis, le choix d'adopter une approche qualitative nous permet de mieux décrire, interpréter et analyser les paramètres de comparaison afin de nous positionner dans un paradigme compréhensif.

Dans notre étude, nous mettons l'accent sur l'articulation des volets macro (la comparaison des curricula) et micro (les effets de contexte sur la transmission des savoirs), pour rester non seulement dans la contextualisation, mais surtout réaliser notre travail de terrain suivant le lien étroit entre l'éducation comparée et la didactique comparée. A cet effet, nous prenons des précautions épistémologiques pour rendre l'étude objective en assurant sa qualité et sa justesse dans une comparaison sans jugement de valeur en s'appuyant sur une démarche contextuelle. En ce sens, nous n'avons choisi aucune APSA au départ. Parce que l'objectif est d'étudier les effets du contexte sur la transmission des savoirs en situation authentique d'enseignement. Pour cela, nous nous sommes donc intéressé à toutes les APSA susceptibles d'être enseignées durant les séances d'observation filmées. Un tel choix vient du fait que nous avons besoin de mieux comprendre la contextualisation de l'EPS dans les deux territoires, de comparer par exemple, une séance de basket-ball en 5^e A.F (Haïti) et en CM1 (Martinique), deux classes de même niveau.

L'ensemble de ces précautions épistémologiques qui montre l'importance de la méthode qualitative dans les sciences humaines et sociales, et dans le cadre de notre étude va nous permettre de présenter le protocole de la recherche.

4.2. Le protocole de la recherche

Suivant l'objet de notre travail de recherche et les liens que nous avons établis entre l'éducation comparée, la didactique comparée et la socio-didactique dans notre cadre théorique, nous distinguons deux volets, l'un macro et l'autre micro. Ces derniers renvoient respectivement à « l'étude 1 : analyse comparée des curricula prescrits et à l'étude 2 : les effets de contexte sur la transmission des savoirs ». Ces deux études sont complémentaires et nous permettront de croiser les données dérivées des curricula prescrits et celles relatives à ce qui s'enseigne réellement en EPS durant le cycle d'observation.

4.2.1. Étude 1 : analyse comparée des curricula prescrits

L'étude 1 se fonde sur la conception des curricula prescrits. Pour tenter de cerner cette question, nous sommes parti de deux interrogations fondamentales afin de rester dans la contextualisation didactique. Premièrement, sur quoi les deux textes officiels reposent-ils ? Qu'est-ce qui organise le système d'éducation dans les deux territoires ? Deuxièmement, qu'est-ce qui spécifie chaque territoire ou au contraire est partagé ? Ces interrogations constituent donc le fil conducteur de l'étude 1. A cet effet, il s'agira de placer les deux textes

officiels dans leur contexte, de tenir compte de leur philosophie et des réalités éducatives des deux territoires au moment de leur publication et à l'heure actuelle.

De manière spécifique, ce volet macro consiste à comparer les systèmes d'éducation scolaire et de l'organisation de l'EPS en Haïti et en Martinique. Pour cela, nous nous appuyons sur certains éléments de comparaison que nous considérons comme fondamentaux :

- l'organisation de la scolarité pour comprendre les différents cycles d'étude et les types d'examens ;
- les principales réformes éducatives les plus marquantes ;
- la formation initiale et continue des enseignants qui fonde leur profil pédagogique ;
- les disciplines enseignées aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école élémentaire avec un regard particulier sur les programmes d'EPS et les APSA proposées pour ces niveaux ;
- les finalités et les objectifs de l'enseignement du premier degré et ceux de l'EPS.

L'ensemble de ces résultats ordonnés et complémentaires nous permettra de mieux cerner l'étude 2.

4.2.1.1. Les données recueillies

Nous avons choisi les curricula prescrits des deux systèmes d'éducation. En Haïti, le curriculum de l'école fondamentale-programme pédagogique opérationnel 1^{er} et 2^e cycles (1^{ère}, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années fondamentales) de 1989, révisé dans le plan opérationnel 2010-2015 présente les objectifs spécifiques, contenus, suggestions et évaluations pour les disciplines enseignées : français, créole, mathématiques, sciences expérimentales, sciences sociales, éducation esthétique et artistique, initiation à la technologie et aux activités productives, éducation physique. En Martinique, le Bulletin officiel du 19 juin 2008 présente aussi les objectifs, les programmes de l'école primaire (français, mathématiques, éducation physique et sportive, langue vivante, pratiques artistiques et histoire des arts, découverte du monde, sciences expérimentales et technologies, histoire-géographie, instruction civique et morale). Cependant, pour établir l'équilibre dans notre étude comparative, nous avons pris en compte l'école élémentaire en Martinique qui correspond aux deux premiers cycles de l'école fondamentale.

4.2.1.2. Le traitement des données

Ce volet macro vise à comparer les curricula prescrits des deux systèmes d'éducation scolaire. Ces documents se trouvent en annexes 5 et 6. Le traitement de ces corpus se fera sous la forme d'une analyse de contenu dans le but de rechercher des éléments remarquables et objectifs permettant de comprendre, de décrire et d'explicitier le sens des paramètres contextuels et la conception des curricula. Cette analyse de contenu passera par l'utilisation d'une grille catégorielle. Pour ce faire, nous nous référons au modèle de la grille d'analyse proposée par Bardin (2011). Celle-ci consiste en un regroupement des noyaux de sens en catégories et sous-catégories. Au regard de ce modèle, nous avons construit deux grilles d'analyse, l'une pour Haïti, l'autre pour la Martinique qui se trouvent respectivement en

annexes 7 et 8. Le contenu de celles-ci est constitué d'éléments synthétiques dérivés des deux textes officiels.

4.2.1.3. Les modalités d'analyse

Ce premier niveau d'analyse, appelée macro vise à repérer des éléments de contexte dans les textes officiels des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique. Parmi l'ensemble des éléments à analyser cités précédemment, nous porterons un regard spécial sur les finalités et les objectifs des deux premiers cycles de l'école fondamentale et de l'école élémentaire, et de l'enseignement de l'EPS à ces niveaux.

Comme nous venons de le signaler, pour tenter de produire un travail en profondeur et explicite sur les deux textes officiels, nous procéderons à une analyse de contenu de manière à mettre en lien les effets de contexte avec la conception des curricula prescrits. Étant donné que nous sommes dans l'éducation comparée, nous ne considérons pas les données comme de simples informations brutes, mais nous les relierons à leur contexte afin de les interpréter et de les analyser sans jugement de valeur. Cependant, nous mettrons l'accent sur les ressemblances et les différences. Nous prendrons surtout en compte ces dernières en vue d'interpréter et d'analyser leurs causes. Dans la partie des résultats, nous présenterons cette analyse macro sous forme d'un tableau à trois colonnes sur lequel se fonderont nos analyses. Dans la première, le lecteur trouvera l'ensemble des éléments de comparaison cités précédemment qui constitueront des thèmes d'étude ; dans la deuxième, ceux relatifs à Haïti ; dans la troisième, ceux propre à la Martinique.

Continuons dans la présentation du protocole de la recherche en entrant dans l'étude 2.

4.2.2. Étude 2 : les effets de contexte sur les savoirs transmis

Pour ce volet micro, l'étude se focalise sur les interactions didactiques au sein de la triade liant l'enseignant, le savoir et l'élève en cherchant à déterminer tout ce qui relève du contexte.

4.2.2.1. L'échantillon

Notre échantillon porte sur 49 participants répartis comme suit :

- 17 enseignants dont 4 en Haïti (1 par établissement scolaire, désignés par les N°1, N°2, N°3 et N°4) et 13 enseignants en Martinique (pour 4 établissements scolaires, désignés par les N°5, N°6, N°7, N°8, N°9, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 et N°17) ;
- 32 élèves dont 16 en Haïti et 16 en Martinique.

Pour le bon déroulement de l'étude, nous avons pris soin de choisir nos participants (enseignants d'EPS et élèves des deux premiers cycles de l'école fondamentale et de l'école élémentaire) en Haïti et en Martinique selon des critères spécifiques en rapport aux contextes

social, culturel et écologique et à l'organisation de l'enseignement-apprentissage de l'EPS. En ce sens, nous avons sélectionné huit écoles à raison de quatre par territoire dont deux publiques et deux privées de chaque côté, situées dans des milieux sociaux différents, c'est-à-dire, aisés et défavorisés.

Présentons maintenant les écoles d'Haïti et celles de la Martinique en les désignant par des noms d'emprunt afin de conserver leur anonymat.

Les écoles d'Haïti

Les deux publiques sont désignées par (HPU1, HPU2) et les deux privées par (HPR1, HPR2).

Les deux écoles publiques d'Haïti :

1) HPU1, située dans la commune de Carrefour, au Sud de la capitale, Port-au-Prince, fondée depuis plus d'une quarantaine d'années, fréquentée en majeure partie par des enfants de la classe la plus pauvre, voire par ceux en domesticité. Ce terme, dans le contexte social haïtien, fait référence aux enfants défavorisés, orphelins pour la plupart qui sont logés et nourris par des familles ayant un minimum de moyens financiers pour accomplir des tâches spécifiques (ménage, jardinage, lavage de véhicules, etc.).

2) HPU2, section fondamentale fondée depuis une cinquantaine d'années, située au centre-ville de Port-au-Prince, fréquentée par des enfants d'ouvriers et de petits commerçants.

Les deux écoles privées d'Haïti

1) HPR1, une école privée de la mission évangélique et localisée à Port-au-Prince. Elle comprend deux niveaux : le préscolaire et les deux premiers cycles de l'école fondamentale. Cet établissement scolaire est fondé depuis plus d'une vingtaine d'années et fréquenté par des enfants de la classe moyenne.

2) HPR2, école des garçons, sous contrat avec l'Éducation nationale, située au centre-ville de Port-au-Prince (Bel-Air), l'une des plus anciennes écoles catholiques en Haïti, fondée en 1864, dirigée par les Frères de l'instruction chrétienne (FIC), fréquentée en partie par les enfants de la bourgeoisie haïtienne et en grande partie par ceux de la classe moyenne.

Les écoles de la Martinique

Les deux publiques sont désignées par (MPU1, MPU2), les deux privées par (MPR1, MPR2).

Les deux écoles publiques de la Martinique

1) MPU1, située à Fort-de France, dans un des bidonvilles de l'Île, Terres Sainville, un quartier difficile faisant souvent face au problème de la délinquance juvénile. Elle est fondée depuis plus de trente ans et fréquentée par des enfants d'origine sociale modeste.

2) MPU2, école de campagne, située dans la commune du Nord de la Martinique, fondée depuis vingt-six ans, fréquentée en grande partie par les enfants de ladite commune. Leurs parents sont pour la plupart des ouvriers.

Les deux écoles privées de la Martinique

1) MPR1, un établissement catholique d'enseignement privé sous contrat avec l'Éducation nationale, situé à Fort-de-France dans une zone résidentielle réputée pour son état de salubrité. Cette école est fondée au XIXe siècle avec l'arrivée des premières religieuses à Saint-Pierre et fréquentée par des enfants autochtones, ceux de l'hexagone et de l'étranger, issus en majeure partie d'origine sociale aisée.

2) MPR2, établissement privé sous contrat avec l'Éducation nationale, fondée depuis quarante-cinq ans située à Sainte-Thérèse, dans l'un des bidonvilles de l'île, un des quartiers de Fort-de-France réputé pour des actes de violence. Cette école est fréquentée par des enfants d'ouvriers ainsi que par ceux des cadres.

Présentons, dans le tableau ci-dessous, les huit écoles choisies dans les deux territoires selon leur public de fréquentation et leur situation géographique.

Tableau II. Les huit écoles des deux territoires selon leur public de fréquentation et leur situation géographique.

	Haïti				Martinique			
	HPU1	HPU2	HPR1	HPR2	MPU1	MPU2	MPR1	MPR2
Profil sociologique	Classe modeste	Classe modeste	Classe modeste	Classe aisée	Classe modeste	Classe modeste	Classe aisée	Classe modeste
Situation géographique	Périphérie	Centre-ville	Centre-ville	Centre-ville	Centre-ville	Périphérie	Centre-ville	Centre-ville
Enseignants	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5 N°6 N°7 N°8	N°9 N°10 N°11 N°12	N°13 N°14 N°15 N°16	N°17

Dans le cas d'Haïti, nous avons choisi quatre classes (1^{ère}, 3^e, 5^e, 6^e A.F) parmi les six que comportent les deux premiers cycles de l'école fondamentale. Le choix de ces classes se justifie par leur description dans le curriculum prescrit de ces deux cycles :

la 1^{ère} A.F, la première classe du premier cycle de l'école fondamentale, accueille des enfants de 6 ans venant du préscolaire. Ce nouveau cycle d'études met l'accent sur des apprentissages de base (la lecture, l'écriture, le calcul) et l'initiation des cours d'éducation physique et sportive dans le but de favoriser le développement psychomoteur de l'enfant ;

la 3^e A.F, la troisième classe du premier cycle de l'école fondamentale, accueille des enfants de 8 ans. C'est la classe d'approfondissement des apprentissages de base (la lecture, l'écriture et le calcul) et l'enseignement de l'EPS dans le but d'initier les élèves aux pratiques sportives ;

la 5^e A.F, la première classe du deuxième cycle de l'école fondamentale, accueille des enfants de 10 ans. C'est la classe de début du cycle de l'orientation et de l'approfondissement des expériences et de l'initiation à la langue française (l'oral et l'écrit), et de l'initiation des jeux collectifs et des disciplines sportives (football, basket-ball, handball, lutte, etc.) ;

la 6^e A.F marque la fin du 2^e cycle de l'école fondamentale, accueille des enfants âgés de 11 ans. C'est le cycle de l'orientation et de l'approfondissement des expériences du renforcement des connaissances de la langue française (l'oral et l'écrit) et de la consolidation des jeux collectifs et des disciplines sportives (football, basket-ball, handball, lutte, etc.).

Dans le cas de la Martinique, nous avons aussi choisi quatre classes (CP, CE2, CM1 et CM2) parmi les cinq que comporte l'école élémentaire. Elles correspondent à celles choisies en Haïti. Le choix de ces niveaux s'explique par leur description dans les programmes officiels 2010-2011 Chatel (2010) :

le CP, la première classe de l'école élémentaire, le cycle 2 celui des apprentissages fondamentaux (apprentissage nouveaux, nouvelles découvertes, nouvelles matières, par exemple, des cours d'EPS plus enrichissants, etc.) parce que les enfants sont fraîchement sortis de l'école maternelle et entament un nouveau cycle d'études ;

le CE2, la première classe du cycle 3 celui des « approfondissements » ;

le CM1, le cycle des approfondissements (On considère que les élèves ont déjà acquis des connaissances en EPS ;

le CM2, la dernière classe de l'école élémentaire et débouche sur le collège, c'est aussi le cycle des approfondissements ; en natation par exemple, les enfants doivent savoir nager avant leur entrée au collège.

Après avoir identifié et sélectionné notre terrain de recherche et notre échantillon, nous avons procédé à l'élaboration de nos guides d'entretien et à la préparation de nos séances d'observation filmées. Tout cela consiste à organiser le déroulement de la recherche, nos moyens de traitement et d'analyse des données en restant dans l'élément central de notre recherche. Rappelons que ce dernier porte sur la prise en compte des contextes social et culturel au regard de l'organisation de l'enseignement-apprentissage de l'EPS dans les deux territoires.

4.2.2.2. Le déroulement

Pour lancer ce processus, nous avons obtenu toutes les autorisations nécessaires auprès des directrices et directeurs d'écoles concernées, des inspecteurs de circonscriptions ainsi que des parents d'élèves. Après l'accord de ces différentes personnes, le recueil de nos données s'est déroulé dans 8 établissements scolaires à raison de 4 par pays, dans lesquels nous avons interrogé 17 enseignants (4 en Haïti et 13 en Martinique) et 32 élèves (16 par pays). Au regard du nombre d'enseignants faisant partie de notre échantillon, nous devons préciser qu'il y a plus d'enseignants interrogés en Martinique pour une raison très simple. Dans cette île, ce sont les professeurs des écoles ayant la responsabilité d'accompagner les élèves pendant toute la journée qui assurent les cours d'EPS. Alors qu'en Haïti, ce sont des

intervenants extérieurs, des enseignants d'EPS qui enseignent cette dernière dans toutes les classes des établissements scolaires concernés. Nous avons filmé 90 séances d'EPS à raison de 45 par pays. Selon notre échantillon, il est vrai que nous devons filmer 3 séances dans chacune des classes concernées (1^{ère}, 3^e, 5^e et 6^e A.F) et (CP, CE2, CM1 et CM2), mais à l'école HPR1 en Haïti et MPU2 en Martinique nous n'avons pas pu filmer les (5^e et 6^e A.F.) et (CM1 et CM2) séparément. En raison de l'effectif réduit de celles-ci, les enseignants les ont fusionnées. Voilà pourquoi nous avons 90 vidéos enregistrées au lieu de 96.

Le recueil des données dans chacun des établissements scolaires s'est déroulé dans l'ordre qui suit :

- un entretien *ante* cycle avec chacun des dix-sept enseignants dans les deux territoires ;
- trois séances consécutives filmées dans chacune des classes concernées ;
- un entretien *post* cycle avec les enseignants, et les élèves des classes de (5^e/6^e A.F.) en Haïti et de (CM1, CM2) en Martinique.

Schématisons maintenant, dans la figure ci-dessous, le dispositif de la collecte des données.

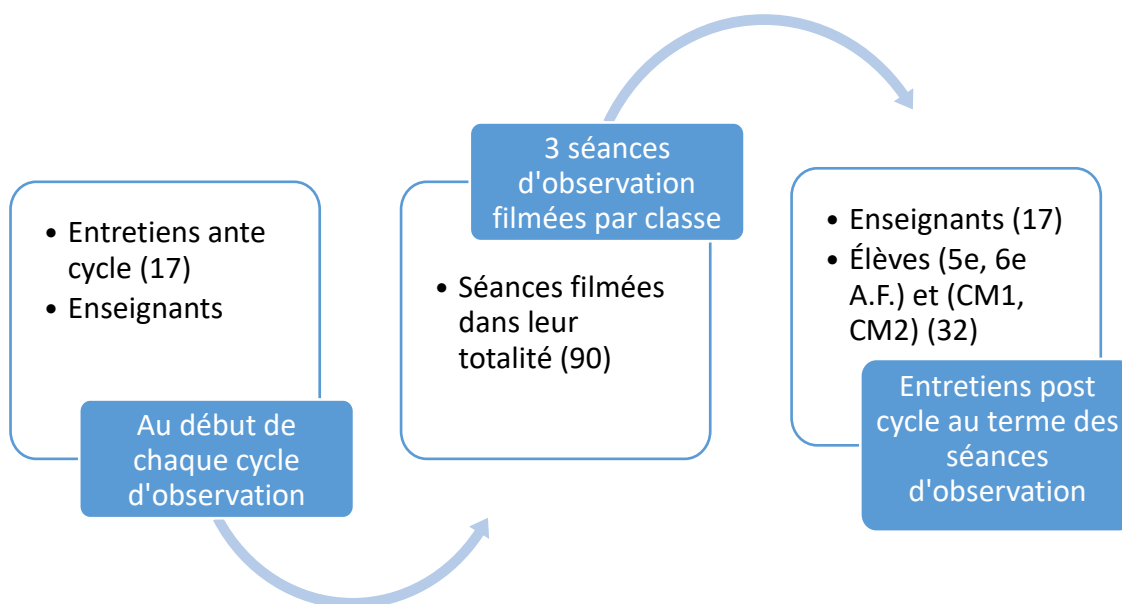


Figure 3. Dispositif de la collecte des données

La figure 3 ci-dessus montre la cohérence entre les différents procédés formant le dispositif de collecte des données.

Développons, de manière détaillée, le dispositif de la collecte des données selon les éléments du schéma ci-dessus.

Les entretiens ante cycles

Avant d'initier le protocole, les dix-sept enseignants concernés ont été informés dans les détails des modalités de la collecte des données.

Les entretiens *ante* ont été réalisés avec chacun des enseignants d'EPS en Haïti et en Martinique avant le début de chaque cycle observé. L'objectif fondamental de ces différents entretiens *ante* est de savoir ce que chacun de ces enseignants veut réaliser avec ses élèves durant le cycle d'observation, ce qu'il souhaite leur apprendre. Ces entretiens favorisent donc la liberté de la parole.

Le guide d'entretien a été conçu de manière à obtenir des informations sur les thèmes suivants :

- le profil des enseignants (sexe, âge, formation et initiale et continue en EPS, expérience professionnelle, projet de classe, origine sociale, pratique sportive) ;
- les intentions didactiques des enseignants (contenus d'enseignement prévus pour le cycle, objectifs poursuivis et savoirs enseignés) ;
- les principes qui guident la pratique de l'enseignant, ses stratégies d'enseignement, sa conception de l'élève, et sa conception du rôle de l'enseignant.

Nos interactions sont orientées et structurées par quelques repères précis relatifs à la didactique de l'EPS et à la contextualisation didactique selon l'approche de Blanchet (2009), la contextualisation des interactions didactiques (interactions entre enseignant et enseignés) et la contextualisation de l'intervention didactique (la prise en compte de certains dispositifs de l'enseignement : les méthodes, les programmes...).

En termes de durée, selon la disponibilité des enseignants, nous avons prévu de réaliser les entretiens entre 10 à 15 minutes. Cependant, vu l'état d'esprit de certains d'entre eux, nous avons réalisé trois entretiens *ante* qui avaient duré plus de 15 minutes. Ce que nous aurons à présenter dans la partie des résultats. Puis, le lieu des entretiens n'a pas été choisi à l'avance et varie selon les contraintes : nous avons interrogé les enseignants tantôt dans les salles de classes, tantôt sur les terrains de sport.

Pour résumer, ces entretiens *ante* nous permettent d'entrer en contact avec les dix-sept enseignants, de prendre connaissance du thème prévu et des objectifs fixés pour le cycle d'observation, et surtout des stratégies d'enseignement utilisées. Ces entretiens sont donc conçus pour obtenir des données de recherche avant le déroulement des leçons d'EPS afin de faciliter la mise en relation entre ce qui est recommandé officiellement, prévu par les enseignants et fait réellement durant le cycle d'observation.

Les séances d'observation filmées

Bien avant le déroulement de chacune des trois séances d'observation par classe, nous nous sommes mis d'accord avec les enseignants sur les procédures possibles pour les enfants n'ayant pas reçu l'autorisation d'être filmés afin de les placer hors du champ de la caméra.

Pour le bon déroulement de nos différentes séances d'observation, nous avons invité les enseignants à se mettre à l'aise et à conserver leurs habitudes de travail. Nous leur avons surtout donné la garantie que l'ensemble des données recueillies serait conservé en tout anonymat et exploité uniquement à usage de recherche. Cette mise en confiance s'avère nécessaire face à un interviewé tenaillé par la peur de perdre la face ou tenté de se replier sur

des réponses convenues ou considérées comme légitimes (Blanchet et Gotman, 2010 ; Van Campenhoudt et Quivy, 2011).

Avec l'accord des inspecteurs de circonscriptions, des directrices et directeurs d'écoles, des enseignants et surtout celui de la majorité des parents d'élèves, les séances d'observation filmées se sont déroulées correctement et dans de bonnes conditions. Les prises de vue ont été effectuées sur les différents terrains de jeu. Toutefois, nous avons pu filmer en Martinique dans une salle de classe de CM2 à l'école MPR1. Contrairement au lieu habituel du déroulement d'une leçon d'EPS (le terrain), l'enseignante de CM2 a choisi de démarrer les deuxième et troisième séances du cycle d'observation à l'intérieur de la salle de classe afin de schématiser au tableau un jeu collectif avec ballon. Au cours des différentes prises de vue, nous avons gardé une attitude totalement neutre, sans parler aux enseignants ou aux élèves, ni pour faire des remarques, ni pour apporter des conseils sur le déroulement des leçons d'EPS. Nous avons opté pour une *observation non participative* qui, selon Postic et De Ketele (1988), renvoie à l'observateur qui se veut aussi neutre qu'un instrument. Bien entendu, si toutes ces précautions limitent l'impact de la présence de l'observateur sur l'activité de l'enseignant et des élèves, elles n'en annihilent pas totalement tous les effets, la classe constitue un huis clos que la présence du chercheur vient nécessairement perturber.

Nous avons donc, du début à la fin de chacune des quatre-vingt-dix leçons, filmé l'ensemble d'interventions des dix-sept enseignants et les actions des élèves des trente classes concernées. Autrement dit, tous les détails ont été filmés. Cependant, seuls ceux qui sont les plus significatifs et font l'objet de notre recherche seront traités et analysés dans la deuxième partie de notre thèse.

Les entretiens post cycles

Ces entretiens se sont déroulés juste après les trois séances d'observation filmées. Ils concernent les enseignants et un échantillon d'élèves.

En ce qui concerne les enseignants, le guide d'entretien a été conçu de manière à obtenir des informations sur les thèmes suivants :

- l'évolution des savoirs ;
- les stratégies d'apprentissage ;
- les stratégies d'enseignement.

Ces entretiens *post cycles* ont été menés dans le but de faire apparaître les éventuels décalages entre ce que chacun des enseignants a prévu et réalisé pendant le cycle d'observation. En d'autres termes, c'est une forme de bilan qui engage les enseignants dans une démarche d'analyse et de synthèse des trois séances d'observation. Nous avons prévu d'interroger les enseignants pendant 5 à 10 minutes, la durée a été respectée.

D'un autre côté, deux élèves par niveau en 5^e/6^e A.F et en CM1/CM2 dans les huit écoles sélectionnées (ce qui fait un total de 32) ont été interrogés. Le guide d'entretien élève a été élaboré sur les mêmes thèmes que celui des enseignants.

Nous avons prévu d'interroger les élèves pendant 5 à 7 minutes. Ils ont pu répondre à toutes les questions en moins de 5 minutes. Pour éviter que les réponses des élèves soient influencées par leur professeur ou leurs camarades, nous avons mené les entretiens individuellement. Cependant, ce sont les enseignants des classes de 5^e/6^e A.F et de CM1/CM2 qui ont choisi les trente-deux élèves que nous avons interrogés. Bien avant d'entrer dans la phase interrogatoire, nous avons commencé par mettre ces derniers en confiance en leur disant qu'il ne s'agit pas d'une évaluation. Ils étaient tous disposés à répondre à nos questions.

En somme, ces entretiens *post* en tant que le bilan du cycle d'observation constitue le pont entre les entretiens précédents et les séances d'observation filmées.

Entrons maintenant dans les procédés de traitement des données recueillies dans les huit écoles des deux territoires.

4.2.2.3. Les outils

Pour recueillir les données dans les deux territoires, nous faisons appel à deux types de méthode de collecte de données (enregistrements des entretiens *ante* et *post* cycles et enregistrements vidéos). Nous les articulons de manière à mieux comprendre, à décrire et à analyser les interactions didactiques lors de la transmission des savoirs. Voilà pourquoi nous avons réalisé les entretiens *ante* avec les enseignants au début de chaque cycle d'observation, filmé les trois séances d'EPS et mené les entretiens *post* cycle. Nous combinons l'entretien et l'observation afin de mieux comprendre et de mettre en relation les discours des dix-sept enseignants et ceux des trente-deux élèves en nous appuyant sur leurs actions durant les séances filmées. Cette stratégie de recueil de données nous permettra de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits bien que la fiabilité ne soit jamais garantie à cent pour cent.

En ce qui concerne, le choix de l'entretien comme technique de collecte de données, nous nous sommes référé à De Ketele et Roegiers (2009). Pour ces auteurs, l'entretien consiste en un processus de recueil d'informations se déroulant dans un cadre bien défini et dans un contexte donné avec la sélection précise de personnes bien déterminées en fonction de l'objectif à atteindre. Selon les cas, les objectifs du chercheur, l'entretien peut-être libre, semi-dirigé (semi-directif) ou dirigé (directif). De ce fait, nous avons opté pour des entretiens (*ante* et *post*) semi-dirigés sur le modèle de De Ketele et Roegiers (2009), où nous avons prévu quelques questions à poser aux enseignants en guise de point de repère, pour les amener sur un terrain déterminé : leurs pratiques du métier, l'apprentissage des élèves face au contexte local. Un tel choix consiste à faciliter la liberté d'expression des enseignants interrogés ; appelés aussi entretiens semi-directifs ou centrés selon Combessie (2001), qui supposent au préalable l'annonce du/des thème(s) abordé(s) avec les interrogés et l'élaboration de guides d'entretien. Ces entretiens *ante* et *post* servent à confirmer ou à infirmer les données recueillies lors des séances d'observation filmées.

Quant au choix de notre deuxième outil, l'observation, nous nous sommes référé à nouveau à De Ketele et Roegiers (2009) qui considère que celle-ci est très vaste. C'est la raison

pour laquelle l'observateur avec une intentionnalité sélectionne un petit nombre d'informations pertinentes parmi le large éventail des informations possibles dans un contexte donné. Sa fonction première immédiate toujours selon ces chercheurs, est de recueillir l'information sur l'objet pris en considération en fonction de l'objectif organisateur qui doit être clair et explicite. Son objet principal est de relever les comportements observables.

Pour notre part, de manière la plus simple, dans les domaines des sciences humaines et sociales, l'observation reste un outil ou une méthode de recueil d'informations permettant à un observateur de constater, d'étudier, d'examiner ce que font les individus par rapport à un objet donné, le déroulement ou le fonctionnement d'une situation sociale, économique, politique, etc. En nous appuyant sur les techniques de De Ketele et Roegiers (2009), nous avons opté pour l'observation « immédiate » qui consiste à recueillir des informations de nature différente : l'image et la parole, par le biais de la vidéo et de l'utilisation du dictaphone.

Dans l'ensemble, nos deux outils choisis (entretien et observation) sont liés aux orientations des cadres d'analyse et conceptuels, et à nos trois questions de recherche susmentionnées :

- quel est l'impact des contextes sur l'organisation de l'enseignement de l'EPS ?
- en quoi la spécificité des contextes influence-t-elle, conditionne-t-elle celle des savoirs mis à l'étude en EPS en Haïti et en Martinique? Quel est l'impact des contextes sur les savoirs enseignés ?
- quels sont les éléments de spécificité et de généricité dans les formes de contextualisation des deux pays?

. L'utilisation de ces outils débouche donc sur un cadre d'analyse à deux niveaux : macro et micro que nous aurons à développer dans les parties : résultats et analyse des données.

Entrons maintenant dans les procédés de traitement des données recueillies dans les huit écoles des deux territoires.

4.2.2.4. Le traitement des données

Pour mieux élaborer la démarche de notre traitement de données, nous sommes parti de l'objet de notre étude, des éléments de notre cadre conceptuel, de notre problématique et de nos trois questions de recherche. Ce faisceau nous permettra de mieux décrire, interpréter et analyser les paramètres de comparaison de l'étude. Pour ce faire, la construction des corpus s'organise dans l'ordre suivant :

les enregistrements des entretiens *ante*

Nous n'avons utilisé aucun logiciel de traitement des données pour les entretiens *ante*. Nous avons seulement retranscrit l'enregistrement audio sur dictaphone sous forme de verbatim en reportant les discours des enseignants tels qu'ils ont été enregistrés. Ces verbatim

se trouvent dans les annexes des écoles d'Haïti (annexe 5, p. 1-40) et celles de la Martinique (annexe 5, p. 40-84) ;

les enregistrements vidéos

Les séances ont été filmées sur tablette numérique, enregistrées au format "AVI". Puis, nous les avons traitées sur ordinateur en les transférant au "MPEG" pour nous assurer de la qualité de l'image et du son. Ces vidéos nous ont permis de récolter des traces, c'est-à-dire les images de tout ce qui s'est passé réellement durant le déroulement des différentes leçons d'EPS observées. Toutes ces données ont été conservées à des fins d'exploitation pour notre étude. Elles se trouvent en annexe 9 ;

les enregistrements des entretiens *post*

Nous avons retranscrit les entretiens *post* de la même façon que les entretiens *ante*. Pour tenir nos promesses à l'égard des enseignants et élèves interrogés, nous avons conservé leur anonymat. Ceci a été fait également pour les entretiens *ante*. Ces verbatim se trouvent dans les annexes suivants : les enseignants d'Haïti (annexe 7) et ceux de la Martinique (annexe 7) ; les élèves de (5^e/6^e A.F) (annexe 8) et ceux de (CM1/CM2) (annexe 8).

4.2.2.5. Les modalités d'analyse

Rappelons que ce deuxième niveau d'analyse, dit micro, porte sur les interactions didactiques et vise à relever des éléments de contexte dans les discours et les actions des enseignants, et les propos des élèves concernés par notre étude.

Les propos recueillis sont traités par thème et analysés en fonction des éléments faisant l'objet de la contextualisation didactique. Cette analyse se fait dans un premier temps, en comparant les propos recueillis auprès des dix-sept enseignants dans les deux territoires sur les mêmes thématiques ; dans un second temps, auprès de ceux des trente-deux élèves interrogés. Dans les deux cas, l'accent est mis sur des éléments relevant des différents contextes pris en compte dans notre étude. Il s'agit donc d'un travail de regroupement de thèmes, c'est-à-dire la réunion des éléments de réponses récurrents et complémentaires, mais aussi spécifiques et personnels.

Compte tenu du choix de nos outils de collecte de données et du mode traitement de celles-ci, notre analyse micro s'organise ainsi.

Cette analyse qui est purement qualitative croise les données recueillies en entretiens *ante* et *post*, et celles venant des enregistrements vidéos dans les deux territoires selon l'approche comparative. Pour ce faire, nous avons élaboré trente fiches d'analyse didactique contextuelle (FADC) à raison de quinze par territoire. Ces dernières sont placées en annexe 9. Chacune de ces fiches est divisée en trois colonnes : en (1), enseignement réel (vidéos) ; en (2), les actes didactiques et les éléments correspondant aux images filmées durant les trois leçons (illustration) ; en (3), les actes de contextualisation. A tout cela, s'ajoute le modèle de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) proposé par Sensevy et Mercier (2007) avec la prise en compte de ces éléments (dévolution, définition, régulation et

institutionnalisation) et le triplet didactique de mésogenèse, topogenèse et chronogenèse. Nous nous appuyons donc sur l'ensemble de ces éléments pour analyser les actions didactiques des enseignants d'EPS durant le cycle d'observation. Ainsi, nos analyses consistent à mettre en relation des éléments pertinents identifiés en entretiens *ante* et *post* cycles, et observations vidéos. En ce qui concerne ces dernières, la transcription totale des séances n'est pas du tout notre priorité. En revanche, nous mettons un accent particulier sur certains éléments incontournables tels que les tâches proposées, les consignes données par les enseignants, les actions des élèves par rapport à ces dernières.

Dans l'ensemble, ce travail de croisement de données prend en compte le processus d'enseignement de l'EPS dans les deux îles dans son contexte et analyse le fonctionnement didactique. Ce qui présente un intérêt pour la finalité de notre travail de recherche : l'étude des effets de contexte dans la comparaison des formes scolaires et de l'organisation de l'EPS. Ainsi, pour orienter la méthodologie, les résultats et l'analyse des données de la recherche, nous les modélisons dans les deux tableaux ci-dessous.

Tableau III. Les étapes de l'orientation méthodologique de l'étude : le cas d'Haïti

Les cycles d'observation en Haïti

Dates	Écoles	Classes	Entretiens ante	Observations filmées	Entretiens post	Enseignants interrogés
Semaine du 12 mai au 09 juin 2014	HPU1	1 ^{ère} A.F.	1	3	1	1
	HPU1	3 ^e A.F.	1	3	1	
	HPU1	5 ^e A.F.	1	3	1 2 élèves	
	HPU1	6 ^e A.F.	1	3	1 2 élèves	
	HPU2	1 ^{ère} A.F.	1	3	1	1
	HPU2	3 ^e A.F.	1	3	1	
	HPU2	5 ^e A.F.	1	3	1 2 élèves	
	HPU2	6 ^e A.F.	1	3	1 2 élèves	
	HPR1	1 ^{ère} A.F.	1	3	1	1
	HPR1	3 ^e A.F.	1	3	1	
	HPR1	5 ^e -6 ^e A.F.	1	3	1 4 élèves	
	HPR2	1 ^{ère} A.F.	1	3	1	1
	HPR2	3 ^e A.F.	1	3	1	
	HPR2	5 ^e A.F.	1	3	1 2 élèves	
	HPR2	6 ^e A.F.	1	3	1 2 élèves	
		N= 4	N= 15	N= 15	N= 45	N= 16 élèves

Tableau IV. Les étapes de l'orientation méthodologique de l'étude : le cas de Martinique

Les cycles d'observation en Martinique

Dates	Écoles	Classes	Entretiens ante	Observations filmées	Entretiens post	Enseignants interrogés
Semaine du 03 novembre au 12 décembre 2014	MPU1	CP	1	3	1	1
	MPU1	CE2	1	3	1	1
	MPU1	CM1	1	3	1 2 élèves	1
	MPU1	CM2	1	3	1 2 élèves	1
	MPU2	CP	1	3	1	1
	MPU2	CE2	1	3	1	
	MPU2	CM1-CM2	1	3	1 4 élèves	
	MPR1	CP	1	3	1	1
	MPR1	CE2	1	3	1	1
	MPR1	CM1	1	3	1 2 élèves	1
	MPR1	CM2	1	3	1 2 élèves	1
	MPR2	CP	1	3	1	1
	MPR2	CE2	1	3	1	1
	MPR2	CM1	1	3	1 2 élèves	1
	HPR2	CM2	1	3	1 2 élèves	1
	N= 4	N= 15	N= 15	N= 45	N= 16 élèves	N= 13

Les deux tableaux ci-dessus mettent en évidence l'organisation chronologique du déroulement de la collecte des données en Haïti et en Martinique, l'échantillon choisi et les outils méthodologiques utilisés. L'association de tous ces paramètres résume le protocole de la recherche. Ainsi, nous retrouvons les éléments suivants :

- les huit écoles concernées par l'étude soit quatre par territoire (deux publiques, deux privées), désignées par des noms d'emprunt susmentionnés ;
- les trente classes observées soit quinze par territoire. Cette quantité s'explique par la fusion des niveaux (5^e/6^e A.F) à l'école HPR1 et ceux des (CM1/CM2) à l'école HPU2 ;
- les entretiens *ante* sont au nombre de trente à raison de quinze par territoire ;

- les entretiens *post* avec les enseignants sont au nombre de trente soit quinze par territoire ;
- les élèves des classes de (5^e/6^e A.F.) et de (CM1/CM2) interrogés lors des entretiens *post* sont trente-deux au total soit seize par territoire ;
- les séances d'observation filmées sont au nombre de quatre-vingt-dix à raison de quarante-cinq par territoire.

De manière globale, les entretiens *ante* et *post* et les séances d'observation filmées que nous avons réalisés dans les deux territoires nous aideront à apporter des éléments de réponse au regard de l'analyse de la contextualisation didactique de l'EPS. Cette dernière est donc l'enjeu majeur de notre étude comparée.

Récapitulons, dans la figure ci-dessous, les étapes de l'orientation du traitement et de l'analyse des données recueillies dans les deux territoires.

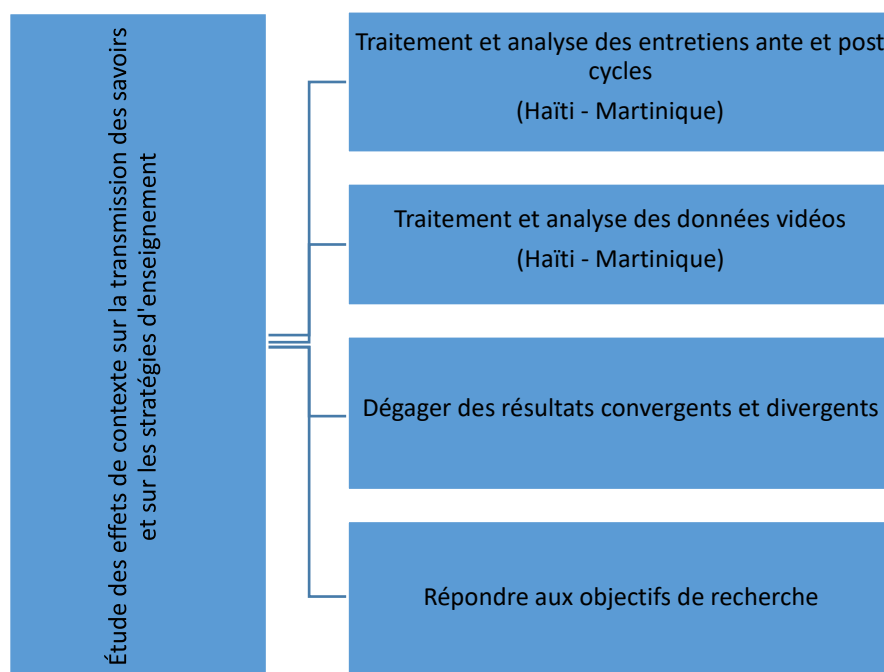


Figure 4. Les étapes de l'orientation du traitement de l'analyse des données

La figure 4 ci-dessus récapitule les étapes de la réalisation de l'étude et montre qu'il s'agit d'un travail de mise en relation des cadres conceptuels, de la problématique de recherche, des outils méthodologiques adoptés et des résultats obtenus. Ce schéma reprend la démarche qualitative utilisée pour mener l'étude de manière à faire ressortir des éléments convergents et divergents. L'association de tous ces facteurs permet de comprendre les décalages qui peuvent exister entre les objectifs d'enseignement et leur réalisation selon divers contextes.

Synthèse

Le recueil des données obligatoires à la constitution de notre travail de recherche repose d'abord sur une analyse macro qui s'intéresse aux textes officiels des systèmes d'éducation scolaire dans les deux territoires. Ensuite, l'analyse micro porte sur ce qui est déclaré et réellement fait et enseigné en EPS dans les classes. Pour comprendre les interventions et les actions des enseignants, nous avons choisi de nous référer au triplet didactique topogénèse, mésogénèse et chonogénèse ainsi qu'à la théorie de l'action conjointe en didactique (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser).

Nous avons mis en évidence l'importance de l'analyse qualitative dans le cadre de notre étude comparative. Cette méthodologie utilisée permet de comprendre et d'analyser l'organisation des systèmes d'éducation scolaire et les formes de l'EPS, et les interactions didactiques au sein de cette discipline d'enseignement en Haïti et en Martinique à travers la contextualisation didactique.

Nous allons maintenant présenter les résultats de notre travail de recherche selon les deux niveaux d'analyse susmentionnés : macro et micro.

Deuxième partie : résultats

Nous présentons dans cette partie, l'ensemble des résultats de la recherche, leur description, leur traitement, leur interprétation et leur analyse selon deux niveaux : macro et micro. Ces derniers, comme nous l'avons mentionné dans la partie méthodologique de notre thèse, feront l'objet d'une étude croisée basée essentiellement sur la mise en évidence des éléments de différences et de ressemblances relatifs à l'organisation des systèmes d'éducation scolaire et à l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique. Pour mener à bien ce travail de comparaison, nous aurons d'abord, par le biais du niveau macro, à identifier, à décrire et à analyser ce qui est prescrit dans les textes officiels, ensuite, par celui du micro, nous placerons la focale sur les actes d'enseignement déclarés (entretiens *ante/post*) et sur ce qui s'enseigne réellement dans la classe (les leçons filmées).

La distinction entre le niveau macro et celui du micro porte essentiellement sur le volet contextuel de notre étude. Ainsi, le macro s'intéresse aux effets du contexte et le micro aux effets de contexte. Ces deux parties distinctes sont donc complémentaires.

Commençons par le premier chapitre qui consiste à étudier les effets du contexte sur la conception des curricula prescrits à un niveau macro.

Chapitre 1. Approche macro : étude des effets du contexte sur la conception des curricula

Dans ce chapitre, il s'agit de comparer l'organisation des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique et l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école élémentaire. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse générale des éléments de comparaison des deux systèmes d'éducation scolaire : organisation de la scolarité, la formation des enseignants, les réformes éducatives, les programmes d'EPS,

le nombre d'heures consacré à l'enseignement de cette discipline, les APSA proposées et les finalités de l'enseignement de l'EPS.

1.1. Organisation des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique

De manière spécifique et comparative, nous analysons l'organisation des deux systèmes d'éducation scolaire selon trois éléments significatifs :

- la philosophie des textes officiels ;
- les finalités de l'enseignement des deux premiers cycles de l'école fondamentale et de l'école primaire ;
- et les domaines disciplinaires proposés ainsi que le nombre d'heures consacré à chacun d'eux.

Pour cela, nous nous appuyons sur deux textes officiels (annexes 4 et 6) :

- le curriculum des deux premiers cycles de l'école fondamentale de 1989, revisité dans le plan opérationnel 2010-2015 (Haïti) ;
- le Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 (Martinique).

Entrons d'abord, dans la philosophie des textes officiels des deux territoires, ensuite, dans les finalités de l'enseignement de l'école fondamentale en Haïti et de l'école primaire en Martinique (France), enfin dans les domaines disciplinaires proposés.

1.1.1. Philosophie des textes officiels

Cette partie concerne les fondements des textes officiels d'Haïti et de la Martinique. Nous allons les situer par rapport aux finalités, aux domaines disciplinaires et leur nombre d'heures annoncé précédemment.

Le document intitulé « Curriculum de l'école fondamentale-Programme pédagogique opérationnel premier et deuxième cycles » est publié et entré en vigueur sur tout le territoire national en 1989. Ce texte officiel dont les contenus sont rédigés, suite au décret²¹ du 02 décembre 1988, par un groupe d'experts de l'Institut pédagogique national (un des organes du ministère de l'éducation nationale), est présent dans les programmes²² de chacune des classes de la 1^{ère} à la 6^e années de l'enseignement des deux cycles du fondamental. Ce document officiel est conçu pour la construction et la mise en œuvre d'une école haïtienne nouvelle à travers de nouveaux programmes qui s'adaptent aux réalités économiques, sociales et culturelles du pays. Voilà pourquoi dans ce court extrait de l'avant-propos du texte d'Haïti, des mots-clés sont récurrents comme par exemple : innovation profonde du système éducatif, changements positifs historiques, nouveaux programmes pédagogiques, nouveau curriculum, rénovation et école fondamentale :

« L'innovation profonde du système éducatif, entreprise en Haïti au cours de ces dernières années, a jeté les bases d'une réelle adaptation aux réalités économiques, sociales et culturelles du pays. Malgré les péripéties de parcours au demeurant

²¹ Le décret du 02 décembre 1988 concerne l'adaptation des structures organisationnelles du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports (MENJS) aux nouvelles réalités socio-politiques.

²² A titre d'exemple, voir le programme de la 1^{ère} A.F en annexe 4.

inévitables et le contexte socio-politique difficile. L'École haïtienne a su intégrer les changements positifs historiques, et d'assurer la concrétisation d'options nationales fondamentales sur une base pragmatique et progressiste. Il n'existe pratiquement pas aujourd'hui une seule école sur l'ensemble du territoire de la République, qui n'applique pas, ne serait-ce que partiellement les nouveaux programmes pédagogiques. Tout le système éducatif est entré dans processus d'un changement pédagogique réel et cette innovation se poursuivra inéluctablement parce que conforme aux aspirations légitimes les plus profondes du pays » (annexe 4, p. III, premier paragraphe).

Par ailleurs, les changements annoncés au sein de l'école haïtienne, découlent, rappelons-le, de la réforme Bernard de 1979, présentée dans l'état des lieux du système d'éducation scolaire haïtien : « *La réforme éducative a facilité l'ouverture de l'école sur la vie quotidienne sur l'environnement socio-économique, sur les préoccupations familiales et communautaires, sur la réalité sociale, culturelle et linguistique du pays et sur les aspirations populaires et au développement à une vie nouvelle* » (annexe 4, p. III, deuxième paragraphe). En outre, pour montrer le socle sur lequel la rénovation de l'école haïtienne repose, l'écriture de ces trois termes : école fondamentale, nation et constitution, commencent par une lettre majuscule :

« Le nouveau schéma du système éducatif haïtien, expérimenté et réévalué, fixe à travers l'École fondamentale les grands axes de l'avenir pédagogique de la Nation, et ce conformément aux lignes forces de la Constitution. C'est dans ce sens qu'est présenté ici, sous forme opérationnelle le nouveau curriculum de l'École fondamentale (1^{er} et 2^e cycles) » (annexe 4, p. 3, troisième paragraphe).

Ces trois derniers termes commençant par une lettre majuscule, constituent selon l'esprit du texte les piliers de cette nouvelle école que prône le texte officiel d'Haïti. Par ailleurs, au regard de ce qui est écrit dans ce court extrait, le respect et la mise en application des prescrits de ce document officiel ne sont autre que la réalisation du projet de l'école haïtienne nouvelle qui se voudrait nationale, démocratique et scientifique :

« Ce premier document de travail intéresse tous ceux qui sont directement ou indirectement liés à la mise en place des nouveaux programmes, secteur public comme privé, élaborateurs de manuels comme instituteurs dans leur classe. Il est l'instrument pédagogique indispensable à la réalisation de l'unité et l'unicité de l'École haïtienne Nouvelle qui se voudrait à la fois Nationale, Démocratique et Scientifique » (annexe 5, p. III, dernier paragraphe).

Ce curriculum présente, dans sa constitution et ses contenus, les finalités de l'éducation haïtienne et les objectifs de l'école fondamentale (figurés dans l'avant-propos, annexe 4, p. III) ; l'organigramme du système scolaire haïtien ; le plan d'études de l'école fondamentale de base (1^e et 2^e cycles) ; la répartition horaire et les domaines disciplinaires proposés (le créole, le français, les mathématiques, les sciences sociales et les sciences expérimentales). Par ailleurs, il est mentionné dans le présent document que « *Les programmes d'éducation esthétique et artistique, d'initiation à la technologie et aux activités*

*productives, et d'éducation physique et sportive seront présentés subséquentement*²³» (annexe 4, p. II). Autrement dit, il n'y a que cinq sur les huit disciplines proposées dont les contenus sont développés de manière détaillée.

Quant au document de la Martinique (France), il se différencie, dans sa conception et sa structure de celui d'Haïti. Daté du 19 juin 2008, BO n° 3 hors-série, le texte de la Martinique n'est pas connu sous le nom de curriculum, mais plutôt sous celui de B.O. (Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche) (annexe 6, p. 1). Ce texte est rédigé après la consultation réalisée dans toutes les écoles maternelles et élémentaires de France, et de 1100 synthèses venues des différentes circonscriptions. En tout début de document, Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale de l'époque, présente les nouveaux programmes pour l'école primaire entrés en vigueur à la rentrée de l'année scolaire 2008-2009, à toute la communauté éducative, spécialement aux enseignants. Il en profite, d'une part, pour rappeler à ces derniers que « *L'éducation est un bien collectif* » (annexe 6, p. 4, quatrième paragraphe), autrement dit que l'éducation est l'affaire de toute la collectivité et de la République. En effet, il ne suffit pas que uniquement les agents éducatifs s'impliquent dans l'éducation des enfants en Martinique (France). D'autre part, il s'agit d'attirer l'attention des enseignants sur l'objectif des nouveaux programmes²⁴ : « *Réduire significativement, à partir de la rentrée scolaire 2008, le niveau préoccupant du nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec scolaire avéré* » (annexe 6, p. 4, troisième paragraphe). L'objectif est d'amener tous les élèves vers la réussite. Telle est donc la mission fondamentale confiée aux enseignants.

En termes de contenus, le BO présente les horaires des cours des écoles maternelles et élémentaires ; les programmes d'enseignement proposés (le français, les mathématiques, l'éducation physique et sportive, la langue vivante, les pratiques artistiques et histoires des arts, et la découverte du monde) pour les niveaux CP/CE1 ; les quatre premiers domaines disciplinaires concernent également les classes de CE2/CM1/CM2, à ces derniers, s'ajoutent les sciences expérimentales et technologie, la culture humaniste (pratiques artistiques et histoire des arts, histoire-géographie et instruction civique et morale). Contrairement à Haïti, au niveau de la présentation, le texte officiel de la Martinique (France) ne mentionne pas explicitement les finalités et les objectifs de l'école primaire. Cependant, les grandes lignes et les orientations²⁵ de cette dernière sont clairement définies dans le préambule du document paraphé par Xavier Darcos en date du 9 juin 2008. Dans le présent texte, les objectifs des nouveaux programmes de l'école primaire sont mentionnés. Tout comme l'école fondamentale, ces derniers consistent à réformer l'organisation de l'enseignement du

²³ La note spéciale concernant les programmes d'éducation esthétique et artistique, d'initiation à la technologie et aux activités productives, et d'éducation physique et sportive, cf. N.B. de la table des matières du curriculum de l'école fondamentale-Programme détaillé de la 1^e A.F, (annexe 4, p. II).

²⁴ L'objectif des nouveaux programmes pour l'école primaire, cf. B.O HS n°3 du 19 juin 2008 (annexe 6, p. 4, 3^e paragraphe).

²⁵ Les grandes lignes et les orientations de l'école primaire, cf. préambule du B.O HS n°3 du 19 juin 2008) et les objectifs de l'école primaire, la présentation, p. 10 (annexe 6, p. 10).

premier degré. Pour cela, cette rénovation est portée sur l'égalité d'accès au savoir et la formation citoyenne de chaque élève. Cette dernière renvoie à la transmission des valeurs républicaines et sociales.

Pour parvenir à transformer l'école primaire en Martinique (France), Xavier Darcos compte sur la responsabilité et l'engagement des enseignants :

« j'ai, au nom de l'État, la responsabilité de définir les programmes nationaux afin d'assurer à tous les élèves l'égalité d'accès à l'instruction afin de permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé et de réformer notre organisation pour y parvenir. Vous avez la charge de transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des êtres libres, éclairés, autonomes et responsables » (annexe 6, p. 4, cinquième paragraphe) ;

« l'engagement de la Nation sur l'acquisition de l'ensemble des connaissances et des compétences fondamentales qui permettront à chaque enfant d'aller plus loin dans sa scolarité et de réussir, plus tard, son insertion dans la vie professionnelle, repose sur votre action » (annexe 6, p. 4, sixième paragraphe). L'utilisation du mot (Nation) dans les propos du ministre de l'Éducation nationale rejoint sa phrase prononcée plus haut qui rappelle que l'éducation est un bien collectif. En ce sens, il s'adresse aux enseignants pour leur dire que toute la Nation les accompagne dans leur travail d'éducation et d'enseignement ;

« sans votre engagement, les meilleurs programmes resteraient lettres mortes » (annexe 6, p. 4, septième paragraphe) ; *« je le sais et je sais aussi pouvoir compter sur vous »* (annexe 6, p. 4, huitième paragraphe). Tout en faisant confiance aux enseignants, le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos leur rappelle que leur engagement, leur rôle d'enseignement et d'éducation est indispensable à la réussite de tous les élèves.

Dans l'ensemble, du point de vue de la philosophie des deux textes officiels susmentionnés, les deux territoires visent à rénover leur système d'éducation scolaire au travers la mise en œuvre de nouveaux programmes. Cependant, Haïti part du principe de l'adaptation de ces derniers aux réalités économiques, sociales et culturelles du pays. Quant à la Martinique (France), elle fait des nouveaux programmes un outil indispensable pouvant contribuer à l'éducation en tant que bien collectif et à la réussite de tous les élèves.

Abordons maintenant, l'analyse des finalités de l'enseignement des deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et de l'école primaire en Martinique (France).

1.1.2. Analyse des finalités de l'enseignement des deux premiers cycles de l'école fondamentale et de l'école primaire

Notre travail de comparaison est fondé sur une analyse de contenu rigoureuse des textes officiels des deux systèmes d'éducation scolaire, sans jugement de valeur. Rappelons que, selon Porcher (1997), le non jugement de valeur est considéré comme l'un des critères de recherche en éducation comparée.

Nous présenterons d'abord les modalités de construction des catégories (les grilles d'analyse), ensuite les résultats et leur interprétation, enfin, l'analyse comparative des données relatives aux deux territoires.

Modalités de construction des grilles catégorielles

Pour construire nos différentes catégories, nous avons opté pour une analyse de contenu, c'est-à-dire l'identification et le regroupement des noyaux de sens tirés d'une lecture approfondie et réfléchie du curriculum des deux premiers cycles de l'école fondamentale de 1989 et du bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008.

L'analyse du corpus nous a conduit à distinguer deux catégories, chacune d'elles se déclinant en plusieurs sous catégories :

- les finalités
- la démarche préconisée.

Les différentes catégories relevées sont classées dans les grilles d'analyse 1 et 2 présentées ci-dessous, la première pour Haïti et la seconde pour la Martinique, et placées respectivement dans leur intégralité en annexes 10 et 11. Chacune de ces deux grilles est divisée en trois colonnes :

- les catégories et sous catégories
- les noyaux de sens
- le nombre de noyaux de sens relevés.

Grille d'analyse 1-Les différentes catégories des finalités de l'école fondamentale

Catégories et sous catégories	Noyaux de sens (illustrations)	Effectif
I. Finalités		
1. Développement national	Le développement national, à travers les dix registres identifiés, passe, par exemple, par : <ul style="list-style-type: none"> - l'assurance de la concrétisation d'option nationale fondamentale ; - la fixation des grands axes de l'avenir pédagogique de la nation ; - l'aspect national de l'éducation ; - l'école haïtienne en tant qu'un instrument de développement ; - l'orientation de l'éducation vers le développement du pays. 	10
2. Développement social	Le développement social se caractérise par dix-huit noyaux de sens. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - l'adaptation de l'éducation aux réalités sociales du pays ; - l'ouverture de l'école sur la réalité sociale ; - l'ouverture de l'école sur l'environnement social du pays ; - la favorisation de la formation de l'homme-citoyen ; - la démocratisation ; - la gratuité de l'enseignement ; - l'obligation scolaire ; - la préparation de l'élève à la vie active ; - l'imprégnation des valeurs sociales. 	18
3. Développement culturel	Selon les cinq registres relevés, le développement culturel passe par : <ul style="list-style-type: none"> - l'adaptation de l'éducation aux réalités culturelles du pays ; - l'ouverture de l'école sur la réalité culturelle ; - la réconciliation du jeune haïtien avec son environnement culturel ; - la contribution de l'Homme haïtien à l'épanouissement des valeurs culturelles ; - la promotion des valeurs culturelles. 	5
4. Développement économique	Selon les six registres identifiés, le développement économique se caractérise par : <ul style="list-style-type: none"> - l'adaptation de l'éducation aux réalités économiques du pays ; 	6

	<ul style="list-style-type: none"> - la capacité de l'Homme haïtien à créer des richesses matérielles ; - la réconciliation du jeune haïtien avec son environnement économique ; - l'ouverture de l'école sur l'environnement (socio-)économique du pays ; - la favorisation de la formation de l'homme-producteur ; - l'intégration de l'éducation dans les activités (socio-)économiques nationales. 	
5. Développement linguistique	Concernant cet unique noyau de sens relatif au développement linguistique, il s'agit tout simplement d'ouvrir l'école sur la réalité linguistique du pays.	1
6. Développement identitaire et communautaire	<p>Au travers des huit noyaux de sens relevés, le développement identitaire et communautaire se caractérise, par exemple, par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ouverture de l'école sur les préoccupations communautaires ; - l'affirmation de l'identité de l'homme haïtien par l'éducation ; - le développement de l'esprit communautaire ; - la promotion de l'identité nationale. 	8
7. Développement individuel	<p>Le développement individuel, au travers des neuf registres identifiés, passe par exemple, par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le développement du sens des responsabilités ; - l'ouverture de l'école sur les aspirations populaires à une vie nouvelle ; - le processus global et continu de formation individuelle. 	9
8. Développement familial	Concernant cet unique registre relatif au développement familial, il s'agit tout simplement d'ouvrir l'école sur les préoccupations familiales.	1
9. Développement de l'environnement	Concernant cet unique noyau de sens relatif au développement de l'environnement, il est question de former des femmes et des hommes capables de modifier les conditions physiques naturelles du pays.	1
10. Développement moral	<p>Au travers des deux registres relevés, le développement moral se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la capacité de l'Homme haïtien à contribuer à l'épanouissement des valeurs morales ; - l'imprégnation de valeurs morales. 	2
11. Développement spirituel	<p>Selon les deux registres relevés, le développement spirituel se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la capacité de l'Homme haïtien à contribuer à l'épanouissement des valeurs spirituelles ; - l'imprégnation des valeurs spirituelles élevées. 	2
12. Développement de l'enseignement, des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement	<p>Selon les deux noyaux de sens identifiés, le développement de l'enseignement, des méthodes pédagogiques et des contenus d'enseignement se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'amélioration qualitative de l'enseignement ; - la rénovation du contenu. 	2
13. Développement institutionnel	<p>Le développement institutionnel, au travers des cinq registres identifiés, se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élargissement constant du système éducatif haïtien ; - l'élargissement constant régulier du système éducatif haïtien ; - la rénovation en profondeur du système éducatif haïtien ; - l'innovation profonde du système éducatif haïtien ; - l'intégration des changements positifs historiques. 	5
14. Développement cognitif	<p>Selon les onze noyaux de sens identifiés, le développement cognitif est marqué, par exemple, par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'assimilation des connaissances générales, scientifiques et techniques ; - le développement des capacités d'apprentissage ; - l'adaptation aux nouveaux domaines d'études ; - la maîtrise des instruments essentiels de communication de base : expression orale, expression écrite, calcul et dessin ; - le développement des facultés d'analyse et de synthèse. 	11
II. Démarche		
1. Pragmatisme	<p>Le pragmatisme est identifié dans deux registres. Celui-ci s'appuie sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une base pragmatique ; 	2

	- l'inspiration d'une philosophie pragmatique.	
2. Progressisme	Le progressisme est relevé dans trois registres. celui-ci se caractérise par : - une base progressiste ; - la rénovation poursuivie de manière inéluctable ; - un processus pédagogique de changement réel.	3
3. Liberté d'enseignement	La liberté de l'enseignement est à la fois une catégorie et un noyau de sens relatifs à la démarche proposée pour aboutir aux finalités de l'école fondamentale.	1
4. Humanisme	L'humanisme est identifié au travers deux registres. Celui-ci s'appuie sur : - l'inspiration d'une philosophie humaniste ; - le processus global et continu de formation humaine.	2

Grille d'analyse 2-Les différentes catégories des finalités de l'école primaire en Martinique

Catégories et sous catégories	Noyaux de sens (illustrations)	Effectif
I. Finalités		
1. Développement national	Le développement national identifié, au travers des cinq noyaux de sens, s'appuie sur : - l'Éducation comme bien collectif ; - l'Éducation comme la première exigence de la République ; - l'offre des chances égales de réussite à tous les enfants ; - la préparation des élèves à la réussite ; - l'Éducation comme l'unique ambition de l'école primaire.	5
2. Développement cognitif	Le développement cognitif est marqué par un total de trente-deux registres. Parmi lesquels, on peut citer : - donner à chaque enfant les clés du savoir ; - l'enseignement primaire est orienté vers l'acquisition des savoirs de base ; - offrir aux élèves des entraînements systématiques à la maîtrise de la langue française ; - offrir aux élèves des entraînements systématiques aux mathématiques ; - il est indispensable que tous les élèves soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour raisonner par eux-mêmes ; - les élèves doivent pouvoir s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi ; - il est indispensable que tous les élèves soient invités à interpréter une argumentation en français et dans toutes les autres disciplines ; - les connaissances et compétences fondamentales seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité en collège dans les voies de formation choisies par l'élève ; - mettre en œuvre la faculté d'invention et l'imagination, et l'apprentissage de l'autonomie ; - la nécessité de prendre en compte les rythmes d'apprentissage ;	32
3. Développement social	Au travers des quatre noyaux de sens identifiés, le développement social consiste : - à donner à chaque enfant les repères de la société dans laquelle il grandit ; - à préparer pour tous une intégration réussie dans la société ; - en l'intégration des élèves à la vie collective ; - en la prolongation de la qualification tout au long de la vie.	4
4. Développement culturel	Selon les deux registres identifiés, le développement culturel consiste à : - offrir aux élèves des entraînements systématiques aux solides repères culturels ;	2

	- faire obligatoirement une place plus importante aux arts pour stimuler la sensibilité et l'imagination.	
5. Développement individuel	Au travers des sept noyaux de sens relevés, le développement individuel vise, par exemple, à : - permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre ; - permettre à chaque enfant de devenir un citoyen autonome ; - permettre à chaque enfant de devenir un citoyen responsable ; - construire les fondements menant chacun à une qualification.	7
6. Développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative	Selon les quatre noyaux de sens relevés, le développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative vise à : - développer le respect qui fonde les droits de l'Homme ; - développer le respect quotidien des règles de civilité et de politesse ; - développer la tolérance qui fonde les droits de l'Homme ; - mettre en œuvre l'esprit d'initiative.	4
7. Développement institutionnel	Selon les neuf registres identifiés, le développement institutionnel s'appuie par exemple sur : - l'institution scolaire qui affirme durablement la priorité qu'elle accorde aux élèves en difficulté ; - l'institution scolaire qui ne cède sur l'ambition qu'elle donne pour tous ; - l'unification et l'allongement des parcours scolaires ; - le rôle déterminant de l'école primaire dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà ; - l'école primaire comme la clé du succès de toutes les autres ;	9
8. Développement familial	Selon les deux registres identifiés, le développement familial consiste à : - permettre aux enseignants de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin de l'année scolaire ; - permettre aux enseignants de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin du cycle.	2
II. Démarche		
1. Prise en charge des élèves en difficulté	Au travers des trois registres identifiés, la prise en charge des élèves en difficulté consiste à : - permettre aux élèves en difficulté de bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée ; - repenser l'équilibre entre le volume horaire consacré à l'apprentissage commun et le temps dédié au soutien aux élèves en difficulté ; - apporter aux élèves tout le soutien nécessaire à mesure que leurs difficultés apparaissent.	3
2.Épanouissement sportif	Pour cet unique registre relatif à l'épanouissement sportif, il est obligatoire que chaque élève puisse s'épanouir par une activité pratique sportive quotidienne.	1
3. Processus pédagogique	Le processus pédagogique identifié, au travers des quinze noyaux de sens, se caractérise fondamentalement par la liberté pédagogique : - la liberté pédagogique induit une responsabilité ; - l'exercice de la liberté pédagogique suppose les capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets ; - la liberté pédagogique implique pour les maîtres l'obligation de s'assurer ; - la liberté pédagogique implique pour les maîtres l'obligation de rendre compte régulièrement des acquis des élèves ; - la liberté pédagogique sert l'école et ses finalités ;	15
4. Évaluations nationales	Selon les trois registres identifiés, les évaluations nationales sont de deux niveaux : CE1 et CM2, et elles : - permettront une évaluation régulière des acquis des élèves ; - permettront une évaluation régulière du niveau des élèves ; - contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences.	3

5. Programmes d'enseignement	Les programmes d'enseignement identifiés, au travers des douze noyaux de sens, s'appuie par exemple sur : - l'ambition retrouvée de l'école primaire qui passe par des programmes plus courts et plus clairs ; - la réduction significative du niveau préoccupant du nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec scolaire avéré ; - la définition pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre le cadre des cycles ; - le libre choix des méthodes et des démarches.	12
------------------------------	--	----

Présentons maintenant les finalités de l'enseignement de l'école fondamentale en Haïti et celles de l'école primaire en Martinique (France).

Les finalités de l'enseignement de l'école fondamentale en Haïti

Selon la présentation de la grille d'analyse 1, les finalités de l'enseignement de l'école fondamentale en Haïti s'établissent par ordre de priorité en fonction du nombre de noyaux de sens relevé pour chaque catégorie.

Les priorités s'établissent de la façon suivante :

- sociale (18 noyaux de sens) ;
- cognitive (11 noyaux de sens) ;
- nationale (10 noyaux de sens) ;
- individuelle (9 noyaux de sens) ;
- identitaire et communautaire (8 noyaux de sens) ;
- économique (6 noyaux de sens) ;
- culturelle et institutionnelle (5 noyaux de sens) ;
- morale, spirituelle et pédagogique (2 noyaux de sens) ;
- linguistique, familiale et environnementale (1 noyau de sens).

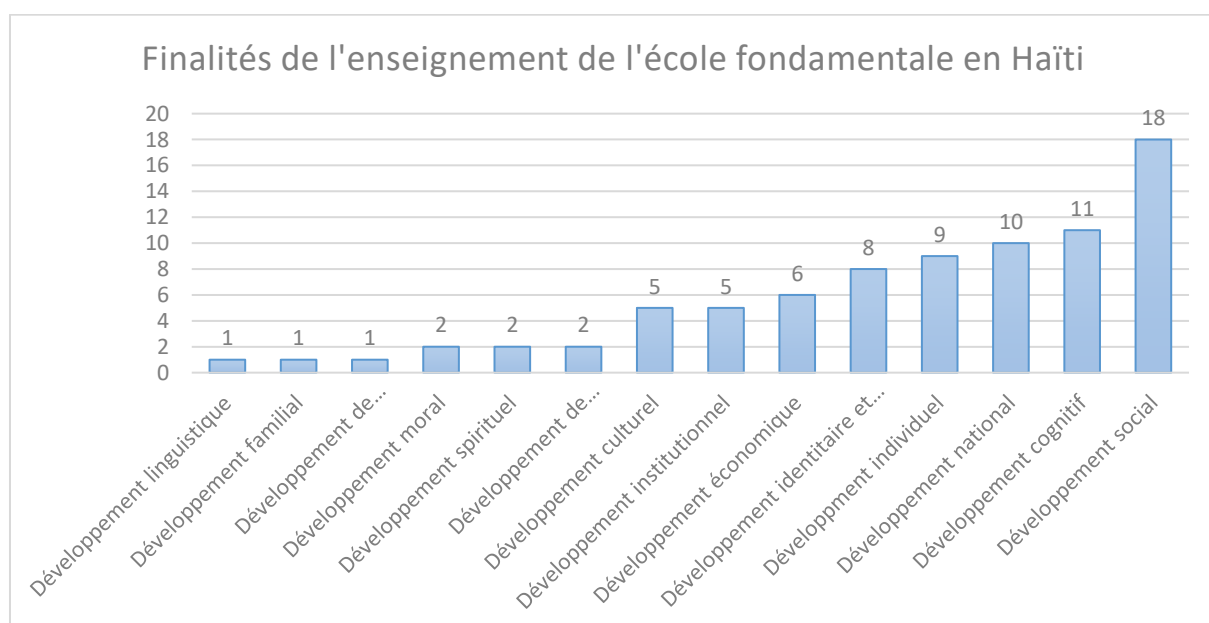


Figure 5. Les différentes catégories des finalités de l'école fondamentale en Haïti

Selon la présentation de la figure 5, trois finalités apparaissent comme prioritaires : le développement social, le développement cognitif et le développement national (respectivement 18, 11 et 10 noyaux de sens).

La principale catégorie identifiée dans le curriculum des deux premiers cycles de l'école fondamentale renvoie au **développement social**. Ce dernier, constitue une priorité dans les finalités de l'enseignement de l'école fondamentale. Pour aider le jeune haïtien à connaître les réalités sociales du pays, le texte officiel de 1989 stipule que l'Éducation haïtienne vise à réconcilier celui-ci avec son environnement social (« *l'Éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune haïtien avec son environnement social* », annexe 4, p. III). Cette finalité s'appuie sur les réalités sociales du pays marquées par d'importantes difficultés socio-économiques et des problèmes d'analphabétisme sur tout le territoire national. Pour tenter de résoudre ces problèmes, l'école haïtienne se veut sociale, accessible à tous et démocratique. C'est dans cette optique que le système d'éducatif haïtien prône un enseignement gratuit et obligatoire, mène la lutte contre l'analphabétisme, aide l'élève à se familiariser avec le monde du travail en le préparant à la vie active.

La seconde catégorie fortement représentée est le **développement cognitif** (11 noyaux de sens). L'accent est mis sur l'acquisition de connaissances scientifiques, techniques et surtout générales (« *assimiler des connaissances générales, scientifiques et techniques en vue de ses capacités d'apprentissage et d'adaptation aux nouveaux domaines d'études* », annexe 4, p. IV). Le curriculum de 1989 prône la maîtrise des connaissances de base en communication, en calcul, en dessin etc., et le développement des facultés d'observation, d'analyse, de synthèse afin d'aider l'élève à avoir l'esprit critique et le sens de l'initiative (« *maîtriser les éléments essentiels de communication de base tels que l'expression orale et écrite, le calcul, le dessin* » ; « *développer les facultés d'observation scientifique, d'analyse, de synthèse ainsi que l'esprit critique et le sens de l'initiative* », annexe préalable). Ce développement cognitif que prône le texte officiel d'Haïti vise à aider l'élève à acquérir des connaissances et compétences nécessaires à sa formation générale.

Enfin, le **développement national** (10 noyaux de sens) constitue également une priorité. Il est souligné dans le curriculum des deux premiers cycles du fondamental que l'école haïtienne se veut nationale et constitue un instrument de développement (« *l'école haïtienne se veut nationale* » ; « *l'école haïtienne constitue un instrument de développement* », annexe 4, p. 4). L'école nationale, à notre sens, sous-entend celle de la République visant à donner indistinctement la même éducation à tous les enfants du pays. Cet instrument de développement renvoie au développement national. Pour faire de l'école haïtienne, une affaire nationale et un instrument de développement du pays, l'Éducation est garantie par l'État (« *garantie de l'Éducation par l'État* », annexe préalable).

Les finalités individuelle (9 noyaux de sens), identitaire et communautaire (8 noyaux de sens) et économique (6 noyaux de sens) occupent une place médiane.

Dans le cadre du **développement individuel**, il s'agit d'aider chaque élève à être responsable, à se former complètement, à avoir des attitudes et comportements positifs vis-à-vis du changement de l'environnement et du développement socio-économique du pays. Dans l'ensemble, tout cela vise à prendre en charge la formation individuelle et harmonieuse, de manière globale et continue, du jeune haïtien (« *L'école haïtienne est un processus global et continu de formation humaine et individuelle qui intègre tous les aspects d'une formation complète et harmonieuse. Y sont enseignés intégralement : l'éducation physique et sportive, la formation civique, morale et religieuse, le développement du patriotisme et de la conscience nationale, l'initiation à la science et à la technologie, la préparation au travail et à la vie active, l'entraînement aux activités productives et au processus du développement* », annexe 4, p. III, 9^e paragraphe). A travers ce qui est dit ici, la vision de l'école haïtienne est d'assurer la formation pluridimensionnelle (motrice, religieuse, citoyenne, scientifique, professionnelle et sociale) du futur citoyen haïtien. Il s'agit donc d'un enseignement global reposant fondamentalement sur les domaines disciplinaires précités.

L'école haïtienne met également l'accent sur l'**identité** de l'Homme haïtien et vise le **développement de l'esprit communautaire** (« *l'école haïtienne affirme l'identité de l'Homme haïtien* » ; « *développer l'esprit communautaire* », annexe 4, p. 4). Tout cela consiste donc à promouvoir l'identité nationale et à faciliter l'intégration et la cohésion sociales des femmes et des hommes du pays (« *L'éducation haïtienne constitue un facteur d'intégration et de cohésion sociale* », annexe préalable). Il s'agit ici, d'intégrer les enfants dans la société haïtienne et dans la vie sociale en général, et de leur permettre de vivre en groupe, de partager des valeurs, des normes, des règles de vie, etc.

Enfin, le **développement économique** constitue une visée importante. Pour cela, le curriculum des deux premiers cycles du fondamental propose de réconcilier le jeune haïtien avec son environnement économique (« *L'Éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune Haïtien avec son environnement économique* », annexe 4, p. 4). Cette réconciliation consiste à connaître et à comprendre les réalités économiques du pays. Celles-ci traduisent l'état de pauvreté d'Haïti. Voilà pourquoi l'école haïtienne vise à former des femmes et des hommes capables de créer des richesses matérielles (« *L'éducation haïtienne vise avant tout à favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable de créer les richesses matérielles* », annexe 4, p. III, 8^e paragraphe). Cette finalité économique repose sur la fusion de l'éducation et des réalités économiques du pays.

Nous terminerons de dresser le tableau des finalités poursuivies en évoquant celles qui donnent lieu à une minorité de noyaux de sens. Il s'agit des **finalités culturelles et institutionnelles** (5 noyaux de sens), **morales, spirituelles et pédagogiques** (2 noyaux de sens), **linguistiques, familiales et environnementales** (1 noyau de sens).

Le **développement culturel** prend en compte les réalités culturelles du pays tout en cherchant à réconcilier le jeune haïtien avec son environnement culturel (« *L'Éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune Haïtien avec son environnement culturel* », annexe 4, p. 4).

Cette forme de réconciliation consiste à aider l'élève haïtien à connaître sa culture, l'apprendre à travers l'enseignement du français, des mathématiques, des sciences expérimentales, de l'histoire et de la géographie. Le but principal d'une telle connaissance est de permettre au jeune apprenant haïtien de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles et de les promouvoir.

Pour la catégorie **développement institutionnel**, l'accent est mis sur les changements profonds du système du système éducatif haïtien au niveau institutionnel. A travers les cinq noyaux de sens identifiés, la finalité de l'ordre institutionnel de l'école haïtienne s'appuie sur l'élargissement constant et régulier du système éducatif haïtien et sa rénovation en profondeur. Tout cela consiste donc à intégrer des changements positifs historiques au sein de l'école haïtienne afin de faire de celle-ci une véritable institution de transformation du pays.

Pour la catégorie **développement moral**, il s'agit, pour l'école fondamentale, d'imprégner les élèves de valeurs morales en formant des jeunes capables de contribuer à l'épanouissement de celles-ci. (« *L'éducation haïtienne vise avant tout à favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable et de contribuer à l'épanouissement des valeurs morales* » (annexe 4, p. III, 8^e paragraphe). Cette finalité morale que vise l'Éducation haïtienne, renvoie à l'honnête et au respect.

Dans le cadre **du développement spirituel** (mais seulement 2 noyaux de sens relevés), il est question de former des femmes et des hommes capables de contribuer à la diffusion des valeurs spirituelles (« *L'éducation haïtienne vise avant tout à favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable de contribuer à l'épanouissement des valeurs spirituelles* », annexe 4, p. III, 8^e paragraphe). A travers cette finalité, l'école haïtienne prend en compte la liberté religieuse de la population en aidant le jeune haïtien à vivre sa foi tranquillement et dignement selon la doctrine en question.

Les finalités visent aussi à développer des **méthodes pédagogiques** et des contenus capables de transformer l'enseignement du point de vue national afin que tous les enfants du pays puissent bénéficier de la même formation.

Enfin, trois catégories ne sont évoquées qu'une seule fois.

Le **développement linguistique** qui vise à ouvrir l'école fondamentale sur la réalité linguistique du pays. Comme nous l'avons mentionné dans la partie de l'état des lieux du système d'éducation scolaire d'Haïti, le territoire haïtien a deux langues officielles : le créole (*langue maternelle*) est parlé par toute la population et le français (*langue seconde*) par une partie de celle-ci. Pour concilier le jeune haïtien avec ces deux outils linguistiques, c'est-à-dire le sensibiliser à l'importance de ceux-ci, l'aider à les accepter et à les maîtriser, il est recommandé que l'élève des deux premiers cycles du fondamental soit éduqué et instruis en fonction du contexte linguistique du pays.

Le **développement familial** qui manifeste la volonté de l'école fondamentale de prendre en compte les préoccupations familiales de l'élève. Il s'agit donc d'un jumelage de deux institutions de base de la société : la famille et l'école. A travers la finalité familiale,

l'école haïtienne se donne pour mission de contribuer au travail d'éducation effectué par les membres de la famille de l'élève.

Le développement de l'environnement apparaît dans le curriculum de 1989 sous la forme d'une préconisation à former des femmes et des hommes capables de modifier les conditions physiques naturelles du pays (« *L'éducation haïtienne vise avant tout à favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable de modifier les conditions physiques naturelles* », annexe 4, p. III, 8^e paragraphe). Une telle finalité, comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique de notre thèse, prend en compte les conditions climatiques difficiles d'Haïti, car le pays est souvent touché par des catastrophes naturelles. L'éducation à l'environnement que vise l'école haïtienne consiste donc à former le jeune haïtien et surtout à l'aider à se familiariser avec celui-ci.

En résumé, les finalités de l'enseignement de l'école fondamentale en Haïti sont marquées par quatorze orientations. Parmi ces dernières, les développements social, cognitif et national constituent l'élément prioritaire et dominant des finalités de l'école fondamentale décrites dans le curriculum de l'école fondamentale de 1989. Haïti place au cœur de ses préoccupations : la résolution des problèmes sociaux auxquels le pays est confronté ; la volonté de faire de l'école haïtienne une affaire nationale et démocratique ; et la formation des femmes et des hommes compétents capables de lire, d'écrire, de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit, de penser et de raisonner.

Les finalités de l'enseignement de l'école primaire en Martinique (France)

Les résultats montrent que l'enseignement de l'école primaire en Martinique (France) a pour finalités (figure 6) :

- le développement cognitif (32 noyaux de sens) ;
- le développement institutionnel (9 noyaux de sens) ;
- le développement individuel (7 noyaux de sens) ;
- le développement national (5 noyaux de sens) ;
- le développement social (4 noyaux de sens) ;
- le développement culturel, le développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative, le développement familial (2 noyaux de sens).

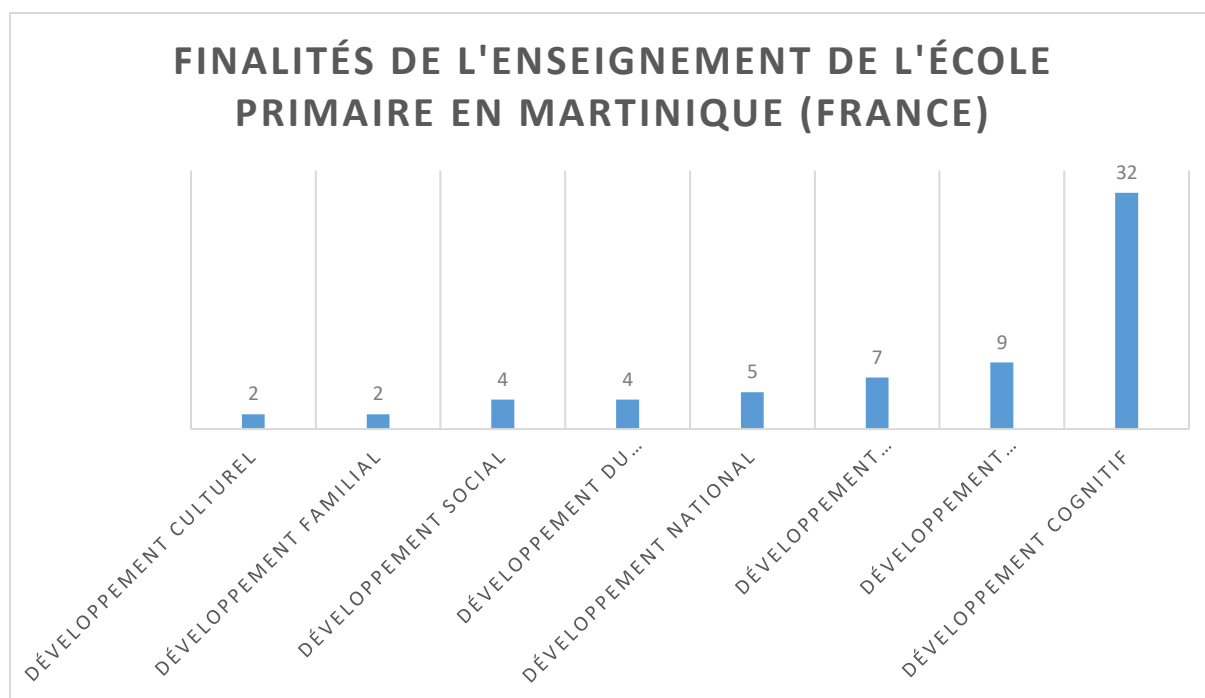


Figure 6. Les différentes catégories des finalités de l'école primaire en Martinique

Une finalité apparaît comme prioritaire : le développement cognitif (32 noyaux de sens).

La principale catégorie identifiée dans le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008 renvoie au **développement cognitif**. Ce dernier, de par sa quantité importante (32 noyaux de sens) (annexe 11) par rapport aux autres catégories, marque la dominance des finalités de l'enseignement de l'école primaire en Martinique (France). Concernant le développement cognitif, le B.O de 2008 met l'accent sur l'acquisition des savoirs de base tels le français, les mathématiques ainsi que la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral et à l'écrit, à raisonner, à interpréter une argumentation (« *Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter et à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi* », annexe 6, p. 10, 6^e paragraphe). D'un autre côté, l'école primaire compte mettre en œuvre la faculté d'invention et l'imagination, et l'apprentissage de l'autonomie (« *L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois la mémoire et faculté d'invention, raisonnement, attention et apprentissage de l'autonomie* », annexe 6, p. 10, 4^e paragraphe). Le développement cognitif que vise l'enseignement primaire en Martinique (France) repose donc sur la prise en compte les rythmes d'apprentissage de l'élève.

Les finalités institutionnelle (9 noyaux de sens), individuelle (7 noyaux de sens), nationale (5 noyaux de sens), sociale et du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative (4 noyaux de sens) occupent une place médiane.

A travers le **développement institutionnel** (9 noyaux de sens), l'école primaire en Martinique (France) met l'accent sur l'unification et l'allongement des parcours scolaires ; le rôle déterminant de l'école primaire dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà ; l'école primaire comme la clé du succès de toutes les autres (« *Avec l'unification et l'allongement des parcours scolaires, la spécificité de l'école primaire s'est estompée. Elle a cessé d'incarner à elle seule l'idéal scolaire. Mais son rôle n'en est devenu que plus déterminant dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà. L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres* », annexe 6, p. 10, 2^e paragraphe). L'école primaire en Martinique va donc au-delà de l'aspect scolaire afin de répondre à sa principale ambition qui n'est autre que la réussite de tous les élèves.

Sept noyaux de sens (annexe 11) identifiés dans le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008 montrent que l'école primaire en Martinique (France) a pour finalité le **développement individuel** de chaque enfant afin de permettre à celui-ci de devenir un citoyen libre, éclairé, autonome, responsable et qualifié (« *vous avez la charge de transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des êtres libres, éclairés, autonomes et responsables* », annexe 6, p. 4, 5^e paragraphe). Selon les mots de Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, le développement individuel de l'élève repose fondamentalement sur l'engagement et la responsabilité de chacun des enseignants du système d'éducation scolaire de la France.

Pour la catégorie **développement national** (5 noyaux de sens), il est mentionné dans le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008 que l'éducation en tant que bien collectif « *la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire* », annexe 6, p. 10, 1^e paragraphe). La vision de l'Éducation renvoie donc à une école nationale et républicaine qui offre des chances égales de réussite à tous les enfants du pays.

A travers le **développement social**, l'école primaire en Martinique (France) vise à donner à chaque enfant les repères de la société dans laquelle il grandit et à préparer son intégration tout en prolongeant sa qualification tout au long de la vie (« *donner à chaque enfant les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire* », annexe 6, p. 10 premier paragraphe ; « *l'école primaire construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolongera tout au long de la vie* », annexe 6, p. 10, deuxième paragraphe). Il est question ici, de l'inculcation des repères de la société aux enfants comme première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire en Martinique. Autrement dit, cette finalité sociale vise à aider l'élève à connaître, comprendre et à évoluer dans la société dans laquelle il vit.

Enfin, dans le cadre du **développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative**, l'école primaire en Martinique (France) met l'accent sur les règles sociales dont la civilité et la politesse : « *L'école primaire développe enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et*

de politesse » (annexe 6, p. 11, dernière phrase, 6^e paragraphe). Le respect et la tolérance dont le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008 fait mention se fondent sur les droits de l'Homme. Tout cela constitue donc la vision citoyenne de l'école primaire en Martinique (France).

Nous terminerons de dresser le tableau des finalités poursuivies en évoquant celles qui donnent lieu à une minorité de noyaux de sens. Il s'agit des **finalités culturelles et familiales** (2 noyaux de sens).

Le développement culturel met l'accent sur l'offre systématique des entraînements aux solides repères culturels et la place obligatoire aux arts afin de stimuler la sensibilité et l'imagination de l'élève (« *L'intégration à la vie collective suppose que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination* », annexe 6, p. 10, 6^e paragraphe). Le développement culturel accorde donc une place importante aux arts tout en cherchant à intégrer l'élève à la vie collective.

Dans le cadre du **développement familial**, l'école primaire en Martinique (France) vise à permettre aux enseignants de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris non seulement à la fin de l'année scolaire, mais aussi à la fin du cycle (« *les repères annuels en français et en mathématiques vous aideront à bâtir des progressions adaptées à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves, tout en vous permettant de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin de l'année scolaire et à la fin du cycle* », annexe 6, p. 3, 3^e paragraphe). Selon les propos du ministre de l'Éducation nationale, les enseignants ont donc pour mission, à travers l'enseignement de deux disciplines de base : français et mathématiques, de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et compétences attendues par les familles de ceux-ci.

En résumé, les finalités de l'enseignement de l'école primaire en Martinique (France) sont marquées par la présence des huit catégories précédemment développées. Parmi ces dernières, le développement cognitif constitue l'élément prioritaire et dominant des finalités de l'école primaire décrites dans le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008.

Synthèse comparative des finalités de l'enseignement dans les deux territoires

En termes de différences, la dominance des finalités en Haïti est marquée par les développements social, cognitif et national (respectivement 18, 11 et 10 noyaux de sens). Alors que le développement cognitif (32 noyaux de sens) est l'unique finalité dominante en Martinique.

D'un autre côté, sept finalités représentées par les développements économique, moral, spirituel, linguistique, identitaire et communautaire, celui de l'environnement, et de l'enseignement, des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement sont spécifiques à Haïti. Tandis que le développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative est l'unique finalité spécifique à la Martinique.

En termes de ressemblances, sept finalités représentées par les développements social, cognitif, national, individuel, culturel, institutionnel et familial sont identiques aux deux territoires.

Nous allons maintenant entrer dans l'analyse comparative des données relatives aux finalités de l'enseignement des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique (France).

Analyse comparative des finalités poursuivies en Haïti et en Martinique

Dans cette partie, nous analyserons, de manière comparative, les finalités de l'enseignement de l'école fondamentale en Haïti et de l'école primaire en Martinique (France). L'organisation de cette analyse s'accrochera d'abord sur les éléments identiques à Haïti et à la Martinique, ensuite ceux qui sont spécifiques à chaque territoire.

Tableau V. Tableau récapitulatif du nombre de noyaux de sens (finalités et démarche) selon les territoires

(Pour F lire « Finalités », pour D lire « Démarches »)

	Haïti	Martinique
F	<ul style="list-style-type: none"> - développement social (18) - développement cognitif (11) - développement national (10) - développement individuel (9) - développement économique (6) - développement culturel (5) - développement institutionnel (5) - développement moral (2) - développement spirituel (2) - développement de l'enseignement, des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement (2) - développement linguistique (1) - développement identitaire et communautaire (8) - développement familial (1) - développement de l'environnement (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - développement cognitif (32) - développement institutionnel (9) - développement individuel (7) - développement national (5) - développement social (4) - développement culturel (2) - développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative (2) - développement familial (2)
D	<ul style="list-style-type: none"> - progressiste (3) - pragmatique et humaniste (2) - de liberté d'enseignement (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - processus pédagogique (15) - programmes d'enseignement (12) - évaluations nationales (3) - prise en charge des élèves en difficulté (3) - épanouissement sportif (1)

Des finalités communes

Il s'agit ici, d'analyser les sept finalités (développement national, social, culturel, individuel, familial, institutionnel et cognitif) identiques à Haïti et à la Martinique, précédemment développées.

Le développement national

En Haïti, cette finalité concerne principalement un projet éducatif global au niveau formel et informel. Pour faire de l'éducation haïtienne une affaire nationale et un instrument de développement, le curriculum de 1989 prône une école pour tous. A part l'école

111

Page 111 sur 322

fondamentale, un programme de scolarisation universelle est prévu afin de faciliter l'accès à tous les enfants du pays. Celui-ci est réservé aux enfants non-scolarisés dépassant l'âge normal d'accès aux deux premiers cycles du fondamental. Comme nous l'avons montré dans l'état des lieux du système d'éducation scolaire haïtien, ces deux cycles accueillent des élèves de six à douze ans. Au regard de tout cela, l'éducation haïtienne vise à prendre en charge la formation des enfants et des adultes, à leur inculquer des valeurs, des notions de base du social et de la culture au travers un enseignement de qualité. Quant à la Martinique (France), elle fait de la finalité nationale, une des exigences de la République. Cela traduit que l'éducation prônée par le bulletin officiel n°3 hors-série du juin 2008 veut avoir un impact positif sur la nation tout en facilitant son développement. Voilà pourquoi cette éducation est considérée en tant que bien de la communauté et de la collectivité.

A travers le développement national, les deux systèmes d'éducation scolaire visent à faciliter l'éducation et la réussite de tous les enfants. Cependant, le nombre de noyaux de sens relevés (10 pour Haïti et 5 pour la Martinique) montre que la finalité nationale de l'école est davantage prioritaire en Haïti qu'en Martinique (France).

Le développement social

En Haïti, il est mentionné dans le curriculum des 1^e et 2^e cycles de l'école fondamentale de 1989, l'éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune haïtien avec son environnement social. Par ailleurs, en référence à la partie de l'état des lieux d'Haïti présentée dans notre cadre théorique, il est clair que cette finalité part de l'idée selon laquelle la situation sociale du pays est difficile et instable. C'est en ce sens que, l'école fondamentale se donne pour mission d'aider l'élève à prendre conscience de cette situation d'instabilité et de permettre à celui-ci de participer pleinement et activement au développement social de son pays.

En ce qui concerne ce type de développement social (4 noyaux de sens) mentionné dans le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008, l'école primaire en Martinique (France) vise à donner à l'élève les repères de la société dans laquelle il grandit. Ceux-ci traduisent donc des références sociales telles la responsabilité citoyenne, le respect des valeurs républicaines, l'amour de la Nation, etc.

Dans l'ensemble, le nombre de noyaux de sens relevé (18 pour Haïti et 4 pour la Martinique) indique que les priorités de l'école en matière du développement social ne sont pas les mêmes dans les deux territoires.

Le développement culturel

A travers ce type de développement mentionné dans le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008, l'école primaire en Martinique (France) se donne pour mission de donner à l'élève les repères culturels de la société dans laquelle il grandit. Ceux-ci traduisent donc l'inculcation des valeurs culturelles du pays et la promotion de celles-ci.

Concernant Haïti, le curriculum des 1^e et 2^e cycles de l'école fondamentale de 1989 précise que l'éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune haïtien avec son environnement culturel. Par ailleurs, au regard de la partie de l'état des lieux d'Haïti présentée dans notre cadre théorique, il est clair que cette finalité consiste d'abord à mettre en évidence les valeurs

culturelles à travers la transmission des savoirs, ensuite à éduquer l'élève en fonction de sa culture. De ce fait, l'école fondamentale se donne pour mission de former des citoyens capables de contribuer au développement culturel du pays en tant qu'élément faisant partie des richesses locales.

Il est vrai que l'écart entre le nombre de noyaux de sens relevé (2 pour la Martinique et 5 pour Haïti) n'est pas trop grand, mais les priorités culturelles sont quand même plus dominantes en Haïti.

Le développement individuel

En Haïti, l'éducation vise la formation de chaque individu sur le plan humain. Une telle finalité a une visée citoyenne et sociale. Comme nous l'avons souligné précédemment dans le développement social, l'école haïtienne vise à réconcilier l'élève avec sa société. En ce sens, la formation de celui en tant qu'individu suppose celle d'un membre à part entière de la société. Quant à la Martinique, elle prend l'enfant sur le plan individuel en l'aidant à devenir un citoyen autonome, responsable, libre et éclairé. Autrement dit, l'école primaire veut former un élève acteur et utile à la société.

Les deux systèmes d'éducation scolaire visent donc à prendre en charge le développement individuel de l'élève afin d'assurer sa formation en tant que futur citoyen. Toutefois, au regard du nombre de noyaux de sens relevé (9 pour Haïti et 7 pour la Martinique), il est clair que les priorités de l'école en matière du développement individuel de l'élève sont légèrement plus conséquentes en Haïti.

Le développement familial

A travers cette finalité, l'école haïtienne veut s'inscrire dans la continuité du travail d'éducation effectué par les familles. Celui-ci est, à notre avis, important, voire obligatoire car l'élève a besoin non seulement de l'instruction mais aussi de l'éducation pour pouvoir fonctionner à l'école et dans la société en général. Tandis qu'en ce qui concerne la Martinique (France), la finalité familiale vise plutôt à répondre aux attentes des familles en matière des connaissances et des compétences acquises par les élèves en français et en mathématiques. Dans ce cas, l'enseignant s'engage auprès de la nation et des familles qui lui confient la formation de leurs enfants.

En fonction du nombre de noyaux de sens relevé (1 pour Haïti et 2 pour la Martinique), le développement familial visé par les deux pays est classé en position de minorité. Autrement dit, la finalité familiale n'est donc une priorité dans aucun des deux systèmes d'éducation scolaire.

Le développement institutionnel

Du point de vue institutionnel, l'école haïtienne aspire à de véritables changements. Ceux-ci renvoient à la transformation, à la rénovation du système d'éducation scolaire en tant que l'une des institutions importantes en Haïti. Quant à la Martinique, elle conçoit le développement institutionnel de son système d'éducation comme étant l'instrument capable de participer pleinement à la réussite de tous les enfants.

Globalement, le nombre de noyaux de sens relevé (5 pour Haïti et 9 pour la Martinique) indique que les priorités de l'école en matière du développement institutionnel ne sont pas les mêmes dans les deux territoires.

Le développement cognitif

L'école fondamentale en Haïti et l'école primaire en Martinique (France) visent, à travers cette finalité, à développer la capacité de réflexion, de raisonnement, d'analyse des élèves, et leur esprit critique et leur sens d'initiative. En outre, les deux systèmes d'éducation scolaire mettent l'accent sur la maîtrise de la langue française à travers quatre habiletés (expression orale, expression écrite, communication orale et communication écrite). Toutefois, du côté de la Martinique, une place importante est accordée aux arts et à la pratique quotidienne d'une activité sportive.

Par rapport au nombre de noyaux de sens relevé (11 pour Haïti et 32 pour la Martinique), il est clair que les priorités ne sont pas les mêmes dans les deux pays. Le développement cognitif de l'élève est au premier plan en Martinique et au second plan en Haïti.

En résumé, l'école fondamentale en Haïti et l'école primaire en Martinique (France) ont en commun sept finalités précédemment analysées. A cet effet, l'éducation prônée par les deux territoires vise d'abord à prendre en compte le développement du pays sur les plans national, social, culturel et institutionnel, ensuite le développement de l'élève du point de vue individuel, familial et cognitif.

Des finalités spécifiques à Haïti

Il s'agit ici, d'analyser les sept finalités (développement économique, linguistique, moral, spirituel, identitaire et communautaire, celui de l'environnement, et des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement) spécifiques à Haïti, précédemment présentées.

Le développement économique

Comme il est mentionné dans le curriculum des 1^e et 2^e cycles de l'école fondamentale de 1989, l'éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune haïtien avec son environnement économique. Par ailleurs, en référence à la partie de l'état des lieux d'Haïti présentée dans notre cadre théorique, il est clair que cette finalité part de l'idée selon laquelle la situation économique du pays est difficile et instable. A cet effet, l'école fondamentale se donne pour mission d'aider l'élève à prendre conscience de cette situation d'instabilité et de permettre à celui-ci de participer pleinement et activement au développement économique de son pays.

Le développement linguistique

Au regard de la présentation de l'état des lieux d'Haïti dans notre cadre théorique, cette finalité est en lien avec les deux langues officielles du pays : le créole et le français. La quasi-totalité de la population haïtienne est créolophone contre une partie francophone. Pour aboutir à ce développement linguistique, l'école haïtienne vise à aider l'élève à maîtriser les deux langues tant à l'oral qu'à l'écrit afin d'éviter toute forme de supériorité ou d'infériorité du créole par rapport au français et vice-versa.

Le développement moral

Par cette finalité, l'école fondamentale veut assurer la formation morale de l'élève. Il s'agit d'aider celui-ci à promouvoir des valeurs morales, c'est-à-dire de lui inculquer les règles de conduite. Ces dernières, à notre sens, s'avèrent nécessaires car elles permettront à l'enfant de se préparer à vivre en société et d'évoluer avec ses camarades. Puis, à côté de la formation intellectuelle du jeune haïtien, le développement moral que vise l'école fondamentale consiste donc à prendre en charge l'éducation humaine et sociale de celui-ci.

Le développement spirituel

Comme nous l'avons précédemment montré, l'école haïtienne vise à prendre en compte l'éducation religieuse de l'élève. Cette finalité à caractère spirituel découle du passé historique du peuple haïtien. Durant la période de l'esclavage, les esclaves de la colonie de Saint Domingue pratiquaient le vaudou comme religion. Puis, les prêtres français les ont fait découvrir le catholicisme. Il est clair que ce peuple s'attache à un credo et à certaines pratiques religieuses. C'est dans cette optique que l'école haïtienne veut aider l'élève à se développer sur le plan spirituel en lui permettant de pratiquer sa croyance religieuse selon ses envies, ses goûts et ses motivations.

Le développement identitaire et communautaire

Le développement identitaire que vise l'école haïtienne, s'appuie sur l'affirmation de l'identité de l'Homme haïtien. Cette dernière suppose donc la formation des femmes et des hommes d'Haïti selon leur réalité historique. Il est question ici, d'un élément de contexte de type identitaire visant à mettre en lien la singularité du peuple haïtien avec son histoire. Cette mise en relation renvoie, comme nous l'avons précisé dans l'état des lieux du système d'éducation scolaire d'Haïti, à l'esclavage pendant plusieurs siècles, à la liberté et à la lutte pour l'indépendance de la première République nègre au monde. Pour aboutir à ce développement identitaire, l'école haïtienne se donne pour mission d'aider l'élève à affirmer son identité et à en être fier. D'un autre côté, l'esprit communautaire que vise l'éducation haïtienne Nouvelle consiste à aider chacun des membres du groupe d'individus dans la vie sociale à être solidaires. Cela suppose donc le développement du vivre ensemble.

Le développement de l'environnement

En ce qui concerne le développement de l'environnement que vise le curriculum des deux premiers cycles de l'école fondamentale, il est clairement montré que la finalité de l'éducation haïtienne est de produire des femmes et des hommes actifs, pragmatiques et visionnaires capables de répondre aux besoins de leur pays. Ils doivent avoir des compétences pouvant leur permettre d'agir positivement sur leur environnement physique souvent menacé par des catastrophes naturelles.

Le développement des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement

Concernant ce type de développement mentionné dans le curriculum des deux premiers cycles de l'école fondamentale, l'éducation haïtienne accorde une grande importance à la rénovation. Cette dernière a donc sa place au sein du système d'éducation scolaire d'Haïti car il est important d'améliorer la qualité de l'enseignement en pensant à

rénover les méthodes pédagogiques et les contenus en fonction de la réalité du pays et du monde. En référence aux développements social, économique et culturel d'Haïti précédemment évoqués, ce modèle de rénovation visé par l'école fondamentale s'appuie sur le contexte relatif à ceux-ci.

En résumé, l'école fondamentale en Haïti présente dans le curriculum de 1989 sept finalités, précédemment analysées. A cet effet, l'éducation haïtienne vise d'abord à prendre en compte le développement du pays sur le plan économique, de l'environnement social, et des méthodes pédagogiques et des contenus d'enseignement, ensuite le développement de l'élève du point de vue linguistique, moral, spirituel, identitaire et communautaire.

Des finalités spécifiques à la Martinique (France)

Il s'agit ici, d'analyser l'unique finalité (le développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative) spécifique à la Martinique, précédemment développée.

En ce qui concerne la finalité du développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative que vise l'école primaire en Martinique (France), il est d'abord question de l'apprentissage et de la pratique de la citoyenneté, ensuite de la créativité par l'élève. Au-delà de l'instruction en tant que mission fondamentale, l'école primaire en Martinique veut surtout aider chaque enfant à accepter ses camarades en pratiquant le respect mutuel et l'esprit de tolérance.

En conclusion, selon ce qui est écrit dans le curriculum prescrit des deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti, l'école haïtienne se reconnaît par son caractère national et identitaire. Pour cela, elle vise à donner aux enfants une formation sociale et citoyenne relative aux réalités du pays. Ces dernières renvoient à la prise en compte du contexte culturel, social, environnemental et économique de la société haïtienne. Ce travail de sensibilisation, selon la philosophie du texte officiel d'Haïti de 1989, doit passer par l'enseignement-apprentissage des savoirs dans différents domaines disciplinaires tels le français, le créole, les mathématiques, les sciences, l'EPS et l'éducation artistique. Cette forme d'éducation prônée par l'État haïtien vise non seulement à rénover le système d'éducation sur le plan de l'instruction, mais aussi sur le plan de développement social, économique, environnemental et communautaire. La formation vise donc à produire des futures citoyennes et futurs citoyens aptes à promouvoir des valeurs culturelles et morales, à apporter des solutions aux problèmes auxquels le pays est confronté. La vision globale de l'éducation haïtienne et de l'école fondamentale (la base du système) est de former des femmes et des hommes polyvalents tant sur les plans professionnel, citoyen, moral, spirituel, social, culturel, moteur que scientifique.

En ce qui concerne la Martinique (France), l'école primaire, à travers ce qui est dit dans le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008, vise majoritairement le développement cognitif de l'élève. Ainsi, l'école primaire en Martinique se donne pour mission de donner les clés du savoir à chaque élève par le biais de l'enseignement des cours de français, des mathématiques, d'histoire et de géographie, d'EPS, des pratiques artistiques et d'histoire des

arts, et des sciences expérimentales et technologiques. L'ensemble de ces enseignements contribuera à lutter contre l'échec et le décrochage scolaires avérés et surtout à faire réussir tous les élèves. Pour aboutir à cette finalité cognitive au niveau national, la Nation, le système d'éducation scolaire de la Martinique (France) ainsi que les familles misent beaucoup sur l'engagement, la responsabilité et les efforts déployés par les enseignants.

Entrons maintenant dans les démarches préconisées par les textes officiels des deux pays.

Les démarches préconisées

Il s'agit ici, de présenter les démarches préconisées par le curriculum de 1989 pour Haïti et celles du B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008 pour la Martinique (France).

Les démarches préconisées en Haïti

L'analyse de contenu des textes a permis d'identifier quatre catégories de démarches pour atteindre les finalités précédemment présentées (figure 7).

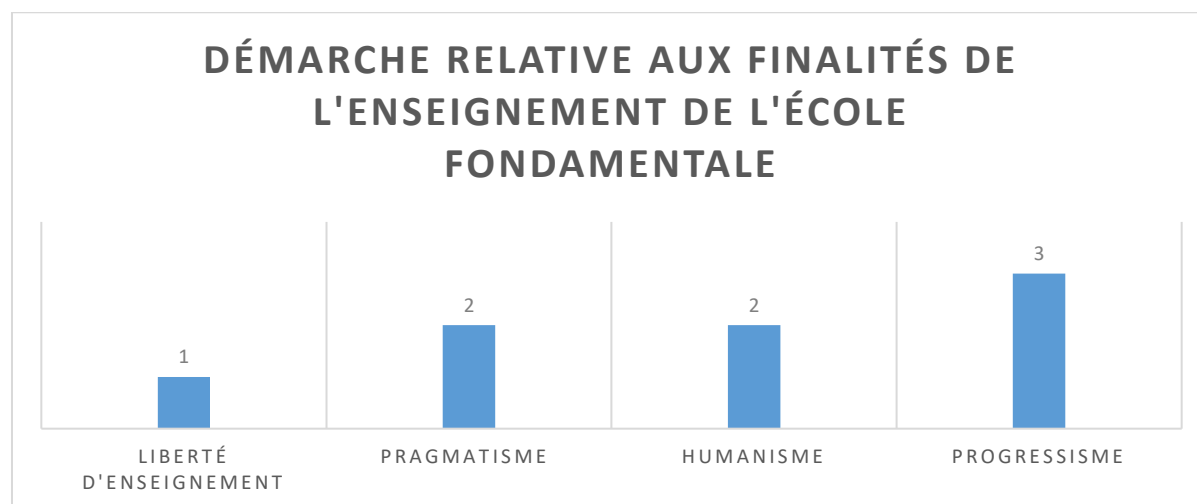


Figure 7. Les différentes catégories des démarches relatives aux finalités de l'école fondamentale en Haïti

Progressisme

Pour aboutir aux finalités de l'école fondamentale, l'éducation proposée aux élèves haïtiens se veut progressiste. A cet effet, l'enseignement de l'école fondamentale participe au progrès des élèves et à leurs changements sur le plan historique en leur offrant la possibilité d'options nationales fondamentales (« *l'école haïtienne a su intégrer des changements positifs historiques, et assurer la concrétisation d'options nationales fondamentales sur une base progressiste* », annexe 4, p. III).

Pragmatisme

Pour aboutir aux finalités de l'école fondamentale, l'éducation proposée aux élèves haïtiens se veut pragmatique, c'est-à-dire concrète, active et visionnaire. Ainsi, il est souligné dans le texte officiel de 1989, que l'Éducation haïtienne repose sur une base pragmatique et s'inspire d'une philosophie pragmatique (« *l'Éducation haïtienne repose sur une base*

pragmatique » ; « *l'Éducation haïtienne s'inspire d'une philosophie pragmatique* », annexe 4, p. III, 1^e paragraphe).

Humanisme

Pour aboutir aux finalités de l'école fondamentale, l'éducation proposée aux élèves haïtiens se veut humaniste. Celle-ci prend en charge chaque être humain dans ses dimensions sociale, culturelle, spirituelle, identitaire, etc. Voilà pourquoi l'école haïtienne accorde une place importante à l'humanisme (« *l'école haïtienne repose sur l'humanisme* », annexe préalable).

Liberté d'enseignement

Pour aboutir aux finalités de l'école fondamentale, le curriculum de 1989 donne la liberté aux enseignants de modifier les contenus des programmes d'enseignement et de les adapter au contexte des apprentissages des élèves (« *l'école haïtienne repose sur la liberté d'enseignement* », annexe 4, p. 5). La liberté d'enseignement fait donc partie des responsabilités et de l'engagement de chacun des enseignants du système d'éducation scolaire d'Haïti.

En résumé, l'atteinte des finalités de l'enseignement de l'école fondamentale selon le texte officiel de 1989, repose par ordre de priorité, en termes de valeurs des quatre catégories de la figure 7, sur une démarche :

- progressiste (3 noyaux de sens) ;
- pragmatique et humaniste (2 noyaux de sens) ;
- de liberté d'enseignement (1 noyau de sens).

Entrons maintenant dans la deuxième partie de la présentation des démarches préconisées en enchaînant avec celles relatives à la Martinique.

Les démarches préconisées en Martinique

Les résultats montrent que la démarche préconisée prend cinq formes (figure 8) :

- processus pédagogique (15 noyaux de sens) ;
- programmes d'enseignement (12 noyaux de sens).
- évaluations nationales (3 noyaux de sens) ;
- prise en charge des élèves en difficulté (3 noyaux de sens) ;
- épanouissement sportif (1 noyau de sens) ;

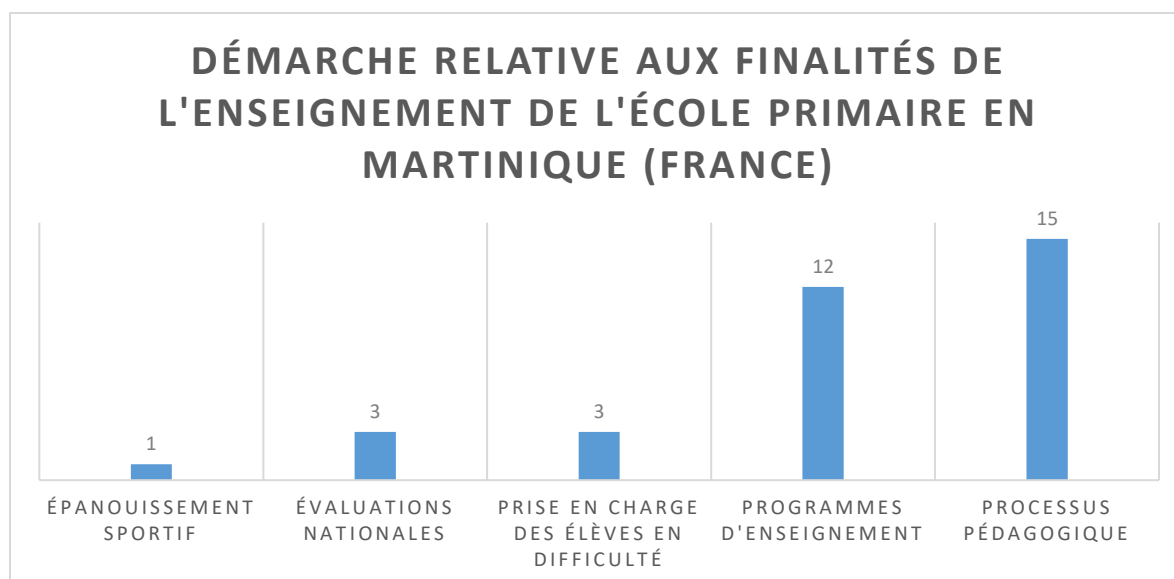


Figure 8. Les différentes catégories de la démarche relative aux finalités de l'école primaire en Martinique

Processus pédagogique

Pour aboutir aux finalités de l'école primaire en Martinique (France), le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008, à travers quinze noyaux de sens identifiés (annexe 11), met l'accent fondamentalement sur la liberté pédagogique de l'enseignant. Cette dernière est fortement soutenue et suggérée par Xavier Darcos, ministre de l'Éducation de l'époque (« *La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves* », annexe 6, p. 10, 8^e paragraphe). En ce qui concerne cette liberté pédagogique, le ministre compte beaucoup sur celle-ci dans l'enseignement des différents domaines disciplinaires proposés pour l'école primaire. Parce que les enseignants ont la responsabilité de choisir et d'utiliser des méthodes et des démarches appropriées pouvant répondre aux besoins des élèves et s'adapter aux contextes dans lesquels ceux-ci apprennent (« *si les programmes s'imposent à toute la communauté éducative, les méthodes et les démarches relèvent intégralement de la responsabilité des enseignants. La liberté pédagogique permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes* », annexe 6, p. 3, 2^e phrase, 5^e paragraphe).

Programmes d'enseignement

Pour aboutir aux finalités de l'école primaire en Martinique (France), le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008, à travers douze noyaux de sens identifiés (annexe 11), met l'accent principalement sur les programmes, le libre choix des méthodes et des démarches, et la réduction du nombre d'élèves en échec scolaire avéré. C'est ce sens que l'école primaire en Martinique opte pour des programmes plus courts, plus clairs et plus ambitieux afin de faciliter l'acquisition des savoirs par les élèves (« *L'ambition retrouvée de l'école primaire passe par*

des programmes plus courts, plus clairs et plus ambitieux », annexe 6, p. 10, dernier paragraphe.

Prise en charge des élèves en difficulté

Pour aboutir aux finalités de l'école primaire en Martinique (France), le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008, à travers trois noyaux de sens identifiés (grille d'analyse 2), propose un dispositif d'aide personnalisée et différenciée visant à prendre en charge les élèves en difficulté (*« Le véritable moteur de la motivation réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées* », annexe 6, p. 10, 2^e et 3^e phrases du 5^e paragraphe). Ce dispositif d'accompagnement et d'encadrement est conçu pour offrir une éducation de qualité aux élèves en difficulté.

Évaluations nationales

A travers trois noyaux de sens identifiés pour cette catégorie (grille d'analyse 2), les évaluations nationales aux niveaux CE1 et CM2 sont nécessaires à la validation des acquis des élèves, de leur niveau par rapport à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences (*« les évaluations nationale permettront une évaluation régulière des acquis des élèves »* ; *« les évaluations nationales permettront une évaluation régulière du niveau des élèves »*; *« les évaluations nationales contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences* », annexe 6, p. 4, 2^e paragraphe). Ces évaluations seront conçues pour tenter d'aboutir aux finalités que vise l'école primaire en Martinique (France).

Épanouissement sportif

Selon ce qui est dit dans le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008, l'épanouissement sportif peut contribuer à l'aboutissement des finalités que vise l'école primaire en Martinique (France). Voilà pourquoi il est écrit noir sur blanc dans ce document qu'il est obligatoire que chaque élève puisse s'épanouir par une activité pratique sportive quotidienne (*« il faut également que chaque élève puisse s'épanouir par une activité sportive quotidienne* », annexe 6, p. 10, 6^e paragraphe). Par rapport à la priorité accordée à la pratique d'une activité sportive quotidienne dans les écoles primaires à la Martinique (France), nous pouvons nous référer à l'une de nos questions de départ : *« Quelle est la place de l'EPS dans les deux systèmes d'éducation scolaire ?* ». Cette pratique sportive dont le B.O n°3 fait mention, ne nous permet pas pour l'instant de répondre à cette question. En revanche, l'analyse des programmes d'EPS des deux territoires et celle de la partie micro nous aidera à identifier et à comprendre la place de cette discipline d'enseignement au sein des écoles fondamentale et primaire.

En résumé, l'aboutissement des finalités de l'enseignement de l'école primaire en Martinique (France) selon le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008, repose par ordre de priorité, en termes de valeurs des cinq catégories de la figure 8, sur la démarche :

- du processus pédagogique (15 noyaux de sens) ;

- des programmes d'enseignement (12 noyaux de sens) ;
- de la prise en charge des élèves en difficulté et des évaluations nationales (3 noyaux de sens) ;
- de l'épanouissement sportif (1 noyau de sens).

Analysons, de manière comparative, les démarches préconisées pour les deux territoires.

Analyse comparative des démarches préconisées

Comme nous venons de le constater, en Haïti, **progressisme**, **pragmatisme**, **humanisme** et **liberté d'enseignement** sont encouragés, tandis qu'en Martinique, la priorité est donnée au **processus pédagogique**, aux **programmes d'enseignement**, à la **prise en charge des élèves en difficulté**, aux **évaluations nationales** et à **l'épanouissement sportif**.

Pour contribuer à la réussite des élèves, Haïti mise sur une approche globale centrée les valeurs de progressisme, de pragmatisme, d'humanisme, faisant appel à l'initiative et à la contribution des enseignants « liberté d'enseignement ». De ce point de vue, la responsabilité de ces derniers semble fortement engagée. Le discours de l'institution se veut à la fois pratique, efficace et axiologique.

En Martinique, on assiste à un recours marqué à des dispositifs clairement identifiés comme par exemples : les programmes, les évaluations nationales en CE1 et en CM2 et la prise en charge des élèves en difficulté. Les démarches préconisées sont surtout ciblées sur des contenus d'enseignement et l'apprentissage des élèves. Le discours institutionnel est plutôt didactique et pédagogique. C'est dans cette optique que l'école primaire en Martinique fait de la liberté pédagogique sa priorité première afin de contribuer à la réussite de tous les élèves.

Dans l'ensemble, les deux territoires visent la réussite des élèves. Cependant, l'école haïtienne repose fortement sur une démarche progressiste, c'est-à-dire l'accent est mis sur le progrès continu des élèves à travers les changements positifs historiques et pédagogiques. Alors que la réussite des élèves en Martinique se base largement sur le processus pédagogique. Celui-ci revoie à la liberté de l'initiative des enseignants et de leurs stratégies d'enseignement aptes à répondre aux besoins des élèves et à faciliter les apprentissages de ces derniers.

Enchaînons avec l'organisation des systèmes d'éducation scolaire des deux territoires en entrant dans les domaines disciplinaires proposés pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et l'école primaire en Martinique (France), et leur nombre d'heures prévu.

1.1.3. Domaines disciplinaires et nombre d'heures prévu

En ce qui concerne les domaines disciplinaires proposés par le curriculum des deux premiers cycles de l'école fondamentale de 1989 et le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008, nous n'allons pas entrer, en détail, dans la description de chacun d'eux. Cependant, il nous semble

utile de prendre en compte le nombre d'heures prévu afin de mieux situer la place de l'EPS aux deux premiers cycles du fondamental en Haïti et à l'école primaire en Martinique (France).

Domaines disciplinaires en Haïti

Le curriculum de l'école fondamentale 1^{er} et 2^e cycles présente la répartition horaire (trente semaines par année) des huit disciplines proposées : le créole, le français, les mathématiques, les sciences sociales, les sciences expérimentales, l'éducation esthétique et artistique, l'initiation à la technologie et aux activités productives, et l'éducation physique et sportive. Le plan d'études de l'école fondamentale de base ne prend en compte que le nombre d'heures prévu pour chacune des disciplines du programme pédagogique opérationnel. Toutefois, l'obligation est faite aux directeurs d'écoles de planifier l'emploi du temps des différentes classes afin que le nombre d'heures consacré à chaque matière soit respecté (« *Le directeur d'école devra, en planifiant l'horaire quotidien des différentes classes de son établissement, veiller à ce que : a) une plage horaire soit réservée soit aux pauses habituelles : récréations et de déjeuner ; b) les heures d'entrée et de sortie soient les mêmes pour toutes les classes, grandes et petites* », annexe 4, p. IV, Plan d'études de l'école fondamentale de base (1^e et 2^e cycles). Par ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale donne la liberté à chaque école d'évaluer l'ensemble des solutions possibilités et appropriées à sa réalité tout en respectant les lignes directrices du programme des différents domaines disciplinaires proposés (« *le ministère de l'Éducation nationale est conscient que toutes les écoles ne pourraient dès cette année, respecter ce plan d'études. Il revient alors à chaque école d'évaluer ses possibilités et de trouver des solutions appropriées à sa réalité. L'essentiel étant le respect des lignes de forces des diverses composantes du programme* », annexe préalable).

Domaines disciplinaires en Martinique

En ce qui concerne le bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008, les horaires annuel et hebdomadaire des domaines disciplinaires proposés pour l'école élémentaire sont répartis en deux groupes. Il y en a six (français, mathématiques, EPS, langue vivante, pratiques artistiques et histoire des arts, et découverte du monde) pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) ; six également pour celui des approfondissements (CE2-CM1-CM2) (français, mathématiques, EPS, langue vivante, sciences expérimentales et technologique, et culture humaniste). Cette dernière se divise en pratiques artistiques et histoire des arts, histoire-géographie-instruction civique et morale.

Éléments de comparaison

En termes de différences au niveau des programmes des domaines disciplinaires dans les deux territoires, le terme langue vivante n'apparaît pas dans le curriculum des deux premiers cycles de l'école fondamentale de 1989. De manière séparée, l'enseignement du créole et du français est proposé pour Haïti, tandis qu'en Martinique, le bulletin officiel hors-série n°3 de 2008 préconise le français et une langue vivante. Cette dernière semble faire référence à l'enseignement d'une langue étrangère comme par exemple l'anglais, l'espagnol, l'allemand, etc. Le terme sciences sociales dans le texte officiel d'Haïti remplace celui de découverte du monde pour les niveaux CP-CE1 et de culture humaniste (enseignement de

l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique et morale) en CE2-CM1-CM2. Les programmes d'Haïti mentionnent l'éducation esthétique et artistique pour tous les niveaux, alors que ceux de la Martinique proposent les pratiques artistiques et histoire des arts pour les cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements. Du côté d'Haïti, la durée annuelle et hebdomadaire des enseignements, est différente d'un niveau à l'autre. Celle-ci est répartie comme suit : (720h/24h en 1^e, 750h/25h 2^e, 780h/26h 3^e/4^e et 810h/27h en 5^e/6^e années de l'école fondamentale) ; tandis qu'en Martinique (France), 864 heures de cours par année sont proposées aux enseignants, à raison de 24 par semaine. Ces horaires sont donc réservés à toutes les classes de l'école élémentaire (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2).

Répartition des volumes horaires

En ce qui concerne la répartition des horaires annuel et hebdomadaire des différents domaines disciplinaires proposés pour les deux systèmes d'éducation scolaire, nous la présenterons dans les trois tableaux synthétiques ci-dessous : VI, VII et VIII. Dans cette présentation, nous prendrons en compte le nombre d'heures attribué, par niveau, à chaque discipline d'enseignement aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et à l'école élémentaire en Martinique (France). Les tableaux relatifs aux deux territoires sont donc placés respectivement, dans leur intégralité, en annexes 4, p. 5 et 6, p. 7.

Tableau VI. Horaires annuel et hebdomadaire des domaines disciplinaires aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti

PREMIER ET DEUXIEME CYCLES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE EN HAITI (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e années)		
Domaines disciplinaires proposées	Durée annuelle des enseignements par niveau	Durée hebdomadaire des enseignements par niveau
1. Créole	210h (1 ^e /2 ^e) 150h (3 ^e /4 ^e) 120h (5 ^e /6 ^e)	7h (1 ^e /2 ^e) 5h (3 ^e /4 ^e) 4h (5 ^e /6 ^e)
2. Français	120h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 150h (5 ^e /6 ^e)	4h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 5h (5 ^e /6 ^e)
3. Mathématiques	150h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 180h (5 ^e /6 ^e)	5h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 6h (5 ^e /6 ^e)
4. Sciences sociales	60h (1 ^e) 90h (2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)	2h (1 ^e) 3h (2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)
5. Sciences expérimentales	60h (1 ^e /2 ^e /6 ^e) 90h (3 ^e /4 ^e /5 ^e)	2h (1 ^e /2 ^e /6 ^e) 3h (3 ^e /4 ^e /5 ^e)
6.Éducation esthétique et artistique	60h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)	2h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)
7. Initiation à la technologie et aux activités productives	30h (1 ^e /2 ^e) 60h (3 ^e /4 ^e /5 ^e) 90h (6 ^e)	1h (1 ^e /2 ^e) 2h (3 ^e /4 ^e /5 ^e) 3h (6 ^e)
8. Éducation physique et sportive	30h (1 ^e /2 ^e) 60h (3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)	1h (1 ^e /2 ^e) 2h (3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)
N= 8 disciplines d'enseignement	N= 720h (1 ^e) N= 750h (2 ^e) N= 780h (3 ^e /4 ^e) N=810h (5 ^e /6 ^e)	N= 24h (1 ^e) N= 25h (2 ^e) N=26h (3 ^e /4 ^e) N= 27h (5 ^e /6 ^e)

Tableau VII. Horaires annuel et hebdomadaire des domaines disciplinaires au cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CP-CE1)		
Domaines disciplinaires proposés	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
1. Français	360h	10h
2. Mathématiques	180h	5h
3. Éducation physique et sportive	108h	9h
4. Langue vivante	54h	
5. pratiques artistiques et histoire des arts	81h	
6. Découverte du monde	81h	
N= 6 disciplines d'enseignement	N= 864h en CP-CE1	N= 24h en CP-CE1

Tableau VIII. Horaires annuel et hebdomadaire des domaines disciplinaires au cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2)

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS (CE2-CM1-CM2)		
Domaines disciplinaires proposés	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
1. Français	208h	8h
2. Mathématiques	180h	5h
3. Éducation physique et sportive	108h	11h
4. Langue vivante	54h	
5. Sciences expérimentales et technologie	78h	
6. Culture humaniste :		
- pratique artistique et histoire des arts	78h	
- histoire-géographie-instruction civique et morale	78h	
N= 6 disciplines d'enseignement	N= 864h CE2-CM1-CM2	N= 24h en CE2-CM1-CM2

A la lecture du contenu des tableaux VI, VII et VIII présentés ci-dessus, il y a des éléments de différences et de ressemblances tant au niveau d'appellation des domaines disciplinaires que du nombre d'heures annuel et hebdomadaire prévu.

Voyons d'abord, les éléments de différences, ensuite, ceux de ressemblances entre les deux territoires.

La différence constatée au niveau de la durée annuelle des heures d'enseignement s'explique en partie par les trente semaines de cours dans les écoles haïtiennes contre trente-six dans celles de la Martinique (France). En outre, à l'exception de la classe de 1^e A.F en Haïti, les horaires des autres sont hebdomadairement supérieurs à ceux de l'école élémentaire en Martinique.

Alors que les horaires annuel et hebdomadaire, par discipline, à l'école élémentaire en Martinique (France) sont proposés dans l'ordre suivant :

- pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1), (360/10, 180/5, [108, 54 et 81/9] heures) sont respectivement proposées pour : le français, les

mathématiques, l'éducation physique et sportive, la langue vivante, les pratiques artistiques et histoire des arts, la découverte du monde ; puis, pour celui des approfondissements (CE2-CM1-CM2), 208/8 sont réservées au français, 180/5 aux mathématiques, (108 à l'EPS, 54 à la langue vivante, et 78 heures aux sciences expérimentales et technologie, et à la culture humaniste [pratique artistique et histoire des arts; histoire-géographie-instruction civique]), soit 11 heures par semaine pour ces quatre dernières disciplines. Pour atteindre le nombre d'heures prévu, les enseignants disposent de dix mois (de septembre à juin).

D'un autre côté, il y a quelques éléments de ressemblances dans les programmes d'enseignement des deux territoires. En termes d'appellation, ces trois disciplines (français, mathématiques et EPS) sont identiques aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et à l'école élémentaire en Martinique (France). Les horaires des domaines disciplinaires sont proposés par année et par semaine dans les deux systèmes d'éducation scolaire.

Synthétisons maintenant, de manière comparative, les domaines disciplinaires proposés pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et l'école élémentaire en Martinique (France) et leur nombre d'heures annuel et hebdomadaire prévu.

Synthèse comparative des domaines disciplinaires proposés et leur nombre d'heures prévu

Le curriculum de 1989 propose huit disciplines d'enseignement pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti. Au regard des chiffres du tableau VI, le nombre d'heures annuel (210) et hebdomadaire (7) prévu pour l'enseignement du créole en 1^e/2^e années marque, en termes d'emploi du temps, la dominance des huit domaines disciplinaires susmentionnés. Le caractère dominant de l'enseignement du créole pour ces deux premières classes du fondamental découle de la finalité linguistique visée par l'école haïtienne. Il est donc question tout simplement de permettre à l'enfant de se familiariser avec sa langue maternelle et de la maîtriser. Par ailleurs, le temps proposé (30 par an et 1 heure par semaine) pour l'enseignement de l'initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP), et l'éducation physique et sportive pour les niveaux 1^e/2^e années, montre que ces deux disciplines sont moins valorisées par rapport aux six autres disciplines.

Du côté de la Martinique, le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008 propose six disciplines d'enseignement pour chacun de ces deux cycles : apprentissages fondamentaux et approfondissements. En termes de temps consacré à chaque discipline, le français est dominant en CP/CE1 et en CE2/CM1/CM2. Cela s'explique donc par 360 par an et 10 heures par semaine pour l'enseignement de cette discipline en CP/CE1, et 208 et 8 heures en CE2/CM1/CM2. Cette dominance est en lien avec le développement cognitif de l'école primaire qui consiste à amener l'élève à la maîtrise de la langue française au travers les quatre habilités déjà évoquées (parler, lire, écrire et écouter). Toujours concernant le temps prévu pour les six disciplines susmentionnées, l'EPS occupe, après les deux disciplines de base : le français et les mathématiques, la troisième place du classement avec une durée de 108 par an et 3 heures par semaine pour les cinq classes précitées.

Entrons, dans la seconde partie de l'analyse macro de notre travail de recherche, avec la comparaison de l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les deux systèmes d'éducation scolaire.

1.2. Comparaison de l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique

Pour cette comparaison, nous procéderons à une analyse de contenu (Bardin, 2011) des programmes officiels de l'EPS des deux territoires afin de mettre en évidence les éléments de différences et de ressemblances. Pour ce faire, nous prendrons en compte, les finalités de l'enseignement de cette discipline, les APSA et le nombre d'heures annuel et hebdomadaire proposés pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale et l'école élémentaire. Notre analyse sera donc basée sur les différents niveaux (1^e/3^e/5^e/6^e A.F) en Haïti et (CP/CE2/CM1/CM2) en Martinique (France) choisis pour notre étude.

Avant d'entrée d'emblée dans l'analyse comparative des éléments de contenu des programmes officiels de l'EPS pour l'école fondamentale en Haïti et l'école élémentaire en Martinique (France), nous allons procéder à la présentation de ces derniers.

1.2.1. Présentation des programmes officiels de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale et l'école élémentaire

Le programme officiel de l'EPS pour les 1^e et 2^e cycles du fondamental a vu le jour en 1989. Depuis la création officielle vers les années 2000 de l'école fondamentale prescrite par la réforme Bernard (1979), il n'y a pas de nouveaux programmes pour l'enseignement de cette discipline. Cependant, le nouveau plan opérationnel²⁶ 2010-2015 vise à mettre un accent particulier sur l'éducation physique et sportive, à l'école fondamentale, en tant qu'élément du socle commun de connaissances et de compétences dans les nouveaux curricula²⁷. Parce qu'à travers l'enseignement de cette discipline, les élèves vont développer leur motricité, leur sens de leadership, du devoir et de créativité afin de pouvoir agir sur leur environnement physique et humain :

« Au même titre que la problématique du bilinguisme, la santé scolaire et l'éducation à la citoyenneté, une attention particulière sera donnée à l'éducation physique et sportive des élèves (niveau fondamental et secondaire) afin d'améliorer leurs possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à leur environnement physique et humain. Comme les notions portant sur le leadership, le sens du devoir et de créativité, les notions essentielles des programmes de l'enseignement sur l'éducation physique et sportive, décidés en concertation avec le Ministère de la jeunesse et des sports, seront un élément du socle commun de compétences pour les ordres d'enseignement concernés » (annexe 4, p. 54, troisième paragraphe).

²⁶ L'enseignement de l'éducation physique et sportive aux deux premiers cycles de l'école fondamentale, en tant qu'élément du socle du commun de connaissances et de compétences, selon les nouveaux curricula. Cf. Vers la refondation du système éducatif haïtien-Plan opérationnel 2010-2015, p. 54.

²⁷ L'EPS fait partie des activités prévues pour la restructuration des nouveaux curricula, cf. (annexe 5, p. 58).

Alors que du côté de la Martinique (France), le programme officiel de l'EPS pour l'école élémentaire est présenté et publié par le ministère de l'enseignement et de la recherche et le ministère de l'enseignement supérieur dans le B.O n° 3 du 19 juin 2008. Ce dernier souligne la place importante qu'occupe l'éducation physique et sportive dans les activités scolaires du cycle des apprentissages fondamentaux. « *L'éducation physique occupe une place importante dans les activités scolaires de ce cycle* » (annexe 6, p. 17, première phrase du troisième paragraphe). En outre, dans le cadre de la maîtrise du socle commun, le texte officiel de 2008 précise les compétences attendues²⁸ en EPS à la fin des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements. Celles-ci se divisent en deux catégories : sociales et civiques ; autonomie et initiative.

Dans l'ensemble, l'enseignement de l'EPS, est officiellement, proposé pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et l'école élémentaire en Martinique (France). Puis, l'enseignement de ce domaine disciplinaire contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. Selon le Plan opérationnel 2010-2015, l'EPS fait partie des activités prévues pour la restructuration des programmes et curricula sur la période 2011-2012. Depuis la publication de ce nouveau plan en mai 2011 par le MENFP, la parution du texte officiel annoncé pour rénover l'enseignement de cette discipline n'est toujours pas disponible.

Après la présentation des programmes officiels de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et l'école élémentaire en Martinique (France), nous allons entrer dans l'analyse de contenu de ces deux textes.

1.2.2. Analyse de contenu des programmes d'EPS : choix des finalités et des APSA

Analyse de contenu des finalités

Nous avons identifié six catégories qui sont présentées dans les grilles d'analyse 3, 4 et 5 ci-dessous, la première pour Haïti, et la deuxième et la troisième pour la Martinique, (dans leur intégralité en annexes 4 et 6).

²⁸ Deux types de compétences sont visés par le B.O n° 3 hors-série du 19 juin 2008 pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive à la fin des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements : sociales et civiques ; autonomie et initiative. Cf. (annexe 6, p. 20-28, compétences 6 et 7).

Grille d'analyse 3- Les différentes catégories des finalités de l'enseignement de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti

Deux premiers cycles de l'école fondamentale (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e A.F)		
Finalités de l'enseignement de l'EPS		
Catégories	Noyaux de sens (illustrations)	Effectif
1. Développement moral	1. Volonté ; 2. effort	2
2. Développement artistique	1. Mouvements mimés ; 2. évolution et rondes chantées	2
3. Développement sensoriel	Jeux d'initiation sensorielle	1
4. Développement de la gymnastique corrective	1. Donner une plus grande importance aux exercices correcteurs d'attitude ; 2. exercices correctifs naturels ; 3. exercices de maintien ; 4. gymnastique constante ; 5. exercices rythmés ; 6. marches éducatives ; 7. exercices respiratoires ; 8. l'assouplissement ; 9. déplacements variés ; 10. exercices de coordination	10
5. Développement de l'équilibre corporel	1. Les équilibres ; 2. les appuis ; 3. la notion d'équilibre	3
6. Développement de la performance	Exercices de compétition	1

Grille d'analyse 4- Les différentes catégories des finalités de l'enseignement de l'EPS pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) en Martinique

Cycles des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)		
Finalités de l'enseignement de l'EPS		
Catégories	Noyaux de sens (illustrations)	Effectif
1. Développement moteur	Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices.	1
2. Développement des APSA	Offre d'une première initiation aux APSA	1
3. Développement du sens de l'effort et de la persévérance	Réponse au besoin et au plaisir de bouger	1
4. Développement de la connaissance de soi	Les élèves apprennent à mieux se connaître.	1
5. Développement de la connaissance des autres	Les élèves apprennent à mieux connaître les autres.	1
6. Développement de la gestion de la santé	Les élèves apprennent à veiller à leur santé.	1

Grille d'analyse 5-Les différentes catégories des finalités de l'enseignement de l'EPS pour le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2) en Martinique

Cycles des approfondissements (CE2-CM1-CM2)		
Finalités de l'enseignement de l'EPS		
Catégories	Noyaux de sens (illustrations)	Effectif
1. Développement moteur	Le développement des capacités motrices.	1
2. Développement des APSA	La pratique des APSA.	1
3. Développement de l'éducation à la santé	1. La contribution de l'EPS à l'éducation à la santé ; 2. l'EPS permet aux élèves de mieux connaître leur corps.	2
4. Développement de l'éducation à la sécurité	Les prises de risques contrôlées.	1
5. Développement de l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie	L'EPS éduque à la responsabilité et à l'autonomie.	1
6. Développement de l'accès à des valeurs morales et sociales	L'EPS fait accéder les élèves aux valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui).	1

Analyse de contenu des finalités en Haïti

Selon la présentation de la grille d'analyse 3, l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti a pour finalités (figure 9) :

- le développement de la gymnastique corrective (10 noyaux de sens) ;
- le développement de l'équilibre corporel (3 noyaux de sens)
- le développement moral (2 noyaux de sens) ;
- le développement artistique (2 noyaux de sens) ;
- le développement sensoriel (1 noyau de sens) ;
- le développement de la performance (1 noyau de sens).

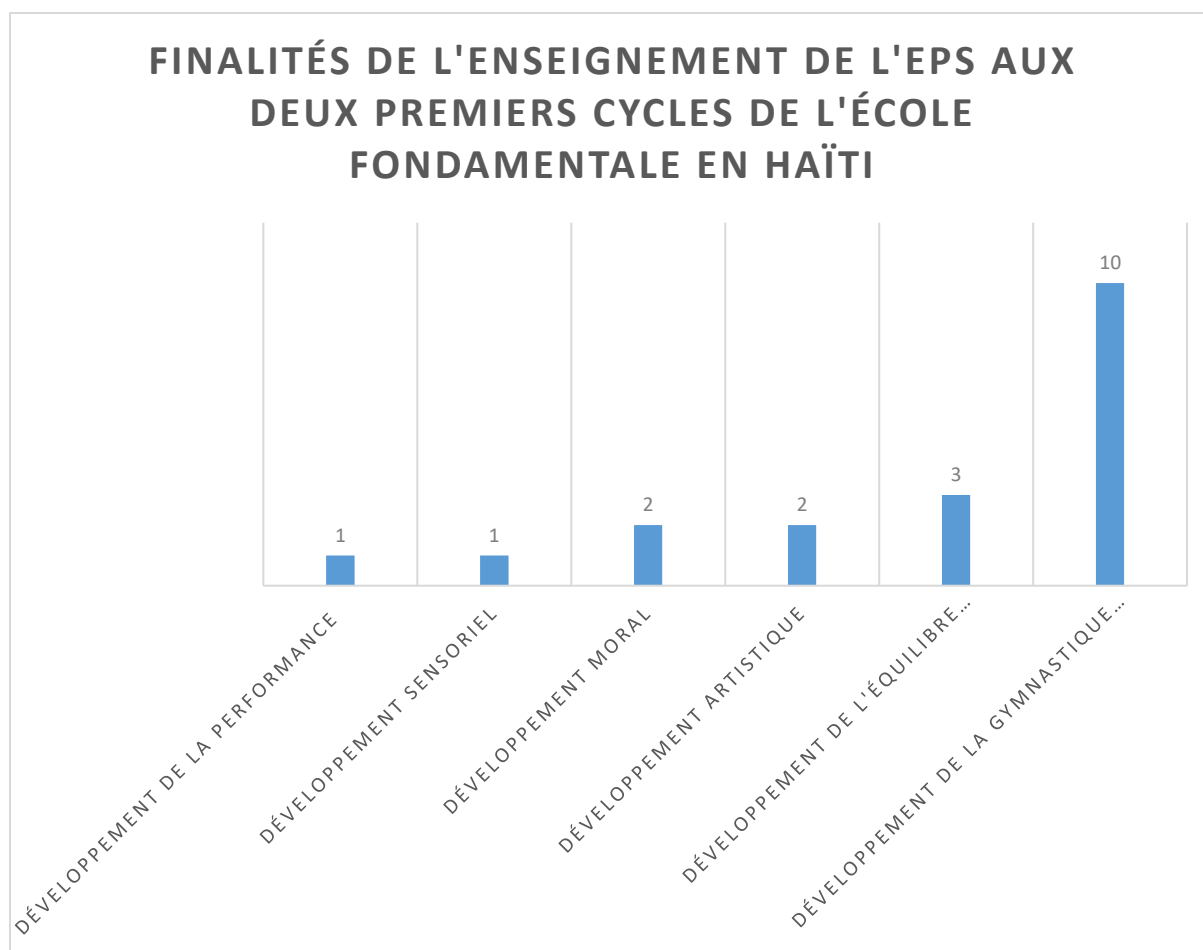


Figure 9. Les différentes catégories des finalités de l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti

Le développement de la gymnastique correctrice

La principale catégorie identifiée dans le programme d'EPS de 1989 pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti renvoie au développement de la gymnastique correctrice. Cette finalité (grille d'analyse 3) porte fondamentalement sur la pratique des exercices rythmés, correcteurs d'attitude, de coordination et naturels, la gymnastique constante, les sauts gymnastiques, etc. (« *exercices rythmés* » ; « *exercices correctifs naturels* » ; « *exercices correcteurs d'attitude* » ; « *exercices de coordination* », « *gymnastiques constante* » ; « *les sauts gymnastiques* », annexe 12, programme d'EPS d'Haïti, préparation physique). L'ensemble de ces activités physiques à visée gymnastiques concerne les six premières classes (1^e/2^e/3^e/4^e/5^e/6^e A.F) de l'enseignement de l'école fondamentale. Globalement, le développement de la gymnastique mentionné par le texte officiel de 1989 consiste en la prise en compte de la dimension physique de l'élève en EPS.

Le développement de l'équilibre corporel

A travers les trois noyaux de sens identifiés (grille d'analyse 3), le développement de l'équilibre corporel fait partie de l'une des finalités de l'enseignement de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale. Une telle finalité prend en compte les équilibres, les appuis et la notion d'équilibre que l'élève de la 4^e à la 6^e année doit pouvoir maîtriser (« *notion*

d'équilibre, les appuis, les équilibres », annexe préalable). Ces activités contribuent à la préparation et au développement physique de l'enfant.

Les autres finalités déclarées constituent des visées mineures. **Le développement moral** ainsi que **le développement artistique** ne recueillent que deux noyaux de sens. Les textes mentionnent la nécessité d'éduquer l'élève de la 2^e année à la volonté et à l'effort sur le plan de la préparation physique (« *commencer à éduquer la volonté, l'effort* », annexe 12, 2^e colonne, programme d'EPS d'Haïti). Au travers la pratique des activités physiques telles le tir à la corde, les équilibres, les sauts, etc. l'enfant apprend à faire preuve de volonté et à déployer des efforts pour pouvoir pratiquer celles-ci.

Par ailleurs, la dimension artistique recherchée dans l'enseignement des cours d'EPS porte sur la pratique des mouvements mimés, et l'évolution et rondes chantées pour le niveau 1^e année (« *mouvements mimés* » ; « *évolution et rondes chantées* », annexe 12, 1^e colonne, programme d'EPS d'Haïti). L'accent est mis sur l'éducation artistique de l'élève par des activités d'expression corporelle. Il est question ici, d'une finalité culturelle.

Enfin, **le développement sensoriel** et **le développement de la performance**, bien qu'évoqués, semblent minorés. Il s'agit de renforcer les acquis de l'élève à l'école maternelle, et surtout de lui permettre d'utiliser ses sens et de les adapter aux différents jeux sensoriels qu'il pratique lors des cours d'initiation à l'EPS. Dans le même temps, le cours d'EPS doit permettre à l'enfant d'être performant dans la pratique des activités à visée compétitive. Cela commence donc à partir de la 3^e année.

En résumé, les finalités de l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale renvoient principalement à la dimension physique et motrice de cette discipline. Une telle dimension est aussi présente dans le développement moral (l'effort et la volonté) et culturel (éducation artistique) visé par le programme d'EPS d'Haïti de 1989. L'aspect physique de ce dernier porte sur l'équilibre corporel de l'enfant et le développement de ses sens afin de l'aider à atteindre la performance lors de la pratique des activités physiques. Par ailleurs, le développement de la gymnastique corrective marque la dominance des six finalités précédemment évoquées. Cette dominance s'explique par le choix d'un programme d'EPS orienté principalement vers le développement physique et moteur de l'élève haïtien. Autrement dit, celle-ci insiste sur la mise en mouvement du corps afin de développer le bien-être physique de l'enfant.

Enchainons avec l'analyse des finalités de l'enseignement de l'EPS en entrant dans celle relative aux cycles des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) et approfondissements (CE2-CM1-CM2) en Martinique (France).

Analyse de contenu des finalités en Martinique

Selon la présentation de la grille d'analyse 4, l'enseignement de l'EPS au cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) en Martinique a pour finalités :

- le développement moteur (1 noyau de sens) ;

- le développement des APSA (1 noyau de sens) ;
- le développement du sens de l'effort et de la persévérance (1 noyau de sens) ;
- le développement de la connaissance de soi (1 noyau de sens) ;
- le développement de la connaissance des autres (1 noyau de sens)
- le développement de la gestion de la santé (1 noyau de sens).

Dans l'ensemble, les finalités de l'enseignement de l'EPS pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1), reposent sur les dimensions physique, sportive, artistique, identitaire et sanitaire. L'aspect physique mentionné dans le programme d'EPS de 2008 consiste à aider les élèves à veiller à leur santé certes, mais aussi sur leur connaissance et celle de leurs pairs pour qu'ils puissent évoluer collectivement. En outre, compte tenu de l'importance accordée à l'exploitation des ressources locales pour la pratique des APSA proposées, il est clair que la dimension culturelle fait partie de la finalité de l'enseignement de cette discipline en (CP-CE1). « *La pratique des activités est organisée sur les deux années du cycle en exploitant les ressources locales* » (annexe préalable).

En ce qui concerne l'enseignement de l'EPS au cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2) en Martinique, les finalités visées sont :

- le développement moteur (1 noyau de sens) ;
- le développement des APSA (1 noyau de sens) ;
- le développement de l'éducation à la santé (2 noyaux de sens) ;
- le développement de l'éducation à la sécurité (1 noyau de sens) ;
- le développement de l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie (1 noyau de sens) ;
- le développement de l'accès à des valeurs morales et sociales (1 noyau de sens).

En somme, les dimensions physique et culturelle visées par le programme d'EPS de 2008 sont une des finalités communes aux cycles des apprentissages fondamentaux et approfondissements. Par ailleurs, au regard des données présentées et de la grille d'analyse 5 ci-dessus, la dimension éducationnelle de l'enseignement de cette discipline constitue une des priorités pour les niveaux (CE2-CM1-CM2). Il s'agit dans ces derniers, de la prise en compte de l'éducation à la santé, à la sécurité, au sens de responsabilité et de l'autonomie. A ces deux dimensions, s'ajoute celle de la citoyenneté.

Continuons avec l'analyse des éléments de contenu des programmes d'EPS d'Haïti et de la Martinique, en entrant dans celle des APSA proposées pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale et l'école élémentaire.

Analyse des APSA

Il s'agit ici, d'analyser la façon dont chaque pays catégorise et classe les différentes APSA proposées pour l'enseignement des cours d'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti et à l'école élémentaire en Martinique (France). Pour ce faire, nous présenterons dans les tableaux IX, X et XI ci-dessous, les programmes d'EPS des deux

territoires. Dans cette analyse, nous mettrons l'accent sur ce qui différencie fondamentalement les contenus de ces tableaux.

Tableau IX. Résumé du programme pédagogique opérationnel de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AUX 1 ^e ET 2 ^e CYCLES DU FONDAMENTAL					
Les grands thèmes et les APSA proposées					
1 ^e A.F	2 ^e A.F	3 ^e A.F	4 ^e A.F	5 ^e A.F	6 ^e A.F
Préparation physique					
<ul style="list-style-type: none"> - Mouvements mimés - Évolution et rondes chantées - Assouplissements généralisés à tout le corps - Éducation motrice sous forme d'exercices naturels visant à développer l'adresse, la vitesse, la détente et l'agilité - Exercices rythmés - Jeux d'initiation sensorielle - Jeux à thèmes 	<ul style="list-style-type: none"> -Même programme qu'en 1^e A.F. Cependant, en 2^e A.F : -insister un peu sur la fonction de l'éducation motrice -donner une plus grande importance aux exercices correcteurs d'attitudes -commencer à éduquer la volonté, l'effort (Ex : tirer à la corde par équipe, porter en groupe, certains équilibres, certains sauts) -introduire des exercices de discipline et d'ordre (rassemblement en colonne, en ligne, prise des distances, intervalles, marches cadencées, évolutions ordonnées) 	<ul style="list-style-type: none"> -Formations et évolutions -Assouplissements généraux -Exercices naturels et synthétiques -Exercices correctifs naturels -Exercices respiratoires -Exercices rythmés -Exercices de compétition 	<ul style="list-style-type: none"> -Formations et évolutions -Exercices de maintien -Exercices respiratoires -Déplacements Variés -Exercices de coordination -Notion d'équilibre -Initiation collective à des gestes justes 	<ul style="list-style-type: none"> -Formations et évolutions - Gymnastique constante Assouplissements - Attitudes - Équilibres -Sauts gymnastiques - Appuis 	<ul style="list-style-type: none"> -Marches éducatives - Assouplissements - Attitudes - Équilibres -Sauts gymnastiques - Appuis
Athlétisme					
	<ul style="list-style-type: none"> - Marches - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Marches - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Marches - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Courses - Sauts - Lancer

Jeux sportifs et collectifs					
	- Jeux pré-sportifs -Initiation : football et volley-ball	- Jeux pré-sportifs - Initiation : football et volley-ball	-Jeux pré-sportifs -Familiarisation avec le terrain, la technique des jeux : football et volley-ball	- Jeux pré-sportifs - Sports collectifs : football et basket-ball	- Football - Basket-ball

Tableau X. Résumé du programme d'EPS de 2008 pour les niveaux (CP-CE1)

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN (CP-CE1)	
Les grands thèmes	Les APSA proposées
Réaliser une performance	- Activités athlétiques : courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles, sauter haut et loin, lancer loin. - Natation : se déplacer sur une quinzaine de mètres.
Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	- Activités d'escalade : grimper jusqu'à 3 mètres et redescendre (mur équipé). - Activités aquatiques et nautiques : s'immerger, se déplacer sous l'eau, se flotter. - Activités de roule et glisse : réaliser un parcours simple en roller ou en vélo. - Activités d'orientation : retrouver quelques balises dans un milieu connu.
Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement	- Jeux de lutte : agir sur son adversaire pour l'immobiliser. - Jeux de raquettes : faire quelques échanges. - Jeux traditionnels et jeux collectifs avec ou sans ballon : coopérer avec ses partenaires pour affronter des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).
Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique et esthétique	- Danse : exprimer corporellement un personnage, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers. - Activités gymniques : réaliser un enchaînement de 2 ou 3 actions acrobatiques sur des engins variés (barres, plinths, poutres, gros tapis, etc.).

Tableau XI. Résumé du programme d'EPS de 2008 pour les niveaux (CE2-CM1-CM2)

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN (CE2-CM1-CM2)	
Les grands thèmes	Les APSA proposées
Réaliser une performance (en distance, en temps)	- Activités athlétiques : courir vite, courir longtemps, courir en franchissant des obstacles, courir en relais sauter haut, sauter loin, lancer loin. - Natation : se déplacer sur une trentaine de mètres.
Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	- Activités d'escalade : grimper et redescendre sur un trajet annoncé (mur équipé). - Activités aquatiques et nautiques : s'immerger, plonger, se déplacer. - Activités de rouler et glisse : réaliser un parcours d'actions diverses en roller, en vélo, en ski. - Activités d'orientation : retrouver plusieurs balises dans un espace semi-naturel en s'aidant d'une carte.
Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement	- Jeux de lutte : amener son adversaire au sol pour l'immobiliser. - Jeux de raquettes : marquer des points dans un match à deux. - Jeux sportifs collectifs (football, basketball, volleyball, rugby, handball, etc. : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).
Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique et esthétique	- Danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers. - Activités gymniques : construire et réaliser un enchaînement de 4 ou 5 éléments acrobatiques sur des engins variés (barres, moutons, poutres, tapis, etc.).

Pour analyser le contenu des tableaux IX, X et XI ci-dessus, nous allons mettre l'accent sur ce qui caractérise les thèmes d'études et APSA proposés par les programmes d'EPS des deux territoires. A cet effet, cette analyse s'accentuera sur :

- les APSA identiques aux deux pays ;
- les APSA spécifiques à chaque pays ;
- la place des pratiques sociales de référence dans les deux pays.

APSA identiques aux deux pays mais abordées selon des approches différentes

Nous avons relevé, dans les tableaux IX, X et XI ci-dessus, trois APSA identiques à l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles du fondamental en Haïti et à l'école élémentaire en Martinique (France). Cependant, elles sont présentées de façons totalement différentes :

- les activités athlétiques ;
- les activités gymniques (la gymnastique) ;
- les jeux sportifs collectifs (football, volley-ball et basket-ball).

Les activités athlétiques

En Haïti, ces activités concernent cinq des six classes (2^e/3^e/4^e/5^e/6^e) années des deux premiers cycles de l'école fondamentale (tableau IX). Ainsi, le programme d'EPS de 1989 propose les marches, les courses, les sauts et le lancer. Soulignons qu'aucune précision n'est apportée sur le type de ces activités. En ce qui concerne la Martinique (France), les activités

athlétiques, selon le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008, visent à aider l'élève à courir vite, longtemps, en relais, en franchissant des obstacles, à sauter haut et loin, et à lancer loin (tableaux X et XI). Tout cela consiste à aider l'enfant à être performant. La différence fondamentale entre les deux territoires est donc marquée par la proposition des activités de la marche en Haïti et la précision des différents types d'activités athlétiques prévus pour la Martinique.

Les activités gymniques (la gymnastique)

En Haïti, ces activités concernent principalement les jeux gymnastiques : la gymnastique constante, les sauts gymnastiques, les exercices correctifs naturels, les marches éducatives, etc. (tableau IX). Celles-ci visent à préparer l'élève sur le plan physique et moteur. Ces activités gymniques correspondent à l'une des finalités de l'enseignement de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale : développement de la gymnastique correctrice (grille d'analyse 3).

Dans le cas de la Martinique, les activités gymniques proposées sont à visées expressive, artistique et esthétique. La pratique de celles-ci peut aider l'enseignant d'EPS à varier les jeux tels la construction et la réalisation d'un enchaînement avec des éléments acrobatiques sur des engins variés (barres, moutons, poutres, tapis, etc.).

Contrairement au programme d'EPS d'Haïti, celui de la Martinique (France) propose les activités gymniques pour tous les niveaux de l'école élémentaire et conçoit celles-ci de manière progressive afin de permettre à l'élève de les pratiquer et de les maîtriser étape par étape.

Les jeux sportifs collectifs (football, volley-ball et basket-ball)

Du côté d'Haïti, les jeux sportifs et collectifs passent d'abord par une phase débutante pour le niveau 3^e année. Il n'y a que l'initiation au football et au volley-ball qui est prise en compte pour cette classe (tableau IX). Ce choix peut s'expliquer par une préférence pour ces deux sports parmi tant d'autres. Puisqu'il s'agit, selon le programme d'EPS d'Haïti, de l'initiation aux activités sportives et collectives, les enseignants auraient pu avoir plus de possibilités de choix. Ces jeux sportifs collectifs se poursuivent au travers la pratique du football, du volley-ball et du basket-ball dans une phase avancée. Remarquons que Le volley-ball ne fait partie de ces jeux collectifs pour le niveau 5^e année. Il y a peut-être une raison bien déterminée qui explique le non-choix de cette discipline sportive pour cette classe.

En Martinique (France), le football, le volley-ball et le basket-ball comme jeux sportifs collectifs concernent le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2). Par la pratique de ces trois APSA, l'enfant doit pouvoir coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre). Ces activités de coopération et d'opposition individuelle et collective sont en lien avec deux des finalités de l'EPS pour les niveaux CE2-CM1-CM2 (Grille d'analyse 5) : le développement de l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie, et le développement de l'accès à des valeurs morales et sociales. Tout cela consiste donc à éduquer l'élève à être responsable, autonome, à respecter les règles de vie et ses camarades.

En Haïti et en Martinique la pratique de ces trois APSA : football, volley-ball et basket-ball visent la compétition tout en mettant l'accent sur le respect de l'adversaire et des règles du jeu.

En résumé, les deux pays partagent ces trois APSA : les activités athlétiques et gymniques, et les jeux sportifs collectifs. Cependant, ces APSA proposées pour Haïti varient d'un niveau à l'autre et ne concernent pas toutes les six classes des deux premiers cycles de l'école fondamentale; tandis que le programme d'EPS de la Martinique (France) propose ces trois activités pour les cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements.

APSA spécifiques aux deux pays

Haïti

Au regard du contenu des tableaux VIII, IX et X ci-dessus, nous avons relevé deux APSA spécifiques à l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti:

- les jeux d'initiation sensorielle ;
- les exercices de discipline

Les jeux d'initiation sensorielle sont proposés pour le niveau 1^e année fondamentale (tableau IX) et en lien avec la finalité du développement sensoriel visée par le programme d'EPS de 1989 (grille d'analyse 3). Ces activités consistent essentiellement à développer les sens de l'élève et s'inscrit dans la continuité des apprentissages de celui-ci en préscolaire. En ce sens, la priorité est accordée à l'éducation motrice, aux jeux d'adresse, d'éveil et sensoriels. Notons que les enfants de la 1^{ère} année viennent du préscolaire et ont déjà une certaine pratique de ces jeux.

Les exercices de discipline ne concernent que la 2^e année et visent la préparation physique de l'enfant par le biais des consignes et des jeux relatifs à la discipline et à l'ordre (tableau IX). Il s'agit dans ce cas, d'aider l'élève à se tenir debout correctement, droit, à marcher en ligne et à respecter une distance. Tout cela prend donc en compte les règles de la bonne conduite et dépend de la finalité du développement moral visée par l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale.

Les deux APSA : jeux d'initiation sensorielle et exercices de discipline, proposées par le programme d'EPS de 1989 s'inscrivent dans le cadre de la préparation physique de l'élève. Ces activités sont marquées certes par leur aspect physique, en revanche, la première aide l'enfant à développer le bon réflexe dans des situations diverses, et les règles de la conduite dans la seconde. Par ailleurs, ces APSA sont orientées vers l'éducation motrice de l'élève. Celle-ci semble inspirée des travaux de Le Boulch (1966) qui portent sur les éléments psychomoteurs de l'EPS. Ces derniers contribuent à développer l'habileté manuelle de l'enfant, son équilibre physique et mental, son sens d'orientation, etc., il s'agit donc de l'éducation par le mouvement.

Martinique

En comparant les contenus des tableaux IX, X et XI ci-dessus, nous avons relevé neuf APSA spécifiques à l'enseignement de l'EPS aux cycles des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) et approfondissements (CE2-CM1-CM2) en Martinique (France) :

- la natation (activités aquatiques et nautiques);
- les activités d'escalade ;
- les activités de roule et glisse ;
- les activités d'orientation ;
- les jeux de lutte ;
- les jeux de raquettes ;
- les jeux traditionnels ;
- la danse ;
- les jeux sportifs collectifs (rugby et handball)

A l'exception des jeux traditionnels, les APSA spécifiques à la Martinique (France) concernent toutes les classes de l'école élémentaire. L'ensemble des APSA proposé pour les niveaux CE2-CM1-CM2 s'inscrit dans le cadre de la continuité et de la consolidation des activités réalisées dans les classes antérieures. Le programme conçu pour le cycle des approfondissements vise à préparer les élèves à mieux pratiquer les APSA en collège. L'enseignement de l'EPS pour ce cycle favorise l'autonomie et l'initiative personnelle de chaque élève à travers les différents thèmes et les activités proposés. La progression s'établit entre les jeux d'adaptation, de coopération et d'opposition, et d'expression artistique et esthétique.

Dans l'ensemble, le programme d'EPS de la Martinique (France) se présente en termes de compétences et vise une formation complète et progressive de l'élève à travers des activités variées. A titre d'exemple, les jeux sportifs collectifs sont en lien avec l'une des finalités de l'EPS pour le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2) qui consiste à éduquer les élèves à être responsables, autonomes, à respecter les règles de vie, et leurs camarades. D'un autre côté, les jeux traditionnels proposés pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) font référence aux traditions de la société. La proposition des jeux traditionnels dans le programme d'EPS de 2008 montre la place accordée à la culture locale. Ceux-ci font partie des valeurs culturelles de la société martiniquaise et sont liés aux mœurs, aux us et coutumes de cette dernière. Il s'agit donc d'un élément de contexte culturel visé par le B.O n° 3 hors-série du 19 juin 2008. Il reste à savoir dans le volet micro de notre étude si cet élément contextuel est pris en compte lors du déroulement des leçons.

Place des pratiques sociales de référence dans les deux pays

Nous centrons ici notre analyse sur les pratiques sociales de référence ou PSR (Martinand, 1989) au regard de diverses activités connues entrant dans le cadre scolaire, c'est-à-dire l'établissement de la liaison entre les pratiques de ces dernières dans la société et leur reconstruction à l'école.

En Haïti, les pratiques sociales de référence sont resserrées autour de deux groupes d'activités :

- l'athlétisme ;
- les jeux collectifs et sportifs

L'enseignement de l'athlétisme est proposé par la pratique des marches, des courses, des sauts et du lancer. Quant aux jeux collectifs et sportifs, ils concernent le football, le volley-ball et le basket-ball. Ces deux groupes d'activités ne visent que la motricité et la compétition. A cet effet, ceux-ci renvoient aux pratiques sportives et ludiques de ces différents jeux susmentionnés.

Du côté de la Martinique (France), les PSR sont classées en six groupes :

- les activités athlétiques ;
- la natation ;
- les activités de roule et glisse ;
- les jeux de lutte ;
- les jeux de raquettes ;
- les jeux sportifs collectifs

Ces six groupes d'activités visent à développer chez l'élève des compétences liées à la performance, à l'adaptation aux différents déplacements, à la coopération et à l'opposition, à la conception et la réalisation des activités à visée expressive, artistique et esthétique. Ces quatre compétences sont en lien avec les PSR identifiées pour la Martinique (France). Ces dernières montrent clairement les activités socialement répandues occupe une place importante dans l'enseignement des cours d'EPS en Martinique.

En résumé, la place des pratiques sociales de référence est plus importante en Martinique qu'en Haïti. Les groupes d'activités proposés par le B.O n°3 hors-série du 19 juin 2008 orientent le travail de l'enseignant d'EPS car ce programme vise une progression linéaire et la formation complète de l'enfant. Alors qu'en Haïti, le programme d'EPS de 1989 est conçu uniquement pour proposer des activités débouchant sur l'éducation motrice de l'enfant. Celles-ci ne sont ni descriptives ni explicatives. A titre d'exemple, le groupe d'activités relatif aux marches, aux courses, aux sauts et au lancer n'apporte aucune information sur l'organisation et le déroulement de ces jeux. De ce fait, s'agit-il des courses de vitesse ? D'endurance ? De relais ? D'obstacle ? De demi-fond ? Des sauts en hauteur ? En longueur ? Du triple saut ?

Dans l'ensemble, le programme d'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti porte sur trois thèmes qui prennent pour support trois groupes d'activités. Ces derniers visent la motricité de l'élève. Toutefois, la priorité est accordée aux valeurs morales : l'effort, la volonté et la discipline. La place des pratiques sociales de référence est occupée par deux groupes d'activités. Tandis que le programme d'EPS de la Martinique (France) pour l'école élémentaire se compose de quatre thèmes par cycle : réaliser une performance ; adapter ses déplacements à différents types d'environnement ; coopérer et s'opposer individuellement et collectivement ; concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique et esthétique pour les niveaux (CP-CE1). Le deuxième et le dernier sont

communs aux classes de (CE2-CM1-CM2), à ces deux thèmes s'ajoutent deux autres : réaliser une performance mesurée (en distance, en temps) et coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement. La place des PSR est occupée par six groupes d'activités. L'enseignement de l'EPS en Martinique porte sur le développement des compétences chez l'enfant et accorde la priorité à l'autonomie, à la responsabilité et à l'initiative. Il s'agit donc des compétences d'ordre social et civique.

Après l'analyse comparative des programmes d'EPS des deux territoires, nous allons entrer dans la synthèse de celles-ci dans les lignes qui suivent.

Analyse synthétique de l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et de l'école primaire

En observant la présentation et le contenu du programme officiel de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti, nous constatons que celui-ci est restreint et concis, et ne donne pas trop de marge de manœuvre aux enseignants. Les APSA ne sont pas présentées par période. Dans ce cas, ce programme n'oriente pas vraiment les enseignants d'EPS dans leur choix d'activités, ils peuvent enseigner la discipline comme bon leur semble. Au regard des éléments de contenu de celui-ci, nous ne voyons pas d'éléments relevant du contexte ; nous avons l'impression qu'il a été tout simplement rédigé et publié pour proposer des activités physiques et sportives aux enseignants. Tandis que dans le programme d'EPS de la Martinique (France), un élément de contexte culturel est identifié. L'accent est mis dans un premier temps sur l'exploitation des ressources locales pour réaliser les APSA proposées pour les cycles des apprentissages fondamentaux et approfondissements ; dans un second temps, sur la proposition des jeux traditionnels pour les niveaux (CP-CE1).

Le programme d'EPS d'Haïti pour les 1^e et 2^e cycles de l'école fondamentale repose sur trois grands thèmes (la préparation physique, l'athlétisme et les jeux sportifs et collectifs). Alors que celui de la Martinique est bâti sur quatre grands thèmes pour les niveaux (CP-CE1) : réaliser une performance à travers des activités athlétiques et nautiques; adapter ses déplacements à différents types d'environnement, en pratiquant des activités d'escalade, de roule et glisse et d'orientation ; coopérer et s'opposer individuellement et collectivement par le biais des jeux de lutte, de raquettes, traditionnels et collectifs avec ou sans ballon ; concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique et esthétique par la pratique de la danse et des activités gymniques.

Tout comme le programme de (CP-CE1), celui de (CE2-CM1-CM2) est bâti autour de quatre grands thèmes : réaliser une performance mesurée à travers des activités athlétiques et nautiques; adapter ses déplacements à différents types d'environnement, en pratiquant des activités d'escalade, aquatiques et nautiques, de roule et glisse et d'orientation ; coopérer et s'opposer individuellement et collectivement par la pratique des jeux de lutte, de raquettes, sportifs et collectifs ; concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique et esthétique par la pratique de la danse et des activités gymniques. Les thèmes de travail sont identiques certes, pour les cycles des apprentissages fondamentaux et approfondissements,

mais les activités sont différentes bien qu'elles s'inscrivent dans la continuité du programme de (CP-CE1).

A la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, l'élève doit être capable de pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles ; de maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter et lancer. Ces deux compétences à acquérir s'articulent autour de la capacité de celui-ci à réaliser de manière autonome un des jeux ou sports proposés dans le programme en respectant les règles du jeu et ses camarades.

A la fin du cycle des approfondissements, l'élève doit être capable de respecter les règles de la collectivité, notamment dans les pratiques sportives; de réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation. Ces deux compétences à acquérir s'articulent autour de la capacité de celui-ci à évoluer collectivement via les activités sportives en respectant les règles du jeu et ses camarades. Comme c'est le cas de la classe de CP, l'acquisition des compétences en CE2-CM1-CM2 passe nécessairement par la réalisation de l'ensemble d'APSA proposé, et surtout par les ressources pédagogiques et matérielles dont disposent les enseignants. En ce sens, même si l'obligation est faite à ceux-ci d'exploiter les ressources locales, mais parmi ces activités, il y en a qui peuvent se pratiquer avec les moyens du bord, d'autres exigent l'utilisation du matériel approprié.

Globalement, l'ensemble des activités proposé pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti est orienté vers les APS. Alors que celui des niveaux (CP-CE1) et (CE2-CM1-CM2) concerne les APSA. Les activités pour le cycle des apprentissages fondamentaux s'inscrivent dans le cadre de l'initiation aux jeux et aux sports collectifs que les élèves auront à pratiquer dans les classes supérieures et à l'avenir. La progression s'établit entre les jeux d'adaptation, de coopération et d'opposition, d'expression artistique et esthétique. Tandis que l'orientation de l'enseignement de l'EPS en CE2-CM1-CM2 met l'accent sur l'aspect physique, les jeux (sportifs et collectifs), l'éducation à la santé, l'autonomie, la sécurité et la citoyenneté afin de former des élèves équilibrés. En d'autres termes, l'enseignement de cette discipline en Martinique est orienté de manière transversale.

La présentation et l'analyse de l'ensemble d'éléments de l'organisation des formes scolaires et de l'EPS dans les deux systèmes d'éducation, vont nous aider à entrer dans la synthèse générale des éléments de comparaison évoqués précédemment.

1.3. Synthèse générale des éléments de comparaison des deux systèmes d'éducation scolaire

Cette comparaison prend en compte le niveau primaire (élémentaire) en Martinique et celui du fondamental en Haïti (les deux premiers cycles). Les principaux éléments à comparer sont les suivants : l'organisation de la scolarité, la formation des enseignants, les réformes éducatives, les programmes d'EPS, le nombre d'heures consacré à l'enseignement de cette discipline, les APSA proposées, les finalités de l'enseignement de l'EPS.

Synthétisons les différents éléments de comparaison susmentionnés dans le tableau ci-dessous et présentons ceux relevant du contexte selon leurs similitudes et leurs différences.

Tableau XII. Éléments de comparaison des systèmes d'éducation scolaire et de l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique

Éléments de comparaison	Haïti	Martinique
Organisation de la scolarité	<p>École maternelle (Kindergarden) - École fondamentale (1^e, 2^e et 3^e cycles) et secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deux premiers cycles : 6 classes (1^{ère}, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e, 6^e A.F) - Classes à effectif pléthorique - Plus d'écoles privées que celles du public - Pas d'accès à l'éducation pour tous les enfants - Coût de l'instruction très élevé -L'enseignement de l'EPS est obligatoire -L'enseignement de l'EPS dans quelques écoles privées et publiques - Pas de prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage - Suivi pédagogique uniquement dans quelques écoles privées - Pas de carte scolaire 	<p>-1^{er} degré: écoles maternelle et élémentaire ; 2nd degré : collège et lycée</p> <ul style="list-style-type: none"> -École élémentaire : 5 classes (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2) -Classes à effectif raisonnable -Plus d'écoles publiques que celles du privé -Accès à l'éducation pour tous les enfants -La gratuité de l'instruction -L'enseignement de l'EPS est obligatoire -L'enseignement de l'EPS dans toutes les écoles privées et publiques -Prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage -Suivi pédagogique dans toutes les écoles - Carte scolaire
Réformes éducatives	Dartigue (1929), Bernard (1979), PNEF (1997), Plan opérationnel (2010-2015)	Berthoin (1959), Fouchet (1975), Jospin (1989), Fillon (2005), Peillon (2013)
Formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> -CFEF, ÉNI, écoles normales privées, École normale supérieure, facultés des sciences de l'éducation du secteur privé -Plus d'écoles de formation privées que celles du public -Le coût de la formation est élevé dans le privé 	<ul style="list-style-type: none"> -IUFM (actuelle ESPÉ), Universités -Plus d'écoles de formation publiques que celles du privé -Le coût de la formation est abordable (frais d'inscription obligatoires)
APSA proposées	<ul style="list-style-type: none"> -La préparation physique par les jeux d'équilibre, de discipline et de la gymnastique ; - les activités athlétiques (courses, marches, sauts et lancer) ; -les jeux sportifs et collectifs avec ballon (football, basket-ball et volley-ball). 	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités athlétiques (vitesse, endurance, relais, saut, lancer) ; - les Jeux sportifs et collectifs avec ballon (football, basket-ball, volley-ball, handball et rugby) ; - les activités de roule et glisse, d'escalade, d'orientation, aquatiques et nautiques ; - la natation ; - les jeux d'expression, artistique et esthétique (danse et activités gymniques) ; - les jeux de lutte et de raquettes ;

		- initiation à la natation dès le CP ; - initiation à l'escalade dès le CP
Programmes d'EPS	Curriculum 1 ^e et 2 ^e cycles de l'école fondamentale de 1989 (non actualisé depuis) – rénovation envisagée dans le Plan opérationnel 2010-2015	B.O n° 3 hors-série du 19 juin 2008
Nombre d'heures annuel et hebdomadaire prévu pour l'enseignement de l'EPS	30 et 1 heures en (1 ^e /2 ^e A.F) 60 et 2 heures en (3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e A.F)	108 et 3 heures en (CP-CE1) et en (CE2-CM1-CM2)
Finalités de l'enseignement de l'EPS	Pour les 1 ^e et 2 ^e cycles de l'école fondamentale : - développement moral ; - développement artistique ; - développement sensoriel ; -développement de la gymnastique corrective ; - développement de l'équilibre corporel ; -développement de la performance.	- Pour les niveaux CP-CE1/CE2-CM1-CM2 : développement moteur et des APSA ; - pour les niveaux CP-CE1 : développement du sens de l'effort et de la persévérance - développement de la connaissance de soi - développement de la connaissance des autres - développement de la gestion de la santé. - Pour les niveaux CE2-CM1-CM2 : développement de l'éducation à la santé - développement de l'éducation à la sécurité - développement de l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie - développement de l'accès à des valeurs morales et sociales.

Au regard des données du tableau XII ci-dessus, les deux systèmes d'éducation scolaire présentent des éléments convergents et divergents. Sur le plan de la scolarité, les enfants haïtiens et martiniquais entrent à l'école maternelle à l'âge de trois ans, en revanche, ceux de la Martinique terminent le cycle primaire en premier pour une raison très simple : l'école élémentaire comprend cinq classes (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2), et six (1^e, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e A.F) aux deux premiers cycles du fondamental. Par ailleurs, aucun élément de notre étude ne nous permet de dire que les élèves de celui-ci apprennent et réussissent mieux que ceux d'Haïti.

En ce qui concerne les réformes éducatives, les deux systèmes scolaires en ont connu plusieurs. La différence réside dans la mise en vigueur et le suivi de celles-ci. La dernière en date pour la Martinique (France) est la loi Peillon (2013) sur la refondation de l'école avec la fameuse réforme des rythmes scolaires à l'école primaire. Pour Haïti, la plus récente est le plan opérationnel (2010-2015) prônant une école moderne répondant aux besoins réels du pays, place l'EPS comme l'une des disciplines pouvant contribuer à la gestion du socle commun de connaissances et de compétences.

La formation des enseignants martiniquais est assurée par l'IUFM, remplacée depuis la rentrée 2013-2014 par l'ÉSPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation) et par l'Université des Antilles (UA). C'est le secteur public qui prend en charge la formation des enseignants. Tandis qu'en Haïti, la formation des enseignants haïtiens est assurée en majeure partie par le secteur privé parce qu'il n'y a que le CFEF, l'École normale supérieure et quelques ÉNI comme centres de formation publiques pour les dix départements du pays. L'ensemble des facultés des sciences de l'éducation et écoles normales d'Haïti appartient au secteur privé. La monopolisation de ce dernier en matière de formation des maîtres s'explique par le contexte économique et social du pays qui est extrêmement difficile ; le manque d'importance accordé par l'Éducation nationale à la formation initiale et continue des enseignants et la non-supervision de ces centres de formation par les inspecteurs.

Pour les APSA proposées, les programmes d'EPS des deux pays visent la pratique des activités athlétiques (vitesse, endurance, relais). Quant aux jeux sportifs et collectifs avec ballon, il n'y en a que trois qui soient proposés en Haïti (football, basket-ball et volley-ball). Du côté de la Martinique, en plus de ces trois APSA, il y a le handball et le rugby. Les activités de roule et glisse, et gymniques; la réalisation des actions à visées expressive, artistique et esthétique ; les jeux de lutte ; les jeux de raquettes ne sont proposés que pour la Martinique. L'escalade et la natation ne sont enseignées qu'en Martinique.

Au regard des APSA proposées par les deux programmes d'EPS, nous voyons que celui de la Martinique (France) est plus riche et plus détaillé que celui d'Haïti. Les thèmes d'études (préparation physique, athlétisme, jeux sportifs et collectifs) retenus aux deux premiers cycles du fondamental concernent les classes de la 2^e à la 6^e A.F ; la 1^{ère} A.F n'est concernée que par le premier thème. Pour cette dernière, l'enseignement de l'EPS se réduit uniquement à la motricité. De la 1^{ère} à la 6^e A.F, l'aspect culturel est totalement oublié. Tandis qu'en Martinique, celui-ci est pris en compte par le programme d'EPS pour le cycle des

apprentissages fondamentaux et approfondissements. D'où l'importance accordée au contexte culturel.

Par rapport à ce que proposent les deux textes officiels concernant l'enseignement de l'EPS, le programme d'EPS d'Haïti s'écarte largement de celui de la Martinique. A notre avis, cela peut s'expliquer par divers facteurs :

- le manque d'importance accordé à l'enseignement de l'EPS ;
- la non-actualisation du programme ;
- le peu de ressources humaines dans le domaine de l'EPS n'est pas vraiment utilisé par l'Éducation nationale ;
- la domination de l'EPS par le sport ;
- l'absence de l'Institut pédagogique national qui avait pour mission de bâtir les programmes des différents domaines disciplinaires, de faire leur suivi et leur évaluation et, d'assurer la formation continue des enseignants ;
- l'obstacle institutionnel et budgétaire.

En termes de finalités, celles fixées par le programme d'Haïti sont plus restreintes que celles de la Martinique. La différence est claire car les deux pays n'ont pas la même vision de l'éducation et de l'enseignement. Ainsi, le système d'éducation scolaire haïtien conçoit l'EPS comme une aide à la formation des futurs citoyens pour la société sur le plan psychomoteur, affectif, social et culturel. En termes de discours officiel, les contextes social et culturel du pays doivent être pris en compte dans l'enseignement de l'EPS.

L'analyse macro va nous permettre d'entrer dans celle du micro afin d'établir la comparaison entre ce qui est dit et recommandé dans les programmes officiels, et ce qui se fait réellement dans les classes. Cela peut aussi permettre d'identifier des éléments relevant de la contextualisation.

Chapitre 2. Approche micro. Étude des effets de contexte sur la transmission des savoirs

Dans ce second chapitre, il s'agit de présenter les résultats issus des entretiens *ante/post* et des séances d'observation filmées dans les huit établissements scolaires du premier degré en Haïti et en Martinique. Les données obtenues visent la description et l'analyse de contenu des interactions didactiques en EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école élémentaire. Ces différents résultats seront interprétés et analysés par école et par niveau, dans le but d'identifier les actes didactiques et de contextualisation selon les territoires par une analyse du curriculum déclaré (entretiens) et du curriculum réel (observations).

Dans un premier temps, nous présenterons les profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires, selon le sexe, l'âge, la formation, l'expérience professionnelle, le projet-élève, l'origine sociale et la pratique sportive personnelle en identifiant les traits dominants dans chaque territoire. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats du point de vue du curriculum déclaré (entretiens) puis au regard du curriculum réel (observations) en distinguant les actes didactiques et de contextualisation. Le curriculum déclaré sera analysé à l'aide de six critères (les trois premiers concernent les enseignants et les trois derniers, les

élèves) : la conception de l'EPS, la conception de l'élève, le rôle de l'enseignant, les actes d'apprentissage et rôle de l'élève, le rôle de l'EPS et celui de l'enseignant. Nous mobiliserons les outils de la théorie de l'action conjointe pour appréhender le curriculum réel. A partir de cette analyse, nous tenterons d'identifier les actes de contextualisation qui émergent dans les discours et en situation.

Présentons, dans le tableau récapitulatif ci-dessous, la démarche d'analyse des données de la partie micro de notre étude.

Tableau XIII. Récapitulatif de la démarche d'analyse des données

Profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexe 2. Age 3. Formation 4. Expérience professionnelle 5. Projet-élève 6. Origine sociale 7. Pratique sportive personnelle 	Traits dominants dans chaque territoire
	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Curriculum déclaré (entretiens)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conception de l'EPS 2. Conception de l'élève 3. Rôle de l'enseignant 4. Actes d'apprentissage et rôle de l'élève 5. Rôle de l'EPS 6. Rôle de l'enseignant (selon l'élève) 	Émergence d'actes de contextualisation déclarés
Curriculum réel (observations)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Définir 2. Dévoluer 3. Réguler 4. Institutionnaliser 	Émergence d'actes de contextualisation in situ

2.1. Présentation des profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires

Dans cette partie, il s'agit d'abord, de présenter les profils des quatre enseignants d'Haïti, ensuite ceux des treize autres de la Martinique, identifiés par les numéros suivants²⁹ :

- pour Haïti : N° 1 à N° 4 ;
- pour la Martinique : N° 5 à N° 17.

Dans cette présentation, nous prendrons en compte le sexe, l'âge, la formation initiale et continue, le projet et l'expérience professionnels, l'origine sociale et la pratique sportive personnelle de ces dix-sept enseignants interrogés et filmés durant le cycle d'observation. Ces données ont été recueillies durant les entretiens *ante*. Celles-ci sont placées en annexe 5.

2.1.1. Profils des quatre enseignants d'Haïti

L'enseignant N° 1, titulaire des cours d'EPS à l'école HPR1 est âgé de 38 ans et certifié en EPS au Centre de formation pour l'école fondamentale (CFEF). Il a huit années d'expérience

²⁹ Le choix d'identifier les dix-sept enseignants par des numéros vise à conserver leur anonymat.

professionnelle dans le domaine, dont six dans un autre établissement, et a toujours suivi la formation continue. Son projet professionnel avec ses élèves est d'organiser à la fin de l'année scolaire 2013-2014, un tournoi triangulaire dans plusieurs disciplines sportives dont le football. Ce professeur d'EPS aimant son métier, venant du milieu rural et modeste, ne pratique aucun sport de haut niveau mais se fait toujours un devoir de pratiquer individuellement le sport chez lui (muscultation, course, marche, etc.) afin de gérer sa santé. Dans cet établissement scolaire, il assure les cours d'EPS dans toutes les classes hormis celles du préscolaire.

L'enseignant N° 2, titulaire des cours d'EPS à l'école HPR2 et dans un centre de loisirs pour enfants à Port-au-Prince, âgé de 34 ans, formé et certifié par le Ministère de la jeunesse, des sports et de l'action civique (MJSAC). Il a onze années d'expérience professionnelle dans le domaine et a toujours suivi la formation continue. Son projet professionnel avec ses élèves est d'organiser à la fin de l'année 2013-2014, un tournoi interscolaire en athlétisme avec trois écoles des garçons à Port-au-Prince. Son but est de sélectionner les meilleurs athlètes de son école durant ce tournoi afin de pouvoir proposer des stages de formation en athlétisme à leurs parents. Issu du milieu urbain et modeste, passionné par des activités physiques et sportives, ancien athlète national de la catégorie des moins de vingt ans, l'enseignant pratique le sport de haut niveau (athlétisme et volley-ball). Dans cet établissement scolaire, il enseigne l'EPS dans toutes les classes du fondamental y compris la 7^e année.

L'enseignante N° 3, titulaire des cours d'EPS à l'école HPU1 est âgée de 42 ans, formée et certifiée en EPS par le ministère de l'Éducation nationale. Elle a douze années d'expérience professionnelle dans le domaine et a toujours suivi la formation continue. Son projet professionnel avec ses élèves est d'intégrer le futsal à l'école à la rentrée de 2014. Son but est de développer le goût de ce sport chez ces derniers. Une discipline sportive qu'elle trouve facile à apprendre et à pratiquer. Issue du milieu urbain et modeste, cette enseignante pratique le sport de haut niveau (volley-ball) et fait partie d'un club vétérans féminin de cette discipline. Dans cet établissement scolaire, elle enseigne l'EPS de la 1^{ère} à la 6^e année.

L'enseignant N° 4, titulaire des cours d'EPS à l'école HPU2 (section fondamentale) et dans le Nouveau secondaire à la Croix-des-Bouquets est âgé de 36 ans, formé et licencié à la Faculté d'éducation physique de Santiago de Cuba. Il a sept années d'expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS et a toujours suivi la formation continue. Son projet professionnel avec ses élèves est d'organiser à la fin de l'année scolaire 2013-2014, un tournoi interscolaire de football avec quelques écoles du même district. Issu du milieu urbain et modeste, l'enseignant pratique le football et évolue actuellement comme joueur dans le championnat d'Haïti de troisième division. A l'école HPU2, il enseigne l'EPS de la 1^{ère} à la 6^e A.F.

Récapitulons, dans le tableau ci-dessous, les profils des quatre enseignants d'Haïti.

Tableau XIV. Récapitulatif des profils des quatre enseignants d'Haïti

Profils	N° 1	N° 2	N° 3	N° 4
Sexe	M	M	F	M
Age	38 ans	34 ans	42 ans	36 ans
Formation	Certié en EPS CFEF (formation initiale en EPS) Formation en éducation	Certié dans le domaine du sport MJSAC Pas de formation initiale en EPS	Certiée en EPS Éducation nationale (formation initiale en EPS) Formation en éducation	Licencié en EPS à Cuba (formation initiale en EPS)
Expérience professionnelle	8 ans Formation continue en EPS	11 ans Formation continue en sport	12 ans Formation continue en EPS	7 ans Formation continue en EPS
Projet-élève	Tournoi sportif triangulaire (conception de la compétition)	Tournoi interscolaire en athlétisme (conception de la compétition-sélection)	Intégration du futsal à l'école (ouverture culturelle et sportive des élèves)	Tournoi interscolaire en football (conception de la compétition)
Origine sociale	Modeste, rurale	Modeste, urbaine	Modeste, urbaine	Modeste, urbaine
Pratique sportive personnelle	Régulière (conception d'un entretien physique) Pas d'expérience de pratiques sportives	Expérience de pratiques sportives (sport de haut niveau : athlétisme et volley-ball)	Expérience de pratiques sportives (sport de haut niveau : volley-ball)	Expérience de pratiques sportives (sport de haut niveau : football)

Selon la présentation des quatre enseignants d'Haïti, trois (N° 1, N° 3 et N° 4) sont formés en EPS dont deux (N° 1 et N° 3) en éducation, ils ont tous les trois suivi la formation continue dans cette discipline d'enseignement. Au regard des projets de classe des quatre enseignants, trois (N° 1, N° 2 et N° 4) ont une pratique sportive compétitive et envie de proposer des compétitions aux élèves. Seule l'enseignante N° 3 vise une EPS pour développer le goût de la pratique du futsal chez les élèves. Puis, ils sont trois (N° 2, N° 3 et N° 4) à pratiquer respectivement l'athlétisme, le volley-ball et le football comme sports de haut niveau. Dans l'ensemble, leur profil est donc orienté vers le sport de compétition.

2.1.2. Profils des treize enseignants de la Martinique

L'enseignante N° 5, titulaire de la classe de CP de 22 élèves à l'école MPR1 (située dans la commune de Schœlcher) est âgée de 50 ans et diplômée à un niveau bac +2. Elle assure deux fois par semaine les cours d'EPS pour ses élèves, à raison de trente minutes par séance. Cette enseignante a réussi son concours d'admission pour devenir titulaire. Elle a vingt-neuf années d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique et a toujours suivi la formation continue dans plusieurs disciplines scolaire y compris l'EPS. Cette enseignante affirme qu'elle n'a plus de

projet professionnel parce qu'elle ne se sent pas prête à s'y engager. En ce qui concerne l'EPS, elle n'a pas non plus de projet professionnel spécifique avec ses élèves. Elle est d'origine sociale modeste et urbaine, de parents ouvriers et ne pratique aucun sport de haut niveau. Cependant, la marche à pieds reste son unique activité physique régulière.

L'enseignante N° 6, titulaire de la classe de CE2 de 26 élèves à l'école MPR1 (située dans la commune de Schœlcher), assure deux fois par semaine les cours d'EPS pour ses élèves, à raison de 45 minutes par séance. Âgée de 30 ans, licenciée en informatique, elle a six années d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires en maternelle et à l'école élémentaire à Paris, au Lorrain et à Sainte-Marie (deux communes du nord de la Martinique), et n'a jamais suivi de formation continue. Cette enseignante a beaucoup de projets professionnels qui ne sont pas très fixés, mais elle affirme qu'elle s'organisera pour ne pas rester dans l'enseignement primaire durant toute sa vie. En ce qui concerne l'EPS, son projet est d'aider ses élèves à davantage pratiquer le sport en faisant de l'EPS une matière au rang des autres. Cette enseignante est d'origine sociale moyenne et urbaine, de parents cadres et ne pratique aucun sport de haut niveau. Elle n'a non plus aucune pratique sportive actuelle parce qu'elle revient d'une grossesse.

L'enseignante N° 7, titulaire de la classe de CM1 de 27 élèves à l'école MPR1 (située dans la commune de Schœlcher), assure deux fois par semaine les cours d'EPS pour ses élèves, à raison de 45 minutes par séance. Elle est âgée entre 40 et 45 ans, détentrice d'une maîtrise en anglais, a 18 années d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique et a toujours suivi la formation continue dans plusieurs disciplines d'enseignement scolaire sauf en EPS. Elle n'a pas de projet professionnel avec ses élèves, en revanche, elle voudrait développer le goût de la lecture et travailler l'art visuel avec eux. Cette enseignante d'origine sociale moyenne et urbaine, adjointe à l'école MPR1 ne pratique aucun sport de haut niveau n'a plus aucune pratique sportive actuelle.

L'enseignante N° 8, titulaire de la classe de CM2 de 23 élèves à l'école MPR1 (située dans la commune de Schœlcher), assure deux fois par semaine les cours d'EPS pour ses élèves, à raison de 30 minutes par séance. Elle est âgée de 38 ans, détentrice d'une maîtrise en géographie et en aménagement du territoire, a 8 années d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique, et a toujours suivi la formation continue dans plusieurs disciplines d'enseignement scolaire y compris l'EPS. Son projet professionnel est de devenir psychologue scolaire. En ce qui concerne l'EPS, son projet professionnel est de faire évoluer ses élèves à travers les jeux collectifs ; de les initier au sport collectif de haut niveau. Cette enseignante adjointe à l'école MPR1, d'origine sociale moyenne et urbaine, pratiquait dans le temps l'athlétisme comme sport de haut niveau. Cette ancienne athlète du tour de Martinique, n'a aucune pratique sportive actuelle ; mais de façon ludique, fait de la marche et de la danse quelquefois.

L'enseignante N° 9, adjointe titulaire de la classe de CP de 24 élèves à l'école MPR2 (située à Fort-de-France, quartier de Sainte-Thérèse) assure deux fois par semaine les cours

d'EPS pour ses élèves, à raison de quarante-cinq minutes par séance. Agée de 32 ans, titulaire d'un master 2 en sciences de l'éducation (option : apprentissage, formation et insertion), l'enseignante a cinq années d'expérience dans l'enseignement primaire et a déjà enseigné pendant deux ans en préscolaire et trois ans en CP dans ce même établissement scolaire. Elle a suivi une seule fois la formation continue en mathématiques et en français. Son projet professionnel est de devenir au moins Maître de conférences. En EPS, le projet qui lui tient à cœur est la mise en éveil des enfants. Issue d'origine sociale modeste et urbaine, elle a été sportive de haut niveau en handball, discipline sportive qu'elle continue de pratiquer une à deux fois par mois juste pour se détendre et garder sa forme physique.

L'enseignante N° 10, titulaire adjointe de la classe de CE2 de 21 élèves à l'école MPR2 (située à Fort-de-France, quartier de Sainte-Thérèse), assure deux fois par semaine, à raison de 45 minutes par séance, les cours d'EPS pour ses élèves. Âgée de 41 ans, détentrice d'une licence en espagnol et d'une maîtrise en FLE (Français langue étrangère), elle a quatorze ans d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique, et a suivi la formation continue en mathématiques, en français et en EPS. Son projet professionnel est de devenir inspectrice de l'Éducation nationale. En ce qui concerne l'EPS, elle n'a pas forcément de projets professionnels. Cette enseignante d'origine sociale moyenne et urbaine, ne pratique aucun sport de haut niveau. Cependant, elle est inscrite dans une salle de sport où elle travaille son physique tous les week-ends.

L'enseignant N° 11, titulaire adjoint de la classe de CM1 de 20 élèves, à l'école MPR2 (située à Fort-de-France, quartier de Sainte-Thérèse), assure deux fois par semaine, à raison de 45 minutes par séance, les cours d'EPS pour ses élèves. Âgé de 41 ans, l'enseignant a quinze années d'expérience dans l'enseignement primaire, déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique et à tous les niveaux de l'école élémentaire, il a suivi la formation continue en mathématiques, en français, en sciences et en EPS. Le titulaire de la classe de CM1 n'a pas de projet professionnel spécifique, mais il compte faire carrière dans l'enseignement primaire afin de devenir directeur d'écoles. En ce qui concerne l'EPS, il n'a pas de projet professionnel avec les élèves. Cet enseignant d'origine sociale modeste et urbaine, ne pratique aucun sport de haut niveau. Cependant, il joue au football régulièrement et s'échauffe tous les matins avant de se doucher.

L'enseignante N° 12, titulaire de la classe de CM2 de 22 élèves à l'école MPR2 (située à Fort-de-France dans le quartier de Sainte Thérèse), assure deux fois par semaine les cours d'EPS pour ses élèves, à raison de 45 minutes par séance. Agée de 42 ans, détentrice d'un master en sciences de l'éducation à l'IUFM de Martinique, elle a 15 années d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique et a toujours suivi la formation continue dans plusieurs disciplines d'enseignement scolaire. Son projet professionnel est de devenir Directrice d'écoles. En ce qui concerne l'EPS, son projet professionnel est de développer le goût de la natation chez ses élèves et de les aider à nager sans peur et sans crainte. Cette enseignante d'origine sociale moyenne et

urbaine, pratiquait dans le temps le tennis comme sport de haut niveau; sa pratique sportive actuelle reste la natation.

L'enseignante N° 13, titulaire de la classe de CP à l'école MPU1 (située à Fort-de-France, Pointe des nègres), assure deux fois par semaine, les cours d'EPS pour ses élèves, à raison de 45 minutes par séance. Agée de 44 ans, titulaire d'une maîtrise en économie, elle a onze années d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans un autre établissement scolaire à Fort-de-France et a toujours suivi la formation continue dans plusieurs disciplines. Issue d'un milieu social moyen et urbain, son projet professionnel est de quitter l'enseignement primaire pour pouvoir enseigner dans le secondaire, plus précisément en lycée, elle n'a aucun projet en EPS avec ses élèves. Elle a toujours pratiqué les arts martiaux, spécialement le karaté, mais a dû laisser tomber depuis quelques mois en raison de problèmes de santé. En tant que passionnée de sport, elle fait régulièrement son footing avec ses amies.

L'enseignante N° 14, titulaire de la classe de CE2 de 16 élèves à l'école MPU1 (située à Fort-de-France, Pointe des nègres), assure deux fois par semaine, à raison de 30 minutes par séance, les cours d'EPS pour ses élèves. Âgée de 37 ans, détentrice d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG), elle a douze ans d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique dont une ZEP, et a suivi la formation continue en mathématiques, en français et en lecture, et pas encore en EPS. Son projet professionnel est d'occuper un poste de direction dans l'Éducation nationale ou d'enseigner au second degré durant les dix prochaines années. En ce qui concerne l'EPS, son projet professionnel avec ses élèves, c'est de préparer les mini-olympiades afin de leur offrir un panel d'activités sportives diverses et variées à la fin de l'année scolaire. Cette enseignante d'origine sociale modeste et urbaine, passionnée par son métier, ne pratique aucun sport de haut niveau ; en revanche, la natation et l'athlétisme restent sa pratique sportive actuelle. A l'école MPU1, elle est enseignante adjointe élémentaire.

L'enseignante N° 15, titulaire de la classe de CM1 de 23 élèves, adjointe à la directrice à l'école MPU1 (située à Fort-de-France, Pointe de nègres), assure une fois par semaine les cours d'EPS d'une durée de 45 minutes pour ses élèves. Agée de plus de 50 ans, détentrice d'une licence en administration économique et sociale et d'une licence en géographie, elle a une vingtaine d'années d'expérience dans l'enseignement primaire, a déjà enseigné dans d'autres établissements scolaires de la Martinique et à tous les niveaux de l'école primaire, et a suivi la formation continue dans plusieurs disciplines comme les mathématiques, le français, l'art visuel, l'informatique et l'EPS. Elle n'a pas de projet professionnel, car elle a fait le choix de rester professeur des écoles. En ce qui concerne l'EPS, son projet professionnel avec ses élèves est de travailler la dextérité et de développer la motricité fine, de leur apprendre à s'accepter et de prendre conscience de leur corps afin qu'ils aient un équilibre physique et intellectuel. Cette enseignante, d'origine sociale modeste et urbaine, ne pratique aucun sport de haut niveau. En revanche, la natation reste sa pratique sportive actuelle.

L'enseignante N° 16, titulaire de la classe de CM2 de 20 élèves, adjointe à l'école MPU1 (située à Fort-de-France, Pointe des nègres), assure une fois par semaine, à raison d'une heure par séance, les cours d'EPS pour ses élèves. Âgée de 46 ans, détentrice d'une licence en Histoire-géographie, cette enseignante a vingt-cinq ans d'expérience dans l'enseignement primaire ; elle a déjà travaillé dans d'autres établissements scolaires dans l'hexagone pendant vingt ans et dans une autre école en Martinique avec des enfants en situation de handicap. Elle a suivi la formation continue en sciences, mathématiques et en français. Son projet professionnel est de devenir formatrice dans le domaine de la formation des enseignants. En ce qui concerne l'EPS, elle n'a pas de projet professionnel particulier avec ses élèves. Cette titulaire de la classe de CM2/MPU1, d'origine sociale moyenne et urbaine, ne pratique aucun sport de haut niveau. Cependant, pour se détendre, elle fait du footing et va en salle de sport.

L'enseignant N° 17 adjoint à l'école MPU2 (située au Gros-Morne, à la campagne), titulaire des classes CE1-CE2 (double niveau : 8 élèves de CE1 et 15 de CE2), assure deux fois par semaine les cours d'EPS à plusieurs niveaux : du CE1 au CM2 (40 minutes par séance en CE1-CE2 et 45 en CM1-CM2, et en CP). Agé de 44 ans, il a 13 ans d'expérience dans l'enseignement primaire. Il est détenteur d'un DEUG en mathématiques-physique et d'une licence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Martinique, il a déjà suivi la formation continue en production écrite, résolution de problèmes et en informatique dans le cadre de l'école élémentaire. Fils d'ouvriers, il est issu d'un milieu urbain et populaire. Cet enseignant a des projets d'école avec les élèves qui portent sur le théâtre, la maîtrise de la langue française et la résolution de problèmes. En ce qui concerne l'EPS, il n'a aucun projet particulier avec ses élèves. Il ne pratique aucun sport de haut niveau, mais il fait son footing régulièrement.

Récapitulons, dans le tableau ci-dessous, les profils des treize enseignants de la Martinique.

Tableau XV. Récapitulatif des profils des treize enseignants de la Martinique

Profils	13 enseignants
Sexe	11 femmes et 2 hommes
Age	De 30 à 50 ans
Formation	Formation initiale en EPS : 2 enseignants Pas de formation initiale en EPS : 11 enseignants Formation en éducation : 5 enseignants Pas de formation en éducation : 8 enseignants
Expérience professionnelle	De 6 à 29 ans Formation continue en EPS : 5 enseignants Pas de formation continue en EPS : 8 enseignants
Projet-élève	Initiation sportive (aide à la pratique du sport) : 1 enseignant Conception de la compétition (préparation des mini-olympiades et activités sportives diverses) et (initiation au sport collectif de haut niveau) : 2 enseignants Conception développementale (développement de la motricité) et développement psychologique : 1 enseignant Conception culturelle (développement du goût de la natation) : 1 enseignant 6 enseignants déclarent n'avoir aucun projet particulier avec leurs élèves en EPS.
Origine sociale	Modeste et urbaine : 6 enseignants Moyenne et urbaine : 7 enseignants
Pratique sportive personnelle	Régulière (conception d'un entretien physique) : 8 enseignants Expérience de pratiques sportives (sports de haut niveau) : 4 enseignants Pas d'expérience de pratiques sportives : 3 enseignants

Selon la présentation des treize enseignants de la Martinique, cinq : N°9, N°12, N°13, N°14 et N°17 sont formés en éducation dont deux N° 12 et N° 17 en EPS. Seuls cinq enseignants : N°5, N°8, N°10, N°11 et N°15 ont suivi la formation continue en EPS. Les projets de classe de cinq enseignants : N°6, N°8, N°12, N°14 et N°15 sont orientés vers les conceptions développementale, culturelle et compétitive, et le développement psychologique. Puis, ils sont quatre : N° 8, N° 9, N° 12 et N° 13 à pratiquer respectivement l'athlétisme, le handball, le tennis et le karaté en tant que sportifs de haut niveau. Dans l'ensemble, leur profil est donc plutôt orienté vers la conception d'un entretien physique comme pratique sportive personnelle.

Synthétisons, de manière comparative et précise, les profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires, présentés ci-dessus.

2.1.3. Synthèse comparative des profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires

Les enseignants dans les deux territoires sont, en majeure partie, de sexe féminin (cinq hommes dont trois en Haïti, et douze femmes), âgés de trente à cinquante ans et expérimentés. Le nombre d'années d'expérience varie entre six et vingt-neuf ans. Cependant, les enseignants se différencient du point de vue de la formation initiale et continue. Parmi les quatre d'Haïti, trois sont formés en EPS dont deux en éducation et l'autre en sport, tandis qu'en Martinique, les enseignants formés dans ces deux domaines ne sont pas nombreux (deux en EPS et cinq en éducation). En Haïti, les quatre enseignants ont suivi la formation continue (trois en EPS et un en sport), tel n'est pas le cas en Martinique. En effet, douze des treize enseignants de la Martinique ont suivi la formation continue dans plusieurs domaines disciplinaires tels les mathématiques, les sciences expérimentales, le français, l'informatique et l'art visuel, en revanche, seuls cinq d'entre eux ont pu en bénéficier en EPS.

En termes de projets de classe, ceux d'Haïti visent surtout la compétition, tandis qu'en Martinique, il n'y a que deux à visée compétitive. Il y a donc en Martinique très peu de projets en matière de la pratique des APSA.

Quant à leur profil géographique et sociologique, seul l'enseignant N°1 est issu d'un milieu rural. Les seize autres viennent d'un milieu urbain. Dans les deux territoires, ces dix enseignants : N° 1, N° 2, N° 3, N° 4, N° 5, N° 9, N° 11, N° 14, N° 15 et N° 17 sont d'origine sociale modeste ; alors que les sept autres : N° 6, N° 7, N° 8, N° 10, N° 12, N° 13 et N° 16 sont d'origine sociale moyenne.

En ce qui concerne l'expérience sportive personnelle des enseignants, l'athlétisme, le volley-ball et le football restent la pratique sportive dominante des enseignants d'Haïti, tandis que la conception d'un entretien physique régulier est la pratique sportive dominante de ceux de la Martinique. Dans les deux territoires, seuls trois enseignants dont un en Haïti n'ont pas d'expérience de pratiques sportives.

Récapitulons, dans le tableau ci-dessous, les traits dominants des profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires.

Tableau XVI. Récapitulatif des traits dominants des profils des dix-sept enseignants d'Haïti et de Martinique

	Haïti (4 enseignants)	Martinique (13 enseignants)
Sexe	Plus d'hommes que de femmes	Plus de femmes que d'hommes
Age	34 à 42 ans	30 à 50 ans
Formation	Formation en éducation de la moitié des enseignants Formation initiale en EPS des trois quarts des enseignants	Peu de formés en éducation et en EPS
Expérience professionnelle	Expérimentés (de 7 à 12 ans) Formation continue en EPS	Expérimentés (de 6 à 29 ans) Peu de formations continues en EPS
Projet-élève	Conception de la compétition	Peu de projets à but compétitif
Origine sociale	Modeste et urbaine	Moyenne et urbaine
Pratique sportive personnelle	Expérience de pratiques sportives (sports de haut niveau)	Conception d'un entretien physique

Entrons, de manière comparative, dans la présentation des résultats du point de vue du curriculum déclaré (entretiens).

2.2. Le curriculum déclaré : données d'entretien

Le traitement des données d'entretien a permis de faire émerger quatre catégories d'analyse : la conception de l'EPS, la conception de l'élève, le rôle de l'enseignant et les actes de contextualisation. La première grille catégorielle ci-dessous reprend les éléments synthétiques et comparatifs des actes d'enseignement déclarés et de contextualisation relevés dans les discours des dix-sept enseignants dans les deux territoires. Les quatre catégories ou grands thèmes présentées dans la grille catégorielle des entretiens *ante/post* sont divisées d'une part, en sous-catégories, c'est-à-dire des sous-thèmes, et d'autre part, en registres ou unités de sens. De manière détaillée, nous allons présenter graphiquement chaque élément dans l'ordre susmentionné.

Tableau XVII. Grille catégorielle d'analyse des entretiens *ante/post* avec les enseignants

Conception de l'EPS	Conception de l'élève	Rôle de l'enseignant	Actes de contextualisation
<p>Développementale :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. motricité <p>Citoyenne :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. socialisation 2. coopération et solidarité 3. vivre ensemble, respect mutuel et acceptation de l'autre 4. attitude citoyenne <p>Culturelle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. technique et tactique 2. avoir un comportement sportif 	<p>Attitude et comportement:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. élèves fatigués 2. élèves bavards 3. élèves créatifs 4. élèves surprenants 5. élèves actifs 6. élèves turbulents et travailleurs 7. adaptation des élèves aux conditions difficiles 8. élèves volontaires et demandeurs 9. curiosité 10. discipline 11. non-respect des règles de vie et des camarades 12. manque d'attention, de concentration et d'écoute 13. dynamisme et jeu en collectivité 14. motivation et détermination <p>Apprentissage des APSA :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. plaisir de pratiquer toutes les APSA 2. déplaisir de pratiquer certaines APSA 3. engouement pour les cours d'EPS 4. engagement et réinvestissement dans les activités 5. mise en application des apprentissages et exécution des tâches sollicitées <p>Progression et non-progression des élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. progression 2. élèves en réussite 3. pas de progression 	<p>Aider les élèves à s'organiser :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. aider les élèves à réaliser les jeux et à y participer 2. aider les élèves à s'organiser <p>Développer les ressources personnelles des élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. permettre aux élèves de développer leur talent 2. former les élèves sur le plan psychomoteur <p>Socialiser :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. préparer les élèves pour la vie 2. éduquer et contribuer à la formation des élèves 3. aider les élèves à prendre leurs responsabilités <p>Favoriser l'apprentissage :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. aider les élèves à comprendre, à maîtriser leur environnement et à y mieux vivre 2. aider les élèves à atteindre l'objectif fixé 3. aider les élèves à apprendre et les encadrer dans leurs apprentissages 4. contribuer à la réussite des élèves 5. rendre faciles les apprentissages des élèves 6. guider 7. transmettre les apprentissages 8. réguler 	<p>Institutionnel :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptation et modification des T.O. en fonction du contexte réel <p>Didactique :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. modification des contenus d'enseignement en fonction de l'effectif pléthorique de la classe 2. utilisation des supports images pour dispenser les cours 3. utilisation de quelques notions des autres disciplines d'enseignement en EPS 4. pratique du football à l'instar d'une compétition réelle <p>Culturel :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. valorisation de la culture locale 2. intonation d'une chanson traditionnelle ou de l'hymne national en début de séance 3. adaptation des ressources à la culture martiniquaise

	<ol style="list-style-type: none">4. progression en partie5. élèves en difficulté	<ol style="list-style-type: none">9. apprendre aux élèves à respecter les techniques et les règles de jeu10. expliquer11. sensibiliser les élèves à l'importance et aux bienfaits du sport12. enseigner l'EPS comme les autres disciplines d'enseignement <p>Accompagner, encourager, motiver :</p> <ol style="list-style-type: none">1. accompagner les élèves2. encourager les élèves3. être à l'écoute des élèves4. apprendre aux élèves à jouer ensemble5. apprendre aux élèves à respecter leurs camarades6. être disponible pour les élèves7. motiver les élèves8. soutenir les élèves en difficulté <p>Faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie :</p> <ol style="list-style-type: none">1. donner des directives2. faire régner l'ordre3. faire respecter la discipline4. apprendre aux élèves à respecter les règles de la vie5. faire écouter	
--	--	---	--

Présentons, de manière descriptive et quantitative, les trois sous-catégories relatives aux différentes conceptions de l'EPS relevées dans les actes d'enseignement déclarés (entretiens *ante* et *post*).

2.2.1. Conception de l'EPS

Cette catégorie est divisée en trois sous-catégories : **développementale, citoyenne et culturelle** (Famose et Durand, 1988 ; Delignières et Garsault, 1996, 1997). Nous entendons par développementale cette conception de l'EPS qui vise à développer les compétences motrices de l'élève par ses aptitudes et ses performances à travers la mobilisation des APS. Les comportements moteurs de celui-ci se trouvent au cœur d'une telle conception. La conception citoyenne repose sur la formation des futurs citoyens responsables, actifs et utiles à la société. Elle vise le développement social de l'élève et permet à ce dernier de respecter les valeurs citoyennes. Enfin, la conception culturelle conçoit l'EPS comme une discipline attachée au développement de la culture corporelle de l'élève. Elle cible particulièrement l'apprentissage des techniques sportives à travers un processus d'appropriation culturelle.

Conception développementale

Trois enseignants, 2 en Martinique et 1 en Haïti, se réfèrent à une conception développementale en mobilisant le registre de la motricité. A titre d'exemple, les attentes de l'enseignant N° 1 en Haïti avec ses classes de 5^e/6^e A.F sont centrées sur le développement des muscles et de l'endurance (« *Qu'ils développent leurs muscles et leur endurance* », annexe 5, p. 7). Il attend que les élèves soient forts physiquement et capables d'aller jusqu'au bout en pratiquant les APSA. D'un autre côté, les enseignantes N° 5 et N° 15 en Martinique mettent l'accent sur la motricité en faisant respectivement référence aux apprentissages des élèves et au projet de classe (« *Plus d'aisance au niveau de la motricité* », annexe 5, p. 42). L'enseignante N° 5 souhaite que les enfants apprennent à développer leur aisance sur le plan moteur. En termes de projet, celle du N° 15 compte assurer l'éducation motrice des enfants (« *C'est vrai, en général, les enfants sont relativement agités. Mais en EPS, le projet, c'est leur apprendre une certaine dextérité au niveau des mouvements, de la motricité fine, parce que je me rends compte souvent que les élèves ont du mal à bouger* », annexe 5, p. 71). Ce projet de classe porte essentiellement sur la motricité fine afin d'aider les élèves à mieux bouger dans leurs différents mouvements corporels.

Dans l'ensemble, la motricité pour les enseignants d'Haïti et de la Martinique renvoie au développement moteur des élèves. Celui-ci constitue donc l'élément prioritaire des attentes et du projet avec les élèves, et dans l'apprentissage de ces derniers.

Conception citoyenne

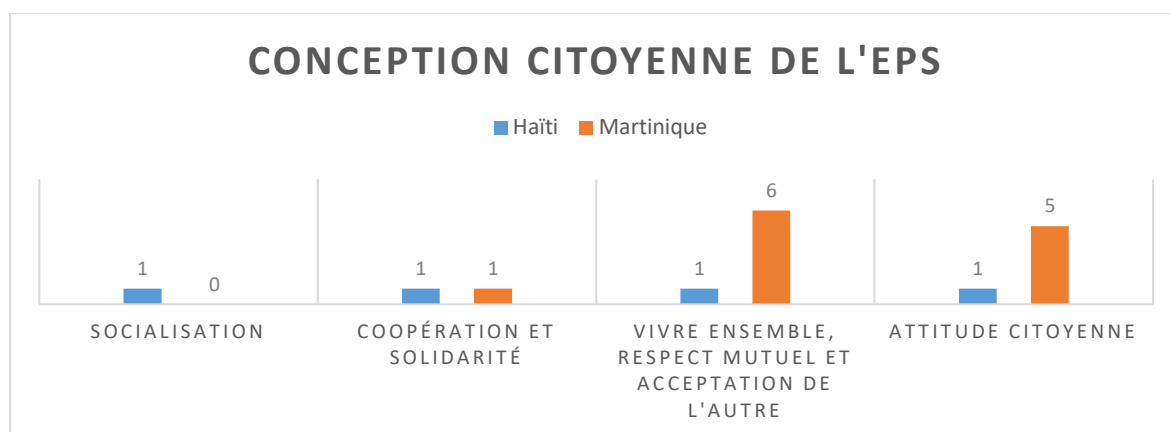


Figure 10. Les différents registres de la conception citoyenne de l'EPS mobilisés en Haïti et en Martinique

Les quatre registres relevés dans la conception citoyenne de l'EPS renvoient à **la socialisation** ; à **la coopération** et à **la solidarité** ; au **vivre ensemble**, au **respect mutuel** et à **l'acceptation de l'autre** ; à **l'attitude citoyenne**. Seize enseignants dans les deux territoires (quatre en Haïti et douze en Martinique) se réfèrent à une conception citoyenne de l'EPS. En termes de différences, seul l'enseignant N° 1 en Haïti dit vouloir socialiser ses élèves à travers son projet de classe afin de les aider à jouer et à évoluer ensemble (« *Les élèves viennent du préscolaire. L'objectif, c'est de les socialiser en les faisant jouer ensemble* », annexe 5, p. 1). Un tel projet vise tout simplement à assurer la transition entre la sortie du préscolaire des élèves et leur entrée à l'école fondamentale. Comme nous l'avons souligné dans la partie macro de notre étude, selon les programmes d'EPS d'Haïti, les cours d'éducation physique débutent en 1^e A.F. A cet effet, la socialisation est donc pour l'enseignant un moyen nécessaire lui permettant d'initier ses élèves à l'EPS.

En termes de ressemblances, la coopération et la solidarité ; le vivre ensemble, le respect mutuel et l'acceptation de l'autre ; et l'attitude citoyenne sont partagés par quinze enseignants (trois en Haïti et douze en Martinique). Pour deux d'entre eux, un par territoire, les élèves doivent pouvoir pratiquer la coopération et la solidarité à travers les jeux collectifs (« *Avec cette classe, je priorise la réalisation des jeux collectifs dans l'objectif de sensibiliser les élèves à l'importance de la coopération, de la solidarité* », annexe 5, p. 19 ; « *Si je me réfère aux sports collectifs, ils sont dans une équipe, c'est savoir coopérer* », annexe 5, p. 82). Le fait d'aider les élèves à être coopérants et solidaires dans les jeux collectifs est une façon de leur apprendre à vivre avec leurs pairs et en société. Puis, sept autres (un en Haïti et six en Martinique) déclarent que, dans leurs cours, les élèves apprennent à vivre ensemble, à pratiquer le respect mutuel et à accepter l'autre (« *Ils apprennent à vivre ensemble* », annexe 5, p. 47 ; « *Qu'ils se respectent entre eux* », annexe 5, p. 83 », « *Qu'ils apprennent à accepter l'autre* », annexe 5, p. 2). L'apprentissage de ces notions dans les cours d'EPS renvoie à l'éducation à la citoyenneté qui est nécessaire à la formation des élèves en tant que futurs citoyens. Enfin, selon les propos des six autres enseignants (un en Haïti et cinq en Martinique), il est important que leurs élèves aient une attitude citoyenne. A titre d'exemple, les objectifs

visés pour les leçons observées dans la classe de CM2 à l'école MPU1, basés principalement sur la performance mesurée, l'enseignante N° 16 dit consacrer une partie de ceux-ci à la citoyenneté afin d'aider ses élèves à avoir une attitude citoyenne (« *Pouvoir faire une performance mesurée. Donc, mesurer, c'est performance. Et puis, avoir une attitude citoyenne quand on est dans un travail. Par exemple, le jeu de relais qu'on va leur proposer tout à l'heure. L'entraide, se construire au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Savoir-faire, c'est améliorer sa course au niveau de l'attitude; savoir-être, c'est se comporter tant en que citoyen* », annexe 5, p.74). Pour les six enseignants, la citoyenneté fait donc partie des apprentissages des élèves dans les cours d'éducation physique (« *Ils apprennent d'une façon générale, la citoyenneté* », annexe 5, p. 14).

Conception culturelle

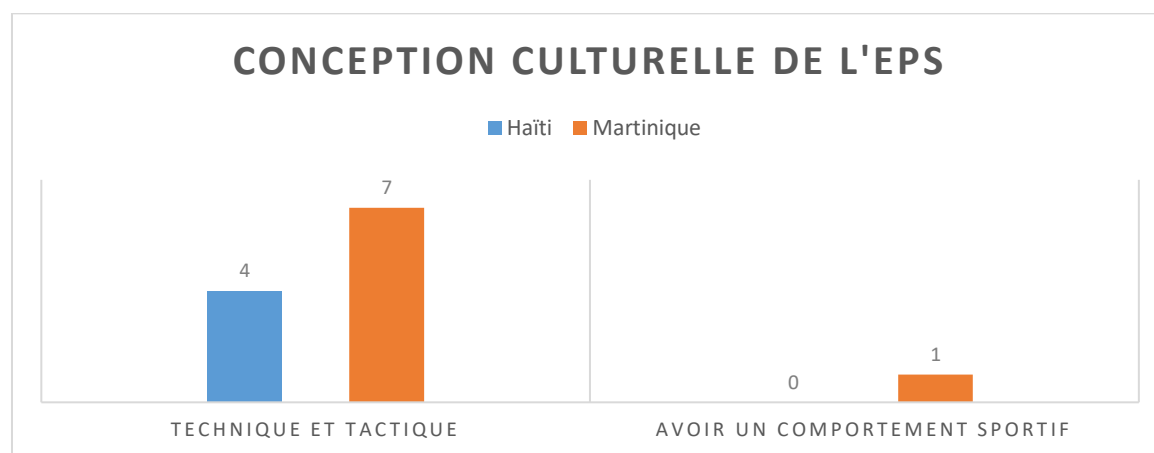


Figure 11. Les registres de la conception culturelle de l'EPS mobilisés en Haïti et en Martinique

Nous avons relevé, dans la conception culturelle de douze enseignants (quatre en Haïti et huit en Martinique), deux registres : technique et tactique, et avoir un comportement sportif. En termes de ressemblances, la conception culturelle de l'EPS s'appuie principalement sur la maîtrise de la technique et de la tactique des APSA au travers les projets de classe et les objectifs visés pour le cycle d'observation de onze enseignants (quatre en Haïti et sept en Martinique). A titre illustratif, l'enseignant N° 1 compte initier ses élèves de 5^e/6^e A.F à la pratique de l'athlétisme à l'aide de l'organisation d'un tournoi triangulaire dans cette discipline sportive (« *Mon projet avec cette classe, c'est d'organiser à la fin de l'année un tournoi triangulaire en athlétisme* » ; « *C'est de préparer les élèves, de les initier à la pratique de l'athlétisme au troisième cycle du fondamental* », annexe 5, p. 6). Puis, l'enseignante N° 8 veut aider les élèves à évoluer à travers les jeux collectifs dont le basket-ball (« *Le projet, c'est de les faire évoluer à travers les jeux collectifs pour qu'ils puissent accéder, s'initier à ceux-ci. Par exemple, le basket-ball* », annexe 5, p. 48).

En termes de différences, la conception culturelle de l'EPS d'une seule enseignante en Martinique vise à aider les élèves à avoir un comportement sportif, c'est-à-dire une culture sportive et compétitive afin qu'ils puissent s'investir dans les différents jeux (« *Qu'ils soient capables de faire mieux, d'avoir des comportements des sportifs en se posant des questions*

sur leurs pratiques et de les faire évoluer. Leur faire prendre conscience qu'ils peuvent faire des choses même s'ils ne les réussissent pas totalement », annexe 5, p. 43). En outre, cette enseignante déclare que ses élèves apprennent des attitudes et des comportements sportifs (« Dans mes cours d'EPS, ils apprennent surtout des attitudes et des comportements liés à la pratique sportive. », annexe 5, p. 44). Au regard de ce projet de classe et du type d'apprentissage déclarés, il est clair que l'objectif visé est de développer chez les élèves une culturelle sportive.

Synthétisons, dans le graphique ci-dessous, la répartition des différentes conceptions de l'EPS par territoire.

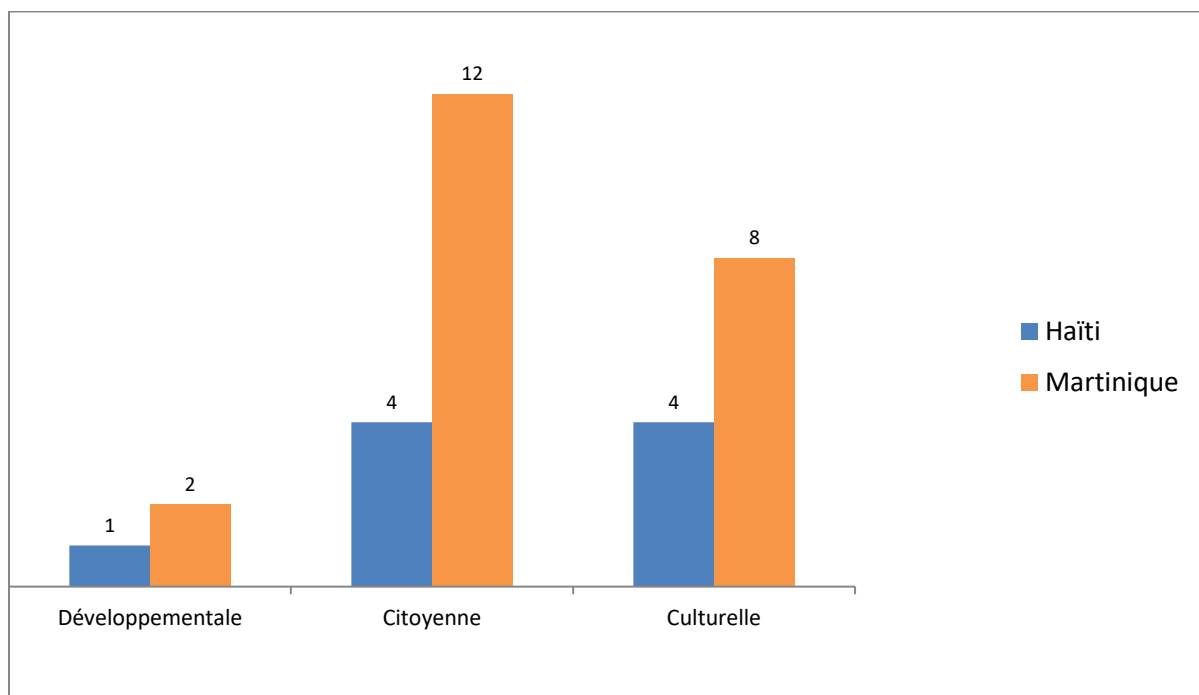


Figure 12. Répartition synthétique des différentes conceptions de l'EPS par territoire

Selon les actes d'enseignement déclarés (entretiens), nous avons relevé trois conceptions de l'EPS : **développementale**, **citoyenne** et **culturelle**. Du point de vue quantitatif, la conception citoyenne de l'EPS est dominante dans les deux territoires car il y a seize enseignants (quatre en Haïti et douze en Martinique) qui se réfèrent à celle-ci contre douze et trois respectivement qui s'appuient sur une conception culturelle et une conception développementale. Cette dominance s'explique par la détermination des enseignants, à travers les objectifs visés pour le cycle d'observation et leurs projets de classe, à aider les élèves à avoir un comportement citoyen dans les séances d'EPS et dans la société en général. Une telle détermination montre que l'éducation citoyenne fait partie intégrante de l'EPS. Puis, la conception culturelle de l'EPS centrée majoritairement sur la maîtrise de la technique et de la tactique de la pratique des APSA occupe une place importante dans les deux territoires. Cette conception est donc partagée par douze enseignants (quatre en Haïti et huit en Martinique). Enfin, par rapport aux deux autres conceptions, celle de développementale n'est

pas la priorité des enseignants car ils ne sont que trois dont un en Haïti à donner la priorité dans leurs cours d'EPS au développement moteur des élèves.

Entrons dans la conception de l'élève, en présentant les actes d'enseignement déclarés par les dix-sept enseignants interrogés en Haïti et en Martinique.

2.2.2. Conception de l'élève

Cette catégorie comprend trois sous-catégories : **attitude et comportement des élèves, apprentissage des APSA, et progression et non-progression des élèves**. Celles-ci ont été construites à l'aide de regroupement des noyaux de sens relatifs à chacune d'elle, identifiés grâce à une lecture exhaustive du corpus présenté précédemment dans la grille catégorielle des entretiens *ante/post* (tableau XVII). Pour mettre en évidence les points de ressemblances et de différences dans les deux territoires, nous allons, de manière descriptive et quantitative, présenter les trois sous-catégories de la conception de l'élève dans les figures 10, 11 et 12 ci-dessous relevés à partir des verbatims des dix-sept enseignants (quatre en Haïti et treize en Martinique).

Attitude et comportement des élèves

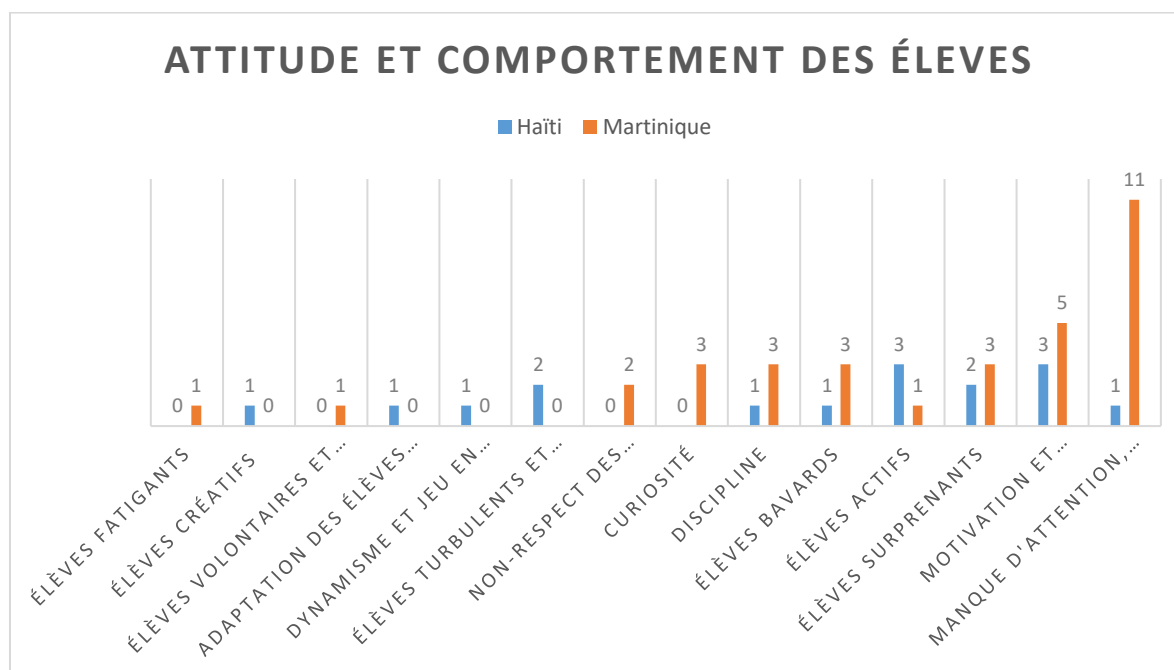


Figure 13. Les registres de la sous-catégorie : « attitude et du comportement des élève » de la conception de l'élève

Les quatorze registres de la sous-catégorie « **attitude et comportement des élèves** », relatifs à la conception de l'élève dans les deux territoires, sont répartis par ordre de priorité de la façon suivante :

1°) 6 identiques aux deux pays :

- manque d'attention, de concentration et d'écoute (12 enseignants : 1 en Haïti et 11 en Martinique) ;
- motivation et détermination (8 enseignants : 3 en Haïti et 5 en Martinique) ;

- élèves surprenants (5 enseignants : 2 en Haïti et 3 en Martinique);
- élèves actifs (4 enseignants : 3 en Haïti et 1 en Martinique) ;
- élèves bavards et discipline (4 enseignants : 1 en Haïti et 3 en Martinique)

2°) 4 spécifiques à Haïti :

- élèves turbulents et travailleurs (2 enseignants) ;
- dynamisme et jeu en collectivité, adaptation des élèves aux conditions difficiles et élèves créatifs (1 enseignant)

3°) 4 spécifiques à la Martinique :

- curiosité (3 enseignants) ;
- non-respect des règles de vie et des camarades (2 enseignants) ;
- élèves volontaires et demandeurs, et élèves fatigués (1 enseignant).

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **manque d'attention, de concentration et d'écoute** : douze enseignants dans les deux territoires (un en Haïti et onze en Martinique) estiment que, dans leur classe, il y a un manque d'attention, de concentration et d'écoute. Cependant, du point de vue quantitatif, ce manque est plus conséquent en Martinique qu'en Haïti. En ce sens, l'enseignant N° 2 attend que ses de 1^e A.F soient attentifs à ce qu'il leur propose car sans l'attention il pense qu'il ne pourra réaliser son projet de classe (« *Qu'ils soient attentifs. J'ai vraiment besoin de leur attention pour qu'on puisse progresser dans le programme et arriver à réaliser notre projet de classe* », annexe 5, p. 9). Pour les enseignants de la Martinique, ce problème d'attention, de concentration et d'écoute gêne les apprentissages de leurs élèves (« *Eh bien, moi, je pense que ce qui gêne majoritairement, c'est le manque d'attention et de concentration. Ce sont des enfants qui n'écoutent pas beaucoup et à qui il faut répéter énormément* », annexe 5, p. 74). Cela pousse donc les enseignants à pratiquer non seulement la répétition à outrance, mais également à utiliser des stratégies d'enseignement comme la sollicitation de l'aide d'un élève et la formation d'un atelier de travail afin de capter l'attention des enfants (« *Ce qui gêne, c'est leur manque d'écoute et de concentration. Ce qui fait que la consigne n'est pas toujours respectée. Il y a souvent deux ou trois élèves qui font les choses comme ils veulent ou comme ils entendent ; il faut que je sois vigilante à chaque fois afin de reformuler la consigne, de redonner des exemples soit par l'intermédiaire d'un élève ou par l'adaptation d'un atelier* », annexe 5, p. 46) ;

- **motivation et détermination** : il est vrai que certains enseignants dans les deux pays affirment que le manque d'attention, de concentration et d'écoute gêne les apprentissages de leurs élèves, mais la motivation et la détermination constituent pour huit enseignants (trois en Haïti et cinq en Martinique), un point efficace et une aide aux apprentissages de leurs apprenants (« *Ce qui me paraît le plus efficace avec mes élèves, c'est leur motivation et leur intérêt pour mes cours* », annexe 5, p. 23 ; « *Mais ce qui aide, je dirais, c'est leur motivation et leur détermination dans les différentes séances* », annexe 5, p. 26) ;

- **élèves surprenants** : il y a certes des élèves bavards dans les classes, mais certains enseignants dans les deux pays (deux en Haïti et trois en Martinique) ont pu repérer des élèves

surprenants. Ces derniers étonnent leurs professeurs de par leur prise d'initiative et leur façon de réussir les jeux (« *Je peux dire clairement qu'ils me surprennent parce qu'ils aiment prendre des risques en faisant l'EPS ; ils veulent faire plus de ce que je leur ai appris.* » ; annexe 5, p. 15 ; « *Non, ils ne me déçoivent pas. Ils me surprennent de préférence par leur façon de reproduire les activités surtout lorsqu'ils jouent en équipe. Ce sont des élèves intéressants ; je n'ai pas à me plaindre.* ») ;

- **élèves actifs** : outre les élèves surprenants repérés dans la classe, quatre enseignants dans les deux territoires dont un en Martinique affirment qu'ils ont des élèves actifs (« *C'est une classe de 1^{ère} A.F de 12 élèves. Ils sont très actifs. Je souhaite qu'ils continuent sur cette même voie durant toute l'année scolaire.* (« *Non, ils ne me déçoivent pas. En EPS, ils agissent, ils sont acteurs* », annexe 5, p. 68) ;

- **élèves bavards** : pour quatre enseignants (un en Haïti et trois en Martinique), leurs élèves sont bavards. Ce problème de bavardage limite les apprentissages de ces derniers (« *Ce qui les limite des fois dans leurs apprentissages, c'est un petit peu, le bavardage. Mais après, tout va bien en EPS* », annexe 5, p. 62 ; « *Ce qui gêne parfois, c'est le bavardage parce qu'ils parlent beaucoup* », annexe 5, p. 76) ;

- **discipline** : la discipline pour quatre enseignants (un en Haïti et trois en Martinique), est considérée comme élément de base du fonctionnement de la classe. La discipline fait donc partie de leurs attentes car cela manque à leurs élèves (« *J'attends surtout qu'ils soient disciplinés. La discipline, c'est la base. C'est ce qui leur manque* », annexe 5, p. 64).

Points spécifiques à Haïti :

- **élèves turbulents et travailleurs** : concernant cette sous-catégorie, les enseignants N° 2 et N° 4 ont relevé chez leurs élèves, un défaut, la turbulence, et une qualité, le travail (« *Ce sont des élèves un peu turbulents pour la plupart, mais très intéressants, ils travaillent bien en EPS* », annexe 5, p. 33) ;

- **dynamisme et jeu collectif** : seule l'enseignante N° 3 en 1^e A.F parle de dynamisme et de jeu en collectivité. Selon elle, il faut que les élèves soient plus dynamiques lors du déroulement des jeux et prennent conscience qu'il est important de jouer collectivement (« *Euh, je m'attends que mes élèves soient plus dynamiques, qu'ils prennent toujours conscience que c'est important de travailler et d'évoluer collectivement. C'est pourquoi je priorise la réalisation des jeux collectifs* », annexe 5, p. 20) ;

- **adaptation des élèves aux conditions difficiles** : ce type d'adaptation dont parle la seule enseignante N° 3 renvoie à l'absence de moyens matériels évoquée précédemment. Elle affirme qu'elle est satisfaite du travail de ses élèves parce que ceux-ci font beaucoup d'efforts pour leur niveau et s'adaptent aux conditions difficiles dans lesquelles ils se trouvent (« *Non, je ne peux pas dire que mes élèves me déçoivent ou me fatiguent. Je suis satisfaite de leur travail. Ils font suffisamment de choses pour leur niveau. Ils s'adaptent très bien aux conditions difficiles dans lesquelles l'EPS est enseignée à l'école* », annexe 5, p. 29) ;

- **élèves créatifs** : pour l'enseignant N° 1, ses élèves de 3^e A.F sont créatifs parce qu'ils essaient d'apporter leur création dans les activités qu'ils aiment. Celle-ci paraît donc pour cet

enseignant l'élément le plus efficace avec cette classe (« *Ce qui me paraît le plus efficace chez mes élèves, c'est qu'ils sont créatifs dans une activité qu'ils aiment* », annexe préalable).

Points spécifiques à la Martinique :

- **curiosité** : au regard des propos de trois enseignants, il est question ici de la curiosité intellectuelle des élèves. Pour eux, ces derniers font toujours preuve de curiosité dans les différents jeux qu'ils doivent réaliser. Cela constitue une aide aux apprentissages (« *Ce qui aide, c'est leur curiosité. Ils veulent essayer et découvrir l'activité à réaliser* », annexe 5, p. 55) et plaît beaucoup aux enseignants (« *Ce qui me plaît le plus, c'est l'envie d'apprendre, ils sont curieux* », annexe 5, p. 74) ;

- **non-respect des règles de vie et des camarades** : le dix-huitième et le dernier registre de la conception de l'élève marquant les points de ressemblances entre les enseignants en Haïti et en Martinique concerne le non-respect des règles de vie et des camarades. Ce registre est donc partagé par trois enseignants dans les deux territoires dont un en Haïti. Selon la déclaration de ces derniers, leurs élèves ne respectent pas les règles de vie et leurs camarades (« *Ce qui gêne à mon avis, le sport est devenu pour eux comme un jeu. Donc, il y a des élèves qui ne respectent pas les règles de vie comme ils devraient les respecter en salle de classe. Ce qui gêne aussi les apprentissages, ce sont les élèves actifs qui jouent le rôle de leader, ils crient des fois sur leurs camarades. Ce sont ces points qui vont un peu gêner le bon déroulement des jeux* », annexe 5, p. 49). Ce problème de respect n'est pas conséquent dans les deux territoires car il ne concerne que trois enseignants sur les dix-sept interrogés ;

- **élèves volontaires et demandeurs** : pour l'enseignante N° 17, la volonté de travailler manifestée par ses élèves de CE2 lui plaît (« *Et non, ils ne me déçoivent pas. Les élèves me plaisent. Je suis satisfait de leur travail parce qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes. En un mot, ils sont très volontaires en EPS* », annexe 5, p. 80). En outre ceux de CM2, sont demandeurs de l'activité physique ; ils ne refusent jamais (« *Ce qui me plaît, ils sont très demandeurs de l'activité physique à l'école* », annexe 5, p. 82) ;

- **élèves fatigants** : l'attribut fatigant utilisé par l'enseignante N° 9 pour décrire ses élèves de CP fait référence au bavardage incessant et au manque d'écoute qui l'épuisent à longueur de journée (« *Oui, ils me fatiguent, ils parlent beaucoup, il y en a qui n'écoutent pas. Parfois, je suis bien obligée de crier* », annexe 5, p. 53).

En résumé, les quatorze registres de la sous-catégorie : **attitude et comportement des élèves** relatifs à la conception de l'élève montrent plus de points de différences que de ressemblances entre les deux territoires. Cette sous-catégorie est dominée par le registre : **manque d'attention, de concentration et d'écoute**. Ce manque est plus conséquent en Martinique qu'en Haïti car celui-ci ne concerne qu'un enseignant en Haïti sur un total de douze pour les deux pays.

Apprentissage des APSA

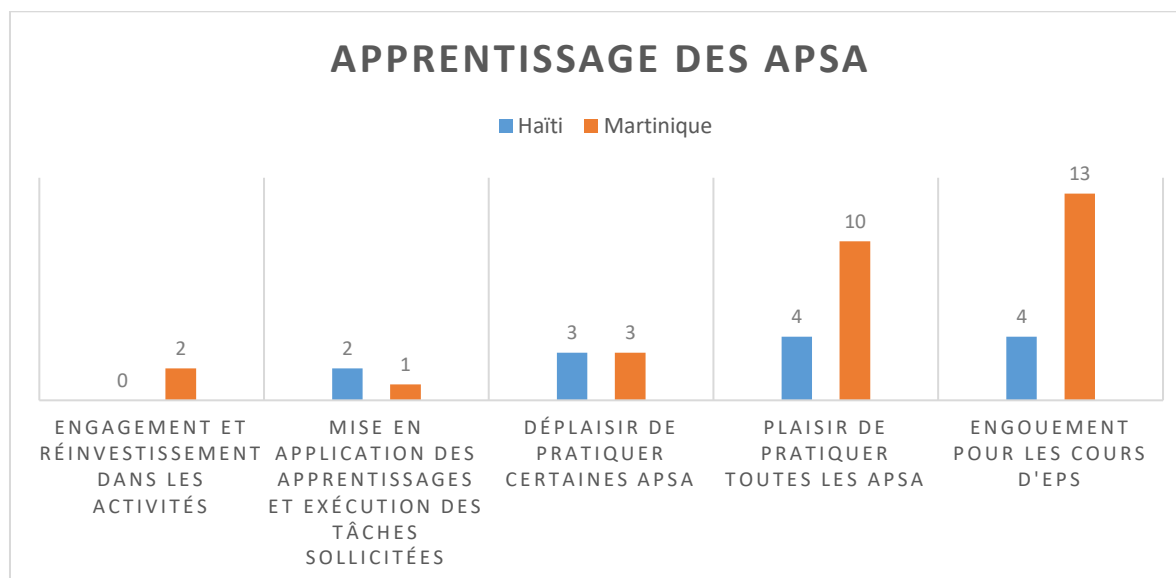


Figure 14. Les registres d'apprentissage des APSA mobilisés en Haïti et en Martinique

Les cinq registres de la sous-catégorie « **apprentissage des APSA** » relatifs à la conception de l'élève dans les deux territoires sont répartis par ordre de priorité de la façon suivante :

1°) 4 identiques aux deux pays :

- engouement pour les cours d'EPS (17 enseignants : 4 en Haïti et 13 en Martinique) ;
- plaisir de pratiquer toutes les APSA (14 enseignants : 4 en Haïti et 10 en Martinique) ;
- déplaisir de pratiquer toutes les APSA (6 enseignants, 3 par pays);
- mise en application des apprentissages et exécution des tâches sollicitées (3 enseignants : 2 en Haïti et 1 en Martinique)

2°) 1 registre spécifique à la Martinique : engagement et réinvestissement dans les activités (2 enseignants)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **engouement pour les cours d'EPS** : en dépit des problèmes d'attention, de concentration et d'écoute, et des contraintes matérielles dans les deux pays, les dix-sept enseignants interrogés déclarent que leurs élèves manifestent de l'engouement pour les cours d'EPS. Ces derniers constituent leur activité de prédilection (« *Oui, justement. Ils manifestent de l'engouement pour les cours d'éducation physique et sportive parce que c'est leur activité préférée* », annexe 7, p. 2). Les élèves ne peuvent pas se passer des activités sportives (« *Oui. C'est vrai que quand il y a une séance de sport qui est supprimée à cause du temps, cela les dérange énormément. Mais effectivement, quand il s'agit de jeux collectifs, ils sont toujours très désireux de participer* », annexe 7, p. 21) ;

- **plaisir de pratiquer toutes les APSA** : outre l'engouement manifesté par les élèves des deux pays pour les cours l'EPS selon l'affirmation des dix-sept enseignants interrogés, quatorze d'entre eux (quatre en Haïti et dix en Martinique) déclarent que leurs élèves

prennent plaisir à pratiquer toutes les APSA qu'ils leur proposent (« *Non, il n'y a aucune APSA qu'ils n'aiment pratiquer. Jusqu'au moment où je vous parle, je les trouve motivés pour tout ce que je leur propose* », annexe 7, p. 6). Puis, les élèves adhèrent facilement aux APSA (« *Non, jusqu'à présent, pour l'ensemble d'activités que nous avons réalisées ; il y en a pas. Ils adhèrent facilement à ce qu'on leur propose* », annexe 7, p. 17) ;

- **déplaisir de pratiquer toutes les APSA** : six enseignants à raison de trois par territoire, affirment que les élèves n'aiment pas pratiquer toutes les APSA proposées. Par exemple, la lutte en 3^e A.F avec l'enseignant N° 1 (« *Les jeux de lutte. Les filles sont très réticentes parce qu'elles trouvent que c'est un peu risqué surtout nous travaillons sur un sol dur* », annexe 7, p. 2). Les filles ne veulent pas prendre de risques parce que le terrain de jeu n'est donc pas approprié à la pratique de cette APSA. Outre la lutte, les enfants n'aiment pas la course pour diverses raisons :

1°) la peur de tomber et d'être blessés. C'est le cas des élèves de 5^e A.F à l'école HPU2 avec l'enseignant N° 4 en course d'obstacle (« *La course d'obstacle* » ; « *Parce qu'ils ont peur de tomber, d'être blessés ; ils me l'ont dit déjà. Mais je cherche par tous les moyens à les convaincre, à les aider à avoir confiance en eux* », annexe 7, p. 15) ;

2°) l'essoufflement trop rapide. Cela arrive souvent lors de la pratique de la course d'endurance et de vitesse et concerne les élèves de CP à l'école MPU1 avec l'enseignante N° 13 (« *Course d'endurance, course de vitesse* » ; « *Dès que c'est la course, ils n'aiment pas. Sauf si c'est un relais ou quelque chose de ludique. Il y a une rivalité. Même l'échauffement, quand j'essaye de varier avec différents rythmes, on sent que ce n'est pas ça, ils sont déjà essoufflés. Par exemple, la course oppose que j'ai faite, ça les interpelle davantage* », annexe 7, p. 26).

Concernant les autres APSA que les élèves n'aiment pas pratiquer, il y a aussi la danse en CM2 à l'école MPU1 avec l'enseignante N° 16. Les garçons de cette classe ne manifestent aucun intérêt pour la danse parce que dans leur esprit cette APSA est réservée aux filles (« *La danse, par exemple. Ils ont des a priori, je vous parle des garçons ; les filles adorent ça. Donc, se montrer dans une expression artistique, ils ne sont pas très à l'aise* », annexe 7, p. 30). Il s'agit donc d'une barrière psychologique ;

- **mise en application et exécution des tâches sollicitées** : en ce qui concerne les attentes des enseignants dans les deux territoires, trois d'entre eux (deux en Haïti et un en Martinique) mettent l'accent sur la mise en application des apprentissages et l'exécution des tâches sollicitées ; (« *Les attentes, que les élèves apprennent et mettent en application ce que je leur demande afin qu'ils soient plus à l'aise en EPS en 2^e année* », annexe 5, p. 19). Ensuite, cette l'enseignante N° 11 souhaite que cette mise en application aille au-delà du milieu scolaire (« *Qu'ils continuent à mettre en application ce qu'ils ont appris en EPS à l'école et en dehors de l'école* », annexe 5, p. 58). Dans les deux cas, les attentes des enseignants portent donc sur le savoir et le savoir-faire des élèves.

Points spécifiques à la Martinique :

- **engagement et réinvestissement dans les activités** : l'engagement des élèves lors de la pratique des APSA constitue une aide aux apprentissages, selon l'enseignante N° 11 (*Ce qui les aide vraiment, ils s'engagent dans ce qu'ils font lorsqu'ils aiment, et même s'ils n'aiment*

pas, ils le font quand même. Je trouve que c'est très encourageant », annexe 5, p. 58). Quant à celle du N° 12, elle souhaite que ses élèves soient capables de réinvestir leurs apprentissages dans la vie quotidienne (Qu'ils soient aptes à réinvestir les savoirs acquis en EPS dans la vie quotidienne », annexe 5, p. 62. L'attente cette enseignante renvoie au savoir-faire des apprenants.

En résumé, les cinq registres de la sous-catégorie « **apprentissage des APSA** » relatifs à la conception de l'élève montrent plus de points de ressemblances que de différences entre les deux territoires. Cette sous-catégorie est dominée par le registre : **engouement pour les cours d'EPS**. Celle-ci est totale dans les deux pays car les dix enseignants interviewés : quatre en Haïti et treize en Martinique affirment l'engouement manifesté par leurs élèves pour les cours d'éducation physique.

Progression et non-progression des élèves

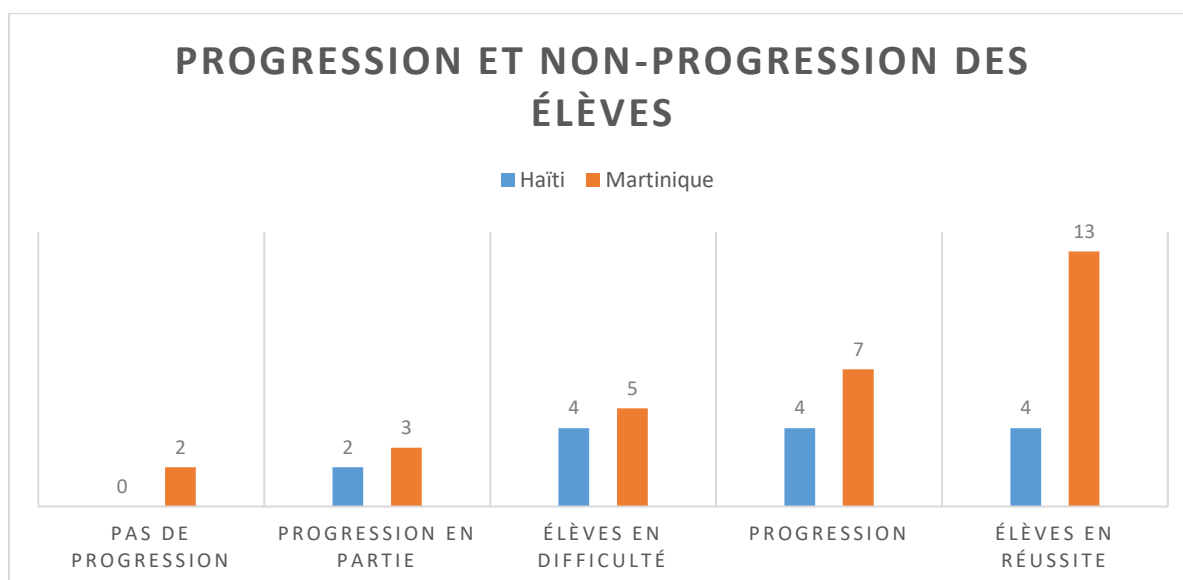


Figure 15. Les registres de progression et de non-progression des élèves mobilisés en Haïti et en Martinique

Les cinq registres de la sous-catégorie « **progression et non-progression des élèves** » relatifs à la conception de l'élève dans les deux territoires sont répartis par ordre de priorité de la manière suivante :

1°) 4 identiques aux deux pays :

- élèves en réussite (17 enseignants : 4 en Haïti et 13 en Martinique) ;
- progression (11 enseignants : 4 en Haïti et 7 en Martinique) ;
- élèves en difficulté (9 enseignants : 4 en Haïti et 5 en Martinique) ;
- progression en partie (5 enseignants : 2 en Haïti et 3 en Martinique)

2°) 1 spécifique à la Martinique : pas de progression (2 enseignants)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **élèves en réussite** : à côté des difficultés identifiées, les dix-sept enseignants dans les deux territoires se réjouissent d'avoir, dans leurs classes, des élèves en réussite, c'est-à-dire ceux qui sont très en avance au niveau d'apprentissage et autonome dans leur façon de réaliser les jeux (« *Oui, j'ai même plusieurs élèves en réussite. Je n'ai même pas besoin de leur donner des exemples ; Ils vont faire plus de ce que je fais avec eux. Ils sont très autonomes dans leurs actions* », annexe 5, p. 16). Ces élèves en réussite se distinguent par rapport au reste de la classe (« *Oui, plusieurs. Ils font la différence dans le jeu. Ils sont très à l'aise dans leur façon de lancer le ballon. C'est vraiment intéressant de voir ça* », annexe 7, p. 18) ;

- **progression** : en termes de progression, onze enseignants dans les deux territoires (quatre en Haïti et sept en Martinique) affirment que leurs élèves ont progressé durant les trois leçons filmées. Leur affirmation porte sur la manière dont ces derniers réalisent les jeux, c'est-à-dire avec moins de difficultés. Nous pouvons prendre l'exemple de l'enseignant N° 1 avec sa classe de 1^e A.F pour les jeux de lancer/attraper (« *Oui, les élèves de la 1^{ère} année ont progressé en matière de lancer-attraper une balle* » ; « *J'ai pu constater qu'ils arrivent à mieux maîtriser la balle comparativement aux séances précédentes. A chaque séance, ils font des progrès. Lancer-attraper à une seule main, à deux mains sur une cible. Ils s'améliorent à chaque fois* », annexe 7, p. 1). Puis, celui de l'enseignant N° 2 avec sa classe de 1^e A.F pour la course d'orientation (« *Oui, ils ont progressé dans la course d'orientation* » ; « *Je vois qu'ils progressent en s'orientant mieux dans les différentes positions choisies pour la course d'orientation sans se bousculer* », annexe 7, p. 5). Enfin, avec l'enseignante N° 7 en CM1, ses élèves montrent qu'ils ont une bonne maîtrise du jeu dans leur façon de faire et de dire (« *Alors, ils ont progressé, oui, sur la façon de jouer, de transmettre le témoin, de courir vite, c'était ça l'objectif, et oui sur certains jeux. Et autrefois, il y a eu plus de difficultés. Mais les élèves sont conscients de ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ne savent pas faire non plus. Ils le disent à travers les différents échanges que nous avons eus, ils reformulent exactement leurs difficultés* », annexe 7, p. 19) ;

- **élèves en difficulté** : dans les deux pays, neuf enseignants (quatre en Haïti et cinq en Martinique) disent repérer, durant le cycle d'observation, des élèves en difficulté (« *Oui, deux élèves. Ils peuvent réussir seuls, mais il leur faut toujours plus de temps que les autres ; puis, il faut que je leur réexplique et leur donne plusieurs exemples* », annexe 7, p. 5). Cette difficulté s'explique par la lenteur des élèves au niveau d'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignante N° 13 en CP déclare que les difficultés de l'un de ses élèves à pratiquer la course émanent d'un problème de surpoids auquel l'enfant est confronté (« *Oui, le petit que je viens d'interpeler. J'ai remarqué que lors de l'échauffement, il avait du mal à courir ; il est un peu en surpoids. Donc, le fait de courir en cassant le rythme, il marchait, il trottnait ; j'ai vu qu'il était essoufflé. Et puis même dans les jeux de lancer, il a aussi des difficultés* », annexe 7, p. 27) ;

- **progression en partie** : pour cinq autres enseignants (deux en Haïti et trois en Martinique), leurs élèves ont légèrement progressé car ils n'arrivent pas à exécuter correctement les consignes (« *Heu, je peux dire oui et non. Pour la première séance, c'était le début, ça s'était passé très bien. Pour la deuxième séance, il y a eu une petite progression. Mais pour la troisième séance, moi, personnellement, je suis satisfait à 50 %, parce que pendant le déroulement, les élèves n'ont pas pu respecter toutes les consignes. C'était ça mon*

problème. De toute façon, c'est réussi, mais pas à 100 % », annexe 7, p. 3). Il s'agit donc d'une progression en partie.

Points spécifiques à la Martinique :

- **pas de progression** : il s'agit ici de la non-progression des élèves en matière d'apprentissage. Selon deux enseignants N° 13 et N° 14, leurs élèves n'ont pas progressé au terme des trois leçons observées pour deux raisons. Premièrement, l'enseignante N° 13 affirme que ces derniers ne réalisent pas les activités comme il se doit (« *Progressé, euh, toujours les mêmes. Je n'ai pas le sentiment qu'ils ont progressé* » ; « *Je vois qu'ils sont toujours aussi dispersés. Ils ne font pas selon les normes* », annexe 7, p. 26). Deuxièmement, l'enseignante N° 14 déclare qu'il est trop tôt pour parler de progrès dans les trois séances considérées comme des phases de découverte (« *Non, je ne pense pas qu'ils aient déjà progressé* » ; « *Les progrès ne sont pas encore mesurables puisque nous étions dans les trois séances dans une phase de découverte. Donc, j'attends de voir une éventuelle progression dans les prochaines semaines. Là, ce sont des activités qui ont été lancées vers une approche, une découverte tout au moins* », annexe 7, p. 27).

En résumé, les cinq registres de la sous-catégorie « **progression et non-progression des élèves** » relatifs à la conception de l'élève montrent plus de points de ressemblances que de différences entre les deux territoires. Cette sous-catégorie est dominée par le registre : **élèves en réussite**. Celle-ci est totale dans les deux pays car les dix-sept enseignants interviewés : quatre en Haïti et treize en Martinique affirment qu'il y a dans leurs classes plusieurs élèves en réussite.

Synthétisons, dans le tableau ci-dessous, la répartition des différents registres de la conception de l'élève par territoire.

Tableau XIX. Répartition synthétique des différents registres de la conception de l'élève par territoire

Différents registres de la conception de l'élève	Points de ressemblances			Points de différences		
	Haïti	Martinique	Total	Haïti	Martinique	Total
Attitude et comportement des élèves						
1. Manque d'attention, de concentration et d'écoute	1	11	12			
2. Motivation et détermination	3	5	8			
3. Élèves surprenants	2	3	5			
4. Élèves actifs	3	1	4			
5. Élèves bavards	1	3	4			
6. Discipline	1	3	4			
7. Élèves turbulents et travailleurs				2	0	2
8. Dynamisme et jeu en collectivité				1	0	1
9. Adaptation des élèves aux conditions difficiles				1	0	1
10. Élèves créatifs				1	0	1
11. Curiosité				0	3	3
12. Non-respect des règles de vie et des camarades				0	2	2
13. Élèves volontaires et demandeurs				0	1	1
14. Élèves fatigants				0	1	1
Apprentissage des APSA						
1. Engouement pour les cours d'EPS	4	13	17			
2. Plaisir de pratiquer toutes les APSA	4	10	14			

3. Déplaisir de pratiquer certaines APSA	3	3	6			
4. Mise en application des apprentissages et exécution des tâches sollicitées	2	1	3			
5. Engagement et réinvestissement dans les activités				0	2	2
Progression et non-progression des élèves						
1. Élèves en réussite	4	13	17			
2. Progression	4	7	11			
3. Élèves en difficulté	4	5	9			
4. Progression en partie	2	3	5			
5. Pas de progression				0	2	2

Selon cette répartition synthétique de l'ensemble des registres ou unités de sens présentés dans le tableau XIX, la conception des enseignants de l'élève dans les deux territoires se différencie par rapport aux dix registres numérotés dans l'ordre respectif : 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14 pour la sous-catégorie (attitude et comportement), 5 pour (apprentissage des APSA et progression et non-progression des élèves). D'un autre côté, la conception de l'élève est identique en Haïti et en Martinique selon quatorze registres numérotés comme suit : de 1 à 6 pour la sous-catégorie (attitude et comportement) et de 1 à 4 pour (apprentissage des APSA et progression et non-progression des élèves). Au regard de ces chiffres, il y a donc, dans les deux territoires, plus de points de ressemblances que de différences. Toutefois, cette ressemblance est marquée par une dominance totale de deux registres : engouement pour les cours d'EPS et élèves en réussite car les dix-sept enseignants des deux pays (quatre en Haïti et treize en Martinique) déclarent que tous leurs élèves manifestent de l'engouement pour les cours d'EPS. Puis, ils disent tous repérer dans leurs classes plusieurs élèves en réussite, c'est-à-dire ce qui se différencie largement par rapport au reste de la classe.

Toujours sur le plan quantitatif, les contraintes relatives à l'enseignement de l'EPS en Haïti et aux apprentissages des élèves sont d'ordre matériel. Les quatre enseignants affirment qu'ils font face à ce problème ; tandis qu'en Martinique les contraintes liées à l'enseignement de cette discipline d'enseignement sont d'ordre comportemental, plus précisément le manque, voire l'absence d'attention, de concentration et d'écoute durant le déroulement des leçons. Il s'agit donc de l'affirmation de onze des treize enseignants martiniquais interrogés. Ce problème d'ordre comportemental identifié montre clairement que, du point de vue des enseignants, il y a plus de motivation en Haïti qu'en Martinique. Trois des quatre enseignants en Haïti affirment que leurs élèves sont motivés et déterminés en faisant l'EPS, alors seuls cinq des treize enseignants en Martinique affirment cela.

En ce qui concerne les élèves en difficulté dans les deux territoires, ils sont plus conséquents en Haïti qu'en Martinique. Les quatre enseignants haïtiens contre cinq sur les treize interrogés en martiniquais disent repérer, durant les trois leçons observées, des élèves en difficulté. Outre l'identification de ces derniers, le déplaisir de pratiquer certaines APSA est plus important en Haïti qu'en Martinique. Soulignons que dans le cas d'Haïti cela varie d'un niveau à l'autre car comme il est mentionné dans la partie méthodologique de notre thèse, les quatre enseignants enseignent l'EPS dans toutes les classes du fondamental. Statistiquement parlant, cela concerne trois des quatre enseignants haïtiens interrogés ; alors que seuls trois des treize enseignants en Martinique déclarent que leurs élèves n'aiment pas pratiquer toutes les APSA qu'ils leur proposent. A l'inverse, le plaisir de pratiquer toutes les APSA est conséquent dans les deux pays. Ce sont les propos de quatorze enseignants (quatre en Haïti et dix en Martinique) qui le confirment.

Enfin, en ce qui concerne la progression des élèves au terme des trois leçons observées, les quatre enseignants en Haïti estiment que ceux-ci ont progressé, tandis que seuls sept des treize enseignants en Martinique parlent de progression.

Après les différentes conceptions de l'EPS et celles de l'élève, il s'agit maintenant, de présenter le rôle de l'enseignant en fonction des actes d'enseignement déclarés dans les deux territoires.

2.2.3. Rôle de l'enseignant

Dans cette partie, nous présenterons et analyserons les différents rôles des dix-sept enseignants relevés dans les deux territoires. Selon l'analyse sémantique des discours de ces enseignants, nous avons identifié six sous-catégories de rôles dans la classe : **aider les élèves à s'organiser ; développer les ressources personnelles des élèves ; socialiser ; favoriser l'apprentissage ; accompagner, encourager et motiver ; faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie** présentées dans la grille catégorielle des entretiens *ante/post* du tableau XVII.

Entrons, séparément, dans la présentation des six sous-catégories susmentionnées, selon les points de ressemblances et de différences entre les enseignants d'Haïti et ceux de la Martinique.

Pour les sous-catégories : **aider les élèves à s'organiser** et **développer les ressources personnelles des élèves** spécifiques à Haïti, nous avons relevé deux registres pour chacune d'elle répartis de la façon suivante :

- pour la première : aider les élèves à réaliser les jeux et à y participer ; aider les élèves à s'organiser (1 enseignant) ;
- pour la seconde : permettre aux élèves de développer leur talent ; former les élèves sur le plan psychomoteur (1 enseignant).

Points spécifiques à Haïti :

- **aider les élèves à réaliser les jeux et à y participer** : les jeux, qu'ils soient collectifs ou individuels font partie intégrante d'une leçon d'EPS. C'est dans cette optique que pour un seul enseignant en Haïti, N° 1, son rôle principal dans sa classe de 1^e A.F, consiste à aider les élèves à réaliser les jeux et à y participer (« *C'est aider les enfants à réaliser les jeux, à participer* », annexe 5, p. 2 ») ;

- **aider les élèves à s'organiser** : le déroulement de la leçon d'EPS, plus précisément celui des jeux demande toute une organisation. Cette dernière toujours avec l'enseignant N° 1 dans ses classes de (1^e/3^e A.F), fait partie de ses principaux rôles. En effet, il dit aider ses élèves à s'organiser pour qu'ils puissent prendre en charge leurs activités (« *C'est aider les élèves à s'organiser pour qu'ils puissent prendre en charge leurs activités.* », annexe 5, p. 5). Cette organisation vise donc l'autonomie et l'engagement de l'apprenant ;

- **permettre aux élèves de développer leur talent** : dans la classe, les élèves ont des aptitudes particulières dans une ou plusieurs activités. Ils ont parfois besoin de l'aide pour les inciter à les développer. C'est dans ce contexte que l'enseignant N° 4 dans ses quatre classes (1^e, 3^e, 5^e, et 6^e A.F) dit permettre à ses élèves de découvrir leur talent et leur donner la possibilité de le développer au travers la réalisation des jeux proposés (« *De les aider à découvrir et à développer leur talent dans les différents jeux* », annexe 5, p. 32) ;

- **former les élèves sur le plan psychomoteur** : cette dimension psychomotrice de l'EPS visant à établir l'équilibre entre le mental et la motricité. En ce sens, seul l'enseignant N° 4 en Haïti affirme que son rôle dans ses différentes classes (1^e, 3^e, 5^e et 6^e A.F) consiste à former ses élèves sur le plan psychomoteur (« *Selon moi, la fonction principale que j'accomplis consiste à aider les enfants à avoir un équilibre psychomoteur* », annexe 5, p. 32).

Dans l'ensemble, les deux sous-catégories : **aider les élèves à s'organiser** et **développer les ressources personnelles des élèves** sont spécifiques à Haïti et classées en position de minorité car chacune d'elle ne concerne qu'un enseignant sur les quatre interviewés en Haïti.

En ce qui concerne la sous-catégorie : **socialiser**, nous avons relevé trois registres répartis comme suit :

1°) 2 identiques aux deux territoires :

- éduquer et contribuer à la formation des élèves (11 enseignants : 3 en Haïti et 8 en Martinique) ;
- aider les élèves à prendre leurs responsabilités (3 enseignants : 2 en Haïti et 1 en Martinique) ;

2°) 1 spécifique à la Martinique : préparer les élèves pour la vie (4 enseignants).

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **éduquer et contribuer à la formation des élèves** : éduquer pour onze enseignants (trois en Haïti et huit en Martinique), est d'assurer l'éducation des élèves à travers l'EPS (« *c'est d'assurer l'éducation des élèves à travers l'EPS* », annexe 5, p. 32) ; de produire des élèves éduqués (« *Selon moi, ma fonction principale consiste à produire des élèves éduqués* », annexe 5, p. 56) ; d'aider les élèves à avoir une bonne éducation (« *aider les élèves à avoir une bonne éducation* », annexe 5, p. 68) ; d'inculquer aux élèves des notions utiles à leur formation (« *Éduquer les élèves en leur inculquant des notions utiles à leur formation* », annexe 5, p. 78). Toujours pour ces enseignants en Haïti et en Martinique, l'éducation et la formation constituent un tout car elles renvoient à la citoyenneté, à l'autonomie et aux compétences (« *Ma fonction principale consiste à former des élèves pour qu'ils deviennent de bons citoyens responsables, autonomes, actifs, compétents, etc.* », annexe 5, p. 18) ; à la culture sportive, au social, à la moralité et à l'aspect intellectuel (« *Ma fonction principale consiste à former mes élèves sur les plans sportif, intellectuel, moral, social, culturel, etc. Donc, c'est un tout* », annexe 5, p. 24) ; « *Eh bien, justement, ma mission essentielle, c'est d'aider les élèves à acquérir une formation pour leur permettre de forger une personnalité, d'être des adultes libres demain* », annexe 5, p. 72) ; « *C'est assurer la formation globale des élèves en sport, en lecture, en écriture, en calcul, en civisme, c'est un tout.* », annexe 5, p. 75). Le rôle organisationnel de ces enseignants s'appuie fondamentalement sur un travail d'éducation et de formation au sens large, c'est-à-dire leur apprendre les bonnes manières de vivre, les aider sportivement, intellectuellement, socialement, culturellement et moralement pour qu'ils puissent évoluer dans la société ;

- **aider les élèves à prendre leurs responsabilités** : pour trois enseignants dans les deux pays dont un en Martinique, leur rôle organisationnel dans la classe consiste à aider leurs élèves à prendre leurs responsabilités au travers les différents jeux (« *Les aider à prendre en charge leurs responsabilités* », annexe 5, p. 7). C'est un moyen pour les enseignants d'impliquer les élèves dans ce qu'ils font.

Points spécifiques à la Martinique :

- **préparer les élèves pour la vie** : c'est penser à l'avenir des élèves sur le plan de la scolarité, à leur vie future dans la société. Ainsi, pour quatre enseignants en Martinique, ce qu'ils font avec leurs élèves au travers l'EPS consiste à préparer ces derniers pour la vie (« *C'est les préparer pour la vie, et plus spécialement à entrer en collège* », annexe 5, p. 50) ; « *Je les prépare à vivre pleinement dans la société.* », annexe 5, p. 62).

Dans l'ensemble, la sous-catégorie : **socialiser** marque légèrement la différence entre les deux pays car sur les trois registres qui y sont relatifs, il n'y en a qu'un : **préparer les élèves pour la vie** qui soit spécifique à la Martinique. Cette sous-catégorie est dominée par le registre : **éduquer et contribuer à la formation des élèves**. Celle-ci est identifiée dans le discours de onze enseignants dans les deux territoires dont trois en Haïti.

Favoriser l'apprentissage

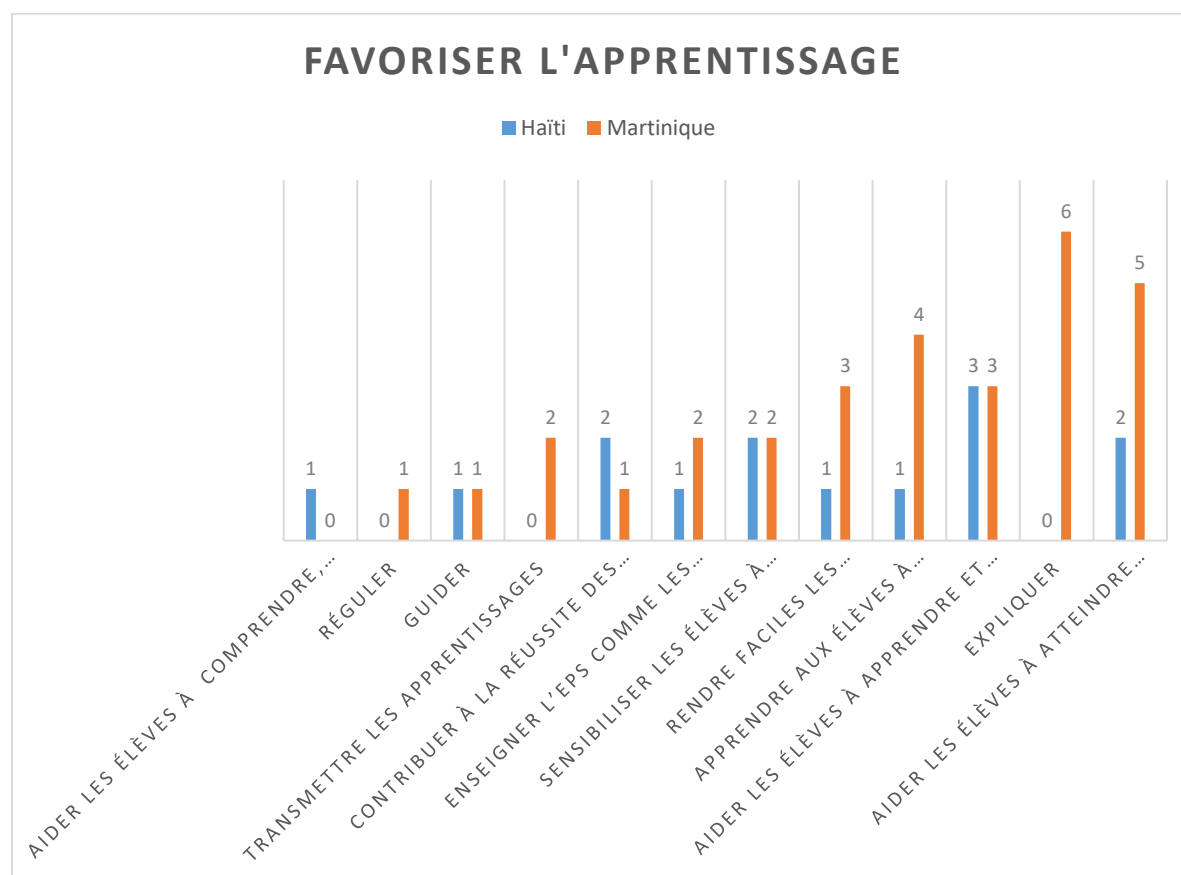


Figure 16. Les registres de la sous-catégorie « favoriser l'apprentissage » mobilisés en Haïti et en Martinique

Les douze registres relevés pour la sous-catégorie : **favoriser l'apprentissage**, relatifs aux rôles des dix-sept enseignants (quatre en Haïti et treize en Martinique), sont répartis par ordre de priorité de la façon suivante :

1°) 8 identiques aux deux territoires :

- aider les élèves à atteindre l'objectif fixé (7 enseignants : 2 en Haïti et 5 en Martinique) ;
- aider les élèves à apprendre et les encadrer dans leurs apprentissages (6 enseignants : 3 par pays) ;
- apprendre aux élèves à respecter les techniques et les règles de jeu (5 enseignants : 1 en Haïti et 4 en Martinique) ;
- rendre faciles les apprentissages des élèves (4 enseignants : 1 en Haïti et 3 en Martinique) ;
- sensibiliser les élèves à l'importance et aux bienfaits du sport (4 enseignants : 2 par pays) ;
- enseigner l'EPS comme les autres disciplines d'enseignement (3 enseignants : 1 en Haïti et 2 en Martinique) ;
- contribuer à la réussite des élèves (3 enseignants : 2 en Haïti et 1 en Martinique) ;
- guider (2 enseignants : 1 par pays)

2°) 1 registre spécifique à Haïti : aider les élèves à comprendre, à maîtriser leur environnement et à y mieux vivre (1 enseignant)

3°) 3 registres spécifiques à la Martinique :

- expliquer (6 enseignants) ;
- transmettre les apprentissages (2 enseignants);
- réguler (1 enseignant)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **aider les élèves à atteindre l'objectif fixé** : pour sept enseignants (deux en Haïti et cinq en Martinique) l'organisation de la classe passe par l'atteinte de l'objectif fixé afin de rendre les élèves capables à réaliser les compétences attendues (« *Mais c'est aider les élèves à atteindre les objectifs visés et les rendre capables de réaliser les compétences demandées.* », annexe 5, p. 83) ;

- **aider les élèves à apprendre et les encadrer dans leurs apprentissages** : c'est le fait de le supporter dans leurs apprentissages. Pour cela, six enseignants, trois par pays déclarent que leur rôle organisationnel dans la classe est d'aider leurs élèves à apprendre et de les encadrer dans leurs apprentissages (« *Aider les élèves à apprendre en EPS* », annexe, p. 26 ; « *Mes rôles principaux, c'est l'encadrement, l'aide à l'apprentissage* annexe 5, p. 77) ;

- **apprendre aux élèves à respecter les techniques et les règles de jeu** : la pratique des APSA en EPS passe par les jeux. Pour cela, il y a des techniques et des règles proposées par les programmes de cette discipline d'enseignement. C'est en ce que cinq enseignants dans les deux pays (un en Haïti et quatre en Martinique) affirment que leur rôle dans la classe est

d'apprendre à leurs à respecter les techniques et les règles de jeu (*Et puis, mes autres rôles concernent le respect des règles du jeu », annexe 5, p. 18 » ; j'apprends à mes élèves à respecter les règles de vie, les techniques de jeu », annexe 5, p. 62).*

- **rendre faciles les apprentissages des élèves** : faciliter les apprentissages est de permettre aux élèves d'acquérir plus facilement les connaissances transmises par les enseignants. Dans ce cas, pour quatre enseignants dont trois en Martinique leur rôle de facilitation des apprentissages consiste à rendre possibles ces derniers par des moyens propices (*« Ma fonction principale, c'est de rendre possible et facile l'apprentissage des élèves. », annexe 5, p. 15 ; « C'est de créer une ambiance propice à l'apprentissage », annexe 5, p. 56) ;*

- **sensibiliser les élèves à l'importance et aux bienfaits du sport** : le rôle du travail de sensibilisation dans la classe au travers les cours d'EPS est, pour quatre enseignants, deux par territoire, faire prendre conscience aux élèves des effets positifs de la pratique des activités physiques et sportives (*« Les sensibiliser aux bienfaits de la pratique du sport », annexe 5, p. 62).* Selon l'enseignant N° 2, son travail de sensibilisation passe par le développement du goût du sport chez les élèves (*« Développer le goût du sport chez mes élèves en les sensibilisant à l'importance et aux bienfaits de celui-ci », annexe 5, p. 12).* Par ailleurs, l'enseignant N° 17 montre particulière à ses élèves de CE2 que le sport peut les éviter de tomber malades et les aider à lutter contre l'obésité qui touche une partie de la population martiniquaise (*« Eh bien, une tête bien faite dans un corps sain, si on peut dire ; les amener à aimer le sport, parce qu'on parle d'obésité. Il y a quand même une bonne partie de la population qui est touchée par ce problème. Donc, c'est dès leur plus jeune âge qu'il faut les sensibiliser à avoir une conduite sportive. Moi, je sais que mes élèves sont des ambassadeurs auprès de leurs parents. Le message qu'ils reçoivent à l'école, ils le véhiculent chez eux », annexe 5, p. 80).* La sensibilisation pour cet enseignant en CE2 a surtout un aspect sanitaire ;

- **enseigner l'EPS comme les autres disciplines d'enseignement** : comme l'a montré Klein (2003) dans ses réflexions sur les différents parcours de l'EPS, cette dernière est une discipline scolaire à part entière, et comme toutes les autres, elle sélectionne et formalise les connaissances à transmettre. Pour cela, tous les domaines disciplinaires proposés par le curriculum doivent être enseignés correctement par les enseignants. Enseigner l'EPS à l'instar des autres disciplines d'enseignement est considéré comme l'un des rôles des trois enseignants dans les deux pays dont un en Haïti. Pour eux, cela consiste donc à montrer aux élèves que cette discipline d'enseignement scolaire est aussi importante que les autres (*« C'est aussi d'enseigner l'EPS comme les autres matières », annexe 5, p. 24 ; « Eh bien, c'est de leur faire comprendre que le sport est important, c'est une discipline comme les autres. », annexe 5, p. 47).* Ces enseignants ont raison de mettre l'EPS au rang de toutes les autres disciplines d'enseignement scolaire ;

- **contribuer à la réussite des élèves** : faire réussir les élèves, peut signifier amener ceux-ci à avoir de bons résultats ou du succès en EPS. En ce sens, pour trois enseignants dont un en Martinique, la fonction principale qu'ils accomplissent en tant que professeurs d'EPS consiste à contribuer à la réussite des élèves (*« C'est de faire mon travail comme prof d'EPS*

en contribuant à la réussite des élèves », annexe 5, p. 13 ; « *C'est aider les élèves à réussir* », annexe 5, p. 68) ;

- **guider** : guider, peut être pris dans le sens de conduire, d'orienter, d'accompagner, etc., en effet, deux enseignants, un par territoire déclarent que l'un des principaux rôles dans la classe consiste à guider leurs élèves (« *Je dirais, je suis un guide pour mes élèves.* », annexe 5, p. 7 ; « *Le guidage* », annexe 5, p. 75).

Points spécifiques à Haïti :

- **aider les élèves à comprendre, à maîtriser leur environnement et à y mieux vivre** : toujours selon l'enseignant N° 1 dans sa classe de 1^e A.F, l'un ses rôles dans sa classe de 1^e A.F consiste à mettre l'accent sur l'environnement dans lequel les enfants vivent. Voilà pourquoi il déclare qu'il aide ces derniers à comprendre, à maîtriser leur environnement et à y mieux vivre (« *C'est aider les élèves à mieux vivre dans leur environnement, le comprendre et le maîtriser* », annexe 5, p. 3). Ce rôle s'intéresse donc à l'environnement physique des élèves. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique de notre thèse, le contexte écologique d'Haïti perturbe souvent le fonctionnement des établissements scolaires et le déroulement. Cela incite l'enseignant à sensibiliser ses élèves au contexte spécifique de leur milieu physique.

Points spécifiques à la Martinique :

- **expliquer** : donner des explications claires et précises, développer de manière détaillée afin de faciliter la compréhension des élèves. A cet effet, pour six enseignants en Martinique, l'un de leurs principaux rôles dans la classe est d'expliquer (*Mais j'espère avoir comme rôle principal, d'expliquer* », annexe 5, p. 45) ;

- **transmettre les apprentissages** : c'est faire parvenir les connaissances aux élèves. La transmission de celles-ci est donc l'une des tâches fondamentales d'un enseignant. A cet effet, deux enseignants en Martinique déclarent que la fonction principale qu'ils remplissent dans leur classe consiste à transmettre les apprentissages (« *Et, j'espère que c'est de transmettre les apprentissages même s'il y a beaucoup de disciplines* », annexe 5, p. 65) ;

- **réguler** : réguler, au regard de la TACD Sensevy (2007), mentionnée dans la partie méthodologique de notre thèse, est désigner, aménager, organiser le milieu etc. tout cela renvoie à la fonction mésogénétique qui prend en compte le dispositif matériel, les contenus visés, les connaissances et compétences, la mémoire de la classe. En ce qui concerne cette fonction, seule l'enseignante N° 7 affirme que son rôle dans sa classe de CM1 est de réguler (« *C'est de réguler l'activité, et après, c'est de voir comment les élèves réagissent* », annexe 5, p. 47).

En résumé, les douze registres de la sous-catégorie « **favoriser l'apprentissage** » présentent plus de points de ressemblances que de différences entre les deux territoires. Les huit registres identiques aux deux pays sont dominés par « **aider les élèves à atteindre l'objectif fixé** » car celui-ci est envisagé par sept enseignants dont cinq en Martinique. En termes de différences par pays, l'unique registre spécifique à Haïti porte sur l'environnement

physique des élèves; tandis que du côté de la Martinique, les trois autres concernent : les explications de l'enseignant, la transmission des apprentissages et la régulation.

Accompagner, encourager et motiver

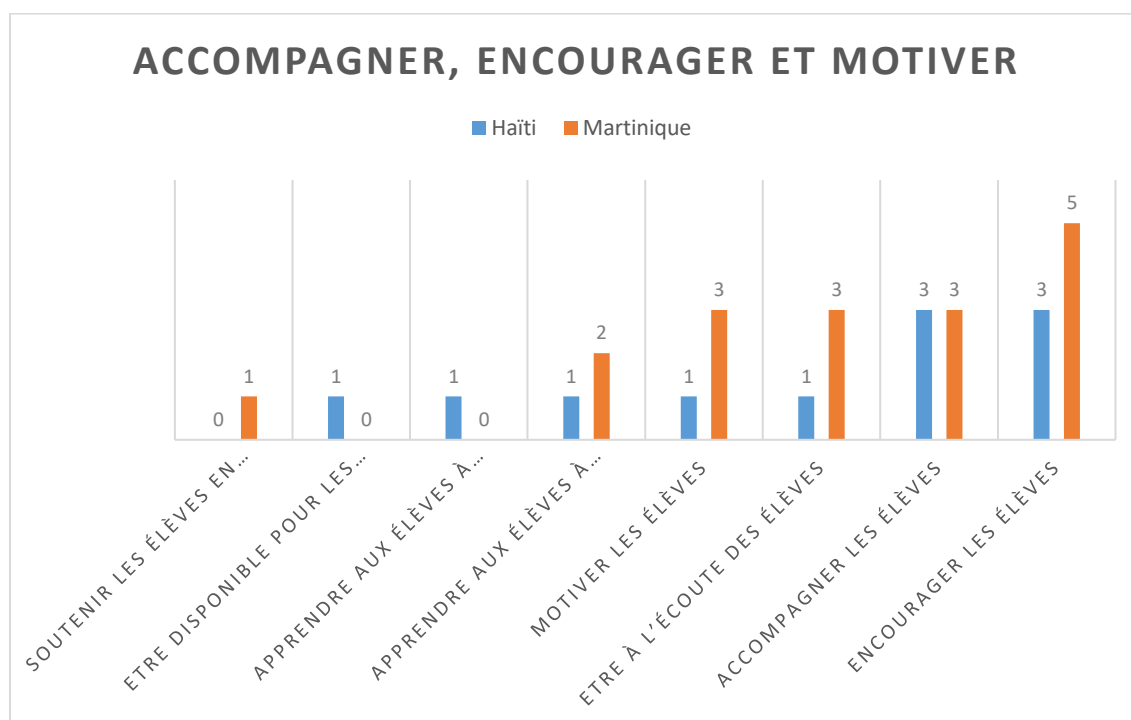


Figure 17. Les registres de la sous-catégorie « accompagner, encourager et motiver » du rôle de l'enseignant

Les huit registres relevés pour la sous-catégorie : **accompagner, encourager et motiver** relatifs aux rôles des dix-sept enseignants (quatre en Haïti et treize en Martinique) sont répartis par ordre de priorité de la façon suivante :

1°) 5 registres identiques aux deux territoires :

- encourager les élèves (8 enseignants : 3 en Haïti et 5 en Martinique) ;
- accompagner les élèves (6 enseignants : 3 par pays) ;
- être à l'écoute des élèves et motiver les élèves (4 enseignants : 1 en Haïti et 3 en Martinique) ;
- apprendre aux élèves à jouer ensemble (2 enseignants : 1 en Haïti et 2 en Martinique)

2°) 2 registres spécifiques à Haïti : être disponible pour les élèves ; apprendre aux élèves à respecter leurs camarades (1 enseignant)

3°) 1 registre spécifique à la Martinique : soutenir les élèves en difficulté (1 enseignant)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **encourager les élèves** : dans l'acte d'enseigner, les mots d'encouragement sont souvent pour l'enseignant, un moyen de motiver et d'inciter les élèves à apprendre. Voilà pourquoi huit enseignants dont trois en Haïti croient que l'un des rôles importants dans la

classe, est d'encourager les enfants (« *Ensuite, c'est de les encourager, de leur dire de ne pas baisser les bras même s'il y a une activité physique et sportive qui leur paraît difficile à réaliser* », annexe 5, p. 10 ; « *C'est d'encourager les élèves* », annexe 5, p. 59) ;

- **accompagner les élèves** : c'est le fait d'assister, d'encadrer, de soutenir les élèves, etc., de ce fait, pour six enseignants, trois par pays, l'un des principaux rôles dans la classe consiste à accompagner leurs élèves (« *C'est d'accompagner les élèves* », annexe 5, p. 53). Par ailleurs, accompagner pour les apprenants pour l'enseignant N° 1, ne signifie pas du tout prendre la place de ceux-ci dans les activités à réaliser (« *C'est d'accompagner les élèves, de ne pas les remplacer dans leurs activités* », annexe 5, p. 5) ;

- **être à l'écoute des élèves** : les élèves ont souvent besoin d'être écoutés sur les plans cognitif, psychologique, affectif, etc. afin de pouvoir s'exprimer et de prendre confiance eux. Pour cela, quatre enseignants (un en Haïti et trois en Martinique) déclarent que leur rôle dans la classe consiste à écouter les élèves (« *Je suis à l'écoute des besoins de tous les élèves. J'ai aussi un rôle de maman dans le sens affectif et affectueux, mais des fois, je suis aussi rigoureuse* », annexe 5, p. 42) ;

- **motiver les élèves** : la motivation fait partie de l'une des stratégies d'enseignement pour capter l'attention de l'élève. C'est en ce que quatre enseignants dans les deux territoires dont un en Haïti déclare que leur rôle organisationnel dans la classe consiste à motiver les élèves (« *C'est de les motiver* », annexe 5, p. 53 ; « *Aider les élèves à se motiver* », annexe 5, p. 59). Une telle stratégie s'avère donc nécessaire dans l'acte d'enseigner ;

- **apprendre aux élèves à jouer ensemble** : jouer ensemble, pour trois enseignants (un en Haïti et deux en Martinique), est de permettre aux élèves d'évoluer collectivement dans les jeux et de partager de bonnes relations (« *de les aider aussi à jouer ensemble.* », annexe 5, p. 29) ; « *les faire évoluer collectivement* », annexe 5, p. 62).

Points spécifiques à Haïti :

- **être disponible pour les élèves** : C'est se mettre à la disposition des élèves, c'est-à-dire leur montrer qu'ils sont bien accompagnés dans leurs apprentissages. C'est pourquoi que l'enseignant N° 2 affirme que l'un de ses principaux rôles dans sa classe de 5^e A.F est d'être disponible pour les élèves (« *Etre disponible pour les élèves* », annexe 5, p. 15) ;

- **apprendre aux élèves à respecter leurs camarades** : cela renvoie au respect mutuel au sein de la classe. A ce titre, seul l'enseignant N° 3 en Haïti affirme avoir joué son rôle relationnel dans la classe tout en apprenant à ses élèves à respecter leurs camarades (« *apprendre aux élèves à respecter leurs camarades* », annexe 5, p. 21). Il s'agit pour cet enseignant de faciliter des rapports relationnels entre les élèves.

Points spécifiques à la Martinique :

- **soutenir les élèves en difficulté** : comme nous l'avons présenté précédemment dans la conception de l'élève, il y a dans la classe, des élèves en réussite et en difficulté. Pour cela, le rôle de l'enseignante N° 16 dans sa classe de CM1 porte surtout sur les élèves en difficulté afin de les aider de se rattraper (« *pouvoir soutenir ceux qui sont en difficulté* », annexe 5, p. 75).

En résumé, il y a, dans la sous-catégorie : **accompagner, encourager et motiver**, plus de points de ressemblances que de différences car sur les huit registres relevés, cinq sont partagés par les deux territoires, deux spécifiques à Haïti et l'autre appartient uniquement à la Martinique. De ce fait, cette sous-catégorie est fortement dominée par le registre : **encourager les élèves**. Cette dominance s'explique par la supériorité de celui-ci pour huit enseignants : trois en Haïti et cinq en Martinique sur les quatre autres registres présentés dans la figure 14. Ils jouent donc leur rôle relationnel dans la classe en encourageant les élèves dans leurs apprentissages.

Présentons enfin les différents registres de la sous-catégorie : **faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie** relatifs au rôle de l'enseignant dans la classe à l'aide de la figure 18.

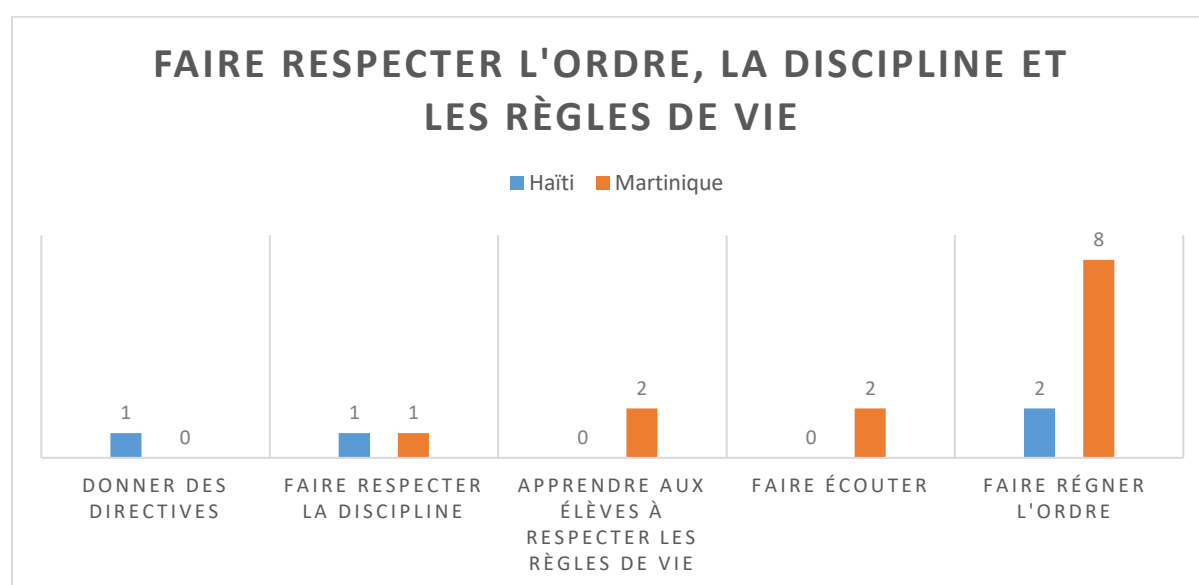


Figure 18. Les registres de la sous-catégorie : faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie

Les cinq registres relevés pour la sous-catégorie : **faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie** relatifs aux rôles des dix-sept enseignants (quatre en Haïti et treize en Martinique) sont répartis par ordre de priorité de la façon suivante :

1°) 2 identiques aux deux territoires :

- faire régner l'ordre (10 enseignants : 2 en Haïti et 8 en Martinique) ;
- faire respecter la discipline (2 enseignants : 1 par pays)

2°) 1 registre spécifique à Haïti : donner des directives (1 enseignant)

3°) 2 registres spécifiques à la Martinique : apprendre aux élèves à respecter les règles de vie ; faire écouter (2 enseignants)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **faire régner l'ordre** : établir la discipline, est souvent une des principales tâches accomplies par l'enseignant. Ainsi, pour dix enseignants (deux en Haïti et huit en Martinique),

leur rôle disciplinaire consiste à faire régner l'ordre car la discipline est incontournable dans la classe (« *Mon rôle principal c'est de faire régner l'ordre, sans la discipline, il nous est impossible de travailler comme il se doit* », annexe 5, p. 15). En outre, les propos de l'enseignante N° 13 montrent qu'elle est très stricte sur le respect de la discipline dans sa classe de CP (« *Alors, je suis maîtresse, je fais régner l'ordre. Dans beaucoup de cas, je suis une gendarme, c'est-à-dire que certains de mes collègues peuvent accepter ou tolérer un comportement et moi, non. Je reconnais, je ne suis pas très souple au niveau de la tolérance. Comme on dit, avec moi, en ce moment, c'est au propre comme au figuré, c'est vraiment au propre* », annexe 5, p. 65) ;

- **faire respecter la discipline** : il s'agit de faire respecter les règles de conduite. En ce sens, deux enseignants, un par territoire affirment que l'un des principaux rôles dans la classe, est de faire respecter la discipline (« *Mes rôles principaux, c'est de faire respecter la discipline* », annexe 5, p. 26). Par ailleurs, pour cette même enseignante N° 13, elle déclare que son rôle est de faire respecter la discipline tant dans la classe que sur le terrain de jeu (« *De faire respecter la discipline dans la classe comme sur le terrain* », annexe préalable).

Points spécifiques à Haïti :

- **donner des directives** : il est question ici de donner des indications, c'est-à-dire des ordres et des consignes à exécuter. C'est ainsi que seul l'enseignant N° 1 déclare que son rôle disciplinaire dans la classe, est de donner des directives aux élèves (« *Leur donner des directives* », annexe 5, p. 7).

Points spécifiques à la Martinique :

- **apprendre aux élèves à respecter les règles de vie** : cet apprentissage concerne le respect de la bonne conduite et des principes. De ce fait, selon deux enseignants en Martinique, l'un des principaux rôles dans la classe consiste à faire respecter les règles de vie (« *C'est d'abord, leur apprendre à respecter les règles de vie* », annexe 5, p. 50 ; « *Mes rôles principaux, j'apprends à mes élèves à respecter les règles de vie* », annexe 5, p. 62) ;

- **faire écouter** : dans de nombreux cas, l'indiscipline dans la classe est souvent liée à un manque d'écoute de la part des élèves. Pour pouvoir établir la discipline dans leur classe respective, les enseignantes N° 11 et N° 15 affirment que leur rôle principal consiste à faire écouter (« *C'est de faire écouter* », annexe 5, p. 59).

En somme, il y a, dans la sous-catégorie : **faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie**, plus de points de différences que de ressemblances car sur les cinq registres relevés, seuls deux d'entre eux sont partagés par les deux pays. Par ailleurs, cette sous-catégorie est fondamentalement dominée par le registre : **faire régner l'ordre**. Cette dominance s'explique par la supériorité de ce registre pour dix enseignants (deux en Haïti et huit en Martinique) sur les quatre autres présentés dans la figure 17 ci-dessus. Globalement, cette sous-catégorie montre le rôle disciplinaire des enseignants. Celui-ci consiste à faire régner l'ordre dans la classe afin que tout soit calme, stable et bien organisé.

Présentons maintenant les différents actes de contextualisation indiqués dans la grille catégorielle des entretiens *ante/post* présentée dans le tableau XVII.

2.2.4. Actes de contextualisation déclarés

Au regard de la conception de l'EPS, de la conception de l'élève et du rôle de l'enseignant, selon les propos des dix-sept enseignants interrogés dans les deux territoires, nous avons relevé trois actes de contextualisation : **institutionnel, didactique et culturel**.

Nous entendons ici, par actes de contextualisation, des actes qui font référence à l'intention des enseignants interviewés dans les deux territoires de prendre en compte divers contextes dans leurs pratiques d'enseignement et surtout durant le déroulement du cycle d'observation.

Développons, de manière détaillée, chacun des actes de contextualisation identifiés.

Actes de contextualisation institutionnelle

Les actes de contextualisation institutionnelle comprennent un seul registre : adaptation et modification des textes officiels en fonction du contexte réel. La contextualisation institutionnelle est, au regard des propos des cinq enseignants (trois en Haïti et deux en Martinique), le fait d'adapter les textes officiels en fonction du contexte de l'institution scolaire au niveau matériel, des contenus de certains manuels d'EPS et de ce qui est prescrit afin de les mettre au service des élèves. A titre d'exemple, l'enseignant N°1 affirme que les contenus de la course d'endurance prévus pour ses classes de 5^e/6^e A.F sont tirés certes des textes officiels, mais vu l'incapacité de l'établissement scolaire à offrir aux élèves un espace de jeu aménagé et approprié à la pratique sportive, il modifie les programmes en fonction de cette difficulté matérielle à laquelle l'école est confrontée : « *Ce matin, nous allons faire la course d'endurance (course de longue durée). Les filles et garçons vont courir longtemps par groupes. Ces derniers sont désignés par une couleur : groupe 1 en bleu, 2 en jaune et 3 en rouge. Il va y avoir un tournoi triangulaire. Ils vont faire un maximum de tours pendant 10 à 15 minutes sans s'arrêter et sans se fatiguer. L'organisation de la course dépend de l'espace restreint dont nous disposons. Ces contenus sont tirés des manuels officiels de l'enseignement de l'EPS à l'école fondamentale* », annexe 5, p. 6. Par ailleurs, l'enseignante N° 10 tente d'adapter les manuels d'EPS aux programmes officiels afin de faciliter son travail sur le plan institutionnel : « *Je m'appuie sur les B.O. Je fais des recherches sur Internet. Et des fois, il m'arrive de tomber sur des manuels d'EPS intéressants, je les résume et les adapte aux programmes officiels* », annexe 5 p. 57.

Actes de contextualisation didactique

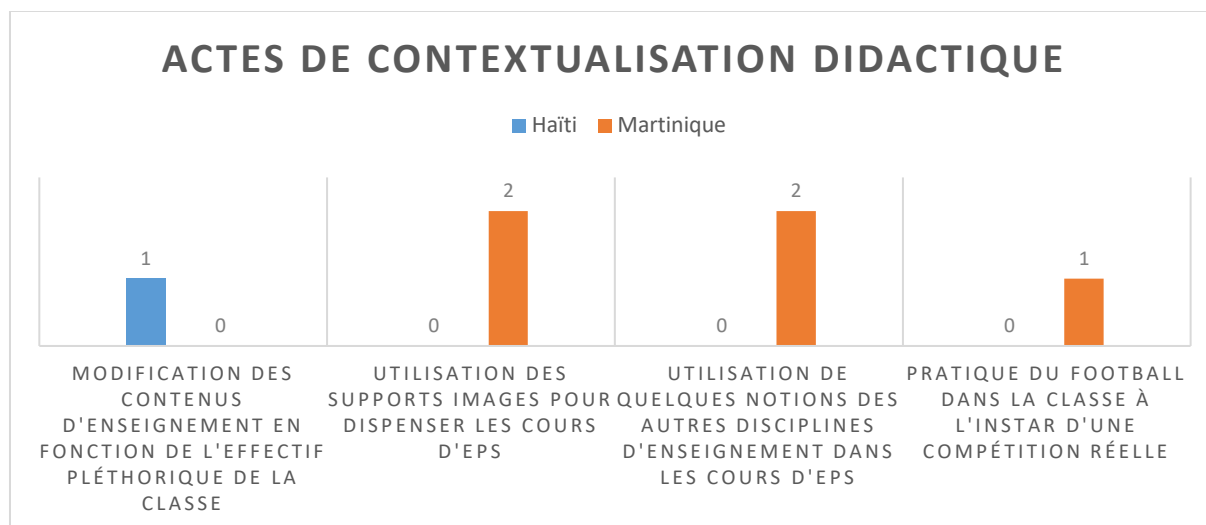


Figure 19. Les registres des actes de contextualisation didactique

Il y a, dans les actes de contextualisation didactique, quatre registres : modification des contenus d'enseignement en fonction de l'effectif pléthorique de la classe ; utilisation des supports images pour dispenser les cours d'EPS ; utilisation des notions des autres disciplines d'enseignement dans les cours d'EPS ; pratique du football dans la classe à l'instar d'une compétition réelle. En termes de ressemblances dans les deux territoires, les actes de contextualisation didactique sont partagés par six enseignants (un en Haïti et cinq en Martinique), tandis qu'en termes de différences, aucun des quatre registres identifiés n'est identique aux deux territoires.

Eu égard aux quatre registres susmentionnés, les actes de contextualisation didactique se définissent comme des faits déclarés et prévus visant à accommoder les contenus d'enseignement avec le contexte d'apprentissage au travers des stratégies de transmission de savoirs. A titre illustratif, l'enseignant N° 2 en Haïti dit modifier les contenus des cours d'EPS en fonction de l'effectif pléthorique de ses quatre classes (quarante-sept en 1^e A.F, cinquante-deux en 3^e A.F, cinquante-quatre en 5^e A.F et quarante-neuf élèves en 6^e A.F) : « *Ces contenus sont tirés des textes officiels, je modifie en fonction de mon effectif pléthorique pour que tout le monde puisse participer.* », annexe 5, p. 14. Du côté de la Martinique, deux enseignants N°8 et N° 9 disent utiliser comme stratégies d'enseignement les supports images pour dispenser leurs cours (« *Ma stratégie d'enseignement est très simple et très pratique. Pourquoi, je dis pratique ? C'est parce que mes explications passent par le concret. Pendant que j'explique, je donne plusieurs exemples ; je demande aux élèves de donner eux-mêmes des exemples. Je sais aussi utiliser des supports images* », annexe 5, p. 52). Ces supports images prennent surtout la forme de la schématisation tactique du jeu sur le tableau (« *Ce qui est aussi important pour moi, je peux, après deux ou trois jours plus tard, réinvestir dans la classe, l'activité qu'ils ont faite sur le terrain pour qu'on puisse en discuter, remettre à plat et faire des schémas tactiques sur le tableau* », annexe 5, p. 49). Deux autres enseignants en Martinique affirment qu'ils abordent, dans leurs cours d'EPS, les notions des autres disciplines d'enseignement. C'est le

cas des enseignants N° 6 et N° 17. Le premier parle de la notion de mathématiques (*la proportionnalité*) avec les élèves afin de permettre à ces derniers de différencier le temps de course du nombre de tours effectué (« *Je voudrais leur faire prendre conscience que ce n'est parce qu'ils courent plus longtemps qu'ils doivent courir plus vite. Je vais leur parler de cette notion de mathématiques : la proportionnalité, le temps couru n'est pas proportionnel au nombre de tours de terrain* », annexe 5, p. 44). Quant au second, il aborde les notions de temps, de distance et de calcul comme démarche d'enseignement lors de la phase d'initiation au basket-ball avec ses élèves (« *Eh bien, la démarche, je me sers des autres notions utilisées dans les autres matières pour mieux faire passer mes cours d'EPS. Par exemple, les notions de temps, de distance, de calcul, etc.* », annexe 5, p. 79). Toujours en Martinique, l'enseignante N° 12 déclare qu'elle pratique le football avec sa classe en tentant de transformer les séances d'EPS à l'instar d'une compétition réelle (« *Eh oui, plusieurs contenus sont prévus : des matchs avec des équipes de 7 joueurs dont un gardien ou une gardienne de but, ils seront placés à leur poste, lors d'un deuxième match, ils changeront de poste. Parmi ceux qui ne joueront pas, ils seront désignés comme juges de lignes et arbitres. Ces contenus sont prévus dans les textes officiels. Je fais le football avec mes élèves de manière concrète comme s'ils étaient dans une compétition officielle* », annexe 5, p. 61).

Actes de contextualisation culturelle

Il y a, dans les actes de contextualisation culturelle, trois registres : valorisation de la culture locale ; intonation d'une chanson traditionnelle ou de l'hymne national en début de séance d'EPS ; adaptation des ressources à la culture martiniquaise. En termes de ressemblances dans les deux territoires, les actes de contextualisation culturel sont partagés par trois enseignants (deux en Haïti et un en Martinique), tandis que d'un point de vue de différences, aucun des trois registres identifiés n'est identique aux deux territoires.

Au regard des trois registres susmentionnés, les actes de contextualisation culturelle peuvent se définir comme étant la prise en compte des paramètres culturels propres à un milieu donné, c'est-à-dire la culture locale en vue de sensibiliser les élèves à l'importance de cette dernière. A ce titre, l'enseignant N° 1 en Haïti, dit valoriser, dans ses cours d'EPS, la culture locale. Celle-ci serait mise en œuvre au travers la fête commémorative de la création du drapeau haïtien. Cela constitue donc son projet de classe (« *Mon projet avec cette classe, c'est de l'intégrer dans une journée récréative culturelle et sportive prévue à l'école le 18 mai pour commémorer la fête du drapeau. C'est une façon pour moi de sensibiliser les élèves à l'importance du drapeau comme symbole de notre identité* », annexe 5, p. 3). Un autre enseignant en Haïti N° 4, dans ses stratégies d'enseignement, dit faire entonner une chanson traditionnelle, un couplet de l'hymne national du pays, *la Dessalinienne*³⁰ par ses élèves ou leur donner une blague en tout début de séance afin de capter leur attention (« *Oui, j'ai plusieurs stratégies. Par exemple, au début de chaque séance, avant d'aller sur le terrain avec*

³⁰ La Dessalinienne, l'hymne national de la République d'Haïti, composé en 1914 à l'occasion du premier centenaire de l'indépendance, écrit en français et en créole. Les paroles sont de Justin Lhérisson et la musique de Nicolas Geffrard, deux écrivains haïtiens. Cet hymne comprend cinq couplets.

les élèves, je peux les faire chanter une chanson traditionnelle connue ou un couplet de la Dessalinienne, leur donner une blague. Je fais ça, juste pour les préparer à entrer dans la séance », annexe 5, p. 31).

Quant à la Martinique, seule l'enseignante N° 12 affirme avoir utilisé les textes officiels, les sites Internet et les documents d'EPS des autres académies de France comme ressources pour préparer ses cours tout en les adaptant à la culture martiniquaise (« *Eh bien, je m'appuie essentiellement sur les textes officiels, les progressions de 2002 et 2008, les B.O, les sites Internet de certaines académies de l'Hexagone, il y a des documents qui sont assez bien faits par des didacticiens de l'EPS. En fonction du matériel dont nous disposons à l'école et en rapport avec la culture martiniquaise, nous adaptons les éléments tirés de ces sites à la réalité, aux besoins des élèves* », annexe 5, p. 63). Cette adaptation consiste donc à aider les élèves à se familiariser avec leur environnement culturel.

Synthétisons, dans le graphique ci-dessous, la répartition des différents actes de contextualisation par territoire.

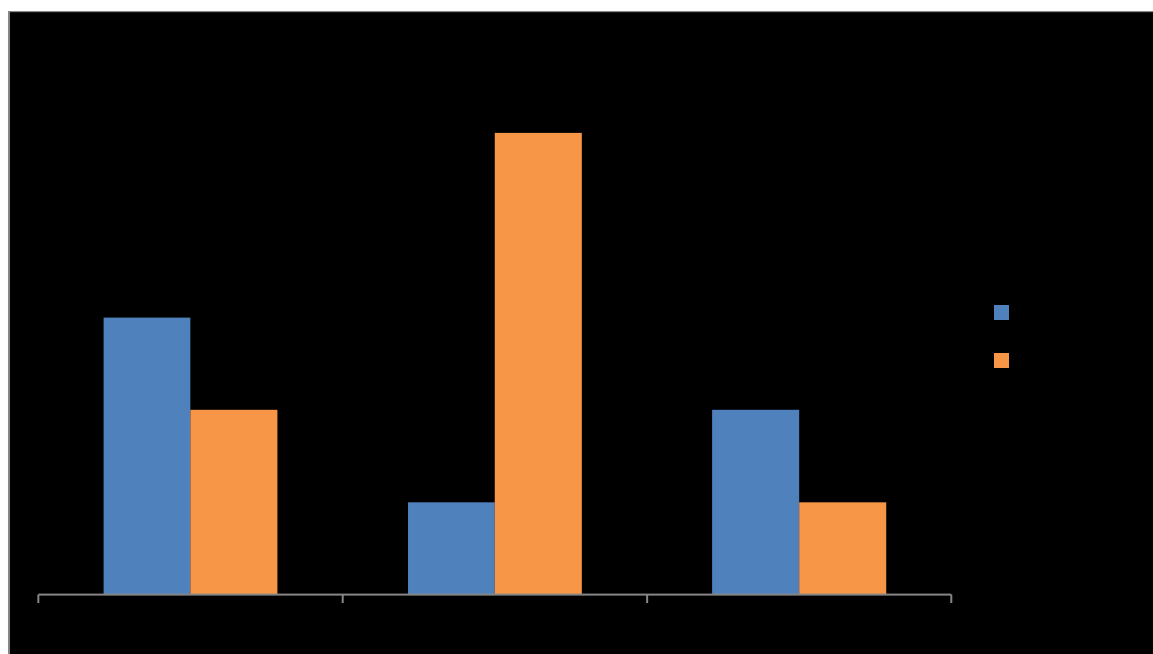


Figure 20. Répartition synthétique des différents actes de contextualisation par territoire

Selon les actes d'enseignement déclarés (entretiens), nous avons relevé trois actes de contextualisation : **institutionnel**, **didactique** et **culturel** distribués dans les deux territoires. La présentation des données du graphique 20 montre qu'Haïti est marquée par la dominance d'actes de contextualisation de type institutionnel et culturel, alors que celle de la Martinique est de type didactique. Succinctement, on voit que les enseignants en Haïti contextualisent par ordre de priorité sur les plans institutionnel, culturel et didactique, tandis que ceux de la Martinique le font plutôt sous les aspects didactique, institutionnel et culturel.

Entrons dans l'analyse des données des entretiens *ante/post* réalisés avec les dix-sept enseignants dans les deux territoires.

2.2.5. Discussion des résultats : actes d'enseignement et de contextualisation déclarés

Il s'agit ici, de prendre en compte les propos des dix-sept enseignants dans les deux pays, selon leurs différentes conceptions de l'EPS et de l'élève, et leurs rôles dans la classe ainsi que les actes de contextualisation identifiés.

Une conception citoyenne de l'EPS dominante dans les deux territoires

Rappelons que selon les données présentées dans la partie des résultats (voir tableau XVIII, p. 159), les différentes conceptions de l'EPS partagées par les dix-sept enseignants, sont développementale, citoyenne et culturelle. Parmi celles-ci, la conception citoyenne est dominante dans les deux territoires. Seize enseignants (quatre en Haïti et douze en Martinique) veulent aider leurs élèves à avoir un comportement citoyen non seulement à l'école mais aussi dans la société en général. Le fait de penser à socialiser les enfants, à leur apprendre à vivre ensemble, à coopérer, à se respecter mutuellement, à accepter leurs camarades et à avoir une attitude citoyenne est, une façon pour les enseignants, de les sensibiliser à leurs responsabilités en tant que futurs citoyens. Les enseignants interviewés semblent estimer que ces éléments sont incontournables en EPS parce qu'ils peuvent permettre aux élèves d'évoluer collectivement, de jouer ensemble et de vivre dans la société. Cette conception citoyenne de l'EPS est liée à la dimension sociale de cette discipline d'enseignement. En outre, au niveau institutionnel, en Haïti et en Martinique, la citoyenneté fait partie intégrante de la finalité de l'éducation haïtienne et de l'école primaire. Une telle finalité justifie la dominance de la conception citoyenne de l'EPS dans les deux pays. Il s'agit donc de l'articulation entre le curriculum prescrit et le curriculum déclaré.

Au regard de la dominance de la conception citoyenne de l'EPS dans les deux territoires, il est montré que, selon les intentions des enseignants, la vision citoyenne et sociale de cette discipline d'enseignement pèse fort en Haïti et en Martinique.

Des élèves déterminés mais en difficulté en Haïti

En ce qui concerne la conception de l'élève, les trois sous-catégories « attitude et comportement des élèves, apprentissage des APSA, et progression et non-progression des élèves » (voir la partie des résultats, fig. 12, 13 et 14) sont partagées par les dix-sept enseignants interviewés dans les deux territoires. Cependant, l'attitude et le comportement des élèves pèsent fort en Martinique car les enseignants avouent qu'ils font souvent face à un manque d'attention, de concentration et d'écoute dans leurs classes. Tandis que les enseignants en Haïti disent avoir des élèves motivés et déterminés. Par contre, ces derniers sont en difficulté. Les quatre enseignants haïtiens contre cinq des treize interrogés en Martinique disent repérer, durant les trois leçons observées, des élèves en difficulté.

D'un autre côté, l'apprentissage des APSA est, selon les dix-sept enseignants dans les deux territoires, une satisfaction. Cela s'explique par l'engouement de tous les élèves de leur classe pour les cours d'EPS et le refus de très peu d'entre eux pour la pratique des APSA.

Concernant l'affirmation de la progression des élèves par onze enseignants (quatre en Haïti et sept en Martinique), il s'agit, à notre sens, d'un sentiment du devoir accompli. En dépit

de multiples attentes qu'un professeur puisse avoir avec sa classe, il attend toujours que ses apprenants progressent, et que les objectifs visés soient atteints. D'un autre côté, c'est en raison d'un manque de satisfaction du rendement de leurs classes que, cinq enseignants (deux en Haïti et trois en Martinique) et douze enseignants (trois en Haïti et neuf en Martinique) parlent du progrès des élèves en partie pour le cycle d'observation.

Dans l'ensemble, les enseignants d'Haïti conçoivent leurs élèves sous les aspects suivants : dynamisme et jeu en collectivité ; élèves créatifs ; élèves turbulents et travailleurs ; adaptation des élèves aux conditions difficiles. Ces éléments renvoient, d'une part, à la citoyenneté car les enseignants attendent que leurs élèves soient respectueux et capables de jouer ensemble. D'autre part, ces éléments correspondent à la technique, à la tactique des jeux et à la motricité car les enseignants souhaitent que les apprenants manifestent plus d'engouement pour les APSA et les pratiquent mieux, soient bien physiquement.

Concernant les enseignants en Martinique, leur conception de l'élève est marquée par ces aspects : pas de progression ; curiosité ; engagement et réinvestissement dans les activités ; élèves fatigués ; élèves volontaires et demandeurs. Contrairement à Haïti, ces éléments sont surtout d'ordre comportemental parce que les enseignants en Martinique s'attendent à des changements pouvant faciliter la transmission et l'évolution des savoirs.

Des rôles de l'enseignant dominés par la facilitation de l'apprentissage

Selon les rôles différents rôles des dix-sept enseignants dans les deux territoires qui consistent à : aider les élèves ; développer les ressources personnelles des élèves ; socialiser ; favoriser l'apprentissage ; accompagner, encourager et motiver ; faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie (voir la partie des résultats, tableau XVII, p. 154-155), il est montré que la sous-catégorie « favoriser l'apprentissage » prend le dessus sur les cinq autres. Ces six rôles identifiés forment, à notre sens, un tout et sont complémentaires. Le professeur dans ses pratiques d'enseignement est amené à organiser le milieu (la fonction mésogénétique), c'est-à-dire mettre en place les dispositifs nécessaires au déroulement des activités proposées aux élèves. Ainsi, le rôle de facilitation d'apprentissage dominant dans les deux pays s'appuie principalement sur l'aide à l'atteinte de l'objectif fixé, l'encadrement des élèves, le respect des techniques de jeu, etc. (voir fig. 16, p. 175). L'ensemble de ces éléments est important dans le fonctionnement de la classe. Tout cela montre la façon dont les enseignants en Haïti et en Martinique s'organisent pour transmettre et faire évoluer les savoirs dans la classe.

Outre leur rôle dominant dans la classe, les enseignants dans les deux territoires estiment qu'il est important d'encourager et d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages (voir fig. 17, p. 179). Toutefois, cette stratégie d'enseignement est plus conséquente en Haïti qu'en Martinique. Cette façon d'agir consiste à montrer aux apprenants que leurs efforts fournis sont appréciés et qu'ils ne sont pas seuls dans leurs actions.

Enfin, les dix-sept enseignants dans les deux territoires ont un rôle disciplinaire dans la classe, celui-ci est dominé par le registre « faire régner l'ordre » (voir la partie des résultats, fig. 18, p. 181). Selon eux, il est important de mettre l'accent sur l'aspect disciplinaire de la

classe afin de mieux établir les conditions de transmission des savoirs comme l'écoute, la concentration, l'attention, etc. Par ailleurs, lorsque nous prenons en compte les propos de l'enseignante N° 13 visant à faire régner l'ordre dans la classe et sur le terrain (voir la partie des résultats, p. 181), le rôle disciplinaire déclaré fait référence à l'idée de Lamothe (2005) qui conçoit la notion de discipline en EPS dans un cadre très large. Cette dernière englobe le développement des capacités individuelles, l'appropriation de connaissances, la construction de compétences et l'intégration de valeurs. Soulignons que parmi les dix enseignants dans les deux territoires, il n'y en a que deux du côté d'Haïti qui pensent que leur rôle principal consiste à faire régner l'ordre dans la classe. Au regard de ces données, cela nous amène à déduire que comparativement aux enseignants en Haïti (2 sur 4), ceux de la Martinique (8 sur 13) se sentent plus dans l'obligation d'établir l'ordre dans leurs classes. Dans l'ensemble, les dix-sept enseignants interrogés sont conscients de leurs multiples fonctions dans la classe, et que celles-ci ne consistent pas uniquement à prendre en compte l'éducation motrice de leurs élèves.

Actes de contextualisation institutionnels et culturels en Haïti, didactiques en Martinique

Comme nous l'avons mentionné dans la partie des résultats des données, parmi les trois actes de contextualisation : institutionnel, didactique et culturel relevés dans les discours des dix-sept enseignants, celui de didactique est dominant dans les deux pays (voir figure 20). A travers les actes de contextualisation institutionnelle, cinq enseignants (trois en Haïti et deux en Martinique), adaptent les textes officiels en fonction du contexte réel des institutions scolaires dans lesquelles ils travaillent. Cette adaptation leur apparaît donc comme nécessaire. Il est vrai que le curriculum prescrit est conçu pour l'ensemble des écoles d'un territoire donné, en revanche les enseignants peuvent, en fonction des besoins et du contexte réel identifiés au sein de leurs établissements scolaires, modifier les contenus des programmes proposés. Au regard de ces données, les actes de contextualisation institutionnelle pèsent fort en Haïti.

Pour les actes de contextualisation didactique, l'enseignant N° 2 HPR2, bien qu'il travaille dans une école privée, située au centre-ville de la capitale haïtienne, fréquentée pour la plupart par des enfants de la classe favorisée, fait face à un problème d'effectif pléthorique. Cela est dû à la limitation de l'offre scolaire dans le pays. En tant qu'enseignant expérimenté qui compte déjà onze ans dans l'enseignement de l'EPS, il cherche par tous les moyens à adapter et à modifier les contenus des cours en fonction du nombre conséquent des élèves de ses classes. Sa stratégie d'enseignement est en lien avec le contexte social du pays. Quant aux enseignantes N° 8 en CM2 et N° 9 en CP qui disent utiliser des supports images pour dispenser leurs cours, ils s'inscrivent, à notre avis, dans une forme d'innovation. Suivant nos constats, les supports images sont plutôt utilisés dans autres domaines disciplinaires comme les sciences expérimentales, le français, les mathématiques, etc. qu'en éducation physique. D'un autre côté, les enseignants N° 6 et N° 17 avec leur classe de CE2 sont dans la transversalité de l'EPS parce qu'ils permettent respectivement aux élèves d'établir le rapport entre la course longue et la notion de proportionnalité en mathématiques ; entre les notions

de temps, de distance et de calcul durant la phase d'initiation au basket-ball. De ce fait, la façon dont les deux titulaires de la classe de CE2, disent jumeler la théorie et la pratique, montre l'importance qu'ils accordent à l'interrelation entre les cours d'EPS et les autres disciplines d'enseignement. Leur stratégie d'enseignement déclarée peut donc être très bénéfique pour les apprenants. Par rapport à ces données, on voit que les actes de contextualisation didactiques sont dominants en Martinique.

En ce qui concerne les actes de contextualisation culturelle de l'EPS relevés dans les discours de trois enseignants (deux en Haïti et un en Martinique), il est question de la prise en compte du contexte culturel des élèves. Ainsi, avec sa classe de 3^e A.F, l'enseignant N° 1 vise, à travers son projet, à commémorer la date de la création du drapeau haïtien. La manifestation culturelle et sportive prévue, est l'occasion pour le titulaire des cours d'EPS de la classe, d'attirer l'attention de ses apprenants et de les sensibiliser à l'importance du drapeau national comme signe de leur identité. Pour cet enseignant, il est important que les enfants connaissent leur culture. Pour cela, l'école a donc son rôle à jouer dans la promotion de celle-ci. D'un autre côté, l'enseignant N°4 déclare avoir utilisé sa stratégie particulière pour motiver et capter l'attention de ses élèves de 1^e/3^e A.F en début de séance par une chanson traditionnelle connue, un couplet de l'hymne national d'Haïti ou une blague. Une telle stratégie d'enseignement peut aider les enfants à se familiariser avec la culture locale et à y rester attachés parce que les chansons traditionnelles, les hymnes nationaux et les comptines varient d'une culture à une autre. Enfin, rappelons que l'enseignante N° 12 avec sa classe de CM2 utilise des ressources pédagogiques des autres académies pour dispenser ses cours d'EPS, mais elle tenter d'adapter ces contenus à la culture des élèves martiniquais. Cette forme d'adaptation signifie que, pour elle, la prise en compte du contexte culturel est indispensable à l'apprentissage de ses apprenants. Globalement, les actes d'enseignement déclarés par les trois enseignants montrent qu'ils jugent utiles et nécessaires de contextualiser au regard de la culture locale. Ces actes de contextualisation culturelle identifiés sont conséquents en Haïti.

Poursuivons dans cette partie de la présentation des données en enchaînant, de manière comparée, avec celles des trente-deux élèves interrogés en Haïti et en Martinique.

2.3. Le point de vue des élèves : analyse des données d'entretien

Il nous a semblé intéressant de recueillir en complément des déclarations des enseignants celles des élèves afin de comparer les décalages ou articulations entre ce que ces derniers disent avoir appris et ce qui est prévu pour le cycle d'observation.

A partir d'une analyse de contenu des données d'entretiens élèves, nous avons pu identifier trois catégories (présentées dans le tableau XX) : les actes d'apprentissage, le rôle de l'élève, le rôle de l'EPS et à celui de l'enseignant. Trente-deux élèves, seize par territoire ont été interviewés. Les élèves d'Haïti, de niveaux 5^e/6^e A.F, portent les noms d'emprunt suivants : Claudine, Junior, Nathan, Nadine, Patrick, George, Roger, Claudy, Nadège, Roland, Chantale, Pierre, Robert, Samantha, Richard et Marie-France. Quant à ceux de la Martinique,

de niveaux CM1/CM2, ils sont connus sous ces noms : Alex, Julie, Luka, Christine, Céline, Kendy, Kelly, Léna, Jonathan, Danielle, Sandrine, Josué, Florian, Hélène, Miguel et Wisline.

Le tableau XX ci-dessous, divisé en trois catégories et en sous-catégories, présente les noyaux de sens tirés des entretiens réalisés avec les trente-deux élèves et construits à l'aide d'une analyse identique à la démarche utilisée pour celles des enseignants. Ces entretiens se trouvent en annexe 8.

Tableau XX. Grille catégorielle d'analyse des entretiens avec les trente-deux élèves

Grille catégorielle d'analyse des entretiens avec les trente-deux élèves		
Catégories		
Actes d'apprentissage et rôle de l'élève	Rôle et effet de l'EPS (-) et (+)	Rôle de l'enseignant (ce qu'il fait)
Répondre aux contraintes scolaires 1. Écouter le maître 2. Se conformer aux attentes du maître	Effet sur la santé 1. Aide à rester en bonne santé 2. Combat la fatigue	Régule l'activité des élèves 1. Donne des explications facilitatrices 2. Aide (de l'enseignant) 3. Donne à la fois des explications faciles et difficiles 4. Démonstre (donne des exemples) 5. Répond aux questions
Puiser dans ses ressources 1. Persévérer 2. Faire un effort pour comprendre 3. Faire de son mieux (faire ce qu'on peut) 4. Faire même quand on n'aime pas	Effet physique et sportif 1. Développe son physique 2. Prépare à la pratique sportive en dehors de l'école (préparer l'avenir)	Intervient sur le plan méthodologique et social 1. Rend les élèves autonomes 2. Encourage les élèves
Pratiquer une APSA Lancer, danse, course, jeux en équipe, échauffement, saut à la corde, football, volley-ball, basket-ball	Effet psychologique et hédonique 1. Aide à se motiver 2. Aide à se détendre 3. Aide à se concentrer 4. donner le plaisir de gagner 5. donner le plaisir de jouer au handball 6. donner le plaisir de pratiquer la course de longue durée, la course d'obstacle	S'appuie sur les pairs 1. Sollicite l'aide d'un élève 2. Fait suivre les exemples des autres
Apprendre 1. Demander des explications 2. Suivre les exemples	Rôle utilitaire 1. Permet de se défendre	
S'entraîner et faire du sport 1. S'entraîner hors de l'école (famille et amis) 2. Faire du sport	Rôle relationnel 1. Permet de jouer avec ses camarades 2. Aide à être discipliné	
Développer des compétences méthodologiques et sociales (respect et autonomie) 1. Respecter ses camarades 2. Respecter l'environnement 3. Être autonome		

Présentons ici la distribution des noyaux de sens en pourcentage par catégories et selon les pays.

2.3.1. Actes d'apprentissage et rôle de l'élève

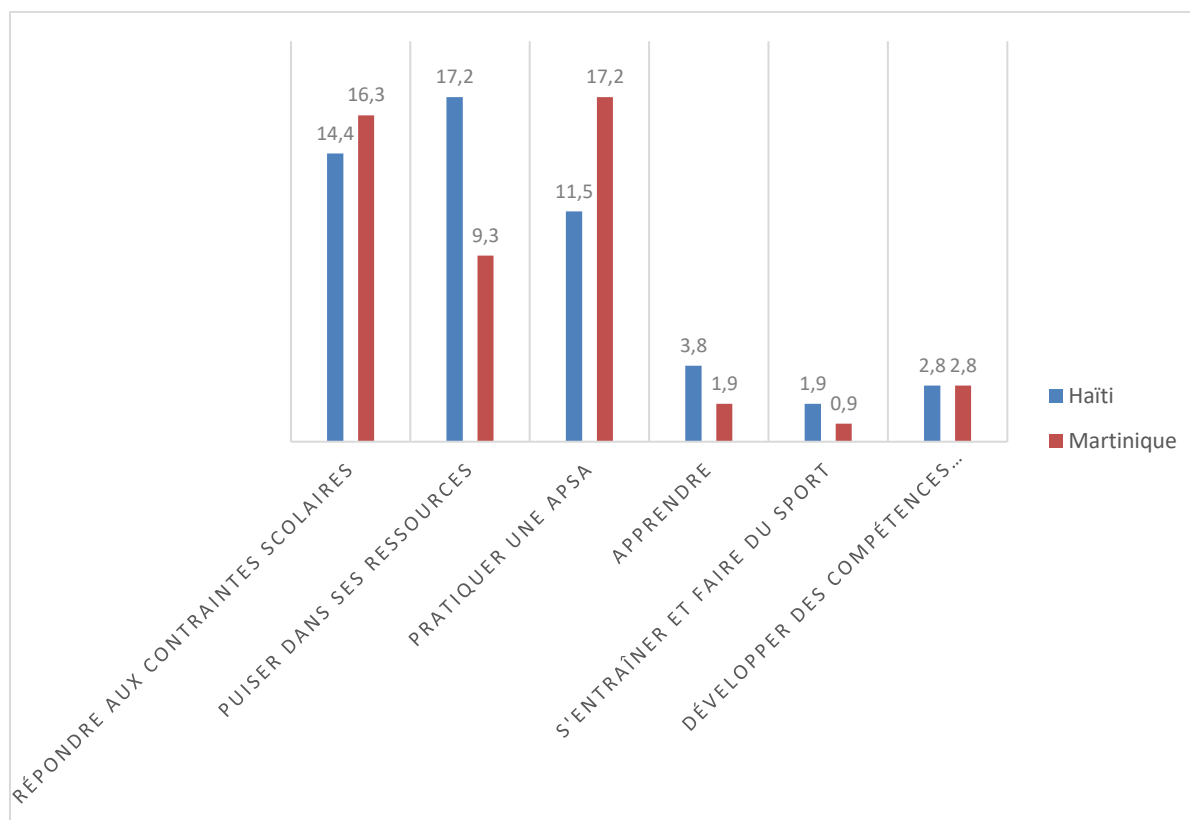


Figure 21. Les noyaux de sens de la catégorie « Actes d'apprentissage et rôle de l'élève »

Sur l'ensemble des noyaux de sens de la catégorie « **Actes d'apprentissage et rôle de l'élève** », en Haïti 14,4 % et en Martinique 16,3 % concerne la sous-catégorie « Répondre aux contraintes scolaires ». 17,2 % en Haïti et 9,3 % en Martinique renvoie à « Puiser dans ses ressources ». En Haïti 11,5 % et en Martinique 17,2 % correspond à la sous-catégorie « Pratiquer une APSA ». 3,8 % en Haïti et 1,9 % en Martinique concerne la sous-catégorie « Apprendre ». En Haïti 1,9 % et en Martinique 0,9 % se caractérise par « S'entraîner et faire du sport ». En Haïti et en Martinique 2,8 % est représenté par « Développer des compétences méthodologiques et sociales ».

Sur ce graphique, on voit qu'en pourcentage des noyaux de sens, Haïti est dominée par la sous-catégorie « Puiser dans ses ressources » et la Martinique par « Pratiquer une APSA ».

Entrons, séparément, dans la présentation des six sous-catégories susmentionnées, selon les points de ressemblances et de différences entre les élèves d'Haïti et ceux de la Martinique.

Pour la sous-catégorie « **Répondre aux contraintes scolaires** », identique aux deux territoires, nous avons relevé deux registres :

- écouter le maître ;
- se conformer aux attentes du maître

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **écouter le maître** : selon vingt-cinq noyaux de sens relevés (douze en Haïti et treize en Martinique), apprendre en EPS pour les élèves, c'est écouter le maître. Ils estiment que l'écoute attentive est indispensable à leurs apprentissages. Voilà pourquoi ils affirment avoir fait l'effort pour écouter les explications de leurs professeurs (« *J'apprends en écoutant les explications du maître* », annexe 8, p. 3 ; « *Alors, j'écoute attentivement ce que dit la maîtresse* », annexe 8, p. 25) ;

- **se conformer aux attentes du maître** : selon sept noyaux de sens relevés (trois en Haïti et quatre en Martinique), apprendre en EPS pour les élèves, c'est se conformer aux attentes du maître, c'est-à-dire faire ce qu'il demande (« *je fais ce qu'il me demande* », annexe 8, p. 14 ; « *Et je fais ce qu'elle dit de faire* », annexe 8, p. 26).

En ce qui concerne la sous-catégorie « **puiser dans ses ressources** », nous avons relevé quatre registres présentés dans la figure 22.

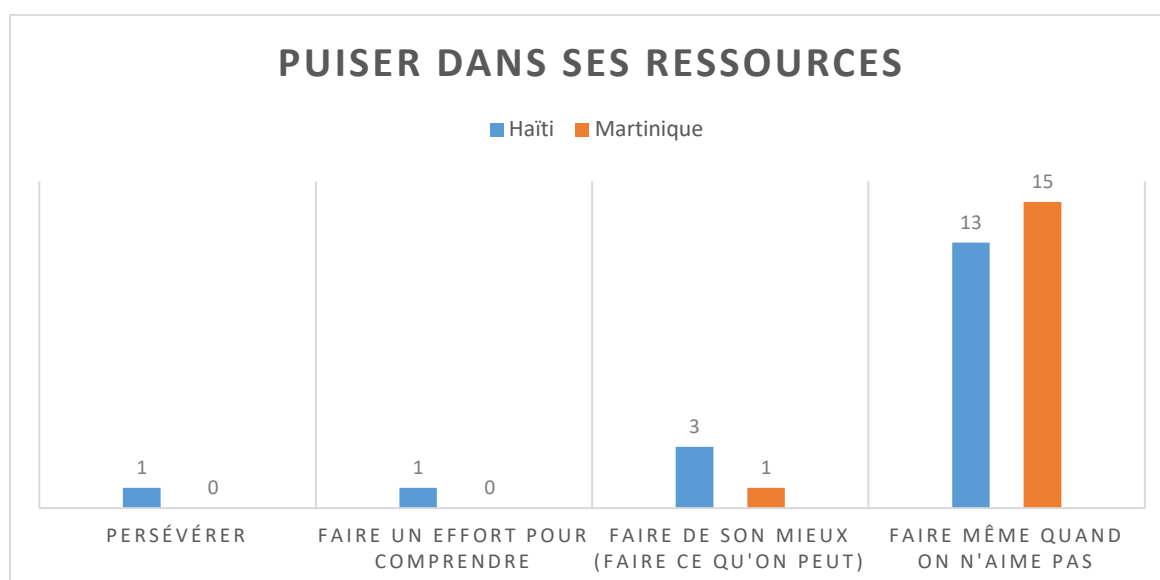


Figure 22. Les registres de la sous-catégorie « Puiser dans ses ressources »

Ces quatre registres identifiés sont répartis par ordre de priorité de la façon suivante :

1°) 2 identiques aux deux territoires :

- faire même quand on n'aime pas (28 noyaux de sens : 13 en Haïti et 15 en Martinique) ;
- faire de son mieux (faire ce qu'on peut) (4 noyaux de sens : 3 en Haïti et 1 en Martinique)

2°) 2 spécifiques à Haïti : persévérer et faire un effort pour comprendre (1 noyau de sens)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **faire même quand on n'aime pas** : selon vingt-huit noyaux de sens relevés (treize en Haïti et quinze en Martinique), apprendre en EPS pour les élèves, c'est faire même quand on

n'aime pas. Conscients de leur présence dans les cours à des fins d'apprentissage, les élèves déclarent qu'ils jouent et font ce qui est demandé même quand un jeu ne leur plaît pas forcément (« *Même si ça ne me plaît pas, je le fais quand même* », annexe 8, p. 22). Cependant, pour Robert, élève en Haïti, il joue par obligation afin d'éviter la riposte (« *Je participe toujours dans les jeux* », annexe 8, p. 9 ; « *Je suis obligé de le faire pour ne pas riposter* », annexe 8, p. 12 ;

- **faire de son mieux (faire ce qu'on peut fait)** : selon quatre noyaux de sens relevés (trois en Haïti et un en Martinique), apprendre en EPS pour les élèves, c'est faire de son mieux. Ils croient que pour apprendre, ils doivent donner le meilleur d'eux-mêmes et faire de tout ce qui est possible pour réussir (« *Je fais de mon mieux pour réussir* », annexe 8, p. 15).

Points spécifiques à Haïti :

- **persévérer** : selon un seul noyau de sens relevé, apprendre en EPS pour Claudine, une élève en Haïti, c'est persévérer. Il s'agit pour elle, de ne jamais abandonner ou de renoncer à participer dans les séances d'EPS (« *J'ai appris que quand je fais l'EPS : il ne faut pas abandonner* », annexe 8, p. 1). Claudine fait donc preuve d'une attitude forte et constante ;

- **faire un effort pour comprendre** : selon un seul noyau de sens relevé, apprendre en EPS pour Roger, un élève en Haïti, c'est faire un effort pour comprendre. (« *D'abord, je fais un effort pour bien comprendre* », annexe 8, p. 6). Cela montre que cet élève est conscient de sa participation et de sa contribution dans l'acte d'apprentissage.

Pour la sous-catégorie « **Pratiquer une APSA** », nous avons identifié neuf registres présentés dans la figure 23.

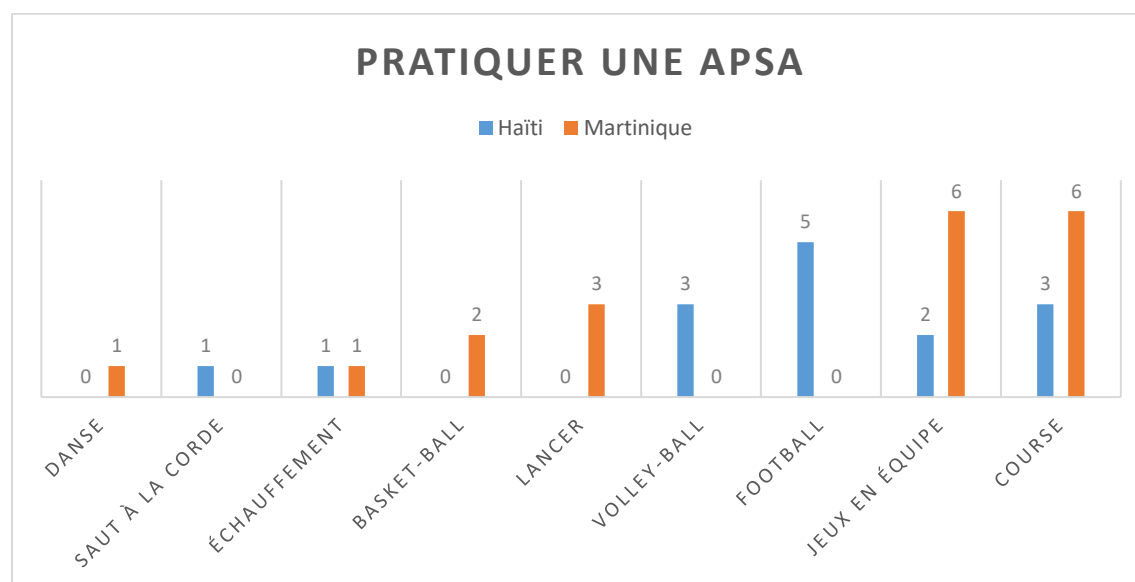


Figure 23. Les registres de la sous-catégorie « Pratiquer une APSA »

Ces neuf registres s'établissent par ordre de priorité de la façon suivante :

1°) 3 identiques aux deux territoires :

- course (9 noyaux de sens : 3 en Haïti et 6 en Martinique) ;

- jeux en équipe (8 noyaux de sens : 2 en Haïti et 6 en Martinique) ;
- échauffement (2 noyaux de sens, 1 par pays)

2°) 3 spécifiques à Haïti :

- football (5 noyaux de sens) ;
- volley-ball (3 noyaux de sens) ;
- saut à la corde (1 noyau de sens)

3°) 3 spécifiques à la Martinique :

- lancer (3 noyaux de sens) ;
- basket-ball (2 noyaux de sens) ;
- danse (1 noyau de sens)

Pour les sous-catégories : **apprendre**, et **s'entraîner et faire du sport**, nous avons relevé pour chacune d'elle deux registres répartis de la façon suivante :

- pour la première : 1 identique aux deux pays : suivre les exemples ; 1 spécifique à Haïti : demander des explications ;
- pour la seconde : 1 identique aux deux pays : faire du sport ; 1 spécifique à Haïti : s'entraîner hors de l'école

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **suivre les exemples** : selon sept noyaux de sens relevés (trois en Haïti et quatre en Martinique), apprendre en EPS pour les élèves, c'est suivre les exemples. Leurs apprentissages sont donc aidés par le regard porté sur ce que fait le maître et l'ensemble de la classe (« *Je regarde les exemples du professeur* », annexe 8, p. 11 ; « *Et puis, j'apprends aussi en regardant les autres* », annexe 8, p. 24) ;

- **faire du sport** : selon quatre noyaux de sens relevés (trois en Haïti et un Martinique), apprendre en EPS pour les élèves, c'est faire du sport. La Pratique sportive est donc importante pour eux. Dans leur tête, leurs apprentissages dans les cours d'EPS passent par le sport (« *J'ai appris à faire du sport* », annexe 8, p. 6). Par ailleurs, Patrick, un élève en Haïti, avoue qu'il a appris à s'engager dans le sport (« *J'ai appris à m'engager dans le sport* », annexe 8, p. 4).

Points spécifiques à Haïti :

- **demander des explications** : selon trois noyaux de sens relevés, apprendre en EPS pour les élèves en Haïti, c'est demander des explications. Ils posent surtout des questions et demandent des clarifications lorsqu'ils ne comprennent pas (« *Si je ne comprends pas, je lui demande une deuxième fois de m'expliquer* », annexe 8, p. 1 ; « *Je pose des questions si je ne comprends pas* », annexe 8, p. 8).

- **s'entraîner hors de l'école** : selon un seul noyau relevé, apprendre en EPS pour Junior, un élève en Haïti, c'est s'entraîner hors de l'école (« *Depuis tout petit, je m'entraîne à faire du sport avec mon cousin* », annexe 8, p. 2). Motivé par la pratique des activités sportives, junior prend toujours le temps de s'entraîner hors de l'école afin d'être en avance par rapport aux autres élèves dans les cours d'EPS.

Pour la dernière sous-catégorie des actes d'apprentissages et rôle de l'élève « **développer le respect et l'autonomie** », nous avons identifié trois registres répartis de la manière suivante :

- 1 identique aux deux pays : respecter ses camarades (5 noyaux de sens : 3 en Haïti et 2 en Martinique) ;
- 1 spécifique à Haïti : respecter l'environnement (1 noyau de sens) ;
- 1 spécifique à la Martinique : être autonome (2 noyaux de sens)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **respecter ses camarades** : selon cinq noyaux de sens relevés (trois en Haïti et deux en Martinique), apprendre en EPS pour les élèves, c'est respecter ses camarades. La notion de respect leur est donc inculquée par leur professeur (« *J'ai appris à respecter mes camarades* », annexe 8, p. 10). Pour Kendy particulièrement, élève en Martinique, ce respect se manifeste surtout dans les jeux (« *J'ai appris à respecter les autres quand je joue* », annexe 8, p. 25).

Points spécifiques à Haïti :

- **respecter l'environnement** : selon un seul noyau de sens relevé, apprendre en EPS pour Chantale, une élève en Haïti, c'est respecter l'environnement, c'est-à-dire bien agir sur l'environnement dans lequel elle vit (« *A bien agir sur l'environnement* », annexe 8, p. 10). A côté de ses apprentissages sur le plan sportif, Chantale est donc éduquée à avoir un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement.

Points spécifiques à la Martinique :

- **être autonome** : selon deux noyaux de sens relevés, apprendre en EPS pour les élèves en Martinique, c'est être autonome (*et après, je fais seule* », annexe préalable). Marqués par le sens de l'autonomie, les élèves croient que c'est important d'agir seuls pour pouvoir apprendre.

Concernant les six sous-catégories des **actes d'apprentissage et rôle de l'élève** marquées par les vingt-deux registres présentés ci-dessus, nous avons relevé, dans les deux territoires, plus points de différences que de ressemblances car il y a huit registres pour Haïti contre quatre pour la Martinique. Par ailleurs, les deux registres : **faire même quand on n'aime pas ; écouter le maître**, sont dominants dans les deux pays. Cela signifie d'abord que sur vingt-huit noyaux de sens relevés (treize en Haïti et quinze en Haïti) les élèves apprennent et jouent en EPS même si les activités proposées ne leur plaisent pas forcément. Ensuite, à travers vingt-cinq noyaux de sens (douze en Haïti et treize en Martinique), les élèves affirment que l'écoute est indispensable à leurs apprentissages. En ce sens, nous pouvons déduire que la contrainte scolaire pèse fort aussi bien en Haïti qu'en Martinique.

Entrons maintenant dans la présentation du rôle et de l'effet de l'EPS, selon l'élève.

2.3.2. Rôle et effet de l'EPS

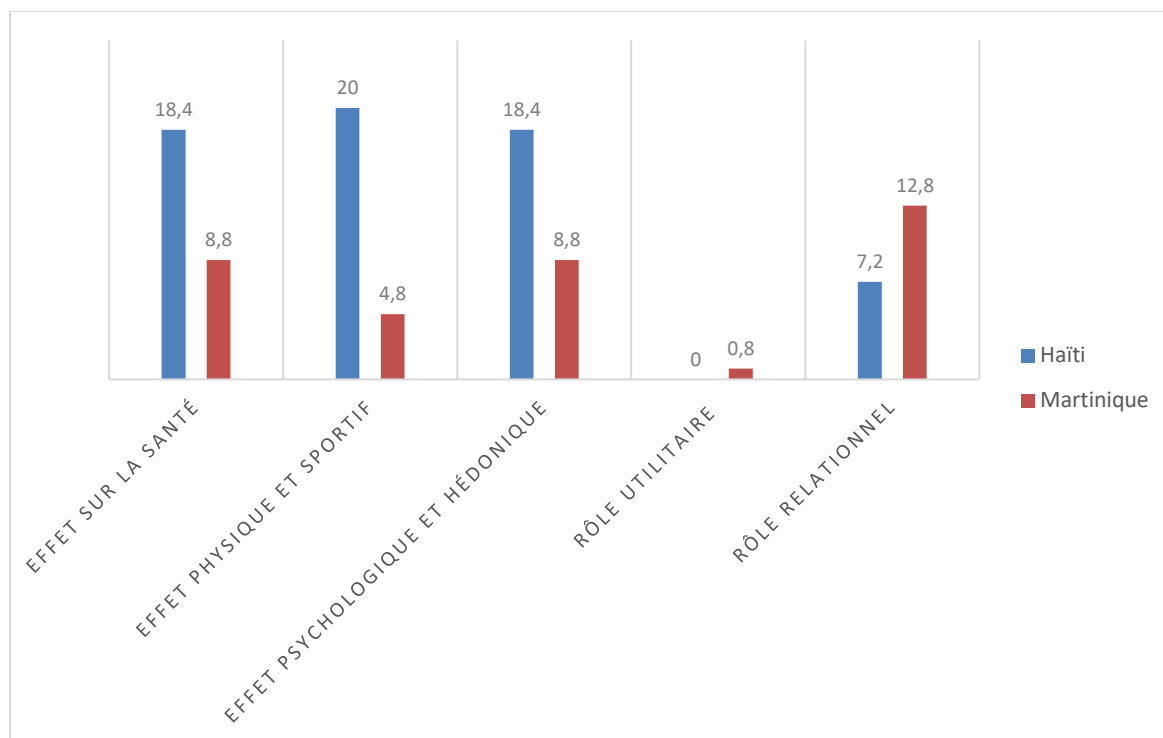


Figure 24. Les noyaux de sens de la catégorie « Rôle et effet de l'EPS »

Sur l'ensemble des noyaux de sens de la catégorie « **Rôle et effet de l'EPS** », en Haïti 18,4 % et en Martinique 8,8 % concerne la sous-catégorie « Effet sur la santé ». 20 % en Haïti et 4,8 % en Martinique renvoie à « Effet physique et sportif ». En Haïti 18,4 % et en Martinique 8,8 % correspond à la sous-catégorie « Effet psychologique et hédonique ». 0,8 % en Martinique fait référence au « Rôle utilitaire ». En Haïti 7,2 % et en Martinique 12,8 % concerne la sous-catégorie « Rôle relationnel ».

Sur ce graphique, on voit qu'en pourcentage des noyaux de sens, Haïti est dominée par la sous-catégorie « Effet physique et sportif » et la Martinique par « Rôle relationnel ».

Développons, séparément, les cinq sous-catégories susmentionnées.

Pour ces deux sous-catégories « **effet sur la santé** » et « **effet physique et sportif** », nous avons relevé pour chacune d'elle deux registres répartis de la façon suivante :

- 2 identiques aux deux pays : aide à rester en bonne santé ; développe son physique ;
- 2 spécifiques à Haïti : combat la fatigue ; prépare à la pratique sportive en dehors de l'école

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **aide à rester en bonne santé** : selon dix noyaux de sens relevés (six en Haïti et quatre en Martinique), l'EPS est, pour les élèves, une aide à la santé (« *Parce que ça m'aide à rester en bonne santé* », annexe 8, p. 6 ; « *Parce que l'EPS me permet de rester en bonne santé* », annexe 8, p. 25). Au regard de leurs propos, l'importance de l'EPS est marquée par son effet positif sur leur santé. Les élèves se montrent donc sensibles à leur santé en faisant l'EPS ;

- **développe son physique** : selon neuf noyaux de sens relevés (sept en Haïti et deux en Martinique), le rôle et l'effet de l'EPS pour les élèves sont de développer son physique (« *Parce que ça m'aide à développer mon physique* », annexe 8, p. 11). Le développement du physique est, aux yeux des élèves, une dimension importante de l'EPS.

Points spécifiques Haïti :

- **combat la fatigue** : selon un seul noyau de sens relevé, le rôle de l'EPS pour Nadège, une élève en Haïti, est de combattre la fatigue (« *Parce que je me sens bien quand je fais du sport, je ne suis pas fatiguée* », annexe 8, p. 8). Marquée par la sensation du bien-être mental et physique en faisant l'EPS, Nadège ne montre pas de signes de fatigue.

- **Prépare à la pratique sportive en dehors de l'école** : selon un seul noyau de sens relevé, le rôle de l'EPS pour Junior, un élève en Haïti, est de préparer à la pratique sportive en dehors de l'école, c'est-à-dire pour l'avenir (« *Parce que ça pourrait me préparer pour demain. Ça pourrait aussi m'aider à aller jouer dans un club* », annexe 8, p. 2). Cette discipline d'enseignement joue le rôle de développement personnel pour Junior sur un plan purement sportif.

Pour la sous-catégorie « **effet psychologique et hédonique** », nous avons identifié sept registres présentés dans la figure 25.

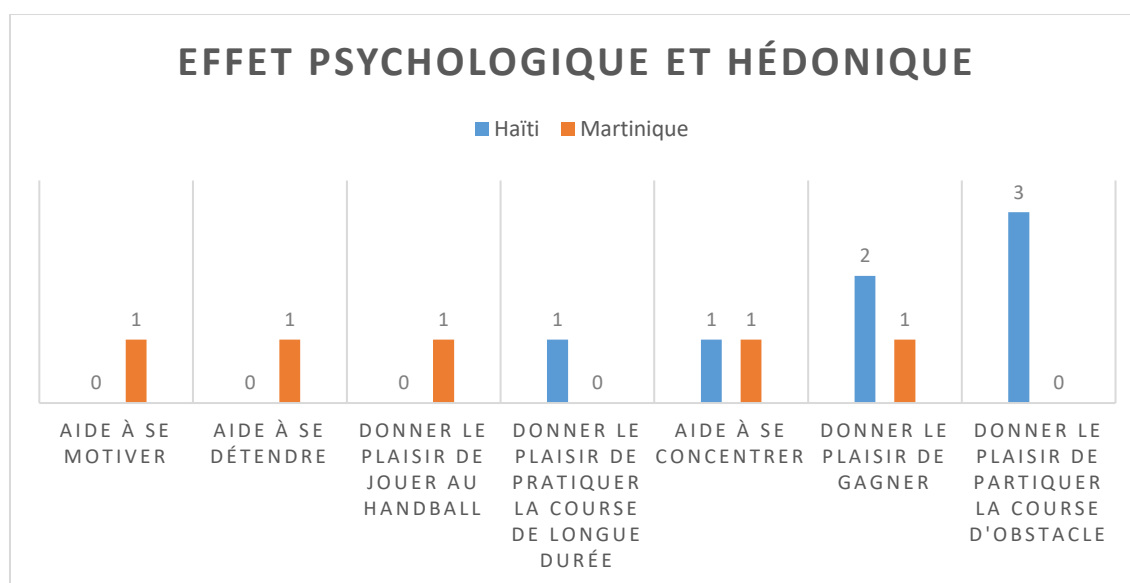


Figure 25. Les registres de la sous-catégorie « effet psychologique et hédonique »

Ces sept registres s'établissent par ordre de priorité de la façon suivante :

2 identiques aux deux territoires :

- donner le plaisir de gagner (3 noyaux de sens : 2 en Haïti et 1 en Martinique) ;
- aide à se concentrer (2 noyaux de sens, 1 par pays);

2 spécifiques à Haïti :

- donner le plaisir de pratiquer la course d'obstacle (3 noyaux de sens) ;
- donner le plaisir de pratiquer la course de longue durée (1 noyau de sens)

3 spécifiques à la Martinique :

- aide à se motiver, aider à se détendre, donner le plaisir de jouer au handball (1 noyau de sens)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **donner le plaisir de gagner** : selon trois noyaux de sens relevés (deux en Haïti et un en Martinique), l'importance de l'EPS pour les élèves est marquée par le plaisir de gagner. Pour cela, ils déclarent qu'ils aiment que leur équipe gagne (« *J'aime quand mon équipe gagne* », annexe 8, p. 1).

- **aide à se concentrer** : selon deux noyaux de sens relevés, un par territoire, les élèves estiment que l'EPS les aide à se concentrer (« *Parce que ça m'aide à me concentrer* », annexe 8, p. 3). Leur concentration dans les jeux vient de l'effet positif de l'EPS.

Points spécifiques à Haïti :

- **donne le déplaisir de pratiquer la course d'obstacle** : selon trois noyaux de sens relevés, les élèves en Haïti estiment que l'effet négatif de l'EPS est marqué par le déplaisir de pratiquer la course d'obstacle (« *Je n'aime pas trop la course d'obstacle* » ; « *Parce que c'est trop dangereux, le sol est dur* », annexe 8, p. 12). Ce déplaisir se caractérise par la peur de se faire mal et la qualité de l'espace de jeu ;

- **donner le déplaisir de pratiquer la course de longue durée** : selon un seul noyau de sens relevé, l'effet négatif de l'EPS pour Claudine, une élève en Haïti, est marqué par le déplaisir de pratiquer la course d'endurance. Cela s'explique par un manque d'organisation de la part des équipes participant au jeu (« *Je n'aime pas la course de longue durée. Ce que le maître est en train de faire* » ; « *Parce qu'à chaque fois que je fais ça, les équipes se mélangent* », annexe 8, p. 1).

Points spécifiques à la Martinique :

- **aide à se motiver** : selon un seul noyau de sens relevé, Jonathan, élève en Martinique, estime que l'EPS aide à se motiver (« *Parce que ça me fait motiver* », annexe 8, p. 15). Marqué par l'importance de l'EPS, il croit que cette discipline d'enseignement est une aide à la motivation ;

- **aide à se détendre** : selon un seul noyau de sens relevé, Julie, une seule élève en Martinique, estime que l'EPS l'aide à se détendre (« *Parce que ça me détend* », annexe 8, p. 22). A ses yeux, l'importance de l'EPS est marquée par son effet positif qui consiste à contribuer à la détente des enfants durant le déroulement des jeux ;

- **donner le plaisir de jouer au handball** : selon un seul noyau de sens relevé, le rôle et l'effet positif de l'EPS pour Léna, sont de donner du plaisir de jouer au handball (« *J'aime aussi le handball* », annexe 8, p. 27). Passionnée par le handball, Léna estime que c'est l'EPS qui la motive autant à pratiquer cette APSA.

En ce qui concerne la sous-catégorie « **Rôle utilitaire** », nous avons identifié un seul registre. Celui-ci est spécifique à la Martinique :

- **permet de se défendre** : selon un seul noyau de sens relevé, le rôle de l'EPS pour une élève en Martinique, Christine, est de permettre de se défendre (« *On peut aussi, par exemple, si on se fait attaquer, ça peut nous aider à s'échapper* », annexe 8, p. 24). Consciente de l'apport physique de l'EPS, elle estime que les techniques de jeux apprises peuvent l'aider à se défendre contre les dangers et les attaques.

Pour la dernière sous-catégorie « **Rôle relationnel** », nous avons relevé deux registres identiques aux territoires répartis par ordre de priorité :

- permet de jouer avec ses camarades (7 noyaux de sens : 3 en Haïti et 4 en Martinique) ;
- aide à être discipliné (2 noyaux de sens, 1 par territoire)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **permet de jouer avec ses camarades** : selon sept noyaux de sens relevés (trois en Haïti et quatre en Martinique), le rôle de l'EPS pour les élèves, est de leur permettre de jouer avec leurs camarades (« *Parce que l'EPS me permet de jouer avec les élèves de ma classe* », annexe 8, p. 5 ; « *Parce que l'EPS me permet de jouer en collectivité* », annexe 8, p. 25). Les élèves sont conscients de la possibilité qu'ils ont de s'entendre avec leurs camarades et de jouer avec eux à travers les leçons d'EPS ;

- **aide à être discipliné** : selon deux noyaux de sens relevés, un par pays, le rôle de l'EPS pour les élèves, est de s'aider à être discipliné (« *L'EPS nous apprend à être disciplinés* », annexe 8, p. 11 ; « *Parce que ça aide à avoir de la discipline quand on joue* », annexe 8, p. 19). Au regard de leur déclaration, l'importance de l'EPS est marquée par l'effet positif de cette dernière, la discipline dans le fonctionnement de la classe et dans le jeu.

Dans l'ensemble, il y a dans le rôle de l'EPS, selon la présentation des quatorze registres des cinq sous-catégories ci-dessus, plus de points de divergences que de convergences. D'un autre côté, selon dix noyaux de sens relevés (six en Haïti et quatre en Martinique), le registre « **aide à rester en bonne santé** » est dominant dans les deux territoires. En un mot, le rôle et l'effet positif de l'EPS, sont fondamentalement marqués par une dimension de la santé car selon les élèves, la pratique de cette discipline d'enseignement les aide à rester en bonne santé.

Entrons dans la présentation du rôle de l'enseignant, selon l'élève.

202

Page 202 sur 322

2.3.3. Rôle de l'enseignant

Catégorie	Haïti (%)	Martinique (%)
RÉGULE L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES	30,7	27,3
INTERVIENT SUR LE PLAN MÉTHODOLOGIQUE ET SOCIAL	4,8	0
S'APPUIE SUR LES PAIRS	19,2	18

Figure 26. Les noyaux de sens de la sous-catégorie « Rôle de l'enseignant »

Sur l'ensemble des noyaux de sens de la catégorie « **Rôle de l'enseignant** », en Haïti 30,7 % et en Martinique 27,3 % concerne la sous-catégorie « Régule l'activité des élèves ». 4,8 % en Haïti correspond à « Intervient sur la plan méthodologique et social ». En Haïti 19,2 % et en Martinique 18 % renvoie à « S'appuie sur les pairs ».

Sur ce graphique, on voit qu'en pourcentage des noyaux de sens, les deux pays sont dominés par la sous-catégorie « Régule l'activité des élèves ». Toutefois, la dominance est plus conséquente en Haïti qu'en Martinique.

Développons, séparément, les trois sous-catégories susmentionnées.

Pour la sous-catégorie « **Régule l'activité des élèves** », nous avons identifié cinq registres présentés dans la figure 27.

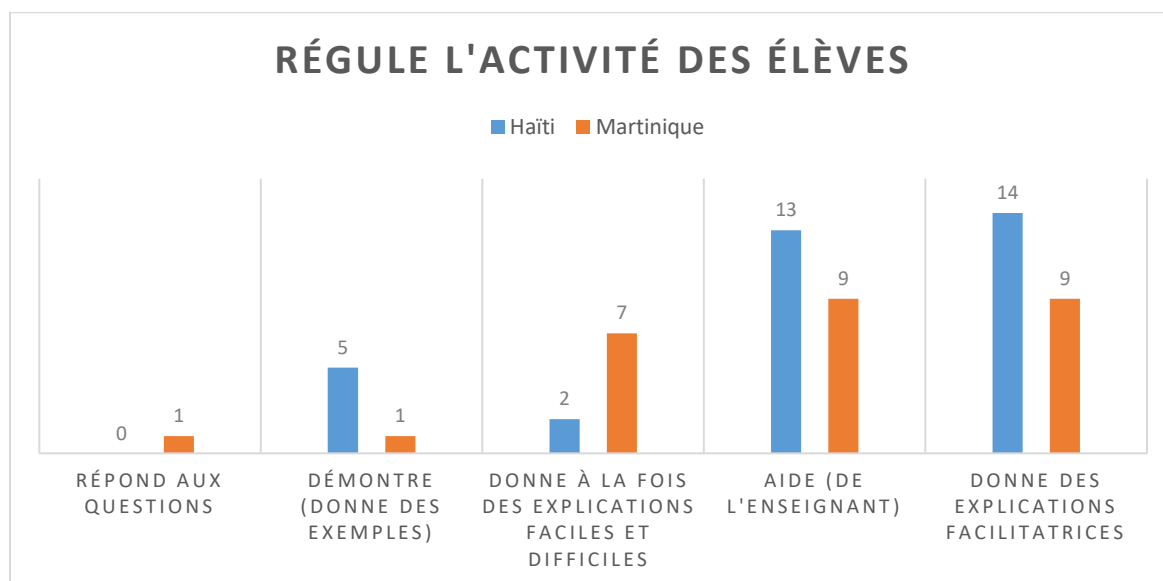


Figure 27. Les registres de la sous-catégorie « Régule l'activité des élèves »

Ces cinq registres s'établissent par ordre de priorité de la façon suivante :

4 identiques aux deux territoires :

- donne des explications facilitatrices (23 noyaux de sens : 14 en Haïti et 9 en Martinique) ;
- aide (de l'enseignant) (22 noyaux de sens : 13 en Haïti et 9 en Martinique) ;
- donne à la fois des explications faciles et difficiles (9 noyaux de sens : 2 en Haïti et 7 en Martinique);
- démontre (donne des exemples) (6 noyaux de sens : 5 en Haïti et 1 en Martinique)

1 spécifique à la Martinique :

- répond aux questions (1 noyau de sens)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **donne des explications facilitatrices** : selon vingt-trois noyaux de sens relevés (quatorze en Haïti et neuf en Martinique), le rôle de l'enseignant pour les élèves, c'est donner des explications facilitatrices (« *Ça me semble facile* », annexe 8, p. 9 ; « *Facile ; c'est assez facile* », annexe 8, p. 22). Les explications données par leur professeur pendant le déroulement du jeu leur facilitent la tâche ;

- **aide de l'enseignant** : selon vingt-deux noyaux de sens relevés (treize en Haïti et neuf en Martinique), le rôle de l'enseignant pour les élèves, c'est aider. Conscients de la contribution, de l'accompagnement et de la responsabilité personnelle de leurs professeurs, les élèves affirment que lorsqu'ils ne comprennent pas, ceux-ci les aident (« *Elle m'aide* », annexe 8, p. 26). Pour Claudy, un élève en Haïti, son professeur aide toute la classe (« *Il m'aide comme il aide tous les élèves* », annexe 8, p. 8) ;

- **donne à la fois des explications faciles et difficiles** : selon neuf noyaux de sens relevés (deux en Haïti et sept en Martinique), le rôle de l'enseignant pour les élèves, c'est donner des explications à la fois faciles et difficiles (« *Ça peut être facile ; ça peut être difficile* », annexe 8, p. 8). Pour Danielle, une élève en Martinique, les explications du professeur varient d'un jeu à l'autre (« *Ça dépend des jeux. Des fois, ça peut être facile ou difficile* », annexe 8, p. 16). Sur le plan quantitatif, la variation de celles-ci est plus remarquable en Martinique qu'en Haïti ;

- **démontre** : selon six noyaux de sens relevés (cinq en Haïti et un en Martinique), le rôle de l'enseignant pour les élèves, c'est démontrer, c'est-à-dire donner des exemples (« *Il donne des exemples ; moi, je regarde comment il fait* », annexe 8, p. 14). Pour Céline, la seule élève identifiée en Martinique, son professeur démontre surtout lorsqu'elle ne comprend pas (« *Si vraiment, je ne comprends pas quelque chose, elle me donne des exemples* », annexe 8, p. 25). Dans les deux territoires, les élèves sont aidés par la démonstration du maître.

Points spécifiques à la Martinique :

- **répond aux questions** : selon un seul noyau de sens relevé, le rôle de l'enseignant pour un élève en Martinique, Miguel, c'est répondre aux questions (« *Mais si on lève la main et que la question est très importante, c'est lui qui nous répond* », annexe 8, p. 20). Par rapport aux questions pertinentes posées par les élèves de la classe, le professeur prend lui-même ses responsabilités.

En ce qui concerne la sous-catégorie « **Intervient sur le plan méthodologique et social** », nous avons relevé deux registres spécifiques à Haïti :

- rend les élèves autonomes ; encourage les élèves (1 noyau de sens)

Points spécifiques à Haïti :

- **rend les élèves autonomes** : selon un seul noyau de sens relevé, le rôle de l'enseignant pour un élève en Haïti, Patrick, c'est rendre les élèves autonomes (« *Il me fait faire seul avant de m'aider* », annexe 8, p. 5). Marqué par la façon dont son professeur l'aide lorsqu'il ne comprend pas, Patrick constate que celui-ci développe chez lui l'autonomie ;

- **encourage les élèves** : selon un seul noyau de sens relevé, le rôle de l'enseignant, pour un élève en Haïti, Roger, c'est encourager les élèves (« *Le monsieur m'encourage et je le fais* », annexe 8, p. 7). Pour pouvoir se mettre dans les jeux et les réaliser, Roger est soutenu et aidé par l'encouragement de son professeur.

Pour cette troisième sous-catégorie du rôle de l'enseignant « **s'appuie sur les pairs** », nous avons identifié deux registres identiques aux deux territoires répartis par ordre de priorité de la manière suivante :

- sollicite l'aide d'un élève (14 noyaux de sens, 7 par pays) ;
- fait suivre l'exemple des autres (3 noyaux de sens : 1 en Haïti et 2 en Martinique)

Points de ressemblances Haïti-Martinique :

- **sollicite l'aide d'un élève** : selon quatorze noyaux de sens relevés, sept par territoire, les élèves affirment que leurs professeurs les aident à comprendre en sollicitant l'aide d'un ou d'autres élèves de la classe (« *Il demande à un élève de m'aider* », annexe 8, p. 19). La

sollicitation de l'aide des enseignants, consiste à faire participer les élèves dans la mise en place des dispositifs d'enseignement ;

- **fait suivre l'exemple des autres** : selon trois noyaux de sens relevés (un en Haïti et deux en Martinique), le rôle de l'enseignant, c'est fait suivre l'exemple des autres (*Il me demande de suivre ses exemples* », annexe 8, p. 13 ; « *Des fois, elle me demande de regarder les autres* », annexe 8, p. 26). Pour aider les élèves à comprendre et à progresser, les enseignants utilisent les exemples donnés par certains apprenants comme ressources pédagogiques et facteur de facilitation de compréhension.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, c'est-à-dire ce qu'il fait selon l'élève, est dominé par le registre « **donne des explications facilitatrices** ». Cette dominance, selon vingt-trois noyaux de sens relevés (quatorze en Haïti et neuf en Martinique), s'explique par la réponse des élèves. En outre, par rapport aux explications données par les professeurs, il y a donc plus d'élèves en Haïti (quatorze noyaux de sens) qui affirment que celles-ci sont toujours faciles. D'un autre côté, les élèves en Martinique (sept noyaux de sens) et ceux en Haïti (deux noyaux de sens) déclarent que les explications du maître sont tantôt faciles, tantôt difficiles.

2.3.4. Synthèse comparative des entretiens avec les trente-deux élèves

Dans cette partie synthétique, nous allons mettre l'accent sur des éléments relatifs aux actes d'apprentissage et aux rôles de l'élève, aux rôles de l'EPS et de l'enseignant, déclarés par les trente-deux élèves interrogés.

En ce qui concerne les actes d'apprentissage, les trente-deux élèves de 5^e/6^e A.F et de CM1/CM2 affirment, dans leur réponse donnée à la première question « *As-tu appris des choses en faisant l'EPS* », qu'ils ont appris des choses en pratiquant l'EPS « *Oui, j'ai appris des choses* », annexe 8. Dans l'ensemble, ces apprentissages renvoient, en majeure partie, à la technique et à la tactique de neuf APSA : lancer, danse, course, jeux en équipe, échauffement, saut à la corde, football, volley-ball et basket-ball. Par rapport à leurs apprentissages, les rôles des élèves dans les cours d'EPS sont dominés par deux registres « faire même quand on n'aime pas » et « écouter le maître ». Du point de vue quantitatif, vingt-huit noyaux de sens relevés (treize en Haïti et quinze en Martinique) montrent que les élèves acceptent de participer aux activités proposées par le maître même s'ils n'aiment pas celles-ci. En outre, selon vingt-cinq noyaux de sens relevés (douze en Haïti et treize en Martinique), on voit que les jouent leur rôle principal dans la classe en écoutant attentivement le maître. En termes de différences, les actes d'apprentissages et le rôle de l'élève sont orientés vers divers registres tels la persévérance, la demande des explications et le respect de l'environnement pour Haïti, et l'autonomie pour la Martinique.

Avant de donner leur avis sur les différents rôles de l'EPS, les trente-deux élèves interrogés sur l'importance de celle-ci « *Est-ce que l'EPS est importante pour toi ?* », donnent une réponse positive « *Oui, l'EPS est importante pour moi* », annexe préalable. Les rôles de l'EPS, dans les deux pays, sont dominés par le registre « aider à rester en santé ». En effet, selon dix noyaux de sens relevés (six en Haïti et quatre en Martinique), les élèves croient que l'EPS joue un rôle important sur leur santé. En termes de différences, les élèves en Haïti

estiment que l'éducation physique est une aide à la préparation de la pratique sportive en dehors de l'école, l'unique moyen de pratiquer le sport, combat la fatigue, etc. Alors que pour ceux de la Martinique, l'EPS aide à se motiver, à se détendre et à s'améliorer.

Concernant le rôle de l'enseignant, les trente-deux élèves sont interrogés sur les stratégies d'enseignement de leurs professeurs. Selon vingt-trois noyaux de sens relevés (quatorze en Haïti et neuf en Martinique, les élèves affirment que les maîtres donnent des explications facilitatrices. De plus, à travers trente noyaux de sens relevés (seize en Haïti et quatorze en Martinique) concernant la compréhension de la sollicitation de leurs professeurs pendant les cours « *Est-ce que tu comprends ce qu'il te demande ?* », les élèves affirment qu'ils comprennent ce que ceux-ci leur demandent de réaliser durant le déroulement des leçons d'EPS. C'est l'inverse pour les deux autres : Jonathan en CM2 et Luka en CM1 qui répondent respectivement : « *Pas tout le temps. Il y a des moments je ne comprends pas* », annexe 8, p. 15 ; « *Et non, pas tout. Il y a certaines choses que je n'arrive pas à comprendre* », annexe 8, p. 23. Par ailleurs, la différence fondamentale concernant les rôles de l'enseignant est marquée en Haïti par deux registres « rend les élèves autonomes » et « encourage les élèves », et un registre en Martinique « répond aux questions ».

Analysons maintenant les données issues des entretiens avec les trente-deux élèves de 5^e/6^e A.F et de CM1/CM2 dans les deux pays.

2.3.5. Analyse des entretiens avec les trente-deux élèves

Il s'agit ici, d'analyser les actes d'apprentissage déclarés en établissant le rapport avec certains éléments significatifs relevés dans les entretiens *ante/post* avec les dix-sept enseignants. Dans cette analyse, nous allons prendre en compte les propos des trente-deux élèves interrogés dans les deux territoires, selon leurs actes d'apprentissage et leurs rôles dans la classe, les rôles de l'EPS et ceux des enseignants.

Des actes d'apprentissage et rôle de l'élève dominés par « puiser dans ses ressources » en Haïti et « pratiquer une APSA » en Martinique

Dans cette analyse, il s'agit d'abord de mettre l'accent sur ce que les trente-deux élèves dans les deux territoires disent avoir appris en EPS ; ensuite de comparer les actes d'apprentissage déclarés par ceux-ci aux éléments significatifs relevés dans les projets de classe, les objectifs et les contenus visés par les dix-sept enseignants.

Les trente-deux élèves interrogés en 5^e/6^e A.F et CM1/CM2 dans les huit écoles disent avoir acquis des connaissances en pratiquant l'EPS. Selon leur affirmation, on peut dire qu'ils savent que cette discipline d'enseignement fait partie de leurs apprentissages. Comme nous l'avons présenté, de manière détaillée, dans la partie des résultats de notre thèse (voir figure 21 p. 193), les « **actes d'apprentissage et rôle de l'élève** » sont dominants en Haïti par la sous-catégorie « puiser dans ses ressources » et en Martinique par « pratiquer une APSA ».

Pour tout ce que les trente-deux interrogés disent avoir appris dans les cours d'EPS, ils jouent différents rôles pour acquérir le savoir. Comme nous l'avons indiqué dans la synthèse des entretiens avec les élèves, les deux registres « faire même quand on n'aime pas » et

« écouter le maître » correspondant respectivement aux vingt-huit et vingt-cinq noyaux de sens, constituent les rôles fondamentaux des élèves dans les deux territoires. Cet effectif considérable montre que ceux-ci ont bien intégré leur métier d'élèves qui consiste à se conformer aux exigences de l'école. La participation volontaire dans les jeux déclarée par les élèves se justifie par la réponse unanime des dix-sept enseignants « les élèves manifestent de l'engouement pour les cours d'EPS » (résultats des données, conception de l'élève, fig. 13, p. 163). Abordons le rôle de l'EPS au regard des différents points de vue des trente-deux élèves dans les deux territoires.

Un rôle de l'EPS dominé par l'effet physique et sportif en Haïti et le relationnel en Martinique

Dans cette analyse, il s'agit de prendre en compte les différents rôles de l'EPS, selon l'avis des trente-deux élèves interrogés au regard de diverses dimensions de cette discipline d'enseignement.

Rappelons que les trente-deux élèves de 5^e/6^e A.F et de CM1/CM2 affirment que l'EPS est importante pour eux. Cette affirmation unanime prouve qu'ils sont conscients de l'apport de cette discipline d'enseignement à leur formation. Leur conception du rôle de l'EPS est quantitativement dominée par l'effet physique et sportif en Haïti et le relationnel en Martinique (voir figure 24, p. 198). Dans le cas d'Haïti, l'EPS combat la fatigue et permet de pratiquer le sport en dehors de l'école (dimensions motrice et sportive). En Martinique cette discipline d'enseignement permet aux élèves de jouer avec leurs camarades (dimension relationnelle). Par ailleurs, en jetant un regard sur le rôle utilitaire de l'EPS identifié uniquement en Martinique, nous constatons que celui-ci n'est prioritaire aux yeux des élèves.

Globalement, les différents rôles de l'EPS cités par les trente-deux élèves dans les deux pays, montrent qu'ils conçoivent celle-ci en tant que discipline d'enseignement à caractère pluridimensionnel. En d'autres termes, leur compréhension et leur vision de l'EPS, vont au-delà des performances sportives ou d'une simple réalisation motrice.

Un rôle de l'enseignant dominé dans les deux territoires par la régulation de l'activité des élèves

Pour clore l'analyse des entretiens avec les trente-deux élèves interrogés, nous comparerons les propos de ces derniers à ceux des dix-sept enseignants sur leurs rôles : aider les élèves à s'organiser ; développer les ressources personnelles des élèves ; socialiser ; favoriser l'apprentissage ; accompagner, encourager et motiver ; faire respecter l'ordre, la discipline et les règles de vie (Tableau XVI, p. 154).

Selon les élèves, le rôle de l'enseignant est dominé dans les deux territoires par la sous-catégorie « régule l'activité des élèves » (fig. 24, p. 201). A travers vingt-trois noyaux de sens (quatorze en Haïti et neuf en Martinique) présentés dans la partie des résultats (fig. 25, p. 202), les élèves avouent que les explications de leurs professeurs leur semblent faciles. Cela confirme la déclaration de onze enseignants (quatre en Haïti et sept en Martinique) sur la progression des apprenants durant le cycle d'observation (fig. 16, p. 175). Toutefois, les

objectifs visés ont été complètement atteints pour quatre des treize enseignants en Martinique, et pour les quatre en Haïti de niveaux différents (« *Oui. Puisqu'ils sont rentrés dans l'activité. Ils ont essayé par tous les moyens de donner le meilleur d'eux-mêmes* », annexe 7, p. 6). Les objectifs ont été partiellement atteints pour les neuf autres en Martinique et pour trois en Haïti (« *Je peux dire qu'ils sont atteints à 50 %. Parce que là, il me faut une quatrième séance. Normalement, les élèves n'ont pas vraiment respecté les règles, les consignes comme s'était fait pendant les des deux premières séances* », annexe 7, p. 3). Puis, les enseignants avouent qu'il y a encore du travail pour espérer atteindre les objectifs visés (« *Non. Ce n'est pas totalement atteint. Il y a encore du travail* », annexe 7, p. 22). Un peu plus loin, à travers neuf noyaux de sens, les élèves déclarent que les explications du maître sont tantôt faciles, tantôt difficiles (fig. préalable). Cela montre l'aspect hétérogène de la classe et la différence de niveau de compréhension (fig. préalable). Par ailleurs, selon vingt-deux noyaux de sens (treize en Haïti et neuf en Martinique), les élèves affirment que le rôle de leurs professeurs consiste à aider. A travers quatorze autres noyaux de sens, sept par pays, les élèves déclarent que les enseignants sollicitent l'aide des enfants de la classe pour faire démontrer les jeux et les expliquer. La déclaration des élèves confirme donc le rôle dominant des dix-sept enseignants interrogés qui consiste à favoriser l'apprentissage (voir fig. 16, p. 175).

Entrons dans la partie de la présentation des données vidéo, en comparant les actes didactiques et de contextualisation des enseignants d'Haïti à ceux de la Martinique.

2.4. Comparaison des actes didactiques et de contextualisation des enseignants d'Haïti et de la Martinique relevés dans les leçons filmées

Pour aborder l'analyse du curriculum réel (observations) de notre étude micro, nous expliquerons la façon dont nous avons traité ces données micro à partir de la présentation d'une fiche d'analyse didactique contextuelle (FADC) d'une des trente classes observées en Haïti et en Martinique. L'ensemble des FADC se trouve en annexe 9. Puis, nous examinerons les APSA identiques à Haïti et à la Martinique, celles qui sont spécifiques à chaque pays, le nombre d'enseignants concernés par classes et par leçons, les DDRI, le triplet de genèse et les actes de contextualisation in situ. Ensuite, nous procéderons à l'illustration de ces données suivies d'une synthèse des éléments de ressemblances et de différences. Nous concluons par l'analyse des données vidéo présentées au regard des éléments relatifs au curriculum prescrit (niveau macro) et au curriculum réel (entretiens).

Tableau XXI. Synthèse du protocole de recueil des leçons filmées dans les deux pays

APSA enseignées en Haïti et en Martinique	Nombre d'enseignants par classes et par leçons		APSA enseignées en Haïti	Nombre d'enseignants par classes et par leçons		APSA enseignées en Martinique	Nombre d'enseignants par classes et par leçons		DDRI/Triplet de genèse	Actes de contextualisation
	Haïti	Martinique		Haïti	Martinique		Haïti	Martinique		
1. Lancer/ attraper un ballon	2 E 2 classes 6 leçons	2 E 2 classes 6 leçons	1. Jeux de lutte et de poursuite/ combat de coqs	1 E 1 classe 3 leçons	1. Basket-ball	3 E 4 classes 12 leçons	Définition Dévolution Régulation Institutionnalisation Topogenèse Mésogenèse Chronogenèse	Matériel Culturel		
2. Course de longue durée	1 E 1 classe 3 leçons	3 E 3 classes 9 leçons	2. Course d'orientation	1 E 1 classe 3 leçons	2. Course de vitesse	3 E 3 classes 9 leçons				
3. Jeux collectifs avec ballon	1 E 1 classe 3 leçons	1 E 1 classe 3 leçons	3. Volley-ball	1 E 2 classes 6 leçons						
4. Football	1 E 2 classes 6 leçons	1 E 1 classe 3 leçons	4. Manipulation du bâton	1 E 2 classes 6 leçons						
5. Course de relais	1 E 1 classe 3 leçons	1 E 1 classe 3 leçons	5. Course à sac	1 E 1 classe 3 leçons						
			6. Course d'obstacle	1 E 2 classes 6 leçons						
N= 5 APSA identiques aux 2 pays	N= 7 classes N= 21 leçons/ Haïti	N= 8 classes N= 24 leçons/ Martinique	N= 6 APSA enseignées en Haïti	N= 8 classes N= 24 leçons/ Haïti	N= 2 APSA enseignées en Martinique	N= 7 classes N= 21 leçons Martinique				
N= 13 APSA enseignées		N= 30 classes : 15 par pays		N= 90 leçons : 45 par pays		N= 17 enseignants : 4 en Haïti et 13 en Martinique				

Traitement des données vidéo : présentation d'une fiche d'analyse didactique contextuelle (l'exemple de la FADC n°5)

Fiche n° 5

Classe : 3^e A.F/Enseignant N°1

École : Privée/HPR1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <ul style="list-style-type: none"> -Effectif : 13 -Activité : Jeux de lutte et de poursuite (Combat de coqs, course de poursuite, ramassage de cailloux) -Déroulement et durée : 3 leçons (38, 32 et 33 mn) -Définition : 12, 9, 9 -Dévolution : 5, 2, 3 -Régulation : 3, 2, 1 -Institutionnalisation : 1, 1, 1 <p>Topogenèse (+++) Mésogenèse (++) Chronogenèse</p>	<p>Illustration</p> <p>-Culturel : le jeu de combat de coq fait référence à un vrai combat entre deux coqs se déroulant dans une <i>gaguere</i>. Cette activité culturelle est pratiquée partout en Haïti.</p>

Pour renseigner ce tableau relatif à la fiche n° 5 présentée ci-dessus, nous avons relevé dans les images vidéo enregistrées au format *JPEG*, un ensemble d'éléments concernant les actes didactiques et les actes de contextualisation.

Pour la colonne « Actes didactiques », nous avons pris en compte l'effectif des élèves, l'activité enseignée, le déroulement et la durée de chacune des trois leçons prévues pour le cycle d'observation, le filtre de la TACD reposant sur les DDRI représentés par des chiffres et le triplet de genèse par le signe (+). Par ailleurs, la « Définition : 12, 9, 9 » signifie le nombre de fois où l'enseignant définit la tâche de l'élève, indique l'organisation de l'activité, explique, questionne et encourage l'élève durant le déroulement de chaque leçon. Puisque ces différentes actions sont liées à la fonction mésogénétique, la « Mésogenèse (++) » désigne la présence de celle-ci dans deux des trois leçons travaillées dans la classe. En ce qui concerne la « Dévolution : 5, 2, 3 », celle-ci renvoie au nombre de fois où l'enseignant fait démontrer et sollicite l'aide d'un élève par leçon. Ainsi, la « Topogenèse (+++) » montre la présence de celle-ci dans les trois leçons du cycle d'observation. D'un autre côté, la « Régulation : 3, 2, 1 » signifie que l'enseignant désigne l'organisation, aménage et régule le milieu, accompagne et commente l'activité de l'élève à trois reprises pour la première leçon, deux pour la deuxième et une pour la troisième. Enfin, l'« Institutionnalisation : 1, 1, 1 » indique que l'enseignant institue les règles de l'activité et légitime certaines manières de faire une seule fois durant le déroulement de chacune des trois leçons.

Pour la colonne « Actes de contextualisation culturelle », nous avons relevé dans l'activité enseignée (*le jeu de combat de coq*) dans la classe de 3^e A.F à l'école HPR1 un élément de contexte culturel lié au contexte local.

Ces précisions méthodologiques étant faites, nous pouvons présenter, de manière explicative, les éléments du tableau XXII ci-dessus en commençant par ceux qui sont communs à Haïti et à la Martinique ; puis par ceux qui sont spécifiques à chaque pays.

Selon les données du tableau XXII, nous avons relevé, dans les quatre-vingt-dix leçons filmées, quarante-cinq par pays, un total de treize APSA enseignées dans trente classes, quinze en Haïti et quinze en Martinique. Cinq de ces APSA: lancer/attraper un ballon, course de longue durée, jeux collectifs avec ballon, football et course de relais sont identiques aux deux pays. Les huit autres (six en Haïti et deux en Martinique) marquent la différence entre les deux territoires. De ce fait, les six APSA : course d'orientation, volley-ball, manipulation du bâton, course à sac, course d'obstacle, et jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs sont spécifiques à Haïti. Enfin, les deux dernières : le basket-ball et la course de vitesse sont enseignées uniquement en Martinique.

Concernant les actions des dix-sept enseignants (quatre en Haïti et treize en Martinique), elles se caractérisent par les DDRI et le triplet de genèse. En outre, parmi les treize APSA travaillées durant le cycle d'observation, la différence fondamentale entre ce qui est enseigné réellement dans les deux territoires, est marquée par deux actes de contextualisation : matériel et culturel, identifiés respectivement dans deux APSA : lancer/attraper un ballon en 1^e A.F et le combat de coqs en 3^e A.F avec un enseignant en Haïti.

Présentons d'abord les cinq APSA identiques à Haïti et à la Martinique, ensuite les huit autres marquant la différence entre les deux territoires, selon les éléments d'illustrations significatifs des actions des dix-sept enseignants concernés par le cycle d'observation.

2.4.1. Présentation des cinq APSA identiques aux deux territoires

Il s'agit ici, de présenter dans l'ordre respectif les cinq APSA : lancer/attraper un ballon, course de longue durée, jeux collectifs avec ballon, football et course de relais, partagées par onze enseignants (trois en Haïti et huit en Martinique).

Enseigner le lancer/attraper un ballon

Cette activité est enseignée par quatre enseignants, deux par territoire : N°1/1^e A.F et N°3/3^e A.F en Haïti, et N°5 et N°13 en Martinique.

Lancer/attraper un ballon en Haïti

Pour réaliser les trois leçons sur les jeux lancer/attraper le ballon sous diverses formes : en l'air, dans un récipient et dans un mur, qui se sont déroulées respectivement en trente-deux, vingt-huit et vingt-quatre minutes avec un effectif de douze élèves (annexe 9, p. 1), l'enseignant N°1 en 1^e A.F à l'école HPR1 a procédé de cette manière :

- durant le déroulement de la phase d'échauffement, l'enseignant ne se contente pas d'indiquer et de répéter ces différents mouvements (exercices d'étirements avec les

bras et les jambes, appui sur la pointe des pieds et les bras tendus, sauts sur place, marche lente en file indienne et course lente autour du terrain), mais y participe tout en insistant sur la synchronisation et l'exécution de ceux-ci ;

- pour le déroulement de l'activité principale, l'enseignant l'entame par l'annonce et la présentation du jeu, les consignes à exécuter et la démonstration « *Vous allez lancer la balle en l'air avec une ou deux mains ; vous l'attrapez rapidement sans la laisser tomber* ». En interagissant avec les élèves, il sollicite deux d'entre eux pour une démonstration. Lors de la phase de jeu, le titulaire des cours d'EPS à l'école HPR1 constate que l'une des filles de sa classe de 1^e A.F a des difficultés à exécuter les consignes. Pour y remédier, il demande à un élève d'aider celle-ci « *Ricot, viens lancer la balle pour que Aline puisse voir* ». Elle observe ce que fait ce dernier et décide d'essayer toute seule. L'enseignant lui adresse des mots d'encouragement et demande à toute la classe de l'applaudir ;
- pendant le retour au calme, il en profite pour faire le bilan de la séance et des démonstrations avec les ballons.

Pour cet enseignant N°1 HPR1 avec sa classe de 1^e A.F, nous avons relevé un acte de contextualisation matériel. Pour démarrer l'activité sur lancer/attraper le ballon, il présente deux ballons aux élèves qu'il a fabriqués lui-même avec du papier, du sachet et du scotch. Cette fabrication consiste donc à pallier l'absence de matériel à l'école.

D'un autre côté, l'enseignante N°3 en 3^e A.F quant à elle, avec son effectif de trente-sept élèves, elle réalise les trois leçons en trente-deux, trente et trente et une minutes et organise l'activité « Lancer/attraper » sous forme de compte-tours de balle (annexe 9, p. 4). Durant la phase d'échauffement, l'enseignante N°3 HPU1 indique, répète et démontre les exercices à exécuter en insistant sur la synchronisation de ceux-ci. Lors du déroulement de l'activité principale, l'enseignante N°3 en 3^e A.F à l'école HPU1 demande à ses élèves de lancer et d'attraper le ballon en effectuant quatre tours du cercle, sans le laisser tomber pour marquer un point. La titulaire des cours d'EPS de cette classe jette son dévolu sur cinq élèves (deux filles et trois garçons) pour une démonstration. Avant de donner le coup d'envoi des différentes rencontres, elle prend le temps d'insister sur la mise en application des règles du jeu.

Comme il est mentionné dans le tableau XXII ci-dessus, les enseignants N°1 en 1^e A.F et N°3 en 3^e A.F pratiquent avec leurs élèves la même activité « Lancer/attraper un ballon ». Cependant, la différence dans leur façon d'organiser les trois leçons reste au niveau de la variation de diverses formes de jeu et de la présence d'un acte de contextualisation matériel avec l'enseignant N°1 en 1^e A.F, et une seule et même forme de jeu avec l'enseignante N°3 en 3^e A.F.

Lancer/attraper un ballon en Martinique

Avec son effectif de vingt-deux élèves, l'enseignante N° 5 en CP réalise les trois leçons en vingt-cinq, vingt et une et trente et une minutes et organise l'activité sous des formes variées décrites ci-dessous (annexe 9, p. 8).

L'enseignante N°5 en CP à l'école MPR1 demande aux enfants de jouer de diverses façons : lancer le ballon avec précision en direction du partenaire placé devant soi et l'attraper à deux mains ; jongler le ballon à deux mains sur place et en se déplaçant ; faire rebondir le ballon au sol. Avant le coup d'envoi de chaque rencontre, un ou deux enfants sont désignés pour donner des exemples à toute classe. Quelques minutes après la première phase de jeu, l'enseignante en CP arrête celle-ci pour dresser un bilan et donner des exemples, et indiquer du même coup la nouvelle manière de lancer (jongler le ballon à deux mains). Juste après deux minutes de jeu. La titulaire du CP/MPR1 procède à nouveau à un bilan avant d'annoncer la reprise du jeu avec modification (jongler le ballon à deux mains en se déplaçant). Suite à un nouvel arrêt, il y a donc une mise au point et un essai par l'enseignante, il est demandé aux élèves de faire rebondir le ballon au sol sur toute la surface du terrain. Avant de mettre un terme aux différentes phases du jeu, l'enseignante N°5 donne, en deux minutes, la liberté aux élèves de lancer et d'attraper le ballon selon leur désir.

Quant à l'enseignante N°13 en CP avec son effectif de vingt-deux élèves, elle réalise les trois leçons en dix, trente-quatre et trente-cinq minutes (annexe 9, p. 9) en procédant de cette manière :

- pour le déroulement de l'échauffement, l'enseignante frappe dans ses mains, les élèves marchent et courent lentement ; puis courent vite en file indienne ;
- pour le déroulement de l'activité principale, l'enseignante N°13 MPU1 l'entame par la présentation et les consignes du jeu. Elle range les élèves en deux groupes, de manière alignée, l'un en face de l'autre ; puis leur demande de lancer et d'attraper le ballon sans qu'il n'arrive au sol. Suite au coup d'envoi, la titulaire de la classe de CP observe chacun de ses élèves et insiste sur la rapidité et la précision des passes ;
- pendant le retour au calme, elle fait le bilan de la séance et reprend les règles du jeu.

Dans l'ensemble, il y a, dans les actions de l'enseignante N°5 en CP, les DDRI, la topogénèse et la mésogénèse. Tandis l'enseignante N°13 se différencie de son homologue N°5 par l'absence de la dévolution dans ses actions. L'autre élément de différence dans leur façon d'organiser les trois leçons reste au niveau de la variation de plusieurs phases de jeu par l'enseignante N°5, et une seule et même phase par celle du N°13.

Poursuivons dans la présentation des APSA communes aux deux pays en enchaînant avec la course de longue durée.

Enseigner la course de longue durée

Cette APSA est travaillée par quatre enseignants (un en Haïti : N°1/5^e/6^e A.F, et trois en Martinique : N°6/N°14/CE2 et N°17/CP).

La course de longue durée en Haïti

Avec son effectif de dix-neuf élèves en 5^e/6^e A.F, l'enseignant N°1 à l'école HPR1 réalise les trois leçons sur la course de longue durée en trente-deux, trente-quatre et trente-cinq

minutes (annexe 9, p. 5). En ce qui concerne la définition, la dévolution et la régulation, et la topogenèse et la mésogenèse identifiées dans les actions du titulaire des cours d'éducation en 5^e/6^e à l'école HPR1, il procède de cette manière :

- pour le déroulement de l'activité principale, l'enseignant N°1 et N°8 MPR1 commence par l'annonce, la présentation et les consignes des jeux. Il insiste sur la façon de courir avant de choisir les coureurs et les observateurs pour compter le nombre de tours : « *Pour la course d'endurance, vous allez faire dix tours de terrain sans arrêt. Il est inutile de courir vite, l'essentiel c'est de réaliser le nombre de tours demandé* » ;
- pendant le retour au calme, l'enseignant N°1 à l'école HPR1 dresse le bilan de la séance. Il choisit un des officiels (observateurs) pour la publication des résultats des différentes rencontres opposant les trois équipes désignées par couleurs : les jaunes, les rouges et les bleus.

La course de longue durée en Martinique

Avec l'effectif de leur classe respective (vingt-deux et seize élèves), les enseignantes N° 6 et N° 14 réalisent les trois leçons sur la course de longue durée en vingt-cinq, vingt et une et trente et une minutes en CE2 à l'école MPR1 (annexe 9, p. 8) et en quarante, quarante-huit et trente-cinq minutes en CE2 à l'école MPU1 (annexe 9, p. 10).

En CE2 aux écoles MPR1 et MPU1, il s'agit de la pratique de la course de longue durée. L'enseignante N°6 demande aux coureurs désignés de courir à leur rythme pendant une minute pour la première leçon, deux pour la seconde, et trois pour la troisième sans s'arrêter. Elle choisit un observateur par coureur. Celui-ci a pour mission de noter sur une feuille remise par l'enseignante, le nombre de tours effectué par le coureur qu'il observe. A la fin de chaque rencontre, elle procède au changement des rôles (les observateurs deviennent des coureurs et vice versa) tout en rappelant les règles à respecter : « *Courir à votre rythme sans vous arrêter* » ; tandis qu'à l'école MPU1, l'enseignante N°14 demande à ses élèves de courir plus longtemps (en huit minutes). Elle désigne plusieurs observateurs pour compter le nombre de tours effectué par les coureurs. Soulignons que Durant la course, il y a deux cas d'abandon et plusieurs arrêts en raison de la fatigue. Pour y remédier, la titulaire de la classe de CE2 à l'école MPU1 accorde une pause à tous les coureurs afin de leur permettre de se rafraîchir. Elle en profite pour inverser les rôles (les observateurs deviennent des coureurs) en leur rappelant la règle principale « *Il faut éviter de courir vite pour pouvoir résister pendant les 8 minutes* ».

Dans l'ensemble, les différentes actions des enseignantes N°6 et N°14 en CE2 sont identiques et marquées par les DDRI, la topogenèse et la mésogenèse. Cependant, la différence fondamentale reste au niveau du temps de course accordé aux coureurs.

Pour l'ensemble des trois leçons observées en CP avec l'enseignant N°17 à l'école MPU2, il y a, dans ses actions, les DDRI et le triplet de genèse. Pour réaliser la course de longue durée qui s'est déroulée en vingt-quatre, trente et vingt-six minutes avec un effectif de vingt et un élèves (annexe 9, p. 9), le titulaire des cours d'EPS de cette classe a procédé comme suit :

il commence par s'adresser aux élèves en ces termes : « *Vous pouvez courir à votre rythme. Vous allez courir en deux minutes sans vous arrêter* ». L'enseignant N°17 divise sa classe de vingt et un élèves en trois groupes de sept. Lorsque l'un de ces derniers court, les deux autres ont l'obligation d'observer les différents coureurs. A la fin de chacun des tours de courses, le maître met l'accent sur certaines règles à respecter telles que (courir à votre rythme, respecter le temps qui vous est attribué). Lors de la troisième et dernière leçon, le temps de la course a augmenté, il est passé de deux à trois minutes.

En résumé, la course de longue durée organisée par quatre enseignants (un en Haïti et trois en Martinique) se caractérise par ces éléments de ressemblances : la définition, la dévolution et la régulation, et la topogenèse et la mésogenèse. Concernant les trois enseignants en Martinique, ils se ressemblent par la présence des DDRI dans leurs actions. En termes de différences dans les deux territoires, l'enseignant N°1 en Haïti oblige les élèves à effectuer dix tours de terrain, alors que ceux de la Martinique indiquent le temps de course. Autrement dit, l'organisation de la course de longue durée en Haïti dépend du nombre de tours de terrain à effectuer, et en Martinique, de la durée définit par les enseignants. Il faut signaler que la différence fondamentale entre les quatre titulaires des cours d'EPS dans leur classe respective est marquée par la présence de la chronogenèse uniquement en CP à l'école MPU2 avec l'enseignant N°17.

Présentons maintenant les jeux collectifs avec ballon travaillés en Haïti et en Martinique.

Enseigner les jeux collectifs avec ballon

Les jeux collectifs avec ballon sont enseignés par deux enseignants, un par territoire : N°3/1^e A.F et N°15/CP.

Les jeux collectifs avec ballon en Haïti

Avec son effectif de trente-deux élèves, l'enseignante N° 3 en 1^e A.F à l'école HPU1 réalise les trois leçons en trente-quatre, et trente minutes pour les deuxième et troisième en (annexe 9, p. 2)).

Avec sa classe de 1^e A.F, l'enseignante N°3 réalise la passe à six. Les enfants doivent effectuer six passes de suite sans laisser tomber et toucher le ballon afin de marquer un point ; les joueurs possédant le ballon doivent tenter de réussir les six passes recommandées ; ceux de l'équipe adverse ont pour mission d'empêcher la circulation de la balle. Accompagnée par deux élèves désignés (une fille et un garçon), la titulaire des cours d'EPS en 1^e A.F démontre ce que doit faire l'ensemble de la classe. Elle en profite pour choisir les douze premiers joueurs (six par équipe) et deux observateurs pour compter le nombre de passes et de points marqués. Puis, elle rappelle et insiste à chaque fois sur le respect des règles du jeu. Après chaque rencontre, deux enfants sont sollicités pour énoncer les règles du jeu. L'enseignante N°3 leur adresse des mots d'encouragement : « *C'est ça, très bien !* ».

Les jeux collectifs avec ballon en Martinique

Avec son effectif de vingt-trois élèves, l'enseignante N° 15 en CM1 à l'école MPU1 réalise les trois leçons en onze, trente-deux et trente une minutes en CM1 à l'école MPU1 (annexe 9, p. 12).

L'enseignante N°15 demande à ses élèves de lancer et d'attraper le ballon avec précision (ni trop haut ni trop bas), en se positionnant correctement sur le terrain. Avec le ballon en main, elle donne des exemples à toute la classe juste avant le coup d'envoi. Cinq minutes après cette première phase de jeu, la titulaire des cours d'EPS en CM1 annonce la seconde (la passe à huit). Elle forme les équipes, composées de quatre joueurs chacune, et choisit les observateurs. Après deux rencontres, elle rassemble les enfants pour faire une synthèse. L'enseignante N° 15 se montre satisfaite de leur façon de jouer. En revanche, elle signale que certains joueurs manquent de vivacité et de précision dans la transmission des passes.

En somme, les actions des enseignantes N°3 en 1^e A.F et N°15 en CM1 sont identiques et marquées par les DDRI, la topogénèse et la mésogénèse. Cependant, Elles se différencient au niveau de l'organisation des phases de jeux. En d'autres termes, en 1^e A.F, les jeux collectifs avec ballon sont organisés uniquement en une phase (la passe à six), et en deux (lancer/attraper avec précision et la passe à huit) en CM1.

Enchaînons avec la présentation des ASPA identiques aux deux pays en entrant dans l'organisation du football.

Enseigner le football

Le football est enseigné par deux enseignants, un par territoire : N°2/5^e/6^e A.F et N°12/CM2.

Le football en Haïti

Avec un effectif de cinquante-quatre élèves en 5^e A.F à l'école HPR2, l'enseignant N°2 réalise respectivement les trois leçons en quarante-cinq, quarante-six et quarante et une minutes. Celles-ci se sont déroulées sur la passe à dix et les matches de football (annexe 9, p. 5).

Lors de la phase d'échauffement, l'enseignant N°2 définit, répète, annonce, démontre et insiste sur la façon de réaliser les mouvements : « *A chaque fois je siffle, vous courez par trois pour atteindre la ligne d'arrivée ; vous sautez, à pieds joints, les plots qui sont dans votre couloir* ». Pour le déroulement de l'activité principale, il commence par l'annonce, la présentation et les consignes des jeux. Au cours des deux premières séances, le titulaire des cours d'EPS en 5^e A.F demande aux élèves d'effectuer dix passes consécutives : « *Il faut faire dix passes de suite pour marquer un point* ». Durant le déroulement du jeu, il rappelle à chaque fois les règles à respecter : « *Faites des passes avec précision afin d'empêcher les joueurs de l'équipe adverse d'intercepter le ballon. Lorsque vous n'avez pas le ballon, essayez de le récupérer le plus vite possible. Il faut faire dix passes de suite sans perdre le ballon* ». Pour la troisième et dernière leçon, il annonce l'organisation football aux élèves : « *Maintenant, on*

va faire le football. Il faut sept joueurs dans chaque équipe : un gardien de but, deux défenseurs, deux milieux de terrain et deux attaquants ». Pendant les quatre matches, il insiste sur les règles à respecter en football telles que la touche, la position de hors-jeu, l'interdiction de jouer le ballon avec les mains, etc. afin d'aider les enfants à jouer correctement et à comprendre cette discipline sportive.

D'un autre côté, avec sa classe de 6^e A.F de quarante-neuf élèves, l'enseignant N°2 réalise les trois leçons en soixante-deux pour la première et la deuxième, et soixante minutes pour la troisième (annexe 9, p. 6).

Pour démarrer l'échauffement, l'enseignant N°2 choisit un élève pour l'organiser. Avant le coup d'envoi des différents matches prévus, il met l'accent sur le respect de certaines règles afin d'aider les élèves à ne pas commettre des fautes : « Éviter de faire des fautes hein bousculade, coups de coude, coups de pied, etc. ; les fautes seront sanctionnées par l'arbitre ; soyez attentifs au coup de sifflet de l'arbitre ». Pour cela, il est recommandé aux enfants, de jouer normalement comme s'il s'agissait d'une compétition réelle. Le titulaire de la classe 6^e A.F forme des équipes de huit joueurs dont un gardien de but.

L'enseignant N°2 choisit des élèves pour délimiter le terrain de jeu. Il les fait participer dans l'organisation des trois leçons et leur attribue divers rôles : juges de ligne, arbitres, attaquants, défenseurs et milieux de terrain. Le titulaire des cours d'EPS en 6^e A.F à l'école HPR2 aide les élèves à prendre leurs responsabilités et à être autonomes durant le déroulement des matches.

Globalement, l'enseignement du football par l'enseignant N°2 est marqué en 6^e A.F par les DDRI, la topogénèse et la mésogénèse. Tandis qu'en 5^e A.F, il y a dans ses actions, la définition, la régulation et l'institutionnalisation, et la mésogénèse et la chronogénèse.

Le football en Martinique

Avec son effectif de vingt-deux élèves, l'enseignante N°12 en CM2 à l'école MPR2 réalise les trois leçons en quarante-cinq, quarante-six et quarante-trois minutes (annexe 9, p. 13).

L'enseignante N°12 forme des équipes de six joueurs tout en se plaçant en observatrice sur le terrain. La titulaire de la classe de CM2 ne cesse de rappeler les règles du jeu aux enfants : « Faites circuler la balle ; vous marquez l'adversaire pour récupérer la balle ; Allez, allez... pas de fautes, pas de fautes... ». Elle choisit des élèves pour délimiter le terrain de jeu et leur attribue divers rôles : juges de ligne, arbitres, attaquants, défenseurs et milieux de terrain.

Dans l'ensemble, l'organisation du football par l'enseignante N°12 est marquée par les DDRI, la mésogénèse et la topogénèse.

Présentons la cinquième et la dernière APSA : course de relais enseignée en Haïti et en Martinique.

Enseigner la course de relais

La course de relais est enseignée par deux enseignants, un par territoire : N°2/3^e A.F et N°7/CM1.

La course de relais en Haïti

Dans sa classe de 3^e A.F de cinquante-deux élèves, l'enseignant N°2 organise la course de relais en trois leçons qui se déroulent respectivement vingt, trente et vingt-six minutes (annexe 9, p. 3). Concernant la définition, la dévolution, la régulation, l'institutionnalisation, la topogénèse et la mésogénèse dans ses actions, le titulaire des cours d'EPS en 3^e A.F à l'école HPR2 procède à la mise en place, à l'organisation, au choix des coureurs, à la démonstration du jeu et à l'énonciation des règles. Pour cela, il s'agit pour les élèves, rangés deux par deux (côte à côte), l'un à l'intérieur et l'autre à l'extérieur du cercle, de courir et de transmettre les témoins à leurs coéquipiers pour prendre la place de ces derniers. L'enseignant N°2 choisit huit coureurs pour une démonstration avec lui. Il énonce les règles du jeu et désigne deux enfants pour rappeler celles-ci.

La course de relais en Martinique

L'enseignante N°7 en CM1 de vingt-sept élèves, présente, dans sa façon d'organiser les trois leçons sur la course de relais en vingt-trois, dix-neuf et vingt-sept minutes, la définition, la dévolution, la régulation, la topogénèse et la mésogénèse (annexe 9, p. 11). En ce qui concerne ses différentes actions, elle procède de cette façon :

- pour le déroulement de l'activité principale, l'enseignante N°7 commence par l'annonce, la présentation et les consignes du jeu : « *N'oubliez pas qu'il s'agit d'une course de relais. Vous allez courir par trois, de la ligne de départ à la ligne d'arrivée ; vous faites une seule fois le tour des cerceaux ; vous prenez soit un plot, un ballon ou un bâton à l'intérieur des cerceaux ; vous revenez au point de départ en courant sur le côté pour les ramener à vos coéquipiers* ». Elle choisit les coureurs, les observateurs, ainsi que deux élèves pour placer le matériel (plots, ballon, cerceaux et bâtons). Pour s'assurer que tout se passe bien, elle essaye à tout moment d'arrêter le jeu pour interagir avec les observateurs ;
- pendant le retour au calme, l'enseignante N°7 en CM1 dresse le bilan de la séance tout en donnant la parole aux élèves.

En résumé, les cinq APSA : lancer/attraper un ballon, course de longue durée, jeux collectifs avec ballon, football et course de relais présentées ci-dessus, sont enseignées par onze enseignants (trois en Haïti et huit en Martinique), dans quinze classes et quarante-cinq leçons dans les deux territoires. En outre, il y a la présence d'un acte de contextualisation matériel identifié dans les jeux lancer/attraper un ballon en 1^e A.F avec l'enseignant N°1 en Haïti à l'école HPR1. L'ensemble de ces chiffres montre que les cinq APSA partagées par les enseignants dans les des deux pays concerne la moitié des classes et des leçons observée.

Présentons maintenant les APSA spécifiques à chaque pays énumérés dans le tableau XXI ci-dessus.

2.4.2. Présentation des APSA spécifiques à chaque pays

Dans cette partie, nous présenterons les huit APSA marquant la différence entre les deux pays. Six d'entre elles : jeux de lutte et poursuite/combat de coqs, course d'orientation, volleyball, manipulation du bâton, course à sac et course d'obstacle sont enseignés en Haïti, et les deux autres : basket-ball et course de vitesse en Martinique (voir la présentation des données vidéo, tableau XXII, p. 208). Nous débiterons cette présentation par les APSA travaillées en Haïti et la terminerons par celles de la Martinique.

Présentation des six APSA spécifiques à Haïti

Il s'agit ici, de présenter dans l'ordre respectif les six APSA : jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs, course d'orientation, volley-ball, manipulation du bâton, course à sac et course d'obstacle, enseignées uniquement en Haïti durant le cycle d'observation.

Enseigner les jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs en Haïti

Les jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs sont enseignés par un enseignant en Haïti : N°1/3^e A.F.

Concernant les activités de lutte et de poursuite/combat de coqs enseignés par l'enseignant N°1 avec sa classe de 3^e A.F à l'école HPR1, nous avons relevé dans ses actions, la définition, la dévolution, la régulation, l'institutionnalisation, la topogenèse et de la mésogenèse, et un acte de contextualisation culturel. Pendant les trois leçons, ces activités se sont déroulées autour des jeux (combat de coq, course de poursuite et ramassage de cailloux) en trente-huit, trente-deux et trente-trois minutes avec un effectif de treize élèves (annexe 9, p. 3) :

- durant le déroulement de la phase d'échauffement, l'enseignant N° 1 y participe, répète ces exercices (relaxation avec les bras, le tronc et les jambes ; course et marche lentes, à cloche-pied, à pieds joints ; marche aux pas de grenouille) et insiste sur la synchronisation de ceux-ci ;
- pour le déroulement de l'activité principale, le titulaire des cours d'EPS en 3e A.F présente le jeu, énonce les règles et donne les consignes : « *Les enfants, nous allons faire un très beau jeu qui s'appelle le combat de coq. Vous restez accroupis, deux par deux, l'un en face de l'autre. Vous allez vous donner de petites poussées dans la main. L'objectif est de déséquilibrer l'adversaire. Il y a défaite s'il y a une main ou des fesses au sol* ». Il procède tout de suite à une démonstration avec un élève désigné, place les deux premiers joueurs dans le cercle tracé au sol, et choisit un officiel (observateur) pour compter les points. Du début à la fin du jeu, l'enseignant appelle les combattants deux par deux pour se mesurer ;
- pendant le retour au calme, il en profite pour dresser le bilan de la séance tout en définissant et clarifiant les du jeu.

Concernant cet acte de contextualisation culturelle relevé dans le jeu de combat de coqs, ce dernier est donc lié à la réalité culturelle des élèves et leur rappelle un vrai combat entre deux coqs qui se déroule généralement dans une *gageure*³¹ en Haïti.

Enseignement la course d'orientation en Haïti

La course d'orientation est enseignée par un enseignant en Haïti : N°2/1^e A.F.

L'enseignant N°2 en 1^e A.F à l'école HPR2, présente dans sa façon d'organiser les trois leçons, les actions suivantes : la définition, la dévolution, la régulation, l'institutionnalisation, la topogenèse et la mésogenèse. Avec son effectif de quarante-sept élèves, le titulaire des cours d'EPS de cette classe réalise les leçons sur la course d'orientation en trente et une, trente-trois et vingt-huit minutes (annexe 9, p. 1-2).

Au signal de l'enseignant N°2, il est recommandé aux élèves de 1^e A.F de partir des quatre points cardinaux du terrain pour se rendre à leur emplacement numéroté (de 1 à 4). Pour cela, les enfants sont rangés en quatre groupes et en file indienne. La démonstration du jeu est effectuée par l'enseignant et trois élèves désignés à cet effet. Il prend toujours le soin de rappeler les règles du jeu et d'insister sur le regard des élèves. En outre, pour conclure les différentes, le titulaire des cours d'EPS en 1^e A.F procède au rassemblement des enfants, à un bilan tout en définissant et clarifiant les règles du jeu.

Enseigner le volley-ball en Haïti

Le volley-ball est enseigné par une enseignante en Haïti : N°3/5^e/6^e A.F.

Enseignement du volley-ball en Haïti

L'enseignante N°3 en 5^e A.F à l'école HPU1, présente dans ses actions : la définition, la dévolution, la régulation, l'institutionnalisation, la topogenèse et la mésogenèse. Avec son effectif de trente-trois élèves, elle organise les trois leçons sur l'apprentissage du volleyball au travers la réalisation de la passe haute et en manchette, en quarante, quarante-cinq et trente-six minutes (annexe 9, p. 5-6).

Lors de la prise en main, l'enseignante distribue d'abord des bandeaux de trois couleurs (vert, rouge et bleu), délimite ensuite le terrain, et enfin, annonce l'échauffement. Pour les modalités de ce dernier, elle répète à chaque fois, les exercices à exécuter et insiste sur leur synchronisation (sauts pieds joints, cloche-pied accompagnés des étirements avec les bras, les mains, les épaules, le tronc, les jambes et les pieds).

Pour la deuxième séance, un élève est choisi pour organiser l'échauffement. Selon les consignes données par la titulaire des cours d'EPS en 5^e A.F, les enfants doivent effectuer un grand nombre de passes hautes sans que la balle ne tombe au sol ; l'équipe qui la laisse tomber la première donne un point à celle de l'adversaire. Elle désigne dans un premier temps, sept élèves pour une démonstration avec elle, dans un deuxième temps, les trois équipes

³¹ Le terme « Gageure » dans la réalité culturelle haïtienne, désigne le lieu de distraction et pécuniaire où les coqs se battent. Les spectateurs en profitent pour parier devant un juge pour ce qu'il croirait gagnant.

composées de six joueurs chacune et de deux observateurs par rencontre. Le rôle de ces derniers consiste à compter les points. Au cours de la deuxième et de la troisième leçon, plusieurs enfants sont choisis comme arbitres pour diriger les trois rencontres. A la fin de chaque match, elle prend le soin de rappeler les règles du jeu.

Lors du retour au calme, l'enseignante N°3 dans sa classe de 5^e A.F procède au rassemblement des élèves, à un bilan tout en définissant et clarifiant les règles du jeu. Par ailleurs, pour encourager ceux-ci, elle leur demande d'apprécier les efforts de leurs camarades par des applaudissements. La titulaire des cours d'EPS de cette classe discute avec les enfants sur leur façon de jouer, et choisit enfin deux garçons pour énoncer les règles du jeu.

D'un autre côté, avec sa classe de 6^e A.F de trente-sept élèves, l'enseignante N°3 organise les trois leçons sur le volleyball au travers la réalisation de la passe haute et du déplacement, en quarante-trois, quarante-cinq et quarante-trois minutes. Les DDRI et le triplet de genèse sont présents dans ses actions (annexe 9, p. 7).

Concernant ces différentes actions identifiées, la titulaire des cours d'EPS en 6^e A.F procède de cette manière :

- lors de la phase d'échauffement, l'enseignante N°3 en 6e A.F répète ce que doivent faire les élèves : « *Marchez lentement ; courez lentement maintenant ; sautez les pieds joints, allez cloche-pied* » ;
- pour le déroulement de l'activité principale, l'enseignante N°3 en 6e A.F, l'entame par l'annonce, la présentation et les consignes des jeux : « *On va faire des passes hautes et en manchettes ; vous faites passer la balle sous le filet du camp adverse sans qu'elle ne tombe au sol* ». Elle choisit les équipes composées de six joueurs chacune, deux observateurs et un arbitre ;
- pendant le retour au calme, la titulaire des cours d'EPS en 6e A.F à l'école HPU1 enseignants N°3 HPU1, N°4 HPU2 et N°6 MPR2 dresse le bilan des différentes séances tout en mettant l'accent sur le respect des règles du jeu.

Enseigner la manipulation du bâton en Haïti

La manipulation du bâton est enseignée par un enseignant en Haïti : N°4/1^e A.F.

Enseignement de la manipulation du bâton

L'enseignant N°4 en 1^e A.F à l'école HPU2, présente dans ses actions, la définition, la dévolution, la régulation, l'institutionnalisation ainsi que la topogenèse et la mésogenèse. Avec son effectif de quarante-deux élèves, il organise les trois leçons sur les jeux de la manipulation du bâton, en trente, trente et une et vingt-sept minutes (annexe 9, p. 2-3).

L'enseignant N°4 HPU2, débute les trois séances dans sa classe de 1^e A.F par l'appel nominal, la distribution des chasubles, l'annonce des jeux et celle de l'échauffement. Pour le déroulement de ce dernier, il ne fait que répéter les mouvements à exécuter (la marche et la course aller-retour en trois colonnes suivies des exercices d'étirements). Pour cette classe, il est question du jeu de la manipulation du bâton. Pendant les deux premières séances, il s'agit pour les enfants de courir lentement, à deux, en tenant le bâton avec la paume. Ils doivent

partir de la ligne de départ pour se rendre à la ligne d'arrivée et vice versa. En revenant à leur place initiale, ils transmettent le bâton aux coureurs poursuivants. Pour la troisième, le maître leur demande de courir vite. Une fois les consignes sont données, l'enseignant N°4 et un élève volontaire procèdent à une démonstration. Pour clore ces trois leçons, l'enseignant N°4 en 1e A.F reprend les règles du jeu et dresse un bilan avec les élèves.

Enseigner la course à sac en Haïti

La course à sac est enseignée par un enseignant en Haïti : N°4/3^e A.F.

Comme en 1^e A.F, l'enseignant N°4 présente dans sa façon d'organiser la course à sac dans sa classe de 3^e A.F de quarante-quatre élèves, la définition, la dévolution, la régulation, l'institutionnalisation, la topogénèse et la mésogénèse en trois leçons qui se déroulent respectivement en trente, trente-trois et vingt-sept minutes (annexe 9, p. 4).

Dans sa classe de 3^e A.F, l'enseignant N°4 à l'école HPU2 organise l'échauffement en répétant les mouvements à exécuter. Pour le déroulement de la course à sac, il s'agit pour les élèves, de courir par trois avec un sac aux pieds en partant de la ligne de départ pour se rendre à la ligne d'arrivée afin de transmettre celui-ci aux coureurs poursuivants. Le titulaire des cours d'EPS en 3^e A.F sollicite un élève volontaire pour une démonstration. Tout au long du déroulement du jeu, le maître insiste sur le respect des règles et des consignes, et demande surtout aux enfants de courir dans leur propre couloir afin d'éviter de se heurter.

Lors du retour au calme, pour aider les élèves à mieux comprendre le fonctionnement du jeu de la course à sac, l'enseignant N°4 en 3^e A.F dresse un bilan tout en définissant les règles.

Enseigner la course d'obstacle en Haïti

La course d'obstacle est enseignée par un enseignant en Haïti : N°4/5^e/6^eA.F.

Dans ses deux classes : 5^e et 6^e A.F à l'école HPU2, composées respectivement de trente-neuf et quarante et un élèves, l'enseignant N° 4 organise la course d'obstacle. Dans l'organisation de cette APSA, il y a la présence des DDRI dans les deux classes, la topogénèse et la mésogénèse en 5^e A.F (annexe 9, p. 6), et le triplet de genèse en 6^e A.F (annexe 9, p.7). En termes de durée, les trois leçons se déroulent en quarante-trois, quarante-cinq et quarante-deux en 5^e A.F, et en quarante-deux, quarante-six et trente-six minutes en 6^e A.F.

En 5^e A.F, l'échauffement n'est pas différent de celui des deux autres classes : 1^e et 3^e A.F et franchir les trois haies placées dans leur couloir pour se rendre à la ligne d'arrivée. Juste avant le coup d'envoi de la course d'obstacle, l'enseignant N°4 place les haies sur le terrain et désigne deux élèves volontaires pour une démonstration. Il termine les leçons par l'énonciation des règles du jeu et un bilan.

D'un autre côté, dans sa classe de 6^e A.F, l'enseignant N°4 organise la course d'obstacle de cette manière :

- lors de la phase d'échauffement, le titulaire des cours d'EPS en 6^e A.F à l'école HPU2 l'annonce, répète ce que doivent faire les élèves : « *Les enfants, vous*

marchez en restant dans votre colonne ; vous courez, restez dans votre colonne, allez, accélérez ; doucement maintenant » et donne le coup d'envoi.

- pour le déroulement de l'activité principale, l'enseignant N°4 et deux élèves de la 6^e A.F placent les haies sur le terrain de jeu. Il annonce la course et donne les consignes : « *Écoutez bien, vous attendez le signal avant de courir. Vous laissez la ligne de départ pour aller à la ligne d'arrivée ; vous franchissez les trois haies placées dans votre couloir* ». Juste avant le coup d'envoi, il choisit les trois équipes : 1, 2 et 3. A la fin de chacune des trois en 6^e A.F, l'enseignant N°4 fait met l'accent sur les règles du jeu et fait le point avec les élèves.

Dans l'ensemble, les six APSA spécifiques à Haïti : jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs, course d'orientation, volleyball, manipulation du bâton, course à sac et course d'obstacle présentées ci-dessus, sont enseignées par les quatre enseignants en Haïti dans huit classes et en vingt-quatre leçons. Parmi toutes ces APSA, il y a dans celle de jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs organisée en 3^e A.F à l'école HPR1 par l'enseignant N°1, la présence d'un acte de contextualisation culturel.

Présentons enfin, les deux APSA : basket-ball et course de vitesse travaillés en Martinique, mentionnées dans le tableau XXII ci-dessus.

Présentation des APSA spécifiques à la Martinique

Dans cette partie, nous présenterons le basket-ball et la course de vitesse enseignés uniquement en Martinique durant le cycle d'observation.

Enseigner le basket-ball en Martinique

Le basket-ball est enseigné par trois enseignants en Martinique : N°8, N°11 et N°17.

En CM2 et CE2, c'est l'initiation au basket-ball. Les enseignants N°8 et N°17 partagent les DDRI ainsi que la topogénèse et la mésogénèse. Avec leur effectif respectif de vingt-trois et de quinze élèves, ils organisent les trois leçons en vingt-quatre, quarante-six et vingt-cinq en CM2 (annexe 9, p. 13), et en seize, trente-neuf et cinq minutes en CE2 (annexe 9, p. 11).

L'enseignant N°17 demande à ses élèves de CE2 de réaliser la passe à dix à deux, à hauteur de la poitrine sur une distance déterminée. Il choisit un élève pour une démonstration du jeu et essaye avec celui-ci. Au cours des deux premières séances, le titulaire de la classe de CE2, arrête le jeu à maintes reprises pour interroger les enfants sur leur façon de jouer. Ceux-ci estiment que certains de leurs camarades ne jouent pas bien parce que les passes ne sont pas précises ; les joueurs lancent et attrapent mal le ballon et ne se déplacent pas en même temps. Le maître est tout à fait d'accord avec leurs remarques. Pour la deuxième séance, il reste dans le contenu du jeu tout en changeant de dispositif. Les enfants doivent réaliser les passes à trois en se rangeant en trois colonnes de sept. L'enseignant N°17 choisit deux élèves pour l'accompagner afin qu'ils puissent donner des exemples à toute la classe. A la fin de cette rencontre, il procède au changement de jeu (tirs dans le panier), explique aux élèves ce qu'ils doivent faire et se place sur le terrain pour leur donner des exemples. En prenant position :

les jambes fléchies et les bras tendus au-dessus de la tête, le maître tire le ballon dans le panier. Après douze minutes de jeu, il annonce un petit match avec trois attaquants et deux défenseurs : le but du jeu est de tirer dans le panier. Une minute après, le titulaire de la classe de CE2 arrête le match pour dresser un bilan et demande aux élèves de donner leur avis sur le déroulement du jeu. Ils disent que ceux qui viennent de jouer, confondent leur rôle sur le terrain.

Quant à l'enseignante N°8 en CM2 à l'école MPR1, elle initie ses élèves au basket-ball en procédant surtout à la pratique des jeux de coopération et d'opposition avec ballon. Les trois leçons sont débutées dans la salle de classe. La titulaire de la classe schématise le déroulement de l'activité au tableau avec des feutres de différentes couleurs ; interagit avec les enfants en insistant sur l'importance de l'écoute et du regard. Elle choisit deux d'entre eux pour placer le matériel sur le terrain et des capitaines pour le jeu ; forme les équipes ; distribue des casquettes noires et rouges aux joueurs. Après chaque rencontre, elle arrête le jeu pour faire un bilan avec la classe ; conseille aux élèves de jouer avec précision et de bien suivre la trajectoire du ballon ; profite pour changer les équipes. Les enseignants N°8 en CM2 à l'école MPR2 et N°17 à l'école MPU2 terminent les trois leçons en rassemblant les élèves autour d'eux pour un bilan et le rappel des règles du jeu.

D'un autre côté, Les enseignants N°11 et N°17 présentent ces actions de ressemblances : la définition, la régulation, l'institutionnalisation, la mésogenèse et la chronogenèse. Avec leur effectif respectif de vingt et de vingt-cinq élèves, ils organisent les trois leçons en quarante, quarante-trois et trente-neuf en CM1 (annexe 9, pp. 11-12), et en trente-quatre, trente-neuf et trente-cinq minutes en CM1/CM2 (annexe 9, p. 12).

Pour l'organisation du basket-ball, les enseignants N°11 en CM1 à l'école MPR2 et N°17 en CM1/CM2 à l'école MPU2, demandent aux élèves de se ranger en trois colonnes pour réaliser des passes à trois à hauteur de la poitrine. Ce premier jeu consiste à préparer les enfants pour les matches. A l'école MPR2, l'enseignant N°11 arrête le jeu après huit minutes pour faire le point avec les élèves, tandis que celui du N°17 met fin au jeu après six minutes afin d'organiser un match de basket-ball avec quatre attaquantes et quatre défenseuses. Avec le ballon en main, le titulaire de la classe de CM1/CM2 donne des exemples de transmission et de réception de passes. Au signal, les enfants de CM1 reprennent le jeu en six minutes, alors que ceux de CM1/CM2 jouent le premier match en cinq minutes. A l'école MPU2, le maître arrête le jeu, interroge les élèves et procède au changement d'équipes (quatre attaquants et quatre défenseurs). A son signal, en six minutes, les garçons jouent comme les filles. Le titulaire de MPU2 interroge toute la classe sur la prestation des joueurs, deux élèves pensent qu'ils jouent mieux par rapport à la dernière fois. Quant à l'enseignant N°11, il organise les matches avec quatre équipes mixtes, composées chacune de cinq joueurs (trois attaquants et deux défenseurs). Après le coup de sifflet, les deux premières équipes jouent en six minutes. Avant de démarrer le second match, il interroge tous les élèves sur le jeu produit par les joueurs. Selon l'avis des interrogés, il y a certains joueurs qui prennent du retard avant de marquer un panier. Pendant le retour au calme, les enseignants N°11 et N°17 dressent un bilan et sensibilisent les élèves au respect des règles de jeux.

Entrons maintenant dans la présentation de la seconde APSA : la course de vitesse enseignée en Martinique.

Enseigner la course de vitesse en Martinique

La course de vitesse enseignée par trois enseignants en Martinique : N°9/CP, N°10/CE2 et N°16/CM2.

L'enseignante N°9 en CP présente, au travers l'organisation de la course de vitesse, les actions suivantes: la définition, la régulation, l'institutionnalisation, la mésogenèse et la chronogenèse. En outre, avec son effectif de vingt-quatre élèves, elle réalise les trois leçons en vingt-huit, trente et vingt-six (annexe 9, p. 8).

En ce qui concerne les actions susmentionnées, l'enseignante N° 9 organise l'activité principale en commençant par l'annonce, la présentation et le rappel des règles de la course de vitesse : « *Vous allez jouer comme la dernière fois. Lorsque je vous appelle par votre numéro, vous courez vite pour prendre en même temps le ballon et le cerceau qui se trouvent au centre du terrain* ». Après la première phase de jeu durant laquelle la titulaire de la classe appelle les coureurs par leur numéro (de 1 à 12), elle rappelle les règles à respecter en insistant sur l'écoute et la course avec précision. Pendant le retour au calme, l'enseignante dresse le bilan des leçons et met l'accent sur les règles du jeu.

L'enseignante N°10 en CE2 présente, dans ses actions, les DDRI et le triplet de genèse. Avec son effectif de vingt et un élèves, elle organise les trois leçons sur la course de vitesse en trente-six, trente-sept et trente-cinq minutes (annexe 9, p. 10).

Pour le déroulement de l'activité principale, l'enseignante N°10 l'entame par l'annonce, la présentation et les consignes du jeu : « *Évitez de partir avant le signal. Les deux coureurs doivent partir en même temps. Il faut être capable de courir vite* ». Elle délimite le terrain, place le matériel et choisit deux élèves pour faire démontrer le jeu ainsi que les trois groupes pour les différentes rencontres. Après chacune de ces celles-ci, l'enseignante N°10 insiste sur la position de départ et la posture des coureurs pendant la course et choisit toujours une élève pour une démonstration. En terminant les leçons, la titulaire de la classe de CE2 à l'école MPR2 rappelle les règles du jeu et dresse un bilan.

L'enseignante N°10 en CE2 présente, dans l'organisation de la course de vitesse, plusieurs actions : ses actions, les DDRI, la topogenèse et la mésogenèse. Avec son effectif de vingt élèves, elle réalise les trois leçons en quarante-quatre, quarante-six et trente-sept minutes (annexe 9, p. 14).

Pour cette course de vitesse, l'enseignante N°16 choisit trois élèves pour un essai, puis les observateurs, les arbitres et les coureurs pour les différentes rencontres. Suivant les consignes données, ces derniers doivent prendre la position de départ (les deux mains au sol, le genou gauche fléchi et la jambe droite allongée en arrière) afin de courir vite et individuellement tout en accélérant quelques mètres avant la ligne d'arrivée. Pour toutes les rencontres, elle arrête le jeu pour dresser un bilan, interagir avec les élèves et changer les équipes. Pour le retour au calme, l'enseignante N°13 procède au rassemblement des élèves,

à un bilan tout en définissant et clarifiant les règles du jeu. Elle demande aux enfants d'applaudir leurs camarades pour leurs efforts fournis et d'encourager ces derniers par des applaudissements.

Dans l'ensemble, les deux APSA spécifiques à la Martinique : basket-ball et course de vitesse présentés respectivement dans les figures 25 et 26 ci-dessus, sont enseignées par six enseignants en Martinique dans sept classes et en vingt et une leçons. L'organisation du basket-ball est similaire en termes d'actions (DDRI, topogenèse et chronogenèse) aux deux enseignants, et (Définition, régulation, institutionnalisation, mésogenèse et chronogenèse) aux deux autres, tandis que les dispositifs adoptés pour la course de vitesse à chaque enseignant.

Pour une description plus précise et plus directe, synthétisons les données vidéo relevées dans les classes en Haïti et en Martinique.

2.4.3. Synthèse comparative des données vidéo en Haïti et en Martinique

Pour l'ensemble des quatre-vingt-dix leçons filmées dans les trente classes, il n'y a que deux actes de contextualisation : matériel et culturel, identifiés respectivement dans les jeux lancer/attraper un ballon en 1^e A.F et lutte et poursuite/combat de coqs en 3^e A.F à l'école HPR1 en Haïti. La présence de ces deux actes de contextualisation montre la façon l'enseignant s'adapte aux contextes d'apprentissage des élèves haïtiens. Dans les deux territoires, à l'exception de lancer/attraper enseigné par l'enseignante N°13 dans sa classe de CP en Martinique à l'école MPU1, les douze autres APSA travaillées durant le cycle d'observation sont liées aux contenus prévus pour le cycle d'observation. Ces chiffres montrent donc l'articulation entre les intentions didactiques des enseignants dans les deux territoires et la réalisation des leçons d'EPS.

En ce qui concerne les APSA, rappelons que six d'entre elles : jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs, course d'orientation, volley-ball, manipulation du bâton, course à sac et course d'obstacle sont enseignées dans huit classes et en vingt-quatre leçons par les quatre enseignants en Haïti. Alors qu'en Martinique, deux APSA : basket-ball et course de vitesse sont enseignées dans sept classes et en vingt et une leçons par six enseignants.

En ce qui concerne l'organisation et le déroulement des leçons d'EPS, les quatre enseignants en Haïti débutent toujours celles-ci par l'échauffement, tandis que quatre en Martinique (N°6, 7, 10 et 13) avec les APSA respectives course de longue durée, course de relais, jeux collectifs avec ballon et lancer/attraper un ballon entrent directement dans l'activité principale lors des deux premières leçons. Par rapport à ces données, on voit qu'en Haïti, la phase d'échauffement occupe une place très importante dans le déroulement des leçons d'EPS. Alors qu'en Martinique, l'échauffement est parfois négligé.

D'un autre côté, la durée des leçons varie en moyenne entre trente et quarante minutes par semaine en Haïti, et vingt et trente minutes deux fois par semaine en Martinique. Dans ce cas, les élèves des deux territoires ne peuvent bénéficier du nombre d'heures prévu à l'enseignement de l'EPS aux deux premiers cycles de l'école fondamentale (une heure par semaine) (annexe 4) et en CP/CE1 et CE2/CM1/CM2 (108 par an) (annexe 6, p. 7). Toutefois,

l'exception est faite pour l'enseignant N°2 à l'école HPR2 avec sa classe de 6^e A.F parce que ses élèves bénéficient d'une heure de cours d'EPS par semaine (voir annexe 9, p. 6).

En termes de ressemblances, cinq APSA : lancer/attraper un ballon, course de longue durée, jeux collectifs avec ballon, football et course de relais sont enseignées dans quinze classes et en quarante-cinq leçons par onze enseignants (trois en Haïti et huit en Martinique) (voir tableau XXII, p. 208). Par ailleurs, en Haïti et en Martinique, les enseignants N°1, N°3 et ceux des N°6 et N°16 délèguent respectivement certaines tâches à leurs élèves de 5^e/6^e A.F et de CE2/CM1/CM2. Ils engagent les enfants comme observateurs, meneurs, juges de lignes et arbitres au cours de l'échauffement, du corps de la séance et du retour au calme. Ces enfants sont sollicités pour rappeler les règles du jeu à toute la classe, démontrer et délimiter le terrain. Selon ces chiffres, on voit que la moitié des enseignants en Haïti donne des responsabilités aux élèves, tandis que seuls deux des treize en Martinique le font.

En ce qui concerne les actions des dix-sept enseignants dans les deux pays, elles sont à la fois identiques à ces derniers et spécifiques à chaque territoire. Pour mieux montrer les ressemblances et les différences, nous présenterons respectivement, à l'aide des figures 28 et 29 : les DDRI et le triplet de genèse.

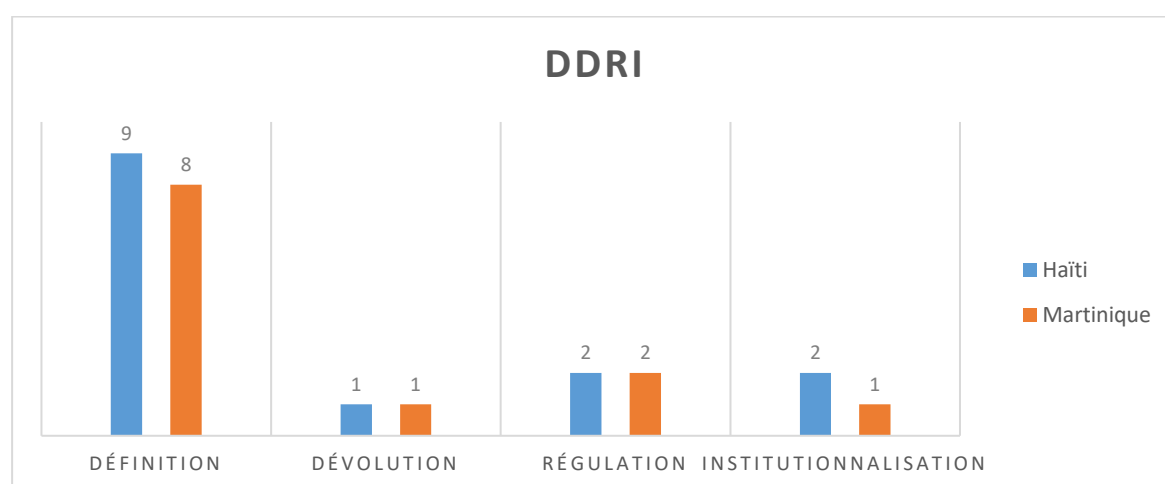


Figure 28. Les DDRI

Sur l'ensemble des quatre-vingt-dix leçons filmées dans trente classes relatif aux treize APSA enseignées dans les deux territoires, les actions des dix-sept enseignants sont réparties de la manière suivante : neuf et huit classes respectivement en Haïti et en Martinique sont concernées par la définition ; deux, une par territoire par la dévolution ; quatre, deux par pays par la régulation ; deux en Haïti et une en Martinique par l'institutionnalisation. Les actions des enseignants sont largement dominées par la définition. Cette dominance montre que les enseignants dans les deux territoires aiment beaucoup indiquer, répéter et définir les tâches à exécuter. Leur façon d'agir peut s'expliquer par leur envie de voir que les élèves apprennent et exécutent mieux les consignes.

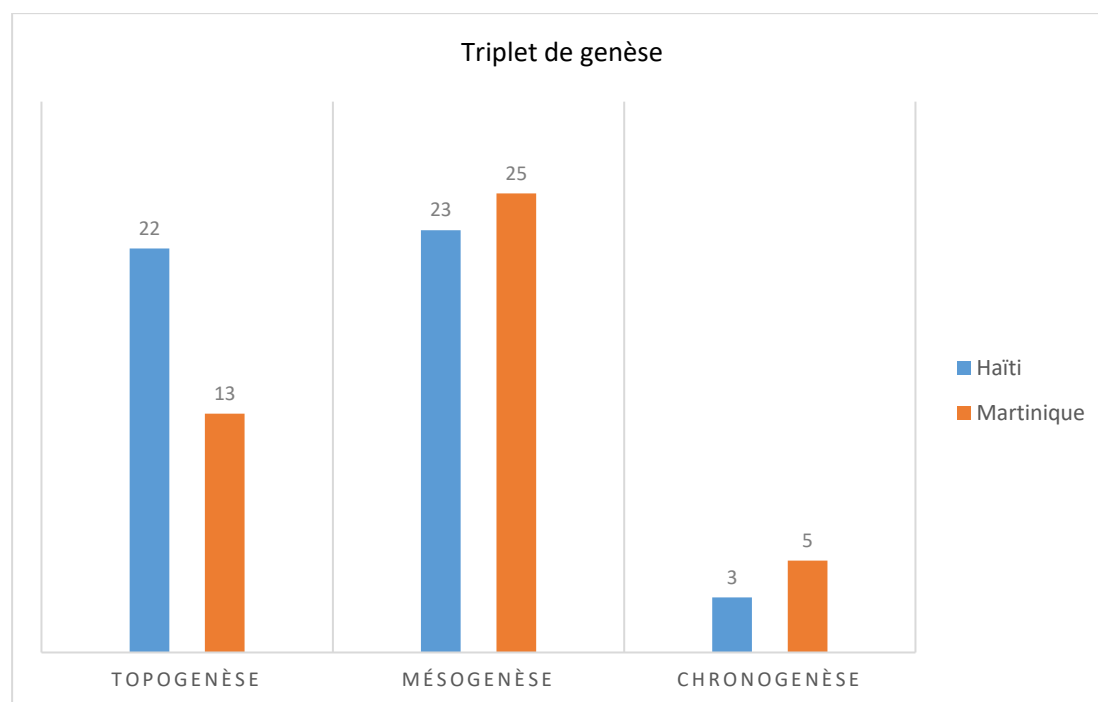


Figure 29. Le triplet de genèse

En référence aux actions des dix-sept enseignants, les chiffres du triplet de genèse de la figure 29 sont répartis comme suit : vingt-deux et treize leçons identifiées respectivement en Haïti et en Martinique pour la topogénèse ; vingt-trois en Haïti et vingt-cinq en Martinique concernent la mésogénèse ; trois en Haïti et cinq en Martinique pour la chronogénèse. Sur le plan quantitatif, la mésogénèse marque la dominance du triplet de genèse. Dans les deux territoires, les enseignants accordent la priorité à l'organisation du milieu, c'est-à-dire aux dispositifs permettant la réalisation des différentes leçons d'EPS. En outre, il y a dans leurs actions un peu de partage de responsabilités. Cependant, l'ensemble de leurs actions ne facilite pas trop l'évolution du temps didactique.

Terminons notre étude micro par l'analyse des données des leçons filmées dans les deux territoires.

2.4.4. Analyse des données vidéo

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre méthodologique de notre thèse, pour cette analyse comparative des données vidéos, il s'agit de montrer l'écart entre ce que les dix-sept enseignants en Haïti et en Martinique ont prévu de faire et ce qui est effectivement réalisé durant le cycle d'observation. Cette analyse s'accrochera particulièrement sur la théorie de l'action conjointe en didactique, le triplet de genèse, les profils des dix-sept enseignants, les éléments spécifiques de leur enseignement et les contextes dans lesquels il se déroule.

Débutons donc l'analyse des données des leçons filmées, en regroupant d'abord les APSA identiques à Haïti et à la Martinique, ensuite celles qui sont spécifiques à chaque pays.

Analyse des cinq APSA identiques à Haïti et à la Martinique

Il s'agit d'analyser, dans l'ordre respectif, les cinq APSA identiques aux deux territoires : lancer/attraper un ballon, course longue de durée, jeux collectifs avec ballon, football et course de relais, enseignées dans quinze classes et en quarante-cinq leçons par onze enseignants (trois en Haïti et huit en Martinique). L'analyse de ces APSA s'accroîtra sur des éléments de similitudes et de différences selon leur mise en œuvre durant le cycle d'observation.

Analyse de l'enseignement des jeux lancer/attraper dans les deux territoires

Il s'agit d'analyser l'enseignement des jeux lancer/attraper partagés par quatre enseignants, deux par pays.

Analyse de l'enseignement des jeux de lancer/attraper en 1^e A.F/HPR1, selon l'acte de contextualisation

L'enseignant N°1 à l'école HPR1 réalise avec sa classe de 1^e A.F, les jeux lancer/attraper un ballon sous diverses formes : en l'air, dans un récipient et dans un mur). Pour le déroulement de la phase d'échauffement, le titulaire des deux classes, ne se contente pas seulement de répéter les différents mouvements, mais il y participe également en demandant aux élèves de l'imiter afin de mieux exécuter ceux-ci. Sa participation à la phase d'échauffement, consiste, à notre sens, à accompagner, à guider, à encourager et à motiver les élèves de 1^e A.F qui n'avaient pas de cours d'EPS en préscolaire.

En ce qui concerne le déroulement de l'activité principale, l'enseignant N°1 HPR1 l'entame par la définition, puis la régulation car il démontre le jeu ; enfin, la dévolution en sollicitant deux enfants pour faire démontrer ce dernier avant de mettre tous les élèves en action. En termes d'actions pour le retour au calme de chacune des leçons, le titulaire des cours d'EPS en 1^e A.F régule en dressant le bilan du jeu et en procédant aux démonstrations. Cette régulation répétitive se fait dans le but d'aider les élèves à améliorer leur façon de lancer/attraper le ballon. Par ailleurs, pour cette classe de 1^e A.F à l'école HPR1, l'acte de contextualisation relevé est matériel. Pour pouvoir réaliser les jeux de (*lancer/attraper un ballon*), l'enseignant N°1 de cette classe fabrique lui-même des ballons avec du papier, du sachet et du scotch. Il travaille dans une école privée certes, mais celle-ci ne possède pas d'infrastructures sportives pour l'enseignement des cours d'EPS. La fabrication du matériel de travail devient donc pour le titulaire de la 1^e A.F, un moyen de s'adapter aux conditions difficiles dans lesquelles les élèves apprennent. C'est pourquoi il affirme lors de l'entretien *post* que, le manque de temps, d'espace de jeu et de matériel l'empêche d'atteindre totalement ses objectifs visés : « *Je peux dire oui, mais normalement, on pourrait mieux faire si on avait suffisamment de temps, d'espace et de matériel* » (annexe 7, p. 1).

Analyse de l'enseignement des jeux lancer/attraper un ballon en 3^e A.F/HPU1

L'enseignante N°3 en 3^e A.F à l'école HPU1 organise les jeux lancer/attraper un ballon sous forme de compte-tours. Le déroulement de cette activité se base sur une organisation unique et figée.

En ce qui concerne le déroulement des trois leçons observées en 3^e A.F, la phase d'échauffement porte sur la définition et la régulation. L'enseignante ne cesse de répéter et de démontrer les différents exercices en demandant aux élèves de les exécuter en regardant les exemples. Elle agit de la sorte afin d'inciter ceux-ci à reproduire la copie conforme de ce qu'elle attend d'eux. Pour le corps de la séance, l'enseignante N°3 fait démontrer les jeux par des enfants choisis. Elle démarre donc l'activité à travers la définition, l'institutionnalisation et la dévolution. Pendant les différentes rencontres, la titulaire des cours d'EPS en 3^e A.F se montre toujours très sensible à la mise en application des règles du jeu. Il s'agit ici, d'une attitude exigeante pouvant amener les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes et à répondre aux attentes de l'enseignante.

L'organisation du jeu compte-tours sur lancer/attraper le ballon par l'enseignante N°3 en 3^eA.F est en étroite relation avec les contenus prévus pour le cycle d'observation : « *Pour les contenus prévus, je vais organiser avec les élèves un jeu collectif sur lancer et attraper le ballon. Les élèves vont jouer en équipe. Le terrain va être séparé en deux parties. Une équipe dans chaque partie. Les joueurs vont former un cercle et se distancer en restant debout pour lancer et attraper le ballon le plus rapidement possible sans le laisser tomber* » (annexe 5, p. 22). Pour mettre en œuvre ces contenus, l'enseignante N°3 se montre très active concernant l'exécution des consignes. Quant aux élèves, ils sont dans l'obligation de respecter à lettre tout ce qui leur est demandé.

Analyse de l'enseignement des jeux lancer/attraper un ballon en CP/MPR1

L'enseignante N°5 en CP à l'école MPR1 organise les jeux lancer/attraper un ballon sous forme de transmission et réception à deux mains, de jongler à deux mains sur place et en déplaçant et de rebondissement au sol. Cette organisation donne plusieurs possibilités aux élèves de lancer et d'attraper le ballon.

En ce qui concerne le déroulement des trois leçons observées en CP, la phase d'échauffement se base sur la définition et la régulation. L'enseignante N°5 ne cesse de répéter et de démontrer les différents exercices en demandant aux élèves de les exécuter en regardant les exemples. Elle exige que ceux-ci exécutent à la lettre les tâches demandées. Pour le corps de la séance, l'enseignante N°5 fait démontrer les jeux par des enfants choisis. Elle démarre donc les différents jeux à travers la définition, l'institutionnalisation et la dévolution. Pour s'assurer que les apprenants sont capables de réinvestir ce qu'ils ont appris, la titulaire de la classe de CP à l'école MPR1 leur demande, à la fin des jeux, de lancer et d'attraper le ballon comme bon leur semble. Nous constatons que cette autonomie les met très à l'aise.

L'organisation des différents jeux concernant l'activité lancer/attraper un ballon par l'enseignante N°5 en CP correspond en partie aux contenus prévus car la passe à cinq et le ballon prisonnier n'ont pas été réalisés pendant le cycle d'observation : « *Des jeux sur lancer-attraper et dribler avec la balle. Des petits jeux à règles qui sont simples. Par exemple, la passe à 5. On termine par le ballon prisonnier* » (annexe 5, p. 41). Aucun paramètre ne nous permet de justifier la réalisation partielle des contenus prévus pour le cycle d'observation. En tout cas,

par rapport aux actions de l'enseignante N°5, on voit qu'elle tente de faciliter l'apprentissage des jeux lancer/attraper un ballon dans sa classe de CP.

Analyse de l'enseignement des jeux lancer/attraper le ballon en CP/MPU1

L'enseignant N°13 à l'école MPU1 réalise avec sa classe de CP, le jeu lancer/attraper un ballon. Pour la phase d'échauffement, la titulaire de la classe reste uniquement dans la définition. Elle ne fait que dicter les mouvements et les élèves exécutent les consignes. D'un autre côté, pour le déroulement du corps de la séance et du retour au calme l'enseignante N°13 MPU1 institutionnalise et régule. Il s'agit pour les enfants qui sont debout, de lancer le ballon en direction de leurs partenaires qui se trouvent en face d'eux. Ceux qui attrapent doivent éviter que celui-ci arrive au sol. Pour que tout se passe bien, elle met l'accent sur la rapidité et la précision. Avant leur retour en classe, la titulaire de CP/MPU1 dresse un bilan sans pour autant interroger les enfants et faire démontrer le jeu. Elle en profite plutôt pour rappeler les règles à respecter.

Les jeux lancer/attraper n'ont aucun lien avec les contenus prévus pour le cycle d'observation « *J'essaye de toucher un peu à tout. Là, on va faire des jeux d'équipe en commençant par la course d'endurance. Et puis, ce qui est intéressant, on fera la natation à la fin de l'année scolaire. Oui, ces contenus sont tirés des B.O.* » (annexe 5, p. 64). Remarquons que durant tout le cycle d'observation, l'enseignante N°13 à l'école MPU1 ne laisse aucune autonomie à ses élèves de CP. De la prise en main au retour au calme, elle agit seule que ce soit pour délimiter l'espace de jeu, placer les lanceurs ou rappeler les règles du jeu. Les enfants ne font que la regarder, l'écouter et exécuter les consignes.

Dans l'ensemble, l'enseignement des jeux lancer/attraper un ballon dans les deux territoires montre qu'en Haïti, la réalisation de ces activités sont totalement en lien avec les contenus prévus pour le cycle d'observation. Alors qu'en Martinique, ce lien est partiellement respecté. En outre, le déroulement de ces jeux fait intervenir la présence d'un acte de contextualisation matériel en matériel en Haïti. Tel n'est pas le cas en Martinique.

Analyse de l'enseignement de la course de durée dans les deux territoires

Pour entamer le déroulement de l'activité principale, l'enseignant N°1 en 5^e/6^e A.F à l'école HPR1 définit et institutionnalise (données vidéo, p. 212-213). Il prend le temps d'indiquer, les unes après les autres, les différentes phases des jeux afin que les élèves puissent les exécuter convenablement. Voilà pourquoi il jette son dévolu sur des élèves observateurs pour observer le déroulement des courses et ne cesse d'insister sur la mise en application des règles des jeux. Par ailleurs, dans la fonction mésogénétique, pour pallier l'absence de matériel, l'enseignant N°1 place quatre élèves servant de poteaux de délimitation. Sa façon de s'adapter aux conditions difficiles dans lesquelles les enfants apprennent confirme son acte de contextualisation institutionnel déclaré comme stratégies d'enseignement en entretien *ante* « *J'essaye d'exécuter ce qui est recommandé par les programmes et l'adapter à la réalité de mes élèves* » (annexe 5, p. 6). Lors du retour au calme, l'enseignant N°1 régule et institutionnalise, à la fin de chacune des trois séances, en dressant

un bilan. Outre ces deux actions, le titulaire de (5^e/6^e A.F/HPR1) dévolue en demandant à un élève (parmi les observateurs) de publier les résultats des trois rencontres. Le fait de déléguer cette tâche à ce dernier, c'est une façon de ne pas monopoliser la parole.

En termes de contenus prévus pour le cycle d'observation, l'enseignant N°1 en 5^e/6^e A.F respecte ceux-ci : « *Ce matin, nous allons faire la course d'endurance (course de longue durée). Les filles et garçons vont courir longtemps par groupes. Ces derniers sont désignés par une couleur : groupe 1 en bleu, 2 en jaune et 3 en rouge. Il va y avoir un tournoi triangulaire. Ils vont faire un maximum de tours pendant 10 à 15 minutes sans s'arrêter et sans se fatiguer. L'organisation de la course dépend de l'espace restreint dont nous disposons. Ces contenus sont tirés des manuels officiels de l'enseignement de l'EPS à l'école fondamentale* » (annexe 5, p. 6). Concernant le temps accordé aux élèves pour la course d'endurance, celui-ci ne leur pose pas de problèmes, car il n'y a aucun cas d'arrêt ou d'abandon. Comme le précise l'enseignant N°1 HPR1, l'espace de jeu est vraiment restreint. Ce dernier, selon notre observation, joue en faveur de tous les coureurs de (5^e/6^e A.F) et leur permet de courir sans se plaindre et se fatiguer pendant dix à quinze minutes. Par ailleurs, cette APSA peut être une forme de motivation pour les élèves de ces classes parce qu'ils savent que leur professeur d'EPS compte organiser un tournoi en athlétisme à la fin de l'année scolaire : « *Mon projet avec cette classe, c'est d'organiser à la fin de l'année un tournoi triangulaire en athlétisme* » (annexe préalable).

Analyse de l'enseignement de la course longue en CE2/MPR1/MPU1

Les enseignantes N°6 en CE2 à l'école MPR1 et N°14 en CE2 à l'école MPU1 travaillent respectivement dans le privé et le public, deux écoles en Martinique. La course longue que les titulaires de ces deux classes réalisent avec leurs élèves, est organisée en deux et trois en MPR1, et en huit minutes en MPU1. Au regard du temps de jeu accordé à ces derniers, nous constatons que celui de CE2/MPU1 est trop long. Parce que pendant la course deux coureurs abandonnent et d'autres ne cessent de s'arrêter de courir (données vidéos, p.) en raison de la fatigue. Par rapport à ce constat, l'enseignante N°14 a raison d'affirmer que ses élèves n'ont pas progressé : « *Non, je ne pense pas qu'ils aient déjà progressé* » (annexe 7, 29) ; alors qu'en CE2/MPR1, tous les élèves arrivent à courir, sans trop de difficultés, durant le temps imparti. Cela confirme donc la progression des élèves dont parle l'enseignante N°6 en entretien *post* : « *Oui, on voit bien le progrès. J'ai très peu d'arrêts. Ils vont beaucoup moins vite. Ensuite, il y a aussi un meilleur respect de limites envers les plots* » (annexe 5, p.18).

Pour le déroulement des trois séances observées en CE2/MPR1/MPU1, la phase d'échauffement est identique dans les deux classes du point de vue de la définition. Pour cela, les enseignantes N°6 et N°14 indiquent les différents exercices que les élèves doivent exécuter. Pour le corps de la séance, l'enseignante N°6 dans ses fonctions topogénétique et mésogénétique, attribue des tâches spécifiques à tous les élèves de la classe ; ils sont tantôt des coureurs, tantôt des observateurs qui surveillent et notent le nombre de tours réalisé par ceux-ci pendant le temps imparti (deux et trois minutes). Puis elle distribue des feuilles d'observation préparées spécialement pour l'activité (la course longue). Un peu plus loin, en

termes de régulation et d'institutionnalisation, la titulaire de CE2/MPR1 prend le soin, à la fin de chaque phase de jeu, de dresser un bilan et de rappeler les règles à respecter tout en interrogeant l'ensemble de la classe. Pendant le bilan du jeu, l'enseignante N°6 en profite pour établir la relation entre le temps couru et le nombre de tours effectué. D'où la confirmation de l'acte de contextualisation didactique à travers l'approche de la notion de proportionnalité dont elle évoque en entretien *ante* (conception de l'EPS, p. 16) : « *Je vais leur parler de cette notion de mathématiques : la proportionnalité, le temps couru n'est pas proportionnel au nombre de tours de terrain* » (figure 9, p.129). Ses actions sont importantes car elles permettent aux enfants d'améliorer leur façon de jouer et de donner leur avis sur leur rôle d'observateur ; mais surtout de faciliter leur compréhension de la course longue à travers cette notion utilisée en mathématiques. Quant à l'enseignante N°14, il est vrai qu'elle est aussi dans les fonctions topogénétique et mésogénétique, en revanche les observateurs qu'elle choisit ne réalisent aucun travail de notation. Pendant le temps de rafraîchissement accordé aux enfants, elle leur rappelle qu'il ne faut pas courir vite afin de résister pendant les huit minutes ; et encourage chacun d'eux à courir sans arrêt. La façon dont la titulaire de CE2/MPU1 institutionnalise et régule l'activité est correcte, mais les huit minutes de course présentent un blocage pour certains élèves de la classe.

Pour l'ensemble des trois leçons filmées pour le niveau CE2 aux écoles MPR1 et MPU1 sur la course longue, le déroulement des jeux correspond donc aux contenus prévus pour le cycle d'observation. « *En ce qui concerne la course longue, c'est un rapprochement entre le temps couru et le nombre de tours de terrain. La durée varie, on peut faire 2, 3 minutes. Mais aujourd'hui, on va essayer de faire 1 minute et 30 secondes. Avant la fin du cycle, j'espère pouvoir les faire courir pendant 3 minutes. Oui, ces contenus sont tirés des textes officiels, mais je n'ai pas la phrase exacte. Je voudrais leur faire prendre conscience que ce n'est parce qu'il plus longtemps qu'ils doivent courir plus vite. Je vais leur parler de cette notion de mathématiques : la proportionnalité, le temps couru n'est pas proportionnel au nombre de tours de terrain* » (annexe 5, p. 44) « *Oui, complètement, je ne m'appuie que sur les textes officiels pour préparer mes séances. Ce sont des contenus que l'on trouve dans les textes officiels. Pour la course longue aujourd'hui, je vais simplement travailler l'allure qui est pour moi, la première étape pour que les élèves arrivent vraiment à gérer leur allure. Qu'ils puissent courir à une allure régulière. Que ce soit l'allure propre de l'enfant ou l'allure à un niveau inférieur ou supérieur, peu importe* » (annexe 5, p. 67).

Pour le retour au calme, les enseignantes N°6 CE2/MPR1 et N°14 CE2/MPU1 régulent en interagissant avec leurs élèves. Toutefois, pour savoir si le temps (deux et trois minutes) accordé aux enfants est suffisant, celle de MPR1 interroge ces derniers. Leur réponse unanime montre que le temps leur convient : « *Le temps accordé était suffisant* » ; tandis que celle du N°14 interroge les apprenants sur leur manière de courir. Selon notre constat, le retour au calme en CE2/MPU1 s'accroît surtout sur le développement physique des enfants. Voilà pourquoi la titulaire de cette classe les fait marcher, étirer leurs membres inférieurs et supérieurs et respirer.

Analyse de l'enseignement de la course longue durée en CP/MPU2

L'enseignant N°4 à l'école MPU2 organise la phase d'échauffement en restant uniquement dans la définition. Cette forme d'organisation peut être due à une habitude. Pour entrer dans l'activité principale, le titulaire de la classe de CP définit en annonçant la course de longue durée. Puis, il institutionnalise pour la réalisation de l'activité « *Vous pouvez courir à votre rythme. Vous allez courir en deux minutes sans vous arrêter* ». Pour veiller au respect de ces règles, il attribue le rôle d'observateur à tous les enfants de la classe (les coureurs deviennent des observateurs et vice versa) ; régule à la fin de chacun des tours de courses. Par rapport à ses actions pour ce jeu, l'enseignant N°4 est donc dans une démarche institutionnalisée qui consiste à amener les élèves à la maîtrise de la technique et de la tactique de la course longue. Ce qui correspond aux contenus prévus pour le cycle d'observation : « *Les contenus sont simples. Les élèves vont courir à leur rythme, par petits groupes de sept, pendant trois minutes sans s'arrêter. Ensuite, suivant leur progression, on pourra, lors des prochaines séances, augmenter la distance et le temps de la course. Oui, ces contenus sont tirés des B.O. et de la progression de 2012* » (annexe 5, p. 76). Sa façon de procéder fonctionne correctement car le temps a augmenté d'une minute lors de la troisième et dernière séance. Pendant ces trois minutes de course, tous les enfants jouent normalement. Pour l'organisation du retour au calme, l'enseignant N°4 MPU2 dévolue. Pour cela, il engage deux élèves de la classe de CP pour énoncer les règles de la course longue : courir à son rythme, respecter le temps imparti : deux minutes sans arrêt (annexe préalable). Cette stratégie consiste non seulement à vérifier la compréhension des enfants, mais aussi à les faire participer dans les cours d'EPS.

Dans l'ensemble, la réalisation de la course longue dans les deux territoires correspond totalement aux contenus prévus pour le cycle d'observation. Les enseignants attribuent des tâches spécifiques aux élèves afin de les impliquer davantage dans l'organisation des jeux. Cependant, en termes de durée, on constate que celle-ci est plus longue en Haïti. Cela peut s'expliquer par la dimension restreinte de l'espace de jeu et la préparation des élèves pour un tournoi en athlétisme en Haïti.

Au-delà de ces éléments de ressemblances et de différences, les enseignants dans les deux territoires tentent de développer le goût de l'athlétisme chez leurs élèves. Voilà pourquoi ils insistent beaucoup sur le respect des consignes.

Analyse de l'enseignement des jeux collectifs avec ballon dans les deux territoires

L'enseignante N°3 à l'école HPU1 en 1^{ère} A.F organise les jeux collectifs avec ballon sous forme de passe à six. La réalisation de cette activité découle des contenus prévus pour le cycle d'observation : « *Je vais organiser avec les élèves un jeu collectif avec ballon. Les 6 joueurs de chaque équipe vont faire 6 passes de suite pour marquer un point en empêchant les joueurs de l'équipe adverse de récupérer le ballon. Les joueurs ne doivent pas dépasser la limite du terrain. Deux élèves vont être désignés comme observateurs pour compter les points marqués par chaque équipe. J'ai choisi les contenus dans le manuel d'EPS de la Confejes à l'école primaire 1^{ère} et 2^e années* » (annexe 5, p. 19-20). Selon ces contenus, il s'agit pour l'enseignante

N°3, d'amener leurs élèves à la maîtrise de la technique et de la tactique des jeux collectifs avec ballon. Cela est donc lié à sa conception culturelle de l'EPS.

Au niveau du déroulement des trois leçons observées en 1^e A.F à l'école HPU1, la phase d'échauffement concerne uniquement la définition car l'enseignante N°3 ne fait que répéter les différents exercices. Elle est complètement dans l'organisation du milieu.

Pour le corps de la séance, l'enseignant N°3 commence par énoncer les règles du jeu : « *Vous devez faire six passes de suite sans laisser tomber et toucher le ballon pour marquer un point ; les joueurs possédant le ballon doivent tenter de réussir les six passes ; les joueurs qui de l'équipe adverse doivent empêcher la circulation du ballon* ». En compagnie de deux élèves, la titulaire des cours d'EPS en 1^e A.F donne des exemples à toute la classe. Puis, en fonction de son effectif pléthorique de trente-deux élèves, elle forme cinq équipes, composées de six joueurs chacune. Tout au long du déroulement du jeu, elle délègue des tâches aux apprenants. Ce qui correspond donc à la fonction topogénétique. Sa façon de démarrer le jeu via l'institutionnalisation, la régulation et la dévolution, consiste à mieux aider les enfants à entrer dans l'activité. A chaque rencontre, deux enfants parmi ceux qui ne jouent pas sont désignés comme observateurs, et deux autres pour rappeler les règles du jeu.

Quant à l'enseignante N°15 à l'école MPU1 en CM1, elle organise les jeux collectifs avec ballon sous forme de transmission, réception et dribble. La réalisation de ceux-ci correspond aux contenus prévus pour le cycle d'observation : « *Nous allons apprendre à transmettre et à recevoir un ballon. L'objectif central, est de pouvoir faire un jeu collectif, le handball. Ils vont apprendre aussi à dribler, à utiliser le ballon, à partager, à défendre sans se bousculer. A un certain moment, ils vont être à 3, ils font les passes à deux, et il y a un troisième enfant qui va essayer d'intercepter le ballon* » (annexe 5, p. 70). A travers ces contenus, l'enseignante N°15 compte aider les apprenants à maîtriser la technique et la tactique des jeux collectifs avec ballon. Cet objectif découle de sa conception culturelle de l'EPS.

Au niveau du déroulement des trois leçons observées en CM1 à l'école MPU1, l'enseignante N°15 réalise la phase d'échauffement en définissant et répétant les différents exercices. On voit qu'elle totalement dans la définition. Son action vise à organiser cette phase du déroulement de la leçon.

Pour le corps de la séance, l'enseignante N°15 réalise les jeux comme prévus. Elle n'attribue aucune tâche à ses élèves. C'est tout simplement sa stratégie d'enseignement vis-à-vis des jeux collectifs avec ballon.

Dans l'ensemble, l'organisation des jeux collectifs avec ballon dans les deux territoires est en étroite relation avec tout ce qui est prévu pour le cycle d'observation. Cependant, lors du déroulement des leçons, la distribution des tâches se fait uniquement en Haïti. Cela fait penser à la prise de responsabilité, au développement de l'autonomie des élèves à travers les jeux collectifs avec ballon.

Analyse de l'enseignement du football en 5^e/6^e A.F à l'école HPR2

Pour la phase d'échauffement, l'enseignant N°2 en 5^e A.F à l'école HPR2 veut que tous les mouvements soient coordonnés. Voilà pourquoi il définit et régule à travers la répétition

et la démonstration : « *A chaque fois je siffle, vous courez par trois pour atteindre la ligne d'arrivée ; vous sautez, à pieds joints, les plots qui sont dans votre couloir* ». En 6^e A.F, L'enseignant N°2 donne la possibilité à un élève d'organiser l'échauffement. Il essaye de déléguer les tâches afin de rendre sa classe autonome.

En tout début du corps de la séance, l'enseignant N°2 en 5^e A.F/HPR2 définit et institutionnalise : « *Il faut faire dix passes de suite pour marquer un point* » ; « *Maintenant, on va faire le football. Il faut sept joueurs dans chaque équipe : un gardien de but, deux défenseurs, deux milieux de terrain et deux attaquants* » (données vidéo relatives à la figure 24 ci-dessus). Lors du déroulement de ces jeux annoncés, il régule afin que les élèves soient plus précis dans leur façon de jouer. Ainsi, le titulaire de la 5^e A.F/HPR2 met l'accent sur le respect de certaines lois du football (la position hors-jeu, l'interdiction de jouer au ballon avec les mains sauf pour effectuer une touche). Au regard de l'organisation du football avec sa classe de 5^e A.F, il est dans une phase très pratique qui consiste à préparer les élèves à entrer d'emblée dans cette APSA. La façon dont l'enseignant N°2 procède pour travailler le football avec les élèves est directement liée à son projet de classe. Ce dernier confirme du même coup sa conception culturelle de l'EPS : « *Mon projet avec cette classe, depuis le début de l'année, je respecte le programme certes, mais je mets un accent particulier sur le football. C'est la classe où je commence vraiment à initier les élèves à cette discipline sportive en travaillant sur les différents postes et les différentes lois du jeu* » (annexe 5, p. 13) (entretien ante, conception culturelle de l'EPS, figure 3). Dans sa classe de 6^e A.F, l'enseignant N°2 commence par énoncer les règles à respecter : « *Éviter de faire des fautes (bousculade, coups de coude, coups de pied, etc.) ; les fautes seront sanctionnées par l'arbitre ; soyez attentifs au coup de sifflet de l'arbitre* ». Puisqu'il s'agit de l'organisation des matches de football à l'instar d'une compétition réelle, le titulaire des cours d'EPS en 6^e A.F forme selon effectif pléthorique de quarante-neuf élèves, six équipes, composée chacune de huit joueurs (un gardien de but, trois défenseurs, deux milieux de terrain et deux attaquants).

A travers son projet de football avec sa classe de 6^e A.F, l'enseignant N°2 a une vision spécifique de cette APSA qui consiste à développer des capacités individuelles, c'est-à-dire la découverte des talents de façon à atteindre des performances sportives : « *Mon projet avec cette classe, c'est le football ; mais avec un niveau plus élevé puisqu'ils maîtrisent déjà les éléments d'initiation au football. Ça c'est mon projet, mais je ne néglige pas les autres activités prévues dans les programmes. A la fin de l'année, je compte organiser un tournoi interclasse en football. Au cours de cette activité, je sélectionnerai les meilleurs joueurs afin de former l'équipe type de l'école qui pourra affronter les équipes de Saint-Martial, de Saint-Louis de Gonzague, de Frère André, etc.* » (annexe 5, p. 16).

En 5^e/6^e A.F, l'enseignant N°2 respecte les contenus prévus pour le cycle d'observation (annexe préalable). En termes d'organisation et de déroulement des trois leçons, il met en œuvre des actions afin de permettre aux élèves d'y participer pleinement. Enfin, pour le retour au calme, l'enseignant N°2 à l'école HPR2 régule et institutionnalise. Pour cela, il dresse, à la fin de chaque leçon, un bilan et insiste sur le respect des règles de football. Sa façon d'agir consiste à renforcer son projet en football.

Analyse de l'enseignement du football en CM2/HPR2

L'enseignante N°12 en CM2 à l'école MPR2 n'a pas de projet lié à la pratique du football. En revanche, l'enseignement de cette APSA dans sa classe de CM2 consiste à faire exécuter ce qui est proposé dans les textes officiels et à permettre aux élèves de jouer correctement au football dans le respect des règles du jeu et de l'arbitrage : « *Eh oui, plusieurs contenus sont prévus : des matchs avec des équipes de 7 joueurs dont un gardien ou une gardienne de but, ils seront placés à leur poste, lors d'un deuxième match, ils changeront de poste. Parmi ceux qui ne joueront pas, ils seront désignés comme juges de lignes et d'arbitres. Ces contenus sont prévus dans les textes officiels. Je fais le football avec mes élèves de manière concrète comme s'ils étaient dans une compétition officielle* » (annexe 5, p. 61).

Au niveau du déroulement des trois leçons observées en CM2/MPR2, la phase d'échauffement est réalisée uniquement par l'enseignante N°12. En d'autres termes, aucun élève n'est sollicité pour organiser celle-ci.

En ce qui concerne le corps de la séance, avec son effectif de vingt-deux élèves, l'enseignante N°12 forme des équipes de six joueurs (un gardien, deux défenseurs, deux milieux et un attaquant). La titulaire de la classe de CM2 prend le soin de rappeler les règles du jeu en tout début de séance : « *Faites circuler la balle ; vous marquez l'adversaire pour récupérer la balle ; Allez, allez... pas de fautes, pas de fautes...* ».

Dans l'ensemble, l'enseignement du football dans les deux territoires fait intervenir la fonction topogénétique lors du déroulement des leçons car les enseignants attribuent des tâches spécifiques aux élèves comme l'aménagement de l'espace de jeu et l'organisation du corps de la séance. Les élèves choisis ont la responsabilité de jouer les rôles de (juges de ligne, arbitres, attaquants, défenseurs et milieux de terrain). La distribution de ces divers rôles en football renvoie à ce qui est prévu pour le cycle d'observation. Rappelons que leur intention (entretien *ante*), est d'organiser des matches à l'instar d'une compétition réelle. Cela consiste déjà, à notre avis, à sensibiliser les élèves à l'apprentissage du football de manière institutionnelle, c'est-à-dire suivant les normes internationales et universelles.

En termes de différences, on constate qu'en Haïti l'enseignement du football est lié directement au projet de classe. Tel n'est pas le cas en Martinique. D'un autre côté, l'effectif des classes est pléthorique en Haïti et normal en Martinique. Il est clair que la formation des équipes en Haïti fait partie des contraintes matérielles à gérer.

Analyse de l'enseignement de la course de relais en 3^e A.F/HPR2

Pour l'organisation de la course de relais avec sa classe de 3^e A.F à l'école HPR2, l'enseignant N°2 commence par vérifier la compréhension des élèves en choisissant deux d'entre eux pour rappeler les règles du jeu. Cette activité correspond à son projet de classe (athlétisme) et aux contenus prévus pour le cycle d'observation : « *C'est de mettre un accent particulier sur l'athlétisme sans négliger les autres APS. Je compte bien organiser un stage en athlétisme afin de sélectionner les meilleurs talents* » (annexe 5, p. 11). Ce projet est donc en lien avec sa conception culturelle de l'EPS (figure 11, p. 159). « *Pour les contenus, c'est une course de relais. Les garçons vont jouer par groupes. Deux groupes de 17 élèves et un autre de*

18 ; il s'agit de courir à son rythme sur un espace délimité en faisant passer le témoin à son partenaire. Ces contenus sont tirés des textes officiels comme ceux du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'action civique ; et ceux de l'Éducation nationale » (annexe préalable).

Analyse de l'enseignement de la course de relais en CM1/MPR1

L'enseignante N°7 en CM1 à l'école MPR1 entame le déroulement de la course de relais par la définition et l'institutionnalisation « *N'oubliez pas qu'il s'agit d'une course de relais. Vous allez courir par trois, de la ligne de départ à la ligne d'arrivée ; vous faites une seule fois le tour des cerceaux ; vous prenez soit un plot, un ballon ou un bâton à l'intérieur des cerceaux ; vous revenez au point de départ en courant sur le côté pour les ramener à vos coéquipiers* » (données vidéo, p. 217). Elle choisit les élèves comme observateurs, certains d'entre eux sont sollicités pour placer le matériel sur le terrain de jeu. Pendant le retour au calme, l'enseignante N°7 régule et institutionnalise, à la fin de chacune des trois séances en dressant un bilan. En termes de contenus prévus pour le cycle d'observation, ceux-ci sont en relation avec ce qui se fait durant le déroulement des trois leçons : « *Normalement, il y a trois ateliers, une activité de chronométrage pour savoir quel groupe qui va le plus vite* » (annexe 5, p. 46).

Dans l'ensemble, l'organisation de la course de relais dans les deux territoires est en étroite relation avec tout ce qui est prévu pour le cycle d'observation. Cependant, en Haïti, cette activité est liée à un projet de classe en athlétisme. Tel n'est pas le cas en Martinique. Dans ce cas, les enseignants en Haïti travaillent selon les prescrits et le projet de classe en question.

Entrons maintenant dans l'analyse des APSA spécifiques à chaque pays.

Analyse des APSA spécifiques à chaque pays

Il s'agit ici, d'analyser dans l'ordre respectif les huit APSA (six en Haïti : jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs, course d'orientation, volley-ball, manipulation du bâton, course à sac et course d'obstacle, et deux en Martinique : basket-ball et course de vitesse). Rappelons que l'ensemble de ces APSA est enseigné dans quinze classes et en quarante-cinq leçons par dix enseignants (quatre en Haïti et six en Martinique (Tableau XXI, p. 209).

Commençons par analyser les six APSA : jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs, course d'orientation, volleyball, manipulation du bâton, course à sac et course d'obstacle, enseignées uniquement par les quatre enseignants en Haïti durant le cycle d'observation.

Analyse de l'enseignement des jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs en 3^e F/HPR1, selon l'acte de contextualisation culturelle

L'enseignant N°1 à l'école HPR1 réalise avec sa classe de 3^e A.F, les jeux de lutte et de poursuite/combat de coqs (annexe 9, p. 3). Pour le déroulement de la phase d'échauffement, le titulaire de cette classe répète les différents mouvements en y participant, il fait délimiter le terrain de jeu par deux élèves. Sa participation à l'échauffement consiste à motiver et à encourager les élèves.

Durant le déroulement des leçons relatif au jeu de combat de coqs, l'enseignant N° 1 en 3^e A.F institutionnalise : « *Les enfants, nous allons faire un très beau jeu qui s'appelle le combat de coq. Vous restez accroupis, deux par deux, l'un en face de l'autre. Vous allez vous donner de petites poussées dans la main. L'objectif est de déséquilibrer l'adversaire. Il y a défaite s'il y a une main ou des fesses au sol* » (présentation des données vidéo, p. 218). Pendant le retour au calme, il insiste sur le respect des règles du jeu. Son instance sur le respect de celles-ci s'avère utile pour une raison majeure : le jeu se déroule sur un sol dur, il essaie d'assurer la sécurité des enfants afin d'éviter qu'ils se blessent.

Pour cette classe de 3^e A.F, il y a la présence d'un acte de contextualisation culturelle. Le jeu d'agilité réalisé sous forme de (*Combat de coqs*), est lié à la réalité culturelle des élèves. Cette APSA leur rappelle un vrai combat entre deux coqs qui se déroule généralement dans une (*gageure*) en Haïti (données vidéo préalables). Selon notre observation, tous les élèves de la classe, notamment les garçons manifestent de l'engouement pour le jeu car ils mettent en œuvre leur physique et ont l'occasion de se mesurer à leurs pairs.

Analyse de l'enseignement de la course d'orientation en 1^e A.F/HPR2

L'enseignant N°2 HPR2 démarre la course d'orientation avec sa classe de 1^e A.F en indiquant la règle du jeu (départ des quatre points cardinaux des quatre groupes d'élèves numérotés pour se rendre à leur emplacement numéroté de 1 à 4). Pour élucider sa façon d'institutionnaliser l'activité, il démontre le jeu en compagnie de trois enfants désignés. En se positionnant en observateur, le titulaire de la classe de 1^e A.F régule, à chaque fois, en rappelant la règle fondamentale précitée à respecter et insistant sur le regard (données vidéo, p. 218-219). Cette APSA correspond aux projets de classe en athlétisme et aux contenus prévus : « *C'est une course d'orientation : au signal, les 4 groupes d'élèves rangés en file indienne, laissent la ligne de départ en courant pour aller prendre place dans les cercles tracés au sol numérotés de 1 à 4. Ce sont des contenus prévus dans le programme d'EPS du ministère de l'Éducation nationale que j'utilise* » (annexe 5, p. 8-9). A travers cette activité, l'enseignant N°2 essaye déjà de jeter les bases de la pratique de l'athlétisme dans sa classe de 1^e A.F tout en développant le goût de cette discipline sportive chez les élèves. Sa façon d'enseigner celle-ci découle non seulement des prescrits mais aussi de ses attentes.

Analyse de l'enseignement du volley-ball en 5^e A.F/6^e HPU1

Le volley-ball travaillé par l'enseignante N°3 en 5^e/6^e A.F à l'école HPU1, ne fait pas partie des thèmes d'études proposés pour ces deux classes (analyse macro, programme d'EPS des deux premiers cycles de l'école fondamentale, annexe 12). La pratique de cette APSA avec ses élèves, n'est autre qu'une initiative de la titulaire des cours d'EPS en 5^e/6^e A.F. En un mot, le volley-ball est lié à son projet de classe de 5^e A.F déclaré en entretien *ante* : « *En termes de projets, c'est ma deuxième année de la pratique du volleyball avec cette classe* » (annexe 5, p. 25). Avec cette classe, elle travaille cette APSA sous forme de réalisation de la passe haute. Dans sa fonction mésogénétique, l'enseignante N°3 HPU1 modifie, à chaque séance, le dispositif à adopter pour cette dernière. Sa façon de modifier le déroulement de chacune des trois leçons consiste, selon notre observation, à donner des responsabilités aux apprenants et

à mettre en œuvre plusieurs démarches pour atteindre son objectif visé : « *Les objectifs, c'est se positionner sur le terrain de volleyball, améliorer la passe haute* » (annexe préalable). A cet effet, lors de la première séance, la titulaire de 5^e A.F agit seule que ce soit pour la distribution du matériel, la délimitation du terrain ou l'annonce et l'organisation de l'échauffement. Tandis que pour la seconde et la troisième, elle entre véritablement dans la fonction topogénétique, car elle se met en observatrice et attribue des rôles spécifiques aux enfants (organisation de l'échauffement, démonstration du jeu et arbitrage des matches) (résultats des données vidéo, p. 219). D'un autre côté, avec sa classe de 6^e A.F, l'enseignante N°3 pose quasiment les mêmes actions qu'en 5^e A.F. Cependant, elle engage dans toutes les leçons les élèves de 6^e A.F dans le but de faire évoluer la fonction topogénétique.

Notons que l'enseignement du volley-ball en 5^e A.F par l'enseignante N°3 découle de la première partie des contenus prévus pour le cycle d'observation parce qu'elle reste uniquement dans la réalisation des passes hautes : « *Disons, plusieurs contenus sont prévus pour les séances que vous allez observer : le terrain est divisé en deux parties, les équipes sont composées de 6 joueurs, placés en cercle dans leur camp, se font des passes hautes sans laisser tomber le ballon au sol ; ensuite, ils vont faire des passes en manchette sans que le ballon ne tombe au sol ; enfin, ils font des passes avec précision en se plaçant correctement sur le terrain. Oui, tous ces contenus, je les ai tirés du programme d'EPS de l'Éducation nationale, mais vu les conditions dans lesquelles je travaille avec mes élèves, il y a toujours quelques modifications* » (annexe préalable). Pour la 6^e A.F, les contenus prévus sont en relation avec ce qui est réellement enseigné « *Pour les trois séances, nous allons faire du volley-ball. Les joueurs de chaque équipe vont se placer correctement sur le terrain en restant à leur place. Un (e) élève sera désigné (e) comme arbitre pour chaque match. Les joueurs vont progresser avec le ballon soit en manchettes soit en passes hautes, soit en alternant les deux, de la ligne de fond de leur camp jusqu'au camp adverse en passant sous le filet. Ils vont transmettre alors le ballon à leurs partenaires qui effectueront le même exercice en sens inverse. Et puis, il y aura des variations au fur et à mesure, en fonction de la progression des élèves. Mais ces contenus, je les ai tirés des textes officiels* » (annexe 5, p. 28).

A travers l'enseignement du volley-ball, l'enseignante N°3 à l'école HPU1 va au-delà des textes officiels afin de permettre à ses élèves de s'épanouir davantage sur le plan sportif. On constate qu'elle utilise beaucoup la fonction topogénétique. Elle veut aider les apprenants à devenir des acteurs potentiels et à mieux intégrer leur métier d'élève.

Analyse de l'enseignement de la manipulation du bâton, de la course à sac et de la course d'obstacle en 1^e/3^e/5^e A.F/HPU2

Concernant l'enseignement de ces trois APSA en 1^e/3^e/5^e à l'école publique HPR2 par l'enseignant N°4, l'ensemble de ses actions est similaire dans toutes ces classes.

Pour la mise en train dans les classes 1^e/3^e/5^e A.F à l'école HPU2, l'enseignant N°4 HPU2 organise lui-même l'échauffement tout en restant dans la définition. Les élèves ne font qu'exécuter les mouvements dictés par celui-ci. Pour le déroulement du corps de la séance concernant les trois niveaux, il institutionnalise en sensibilisant les enfants au respect des

règles du jeu (tenir le bâton, à deux, avec la paume, courir lent et le transmettre aux coureurs poursuivants). Le dispositif de la course à sac en 3^e A.F se différencie uniquement du jeu de la 1^e A.F par (la course à trois et du port des sacs aux pieds) ; partir de la ligne de départ pour franchir la ligne d'arrivée en sautant les trois haies placées dans les deux couloirs 5^e A.F. Le titulaire des cours d'EPS à l'école HPU2 dévolue en sollicitant les élèves de 1^e/3^e/5^e A.F pour démontrer les jeux ; régule en insistant sur la mise en application des règles (courir en restant dans son couloir) afin d'assurer la sécurité de ceux-ci.

Précisons que ce que l'enseignant N°4 réalise avec ses trois classes 1^e/3^e/5^e A.F est en lien avec les contenus prévus pour le cycle : « *Les élèves vont réaliser un jeu qui s'appelle (Manipulation du bâton). Ils vont tantôt marcher vite, tantôt lent sur une distance en tenant le bâton à deux avec la paume. Ils vont aussi marcher vite et lent sur la même distance en portant le bâton à deux sur leurs épaules* » (annexe 5, p. 30-31) ; « *C'est une marche durant laquelle les élèves vont marcher sur une distance avec un sac aux pieds. Ils peuvent marcher à leur rythme, mais comme ils jouent en équipe, ils doivent se débrouiller pour terminer le parcours avant leurs concurrents. Ah oui, ces contenus sont tirés des textes officiels* » (annexe 5, p. 33) ; « *Les contenus, c'est une course, les élèves vont franchir des obstacles placés sur le terrain qui mesurent entre 30 à 40 cm de haut. Ils courent par deux, chacun dans sa propre moitié de terrain. Parce que ces contenus sont tirés des textes officiels. L'activité que nous allons réaliser est prévue dans le programme du Ministère de l'Éducation nationale, mais pour mieux la préparer, j'utilise le manuel Sport jeunesse, méthode d'animation sportive, élaboré par le ministère de la jeunesse, des sports et de l'action civique* » (annexe 5, p. 35-36). Par contre, l'ensemble d'actions de l'enseignant N°4 en 1^e/3^e A.F, ne correspond pas aux stratégies d'enseignement déclarées pour ces deux classes : « *Oui, j'ai plusieurs stratégies. Par exemple, au début de chaque séance, avant d'aller sur le terrain avec les élèves, je peux les faire chanter une chanson traditionnelle connue ou un couplet de la Dessalinienne, leur donner une blague. Je fais ça, juste pour les préparer à entrer dans la séance* » (actes de contextualisation culturelle, étude macro, p. 184). Selon notre observation, le titulaire des classes de 1^e/3^e A.F organise la mise en train des trois leçons par l'appel nominal, la distribution des chasubles, l'annonce des jeux et celle de l'échauffement sans utiliser les stratégies déclarées.

Entrons maintenant dans l'analyse des APSA spécifiques à la Martinique.

Il s'agit d'analyser, les deux APSA : basket-ball et course de vitesse, enseignées dans sept classes et en vingt et une leçons par six enseignants en Martinique (tableau XXII, p. 208).

Analyse de l'enseignement du basket-ball en CE2/MPU2 et en CM2/MPR1

Les enseignants N°17 à l'école MPU1 et N°8 à l'école MPR1 travaillent respectivement dans le public et le privé, deux écoles en Martinique et deux niveaux différents : CE2 et CM2. Pour ces deux classes, l'initiation au basket-ball est organisée sous forme de (passe à dix à deux, passe à trois, tirs dans le panier et petit match avec trois attaquants et deux défenseurs)

et de (jeux de coopération et d'opposition avec ballon) respectivement par les enseignants N°17 et N°8.

Au niveau de la mise en train concernant les trois séances observées en CE2 et CM2, la phase d'échauffement est organisée par les deux enseignants. Ils sont uniquement dans la définition, en répétant les mouvements à exécuter par les élèves. Pour le corps de la séance, avant le déroulement de chacun des jeux susmentionnés, l'enseignant N°4/MPU2 prend toujours le soin d'indiquer ce que doivent les élèves (la passe à dix à deux et à hauteur de la poitrine ; rangement en trois colonnes de sept élèves pour effectuer des passes à trois ; effectuer, l'un après l'autre des tirs dans le panier en adoptant la bonne posture ; jouer un petit match avec trois attaquants et deux défenseurs (présentation des données vidéos). En outre, il se fait accompagner au moins d'un enfant de la pour démontrer les jeux. Le titulaire des cours d'EPS en CE2 est très sensible au bilan des différentes activités réalisées, en donnant un temps de parole aux apprenants pour qu'ils s'expriment sur leur façon de jouer. A travers ses différentes actions (DDRI), l'enseignant N°17 fait évoluer les fonctions topogénétique et mésogénétique car les élèves sont souvent sollicités pour démontrer et donner leur avis sur le déroulement des jeux. Nous constatons que sa stratégie de travail amène les enfants à la découverte, la curiosité et l'autonomie. D'un autre côté, pour atteindre l'objectif principal qui consiste à apprendre à jouer au basket-ball, il prend le soin de montrer à toute la classe la façon de procéder pour tirer dans le panier. Sa démonstration est fondamentale car la pratique de cette APSA passe nécessairement par des tirs dans le panier.

Quant à l'enseignante N°8 à l'école MPR1, elle démarre, de manière originale, les trois leçons. Contrairement aux autres enseignants dans les deux territoires, elle débute les leçons dans la salle de classe. La titulaire de la classe de CM2 schématise le déroulement de l'activité (jeux de coopération et d'opposition avec ballon) au tableau avec des feutres de différentes couleurs ; interagit avec les élèves en insistant sur l'importance de l'écoute et du regard. Par rapport à l'originalité de sa méthode de travail, nous pensons que c'est un bon moyen de capter l'attention de des apprenants en utilisant des images et de décentraliser le cours ; car l'enseignement de l'EPS se déroule ordinairement en dehors de la salle de classe. Tout cela consiste donc à faire évoluer la fonction mésogénétique.

Les jeux (passe à dix à deux, passe à trois, tirs dans le panier et petit match avec trois attaquants et deux défenseurs) et (jeux de coopération et d'opposition avec ballon) organisés respectivement par les enseignants N°17 et N°8, découlent des contenus prévus pour le cycle d'observation « *Alors, le cycle que vous allez observer, c'est une initiation au basketball. On ne va pas entrer totalement dans le jeu ; mais on va surtout travailler les passes, les tirs ; ils vont jouer par deux ou par trois ; on va différencier les attaquants, les défenseurs, etc. Certainement, les contenus sont tirés des textes officiels* » (annexe 5, p. 79). En CM2, outre les contenus les contenus prévus, l'activité de basket-ball est en lien avec le projet de classe de l'enseignante N°8 « *Le projet, c'est de les faire évoluer à travers les jeux collectifs pour qu'ils puissent accéder, s'initier à ceux-ci. Par exemple, le basket-ball* » ; « *Les contenus, c'est coopérer et s'opposer collectivement, travailler sur plusieurs rôles au niveau du jeu ; avoir un rôle d'attaquant et un rôle de défenseur ; pouvoir alterner ces deux rôles au sein du même jeu.*

Et voilà, c'est prévu dans les programmes, principalement le cycle des jeux collectifs sur le premier trimestre » (annexe 9, p. 48-49). Les enseignants N°17 en CE2 et N°8 en CM2 suivent donc à la lettre ce qui est prévu pour le cycle d'observation.

Analyse de l'enseignement du basket-ball en CM1/MPR2 et CM1/CM2/MPU2

L'organisation du basket-ball par les enseignants N°11 en CM1 à l'école privée MPR1 et N°17 en CM1/CM2 à l'école publique MPU2, débutent par un échauffement. Pour cette première étape, les titulaires de ces deux classes restent totalement dans la définition. Ils ne font que répéter les exercices et regarder les exercices. Pour l'activité principale, les deux enseignants sont dans la définition au niveau de la réalisation des passes à trois à hauteur de la poitrine. Leur façon de procéder constitue une étape d'initiation au basketball. Au cours de cette phase de jeu, le titulaire de CM1/CM2/MPU2 régule tout en interrogeant les élèves sur leur façon de réaliser les passes et leur donnant des exemples. Quant à l'enseignant N°11 en CM1/MPR2), définit et régule en prenant le temps de démontrer le jeu avant de former des équipes mixtes de (trois attaquants et deux défenseurs). L'enseignant N°17 forme des équipes féminines et masculines. Cette séparation, à notre avis, est intéressante, parce que le titulaire de la classe donne la possibilité aux filles de se mesurer entre elles. Comme au premier jeu, il dresse un bilan. Le titulaire de CM1/CM2/MPU2 reste dans le concret pour montrer aux enfants à marquer un panier. Il essaye toujours de les aider à réussir les jeux comme il faut. Cela confirme donc le rôle organisationnel de l'enseignant N°17 dans la classe déclaré en entretien ante : *« En général, la passation de consignes se fait bien. Donc, ce n'est pas au niveau de la consigne. Ce n'est pas non plus au niveau des performances. A mon avis, pour les élèves que j'ai, je ne peux parler de performances. Mais c'est aider les élèves à atteindre les objectifs visés et les rendre capables de réaliser les compétences demandées »* (annexe 5, p. 83).

L'organisation du basket-ball en CM1/CM2 à l'école MPU2 découle directement du projet de classe de l'enseignant N°17 : *« Là, c'est la phase de basket-ball que nous allons travailler pendant six à sept semaines »* (annexe 5, p. 81). Les contenus prévus pour le cycle d'observation pour les deux niveaux CM1/MPR2 et CM1/CM2/MPU2 sont en lien avec ce qui s'enseigne pendant les trois leçons :

« Les contenus, heu, les élèves vont jouer en équipes. Ils vont aussi apprendre à se positionner sur le terrain de basketball ; apprendre aussi à transmettre et à recevoir un ballon que ce soit en jouant à la défensive ou à l'offensive. Qu'ils soient à l'aise en manipulant le ballon pour arriver à marquer des points. Qu'ils respectent les règles. Ah oui, même si j'essaye de modifier certaines activités, mais je ne pourrai jamais m'écarter des textes officiels. Je les considère comme ma boussole » (annexe 5, p. 57-58) ;

« Les contenus, on a deux ateliers qui vont faire des passes et des tirs, ils sont constitués de quatre attaquants et de trois défenseurs qui sont répartis sur le terrain, et moi, je vais faire le va-et-vient entre les deux groupes pour que tout le monde puisse jouer au maximum. Oui, les contenus sont tirés des textes officiels, je n'ai rien inventé. Ça vient des programmes. Le programme de l'école primaire : sports collectifs cycle 3 » (annexe 5, p. 81).

Dans l'ensemble, l'enseignement du basket-ball en Martinique se déroule selon les contenus prévus pour le cycle d'observation. Cependant, les leçons s'organisent dans le public selon un projet de classe. Alors qu'il n'y a aucun projet dans le privé.

Analyse de l'enseignement de la course de vitesse en CM2/MPU1

L'enseignante N°16 MPU1 organise les trois leçons sur la course de vitesse en attribuant divers rôles à ses élèves (observateurs, arbitres et démonstrateurs). Dans cette fonction topogénétique, elle aide les apprenants à être autonomes dans leur prise de responsabilité. Dans le but de réguler, la titulaire de la classe de CM2 n'hésite à aucun moment d'arrêter les différentes phases de jeu pour dresser un bilan. Ce dernier s'accroît sur la mise en application des règles de la course (savoir prendre la position de départ : les deux mains au sol, le genou gauche fléchi et la jambe droite allongée en arrière ; être capable d'accélérer en courant). Sa façon d'institutionnaliser correspond donc à la maîtrise de la technique et de la tactique de la course qu'elle souhaite inculquer aux enfants.

Au regard des différentes actions effectuées par l'enseignante N°16 MPU1 au cours du déroulement de la course de vitesse, nous constatons que l'organisation de cette dernière confirme sa conception culturelle de l'EPS (conception de l'EPS, entretien *ante*, figure 11, p. 158). Avec sa classe de CM2, l'enseignante N°16 vise obligatoirement à former des athlètes et à amener ses élèves à la performance : « *Je n'ai pas de projet particulier. Mais pour cette séquence, c'est d'abord se situer en tant que jeune athlète, l'élève qui fait de l'athlétisme ; pouvoir faire une performance, la mesurer et l'améliorer; se dépasser soi-même, se dépasser ses efforts, être vraiment dans l'endurance, la performance et la persévérance* » (annexe 5, p. 73). Ce qu'elle met en place avec sa classe, correspond aux contenus prévus pour le cycle d'observation : « *En fait, principalement aujourd'hui, on va travailler sur comment courir droit et s'aider avec son corps et réagir rapidement à un signal dans le but de réaliser une performance mesurée. C'est pour cela qu'ils vont prendre des notes, ils vont aussi s'observer les uns les autres à partir du chronomètre pour pouvoir observer, et comment prendre une attitude de réfléchir sur son comportement de sportif et améliorer. Comment améliorer ? Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ma performance ? Oui, complètement, ces contenus sont tirés des textes officiels. Je reste toujours proche des textes* » (annexe 5, p. 74).

Analyse de l'enseignement de la course de vitesse en CP/MPR2

Concernant l'organisation de la course de vitesse en CP à l'école privée MPR2, l'enseignante N°9 définit et institutionnalise : « *Vous allez jouer comme la dernière fois. Lorsque je vous appelle par votre numéro, vous courez vite pour prendre en même temps le ballon et le cerceau qui se trouvent au centre du terrain* » (données vidéo, p. 224). Lors du déroulement de ces jeux annoncés, elle régule afin d'aider les élèves à être précis et cohérents dans leur façon de jouer. A la fin de chacune des trois leçons, elle dresse un bilan et insiste sur le respect des règles de la course de vitesse. En termes de contenus prévus pour le cycle d'observation, ceux-ci sont donc en lien avec ce qui est réellement enseigné dans la classe : « *C'est une course opposée qu'on va réaliser pendant les trois séances. Il va y avoir des variations en termes de distance et d'utilisation d'objets. Je vais mettre l'accent sur les consignes. Les*

coureurs dans le sens opposé, ne peuvent pas se déplacer avant le signal de départ. Ils ont le droit de courir, s'ils sont appelés uniquement par leur numéro. Si les deux coureurs attrapent la balle ou le cerceau en même temps, aucun des deux n'aura gagné » (annexe 5, p. 52).

Analyse de l'enseignement de la course de vitesse respectivement en CE2/MPR2

Pour l'organisation de la course de vitesse en CE2 à l'école privée MPR1, l'enseignante N°10 démarre l'activité principale en définissant et annonçant la pratique de cette APSA : « *Évitez de partir avant le signal. Les deux coureurs doivent partir en même temps. Il faut être capable de courir vite* » (données vidéo, p. 224). Outre la consigne donnée par le titulaire de CE2/MPR2, le jeu est démontré par une élève de la classe. Il s'agit d'une stratégie pratique pouvant aider l'enseignant N°6 MPR2 à respecter à lettre les objectifs visés pour les trois leçons observées : « *Les objectifs, c'est surtout courir vite sur une distance déterminée, adapter son corps avec son allure, respirer en courant, se déplacer au signal de départ, courir avec précision* » (annexe 5, p. 54). Au-delà des objectifs visés, les contenus prévus pour le cycle correspond à l'organisation et au déroulement de la course de vitesse dans sa classe de CE2 : « *En termes de contenus, nous allons réaliser une course de vitesse. Les enfants vont courir par deux sur une distance pendant la première séance, puis par trois à la deuxième séance. Comme c'est un jeu collectif, ils vont jouer en équipe. J'aurai à choisir des enfants pour jouer le rôle d'observateur. Leur travail à consiste à observer les coureurs qui respectent le signal de départ avant de partir, et qui franchissent le premier la ligne d'arrivée. Ce sont des contenus que l'on trouve dans les textes officiels. Oui, absolument, je m'appuie toujours sur les textes officiels pour préparer mes séances* » (annexe 5, p. 54-55).

Dans l'ensemble, l'enseignement de la course de vitesse en Martinique se déroule selon les contenus prévus pour le cycle d'observation. En revanche, les enseignants n'ont aucun un projet de classe. Dans le public, l'objectif visé est de former des athlètes performants. Tel n'est pas le cas dans le privé.

En résumé, pour l'ensemble des actions des dix-sept enseignants (quatre en Haïti et treize en Martinique) relatif au DDRI et au triplet de genèse (figures 26 et 27, p. 226), ceux-ci sont largement dans la définition, c'est-à-dire durant le déroulement des quatre-vingt-dix leçons filmées, ils ne font que définir, répéter et annoncer aux élèves ce qu'ils doivent faire. En outre, les maîtres partagent très peu les responsabilités. Ils ne régulent, ne démontrent et n'énoncent pas trop les règles des jeux en question. Dans l'ensemble, il n'y a pas trop de différences entre les actions des dix-sept enseignants dans les deux pays. Puis, au niveau du triplet de genèse, le déroulement de vingt-trois leçons en Haïti et vingt-cinq en Martinique pour la mésogenèse, montre que les enseignants accordent la priorité aux dispositifs, aux contenus, aux moyens matériels utilisés. En un mot, ils priorisent l'organisation du milieu au détriment du temps didactique car les faibles valeurs de la chronogenèse (trois en Haïti et cinq leçons en Martinique) montrent, du point de vue du curriculum réel, qu'il n'y a pas beaucoup d'élèves qui apprennent en EPS. Cependant, les enseignants engagent les apprenants lors du déroulement des leçons. Ils utilisent ces derniers comme arbitres, tuteurs, capitaines, observateurs, etc. La délégation des tâches et le partage des responsabilités sont beaucoup

plus pratiqués par les enseignants d'Haïti. C'est en ce sens que la topogénèse est identifiée dans vingt-deux leçons en Haïti contre treize en Martinique.

Conclusion et perspectives

Arrivé au stade de cette thèse, appelé conclusion, nous ne la fermons pas parce que tout travail scientifique est discutable, peut mobiliser de nouvelles axes de réflexions. Dans cette partie, nous allons, de manière synthétique, revenir sur la comparaison des formes scolaires et de l'organisation de l'EPS en Haïti et en Martinique sur le plan des spécificités contextuelles. Et enfin, par des ouvertures personnelles, nous ferons des propositions relatives à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'EPS au regard du contexte actuel.

Ce travail de recherche réalisé sur une seule et une même discipline, EPS, dans deux pays, sous l'angle de la contextualisation didactique dans une approche socio-didactique, s'appuie fondamentalement sur la comparabilité et la méthode contextuelle comme principes et enjeux de recherche. Étant donné qu'il n'existe pas une seule démarche comparative, nous avons opté pour celle proposée par Groux (1997), qui consiste en la prise en compte de l'environnement éducatif, des faits éducatifs à comparer en considérant les contextes culturel, social, historique, politique, etc. En un mot, son approche vise à montrer que la méthode contextualiste ou culturelle est incontournable en éducation comparée. Voilà donc l'intérêt de notre objet d'étude, le processus de contextualisation en comparant les curricula et les interactions didactiques en EPS en Haïti et en Martinique.

L'aspect original et fondamental de cette thèse est d'avoir mis en relation la contextualisation didactique et la socio-didactique pour chercher à comprendre, à décrire et à analyser la façon dont les enseignants d'EPS contextualisent vis-à-vis des curricula et au cours des interactions didactiques. Au sein de ces dernières, l'accent est mis principalement sur les actions des enseignants (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser) au sens de Sensevy et Mercier (2007). Centré sur l'étude comparée des spécificités contextuelles, notre travail de recherche part de l'idée selon laquelle tout enseignement est dit contextualisé de façon différente parce qu'il se déroule toujours dans un contexte qui peut être lié à l'environnement, à la culture, à la politique, etc. Cette approche utilisée par Delcroix, Forissier et Anciaux (2011), nous a aidé à montrer dans notre revue de littérature des liens entre les contextes culturel, social et écologique, et les interactions didactiques.

Pour mener à bien notre étude, nous avons surtout élaboré la méthodologie de la recherche au regard de notre objet d'étude et de deux niveaux d'analyse. Le premier dit macro, concerne l'étude des effets du contexte sur la conception des curricula à travers une analyse rigoureuse des contenus de ces derniers et des programmes d'EPS de 1989 (Haïti) et de 2008 (Martinique). Le second dit micro s'appuie sur l'étude des effets de contexte sur la transmission des savoirs, l'action didactique des enseignants (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser). Ces descripteurs ont permis de comprendre, de décrire, d'interpréter et d'explicitier les interactions didactiques en lien avec le premier niveau. Ces deux niveaux d'analyse sont donc complémentaires.

A travers cette thèse basée sur la contextualisation didactique de l'EPS dans deux territoires via une analyse comparée des curricula et des interactions didactiques dans le cadre d'une approche socio-didactique, nous avons repéré des éléments convergents et divergents:

- de manière prescriptive, l'enseignement de l'EPS est obligatoire aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti. Cependant, en raison de l'absence des infrastructures sportives dans la grande majorité des établissements scolaires publics et privés ; de l'ignorance de cette discipline par certains acteurs éducatifs comme les enseignants et les directeurs d'écoles ; de la non-priorité accordée à l'EPS ; du manque de professeurs formés pour assurer les cours ; du non-enseignement de l'EPS dans toutes les écoles en Haïti. Il est clairement montré dans notre étude que seuls le CFEF et le ministère de la jeunesse, des sports et de l'action civique assurent formellement la formation des futurs enseignants d'EPS. A part ces deux entités, ce sont des centres universitaires à Cuba, en Afrique dont la Côte-d'Ivoire, le Sénégal, le Cameroun, le Bénin qui forment des cadres haïtiens dans cette discipline. Tel est donc le cas de l'enseignant N°4 à l'école HPU2 que nous avons interrogé. En fonction de ce manque, les cours d'EPS dans les écoles sont assurés par des intervenants extérieurs ;
- d'un autre côté, le programme d'EPS des deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti, daté de 1989 et obsolète, prévoit une heure de cours par semaine et fait fi de certaines APSA telles la natation, l'escalade, le volley-ball et le rugby. Alors que dans le PNEF (1997) et le plan opérationnel (2010-2015), les décideurs en éducation ne cessent de faire montre de leur bonne volonté de rénover l'enseignement des cours d'EPS sans pour autant proposer formellement et officiellement un nouveau programme et mettre des moyens matériels à la disposition des élèves et enseignants. En termes de conséquences, les quatre enseignants d'EPS interviewés en Haïti font face à des problèmes lors de la transmission des savoirs, par exemple, l'espace de jeu restreint ; l'effectif pléthorique, l'absence de matériel, les absences fréquentes des élèves dans les cours, le non-port de la tenue de sport ; le problème d'emploi du temps. Vu la courte durée des leçons, les élèves ne bénéficient pas, comme prévu dans le programme de 1989, d'une heure de cours d'EPS par semaine. Seuls ceux de la 6^e A.F à l'école HPR2 en sont exempts.

L'ensemble des éléments susmentionnés confirme clairement que l'EPS n'occupe pas une place importante au sein du système d'éducation scolaire haïtien, non pas parce que les enseignants en fonction ne sont pas déterminés à donner le meilleur d'eux-mêmes. Mais parce que l'Éducation nationale ne prend aucune disposition pour que tous les enfants puissent avoir accès aux cours d'EPS, former des professeurs et fournir des moyens matériels à ces derniers.

Du côté de la Martinique, l'enseignement de l'EPS est obligatoire à l'école primaire. Celle-ci est enseignée dans tous les établissements scolaires publics et privés de la Martinique. Les cours sont habituellement assurés par la/le titulaire de la classe. Tel est le cas des treize

enseignants martiniquais interrogés. L'IUFM actuelle ÉSPÉ assure la formation initiale de ceux-ci. En revanche, leur formation continue dans des domaines disciplinaires comme les mathématiques, le français, les sciences expérimentales, etc., est prise en charge par l'académie de la Martinique. Alors que celle de l'éducation physique est souvent négligée.

Le programme d'EPS de l'école primaire de juin 2008 choisi dans le cadre de notre étude, prévoit 108 heures de cours par an. Cependant, en raison d'un problème d'emploi du temps, les treize enseignants des classes de (CP, CE2, CM1 et CM2) dans les quatre écoles de la Martinique : MPR1, MPR2, MPU1 et MPU2, les élèves de CP bénéficient à peine d'une heure de cours par semaine, d'une heure et demie pour ceux de (CE2, CM1 et CM2). Ce qui est loin de respecter le nombre d'heures prévu pour l'enseignement de l'EPS pour le cycle des apprentissages fondamentaux et des approfondissements.

Le problème des moyens matériels ne constitue pas vraiment un handicap à l'enseignement des cours d'EPS dans les quatre écoles choisies en Martinique, bien que les deux enseignants des classes de (CM2) de MPR1 et (CM1-CM2) de MPU2 en aient fait mention. Voilà pourquoi la majorité d'entre eux estime que ce qui gêne les apprentissages de leurs élèves est surtout d'ordre comportemental comme le manque d'écoute, d'attention et de concentration, le bavardage, etc.

Il est vrai que la formation continue en éducation physique des professeurs des écoles en Martinique est un peu négligée par rapport aux autres matières ; l'emploi du temps réel de l'enseignement de l'EPS est en dessous de ce qui est prévu dans le calendrier des domaines disciplinaires pour les cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements, mais l'EPS occupe une place importante au sein du système d'éducation scolaire martiniquais. Cette importance s'explique par diverses raisons : l'Éducation nationale favorise l'accès de tous les enfants à cette discipline d'enseignement scolaire ; cette dernière fait partie de l'ensemble des compétences que les élèves du primaire doivent acquérir avant leur entrée au collège ; les enseignants en fonction semblent volontaires et déterminés à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Les dix-sept enseignants interrogés dans les deux territoires reconnaissent que l'EPS est importante pour leurs élèves. Voilà pourquoi durant le cycle d'observation, ils se sont montrés déterminés dans leur façon de transmettre les savoirs. Ils n'ont pas tous un projet de classe. Leurs stratégies d'enseignement ne sont pas les mêmes. Les contenus travaillés durant les trois leçons sont tirés des textes officiels. A l'exception de la titulaire de la classe de CP à l'école MPU1, ils établissent le lien entre ce qu'ils enseignent réellement et les contenus prévus pour le cycle d'observation. Par ailleurs, la réponse des trente-deux élèves de 5^e/6^e A.F en Haïti et de CM1-CM2 en Martinique interviewés lors des entretiens *post* prouve que les enseignants adoptent des stratégies d'enseignement telles que la découverte, l'autonomie, l'utilisation des élèves les plus doués pour donner des exemples et aider les plus faibles à se rattraper et à progresser.

Dans notre travail de recherche, l'utilisation des deux approches, la première macro ou l'étude 1 fondée sur les effets du contexte sur la conception des curricula, la seconde micro ou l'étude 2 sur les effets de contexte sur les interactions didactiques, divisée en trois phases : entretiens *ante cycle*, séances d'observation filmées et entretiens *post* ; nous a permis de relever divers éléments. Ces derniers sont relatifs aux finalités de l'école fondamentale en Haïti et de l'école primaire en Martinique, à la conception de l'EPS, à la conception de l'élève, au rôle de l'enseignant, aux actes de contextualisation déclarés et réels, et à ce que les élèves pensent avoir appris :

- en termes de finalités, l'école fondamentale en Haïti se caractérise principalement par le développement social du pays. Celui-ci porte sur la résolution des problèmes sociaux auxquels la République d'Haïti est confrontée, l'imprégnation des valeurs sociales et la préparation de l'élève à la vie active. Tandis qu'en Martinique, les finalités de l'école primaire sont fondamentalement marquées par le développement cognitif des élèves. Celui-ci vise à aider les apprenants à maîtriser la langue française tant à l'écrit qu'à l'oral, à acquérir des compétences dans les autres disciplines d'enseignement telles que les mathématiques, l'histoire et la géographie, l'EPS, les pratiques artistiques et l'histoire des arts, et les sciences expérimentales et technologiques ;
- la conception de l'EPS dans les deux territoires est fondamentalement citoyenne. Cela montre la détermination de seize enseignants (quatre en Haïti et douze en Martinique), à travers les objectifs visés pour le cycle d'observation et leurs projets de classe, à aider les élèves à avoir un comportement citoyen dans les séances d'EPS et dans la société en général. Puis, du point de vue institutionnel, cette conception de l'EPS est donc liée à l'une des finalités (la citoyenneté) de l'école fondamentale en Haïti et de l'école primaire en Martinique ;
- la conception de l'élève par les dix-sept enseignants interviewés dans les deux pays est marquée par l'engouement des apprenants pour les cours d'EPS et ceux qui sont en réussite. En dépit des problèmes d'attitude et de comportement tels que le bavardage, le manque d'attention, de concentration, d'écoute et de discipline rencontrés chez les élèves, les dix-sept enseignants sont satisfaits de ceux-ci parce qu'ils manifestent de l'engouement pour les cours d'EPS.

Les différents rôles déclarés par les dix-sept enseignants dans les deux territoires, consistent par ordre d'importance à :

- socialiser les élèves en les éduquant et contribuant à leur formation. Ce rôle de socialisation concerne onze enseignants : trois en Haïti et huit en Martinique. Cela est donc en lien avec la conception citoyenne de l'EPS dans les deux pays ;
- faire régner l'ordre dans la classe. Il est question ici, du rôle disciplinaire de dix enseignants dont huit en Martinique. Ce qui signifie que la gestion de la discipline est plus conséquente en Martinique qu'en Haïti ;
- encourager les élèves, c'est le cas de huit enseignants dont trois en Haïti ;

- aider les élèves à atteindre l'objectif fixé. A travers ce rôle, sept enseignants dont cinq en Martinique se donnent pour mission de favoriser l'apprentissage des apprenants.

Au niveau des actes de contextualisation déclarés, Haïti se caractérise par des actes à dominante institutionnelle et culturelle et la Martinique par ceux à dominante didactique. D'un autre côté, pour l'ensemble des trois leçons filmées dans chacune des trente classes, il n'y a que deux actes de contextualisation : matériel et culturel, identifiés respectivement en 1^e A.F (lancer/attraper le ballon) avec la fabrication des ballons de jeu à partir des produits locaux et en 3^e A.F (combat de coqs) à l'école HPR1 en Haïti. Ce jeu en 3^e A.F est lié à l'environnement culturel de la société haïtienne et rappelle aux élèves un vrai combat de coqs.

Les trente-deux élèves interrogés dans les deux pays affirment avoir acquis des connaissances en pratiquant l'EPS. Leur affirmation montre qu'ils reconnaissent que l'EPS fait partie intégrante de leurs apprentissages. Les élèves en Haïti déclarent, en majeure partie, qu'ils apprennent en puisant dans leurs ressources, ceux de la Martinique en pratiquant des APSA. Concernant le rôle de l'EPS, celui-ci se caractérise, aux yeux des élèves en Haïti, par son effet physique et sportif, et par le rôle relationnel pour ceux de la Martinique. Dans les deux territoires, les élèves estiment que le rôle fondamental de l'enseignant est de réguler les activités qu'il leur propose. D'un autre côté, les trente-deux élèves interrogés dans les deux territoires disent aimer les cours d'EPS. Leur plaisir de pratiquer l'EPS confirme la déclaration des dix-sept enseignants concernant la manifestation de l'engouement des apprenants pour la pratique de l'EPS.

Dans l'ensemble, il y a des éléments contextuels en Haïti et en Martinique. Les enseignants de leur côté, contextualisent à leur façon vis-à-vis de l'environnement de l'apprentissage, de la situation dans laquelle les élèves apprennent. De ce fait, la méthodologie mise en place a permis d'identifier, de décrire, de comprendre et d'analyser minutieusement les éléments de contextualisation. A travers les deux niveaux d'analyse, notre travail de recherche montre clairement que les spécificités des contextes étudiées ne sont pas sans effets sur les savoirs transmis. Tel est le fondement de notre problématique.

L'ossature de cette thèse, comme nous l'avons indiquée, est la contextualisation didactique dans une approche socio-didactique. Nous pouvons, à présent, nous positionner par des ouvertures personnelles et perspectives suite à notre contribution aux travaux de recherche déjà en cours dans ce champ scientifique.

En termes de perspectives, il serait utile de réaliser l'étude sous un autre angle en prenant en compte la contextualisation de l'EPS en France hexagonale et dans les DOM à l'école primaire. Cela permettrait de voir comment les enseignants au sein d'un seul et d'un même système d'éducation scolaire, de cultures et d'espaces géographiques différents, contextualisent vis-à-vis des curricula. En outre, il serait aussi utile de contribuer à la formation des formateurs en EPS tant sur le plan théorique à travers la rédaction d'articles que pratique par l'enseignement de cette discipline. Ces perspectives offrent la possibilité à de nouvelles études dans le champ de la contextualisation didactique. Pour cela, que ce soit en EPS ou dans

d'autres domaines disciplinaires, on n'en finira pas d'identifier, de comprendre, d'interpréter et d'analyser des effets de contexte.

Dans les deux territoires, pour que les enseignants d'EPS et les professeurs des écoles puissent amener les élèves à acquérir les compétences basées sur la pratique des APSA proposées dans les programmes, il est nécessaire que des séminaires de formation en éducation physique soient organisés à leur intention. Cela leur permettra d'être mieux armés pour répondre aux besoins des apprenants tant sur le plan psychomoteur que socio-culturel. L'emploi du temps de la classe doit être amélioré afin de permettre aux élèves de bénéficier réellement du nombre d'heures de cours d'EPS prévu dans les programmes.

Enfin, en dépit des limites de notre travail de recherche, son orientation sur les effets du contexte sur la conception des curricula et sur les effets de contexte sur l'évolution des savoirs et sur les stratégies d'enseignement dans une analyse comparée, a permis de remettre en question l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique ; d'apporter de nouvelles pistes de réflexion non seulement dans cette discipline, mais également aux recherches en cours dans la question de la contextualisation didactique.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : enjeux et réalités*, dans *La dimension religieuse de l'éducation culturelle* (p. 57-69). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *Culture, culturalité et altérité*, dans *Europe, diversité culturelle et mondialisations*. Paris : L'Harmattan.
- Amade-Escot, C. (dir.). (2007). *Le Didactique*. Paris : Revue EPS.
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept, *Education et didactique*, 3(1), 7-43.
- Anciaux, F. (2008). *Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe*. Dans T. Karsenti, R. Gary et A. Benziane (dir.), *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la Francophonie* (p. 29-41). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Anciaux, F. et Jeannot-Fourcaud, B. (2012). L'informel dans l'éducation de l'enfant : le cas de l'alternance codique en Guadeloupe, *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée* (p. 144-163). Paris : L'Harmattan.
- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, F-L. (2013). *Contextualisations didactiques : approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Andrieu, G. (1990). *L'éducation physique au XXe siècle : une histoire des pratiques*. Paris : Éditions Actio.
- Auduc, J-L. (2008). *Le système éducatif français*. Collection : professeur aujourd'hui. Créteil : IUFM et CRDP de l'académie de Créteil.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bayer, C. (1990). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Éditions Vigot.
- Barthélémy, F., Groux, D. et Porcher, L. (2011). *L'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'entretien : l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, Mise en ligne le: 15 mars 2012, consulté le: 28 février 2014.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.). (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Chatel, L. (2010). *Les programmes officiels 2010-2011- Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : Xoeditions.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Intégration et viabilité des objets informatiques dans l'enseignement des mathématiques : le problème de l'ingénierie didactique. Dans B. Cornu (dir.), *L'ordinateur pour enseigner les mathématiques* (p. 183-203). Paris : PUF.
- Combessie, J-C. (2001). *La méthode en sociologie* (3^e éd.). Paris : La Découverte.

- Coste D. (2005). Propos borduriers et limitrophes. Dans S. Galligani, V. Spaëth et F. Yaiche (dir.), *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme* (p. 232-237). *Synergies France*, n° 4.
- Crusol, J. (2001). *Pour la Martinique*. Fort-de-France : Imprimerie DÉSORMEAUX.
- Dabène, L. (1990). Didactique des langues et sociolinguistique. Dans *Acedle, Recherche, terrain et demande sociale*, Acte du 2^e colloque international Acedle. Strasbourg : Université des sciences humaines, 16-17 novembre, 1990.
- Dabène, L. (dir.). (2003). *La langue des néo alphabétisés, la langue arabe standard en Algérie. Contribution à une analyse des productions écrites de sujets berbérophones et/ou arabophones*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- Dartigue, M. (1939). *L'enseignement en Haïti (1804- 1945)*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations* (4^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2011). *Contextualisations didactiques*. Communications présentée au colloque international « *Contextualisations didactiques : état des lieux, enjeux et perspectives* » Gosier, Guadeloupe.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F Prudent (dir.), *Contextualisation didactique. Approche théorique* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Delignières, D. et Garsault, C. (1996). Apprentissage et utilité sociale: que pourrait-on apprendre en EPS? Dans B.X. René (dir.), *A quoi sert l'Education Physique et Sportive?* (p. 155-162). Paris: Edition Revue EPS.
- Delignières, D. et Garsault, C. (1997). Doit-on enseigner une culture corporelle en EPS ? Dans J. Gleize et G. Bui-Xuan (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?*, CD-Rom des actes du colloque de Montpellier: Asther Multimédia SA.
- Dubet, F. (1992). *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil.
- Famose, J.-P. et Durand, M. (1988). *Aptitudes et acquisition des habiletés motrices. Aptitude et performance motrice*. Paris: Editions revue EPS.
- Farraudière, S. (2007). *L'école aux Antilles françaises*. Paris : L'Harmattan.
- François, P.E. (2010). *Politiques éducatives et inégalités des chances en Haïti*. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Fortier, J.-C. (1989). *Questions sur l'administration des DOM. Décentraliser outre-mer ?* Aix-En-Provence : Presse universitaires d'Aix-Marseille (Centre de Recherche sur les Pouvoirs Locaux dans la Caraïbe).
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette Collections.
- Garnier, P. (2006). L'enfant et le sport : classements d'âge et pratiques sportives. Dans R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 205-214). Rennes : PUR.

- Gauthier, P.-L. (2005). « État de la recherche en éducation comparée », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 39 / septembre 2005, mis en ligne le 16 novembre 2011, consulté le 16 septembre 2014. URL : <http://ries.revues.org/1317>.
- Ginzburg, C. (2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Collection, Débats. Paris : Belin.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée. *Revue française de Pédagogie*, 121, 111-139.
- Groux, D. et Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. (dir.). (2002). *Pour une éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. et Holec, H. (dir.). (2003). *Une identité plurielle : mélanges offerts à Louis Porcher*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D., et Perez, S. (dir.). (2003). *Dictionnaire de l'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. et Baillot, A. (2007). *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. et Porcher, L. (2011). Education comparée verticale : images d'enseignement. *Revue française d'éducation comparée*, 7, 9-25.
- Groux, D. (dir.). (2015). Inégalités entre sexes dans la famille, à l'école et au travail : approches comparées. *Revue française d'éducation comparée*, n° 13.
- Hébrard, A. (1986). *L'EPS, réflexion et perspectives*. Paris : Coédition Revue STAPS et Revue EPS.
- Hébrard, A. (2005). *EPS interrogée*, dans *Revue EPS*, n° 312. Paris : Revue EPS.
- Helmchen, J. et Flitner, E. (dir.). (2006). *L'école comparée : regards croisés franco-Allemands*. Paris : L'Harmattan.
- Jeannot-Fourcaud, B., Delcroix, A. et Poggi, M-P. (dir.). (2014). *Contextes, effets de contexte en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : le cas des écoles catholiques*. Paris : L'Harmattan.
- Klein, G. (2003). *Une affaire de discipline : l'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lalande, A. (2002). *Vocabulaire critique et technique de la philosophie*. Paris : Quadrige/PUF.
- Le Boulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement. La psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris : Les Éditions sociales françaises.
- Leclercq, S. (1994). *Scolarisation précoce : un enjeu*. Paris : Nathan pédagogie.
- Le Gal, D. (2012). La sociodidactique comme didactique de l'intervention. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 6, 107-118.
- Lucrece, J. (2002). *Histoire de la Martinique - A l'usage des Cours Supérieur et Complémentaire des Écoles Primaires*. Paris : Imprimerie DRIZAN.
- Marsenach, J. et Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*. Paris : INRP.
- Marsenach, J. (1991). *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* Paris : INRP.

- Martinand, J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 23-35.
- MEN (2008). B.O. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. BO Hors-série n° 3 du 19 juin.
- MEN (2013). *Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires*. JORF n°0022 du 26 janvier 2013.
- MENFP. (1989). *Programme détaillé. Deuxième cycle de l'École Fondamentale*. Port-au-Prince, Haïti : Imprimerie Henri Deschamps.
- MENFP. (2010). *Vers la refondation du système éducatif haïtien : plan opérationnel 2010-2015*. Port-au-Prince, Haïti : Gouvernement d'Haïti.
- MENJS. (1990). *Curriculum de l'école fondamentale-Programme pédagogique opérationnel 1^{er} et 2^e cycles*.
- MENJS. (1997). *Plan national d'éducation et de formation (PNEF)*. Port-au-Prince, Haïti : Gouvernement d'Haïti.
- MENJS. (1997). *Rapport d'activités-Juin-décembre*. Haïti : Éducation nationale.
- Mérand, R. (1984). Interview à la revue EPS. *EPS*, n° 186, mars-avril.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative/Direction générale de l'enseignement scolaire (MENJVA/DGESCO). (2012). *Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année-Éducation physique et sportive*. eduscol.education.fr/prog.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative/Direction générale de l'enseignement scolaire (MENJVA/DGESCO). (2012). *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen-Éducation physique et sportive*. eduscol.education.fr/prog.
- Mercier, A., Schaubauer Léoni, M.L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Meuris, G. (2008). L'éducation comparée, pour faire connaissance, *Recherches & éducations* [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 27 janvier 2014. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/45>.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 241-252). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Novoa, A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. Éducation comparée. Dans *Les sciences de l'éducation*, n° 2-3. CERSE : Université de Caen.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Parlebas, P. (1986). *Activités physiques et éducation motrice*. Revue Éducation physique et sport. Paris : Dossier EPS.

- Perez, S., Groux, D. et Ferrer, F. (2000). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. Dans P.R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 85-104). Bruxelles : De Boeck Université, Collection, Raisons éducatives, vol 3.
- Perez, S., Groux, D. et Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. Dans P.R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 49-65). Bruxelles : De Boeck Université, Collection, Raisons éducatives.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1999). Problèmes d'articulation de cadres théoriques : l'exemple du concept de milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(3), 279-322.
- Pierre, D. (2009). *La socialisation politique des lycées d'Haïti*. Paris : L'Harmattan.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Porcher, L. (1997). L'éducation comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 121, octobre-novembre-décembre, 5-7.
- Porcher, L. et Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues en Europe et au niveau primaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Porcher, L. et Groux, D. (2007). Littérature et éducation comparée. *Revue française d'éducation comparée*, 12, 11-32.
- Porcher, L. (2009). *L'éducation comparée pour aujourd'hui et pour demain*. Paris : L'Harmattan.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques - Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rispail, M. (1998). *Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral*. Thèse de doctorat. Grenoble 3.
- Rispail, M. (2005). *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches (dir.) P. Blanchet. Haute-Bretagne, Rennes : Université de Rennes 2.
- Schubauer-Leoni, M.L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en science de l'éducation* (p. 227-251). Genève : De Boeck.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sensevy, G. (2001). *Théorie de l'action et action du professeur*. Paris : Raisons Educatives.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier, (2007) (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Tardieu, C. (1990). *L'Éducation en Haïti : de la période coloniale à nos jours*. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps.
- Terrisse A. et Carnus M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck.
- Trouillot, W. (2013). *Intégration de l'éducation physique et sportive dans le système éducatif haïtien*. Revue haïtienne de société et de culture (N° 28-29 mars 2013). Port-au-Prince : CRESFED.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-4^e édition*. Dunod.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : PUF.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinson, M. (2007). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : deux études de cas en EPS*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2, Le Mirail.

Table des matières

Remerciements	2
Liste des sigles et acronymes	4
Sommaire	6
INTRODUCTION	9
1. Origines de la recherche	9
2. L'intérêt de notre recherche et questionnements	9
3. La contextualisation au cœur de notre recherche	10
4. Pourquoi comparer ?	11
5. La démarche comparative adoptée	12
PREMIERE PARTIE : cadre théorique	15
Chapitre 1. Cadre conceptuel	15
1.1. Contexte et contextualisation didactique	16
1.1.1. Effets dus aux contextes et effets de contexte.....	22
1.1.2. Les processus de contextualisation didactique.....	24
1.2. Interactions didactiques et transmission de savoirs	25
1.3. Les cadres d'analyse de l'étude	28
1.3.1. Éducation comparée.....	
1.3.2. Didactique de l'EPS et didactique comparée.....	34
1.3.3. Socio-didactique.....	41
1.4. Pourquoi comparer ?	43
Chapitre 2. État des lieux des systèmes d'éducation scolaire haïtien et martiniquais	46
2.1. État des lieux du système d'éducation scolaire haïtien	47
2.1.1. Présentation d'Haïti : contexte politique, économique, culturel et social.....	47
2.1.2. Début du système d'éducation scolaire haïtien.....	49
2.1.3. Principales réformes éducatives en Haïti.....	50
2.1.4. Organisation de la scolarité.....	55
2.1.5. Le profil pédagogique des enseignants du fondamental.....	56
2.1.6. Structure et gestion du système d'éducation scolaire haïtien.....	57
2.1.7. Budget.....	58
2.2. État des lieux du système d'éducation scolaire martiniquais	59
2.2.1. Présentation de la Martinique : contexte politique, économique, culturel et social.....	59

2.2.2. Début du système d'éducation scolaire martiniquais (français).....	61
2.2.3. Principales réformes éducatives sous la Ve République.....	62
2.2.4. Organisation de la scolarité.....	64
2.2.5. Le profil pédagogique des enseignants de l'école primaire.....	65
2.2.6. Structure et gestion du système d'éducation scolaire français (martiniquais)...	65
2.1.7. Budget.....	66
Chapitre 3. Problématique, questions de recherche et originalité de notre recherche.....	69
3.1. Problématique de recherche.....	70
3.1.1. L'impact des contextes sur l'organisation de l'EPS.....	70
3.1.2. Les effets de contexte sur la transmission des savoirs.....	72
3.1.3. Les effets de contexte sur les stratégies d'enseignement.....	72
3.2. Questions de recherche.....	73
3.3. Originalité de notre recherche.....	74
Chapitre 4. Méthodologie de la recherche.....	75
4.1. Posture épistémologique relative aux choix méthodologiques, précautions épistémologiques.....	76
4.2. Le protocole de la recherche.....	77
4.2.1. Étude 1 : analyse comparée des curricula prescrits.....	77
4.2.1.1. Les données recueillies.....	78
4.2.1.2. Le traitement des données.....	78
4.2.1.3. Les modalités d'analyse.....	79
4.2.2. Étude 2 : les effets de contexte sur les savoirs transmis.....	79
4.2.2.1. L'échantillon.....	79
4.2.2.2. Le déroulement.....	82
4.2.2.3. Les outils.....	86
4.2.2.4. Le traitement des données.....	87
4.2.2.5. Les modalités d'analyse.....	88
DEUXIEME PARTIE : résultats.....	93
Chapitre 1. Approche macro : étude des effets du contexte sur la conception des curricula.....	93
1.1. Organisation des systèmes d'éducation scolaire d'Haïti et de la Martinique.....	94
1.1.1. Philosophie des textes officiels.....	94
1.1.2. Analyse des finalités de l'enseignement des deux premiers cycles de l'école fondamentale et de l'école primaire.....	97
1.1.3. Domaines disciplinaires et nombre d'heures prévu.....	120
1.2. Comparaison de l'enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique.....	125

1.2.1. Présentation des programmes officiels de l'EPS pour les deux premiers cycles de l'école fondamentale et l'école élémentaire.....	125
1.2.2. Analyse de contenu des programmes d'EPS : choix des finalités et des APSA....	126
1.3. Synthèse générale des éléments de comparaison des deux systèmes d'éducation scolaire.....	140
Chapitre 2. Approche micro. Étude des effets de contexte sur la transmission des savoirs.....	144
2.1. Présentation des profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires.....	145
2.1.1. Profils des quatre enseignants d'Haïti.....	145
2.1.2. Profils des treize enseignants de la Martinique.....	147
2.1.3. Synthèse comparative des profils des dix-sept enseignants dans les deux territoires.....	153
2.2. Le curriculum déclaré : données d'entretien.....	154
2.2.1. Conception de l'EPS.....	157
2.2.2. Conception de l'élève.....	160
2.2.3. Rôle de l'enseignant.....	173
2.2.4. Actes de contextualisation déclarés.....	183
2.2.5. Discussion des résultats : actes d'enseignement et de contextualisation déclarés.....	186
2.3. Le point de vue des élèves : analyse des données d'entretien.....	190
2.3.1. Actes d'apprentissage et rôle de l'élève.....	193
2.3.2. Rôle et effet de l'EPS.....	198
2.3.3. Rôle de l'enseignant.....	202
2.3.4. Synthèse comparative des entretiens avec les trente-deux élèves.....	205
2.3.5. Analyse des entretiens avec les trente-deux élèves.....	206
2.4. Comparaison des actes didactiques et de contextualisation des enseignants d'Haïti et de la Martinique relevés dans les leçons filmées.....	208
2.4.1. Présentation des cinq APSA identiques aux deux pays.....	211
2.4.2. Présentation des APSA spécifiques à chaque pays.....	219
2.4.3. Synthèse comparative des données vidéo en Haïti et en Martinique.....	226
2.4.4. Analyse des données vidéo.....	228
Analyse des cinq APSA identiques à Haïti et à la Martinique.....	229
Analyse des APSA spécifiques à chaque pays.....	238
CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	247
Bibliographie.....	253
Table des matières.....	259
Table des figures.....	263

Table des tableaux.....	264
Table des grilles d'analyse.....	265
Table des annexes.....	266
Annexes.....	267

Table des figures

Figure 1.....	13
Figure 2.....	22
Figure 3.....	83
Figure 4.....	92
Figure 5.....	102
Figure 6.....	107
Figure 7.....	116
Figure 8.....	118
Figure 9.....	129
Figure 10.....	158
Figure 11.....	159
Figure 12.....	160
Figure 13.....	161
Figure 14.....	165
Figure 15.....	167
Figure 16.....	175
Figure 17.....	179
Figure 18.....	181
Figure 19.....	184
Figure 20.....	186
Figure 21.....	193
Figure 22.....	194
Figure 23.....	195
Figure 24.....	198
Figure 25.....	199
Figure 26.....	202
Figure 27.....	203

Figure 28.....	227
Figure 29.....	229

Table des tableaux

Tableau I.....	67
Tableau II.....	81
Tableau III.....	90
Tableau IV.....	91
Tableau V.....	110
Tableau VI.....	122
Tableau VII.....	123
Tableau VIII.....	123
Tableau IX.....	132
Tableau X.....	133
Tableau XI.....	134
Tableau XII.....	141
Tableau XIII.....	145
Tableau XIV.....	147
Tableau XV.....	152
Tableau XVI.....	154
Tableau XVII.....	155
Tableau XVIII.....	160
Tableau XIX.....	170
Tableau XX.....	192
Tableau XXI.....	209

Table des grilles d'analyse

Grille d'analyse 1.....	98
Grille d'analyse 2.....	100
Grille d'analyse 3.....	127
Grille d'analyse 4.....	127
Grille d'analyse 5.....	128

Table des annexes

Annexe 1. Guide d'entretien ante.....	267
Annexe 2. Guide d'entretien post.....	269
Annexe 3. Autorisation d'être filmé et interrogé	271
Annexe 4. Texte officiel d'Haïti.....	273
Annexe 5. Entretiens ante-Enseignants.....	276
Annexe 6. Texte officiel de la Martinique (France).....	282
Annexe 7. Entretiens post-Enseignants.....	293
Annexe 8. Entretiens-Élèves.....	296
Annexe 9. Données vidéos.....	298
Annexe 10. Grille d'analyse 1.....	312
Annexe 11. Grille d'analyse 2.....	316
Annexe 12. Programme d'EPS d'Haïti.....	322

Annexe 1

Guide d'entretien ante

Préambule :

- entretien enregistré, garantie d'anonymat, quelques questions un peu personnelles
- pas de réponse attendue, se sentir libre d'exprimer son point de vue
- un second entretien prévu à l'issue des 3 leçons observées (entretien post)

Sexe M F **Age**..... **École**..... **Classe**.....
Pays..... **Ville/Commune**..... **Nombre d'années d'expérience**.....
Niveau de formation..... **Formation continue**..... **Autres établissements fréquentés**.....
Origine sociale..... **Projets professionnels**..... **Grade**.....
Pratique sportive de haut niveau..... **Pratique sportive actuelle**..... **Entretien n°**

Questions	Objectifs chercheurs
1.- Pourriez-vous me présenter votre classe ? Quel est le profil de vos élèves ? Quelles attentes avec cette classe ? Comment comptez-vous vous y prendre ? 2.- Quel est votre projet avec cette classe que je vais observer ? 3.- Quels sont les objectifs visés pour le cycle que je vais observer ? 4.- Quels sont les contenus prévus ? Pourquoi ces contenus ? Sont-ils tirés des textes officiels ? Des caractéristiques élèves ? 5.- Comment pensez-vous que cela va se passer ? A quoi vous attendez-vous ?	Les intentions didactiques de l'enseignant : objectifs poursuivis et savoirs enseignés
6.- Avez-vous des façons ou stratégies d'enseignement privilégiées ? Qu'est-ce qui vous paraît le plus efficace avec vos élèves ? 7.- Quelle démarche d'enseignement adoptez-vous avec vos élèves ? 8.- Qu'est-ce qui aide ou gêne les apprentissages des élèves et pour quels élèves ?	Principes qui guident la pratique de l'enseignant, ses stratégies d'enseignement
9.- Qu'est-ce qui vous gêne le plus chez vos élèves ? Vous plaît le plus ? 10.- Qu'attendez-vous le plus de vos élèves ?	Conception de l'élève

<p>11.- Dans vos cours, vous pensez que vos élèves apprennent surtout quoi ? (des techniques ; des règles de vie ; des méthodes, des façons de résoudre des problèmes ; à prendre plaisir à avoir une activité physique ; contrôler leurs émotions, leur peur ; à se connaître ; à développer leurs potentialités motrices ; à préserver leur santé ; à comprendre comment ils fonctionnent ; pas grand-chose)</p> <p>12.- Et vous voudriez qu'ils apprennent surtout quoi ?</p> <p>13.- Qu'est-ce qui limite le plus vos élèves dans leurs apprentissages selon vous ?</p> <p>14.- Ces limites vous semblent insurmontables/surmontables ?</p> <p>15.- La plupart du temps, pouvez-vous dire que vos élèves vous déçoivent ; vous surprennent ; vous fatiguent ; vous laissent indifférent ?</p>	
<p>16.- Quels sont vos rôles principaux dans la classe ?</p> <p>17.- Selon vous, en quoi consiste la fonction principale que vous accomplissez aujourd'hui en tant qu'enseignant d'EPS ?</p> <p>18.- Pendant vos cours, qu'est-ce qui selon vous est le plus sollicité ?</p> <p>19.- Qu'est-ce qui vous paraît le plus important pendant un cours d'EPS ?</p> <p>20.- Qu'est-ce qu'un cours ou une situation réussi pour vous ? Un cours raté ? Quelles en sont les causes ?</p> <p>21.- A quoi avez-vous le sentiment de consacrer le plus de temps et d'énergie ?</p> <p>22.- Sur quelles ressources vous appuyez-vous pour préparer un cours ?</p>	<p>Conception du rôle de l'enseignant</p>

Annexe 2

Guide d'entretien post

Cette séance d'entretien sera réalisée dans le cadre de la préparation de ma thèse de doctorat autour d'une analyse comparée de l'enseignement de l'EPS à l'école fondamentale en Haïti et à l'école élémentaire en Martinique. L'objectif fondamental de cet entretien est de recueillir des données auprès des enseignants d'EPS et des élèves en vue d'un usage de recherche. Il ne consiste pas à vous évaluer. Vos réponses seront, d'une part, accueillies et enregistrées sans jugement, d'autre part, publiées en tout anonymat. Pour cela, je vous prie de bien vouloir répondre aux questions en toute sincérité. Je vous remercie de votre participation.

Champ d'intervention	Enseignants-Questions	Élèves-Questions
Évolution des savoirs	1.- Avez-vous le sentiment que durant les trois leçons que j'ai filmées vos élèves ont progressé ? (Sur quoi, comment ?) 2.- Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ? 3.- Vos objectifs vous semblent-ils atteints ?	1.- As-tu appris des choses en faisant l'EPS ? 2.- Qu'est-ce que tu as appris en EPS ? 3.- Comment tu t'y prends pour apprendre en EPS ? 4.- Est-ce que l'EPS est importante pour toi ? 5.- Pourquoi l'EPS est importante pour toi ? 6.- Pourquoi l'EPS n'est pas importante pour toi ?
Stratégies d'apprentissage	4.- Vos élèves manifestent-ils de l'engouement pour les cours d'éducation physique et sportive ? 5.- Y-a-t-il des APSA que vos élèves n'aiment pas pratiquer ? 6.- Pourriez-vous citer quelques-unes ? 7.- A votre avis, pourquoi n'aiment-ils pas ces APSA ? 8.- Quelles sont leurs réactions par rapport aux APSA qu'ils n'aiment pas pratiquer ? 9.- Avez-vous repéré un élève en difficulté ? Pouvez-vous m'en parler ?	7.- Est-ce que tu aimes les cours d'EPS ? Qu'est-ce que tu aimes ? 8.- Y-a-t-il des jeux que tu n'aimes pas quand tu fais l'EPS ? 9.- Peux-tu citer quelques jeux que tu n'aimes pas ? 10.- Pourquoi tu n'aimes pas ces jeux ? 11.- Comment tu réagis quand un jeu ne te plaît pas ?

	10.- Avez-vous repéré un élève en réussite ? Pouvez-vous m'en parler ?	
Stratégies d'enseignement	<p>11.- Avez-vous repéré un élève en difficulté pendant ces trois leçons ? Comment vous y êtes-vous pris avec lui ?</p> <p>12.- Qu'est-ce qui vous a semblé difficile pour vos élèves ?</p> <p>13.- Pendant les trois leçons, comment vous y prenez-vous avec les élèves en réussite ?</p>	<p>12.- Comment ça se passe quand ton professeur explique un jeu ? Ça te semble facile ? Difficile ?</p> <p>13.- Est-ce que tu comprends tout ce qu'il te demande ?</p> <p>14.- Quand tu ne comprends pas, est-ce que ton professeur t'aide ? Demande-t-il à un élève de t'aider ?</p>

Annexe 3

Autorisation d'être filmé

Dans le cadre de la préparation de ma thèse de doctorat à l'Université des Antilles (UA), je désirais filmer votre enfant lors d'une séance pédagogique.

Les données serviront à la rédaction et à la soutenance de ma thèse. Elles ne seront utilisées que dans le cadre de la recherche en Éducation physique et sportive (EPS). Le nom de votre enfant n'apparaîtra sur aucun des documents. Les données seront publiées en tout anonymat.

Je vous prie de bien vouloir remplir le formulaire ci-dessous et vous remercie de votre précieuse collaboration.

AUTORISATION D'ÊTRE FILMÉ

A retourner à l'enseignant de votre enfant
Dans le plus bref délai

J'accepte que mon enfant soit filmé

Je refuse que mon enfant soit filmé

Nom de l'élève : _____

Nom du responsable légal : _____

Date : _____

Signature du responsable :

M. Preslet MEGIE

Doctorant en sciences de l'éducation

Université des Antilles (UA)

Autorisation d'être interrogé

Dans le cadre de la préparation de ma thèse de doctorat à l'Université des Antilles (UA), je désirais interroger votre enfant lors d'une séance pédagogique.

Les données serviront à la rédaction et à la soutenance de ma thèse. Elles ne seront utilisées que dans le cadre de la recherche en Éducation physique et sportive (EPS). Le nom de votre enfant n'apparaîtra sur aucun des documents. Les données seront publiées en tout anonymat.

Je vous prie de bien vouloir remplir le formulaire ci-dessous et vous remercie de votre précieuse collaboration.

AUTORISATION D'ETRE INTERROGÉ

A retourner à l'enseignant de votre enfant
Dans le plus bref délai

J'accepte que mon enfant soit interrogé

Je refuse que mon enfant soit interrogé

Nom de l'élève : _____

Nom du responsable légal : _____

Date : _____

Signature du responsable :

M. Preslet MEGIE

Doctorant en sciences de l'éducation

Université des Antilles (UA)

Annexe 4

Texte officiel d'Haïti

CURRICULUM DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

PROGRAMME PÉDAGOGIQUE OPÉRATIONNEL

1^e et 2^e cycles

Curriculum de l'école fondamentale de 1989 (1^e et 2^e cycles), p. III

AVANT-PROPOS

L'innovation profonde du système éducatif, entreprise en Haïti au cours de ces dernières années, a jeté les bases d'une réelle adaptation aux réalités économiques sociales du pays. Malgré les péripéties de parcours au demeurant inévitables et le contexte socio-politique difficile, l'École haïtienne a su intégrer des changements positifs historiques, et assurer la concrétisation d'options nationales fondamentales sur une base pragmatique et progressiste. Il n'existe aujourd'hui pratiquement pas une seule école sur l'ensemble du territoire de la République, qui n'applique pas, ne serait-ce que partiellement, les nouveaux programmes pédagogiques. Tout le système éducatif est entré dans un processus de changement pédagogique réel et cette rénovation se poursuivra inéluctablement parce que conforme aux aspirations légitimes les plus profondes du pays.

La réforme éducative a facilité l'ouverture de l'école sur la vie quotidienne, sur l'environnement socio-économique, sur les préoccupations familiales et communautaires, sur la réalité sociale, culturelle et linguistique du pays et sur les aspirations populaires au développement et à une vie nouvelle.

Le nouveau schéma du système éducatif haïtien expérimenté, et réévalué, fixe à travers l'école fondamentale, les grands axes de l'avenir pédagogique de la Nation, et ce conformément aux lignes-forces de la Constitution. C'est dans ce sens qu'est présenté ici, sous forme opérationnelle, le nouveau curriculum de l'école fondamentale (1^e et 2^e cycles).

Ce premier document de travail intéresse tous ceux qui sont directement ou indirectement liés à la mise en place des nouveaux programmes, secteur public comme privé, élaborateurs de manuels comme instituteurs dans leur classe. Il est l'instrument pédagogique indispensable à la réalisation de l'unité et l'unicité de l'école Haïtienne Nouvelle qui se voudrait à la fois *Nationale, Démocratique et Scientifique*.

I. Finalités de l'éducation haïtienne

S'inspirant d'une philosophie humaniste et pragmatique, l'éducation haïtienne se veut nationale et affirme l'identité de l'Homme haïtien.

Elle constitue un facteur d'intégration et de cohésion et vise, de ce fait, à réconcilier le jeune Haïtien avec son environnement social, culturel et économique.

L'École Haïtienne Nouvelle a pour mission de développer également le sens des responsabilités et l'esprit communautaire. Elle constitue un instrument de développement et

intègre dans son contenu les données de la réalité haïtienne comme elle apporte à l'environnement le changement et le progrès nécessaires.

L'Éducation haïtienne vise avant tout à favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable de modifier les conditions physiques naturelles, de créer les richesses matérielles et de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles, morales et spirituelles.

L'école haïtienne est un processus global et continu de formation humaine et individuelle qui intègre tous les aspects d'une formation complète et harmonieuse. Y sont enseignés également :

- l'éducation physique et sportive
- la formation morale, civique et religieuse
- le développement du patriotisme et de la conscience nationale
- l'initiation à la science et à la technologie
- la préparation au travail et à la vie active
- l'entraînement aux activités productives et au processus du développement

Pour ce faire, l'école Haïtienne Nouvelle repose sur les principes de base suivants :

- la démocratisation
- la gratuité de l'enseignement
- la gratuité de l'éducation par l'État
- l'obligation scolaire
- la liberté de l'enseignement
- l'orientation de l'éducation vers le développement.

Les objectifs éducatifs découlant de ces options et orientations fondamentales peuvent se résumer en :

- la réalisation de la scolarisation universelle d'ici l'an 2004
- la lutte contre l'analphabétisme de la population adulte
- l'intégration de l'éducation dans des activités socio-économiques nationales
- l'amélioration qualitative de l'enseignement et la rénovation du contenu
- la promotion de l'identité nationale et des valeurs culturelles.

Curriculum de l'école fondamentale de 1989 (1^e et 2^e cycles), p. IV

Ces objectifs sont soutenus par une stratégie fondée sur l'élargissement constant et régulier du système éducatif, sa rénovation en profondeur et de l'orientation pour le développement.

II. Objectifs de l'école fondamentale

Découlant des principes fondamentaux de l'Éducation haïtienne, l'école fondamentale devrait permettre entre autre, à l'enfant de :

1. assimiler des connaissances générales, scientifiques et techniques en vue de développer ses capacités d'apprentissage et d'adaptation aux nouveaux domaines d'études

2. maîtriser les éléments essentiels de communication de base tels que l'expression orale et écrite, le calcul, le dessin, etc.
3. Développer les facultés d'orientation scientifique, d'analyse, de synthèse ainsi que l'esprit critique et de sens de l'initiative
4. Favoriser des attitudes et comportements positifs vis-à-vis du changement de l'environnement et du développement socio-économiques
5. Se familiariser avec le monde du travail et se préparer à la vie active
6. S'imprégner de valeurs morales, sociales et spirituelles élevées.

Plan d'études de l'école fondamentale de base (1^e et 2^e cycles)

Répartition horaire (30 semaines par année)

Curriculum de l'école fondamentale de 1989 (1^e et 2^e cycles), p. V

Plan d'études de l'école fondamentale de base (1^e et 2^e cycles)		
Disciplines	Durée annuelle des enseignements par niveau	Durée hebdomadaire des enseignements par niveau
1. Créole	210h (1 ^e /2 ^e) 150h (3 ^e /4 ^e) 120h (5 ^e /6 ^e)	7h (1 ^e /2 ^e) 5h (3 ^e /4 ^e) 4h (5 ^e /6 ^e)
2. Français	120h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 150h (5 ^e /6 ^e)	4h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 5h (5 ^e /6 ^e)
3. Mathématiques	150h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 180h (5 ^e /6 ^e)	5h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e) 6h (5 ^e /6 ^e)
4. Sciences sociales	60h (1 ^e) 90h (2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)	2h (1 ^e) 3h (2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)
5. Sciences expérimentales	60h (1 ^e /2 ^e /6 ^e) 90h (3 ^e /4 ^e /5 ^e)	2h (1 ^e /2 ^e /6 ^e) 3h (3 ^e /4 ^e /5 ^e)
6.Éducation esthétique et artistique	60h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)	2h (1 ^e /2 ^e /3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)
7. Initiation à la technologie et aux activités productives	30h (1 ^e /2 ^e) 60h (3 ^e /4 ^e /5 ^e) 90h (6 ^e)	1h (1 ^e /2 ^e) 2h (3 ^e /4 ^e /5 ^e) 3h (6 ^e)
8. Éducation physique et sportive	30h (1 ^e /2 ^e) 60h (3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)	1h (1 ^e /2 ^e) 2h (3 ^e /4 ^e /5 ^e /6 ^e)
Total heures semaines/année/Cycles	720h (1 ^e) 750h (2 ^e) 780h (3 ^e /4 ^e) 10h (5 ^e /6 ^e)	24h (1 ^e) 25h (2 ^e) 26h (3 ^e /4 ^e) 27h (5 ^e /6 ^e)

Annexe 5

Entretiens ante-Enseignants

1.- Les enseignants d'Haïti

1.1.- Informations recueillies sur le déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'EPS à l'école HPR1

1.1.1.- Enseignant n° 1

Sexe	Age	École	Classes	Pays	Ville/commune	Nombre d'années d'expérience	Niveau de formation
M	38 ans	HPR1	1 ^e /3 ^e /5 ^e /6 ^e A.F	Haïti	Port-au-Prince	8	Certifié en EPS au CFEF
Formation continue	Autres établissements	Origine sociale	Projet professionnels et élèves	Grade	Pratique sportive de haut niveau	Pratique sportive actuelle	
Oui	Oui	Modeste et rurale	1 ^e A. F Tournoi triangulaire dans plusieurs sportives dont le football 3 ^e A.F journée récréative culturelle et sportive pour commémorer la fête du drapeau 5 ^e /6 ^e A.F Tournoi triangulaire en athlétisme	Enseignant	Non	Musclation, course et marche dans le cadre de la gestion de sa santé	

Entretien n° 1 avec l'enseignant n° 1 pour la 1^e A.F

Interviewer : 1.- Pourriez-vous me présenter votre classe ? Quel est le profil de vos élèves ? Quelles attentes avec cette classe ? Comment comptez-vous vous y prendre ?

Interviewé : « C'est une classe de 1^{ère} A.F de 12 élèves. Ils sont très actifs. Je souhaite qu'ils continuent sur cette même voie durant toute l'année scolaire. Je compte les aider à être autonomes dans leurs actions. »

Interviewer : 2.- Quel est votre projet avec cette classe que je vais observer ?

Interviewé : « Les élèves viennent du préscolaire. L'objectif, c'est de les socialiser en les faisant jouer ensemble pour qu'ils arrivent à pratiquer le respect mutuel, l'acceptation de l'autre, la citoyenneté. »

Interviewer : 3.- Quels sont les objectifs visés pour le cycle que je vais observer ?

Interviewé : « L'objectif, c'est d'aider les élèves à se socialiser. A part ça, je n'ai pas d'objectifs particuliers. »

Interviewer : 4.- Quels sont les contenus prévus ? Pourquoi ces contenus ? Sont-ils tirés des textes officiels ? Des caractéristiques élèves ?

Interviewé : « Pour les contenus, il s'agit des activités sur " Lancer-attraper " durant trois semaines. On va utiliser des balles pour que les élèves puissent les lancer et les attraper ; lancer sur une cible. J'ai choisi ces contenus en fonction d'un manuel d'EPS de la Confejes. »

Interviewer : 5.- Comment pensez-vous que cela va se passer ? A quoi vous attendez-vous ?

Interviewé : « *Je pense que cela va se passer bien, car nous avons déjà réalisé deux séances pareilles. Les enfants s'appliquent progressivement. Qu'ils exécutent les consignes.* »

Interviewer : 6.- Avez-vous des façons ou stratégies d'enseignement privilégiées ? Qu'est-ce qui vous paraît le plus efficace avec vos élèves ?

Interviewé : « *Je n'ai pas vraiment de stratégies d'enseignement privilégiées. J'utilise les programmes du Ministère de l'Éducation nationale. Au besoin, j'essaie d'adapter les programmes en fonction du milieu. Ce qui est le plus intéressant avec mes élèves, ils aiment le sport.* »

Interviewer : 7.- Quelle démarche d'enseignement adoptez-vous avec vos élèves ?

Interviewé : « *Pour ma démarche d'enseignement avec mes élèves, c'est la répétition des consignes ; je donne des exemples avant qu'ils ne les exécutent.* »

Interviewer : 8.- Qu'est-ce qui aide ou gêne les apprentissages des élèves et pour quels élèves ?

Interviewé : « *Ce qui gêne les apprentissages des élèves, c'est l'espace de jeu qui est trop petit même si nous arrivons à nous adapter.* »

Interviewer : 9.- Qu'est-ce qui vous gêne le plus chez vos élèves ? Vous plaît le plus ?

Interviewé : « *Ce qui me gêne le plus avec ces élèves de 1^{ère} A.F, c'est quand ils ne veulent pas participer parce que leurs parents leur a dit de ne pas faire tel ou tel mouvement avec leur corps. Ce qui me plaît chez eux quand ils se rendent compte que l'activité est intéressante et amusante, ils manifestent de l'engouement et n'ont besoin que personne ne les incite à y participer.* »

Interviewer : 10.- Qu'attendez-vous le plus de vos élèves ?

Interviewé : « *Qu'ils soient disciplinés, respectent leurs camarades, développent plus d'engouement pour les activités physiques et sportives.* »

Interviewer : 11.- Dans vos cours, vous pensez que vos élèves apprennent surtout quoi ?

Interviewé : « *Ils apprennent des techniques, des règles de vie ; pour développer leurs muscles et pour s'adapter à la réalité quotidienne.* »

Interviewer : 12.- Et vous voudriez qu'ils apprennent surtout quoi ?

Interviewé : « *Qu'ils apprennent à utiliser leur corps pour faire les activités, à accepter l'autre.* »

Interviewer : 13.- Qu'est-ce qui limite le plus vos élèves dans leurs apprentissages selon vous ?

Interviewé : « *Eh bien, c'est le manque de matériel et l'espace de jeu trop restreint.* »

Interviewer : 14.- Ces limites vous semblent insurmontables/surmontables ?

Interviewé : « *Ces limites sont surmontables parce qu'on pourra les améliorer à l'avenir.* »

Interviewer : 15.- La plupart du temps, pouvez-vous dire que vos élèves vous déçoivent ; vous surprennent ; vous fatiguent ; vous laissent indifférent ?

Interviewé : « *Je peux dire que mes élèves me surprennent parce que j'apprends d'eux, ils font des choses extraordinaires, inimaginables.* »

Interviewer : 16.- Quels sont vos rôles principaux dans la classe ?

Interviewé : « *C'est aider les enfants à réaliser les jeux, à participer, à s'organiser, à prendre des responsabilités.* »

Interviewer : 17.- Selon vous, en quoi consiste la fonction principale que vous accomplissez aujourd'hui en tant qu'enseignant d'EPS ?

Interviewé : « C'est aider les élèves à mieux vivre dans leur environnement, le comprendre et le maîtriser. »

Interviewer : 18.- Pendant vos cours, qu'est-ce qui selon vous est le plus sollicité ?

Interviewé : « Ce qui m'est le plus sollicité c'est ma disponibilité à accompagner les élèves lors des jeux collectifs. »

Interviewer : 19.- Qu'est-ce qui vous paraît le plus important pendant un cours d'EPS ?

Interviewé : « Le plus important c'est d'aider l'élève à atteindre l'objectif fixé. »

Interviewer : 20.- Qu'est-ce qu'un cours ou une situation réussi pour vous ? Un cours raté ? Quelles en sont les causes ?

Interviewé : « Un cours réussi c'est quand les élèves participent de leur propre gré, ils sont aptes à créer et à prendre seuls des initiatives pendant l'activité. Un cours raté c'est quand les élèves refusent de participer activement. Les causes sont diverses, elles peuvent venir de la peur chez les élèves, de l'attirance des élèves par les enseignants. »

Interviewer : 21.- A quoi avez-vous le sentiment de consacrer le plus de temps et d'énergie ?

Interviewé : « Je consacre plus de temps et d'énergie à la préparation des cours pour les adapter aux besoins et à la réalité des élèves. »

Interviewer : 22.- Sur quelles ressources vous appuyez-vous pour préparer un cours ?

Interviewé : « Je m'appuie sur des manuels rédigés à cet effet et les produits locaux disponibles. »

2.- Les enseignants de Martinique

2.1.- Informations recueillies sur le déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'EPS à l'école MPR1

2.1.1.- Enseignante n° 5

Sexe	Age	École	Classe	Pays	Ville/com-mune	Nombre d'années d'expérience	Niveau de formation
F	50 ans	MPR1	CP	Martinique	Schœlcher	29	Bac +2
Formation continue	Autres établissements	Origine sociale	Projet professionnels et élèves	Grade	Pratique sportive de haut niveau	Pratique sportive actuelle	
Oui, en EPS et dans d'autres disciplines	Oui, en Martinique	Modeste et urbaine	Aucun	Enseignante titulaire	Aucune	Marche à pieds	

Entretien n° 16 avec l'enseignante n° 5 pour la classe de CP

Interviewer : 1.- Pourriez-vous me présenter votre classe ? Quel est le profil de vos élèves ? Quelles attentes avec cette classe ? Comment comptez-vous vous y prendre ?

Interviewé : « Oui, j'ai une classe de 22 élèves. C'est le CP, une petite classe intéressante dans l'ensemble. Il y a un élève en très grande difficulté qui est maintenu en CP à la suite du travail d'évaluation d'une équipe éducative. Il y a aussi deux élèves d'âge normal qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en lecture et en mathématiques. J'avais quelques

élèves en grande difficulté surtout en mathématiques, mais j'ai décidé de les prendre en APC jusqu'à la période de Noël. Pour les attentes, que les élèves apprennent, à écouter, à se concentrer ; c'est par la concentration qu'ils peuvent vraiment mieux faire et progresser en EPS. Pour les aider à faire face à ce manque d'écoute et au problème de concentration, je fais avec eux pas mal d'exercices d'écoute, de concentration, d'étirements et de détente dans la classe et sur le terrain. »

Interviewer : 2.- Quel est votre projet avec cette classe que je vais observer ?

Interviewé : « Pour le moment en EPS, c'est le jeu collectif avec ballon, lancer-attraper pour pouvoir amener les élèves à une bonne maîtrise de la balle. »

Interviewer : 3.- Quels sont les objectifs visés pour le cycle que je vais observer ?

Interviewé : « Lancer et attraper un ballon avec plus d'aisance ; respecter les règles ; puis, j'aimerais terminer par lancer-attraper avec le ballon prisonnier. Cela va constituer mon évaluation. »

Interviewer : 4.- Quels sont les contenus prévus ? Pourquoi ces contenus ? Sont-ils tirés des textes officiels ? Des caractéristiques élèves ?

Interviewé : « Des jeux sur lancer-attraper et dribbler avec la balle. Des petits jeux à règles qui sont simples. Par exemple, la passe à 5. On termine par le ballon prisonnier. Euh, Oui, ces contenus font partie des jeux traditionnels avec ballon. Je me base sur un document qui a été réalisé par le CRDP des Antilles-Guyane. Et je pense être dans les normes. »

Interviewer : 5.- Comment pensez-vous que cela va se passer ? A quoi vous attendez-vous ?

Interviewé : « Je pense que cela va se passer bien. Qu'ils arrivent à lancer-attraper la balle avec aisance en respectant les règles. »

Interviewer : 6.- Avez-vous des façons ou stratégies d'enseignement privilégiées ? Qu'est-ce qui vous paraît le plus efficace avec vos élèves ?

Interviewé : « J'avoue que je n'ai pas particulièrement des stratégies d'enseignement privilégiées. Mais moi-même n'étant pas calée dans le domaine de l'EPS, je fais de mon mieux pour que le cours soit assuré. Euh, le plus efficace avec les élèves, il faut varier les activités, essayer dans la mesure du possible d'être clair et simple dans les consignes. »

Interviewer : 7.- Quelle démarche d'enseignement adoptez-vous avec vos élèves ?

Interviewé : « Je rends les choses simples, et puis, j'évite de complexifier les jeux. »

Interviewer : 8.- Qu'est-ce qui aide ou gêne les apprentissages des élèves et pour quels élèves ?

Interviewé : « Pour certains élèves, ce qui gêne des fois, c'est un problème d'écoute. Ils sont excités. Mais bon, j'essaye de remédier à ce problème par la musique. »

Interviewer : 9.- Qu'est-ce qui vous gêne le plus chez vos élèves ? Vous plaît le plus ?

Interviewé : « Ce qui me gêne, je ne vois pas, il n'y en pas. Ce qui me plaît, ils aiment jouer et se retrouver sur le plateau sportif. »

Interviewer : 10.- Qu'attendez-vous le plus de vos élèves ?

Interviewé : « Oui, l'attention. En EPS, il n'y a pas vraiment un problème de motivation. Donc, les élèves sont motivés. Ce que j'attends, c'est l'amélioration de l'attention et de l'écoute pour que les consignes passent bien et que les activités soient mieux réussies. »

Interviewer : 11.- Dans vos cours, vous pensez que vos élèves apprennent surtout quoi ?

Interviewé : « Heu, c'est transversal, mais, ils apprennent surtout des techniques de jeux. »

Interviewer : 12.- Et vous voudriez qu'ils apprennent surtout quoi ?

Interviewé : « Qu'ils apprennent le respect des règles, le respect de l'adversaire, plus d'aisance au niveau de la motricité pour qu'ils soient préparés à pratiquer les sports collectifs pour la suite. »

Interviewer : 13.- Qu'est-ce qui limite le plus vos élèves dans leurs apprentissages selon vous ?

Interviewé : « Des fois, c'est un problème d'écoute, du non-respect des règles et de l'autre. »

Interviewer : 14.- Ces limites vous semblent insurmontables/surmontables ?

Interviewé : « Elles sont surmontables. »

Interviewer : 15.- La plupart du temps, pouvez-vous dire que vos élèves vous déçoivent ; vous surprennent ; vous fatiguent ; vous laissent indifférent ?

Interviewé : « Non, ils ne me déçoivent pas. C'est une petite classe intéressante. En EPS, ça va. »

Interviewer : 16.- Quels sont vos rôles principaux dans la classe ?

Interviewé : « Euh, mes rôles principaux, c'est l'encadrement, l'aide particulière à ceux qui ont plus de problème d'apprentissage. Je suis à l'écoute des besoins de tous les élèves. J'ai aussi un rôle de maman dans le sens affectif et affectueux, mais des fois, je suis aussi rigoureuse. »

Interviewer : 17.- Selon vous, en quoi consiste la fonction principale que vous accomplissez aujourd'hui en tant qu'enseignant d'EPS ?

Interviewé : « Former les élèves en EPS en leur apprenant ce qui est bien pour leur corps, à respecter les règles. »

Interviewer : 18.- Pendant vos cours, qu'est-ce qui selon vous est le plus sollicité ?

Interviewé : « C'est ma présence, mon observation. »

Interviewer : 19.- Qu'est-ce qui vous paraît le plus important pendant un cours d'EPS ?

Interviewé : « Pour moi, c'est l'atteinte des objectifs. Et puis, accompagner l'enfant pour qu'il soit bien dans ce qu'il fait. »

Interviewer : 20.- Qu'est-ce qu'un cours ou une situation réussi pour vous ? Un cours raté ? Quelles en sont les causes ?

Interviewé : « C'est lorsque les objectifs sont plus ou moins atteints, les enfants réussissent à faire les activités seuls. Sinon, il s'agirait d'un cours raté. »

Interviewer : 21.- A quoi avez-vous le sentiment de consacrer le plus de temps et d'énergie ?

Interviewé : « Quelle que soit la séance, je dirais plutôt, je consacre plus de temps au niveau de la réalisation. »

Interviewer : 22.- Sur quelles ressources vous appuyez-vous pour préparer un cours ?

Interviewé : « Pour le moment, c'est le document du CRDP des Antilles-Guyane qui me sert de base. Et puis, je consulte les B.O. »

Annexe 6

Texte officiel de la Martinique (France)

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.3

Voici les nouveaux programmes pour l'école primaire

J'ai voulu que ces outils essentiels à votre activité soient plus lisibles, plus courts et qu'ils constituent des références utiles dans votre pratique quotidienne. Ils établissent plus clairement la liste des connaissances et des compétences qui doivent être maîtrisées à chacun des paliers du socle commun. C'est pourquoi j'ai souhaité que ces programmes soient recentrés sur les enseignements essentiels, dont la maîtrise sera indispensable pour permettre aux élèves d'accéder par la suite aux autres champs du savoir.

Mais le texte définitif des programmes vous doit aussi beaucoup, car je me suis appuyé sur la consultation qui a été réalisée dans toutes les écoles maternelles et élémentaires de France pour rédiger la version définitive de ces nouveaux programmes. Vous avez été 380000 à y participer et 1100 synthèses de circonscriptions me sont parvenues. Cette consultation m'a permis notamment de vérifier que la très grande majorité des enseignants approuvait l'effort de clarté et de précision qui a présidé à la rédaction de ce texte. Elle a également fait apparaître des remarques constructives et des propositions qui constituent une contribution utile à ce travail de rédaction.

Vous avez notamment demandé que les cycles aient un véritable contenu. Je vous rejoins sur la nécessité de prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage afin de permettre le développement des capacités de chaque élève. À ce titre, les repères annuels en français et en mathématiques vous aideront à bâtir des progressions adaptées à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves, tout en vous permettant de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin de l'année scolaire et à la fin du cycle.

Vous remarquerez également que cette nouvelle version précise plus explicitement l'articulation entre l'école maternelle, l'école élémentaire et le collège, rappelant ainsi que l'apprentissage de la lecture ne doit véritablement commencer de façon systématique qu'à partir du cours préparatoire. De la même manière, vous constaterez que l'articulation avec les programmes du collège a été précisée afin d'éviter tout empiètement avec le contenu des enseignements prévus à l'école primaire.

La consultation a montré votre attachement à la liberté de la méthode, que respectent parfaitement ces nouveaux programmes qui s'attachent exclusivement à rappeler, pour chaque domaine d'enseignement, les connaissances et compétences à atteindre en fin de cycle. Et il ne peut en être autrement : si les programmes s'imposent à toute la communauté éducative, le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants. Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité

d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Elle permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes. Elle est la reconnaissance de la qualification, du savoir-faire et du professionnalisme que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'école.

Aussi, ces nouveaux programmes sont d'autant plus précis sur les résultats qu'ils sont plus ouverts sur les méthodes, reconnaissant ainsi que les chemins de l'apprentissage sont pluriels et complexes. Je suis convaincu qu'un enfant ne peut apprendre s'il n'est incité à une certaine rigueur, que suppose par exemple l'exercice de mémorisation ; pour autant il ne faut pas renoncer à éveiller sa curiosité et son imagination. Vouloir opposer l'une à l'autre de ces composantes de l'activité pédagogique n'a pas de sens et c'est là pour moi une conviction profonde, confirmée à chacune des visites que j'effectue dans les classes.

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.4

Pour mettre en œuvre ces programmes, vous pourrez compter sur des outils appropriés, notamment pour certains domaines nouveaux tels que l'enseignement d'histoire des arts et l'enseignement de la Shoah. Par ailleurs, un nouveau dispositif en ligne fournira, à ceux qui désireront les utiliser, des outils d'évaluation des élèves qui pourront être utilisés en classe, à tout moment de l'année scolaire, de la grande section de maternelle au CM2. L'utilisation de ces ressources sera laissée à la discrétion des enseignants ; elles n'auront naturellement pas de valeur normative.

Afin d'apprécier les acquis de chaque élève aux deux premiers paliers du socle commun de connaissances et de compétences, des évaluations nationales au CE1 et CM2 seront mises en place. Les protocoles d'évaluation que vous utiliserez au cours de la prochaine année scolaire ont été rigoureusement testés auprès de certains d'entre vous. Ils permettront de dresser un bilan des acquis de chaque élève en français et en mathématiques: les niveaux, articulés aux programmes, seront définis en cohérence avec les exigences du socle commun.

L'objectif de ces nouveaux programmes est de permettre de réduire significativement, à partir de la rentrée scolaire 2008, le niveau préoccupant du nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec scolaire avéré. La mise en œuvre de cet objectif suppose de repenser profondément l'organisation du temps scolaire afin d'apporter aux élèves tout le soutien nécessaire à mesure que leurs difficultés apparaissent. C'est la raison pour laquelle, vous le savez, j'ai décidé de repenser l'équilibre entre le volume horaire consacré à l'apprentissage commun, bien plus élevé que dans la plupart des pays comparables, et le temps dédié au soutien aux élèves en difficulté. Dans le respect de votre liberté pédagogique, vous pouvez aussi procéder à des organisations innovantes, comme par exemple dans le cadre d'horaires décalés. Mais en apportant à ces élèves les deux heures hebdomadaires correspondant à la suppression des cours du samedi matin, en leur offrant la possibilité d'effectuer leurs devoirs dans le cadre d'études dirigées dès la rentrée prochaine dans les écoles situées en éducation prioritaire, en proposant aux élèves de CM1 et de CM2 la possibilité d'effectuer des stages de

soutien pendant les vacances de printemps, au début du mois de juillet et à la fin du mois d'août, je crois que l'institution scolaire affirme durablement la priorité qu'elle accorde aux élèves en difficulté, sans rien céder sur l'ambition qu'elle se donne pour tous.

L'éducation est un bien collectif.

J'ai, au nom de l'État, la responsabilité de définir les programmes nationaux pour assurer à tous les élèves l'égalité d'accès à l'instruction afin de permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé et de réformer notre organisation pour y parvenir. Vous avez la charge de transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des êtres libres, éclairés, autonomes et responsables.

L'engagement de la Nation sur l'acquisition de l'ensemble des connaissances et des compétences fondamentales qui permettront à chaque élève d'aller plus loin dans sa scolarité et de réussir, plus tard, son insertion dans la vie professionnelle, repose sur votre action.

Sans votre engagement, les meilleurs programmes resteraient lettre morte. Je le sais et je sais aussi pouvoir compter sur vous.

Xavier Darcos

Ministre de l'Éducation nationale

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.7

Article 1 - Sous réserve des dispositions prévues à l'article 3, les horaires d'enseignement à l'école élémentaire sont répartis par domaine disciplinaire comme suit : HORAIRES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)

HORAIRES DES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CP-CE1)		
Domaines disciplinaires proposés	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
1. Français	360 heures	10 heures
2. Mathématiques	180 heures	5 heures
3. Éducation physique et sportive	108 heures	9 heures
4. Langue vivante	54 heures	
5. pratiques artistiques et histoire des arts	81 heures	
6. Découverte du monde	81 heures	
Total	864 heures	24 heures

A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008 NOR : MENE0813208A RLR : 514-4 MEN - DGESCO A1-1

* La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS (CE2-CM1-CM2)		
Domaines disciplinaires proposés	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
1. Français	208 heures	8 heures
2. Mathématiques	180 heures	5 heures
3. Éducation physique et sportive	108 heures	11 heures
4. Langue vivante	54 heures	
5. Sciences expérimentales et technologie	78 heures	
6. Culture humaniste : - pratique artistique et histoire des arts - histoire-géographie-instruction civique et morale	78 heures 78 heures	
Total	864 heures	24 heures

* La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

** L'enseignement annuel d'histoire des arts est de 20 heures et concerne l'ensemble des domaines disciplinaires.

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.10

PRÉAMBULE

Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire.

Avec l'unification et l'allongement des parcours scolaires, la spécificité de l'école primaire s'est estompée. Elle a cessé d'incarner à elle seule l'idéal scolaire. Mais son rôle n'en est devenu que plus déterminant dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà. L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres. Elle construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolongera tout au long de la vie.

C'est à la lumière de ce constat qu'il convient de tracer un nouvel horizon pour l'école primaire, tout en restant fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société. L'école primaire doit transmettre et faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité au collège et, au-delà, dans les voies de formation choisies par l'élève. À cet égard, le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 est la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements de ce premier niveau de la scolarité obligatoire.

L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.

C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées.

Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références

communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. Il faut également que chaque élève puisse s'épanouir par une pratique sportive quotidienne. L'école primaire développe enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse.

Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves.

La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves.

Les programmes de l'école primaire précisent le contenu des savoirs fondamentaux dont l'acquisition est un objectif pour tous les élèves. Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis et du niveau des élèves ; elles contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et compétences.

L'ambition retrouvée de l'école primaire passe par des programmes plus courts, plus clairs et plus ambitieux : tel est l'objectif des programmes présentés ci-après.

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.11

PRÉSENTATION

Les programmes de l'école primaire comprennent deux parties distinctes mais indissociables : les programmes proprement dits et les progressions annuelles, qui vont, en français, de la petite section de l'école maternelle au CM2 et, en mathématiques, du CP au CM2.

La présentation adoptée répond à l'organisation de la scolarité primaire en trois cycles : cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux et cycle des approfondissements.

La grande section constitue la dernière année de l'école maternelle tout en appartenant au cycle des apprentissages fondamentaux. Ses objectifs constituent l'aboutissement de ceux de l'école maternelle : préparer tous les enfants à maîtriser, à partir du CP, les apprentissages fondamentaux. Afin de préserver la spécificité de son approche et de ses méthodes, les objectifs et les progressions de la grande section sont présentés avec ceux de l'école maternelle.

Les programmes de l'école primaire forment un ensemble cohérent et continu avec ceux du collège dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences défini par le décret du 11 juillet 2006, qui en constitue la référence. De façon générale, ils sont centrés sur

les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser. Dans la partie “Programmes”, les compétences attendues en fin de cycle de l’école élémentaire pour chaque discipline ou groupe de disciplines sont explicitement référées aux sept grands domaines de compétences du socle commun. Pour l’école maternelle, les compétences attendues sont déclinées par domaines d’activités. La partie “Progressions”, en français et en mathématiques, a pour but, quant à elle, de fournir aux enseignants des objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles.

La présentation des programmes par discipline à l’école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l’organisation d’activités interdisciplinaires ou transversales. Par exemple, les activités d’expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. Cependant, si l’élève s’exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n’en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à l’apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l’orthographe.

La grille horaire de l’école élémentaire présente une nouveauté importante. Elle propose un horaire global annuel pour toutes les disciplines ou groupes de disciplines mais elle reste organisée autour d’horaires hebdomadaires en français et en mathématiques de façon à maintenir un enseignement quotidien de ces deux disciplines. Cette souplesse nouvelle permettra aux enseignants et aux équipes d’école d’organiser l’enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois.

Ces programmes sont précis et détaillés en matière d’objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique inscrit dans la Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’École. Il appartient aux enseignants et aux équipes d’école de s’emparer résolument de cette liberté nouvelle. Le rôle de l’enseignant est en effet d’aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.

Les programmes qui suivent tentent d’autant moins d’imposer le choix d’un mode d’apprentissage aux dépens d’un autre que chacun s’accorde aujourd’hui sur l’utilité d’un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d’exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L’accès au sens et l’acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c’est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage. Ce que ces programmes excluent absolument, c’est l’affirmation selon laquelle un seul modèle pédagogique devrait être privilégié en toutes circonstances et dans des classes

forcément différentes. Ils invitent les enseignants à réfléchir librement aux meilleurs moyens d'atteindre les objectifs de réussite que la Nation a fixés à son école.

Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves. C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine : des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes, sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves et qui sont prêts à mettre en œuvre, au sein de leur école, les meilleures stratégies pour aider leurs élèves à apprendre.

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.17-18

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX PROGRAMME DU CP ET DU CE1

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence au cours de la grande section de l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire, au cours préparatoire et au cours élémentaire 1ère année. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. Les acquisitions en cours dans ces domaines font l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite. L'éducation physique et sportive occupe une place importante dans les activités scolaires de ce cycle. La première pratique scientifique, les premières réflexions historiques et civiques garantissent une indispensable ouverture sur le monde et la construction d'une culture commune à tous les élèves. L'éducation artistique repose sur une pratique favorisant l'expression des élèves et sur le contact direct avec des œuvres dans la perspective d'une première initiation à l'histoire des arts. Tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. La qualité de la présentation du travail, l'attention portée à la maîtrise du geste, à l'attitude corporelle, aux outils du travail scolaire, sont l'objet d'une vigilance constante. Les projets de chaque école prévoient les modalités d'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire. La programmation des activités doit être pensée dans la continuité : les enseignants de cours préparatoire prennent appui sur le travail des maîtres de l'école maternelle et sur les acquis des élèves. Les enseignements en français et en mathématiques font l'objet d'une progression par année scolaire, jointe au présent programme.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'éducation physique vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils

apprennent aussi à veiller à leur santé. La pratique des activités est organisée sur les deux années du cycle en exploitant les ressources locales.

Réaliser une performance

1. Activités athlétiques : courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles, sauter loin et haut, lancer loin.
2. Natation : se déplacer sur une quinzaine de mètres.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

1. Activités d'escalade : grimper jusqu'à 3 m et redescendre (mur équipé).
2. Activités aquatiques et nautiques : s'immerger, se déplacer sous l'eau, se laisser flotter.
3. Activités de roule et glisse : réaliser un parcours simple en roller ou en vélo.
4. Activités d'orientation : retrouver quelques balises dans un milieu connu.

Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement

1. Jeux de lutte : agir sur son adversaire pour l'immobiliser.
2. Jeux de raquettes : faire quelques échanges.
3. Jeux traditionnels et jeux collectifs avec ou sans ballon : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

1. Danse : exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers. - Activités gymniques : réaliser un enchaînement de 2 ou 3 actions "acrobatiques" sur des engins variés (barres, plinths, poutres, gros tapis).

Compétence 7

L'autonomie et l'initiative L'élève est capable de :

- écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ;
- échanger, questionner, justifier un point de vue ;
- travailler en groupe, s'engager dans un projet ;
- maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter, lancer ;
- se représenter son environnement proche, s'y repérer, s'y déplacer de façon adaptée ;
- appliquer des règles élémentaires d'hygiène.

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.21

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS PROGRAMME DU CE2, DU CM1 ET DU CM2

Dans la continuité des premières années de l'école primaire, la maîtrise de la langue française ainsi que celle des principaux éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires du CE2 et du CM. Cependant, tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. La compréhension et l'expression en langue vivante font également l'objet d'une attention particulière. L'autonomie et l'initiative personnelle, conditions de la réussite scolaire, sont progressivement mises en œuvre dans tous les domaines d'activité et permettent à chaque élève de gagner en assurance et en efficacité. Le recours aux TICE devient habituel dans le cadre du brevet informatique et internet. Les élèves se préparent à suivre au collège, avec profit, les enseignements des différentes disciplines. Les projets d'écoles prévoient les modalités d'articulation avec le collège pour un meilleur accueil pédagogique des élèves. Les enseignements de français et de mathématiques font l'objet de progressions par année scolaire, jointes au présent programme.

Le B.O. N°3 19 JUIN 2008 HORS-SÉRIE, p.21

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui). La pratique des activités est organisée sur les trois années du cycle en exploitant les ressources locales.

Réaliser une performance mesurée (en distance, en temps)

1. Activités athlétiques : courir vite, courir longtemps, courir en franchissant des obstacles, courir en relais, sauter loin, sauter haut, lancer loin.
2. Natation : se déplacer sur une trentaine de mètres.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

1. Activités d'escalade : grimper et redescendre sur un trajet annoncé (mur équipé).
2. Activités aquatiques et nautiques : plonger, s'immerger, se déplacer.
3. Activités de roue et glisse : réaliser un parcours d'actions diverses en roller, en vélo, en ski. - Activités d'orientation : retrouver plusieurs balises dans un espace semi-naturel en s'aidant d'une carte.

Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement

1. Jeux de lutte : amener son adversaire au sol pour l'immobiliser.
2. Jeux de raquettes : marquer des points dans un match à deux.

3. Jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...) : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

1. Danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers. - Activités gymniques : construire et réaliser un enchaînement de 4 ou 5 éléments "acrobatiques" sur divers engins (barres, moutons, poutres, tapis).

Compétence 7

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- respecter des consignes simples en autonomie ;
- montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples ;
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;
- se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal ;
- se déplacer en s'adaptant à l'environnement ;
- réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation ;
- utiliser un plan ;
- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.).

Annexe 7

Entretiens post-Enseignants

1.- Les enseignants d'Haïti

1.1.- Informations recueillies sur le déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'EPS à l'école HPR1

1.1.1.- Entretien n° 1 avec l'enseignant n° 1 pour la 1^e A.F

Interviewer : 1.- Avez-vous le sentiment que durant les trois leçons que j'ai filmées vos élèves ont progressé ? (Sur quoi, comment ?)

Interviewé : « *Oui, les élèves de la 1^{ère} année ont progressé en matière de lancer-attraper une balle* ».

Interviewer : 2.- Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ?

Interviewé : « *J'ai pu constater qu'ils arrivent à mieux maîtriser la balle comparative-ment aux séances précédentes. A chaque séance, ils font des progrès. Lancer-attraper à une seule main, à deux mains sur une cible. Ils s'améliorent à chaque fois* ».

Interviewer : 3.- Vos objectifs vous semblent-ils atteints ?

Interviewé : « *Je peux dire oui, mais normalement, on pourrait faire mieux, si on avait suffisamment de temps, d'espace et de matériel* ».

Interviewer : 4.- Vos élèves manifestent-ils de l'engouement pour les cours d'éducation physique et sportive ?

Interviewé : « *Oui, parce que ces jeux-là sont très intéressants, très attractifs. On peut toujours trouver une ou deux élèves qui ne sont pas intéressés. Mais en gros, ça va* ».

Interviewer : 5.- Y- a-t-il des APSA que vos élèves n'aiment pas pratiquer ?

Interviewé : « *Pour la 1^{ère} A.F, non. Les élèves aiment toutes les APSA. Normalement, ils aiment les unes plus que les autres. En général, à ce niveau, ils participent à toutes les activités* ».

Interviewer : 6.- Pourriez-vous citer quelques-unes ?

Interviewé : « »

Interviewer : 7.- A votre avis, pourquoi n'aiment-ils pas ces APSA ?

Interviewé : « ».

Interviewer : 8.- Quelles sont leurs réactions par rapport aux APSA qu'ils n'aiment pas pratiquer ?

Interviewé : « »

Interviewer : 9.- Avez-vous repéré un élève en difficulté ? Pouvez-vous m'en parler ?

Interviewé : « *J'ai une seule élève en difficulté. Elle pense qu'elle ne peut pas réaliser les activités. Mais j'ai essayé de lui faire prendre conscience de sa capacité. Je lui dis que tout est possible, il suffit de faire des efforts* ».

Interviewer : 10.- Avez-vous repéré un élève en réussite ? Pouvez-vous m'en parler ?

Interviewé : « *Oui, à 80 et même à 90 % ce sont des élèves en réussite. On constate à chaque fois, qu'il y a des progressions. 1^{ère} séance, ils ont mis du temps à s'adapter ; 2^{ème}*

séance, on voit qu'il a des progrès ; 3^{ème} séance, ils arrivent à faire les choses tous seuls. Ce matin, il y en a qui m'ont dit qu'ils s'étaient entraînés à la maison. C'est la preuve qu'ils s'apprêtent à participer pleinement dans le jeu ».

Interviewer : 11.- Avez-vous repéré un élève en difficulté pendant ces trois leçons ? Comment vous y êtes-vous pris avec lui ?

Interviewé : « J'ai essayé de faire des exercices ; j'ai aussi essayé de l'aborder en lui disant (regarde ce que je fais, essaye toute seule, regarde aussi ce que font les autres), et je demande aux autres de l'aider, de l'applaudir, de l'encourager. On l'applaudit tout le temps, comme ça, elle se sent un peu mieux dans sa peau ».

Interviewer : 12.- Qu'est-ce qui vous a semblé difficile pour vos élèves ?

Interviewé : « En général, avec les élèves de la 1^{ère} A.F, il n'y a pas de gros problèmes. Mais ils ont toujours besoin de grands espaces pour jouer, pour s'épanouir. Malheureusement, on n'en a pas, et ici à l'école nous avons un sol dur non aménagé à la pratique des activités physiques et sportives. J'essaye d'éliminer les flaques d'eau, d'écartier tous les objets jugés dangereux sur le terrain ».

Interviewer : 13.- Pendant les trois leçons, comment vous y prenez-vous avec les élèves en réussite ?

Interviewé : « Puisqu'ils arrivent à maîtriser le lancer-attraper la balle dès la première séance, je leur demande de trouver d'autres moyens de lancer ; d'autres manières de faire, de donner plus d'eux-mêmes ».

2.- Les enseignants de Martinique

2.1.- Informations recueillies sur le déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'EPS à l'école MPR1

2.1.1.- Entretien n° 16 avec l'enseignante n° 5 pour la classe de CP

Interviewer : 1.- Avez-vous le sentiment que durant les trois leçons que j'ai filmées vos élèves ont progressé ? (Sur quoi, comment ?)

Interviewé : « Je pense que certains d'entre eux ont appris à manipuler le ballon. Il y a quand même une certaine amélioration au niveau des capacités, de l'aptitude motrice avec le ballon ».

Interviewer : 2.- Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ?

Interviewé : « Ils ont progressé au niveau de lancer-attraper, et dribbler est un peu plus difficile. Il y a un léger progrès bien que ce ne soit pas encore significatif. Il y a encore certaines règles et consignes à travailler, l'utilisation de l'espace ».

Interviewer : 3.- Vos objectifs vous semblent-ils atteints ?

Interviewé : « Pas encore. Ce n'est pas encore tout à fait atteint. Je souhaite quand même qu'il y ait une meilleure capacité sur la maîtrise du ballon. J'envisage aussi à travailler l'aptitude à mieux maîtriser le ballon. Il y a encore du travail ».

Interviewer : 4.- Vos élèves manifestent-ils de l'engouement pour les cours d'éducation physique et sportive ?

Interviewé : « *Oui, beaucoup* ».

Interviewer : 5.- Y- a-t-il des APSA que vos élèves n'aiment pas pratiquer ?

Interviewé : « *Non, jusqu'à présent, pour l'ensemble d'activités que nous avons réalisées ; il y en a pas. Ils adhèrent facilement à ce qu'on leur propose* ».

Interviewer : 6.- Pourriez-vous citer quelques-unes ?

Interviewé : « ».

Interviewer : 7.- A votre avis, pourquoi n'aiment-ils pas ces APSA ?

Interviewé : « ».

Interviewer : 8.- Quelles sont leurs réactions par rapport aux APSA qu'ils n'aiment pas pratiquer ?

Interviewé : « ».

Interviewer : 9.- Avez-vous repéré un élève en difficulté ? Pouvez-vous m'en parler ?

Interviewé : « *Oui, par exemple, j'ai Jérémy qui est très mal habile encore avec son corps. Je vais essayer de parler avec ses parents pour voir s'il y a des activités qu'il peut faire à la maison. Il est mal à droit. J'ai aussi Audrey qui a le même problème* ».

Interviewer : 10.- Avez-vous repéré un élève en réussite ? Pouvez-vous m'en parler ?

Interviewé : « *Oui, plusieurs. Ils font la différence dans le jeu. Ils sont très à l'aise dans leur façon de lancer le ballon. C'est vraiment intéressant de voir ça* ».

Interviewer : 11.- Avez-vous repéré un élève en difficulté pendant ces trois leçons ? Comment vous y êtes-vous pris avec lui ?

Interviewé : « *Oui, mais je n'ai rien fait vraiment de particulier. Maintenant, je vais peut-être regarder plus ce qu'ils font, les solliciter, les encourager* ».

Interviewer : 12.- Qu'est-ce qui vous a semblé difficile pour vos élèves ?

Interviewé : « *Pour certains d'entre eux, le plus difficile, c'est le lancer-attraper* ».

Interviewer : 13.- Pendant les trois leçons, comment vous y prenez-vous avec les élèves en réussite ?

Interviewé : « *Je n'ai pas spécialement diversifié, mais c'est simplement les utilisé pour les démonstrations. Par exemple, lundi dernier, j'avais fait quatre équipes pour le lancer et attraper la balle. Donc, ils étaient les chefs d'équipes* ».

Annexe 8

Entretiens-Élèves

1. Les seize élèves d'Haïti

1.1.- Informations recueillies sur le déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'EPS à l'école HPR1

1.1.1.- Claudine, élève de 5^{ème} A.F – durée de l'entretien n° 1 : 03 minutes et 15 secondes

Interviewer : 1.- As-tu appris des choses en faisant l'EPS ?

Claudine : « *Oui, j'ai appris des choses* ».

Interviewer : 2.- Qu'est-ce que tu as appris en EPS ?

Claudine : « *J'ai appris que quand je fais l'EPS : il ne faut pas abandonner ; il faut écouter ce que le maître dit ; et après pour apprendre à faire ce qu'il demande* ».

Interviewer : 3.- Comment tu t'y prends pour apprendre en EPS ?

Claudine : « *J'écoute attentivement ce que le maître dit. Si je ne comprends pas, je lui demande une deuxième fois de m'expliquer* ».

Interviewer : 4.- Est-ce que l'EPS est importante pour toi ?

Claudine : « *Oui, l'EPS est importante pour moi* ».

Interviewer : 5.- Pourquoi l'EPS est importante pour toi ?

Claudine : « *C'est important pour moi parce que quand je serai vieille, je n'aurai pas de muscles faibles. Je pourrais quand même faire des choses* ».

Interviewer : 6.- Pourquoi l'EPS n'est pas importante pour toi ?

Claudine : « ».

Interviewer : 7.- Est-ce que tu aimes les cours d'EPS ? Qu'est-ce que tu aimes ?

Claudine : « *Oui, j'aime les cours d'EPS* ». « *J'aime quand mon équipe gagne* ».

Interviewer : 8.- Y-a-t-il des jeux que tu n'aimes pas quand tu fais l'EPS ?

Claudine : « *Oui* ».

Interviewer : 9.- Peux-tu citer quelques jeux que tu n'aimes pas ?

Claudine : « *Je n'aime pas la course de longue durée. Ce que le maître est en train de faire* ».

Interviewer : 10.- Pourquoi tu n'aimes pas ces jeux ?

Claudine : « *Parce qu'à chaque fois que je fais ça, les équipes se mélangent* ».

Interviewer : 11.- Comment tu réagis quand un jeu ne te plaît pas ?

Claudine : « *Je me concentre quand même pour le faire* ».

Interviewer : 12.- Comment ça se passe quand ton professeur explique un jeu ? Ça te semble facile ? Difficile ?

Claudine : « *Il y a des fois ça me semble facile. Il y a des fois ça me difficile. Quand c'est difficile, je dis au maître de faire un exemple* ».

Interviewer : 13.- Est-ce que tu comprends tout ce qu'il te demande ?

Claudine : « *Oui* ».

Interviewer : 14.- Quand tu ne comprends pas, est-ce que ton professeur t'aide ? Demande-t-il à un élève de t'aider ?

Claudine : « *Il m'aide. Il prend un exemple pour me montrer comment je dois faire* ».

2. Les seize élèves de la Martinique

2.1.- Informations recueillies sur le déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'EPS à l'école MPU1

2.1.1.- Jonathan, élève de CM1 – durée de l'entretien n° 17 : 02 minutes et 50 secondes

Interviewer : 1.- As-tu appris des choses en faisant l'EPS ?

Jonathan : « *Oui* ».

Interviewer : 2.- Qu'est-ce que tu appris en EPS ?

Jonathan : « *Euh, alors, j'ai appris à lancer le ballon et à le rattraper* ».

Interviewer : 3.- Comment tu t'y prends pour apprendre en EPS ?

Jonathan : « *Je suis les consignes de la maîtresse, et je fais ce qu'elle me demande* ».

Interviewer : 4.- Est-ce l'EPS est importante pour toi ?

Jonathan : « *Oui* ».

Interviewer : 5.- Pourquoi l'EPS est importante pour toi ?

Jonathan : « *Parce que ça me fait motiver, m'échauffer* ».

Interviewer : 6.- Pourquoi l'EPS n'est pas importante pour toi ?

Jonathan : «

Interviewer : 7.- Est-ce que tu aimes les cours d'EPS ? Qu'est-ce que tu aimes ?

Jonathan : « *Oui* ». « *Faire des jeux, c'est tout* ».

Interviewer : 8.- Y-a-t-il des jeux que tu n'aimes pas quand tu fais L'EPS ?

Jonathan : « *Non* ».

Interviewer : 9.- Peux-tu citer quelques jeux que tu n'aimes pas ?

Jonathan : «

Interviewer : 10.- Pourquoi tu n'aimes pas ces jeux ?

Jonathan : «

Interviewer : 11.- Comment tu réagis quand un jeu ne te plaît pas ?

Jonathan : « *Ben, je fais des efforts pour jouer avec les autres* ».

Interviewer : 12.- Comment ça se passe quand ton professeur explique un jeu ? Ça te semble facile ? Difficile ?

Jonathan : « *Facile* ».

Interviewer : 13.- Est-ce que tu comprends ce qu'il te demande ?

Jonathan : « *Pas tout le temps. Il y a des moments je ne comprends pas* ».

Interviewer : 14.- Quand tu ne comprends pas, est-ce que ton professeur t'aide ? Demande-t-il à un élève de t'aider ?

Jonathan : « *Euh, Souvent, elle nous aide. Souvent elle demande à un autre élève de nous aider* ».

Annexe 9

Données vidéo

1. Présentation des fiches d'analyse didactique contextuelle (FADC) des trente classes observées en Haïti et en Martinique

Il s'agit ici, de présenter les fiches synthétiques des trente classes de (1^e/3^e/5^e/6^e A.F) en Haïti et de (CP/CE2/CM1/CM2) en Martinique concernées par le cycle d'observation réalisé dans les huit établissements scolaires, quatre par pays. Présentées sous forme de tableau, les fiches sont divisées en trois colonnes : en (1), l'enseignement réel (vidéos) ; en (2), les actes didactiques et les éléments correspondant aux images filmées durant les trois leçons (illustration) ; en (3), les actes de contextualisation. Les numéros attribués aux DDRI, indiquent le nombre d'actions répétées par les enseignants. Le signe (+) placé devant le triplet de genèse, désigne la/les fonction (s) génétique (s) relevée (s) durant le déroulement des trois leçons observées dans chacune des classes susmentionnées.

1.1. Présentation des fiches d'analyse didactique contextuelle (FADC) des quinze classes en Haïti

Fiche n° 1

Classe : 1^{ère} A.F/Enseignant N° 1

École : Privée /HPR1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 12 -Jeu : Lancer/attraper le ballon sous diverses formes : en l'air, dans un récipient et dans un mur -Déroulement et durée : 3 leçons (32, 28 et 24 mn) -Définition : 13, 6, 6 -Dévolution : 2, 1, 1 -Régulation : 3, 2, 2 -Institutionnalisation : Topogenèse(+) Mésogenèse (+ +) Chronogenèse	Illustration -Matériel : présentation des deux ballons fabriqués avec du papier, du sachet et du scotch par l'enseignant.

Fiche n° 2

Classe : 1^{ère} A.F/Enseignant N°2

École : Privée/HPR2

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 47	Illustration

	-Jeu : Course d'orientation -Déroulement et durée : 3 leçons (31, 33 et 28 mn) -Définition : 9, 9, 9 -Dévolution : 1, 1, 1 -Régulation : 4, 4, 3 -Institutionnalisation : 1, 1, 1 Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse	
--	---	--

Fiche n° 3Classe : 1^{ère} A.F/enseignante N°3

École : Publique/HPU1

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 32 -Activité : Jeux collectifs avec ballon (passe à 6 : transmission et réception du ballon six fois de suite pour marquer 1 point) -Déroulement et durée : 3 leçons (34, 30 et 30 mn) -Définition : 9, 9, 9 -Dévolution : 1, 1, 0 -Régulation : 2, 1, 1 -Institutionnalisation : 4, 1, 3 Topogenèse (+) Mésogenèse (+) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 4Classe : 1^{ère} A.F/Enseignant N°4

École : Publique/HPU2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 42 -Jeu : Manipulation du bâton : marche vite sur une distance en tenant le bâton à deux avec la paume de la main durant les deux premières leçons ; le bâton se tient sur les épaules des élèves à la troisième.	Illustration

	-Déroulement et durée : 3 leçons (30, 31 et 27 mn) -Définition : 5, 5, 5 -Dévolution : 1, 1, 1 -Régulation : 0, 0, 1 -Institutionnalisation : 1, 1, 0 Topogenèse (++) Mésogenèse (+) Chronogenèse	
--	--	--

Fiche n° 5Classe : 3^e A.F/Enseignant N°1

École : Privée/HPR1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 13 -Activité : Jeux de lutte et de poursuite (Combat de coqs, course de poursuite, ramassage de cailloux) -Déroulement et durée : 3 leçons (38, 32 et 33 mn) -Définition : 12, 9, 9 -Dévolution : 5, 2, 3 -Régulation : 3, 2, 1 -Institutionnalisation : 1, 1, 1 Topogenèse (+++) Mésogenèse (++) Chronogenèse	Illustration -Culturel : le jeu de combat de coq fait référence à un vrai combat entre deux coqs se déroulant dans une <i>gaguere</i> . Cette activité culturelle est pratiquée partout en Haïti.

Fiche n° 6Classe : 3^e A.F/Enseignant N°2

École : Privée/HPR2

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 52 -Activité : Course de relais -Déroulement et durée : 3 leçons (29, 30 et 26 mn) -Définition : 9, 9, 9 -Dévolution : 1, 1, 2 -Régulation : 4, 1, 2 -Institutionnalisation : 3, 3, 2	Illustration

	Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse	
--	--	--

Fiche n° 7Classe : 3^e A.F/Enseignante N°3

École : Publique/HPU1

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 37 -Jeu : Lancer/attraper le ballon (Compte-tours) -Déroulement et durée: 3 leçons (32, 30 et 31 mn) -Définition : 9, 9, 9 -Dévolution : 1, 1, 1 -Régulation : 1, 2, 2 -Institutionnalisation : 3, 2, 3 Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 8Classe : 3^e A.F/Enseignant N°4

École : Publique/HPU2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 44 -Jeu : Course à sac -Déroulement et durée : 3 leçons (30, 33 et 27 mn) -Définition : 7, 7, 5 -Dévolution : 1, 0, 0 -Régulation : 0, 1, 1 -Institutionnalisation : 1, 1, 0 Topogenèse (+) Mésogenèse (+) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 9Classes : 5^e/6^e A.F/Enseignant N°1

École : Privée/HPR1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 19 (10 : 5^e A.F), (9 : 6^e A.F)</p> <p>-Jeu : Course d'endurance</p> <p>-Déroulement : 3 leçons (32, 34 et 35 mn)</p> <p>-Définition : 9, 8, 5</p> <p>-Dévolution : 0, 2, 0</p> <p>-Régulation : 1, 2, 1</p> <p>-Institutionnalisation : 0, 0, 0</p> <p>Topogenèse (+) Mésogenèse (+)</p> <p>Chronogenèse</p>	Illustration

Fiche n° 10Classe : 5^e A.F/Enseignant N°2

École : Privée/HPR2

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 54</p> <p>-Jeux : Passe à 10 et football</p> <p>-Déroulement et durée : 3 leçons (45, 46 et 41 mn)</p> <p>-Définition : 13, 13, 5</p> <p>-Dévolution : 0, 0, 0</p> <p>-Régulation : 2, 2, 2</p> <p>-Institutionnalisation : 5, 5, 4</p> <p>Topogenèse Mésogenèse (+)</p> <p>Chronogenèse (+)</p>	Illustration

Fiche n° 11Classe : 5^e A.F/Enseignante N°3

École : Publique/HPU1

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 33</p> <p>-Jeu : Volley-ball (réalisation de la passe haute et en manchette)</p>	Illustration

	-Déroulement et durée : 3 leçons (40, 45 et 36 mn) -Définition : 9, 9, 9 -Dévolution : 1, 3, 3 -Régulation : 2, 2, 2 -Institutionnalisation : 3, 3, 4 Topogenèse (++) Mésogenèse (++) Chronogenèse	
--	--	--

Fiche n° 12Classe : 5^e A.F/Enseignant N°4

École : Publique/HPU2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 39 -Jeu : Course d'obstacle -Déroulement et durée: 3 leçons (43, 45 et 42 mn) -Définition : 9, 9, 9 -Dévolution : 1, 1, 0 -Régulation : 2, 2, 2 -Institutionnalisation : 2, 2, 3 Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 13Classe : 6^e A.F/Enseignant N°2

École : Privée/HPR2

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 49 -Jeu : football -Déroulement et durée : 3 leçons (62, 62 et 60 mn) -Définition : 9, 9, 9 -Dévolution : 3, 3, 3 -Régulation : 1, 1, 1 -Institutionnalisation : 2, 2, 2 Topogenèse (++) Mésogenèse (+) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 14Classe : 6^e A.F/Enseignante N°3

École : Publique/HPU1

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 37</p> <p>-Jeu : Volley-ball (passe haute et déplacement)</p> <p>-Déroulement et durée : 3 leçons (43, 45 et 43 mn)</p> <p>-Définition : 9, 9, 9</p> <p>-Dévolution : 4, 4, 4</p> <p>-Régulation : 2, 2, 1</p> <p>-Institutionnalisation : 3, 3, 0</p> <p>Topogenèse (+++) Mésogenèse (++) Chronogenèse (+)</p>	Illustration

Fiche n° 15Classe : 6^e A.F/Enseignant N°4

École : Publique/HPU2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 41</p> <p>-Jeu : Course d'obstacle</p> <p>-Déroulement et durée : 3 leçons (42, 46 et 36 mn)</p> <p>-Définition : 9, 9, 9</p> <p>-Dévolution : 0, 1, 4</p> <p>-Régulation : 1, 1, 1</p> <p>-Institutionnalisation : 0, 2, 3</p> <p>Topogenèse (++) Mésogenèse (+) Chronogenèse (+)</p>	Illustration

1.2. Présentation des fiches d'analyse didactique contextuelle (FACD) des quinze classes en Martinique

Fiche n° 16

Classe : CP/Enseignante N°5

École : Privée/MPR1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 22</p> <p>-Jeu : Lancer/attraper le ballon sous diverses formes</p> <p>-Déroulement et durée : 3 leçons (25, 21 et 31 mn)</p> <p>-Définition : 10, 7, 12</p> <p>-Dévolution : 0, 0, 4</p> <p>-Régulation : 3, 0, 0</p> <p>-Institutionnalisation : 0, 4, 1</p> <p>Topogenèse (+) Mésogenèse (+)</p> <p>Chronogenèse</p>	<p>Illustration</p>

Fiche n° 17

Classe : CP/Enseignante N°9

École : Privée/MPR2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 24</p> <p>-Jeu : Course de vitesse (opposée)</p> <p>-Déroulement et durée : 3 leçons (28, 30 et 26 mn)</p> <p>-Définition : 5, 4, 4</p> <p>-Dévolution : 0, 0, 0</p> <p>-Régulation : 2, 2, 2</p> <p>-Institutionnalisation : 2, 2, 1</p> <p>Topogenèse Mésogenèse (+)</p> <p>Chronogenèse (+)</p>	<p>Illustration</p>

Fiche n° 18

Classe : CP/Enseignante N°13

École : Publique/MPU1

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 22 -Jeu : lancer/attraper le ballon sans le laisser tomber -Déroulement et durée : 3 leçons (10, 34 et 35 mn) -Définition : 2, 4, 4 -Dévolution : 0, 0, 0 -Régulation : 0, 1, 1 -Institutionnalisation : 0, 2, 2 Topogenèse Mésogenèse (+) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 19

Classe : CP/Enseignant N°17

École : Publique/MPU2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 21 -Jeu : Course longue -Déroulement et durée : 3 leçons (24, 30 et 26 mn) -Définition : 7, 8, 7 -Dévolution : 1, 1, 1 -Régulation : 1, 1, 1 -Institutionnalisation : 1, 1, 1 Topogenèse (+) Mésogenèse (+) Chronogenèse (+)	Illustration

Fiche n° 20

Classe : CE2/Enseignante N°6

École : Privée/MPR1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 26 -Jeu : Course de longue durée	Illustration

	-Déroulement et durée : 3 leçons (6, 33 et 29 mn) -Définition : 6, 12, 12 -Dévolution : 3, 2, 4 -Régulation : 0, 1, 1 -Institutionnalisation : 2, 2, 3 Topogenèse (++) Mésogenèse (+) Chronogenèse	
--	---	--

Fiche n° 21

Classe : CE2/Enseignante N°10

École : Privée /MPR2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 21 -Jeu : Course de vitesse -Déroulement et durée : 3 leçons (36, 37 et 35 mn) -Définition : 8, 6, 12 -Dévolution : 2, 1, 2 -Régulation : 2, 2, 3 -Institutionnalisation : 1, 1, 1 Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse (+)	Illustration

Fiche n° 22

Classe : CE2/Enseignante N°14

École : Publique/MPU1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 16 -Jeu : Course longue -Déroulement et durée: 3 leçons (40, 48 et 35 mn) -Définition : 10, 10 -Dévolution : 2, 2 -Régulation : 3, 2 -Institutionnalisation : 1, 2 Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 23

Classe : CE2/Enseignant N°17

École : Publique/MPU2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 15</p> <p>-Jeu : Initiation au basket-ball</p> <p>-Déroulement et durée : 3 leçons (16, 39 et 5 mn)</p> <p>-Définition : 6, 9, 0</p> <p>-Dévolution : 1, 1, 0</p> <p>-Régulation : 2, 3, 0</p> <p>-Institutionnalisation : 2, 3, 3</p> <p>Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse</p>	Illustration

Fiche n° 24

Classe : CM1/Enseignante N°7

École : Privée/MPR1

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 27</p> <p>-Jeux : Course de relais</p> <p>-Déroulement et durée : 3 leçons (23, 19 et 27 mn)</p> <p>-Définition : 8, 6, 7</p> <p>-Dévolution : 1, 2, 1</p> <p>-Régulation : 3, 0, 2</p> <p>-Institutionnalisation : 0, 0, 0</p> <p>Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse</p>	Illustration

Fiche n° 25

Classe : CM1/Enseignant N°11

École : Privée/MPR2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <p>-Effectif : 20</p> <p>-Jeux : Basket-ball (passe à 3 à hauteur de la poitrine, matches avec 3 attaquants et 2 défenseurs)</p>	Illustration

	-Déroulement et durée : 3 leçons (40, 43 et 39 mn) -Définition : 10, 9, 8 -Dévolution : 0, 0, 0 -Régulation : 3, 5, 3 -Institutionnalisation : 3, 2, 0 Topogenèse Mésogenèse (++) Chronogenèse (+)	
--	--	--

Fiche n° 26

Classe : CM1/Enseignante N°15

École : Publique/MPU1

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 23 -Activité : jeux collectifs avec ballon : lancer/attraper -Déroulement et durée : 3 leçons (11, 32 et 31 mn) -Définition : 3, 8, 7 -Dévolution : 0, 2, 1 -Régulation : 1, 3, 1 -Institutionnalisation : 1, 1, 0 Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse	Illustration

Fiche n° 27

Classes : CM1-CM2/Enseignant N°17

École : Publique/MPU2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	Illustration -Effectif : 25/ 10 (CM1) et 15 (CM2) -Jeu : Basketball -Déroulement et durée : 3 leçons (34, 39 et 35 mn) -Définition : 10, 9, 10 -Dévolution : 0, 0, 0 -Régulation : 4, 3, 2 -Institutionnalisation : 4, 3, 0 Topogenèse Mésogenèse (++) Chronogenèse (+)	Illustration

Fiche n° 28

Classes : CM2/Enseignante N°8

École : Privé (MPR1)

CSP : Favorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <ul style="list-style-type: none"> -Effectif : 23 -Jeux : (initiation au basket-ball : lancer/attraper le ballon, faire des passes pour marquer des points) -Déroulement et durée : 3 leçons (24, 46 et 25 mn) -Définition : 12, 10, 6 -Dévolution : 0, 1, 1 -Régulation : 4, 4, 2 -Institutionnalisation : 2, 1, 2 <p>Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse</p>	Illustration

Fiche n° 29

Classes : CM2/Enseignante N°12

École : Privée/MPR2

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réel (Vidéos)	<p>Illustration</p> <ul style="list-style-type: none"> -Effectif : 22 -Jeu : football -Déroulement et durée : 3 leçons (45, 46 et 43 mn) -Définition : 7, 7, 7 -Dévolution : 2, 3, 2 -Régulation : 2, 3, 2 -Institutionnalisation : 2, 1, 2 <p>Topogenèse (++) Mésogenèse (++) Chronogenèse</p>	Illustration

Fiche n° 30

Classes : CM2/Enseignante N°16

École : Publique/MPU1

CSP : Défavorisée

Enseignement	Actes didactiques	Actes de contextualisation
Réal (Vidéos)	<p style="text-align: center;">Illustration</p> <ul style="list-style-type: none"> -Effectif : 20 -Jeu : Course de vitesse -Déroulement et durée : 3 leçons (44, 46 et 37 mn) -Définition : 13, 11, 8 -Dévolution : 1, 3, 2 -Régulation : 3, 4, 2 -Institutionnalisation : 1, 1, 1 <p>Topogenèse (+) Mésogenèse (++) Chronogenèse</p>	<p style="text-align: center;">Illustration</p>

Annexe 10

Grille d'analyse 1-Les différentes catégories et sous-catégories des finalités de l'école fondamentale en Haïti

Catégories et sous-catégories	Noyaux de sens	Effectif
I. Finalités		
1. Développement national	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assurer la concrétisation d'option nationale fondamentale 2. Fixer les grands axes de l'avenir pédagogique de la nation 3. L'éducation se veut nationale 4. L'école haïtienne constitue un instrument de développement 5. Conformité aux aspirations légitimes les plus profondes du pays 6. Ouverture de l'école sur les aspirations populaires au développement (<i>du pays</i>) 7. Conformément aux lignes forces de la constitution 8. Garantie de l'éducation par l'État 9. Orientation de l'éducation vers le développement 10. Orientation de l'éducation pour le développement (<i>du pays</i>) 	10
2. Développement social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptation de l'éducation aux réalités sociales du pays 2. Ouverture de l'école sur la réalité sociale 3. L'éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune avec son environnement social 4. Ouverture de l'école sur la vie quotidienne 5. Ouverture de l'école sur l'environnement socio (-économique) 6. L'école haïtienne intègre dans son contenu les données de la réalité haïtienne 7. L'école haïtienne apporte à l'environnement le changement nécessaire 8. L'école haïtienne apporte à l'environnement le progrès nécessaire 9. Favoriser la formation de l'homme-citoyen 10. Démocratisation 11. Gratuité de l'enseignement 12. Obligation scolaire 13. Réalisation de la scolarisation universelle 14. Lutte contre l'analphabétisme de la population adulte 15. Intégration de l'éducation dans les activités socio (-économiques) nationales 	18

	<ul style="list-style-type: none"> 16. Se familiariser avec le monde du travail 17. Se préparer à la vie active 18. S'imprégner de valeurs sociales 	
3. Développement culturel	<ul style="list-style-type: none"> 1. Adaptation de l'éducation aux réalités culturelles du pays 2. Ouverture de l'école sur la réalité culturelle 3. L'éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune avec son environnement culturel 4. Homme capable de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles 5. Promotion des valeurs culturelles 	5
4. Développement économique	<ul style="list-style-type: none"> 1. Adaptation de l'éducation aux réalités économiques du pays 2. Homme capable de créer des richesses matérielles 3. L'éducation haïtienne vise à réconcilier le jeune avec son environnement économique 4. Ouverture de l'école sur l'environnement (socio-)économique 5. Favoriser la formation de l'homme-producteur 6. Intégration de l'éducation dans les activités (socio-)économiques nationales 	6
5. Développement linguistique	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ouverture de l'école sur la réalité linguistique du pays 	1
6. Développement identitaire et communautaire	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ouverture de l'école sur les préoccupations communautaires 2. L'éducation haïtienne affirme l'identité de l'homme haïtien 3. Développer l'esprit communautaire 4. Réalisation de l'unité de l'école haïtienne 5. L'éducation haïtienne constitue un facteur d'intégration 6. L'éducation haïtienne constitue un facteur de cohésion 7. Promotion de l'identité nationale 	8
7. Développement individuel	<ul style="list-style-type: none"> 1. Développer le sens des responsabilités 2. Réalisation l'unicité de l'école haïtienne 3. Une formation complète 4. Une formation harmonieuse 5. Adaptation aux nouveaux domaines d'études 6. Favoriser des attitudes et comportements positifs vis-à-vis du changement de l'environnement 7. Favoriser des attitudes et comportements positifs vis-à-vis du développement socio-économique 	9

	<ul style="list-style-type: none"> 8. Ouverture de l'école sur les aspirations populaires à une vie nouvelle 9. Processus global et continu de formation individuelle 	
8. Développement familial	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ouverture de l'école sur les préoccupations familiales 	1
9. Développement de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> 1. Homme capable de modifier les conditions physiques naturelles 	1
10. Développement moral	<ul style="list-style-type: none"> 1. Homme capable de contribuer à l'épanouissement des valeurs morales 2. S'imprégner de valeurs morales 	2
11. Développement spirituel	<ul style="list-style-type: none"> 1. Homme capable de contribuer à l'épanouissement des valeurs spirituelles 2. S'imprégner de valeurs spirituelles élevées 	2
12. Développement de l'enseignement, des méthodes pédagogiques, des contenus d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> 1. Amélioration qualitative de l'enseignement 2. La rénovation du contenu 	2
13. Développement institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> 1. Elargissement constant du système éducatif haïtien 2. Elargissement constant régulier du système éducatif haïtien 3. Sa rénovation en profondeur 4. Innovation profonde du système éducatif 5. Intégrer des changements positifs historiques 	5
14. Développement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> 1. Assimiler des connaissances générales 2. Assimiler des connaissances scientifiques 3. Assimiler des connaissances techniques 4. Développer ses capacités d'apprentissage 5. Adaptation aux nouveaux domaines d'études 6. Maîtriser des instruments essentiels de communication de base : expression orale et écrite, calcul, dessin 7. Développer les facultés d'observation scientifique 8. Développer les facultés de synthèse 9. Développer les facultés d'observation scientifique 10. Développer les facultés d'analyse 11. Développer les facultés de synthèse 	11

II. Démarche		
1. Pragmatisme	<ol style="list-style-type: none">1. Sur une base pragmatique2. S'inspirer d'une philosophie pragmatique	2
2. Progressisme	<ol style="list-style-type: none">1. Sur une base progressiste2. Cette rénovation se poursuivra inéluctablement3. Entrer dans un processus pédagogique de changement réel	3
3. Liberté d'enseignement	<ol style="list-style-type: none">1. Liberté de l'enseignement	1
4. Humanisme	<ol style="list-style-type: none">1. S'inspirer d'une philosophie humaniste2. Processus global et continu de formation humaine	2

Annexe 11

Grille d'analyse 2-Les différentes catégories et sous catégories des finalités de l'école primaire en Martinique (France)

Catégories et sous-catégories	Noyaux de sens	Effectif
I. Finalités		
1. Développement national	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'Éducation est un bien collectif 2. L'Éducation est la première exigence de la République 3. Offrir à tous les enfants des chances égales de réussite 4. Préparer les élèves à la réussite 5. L'éducation est l'unique ambition de l'école primaire 	5
2. Développement cognitif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Donner à chaque enfant les clés du savoir 2. L'enseignement primaire est orienté vers l'acquisition des savoirs de base 3. Offrir aux élèves des entraînements systématiques à la lecture 4. Offrir aux élèves des entraînements systématiques à l'écriture 5. Offrir aux élèves des entraînements systématiques à la maîtrise de la langue française 6. Offrir aux élèves des entraînements systématiques aux mathématiques 7. Proposer aux élèves un enseignement structuré 8. Proposer aux élèves un enseignement explicite 9. Il est indispensable que tous les élèves soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour raisonner par eux-mêmes 10. Les élèves doivent pouvoir s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi 11. Il est indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents 12. Il est indispensable que tous les élèves soient invités à interpréter une argumentation en français et dans toutes les autres disciplines 13. Il est indispensable que tous les élèves soient invités à construire une argumentation en français et dans toutes les autres disciplines 	32

	<ol style="list-style-type: none">14. Il est indispensable que tous les élèves soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner15. Il est indispensable que tous les élèves soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour rechercher16. Les élèves doivent pouvoir partager le sens des mots17. l'acquisition des savoirs fondamentaux est un des objectifs pour tous les élèves18. La maîtrise des enseignements essentiels sera indispensable pour permettre aux élèves d'accéder aux autres champs du savoir19. L'école primaire doit transmettre à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales20. L'école primaire doit faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales21. Mettre en œuvre la mémoire22. Mettre en œuvre la faculté d'invention23. Mettre en œuvre le raisonnement24. Mettre en œuvre l'imagination25. Mettre en œuvre l'attention26. La nécessité de prendre en compte les rythmes d'apprentissage27. La maîtrise des enseignements essentiels sera indispensable pour permettre aux élèves d'accéder aux autres champs du savoir28. Les repères annuels en français aideront les enseignants à bâtir des progressions adaptées à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves29. Les repères annuels en mathématiques aideront les enseignants à bâtir des progressions adaptées à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves30. Les connaissances et compétences fondamentales seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité en collège dans les voies de formation choisies par l'élève31. Les connaissances et compétences fondamentales seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité au-delà dans les voies de formation choisies par l'élève	
--	---	--

	32. Mettre en œuvre l'apprentissage de l'autonomie	
3. Développement social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Donner à chaque enfant les repères de la société dans laquelle il grandit 2. Préparer pour tous une intégration réussie dans la société 3. L'intégration des élèves à la vie collective 4. La qualification se prolongera tout au long de la vie 	4
4. Développement culturel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Offrir aux élèves des entraînements systématiques aux solides repères culturels 2. L'école doit faire une place plus importante aux arts pour stimuler la sensibilité et l'imagination 	2
5. Développement individuel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre 2. Permettre à chaque enfant de devenir un citoyen éclairé 3. Permettre à chaque enfant de devenir un citoyen autonome 4. Permettre à chaque enfant de devenir un citoyen responsable 5. Permettre le développement des capacités de chaque élève 6. L'école primaire construit les fondements menant chacun à une qualification 7. Éveiller la curiosité de l'enfant 	7
6. Développement du respect, de la tolérance et de l'esprit d'initiative	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'école primaire développe le respect qui fonde les droits de l'Homme 2. Le développement quotidien du respect des règles de civilité et de politesse 3. L'école primaire développe la tolérance qui fonde les droits de l'Homme 4. Mettre en œuvre l'esprit d'initiative 	4
7. Développement institutionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'institution scolaire affirme durablement la priorité qu'elle accorde aux élèves en difficulté 2. L'institution scolaire ne cède sur l'ambition qu'elle donne pour tous 3. Unification des parcours scolaires 4. Allongement des parcours scolaires 5. Le rôle déterminant de l'école primaire dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà 6. L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité 7. L'école primaire est la clé du succès de toutes les autres 8. Repenser profondément l'organisation du temps scolaire 9. L'école primaire doit avoir des exigences élevées 	9

8. Développement familial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permettre aux enseignants de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin de l'année scolaire 2. Permettre aux enseignants de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin du cycle 	2
II. Démarche		
1. Prise en charge des élèves en difficulté	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée 2. Repenser l'équilibre entre le volume horaire consacré à l'apprentissage commun et le temps dédié au soutien aux élèves en difficulté 3. Apporter aux élèves tout le soutien nécessaire à mesure que leurs difficultés apparaissent 	3
2.Épanouissement sportif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il faut que chaque élève puisse s'épanouir par une activité pratique sportive quotidienne 	1
3. Processus pédagogique	<ol style="list-style-type: none"> 1. La liberté pédagogique induit une responsabilité 2. L'exercice de la liberté pédagogique suppose les capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets 3. La liberté pédagogique implique pour les maîtres l'obligation de s'assurer 4. La liberté pédagogique implique pour les maîtres l'obligation de rendre compte régulièrement des acquis des élèves 5. La liberté pédagogique sert l'école et ses finalités 6. La liberté pédagogique donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves 7. La liberté pédagogique permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants 8. La liberté pédagogique permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte des contextes 9. La liberté pédagogique est la reconnaissance de la qualification que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'écoles 10. La liberté pédagogique est la reconnaissance du savoir-faire que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'écoles 	15

	<ol style="list-style-type: none"> 11. La liberté pédagogique est la reconnaissance du professionnalisme que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'écoles 12. Offrir aux élèves la possibilité d'effectuer leurs devoirs dans le cadre d'études dirigées dès la rentrée de 2008 dans les écoles situées en zone prioritaire 13. Proposer aux élèves de CM1 et CM2 la possibilité d'effectuer des stages de soutien pendant les vacances de printemps, au début du mois de juillet et à la fin du mois d'août 14. Les enseignants peuvent procéder à des organisations innovantes dans le cadre d'horaires décalés 15. L'utilisation des ressources sera laissée à la discrétion des enseignants 	
4. Évaluations nationales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis des élèves 2. Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière du niveau des élèves 3. Les évaluations nationales de CE1 et CM2 contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences 	3
5. Programmes d'enseignement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les programmes de l'école primaire précisent le contenu des savoirs fondamentaux 2. l'ambition retrouvée de l'école primaire passe par des programmes plus courts 3. l'ambition retrouvée de l'école primaire passe par des programmes plus clairs 4. l'ambition retrouvée de l'école primaire passe par des programmes plus ambitieux 5. les nouveaux programmes de l'école primaire constituent des références utiles dans la pratique quotidienne des enseignants 6. les nouveaux programmes de l'école primaire sont recentrés sur les enseignements essentiels 7. Les nouveaux programmes permettent de réduire significativement le niveau préoccupant du nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec scolaire avéré 8. Définir des programmes nationaux pour assurer à tous les élèves l'égalité d'accès à l'instruction 	12

	<ol style="list-style-type: none">9. Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre le cadre des cycles10. Les programmes nationaux de l'école primaire indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français11. Les programmes nationaux de l'école primaire indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en mathématiques12. Les programmes nationaux de l'école primaire laissent libre le choix des méthodes et des démarches	
--	---	--

Annexe 12

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

PREMIER CYCLE			DEUXIEME CYCLE		
1 ^{ère} Année	2 ^{ème} Année	3 ^{ème} Année	4 ^{ème} Année	5 ^{ème} Année	6 ^{ème} Année
THEME D'ETUDE: PRÉPARATION PHYSIQUE					
<ul style="list-style-type: none"> - Mouvements mimés - Évolution et rondes chantées - Assouplissements généralisés à tout le corps - Éducation motrice sous forme d'exercices naturels visant à développer l'adresse, la vitesse, la détente et l'agilité - Exercices rythmés - Jeux d'initiation sensorielle - Jeux à thèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Même programme qu'en 1^e A.F. Cependant, en 2^e A.F : - Insister un peu sur la fonction de l'éducation motrice - Donner une plus grande importance aux exercices correcteurs d'attitudes - Commencer à éduquer la volonté, l'effort (Ex : tirer à la corde par équipe, porter en groupe, certains équilibres, certains sauts) - Introduire des exercices de discipline et d'ordre (rassemblement en colonne, en ligne, prise des distances, intervalles, marches cadencées, évolutions ordonnées) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formations et évolutions - Assouplissements généraux - Exercices naturels et synthétiques - Exercices correctifs naturels - Exercices respiratoires - Exercices rythmés - Exercices de compétition 	<ul style="list-style-type: none"> - Formations et évolutions - Exercices de maintien - Exercices respiratoires - Déplacements variés - Exercices de coordination - Notion d'équilibre - Initiation collective à des gestes justes 	<ul style="list-style-type: none"> - Formations et évolutions - Gymnastique constante - L'assouplissement - L'Attitude - Les équilibres - Les sauts gymnastiques - Les appuis 	<ul style="list-style-type: none"> - Marches éducatives - L'assouplissement - L'attitude - Les équilibres - Les sauts gymnastiques - Les appuis
THEME D'ETUDE: ATHLÉTISME					
	<ul style="list-style-type: none"> - Marches - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Marches - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Marches - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Courses - Sauts - Lancer 	<ul style="list-style-type: none"> - Courses - Sauts - Lancer
THEME D'ETUDE: JEUX ET SPORTS COLLECTIFS					
	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux pré-sportifs - Initiation : football, volley-ball 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux pré-sportifs - Initiation : football, volley-ball 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux pré-sportifs - Familiarisation avec le terrain, la technique des jeux : football, volley-ball 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux pré-sportifs - Sports collectifs : football, basket-ball 	<ul style="list-style-type: none"> - Football - Basket-ball