

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD)
EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
THE SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL
INGENIEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

**LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE À L'INJS ET
L'EFFICACITÉ PROFESSIONNELLE DES
ENSEIGNANTS D'EPS**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Filière : Management de l'Éducation

Option : Supervision et Inspection

Rédigé par :

Michèle Anita LIENDZE MEGUIENG

Master 1 en Management de l'éducation

Matricule : **21V3212**

Sous l'encadrement de :

M. Paul FONKOUA

(Chargé de Cours)



Année Académique : 2022/2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE	4
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	20
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	50
CHAPITRE 4 : CADRE OPÉRATOIRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	59
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	68
CONCLUSION GÉNÉRALE	88
BIBLIOGRAPHIE	90
ANNEXES	94
TABLE DES MATIÈRES	107

DÉDICACE

À mon père, à ta mémoire,
LIENDZE FOKA MICHEL

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner toute notre reconnaissance :

Nous voudrions d'abord adresser toute notre gratitude au Dr. FONKOUA Paul, directeur de ce mémoire pour l'aide et le temps qu'il nous a consacrés et surtout les judicieux conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion ;

- Au Pr. BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation pour toutes les dispositions prises pour parfaire l'achèvement de notre cursus scolaire ;
- Au Dr MBOUH Samuel, Chef de Division STAPS à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) pour ses conseils critiques et son soutien dans la rédaction de notre travail ;
- Aux enseignants de l'INJS pour leur disponibilité ;
- Au Pr DONGO Etienne pour ses conseils ;
- Au Dr NDJONMBOG Roger pour avoir été l'élément déclencheur de notre intérêt pour la supervision pédagogique ;
- À M. MASSOCK Serge pour avoir facilité l'achèvement de ce travail scientifique ;
- À ma mère MEGNE PIERRETTE pour son soutien moral, financier, et ses encouragements ;
- Au Pr TEGUIA Alexis pour avoir suscité en nous l'esprit de continuer dans la recherche, et également son soutien et ses encouragements ;
- À notre frère LIENDZE Valéry, notre sœur LIENDZE Adeline ;
- À nos enfants CHELSY HABIBA, KIM-AARON, ABISSY CHEKAM ; ADAM MON ROI ;
- Tous les élèves et personnels qui ont accepté de répondre aux questionnaires qui leur étaient adressés, pour leur contribution essentielle ;
- À tous nos collègues de service à la Faculté des Sciences de l'Éducation ;
- À tous nos camarades de promotion en MASTER 2 .

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Récapitulatif des caractéristiques d'un enseignant efficace	22
Tableau 2: récapitulatif des questions, objectifs, hypothèses, variables et indicateurs de l'étude.....	45
Tableau 3: Récapitulatif questionnaire 1 et 2.....	56
Tableau 4: Recapitulatif questionnaire 3.....	57
Tableau 5: paramètres socio-académiques et répartition horaire des enseignants de l'INJS...	60
Tableau 6: Aperçu globale de l'environnement social du travail.....	61
Tableau 7 : Evaluation professionnelle des enseignants et contrôle pédagogique.....	61
Tableau 8: Avis sur les journées pédagogiques	62
Tableau 9 : Opinion sur l'organisation des recyclage	62
Tableau 10: caractéristiques socio- professionnelles	63
Tableau 11 : cadre de travail des enseignants d'EPS	64
Tableau 12: Opinion sur l'évaluation professionnelle des répondants	64
Tableau 13: Avis sur les inspections pédagogiques	65
Tableau 14: Opinion sur les journées pédagogiques	65
Tableau 15: Paramètres et caractéristiques des apprenants.....	66
Tableau 16: Environnement de pratique des élèves	66

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Qualification professionnelle des participants de l'INJS.....	69
Figure 2: Qualification professionnelle des participants des Lycées	69
Figure 3: Valeur des réponses sur les condition de travail chez les participants de l'INJS	70
Figure 4: Valeur des conditions de travail chez les participants des lycées.....	71
Figure 5: Point de vue sur la qualité des infrastructures	71
Figure 6: Opinion sur l'état des aires de jeu à l'INJS	72
Figure 7: Opinion sur l'état des aires de jeu dans les lycées.....	72
Figure 8: Etat du matériel disponible	73
Figure 10: Retours sur l'encadrement pédagogique.....	74
Figure 11: Role du contrôle pédagogique	75
Figure 12: Incidence de l'EP sur la performance.....	75
Figure 13: Incidence de l'EP sur l'efficacité professionnelle	76
Figure 14: Impaact du suivi pédagogique sur l'efficacité	77
Figure 15: Importance des journées pédagogiques	77
Figure 16: Impact de l'évaluation pedagogue sur la performance	78
Figure 17: Point de vue sur la gestion disciplinaire	79
Figure 18: Avis sur les séminaires de recyclages.....	79
Figure 19: Retours sur la participation aux séminaires de recyclages	80

LISTE DES ABREVIATIONS

SIGLE S

EPS

HG

HR

INJS

JP

ONU

PAEPS

PEPS

SR

DÉCLINAISONS

Education Physique et Sportive

Hypothèse Générale

hypothèse de Recherche

Institut National de la Jeunesse et des Sports

Journée Pédagogique

Organisation des Nations Unies

Professeur Adjoint d' EPS

Professeur d' EPS

Séminaire de Recyclage

RÉSUMÉ

Le présent travail de recherche intitulé « *La Supervision pédagogique à l'INJS et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS* » est une contribution à la réflexion d'ensemble sur l'implémentation effective de la supervision pédagogique et son incidence sur la rentabilité professionnelle des enseignants d'EPS. Cette étude a pour but d'améliorer les pratiques des enseignants afin d'accroître la motivation des élèves à la pratique des APS (activités physiques et sportives) et susciter leur adhésion massive à l'activité physique sportive durant leur cursus scolaire. Pour mieux cerner l'influence de la supervision pédagogique sur le rendement professionnel de ces enseignants, nous avons analysé les facteurs corrélacionnels qui constituent des thèmes (aspects) de cette supervision et nous les avons mis en exergue à travers la recension d'écrits qui nous ont permis d'identifier et d'opérationnaliser certains facteurs et théories explicatives du phénomène. A partir d'une enquête triphasée menée sur le terrain, l'étude révèle que la supervision pédagogique est un processus qui vise non seulement à améliorer la relation enseignement/apprentissage mais aussi de faire évoluer l'activité pédagogique. Elle apparaît sous plusieurs modèles (classique, central, clinique, appui de proximité ...) ceci avec pour finalité la création d'une relation conviviale entre le superviseur et le supervisé (enseignant). Laquelle convivialité impacterait sur l'efficacité professionnelle de l'enseignant. Ces deux acteurs gagneraient donc à intégrer ces concepts comme des catalyseurs de performance en milieu professionnel.

Mots clés : Supervision pédagogique, efficacité professionnelle, enseignement/
apprentissage ; l'inspection pédagogique ; séminaire de recyclage, l'éducation physique et
sportive

ABSTRACT

The present study entitled « Pedagogical supervision at the INJS and the professional effectiveness of PE teachers » is a contribution to the overall reflection on the effective implementation of pedagogical supervision and its impact on the professional profitability of PE teachers. The aim of this study is to improve teachers' practices in order to increase pupils' motivation to take part in PSA (physical and sports activities), and to encourage them to take up physical sports during their school career. To gain a better understanding of the influence of pedagogical supervision on the professional performance of these teachers, we analysed the correlational factors that constitute the themes (aspects) of this supervision and highlighted them through a literature review that enabled us to identify and operationalize certain explanatory factors and theories of the phenomenon. Based on a three-phase field survey, the study reveals that pedagogical supervision is a process that aims not only to improve the teaching/learning relationship, but also to help pedagogical activity evolve. It takes several forms (classic, central, clinical, proximity support, etc.), with the aim of creating a friendly relationship between supervisor and supervisee (teacher). This conviviality would have an impact on the teacher's professional effectiveness. Both players will benefit from integrating these concepts as catalysts for performance in the workplace.

Key words: *Pedagogical supervision ; professional effectiveness ; teaching/learning ; pedagogical inspection. recycling seminar*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation physique et sportive est depuis longtemps considérée comme une matière secondaire par rapport aux autres matières dites académiques qui s'avèrent beaucoup plus importantes pour la très grande majorité de la population (Kirk, 2013 ; Marshall & Hardman, 2000). Les élèves y font peu d'apprentissages à caractère purement académique, ce qui soulève parfois des controverses quant à la nécessité d'une telle matière dans le cursus scolaire (Kirk, 2013). Pourtant, de nombreuses études ont fait ressortir l'importance de l'activité physique sur le développement des jeunes et sur leur santé (ICRCP, 2016 : Jeune en forme Canada, 2014 ; OMS, 2004, 2010). En fait, l'activité physique constitue non seulement une composante très importante dans l'acquisition de saines habitudes de vie, mais elle permet aussi aux jeunes d'être plus concentrés.

Malheureusement, depuis plusieurs années déjà, les scientifiques constatent une diminution marquée de la pratique de l'activité physique dans la population en général et particulièrement chez les jeunes d'âge scolaire. En 2010, l'OMS classait la sédentarité comme le quatrième facteur de risque de mortalité à l'échelle mondiale.

À partir de ce constat qui a motivé le choix de notre sujet, nous nous sommes interrogés sur les conditions d'apprentissage / d'acquisition de ces différentes compétences en EPS. L'apprentissage étant un concept important lorsqu'il est question d'éducation. En fait, l'apprentissage des élèves devrait être le premier but de tout enseignant. Pourtant, les enseignants se préoccupent très peu de l'apprentissage de leurs élèves (Placek, 1983). En effet ceux-ci ont peu d'attentes envers leurs élèves (Didier Deslignières, 2004, Martel, Gagnon, & Godbout, 2011).

Par ailleurs les enseignants et les élèves ont souvent des façons différentes de comprendre les tâches d'apprentissage (Stork & Sanders, 2002). En fait, l'enseignant demande une chose que chaque élève analyse et traite à sa manière. Il existe souvent un écart entre ce qui est attendu par l'enseignant et ce que l'élève fait (Stork & Sanders, 2002). Lorsque cela se produit, les enseignants ont tendance à interpréter les actions de l'élève comme déviance plutôt que comme une réponse incorrecte. Pourtant, une même situation peut être porteuse de plusieurs sens (Guilou & Durny, 2002). Conséquemment, l'activité réelle d'un apprenant ne correspond jamais entièrement à ce que l'enseignant demande.

Pour pallier aux carences relatives à l'orientation des cours d'EPS, les chercheurs proposent diverses perspectives à considérer pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement. Ceci étant, les enseignants devraient croire davantage aux capacités des élèves

et accepter que ceux-ci fassent des erreurs durant le processus d'apprentissage. Ainsi, les enseignants d'EPS devraient fixer des objectifs substantiels qui obligent les élèves à s'engager dans un véritable processus d'apprentissage qui nécessite efforts et concentration. Et se fixer des objectifs probants relève de l'efficacité de l'enseignant ; plus un enseignant est efficace plus on observe des résultats tangibles chez les élèves. Ceci nous amène à nous interroger sur ce qui caractérise cette efficacité. Quelles sont les dispositions prises par celui-ci pour être meilleur ? Sa formation continue respecte-t-elle les canons pour des pratiques pédagogiques plus adéquates ? Est-ce que les enseignants d'EPS sont soumis à des contrôles qui vérifient la mise en application des réformes qui ont vu le jour dans le sens d'améliorer leurs techniques d'apprentissage ? d'où la nécessité d'une supervision pédagogique. Il serait opportun de rappeler ici que la supervision pédagogique est un ensemble de techniques visant à améliorer le processus enseignement/apprentissage afin d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants pour les rendre plus efficaces.

Le problème qui découle de notre constat et qui fait l'objet de notre étude est celui de savoir dans quelle mesure l'effectivité de la supervision pédagogique influence l'efficacité des enseignants d'EPS au Cameroun ? Cette question principale de recherche a donné lieu à des hypothèses qui seront comme des guides/boussoles tout au long de notre travail. Il s'agit notamment des conditions de travail qui ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS, l'inspection pédagogique est en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS, les journées pédagogiques ont un lien avec l'efficacité pédagogique des enseignants d'EPS.

La littérature qui découle de la supervision pédagogique au niveau national n'est pas très dense mais le système éducatif via le MINEDUB (le Ministère de l'Éducation de Base) a su mettre pied un référentiel pédagogique, datant du 11 juin 2012 accompagné des textes réglementaires dans le cadre de la feuille de route 2012. Il ressort de ce référentiel que la supervision pédagogique est un facteur important pour une éducation de qualité. Pour ce faire elle nécessite d'être évaluée, suivie et révisée régulièrement si nous voulons avoir des citoyens ayant des connaissances, des aptitudes et attitudes utiles pour le développement durable au Cameroun. Le caractère dynamique de la science pédagogique donne lieu à l'évolution des méthodes, des approches et des techniques. La pratique courante consiste en une politique de formation initiale et continue des enseignants et accompagnement des structures qui ne respectent pas toujours les normes pédagogiques requises.

Pour mener à bien ce travail de recherche qui consiste à relever l'impact de la supervision pédagogique sur l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS, nous dirons que ce type de recherche s'inscrit dans la catégorie de « recherche-action » ou alors « recherche expérimentale », « recherche-intervention ». Nécessitant une démarche qualitative, nous avons néanmoins eu recours au questionnaire, comme technique de collecte des données relevant de la méthode quantitative, ceci pour conforter l'observation faite

L'une des théories de référence sur laquelle nous nous sommes appuyés est la théorie socio constructiviste, qui est une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Ceci met en lumière le rôle que la société a à jouer dans le développement d'un individu. « L'apprentissage assisté » évoqué par Vygotsky (1978), où les personnes sont capables de faire, grâce au guidage une autre personne plus compétente, plus que ce qu'ils pourraient faire seuls. Autrement dit de l'assistance qu'apportent les superviseurs aux enseignants d'EPS afin d'améliorer leurs compétences.

L'organisation de cette étude s'articule autour de cinq chapitres regroupés en deux parties. La première partie, intitulée cadre théorique comprend trois chapitres à savoir : le chapitre 1 qui traite de la problématique et le chapitre 2 qui aborde la revue de la littérature et l'ancrage théorique. La deuxième partie qui est intitulée cadre opératoire qui comporte le chapitre 4 et le chapitre 5 qui traitera de la vérification, l'interprétation des résultats et de la discussion (suggestions).

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

La problématique est l'ensemble des questions, des problèmes concernant un domaine de connaissances ou qui sont posés par une situation. Dans ce premier chapitre de notre travail qui porte sur la problématique de l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS, nous partirons d'un constat général des faits qui ont suscité notre attention. Ainsi il sera question de présenter les motivations pour le choix du sujet ainsi que la formulation du problème et la question de recherche qui orienteront notre démarche, la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt de l'étude et enfin la limitation de l'étude afin de la rendre plus intelligible.

1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Il peut se définir comme un ensemble de circonstances / conditions dans lesquelles se produit un événement, où se situe une action. Dans le cadre de notre travail, ces circonstances s'adossent sur le contexte général et ce qui explique les motivations du choix du sujet.

1.1.1 Constat général

Les objectifs de l'ONU (Organisation des Nations Unies) pour 2030 montrent que pour obtenir une « éducation de qualité », l'enseignant doit notamment promouvoir le bien-être de ses élèves ; il s'agit là d'une des missions des enseignants d'EPS (Education Physique et sportive). L'enseignement de l'éducation physique et sportive, en plaçant l'élève au centre du processus d'apprentissage, doit permettre à celui-ci une activité physique équilibrée, motivante, dans de bonnes conditions de sécurité et d'intégrité corporelle. Comme pour toute autre matière, l'EPS s'appuie sur des sciences fondamentales.

Par les pratiques sociales de référence que l'EPS lui offre, l'élève prépare son avenir en s'ouvrant au domaine culturel que constituent les activités physiques, sportives et d'expression ; l'EPS ne peut faire abstraction de notre environnement socioculturel. Elle s'efforce d'être une réponse aux modifications de notre mode de vie, caractérisées par une sédentarité et des contraintes socioprofessionnelles croissantes.

L'EPS étant une discipline appartenant aux enseignements communs de toutes les sections (niveaux), elle a pour finalité de former, par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Elle a trois objectifs majeurs qui constituent la matrice disciplinaire. Il s'agit notamment de :

- développer et mobiliser ses ressources pour enrichir la motricité de l'élève ;
- l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale, en d'autres termes l'EPS peut aider à prendre conscience de l'importance de préserver son capital santé ;
- elle conduit chaque élève à s'engager pleinement dans les apprentissages, quel que soit son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.

Outre ces finalités, nous avons également des compétences à acquérir propres à l'EPS, on peut citer entre autres :

- réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée, stabiliser une performance donnée en utilisant mieux son potentiel ;
- se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains, maîtriser et adapter un déplacement, en faisant des choix d'itinéraires dans un milieu plus ou moins connu ;
- réaliser une prestation corporelle à visée acrobatique ;
- conduire et maîtriser un affrontement collectif et individuel, rechercher le gain d'une rencontre en prenant des informations et décisions pertinentes pour réaliser des actions efficaces dans le cadre d'une opposition avec un rapport de force équilibré et adapté en respectant les adversaires.

L'EPS permet à l'élève d'assurer sa sécurité et celle des autres, d'entretenir sa santé, de développer l'image de soi pour construire sa relation avec les autres. Elle vise à la recherche du bien-être, de la santé et de la forme physique. Elle doit amener l'élève à bâtir une image positive de son corps. Grâce au plaisir éprouvé, aux efforts consentis, aux progrès réalisés, les élèves comprennent les effets bénéfiques de la pratique régulière de l'activité physique qui les rendent de plus en plus autonomes tout au long de la vie. Par l'analyse réflexive sur la pratique elle-même et les conditions de la pratique, l'apprenant évite d'être un consommateur naïf d'activités physiques et devient pratiquant lucide et responsable, capable de réinvestir les effets de sa formation en dehors de l'école. Dans ce domaine, l'EPS pose un regard critique sur les activités humaines et s'intéresse aux problèmes des jeunes. C'est dans la diversité des apprentissages et des activités sportives et éducatives que l'élève enrichit l'ensemble de ses savoirs et construit des compétences de plus en plus élaborées pour gérer sa santé à tous les âges de son existence. L'EPS stimule une prise de conscience et le respect de soi en favorisant des activités de prévention et de loisir.

Un de ses enjeux est de donner envie à l'élève de pratiquer des activités physiques,

sportives. Elle offre à chacun les connaissances nécessaires pour améliorer ses potentialités et pour organiser sa vie actuelle et future. Par la pratique des différentes activités, l'EPS devrait pouvoir maintenir et développer des aptitudes et capacités motrices et organiques. L'EPS concourt à l'éducation à l'autonomie ; l'autonomie, la solidarité, la responsabilité, la sécurité, la santé et à l'épanouissement de la personne.

Cependant nous avons remarqué que la formation initiale des enseignants d'EPS n'intègre pas tous les bienfaits de l'EPS énumérés plus haut. L'EPS reste une simple matière à enseigner et non une discipline, une issue qui favoriserait l'insertion sociale des apprenants. Autrement dit, faire de l'EPS (pratique) un lieu, une occasion d'exceller à travers la détection des talents, qui pourrait être le début d'une carrière sportive.

L'intérêt que suscite ce sujet vient du fait qu'en tant qu'observateur et acteur direct de la communauté éducative camerounaise, nous voulons poser sans détour les problèmes que rencontre la pratique enseignante des spécialistes de l'EPS. Ainsi de par la multitude d'enseignants d'EPS et d'établissements, peu d'enseignants connaissent l'existence du rôle fondamental que peut jouer la supervision pédagogique dans l'amélioration du processus enseignement/ apprentissage. Elle met exergue les canons, les outils, des guides qui peuvent amener les enseignants d'EPS à adopter des stratégies qui rendraient à l'EPS ses lettres de noblesse.

1.1.2 Motivations du choix du sujet

Selon Parlebas (1981), l'identification de la conduite motrice comme objet spécifique dote l'éducation physique d'une pertinence qui lui permet de se distinguer des autres disciplines et de trouver ainsi son identité. De la sorte, le champ d'intervention de l'expert en motricité est cerné. Ce cadrage lui laisse la possibilité d'exercer son intervention non seulement dans le contexte disciplinaire spécifique mais aussi d'exercer le rôle de personne-ressource auprès du corps enseignant sur le plan du langage psycho-socio-moteur, à l'instar du rôle transversal exercé par les collègues de langue maternelle par rapport au langage verbal ou par les collègues de mathématiques par rapport au langage symbolique. Desrosiers (1995 :131) adopte un positionnement identique :

Etre professeur d'éducation physique dans une école, c'est agir comme expert, comme spécialiste en matière d'activité corporelle, de santé ; c'est aussi créer un environnement riche et stimulant pour accompagner les jeunes dans leur démarche d'apprentissage lors des cours (...), c'est entraîner les élèves désireux de perfectionner, d'affiner leurs habiletés

motrices, c'est concevoir et utiliser des moyens de communication destinés à diverses clientèles.

Une telle perspective place l'enseignant d'EPS en présence d'une orientation professionnelle, ambitieuse, susceptible de l'amener à tracer un projet de formation attirant, complexe et à long terme

De récentes déclarations de l'OMS (2019), énoncent que la majorité des adolescents ne sont pas suffisamment actifs, ce qui peut mettre en danger leur santé future. Il est communément admis que la qualité de l'intervention en activité physique repose sur la compétence et l'engagement des intervenants (OECD, 1989 par Halton, 2004) ainsi que leur niveau de qualification (Bechtel et O'sullivan, 2006). Pour assurer l'amélioration de la pratique des intervenants, des opportunités de développement professionnel leur sont offertes tout au long de leur carrière et sont perçues comme un mécanisme essentiel pour l'apprentissage. En EPS, les intervenants travaillent avec des jeunes aux caractéristiques multiples et dans des contextes variés. Cela nécessite une expertise diversifiée de l'intervenant, tant au niveau de l'approche pédagogique qu'au niveau de la diversité des activités présentées. Ils ont ainsi la responsabilité de la conception, de la programmation, de l'interaction et de l'évaluation (Brunel et Tousignant, 1988). Il est généralement reconnu que les intervenants devraient :

- démontrer une bonne croissance du programme, des contenus et une programmation adéquate,
- offrir des conditions de pratique qui permettent à l'apprenant de s'impliquer dans la tâche et de les réaliser avec un bon degré de succès,
- établir un climat de pratique propice (Spallanzani, 2001).

L'enseignement de l'EPS, de par sa spécificité au sein du système éducatif mais également de par son positionnement à part entière, doit nécessairement se conformer aux cadres de l'orthodoxie scolaire (Arnaud, 1989). Cette discipline offre une multitude d'occasions pour l'enseignant d'EPS de permettre à l'élève de construire des compétences motrices, méthodologiques, sociales, sécuritaire et sanitaires pour viser les compétences attendues, définies dans les programmes de la discipline. Pour ce faire, les interventions de l'enseignant d'EPS se situent à différents niveaux selon différentes temporalités pour permettre aux élèves de s'engager dans un processus individuel et collectif à partir duquel ils seront à mesure de construire de nouvelles compétences pour agir en tant que « citoyen lucide, autonome, socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).

Par les apprentissages en situation, les enseignants d'EPS amènent les « enfants et

adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé tout en assurant l'inclusion dans la classe, des élèves à besoins spécifiques ou en situation de handicap ». Ainsi l'enseignant d'EPS se doit d'organiser son enseignement autour de quatre pôles (conceptions didactiques ; mises en œuvre pédagogiques ; régulations ; évaluations). Les conceptions didactiques concernent par exemple le choix la programmation et le mode d'entrée retenu dans l'APSA (activité physique sportive et artistique) ou les situations d'apprentissage proposées. En outre, les mises en œuvre pédagogiques concernent tous les éléments en relation avec la leçon d'EPS elle-même, c'est-à-dire ce qui a trait aux relations entre l'enseignant et ses élèves à travers la gestion de la classe. De surcroît, les régulations de l'élève en activité sont nécessaires afin de mieux le guider sur la voie de la réussite. Ceci passe par une observation fine de la part de l'enseignant d'EPS, de la formulation de différents feedbacks et la gestion des variables didactiques pour simplifier ou complexifier une situation d'apprentissage. Enfin, pour verrouiller une situation d'enseignement et permettre aux élèves de se situer et de donner du sens à leurs productions, l'enseignant d'EPS utilise des procédures d'évaluation qui peuvent être diagnostique, formative, formatrice, sommative ou certificative en relation avec un quelconque diplôme (baccalauréat ...).

L'évolution actuelle de la formation initiale en éducation physique s'inspire globalement de l'esprit des grandes réformes de l'enseignement (Nouvelles Approches pédagogiques, Approche par Compétences...). Ambitieuses, ces réformes couvrent un large spectre. En effet, leur objectif est notamment de professionnaliser le métier d'enseignant par le rehaussement du niveau intellectuel et de la qualité de la formation professionnelle et de définir une base de connaissances afin de la fonder scientifiquement et de l'orienter.

Cependant, eu égard à l'intérêt accordé à la qualité de la formation initiale des intervenants en EPS, nous avons constaté le manque d'engouement de la part des apprenants, le désintérêt pour l'activité physique qui pourtant est importante dans les programmes scolaires et ceci malgré les innovations enregistrées (augmentation du volume horaire, révision à la hausse du coefficient attribué à l'EPS).

Une démotivation quasi générale des apprenants est observée, ceci se traduit aussi par un taux élevé d'élèves inaptes dans les établissements dotés des infrastructures sportives. De plus, l'évaluation en EPS représente un défi de taille pour les enseignants et pourrait représenter une autre cause de l'inactivité de certains apprenants.

L'OMS (2019) présente les cours d'EPS comme étant une ressource prioritaire pour promouvoir l'activité physique. Elle propose de renforcer l'offre de cours tout en essayant

d'augmenter les expériences positives chez les apprenants, peu importe le niveau scolaire. Les cours d'EPS apparaissent comme étant un lieu privilégié à l'apprentissage des saines habitudes de vie, de développer des aptitudes chez des élèves dotés d'un talent, les contraintes d'évaluation, les activités physiques imposées sans égard aux besoins, aux aptitudes et aux préférences de l'élève, ainsi que le climat de classe valorisant davantage la performance que le plaisir, engendrent des écueils à l'engagement de certains apprenants (Baril, 2014. Robitaille 2019).

1.2 PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Le Cameroun, depuis son accession à l'indépendance, s'est toujours battu pour se doter d'un système éducatif capable de relever les défis de son développement. Une lecture minutieuse nous fait constater que l'Education Physique et Sportive se démarque toujours de la réalité à laquelle elle devrait s'adapter. Ce décalage nous rapproche plus de la subjectivité que l'objectivité, renforçant ainsi tous les préjugés qui rythment l'enseignement et la pratique de l'EPS dans le système scolaire camerounais. Nous avons l'impression que les choses se sont passées à la hâte afin de satisfaire un besoin ponctuel au point de sacrifier la dimension prospective d'une discipline comme l'EPS. Nous faisons allusion à une limitation des disciplines dispensées (comme exemple : privilégier les sauts en hauteur au détriment du saut en longueur) tout ceci par manque d'infrastructures dans certains établissements. On observe un nombre sans cesse croissant de jeunes personnes souffrant d'obésité, des jeunes personnes réfractaires à la pratique des APS. Les cours d'EPS ne suscitent plus d'engouement et ceci pour plusieurs raisons que nous expliciterons tout au long de ce travail de recherche.

En effet, la maîtrise de nouvelles méthodes pédagogiques a pour objectif d'améliorer le rendement des enseignants et de renforcer le processus enseignement/apprentissage afin de susciter une adhésion massive des apprenants. Cette maîtrise se fait par le contrôle pédagogique et le recyclage permanent des enseignants. Les activités pédagogiques dans les institutions scolaires publiques sont généralement menées par le suivi et le double appui des inspecteurs et des animateurs pédagogiques. Ces derniers sont organisés en instrument de suivi, évaluation des programmes et des enseignements au sein des établissements. Ils sont appelés à se réunir au moins une fois par mois et dans tous les cas, au moins deux fois par trimestre. C'est dans cette optique que des fiches pédagogiques de suivi de programmes d'enseignement et les cahiers de texte sont régulièrement mise à jour.

Cependant malgré les multiples réformes, les expériences pédagogiques multiples, le

niveau de rendement des enseignants d'EPS au Cameroun n'a pas encore atteint un niveau satisfaisant. Les médias et même les spécialistes ne cessent d'en parler. Ils dénoncent le faible rendement de notre système scolaire. Ils estiment que le taux élevé des maladies cardiovasculaires chez les jeunes, le désintérêt des élèves pour l'éducation physique, la faible participation des élèves aux cours d'EPS traduisent en grande partie l'inefficacité des enseignements dispensés dans son système.

La supervision pédagogique est, selon Itong à Goufan (2020), une activité d'aide destinée à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. Elle procède non seulement de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation dans ses articles 3, 14 et 37, mais aussi des différents textes statutaires, des circulaires et arrêtés régissant les comportements professionnels des enseignants du supérieur. En effet, ces textes imposent :

- l'établissement des bases objectives pour la prise de décision concernant le suivi des enseignements et le pilotage du système éducatif ;
- le renforcement des capacités et des compétences des enseignants sur la base d'un diagnostic préalable dans tous les domaines du processus enseignement/apprentissage
- l'accompagnement des professeurs afin d'accroître leur efficacité et leur rendement.

Pour ce faire, chaque superviseur pédagogique doit se fixer des objectifs avant de descendre sur le terrain et prévoir des outils d'observation et de suivi des professeurs. En effet, la pratique de la supervision pédagogique impose de diagnostiquer les domaines qui posent le plus de problèmes aux enseignants, de proposer des solutions, de faire un suivi permanent et d'évaluer le niveau de mise en œuvre des recommandations.

Mais, force est de constater que la pratique de la supervision pédagogique rencontre sur le terrain de nombreuses difficultés notamment : le faible taux d'inspections pédagogiques ; l'absence de suivi de proximité ; l'inexploitation des données de terrains et des recommandations ; l'inadéquation entre les problèmes investigués et le modèle de supervision choisi.

C'est cet écart entre la pratique normale de la supervision pédagogique et la pratique factuelle qui est le problème de la présente étude. Il s'agit du non-respect des normes d'application de la supervision pédagogique.

Ce problème a déjà fait l'objet de plusieurs études et son diagnostic est difficile. En effet, plusieurs auteurs ont décelé une diversité de causes et de nombreuses conséquences. Parmi ces conséquences l'inefficacité des enseignants d'EPS est la plus citée et la plus controversée. C'est cette inefficacité professionnelle qui suscite des interrogations qui sont

autant de questions de recherche. Fort de ce qui précède, la présente étude s'interroge sur l'influence qu'aurait la supervision pédagogique sur l'efficacité professionnelle des enseignants, d'où le sujet de notre recherche : « *la supervision pédagogique à l'INJS et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS* ».

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Il s'agit des questions posées qui nous aideront à mieux élaborer notre travail de recherche, nous aurons une question principale et des questions spécifiques.

1.3.1 Question principale

La question de recherche de la présente étude vise à donner l'orientation scientifique de la présente investigation. Ainsi, dans le souci d'avoir la congruence dans cette étude, la présente analyse va opérationnaliser la question principale de recherche. Ceci étant, le facteur principal de ladite question sera décomposé en plusieurs facteurs qui lui sont directement rattachés. Ainsi, pour mener à bien notre recherche, la question suivante a été formulée :

Dans quelle mesure l'effectivité de la supervision pédagogique influence l'efficacité des enseignants d'EPS au Cameroun?

Ceci dit, dans le but d'opérationnaliser la question principale, la présente étude envisage une analyse factorielle des différents éléments en relation avec le thème. A partir de ce facteur découlent les éléments suivants :

- l'environnement socioculturel;
- le monitoring ;
- l'audit pédagogique ;
- l'inspection pédagogique ;
- l'évaluation pédagogique ;
- le contrôle pédagogique ;
- l'encadrement pédagogique ;
- les séminaires de recyclage ;
- les journées pédagogiques.

Ainsi inventoriés, les constituants cités ci-dessus conditionnent évidemment le facteur principal de la question principale de cette étude. De ce fait, dans le but de poser les questions secondaires, elle opte pour la méthode de l'analyse factorielle, qui permettra de dégager les éléments pertinents des facteurs moins pertinents. Cette méthode permettra d'abord de sélectionner les facteurs qui sont directement en corrélation avec le facteur principal cité plus

haut. Ensuite, les facteurs jugés moins pertinents après analyse, constitueront les questions secondaires de ladite étude.

1.3.2. Analyse factorielle

Selon Frais et Reuchlin (2004), l'analyse factorielle est la décomposition théorique d'un facteur. Elle a pour but de déterminer les facteurs pertinents et les facteurs non pertinents. L'opérationnalisation de la question principale de recherche sera effectuée selon la méthode analytique de l'analyse factorielle de Reuchlin (1987).

1.3.2.1 Analyse de la corrélation entre les sous facteurs et le facteur principal.

Il s'agit de catégoriser ces facteurs en fonction de leur pertinence à l'égard de la variable indépendante qu'est la supervision pédagogique.

1.3.2.2 Les sous facteurs pertinents

Nous entendons par sous facteur pertinent, un élément constitutif qui apparaît comme une caractéristique du facteur pertinent.

1.3.2.2.1 L'environnement socioculturel

L'environnement socioculturel *à priori* est lié au facteur principal de la question de recherche qui est l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. Tout d'abord, il convient de noter que tout comportement est motivé. Ceci dit tout bon travail ne peut s'effectuer que dans un environnement propice. Il y a lieu de constater que lorsqu'un enseignant termine sa formation initiale et qu'il est déployé sur le terrain dans un établissement où il y a un manque criard d'infrastructures, avec des apprenants rebelles qui ne manifestent pas d'intérêt à la pratique de l'EPS, il manquera de performances dans le processus enseignement/apprentissage. L'environnement de travail, lorsqu'il est peu propice entraîne un certain laxisme chez l'enseignant qui voit en cela un manque de motivation influençant fondamentalement son efficacité professionnelle. Par ailleurs, l'environnement de travail peu propice est également un frein dans les activités pédagogiques telles que l'inspection pédagogique, c'est pour cette raison que la présente étude l'adopte comme facteur pertinent.

1.3.2.2.2 L'inspection pédagogique

L'inspection pédagogique a également été relevée comme facteur pertinent lié au facteur principal de la question de recherche parce que l'inspection pédagogique est une

évaluation d'un processus de supervision fondée sur une activité pédagogique. Elle est destinée à déceler les problèmes initialement identifiés ou non. C'est une investigation in situ qui peut être programmée ou non. Il est question à ce niveau de s'assurer du niveau de respect et d'application des différentes aides apportées. On mesure l'habileté de l'enseignant. Or, il est évident que l'inspection pédagogique n'est pas effective dans les établissements de Yaoundé 3 (pour ceux que nous avons retenus comme champ d'investigation) encore moins au sein de l'INJS (au cours de la formation elle-même) influençant ainsi les performances des enseignants d'EPS. De ce fait, il n'est pas possible de penser aussi à leur encadrement.

1.3.2.2.3 Les journées pédagogiques

Les journées pédagogiques revêtent une importance capitale pour l'enseignant. Elles procurent du temps pour planifier, corriger, analyser des dossiers, discuter et se concerter entre collègues, etc. Les journées pédagogiques permettent l'analyse, la discussion, la concertation sur des sujets tels la planification, les projets pédagogiques, les suivis de dossiers d'élèves, ce qui inclut la réalisation d'activités professionnelles en lien avec les attributions et responsabilités des enseignants (comme l'évaluation des élèves, la préparation des cours).

1.3.2.2.4 Les séminaires de recyclage

Les séminaires de recyclage ont été retenus après analyse comme facteur pertinent parce que les séminaires de recyclage constituent une occasion d'échanges (interactions) au cours de laquelle les enseignants partagent leurs expériences individuelles ou collectives ou s'imprègnent de nouvelles stratégies d'approche.

1.3.3 Les sous facteurs non pertinents.

Après analyse, cinq facteurs ont semblé être moins pertinents, encore moins en corrélation direct avec le facteur principal de la question principale de recherche. Nous les traitons de non pertinents parce que ce sont aussi des éléments de la supervision pédagogique mais qui présentent des similitudes avec des facteurs pertinents. Il s'agit de :

1.3.3.1. L'encadrement pédagogique

L'encadrement pédagogique est aussi relevée comme facteur non pertinent rattaché à la question de recherche car, il faudrait que l'on évalue, analyse les besoins constatés chez l'enseignant pour lui permettre de construire une action de formation efficace. Ainsi, il

faudrait que l'on conduise ces actions de formations tout en en animant le travail.

1.3.3.2. Le monitoring

Le monitoring n'est pas un sous facteur pertinent en corrélation directe avec le facteur principal en ce sens que le monitoring est un suivi continu, une revue ou une surveillance périodique au moyen d'un management d'un programme en cours d'exécution pour s'assurer de la provision des ressources de toutes sortes, le planning des activités et des opérations, les objectifs visés au départ et les autres opérations nécessaires prennent place de façon efficace compte tenu du plan pré établi. Sa non pertinence corrélationnelle est due au fait qu'elle peut être une activité faisant partie de l'inspection pédagogique.

1.3.3.3. L'audit pédagogique

L'audit pédagogique ne constitue pas un sous facteur pertinent dans la présente étude car l'audit pédagogique est un examen périodique du degré auquel une condition ou un processus ou le résultat d'une activité est conforme aux standards et aux critères pré établis. Il consiste donc à contrôler l'application des standards et critères pour l'exécution d'une activité.

1.3.3.4. L'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique est aussi retenue comme facteur non pertinent parce que l'évaluation pédagogique est un domaine de compétence très efficace faisant parti de l'inspection pédagogique. Elle met en relation les éléments issus d'un observable ou d'un référent pour produire des informations éclairantes sur l'observable afin de prendre des décisions. Elle porte aussi sur un jugement de valeur à partir d'un outil de mesure afin de prendre une décision. L'évaluation pédagogique constitue en quelque sorte tout un processus intervenant dans un système ouvert ou en évolution en vue d'en élucider le fonctionnement et l'évolution. Il est communément admis que l'évaluation des enseignants relève davantage d'un dispositif d'inspection et de notation que d'une évaluation proprement dite (Brunelle : 2003).

1.3.3.5. Le contrôle pédagogique

Le contrôle pédagogique n'est pas un facteur pertinent pour la simple raison qu'il constitue une des étapes de l'inspection pédagogique.

Ceci dit, l'environnement de travail, l'inspection pédagogique, les journées pédagogiques et les séminaires de recyclage semblent être des facteurs pertinents qui

constitueront les questions spécifiques de ladite recherche. Car, ces quatre facteurs semblent revêtir une même entité pédagogique. De même, ils portent sur les centres d'intérêts suivants:

- Le contenu des programmes ;
- La gestion des programmes ;
- L'organisation pédagogique ;
- Les méthodes, approches et techniques pédagogiques ;
- L'encadrement pédagogique ;
- L'environnement de l'école.

En outre, les facteurs faibles (moins pertinents) ont été mis en exergue : le monitoring, l'audit pédagogique, l'encadrement pédagogique, le contrôle pédagogique et l'évaluation pédagogique.

1.3. QUESTIONS SECONDAIRES DE RECHERCHE

La question principale de recherche a été opérationnalisée en quatre questions secondaires. Ainsi, à partir de l'analyse factorielle du facteur principal de la question de recherche, il ressort que, l'environnement socio socioculturel, l'inspection pédagogique, les journées pédagogiques, les séminaires de recyclage constituent les facteurs pertinents et permettent ainsi de formuler les questions secondaires suivantes :

- De quelles manières l'environnement socioculturel a-t-il un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun?
- En quoi l'inspection pédagogique est-elle en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun ?
- De quelles manières les journées pédagogiques ont-elles un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun?

En quoi les séminaires de recyclage sont-ils en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun ?

1.4 HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE

Elle cherche à établir une relation entre les variables. Elle s'énonce de la manière suivante : L'effectivité de la supervision pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

1.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

C'est la cible visée après une expérience. L'objectif indique l'action qu'on souhaite voir

se réaliser après avoir effectué une expérience suivant l'application des méthodes précises. L'objectif de cette étude est de fournir à la communauté éducative et scientifique, des données supplémentaires susceptibles de les situer sur l'analyse, du moins, sur la compréhension de la supervision pédagogique appliquée à l'INJS. Cette étude constitue ainsi une base de données pour les éventuelles recherches sur les formations pédagogiques et précisément sur les rendements professionnels ou non des enseignants d'EPS. Dans l'optique de la quête de la congruence, cette étude est constituée d'un objectif général, qui obéit à la question principale de recherche, et quatre objectifs spécifiques qui obéissent également aux quatre questions spécifiques posées en amont. La logique étant que le premier objectif spécifique vise la première question spécifique, le deuxième objectif spécifique vise la deuxième question spécifique et le troisième objectif spécifique vise également la troisième question spécifique et ainsi de suite, jusqu'au quatrième objectif. De ce fait, cette étude présente un objectif général opérationnalisé en quatre objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général

De manière générale, nous voulons vérifier le degré de relation entre la supervision pédagogique et l'efficacité professionnelle des enseignants d'enseignants d'EPS dans certains lycées de l'arrondissement de Yaoundé 3.

1.5.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, en fonction des questions de recherche, l'étude veut :

- Vérifier le degré de relation entre l'environnement socioculturel et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS;
- Vérifier le degré de relation entre l'inspection pédagogique et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ;
Vérifier le degré de relation entre les journées pédagogiques et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ;
- Vérifier le degré de relation entre les séminaires de recyclage et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

L'énoncé des objectifs ci-dessus nous conduit vers les intérêts sans lesquels notre étude manquerait d'importance et d'originalité.

1.6. INTÉRÊT ET DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

1.6.1 Intérêts de l'étude

Un intérêt *à priori* est ce qui importe ou convient à l'utilité de quelqu'un ; un attrait pour quelque chose qui éveille et captive l'esprit. L'intérêt de l'étude est le profit que l'on peut en tirer, le bénéfice. Ainsi, la présente étude a des buts qui sont essentiellement scientifiques.

Cette étude se présente comme un apport au développement de la science en général et des sciences de l'éducation en particulier. Plus précisément, il s'agit de recourir aux modèles de la supervision pédagogique pour renforcer les méthodes d'approches pédagogiques et améliorer les rendements professionnels des enseignants d'EPS dans le système éducatif camerounais. Nous voulons montrer l'importance de la supervision pédagogique, qui est un facteur motivant et essentiel dans le processus enseignement-apprentissage à travers de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

En outre cette étude pourrait être une contribution dans le domaine des sciences de l'éducation, dans la mesure où elle touche du doigt les différents problèmes d'organisation rationnelle des enseignements auxquels sont confrontés bon nombre d'enseignants. Elle a pour finalité d'amener les éducateurs camerounais à intégrer effectivement dans leurs pratiques de classe, les méthodes actives qui sont garantes de l'autonomie de la conscience des apprenants. Car de nos jours, la plupart des enseignants d'EPS savent passablement concevoir, élaborer et dispenser un cours aux apprenants en classe ; toutes ces lacunes professionnelles ne peuvent être comblées que par l'apport scientifique et technique de la supervision pédagogique. Le but ultime d'une telle étude est de parvenir finalement à rompre avec les méthodes traditionnelles et à adopter la méthode pédagogique centrée sur l'enfant qui améliore indubitablement de façon significative la qualité recherchée en éducation

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Délimiter une étude, c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre une bonne compréhension. La délimitation de cette étude porte sur la définition de ses cadres thématiques, géographiques et conceptuels.

1.7.1 Délimitation thématique

La présente étude s'inscrit dans le prolongement des thématiques des sciences de l'éducation. Elle cible un thème de Management de l'Education (Supervision Pédagogique), avec une emphase sur le dispositif de la supervision pédagogique à l'INJS, en rapport avec les rendements professionnels des enseignants de certains lycées et collèges de l'arrondissement de

yaoundé³. Cette orientation se situe dans le sillage des études qui tentent d'examiner la démotivation, le manque d'intérêt des apprenants dû au manque de professionnalisation des enseignants.

1.7.2 Délimitation géographique

Notre étude s'effectuera au Cameroun, dans la région du Centre, département du Mfoundi , arrondissement de Yaoundé III .Ce choix se justifie par le souci de mener une étude dans une zone où se trouvent en même temps des établissements avec de grands effectifs et qui abritent des aires de jeux adaptés à la pratique des activités sportives, leur l'impact sur le rendement professionnel des enseignants dû au manque d'effectivité de la supervision pédagogique interne et externe.

1.7.3. Délimitation conceptuelle

Notre travail comporte un certain nombre de concepts clés sur lesquels il convient de faire le point afin de les rendre plus intelligibles non seulement en donnant un aperçu général mais aussi et surtout en les circonscrivant dans le présent contexte.

1.7.4 Délimitation temporelle

Notre étude couvre une période de 07 mois d'études et de recherches documentaires et empiriques sur notre sujet, soit de décembre 2022 à juin 2023.Cette délimitation est soumise à un choix rationnel dicté par l'obligation de produire un mémoire de fin de formation conformément aux exigences de de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Ce temps nous permettra de nous documenter sur notre sujet d'étude, de prospecter par ailleurs en engageant des pré-enquêtes puis des enquêtes sur le terrain, des observations, des questionnements, suivis de la collecte des données.

1.8 TYPE DE L'ÉTUDE

La présente étude, compte tenu des données attendues, nécessite une approche qualitative. Ces données sont des données nominales et répondent à une classification qualificative. Elles sont mesurées en termes d'appartenance à des catégories distinctes parce qu'on apprécie le nombre de réponses par catégories. En effet, il est question d'analyser le lien qui s'établit entre la supervision pédagogique et l'efficacité professionnelle des enseignants. Ces données induisent une analyse descriptive et corrélative qui procède à la

description de l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS, et ensuite, fait référence à la relation qui existe entre les variables.

Au terme de ce premier chapitre, nous pouvons dire qu'à partir du constat fait sur les objectifs et finalités de l'EPS, nous avons mis un accent sur les situations d'apprentissage en EPS qui sont des éléments importants pour l'atteinte des objectifs sus-cités, d'où la motivation du choix de notre sujet. Face au désintérêt des élèves et la démotivation des jeunes à l'égard de la pratique de l'EPS, dont les bienfaits ne sont plus à démontrer, nous allons bâtir notre travail autour de cette problématique. Ceci a constitué notre problème de recherche, et faire naître les hypothèses et les objectifs de la recherche. Dans la suite de notre travail, nous vous présenterons le cadre théorique de notre sujet.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Comprendre un sujet nécessite au préalable une définition critique des concepts selon des ouvrages spécialisés ou des auteurs. Ce chapitre, après avoir clarifié les concepts, présentera la revue de la littérature, puis le cadre théorique et enfin les hypothèses, les variables et indicateurs sur les thèmes se rapportant à la supervision pédagogique des enseignants. L'objectif de ce chapitre est de présenter la supervision pédagogique comme une forme d'accompagnement offerte aux intervenants experts pour l'intégration des pratiques de formation.

2.1. CLARIFICATION DES CONCEPTS

Cette partie est consacrée essentiellement à l'analyse et à l'interprétation des concepts clés de notre étude. Ainsi, les concepts majeurs qui animeront cette étude sont les suivants : *supervision pédagogique, efficacité professionnelle, enseignant efficace.*

2.1.1 Le concept de supervision pédagogique en EPS

Le monde de la supervision souffre actuellement de ne pas avoir de définition communément acceptée de la supervision pédagogique et de l'évaluation des enseignants, tant par les auteurs d'écrits scientifiques que par les auteurs de travaux pratiques (Nolan & Hoover, 2011). Oliva et Pawlas (2004) expliquent que de nos jours, la supervision pédagogique est complexifiée par plusieurs facteurs à l'instar de la diversité des conceptions de la supervision pédagogique et des pratiques associées à un enseignement de qualité, par le mandat du gouvernement ainsi que par la relation de tension entre les enseignants et les directions d'école.

Nolan et Hoover (2011) quant à eux expliquent que plusieurs systèmes de supervision et d'évaluation des enseignants manquent de descriptions précises par rapport à la relation entre la supervision et l'évaluation. Selon ces auteurs, ce manque de précision crée une confusion liée aux objectifs de la supervision et de l'évaluation chez les enseignants et les directions d'établissements scolaires. Snow-Geroni (2008) explique que la supervision a souvent été définie par des termes tels que la surveillance, le contrôle, la régulation et l'administration ainsi que par des termes contradictoires tels l'accompagnement, l'instruction et le leadership. Selon cet auteur, l'association de ces termes contradictoires à la supervision pédagogique a ajouté du poids à la confusion qui y est actuellement liée.

Il affirme de plus que dans plusieurs systèmes éducatifs, la supervision pédagogique est connectée de près à l'évaluation de l'efficacité des enseignants, ce qui accroît la confusion liée à la définition de la supervision pédagogique.

La quantité et la diversité des définitions de la supervision pédagogique retracées dans la littérature témoignent de l'existence d'une multitude de façons de concevoir cette forme d'accompagnement (Brunelle, Coulibaly, Martel, 1991). Dans l'ensemble, la façon de concevoir la supervision est grandement influencée par les conditions du moment, elle se définit comme l'ensemble des procédés qui ont pour but l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Elle veille au respect du cahier de charge, non pas dans un sens évaluatif mais avec pour intention d'améliorer la qualité des pratiques enseignantes.

2.1.2. Le concept d'efficacité des enseignants

Investir dans l'éducation est essentiel aussi bien pour l'épanouissement personnel que pour le développement économique. Aux termes de l'article 5 de la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, l'enseignement fondamental doit être universel et répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants. Par besoin d'apprentissage fondamental, on entend les outils essentiels de l'apprentissage et le contenu de base de l'enseignement que toute personne doit posséder pour pouvoir survivre, vivre et travailler dignement, améliorer la qualité de sa vie, prendre des décisions en connaissance de cause et poursuivre son apprentissage (UNESCO, 1996). Au plan économique, les pays en développement qui ont le plus bénéficié de leur intégration dans l'économie mondiale ont accompli de grands progrès sur la voie de l'enseignement primaire (Banque mondiale, 2002).

Compte tenu de la demande générée par le développement de la scolarité primaire et de la nécessité de disposer d'une main d'œuvre toujours bien formée, il est désormais capital pour des pays en développement d'investir dans l'enseignement secondaire. Dans certains pays, moins de 20% des actifs ont mené un cycle complet d'études secondaires (Lewin et Caillods, 2001). Dans les pays en voie de développement, les diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur sont les futurs enseignants dans les différents cycles. Ainsi, ces différents cycles scolaires contribuent aussi à une plus grande équité au sein de la société.

L'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire et secondaire n'est pas sans incidence sur la qualité de l'enseignant. Durant les années 1990, l'accroissement de la population d'âge scolaire a été plus rapide que l'augmentation du nombre d'enseignants dans le monde. Dans les pays industrialisés, la dégradation des conditions de travail et le faible

niveau des salaires ont un effet dissuasif sur les candidats potentiels à la carrière d'enseignant. Comme l'indique Hallak (2000 :1), « les taux de scolarisation sont en hausse dans la plupart des régions, mais la qualité de l'éducation en pâtie. L'éducation pour tous, c'est bien beau, mais l'éducation de qualité pour tous, c'est une autre histoire ».

Un enseignant efficace est celui qui trouve le moyen de maintenir ses élèves engagés de manière appropriée sur le sujet, et ce, pendant un pourcentage de temps élevé, sans avoir recours à des techniques coercitives, négatives ou punitives. Dans le tableau ci-dessous, il est énuméré les différentes caractéristiques d'un enseignant efficace :

Tableau 1 Récapitulatif des caractéristiques d'un enseignant efficace

Groupe	Caractéristiques	Description
Professionnalisme	Engagement	Volonté de faire tout son possible pour chaque élève et pour la réussite de tous
	Confiance	Confiance dans sa capacité à être efficace et à relever les défis
	Fiabilité	Attitude cohérente et juste ; respect de ses engagements
Réflexion/raisonnement	Respect	Conviction que tous les individus ont une importance et méritent le respect
	Réflexion analytique	Aptitude à la pensée logique, à l'analyse et à l'identification des relations de cause à effet
	Réflexion conceptuelle	Aptitude à définir schémas et interaction, même quand il y a abondance de détails
Attentes	Désir d'amélioration	Quête incessante de nouveaux défis et objectifs à atteindre pour les élèves et l'école
	Curiosité	Désir de découvrir et d'aller au fond des choses ; curiosité intellectuelle
	Esprit d'initiative	Désir d'action immédiate afin d'anticiper et de devancer les événements
Leadership	Flexibilité	Capacité et volonté de s'adapter à une situation et de changer de tactique
	Responsabilité	Désir et capacité de fixer des objectifs et des paramètres clairs et précis et de rendre les autres responsables de leurs performances
	Soif d'apprendre	Désir et capacité d'aider les élèves à apprendre et à devenir des apprenants confiants et autonomes

2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

C'est une analyse thématique parce qu'il est question de l'étude d'un thème. Elle est organisée autour des thèmes suivants : le système éducatif, la supervision pédagogique comme pilier du système éducatif, la supervision pédagogique comme pratique d'accompagnement à l'efficacité professionnelle des enseignants, l'efficacité des enseignants, les projets d'avenir des enseignants et les référentiels de métiers et de compétences.

2.2.1. Présentation du système éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais est héritier d'un passé colonial particulier qui explique les fondements de l'école au Cameroun. En effet, au lendemain des indépendances, le système éducatif camerounais est largement tributaire du modèle des années soixante, c'est-à-dire, un ensemble de structures scolaires léguées directement par les puissances coloniales, en l'occurrence l'Angleterre et la France.

Il est divers et multiple du fait de cette double domination anglaise et française, car à la dualité des langues d'enseignement, s'ajoute la diversité des ordres d'enseignement. On a d'un côté, l'ordre d'enseignement public, et de l'autre côté l'ordre privé comprenant le privé laïc, le privé confessionnel catholique, le privé confessionnel professionnel protestant et le privé confessionnel islamique. Composé de deux sous-systèmes à savoir le sous-système francophone et le sous-système anglophone.

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui s'applique à l'enseignement secondaire, définit dans son chapitre II (De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation) article 37 alinéa 1 que: *L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. Les conditions de travail des enseignants s'améliorent tant dans la mobilisation des ressources matérielles, financières que dans leur profil de carrière. En plus du cadre de travail que constituent l'école et la classe qui connaissent une amélioration significative, la condition de l'enseignant est revalorisée par le décret du 5 décembre 2000 portant statut particulier des corps des fonctionnaires de l'Education nationale (enseignants). Ce décret précise les conditions de rétribution financière et d'obtention des distinctions honorifiques. Par ailleurs, l'aspect novateur dans le domaine de la supervision pédagogique est précis dans l'article 39 alinéa 1 de la loi d'orientation 1998 *L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique,**

d'évaluation et de rectitude morale.

De ce fait, s'agissant du développement professionnel des enseignants, il est organisé à leur profit des journées pédagogiques en vue de leur recyclage une fois par trimestre environ. Ils ont aussi la possibilité de faire des concours professionnels en vue d'améliorer leur situation professionnelle. Le Statut de la fonction publique prévoit des avancements de classe ainsi que des avancements de choix pour les différents corps des fonctionnaires parmi lesquels les enseignants.

S'agissant de l'enseignement supérieur, ses objectifs spécifiques sont contenus dans la loi n° 005 du 16 avril 2001, en son article 2, dont la mission fondamentale est *une mission de production d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité*. Basées sur ces deux lois précédentes, les orientations découlant du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi et de la Formation (DSCEF), réorganisent le secteur de l'éducation en mettant un accent sur la formation du capital humain. Cette réorganisation du système d'éducation et de formation professionnelle présente les principales caractéristiques suivantes :

- un enseignement fondamental de qualité à tous les niveaux d'enseignement et l'ouverture au plus grand nombre d'enfants de 6 à 15 ans au cycle primaire et au premier cycle secondaire ;
- une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé pour les élèves sortant des premier et deuxième cycles du secondaire général par des connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois ;
- la professionnalisation des enseignements au cycle universitaire ;
- et le renforcement du dispositif d'orientation scolaire, universitaire et professionnel.
- (DSCEF, 2010)

Force est de relever que la formation continue tient une place de choix dans les objectifs des grandes orientations de la politique éducative pour le secteur éducatif. Les différentes lois sur l'éducation et les stratégies de l'éducation et de l'emploi montrent que la supervision pédagogique est une question particulièrement importante aujourd'hui parce qu'elle détermine fortement les chances d'une efficacité professionnelle réussie par les enseignants de plus en plus exigée dans l'exercice de leur fonction. La supervision pédagogique est très importante dans un système éducatif et participe à la qualité du

processus éducation- développement. Elle est également un enjeu majeur pour les enseignants et les élèves dans le contexte du rendement pédagogique. Dans cette logique, il est important de présenter la supervision pédagogique

2.2.2 L'évolution historique du processus de supervision pédagogique.

Dans cette section, un bref portrait du cheminement du concept de supervision à travers les différents changements du monde sera dressé. Il s'agit de démontrer que la supervision pédagogique ne s'est pas toujours pratiquée comme elle l'est aujourd'hui et qu'elle a évolué en fonction des bouleversements historiques inscrits au sein du monde de l'éducation. Nous commencerons par une présentation qui s'applique à l'enseignement aux États-Unis pour ensuite concentrer notre analyse sur la situation camerounaise.

2.2.2.1 La supervision pédagogique aux USA

Afin d'accomplir cette première tâche, l'ouvrage de Sergiovanni et Starrat (2006) intitulé *Supervision* nous sera utile. En fait, il s'agit de la huitième édition et le présent travail consistera à identifier les nouveaux éléments apparaissant au fil des différentes publications. Les deux premières éditions ont été publiées dans les années 70 aux États-Unis. On y associait la supervision pédagogique à un rituel et cette tâche n'avait pas l'importance qu'on lui accorde aujourd'hui. On mentionne aussi dans ces deux mêmes ouvrages que le système d'évaluation des enseignants était plutôt superficiel et que les responsables de la supervision employaient la majeure partie de leur temps à des tâches administratives. C'est en 1984 que la troisième édition a vu le jour. On y affirme que le processus de supervision devient de plus en plus important au sein de la collectivité. Évidemment certaines associations contribuent à cette importance. C'est le cas de *l'Association for Supervision and Curriculum Development* qui met surtout l'emphase sur le développement des activités de supervision.

De plus, la littérature traitant de ce processus se fait de plus en plus abondante. On voit apparaître les concepts de supervision clinique et de supervision artistique qui viennent bouleverser les différentes approches d'évaluation des enseignants. Bref, la supervision pédagogique gagne en importance et on la perçoit davantage comme étant un moyen de résoudre certains problèmes éducatifs. Quatre ans plus tard, la quatrième édition est publiée. Le phénomène de reconnaissance identifié préalablement devient maintenant une réelle révolution. Le mot supervision est sur les lèvres de chaque directeur d'établissement scolaire. Des études démontrent que l'efficacité des établissements découle, entre autre, de la compétence des enseignants. Dans ce cadre, plusieurs politiques gouvernementales voient le

jour et exigent un accroissement de la supervision et de l'évaluation.

Cette quatrième édition marque le commencement d'un réel intérêt pour la supervision pédagogique. C'est en 1993 qu'on publie la cinquième édition. Celle-ci identifie des changements importants au sein du concept de supervision. En fait, on accorde de plus en plus d'importance au développement des enseignants et à la création d'une communauté professionnelle qui entraîne l'amélioration de ceux-ci. Dans ce cadre, le processus traditionnel d'évaluation est plus ou moins laissé de côté et beaucoup d'importance est accordée à la fonction de leadership des dirigeants scolaires. Dans la sixième édition publiée en 1998, la Supervision pédagogique est à un seuil critique de son évolution. Suite au lien démontré scientifiquement entre la performance des établissements scolaires et la compétence des enseignants, de nombreuses réformes scolaires font leur apparition. En fait, la qualité de l'enseignant est le mot d'ordre central. La supervision pédagogique devient le moyen d'assurer la compétence des enseignants afin d'avoir des écoles performantes et des apprenants qui réussissent aisément.

La septième édition a été publiée en 2002. Dans celle-ci, il est clair que la supervision demeure au cœur de la gestion des établissements scolaires. Par contre, on s'interroge à propos des résultats de ce processus et de la perception qu'ont les enseignants de celui-ci. On conçoit les différentes écoles comme étant des communautés d'apprentissage et la supervision pédagogique en tant qu'élément dynamique inscrit au sein de celles-ci. Finalement, dans la huitième édition datant de 2006, on découvre une volonté de poursuivre dans la même direction. On s'interroge davantage au sujet de la perception du processus de supervision pédagogique afin d'être en mesure de l'améliorer. Il fait partie intégrante du monde scolaire.

2.2.2.2 La supervision pédagogique au Cameroun

Au Cameroun, la supervision pédagogique, au travers de l'inspection pédagogique est une discipline en pleine mutation. Dans le but de poursuivre les actions menées pour améliorer l'accès à l'éducation de qualité de notre système éducatif, le Cameroun s'est arrimé aux recommandations tenues à Dakar aux Etats généraux sur l'enseignement tenus à Yaoundé en 2005, ainsi que les engagements internationaux souscrits par notre pays notamment les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et l'EPT (Education pour Tous). De ce fait, le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) depuis sa création a amorcé des réformes dans le secteur de l'éducation de base qui contribuent à la refondation notamment par des réflexions, des analyses et la mise en place des plans d'action et des stratégies permettant

de développer le système éducatif non seulement quantitativement mais également qualitativement. (Djeumeni, 2017 :18).

Ainsi, le MINEDUB, réorganisé par le décret N° 2012/268 du 11 juin 2012 a produit un référentiel de supervision pédagogique accompagné de textes règlementaires dans le cadre de la feuille de route 2012 avec pour but l'amélioration du processus enseignement/apprentissage. Il ressort de ce référentiel que la supervision pédagogique est un facteur important pour une éducation de qualité. Pour ce faire elle nécessite d'être évaluée, suivie et révisée régulièrement si nous voulons avoir des citoyens ayant des connaissances, des aptitudes et des attitudes utiles pour un développement durable au Cameroun (Djeumeni, 2017 :19).

Le caractère dynamique de la science pédagogique donne lieu à l'évolution des méthodes, des approches et des techniques. La pratique courante consiste en une politique de formation initiale et continue des enseignants et accompagnement des structures qui ne respectent pas toujours les normes pédagogiques requises. Le processus enseignement/apprentissage dans notre système éducatif connaît des problèmes variés liés les uns au cadre normatif, les autres aux procédures de sa mise en œuvre, au fonctionnement de son dispositif et aux moyens mis à sa disposition (référentiel, Aout 2012). Ces insuffisances ont été mises en exergue aussi bien par les Etats généraux de l'Education tenus en 1995 que par les différentes enquêtes et études menées sur le sujet notamment le PASEC, le programme C2D Education et le RESEN. Nous pouvons citer quelques manquements recueillis dans ce référentiel dont :

- Le nombre insuffisant du personnel chargé d'assurer la supervision pédagogique ;
- La formation pas du tout conséquente dudit personnel ;
- Le pourcentage très faible d'inspection des enseignants et autres acteurs du dispositif de supervision pédagogique ;
- La sélection du personnel de supervision pédagogique sur la base des critères pas toujours liés à la compétence ; celles-ci étant par ailleurs très indispensables ;
- Une nomenclature de la chaîne de supervision pédagogique sans souci d'efficacité ni d'efficience...

2.2.4 Vision actuelle de la supervision pédagogique

La très grande majorité des formations à la supervision des enseignants d'EPS, pour ne pas dire toutes, inclut l'observation et la rétroaction sur l'enseignement comme aptitudes à développer. Dans certaines formations, l'aptitude à utiliser des instruments d'observation plus ou moins

structurée est visée. Pour ce qui est de la rétroaction sur l'enseignement, là encore, on retrouve des aptitudes à développer l'utilisation d'un type de rétroaction structurée ou tout simplement une augmentation des rétroactions. De ce fait, il est important de jeter un coup d'œil sur les stratégies d'enseignement utilisées pour aider ces enseignants à développer ces aptitudes, en d'autres termes sur les modalités de formation.

L'exposé est une des stratégies d'enseignement utilisées lors de ces formations (Moussay, 2006 ; O'sullivan, 1990 ; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992), particulièrement pour partager des renseignements sur le programme de formation en supervision.

Selon Oliva et Pawlas (2004), l'emphase mise sur le succès des élèves, sur l'imputabilité des enseignants et sur la compétence des enseignants met de la pression sur la création de mesures d'évaluation de la performance des enseignants. En conséquence, depuis quelques années, le concept d'évaluation du personnel porte atteinte à la supervision pédagogique. Plusieurs questions en lien avec l'évaluation du personnel enseignant posent problème aux enseignants et aux directions, notamment les compétences sur lesquelles ils seront évalués, la compétence de l'évaluateur, les modalités d'évaluation et la finalité des résultats issus de l'évaluation (Oliva & Pawlas, 2004). De plus, toujours selon ces auteurs, comme supervision et évaluation sont des concepts qui varient en définition, la supervision est généralement comprise comme faisant partie intégrante du processus d'évaluation.

Ribas (2011) considère la supervision pédagogique et l'évaluation des enseignants comme un seul processus contenant deux objectifs différents, soit un objectif formatif et un objectif sommatif. Cet auteur considère l'évaluation sommative d'un enseignant comme un processus découlant nécessairement de la supervision pédagogique. Pour ce faire, il considère que l'information globale recueillie lors des supervisions (observations cliniques, interactions ayant pour but l'amélioration de la performance de l'enseignant, etc.), des rencontres collégiales et de toutes autres méthodes de collecte de données concernant la performance de l'enseignant aident le superviseur à formuler son jugement final sur l'efficacité des enseignants.

Plusieurs auteurs à l'instar de Bouchamma,(2004), Glatthorn,(1984), Nolan et Hoover,(2011), Oliva et Pawlas (2004), Sergiovanni et Starratt(2007), O'Sullivan et Glanz(2004) s'accordent sur le fait que la supervision doit être réalisée dans un climat favorisant la collégialité et la collaboration. Deux grands axes inter reliés semblent se dégager des écrits scientifiques, soit la supervision pédagogique et le développement professionnel. Selon Oliva et Pawlas (2004), la supervision pédagogique inclut l'aide et le

soutien dans la conception, la présentation et l'évaluation de la pédagogie et du curriculum et dans la gestion de classe. Le second axe, le développement professionnel, concerne l'aide et le soutien des enseignants dans l'insertion professionnelle et dans les besoins d'aide individuelle. Le développement professionnel doit aussi faciliter l'auto-évaluation et aider le personnel à collaborer. De plus, selon Glickman et coll. (2009), il doit être centré sur le développement des compétences et des connaissances des enseignants, tout en les engageant dans un processus de réflexion en lien avec leur pratique.

En effet, le superviseur pédagogique non seulement vient contrôler l'établissement jusqu'à son administration, mais aussi vient constater les lacunes des enseignants dans leur discipline pour les aider à s'améliorer. Sans le dire, le superviseur avoue son ignorance des disciplines qui ne sont pas les siennes, toutes choses qui affaiblissent l'autorité et donc la préparation même pour l'accueillir. Ce qu'on peut dire c'est que le problème de qualité n'a pas trouvé une solution satisfaisante jusqu'ici. Il fallait aller plus loin dans la recherche des solutions efficaces aux problèmes de qualité interne ou externe de l'éducation, étant entendu que la qualité interne touche à l'échec et la déperdition et la qualité externe touche à l'employabilité nourrie par les compétences garantissant l'emploi, celle-ci conditionnant la productivité et la contribution au développement, source de l'épanouissement et du bien-être.

2.2.5 La supervision pédagogique en Education Physique

Harris (1998) définit la supervision comme une démarche axée sur l'enseignement-apprentissage, qui s'adapte à une réalité externe en changement, qui fournit du support, de l'assistance et des rétroactions à l'enseignant, qui reconnaît que ce dernier est au cœur des apprentissages et qui fait la promotion des nouvelles pratiques innovantes. En Education Physique, les orientations de recherche actuelle portent entre autres sur le développement et l'expérimentation de modèles de formation afin de développer l'expertise professionnelle des éducateurs physiques (Spallanzani, Brunelle, Roy, Desbiens, 2002). Selon ces auteurs, les modèles de formation les plus prometteurs mettent en valeur une démarche intégrée qui s'actualise autant dans une perspective théorique qu'expérientielle ; en conclusion de sa thèse de doctorat, Mugala (2002) affirme que les éducateurs physiques pourraient bénéficier d'une structure systématique pour soutenir la résolution des problèmes qui accompagne le processus d'implantation d'un modèle de responsabilisation.

L'accompagnement des enseignants peut se décliner en plusieurs formes selon le contexte : *coaching, supervision, coopération, soutien, étayage, tutorat, guidance, mentorat*

(Cros, 2014)

En Education Physique, Brunelle et al (1991) proposent une classification de modèle de supervision selon une perspective inductive qui renforce l'importance de la prise en compte des caractéristiques des acteurs et du milieu. Ils identifient quatre formes de supervision et les situent sur un « continuum allant de l'hétérodirectivité à l'auto directivité » : le domaine directif ; le domaine coopératif pratique, le domaine coopératif théorique et le domaine de l'auto supervision.

Le domaine directif regroupe les modèles de supervision dans les milieux qui requièrent la conformité des pratiques pédagogiques. Il repose sur le postulat qu'*un enseignant efficace devrait être à mesure de réaliser le programme qui lui est confié* (Brunel et al. , 1988 :17) . Dans cette perspective, le superviseur joue le rôle de l'expert, dont la fonction est de permettre au supervisé d'appliquer le programme en l'aidant dans l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires. Un exemple de modèle de supervision permet d'assurer l'application des pratiques pédagogiques précises dans un contexte sécurisant, mais ne laisse que peu de place à la liberté personnelle et à la créativité du supervisé (Brunelle et al.,1988) .

De son côté, le domaine coopératif pratique regroupe les modèles de supervision utilisés dans les milieux qui se préoccupent d'améliorer l'efficacité de l'enseignement, tout en respectant la réalité contextuelle de l'enseignant. Dans le domaine coopératif pratique, l'accent est porté sur l'établissement d'un « mode d'assistance pratique qui permet à l'enseignant de régler concrètement ses problèmes au sein d'un processus de coopération » (Brunelle et al 1991). Dans ces conditions, le superviseur est un facilitateur,, dont le rôle est de conseiller et de supporter l'enseignant dans la résolution de problèmes concrets vécus en pratique .A cet effet, le superviseur est invité à aider l'enseignant à « identifier ses problèmes, à formuler des objectifs à atteindre, à recueillir des données pendant le déroulement de l'enseignement, à discuter avec lui du degré d'atteinte des objectifs et, au besoin, à formuler un nouvel objectif à atteindre ».

D'autre part, le domaine coopératif théorique repose sur le postulat *que la connaissance des théories sur l'apprentissage s'avère indispensable à tout enseignant qui désire améliorer l'efficacité de son enseignement* (Brunelle et al, 1991 :64). Dans cette optique, le superviseur joue le rôle d'un théoricien qui fournit à l'enseignant les dernières conclusions de la recherche scientifique à propos des problématiques soulevées en pratique . Cependant l'efficacité des modèles de supervision du domaine coopératif théorique repose sur

la capacité de l'enseignant à faire le transfert entre les connaissances théoriques et leur application pratique.

Enfin, le modèle de l'auto supervision repose sur le postulat que l'enseignant est *le meilleur juge de l'efficacité de son enseignement lorsqu'il dispose de l'information substantielle lui permettant de porter un jugement* (Spallanzani et Robillard, 1995 :286). En ce sens, l'auto supervision implique des pratiques d'accompagnement qui invitent l'enseignant à s'appuyer sur un cadre de référence tiré de la recherche pour améliorer sa pratique professionnelle. L'actualisation de ce modèle permet ainsi à l'enseignant de tirer profit des connaissances fonctionnelles qui rejoignent ses préoccupations par l'apprentissage d'une démarche réflexive structurée autour d'un objet précis. Le superviseur a une double fonction dans un processus d'auto supervision. En premier lieu, il offre au supervisé un support théorique sous la forme d'une synthèse des principales conclusions de la recherche dans le domaine d'expertise visé. Puis il initie le supervisé à l'auto observation et à l'auto –analyse de son propre enseignement ainsi qu'à la formulation d'hypothèses d'action pour résoudre les problèmes décelés (Brunelle et al, 1988). Les échanges entre le superviseur et le supervisé prennent la forme d'une discussion portant sur la démarche pédagogique et la progression du supervisé.

L'auto supervision vise le développement de la capacité de l'enseignant à formuler et à appliquer des hypothèses d'action pour améliorer les conditions d'apprentissage offertes aux élèves (Spallanzani et al, 1989). Il favorise cet apprentissage en accordant au supervisé une grande autonomie dans sa prise de décision, ce qui le responsabilise face à son développement professionnel. En plus de contribuer à l'amélioration des habiletés d'observation du supervisé, l'autosupervision lui permet aussi d'améliorer son introspection, sa compréhension des phénomènes et son engagement dans la démarche (Randall,1992). Cependant une orientation vers le domaine de l'autosupervision implique que l'enseignant démontre la capacité à prendre en charge son développement professionnel et d'être autonome dans la résolution de problèmes pédagogiques (Brunelle et al., 1991).

À la suite de cette présentation d'études et de thèses, il est maintenant clair que la supervision pédagogique influence la réussite scolaire en contribuant à l'amélioration des techniques d'enseignement des professeurs, d'où son importance. Par contre, il ne s'agit pas d'un outil de gestion infallible puisqu'il comporte certaines limites qui se doivent d'être énoncées.

2.2.6 Les limites du processus de supervision pédagogique

Il ne s'agit pas de concevoir le processus de supervision pédagogique comme étant le sauveur du monde de l'éducation camerounaise ou encore l'activité qui permettrait la résolution de l'ensemble des problèmes éducatifs sans demander aucun effort. Il faut tout simplement lui accorder les bienfaits qu'il mérite en tant qu'outil de gestion à la disponibilité des superviseurs. En fait, la supervision pédagogique n'est pas le seul élément qui influence la motivation et l'intérêt pour la pratique sportive des apprenants. Les facteurs sociaux ont aussi une part de responsabilités (Coleman, 1966). Dans ce cadre, plusieurs éléments restreignent son champ d'action. La présente étude s'attardera aux limites inhérentes à sa constitution et à son application.

Cependant, on doit mentionner qu'en raison de ses trois phases distinctes et incontournables qu'il faut sans cesse recommencer, ce processus nécessite une quantité de temps considérable. Le principal obstacle rencontré lors de la réalisation du processus de supervision pédagogique et qui nuit à l'atteinte de son but premier et à l'amélioration du personnel enseignant, est l'existence d'un rapport de force entre le superviseur et le supervisé. Tout bon superviseur tentera de restreindre à son maximum ce rapport en utilisant différentes stratégies et techniques pédagogiques. De plus, en pratique, le fait de concevoir la supervision pédagogique liée à l'évaluation professionnelle entraîne une forte hausse de ce rapport (Zepeda, 2006). Afin d'obtenir de bons résultats, le processus de supervision pédagogique doit être effectué dans un contexte de collégialité entre les différents acteurs. C'est-à-dire que le superviseur ne doit rien imposer à la personne qui est supervisée. Les décisions importantes doivent être prises d'un commun accord. Cependant, en pratique, il arrive fréquemment qu'un climat différent soit créé.

Dans ce cas, il ne s'agit plus d'une relation dite de « coaching » mais plutôt de « enseignant à apprenant »; ce qui ne permet pas d'obtenir les résultats espérés. Puisque, pour être efficace, le processus de supervision pédagogique doit être réalisé dans un climat de collégialité et que ce n'est pas chose aisée en raison de la tension, souvent palpable, entre le superviseur et le supervisé, on peut affirmer qu'il s'agit d'une limite plutôt importante et inhérente à sa constitution. En fait, chaque enseignant est différent et les problèmes ou lacunes pédagogiques ne sont pas les mêmes. On peut conclure ce point en affirmant que le processus de supervision pédagogique est prometteur mais qu'il nécessite une attention particulière en Education Physique et Sportive dans son application.

2.2.7 Les référentiels de compétences de la profession enseignante

Un référentiel de compétences constitue une vision particulière du métier. Il est révélateur non seulement des dimensions de l'enseignement jugées importantes, mais du mode d'approche privilégié : comportementaliste, cognitiviste, situationniste, anthropologique, etc. (Paquay, 2004). Ce référentiel est considéré comme un outil permettant à l'évaluateur d'adopter un comportement rationnel dans son action. Il lui offre la possibilité d'organiser son activité d'évaluation avec assurance, simplicité et transparence (Piot, 2008).

Le fait de ne pas avoir de référents lors du processus d'évaluation ouvre la porte à la subjectivité qui peut biaiser et fausser le résultat de ce processus. C'est en ce sens que les référentiels permettent d'orienter efficacement l'évaluation des enseignants (Paquay, 2004).

L'origine de l'outil référentiel est liée à la pédagogie par objectif des années 60 (behaviourisme).

L'outil référentiel est utile pour former l'utilisateur à savoir comment satisfaire son besoin d'information. Il est centré sur la description des savoirs, savoir-faire et savoir être, pouvant être écrits et observables. Les compétences devant être mise en œuvre dans un contexte particulier pour une tâche particulière. Il est également utilisé dans la gestion des ressources humaines et dans la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Répondant à des attentes du système politique, social et économique, la notion de référentiel réfère à une liste d'une série d'actes de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiels de métiers).

Le référentiel de métiers est la description des métiers d'une branche professionnelle et leur spécificité. Il est le résultat d'une démarche d'analyse du travail qui permet de dresser, à un moment donné, un inventaire des compétences liées à ces activités. Le référentiel des métiers est utile pour l'employeur tout autant que pour le salarié car il permet :

- rédiger des offres d'emploi lors du renouvellement ou de la création de poste ;
- mettre à jour des fiches de postes de salaire ;
- réorganiser une structure ou un établissement ;
- préparer un entretien de recrutement ou d'évaluation ;
- analyser les besoins en formation ;
- préparer une démarche de validation des acquis de l'expérience ;
- anticiper les évolutions des missions et des qualifications ;
- informer les jeunes sur les métiers.

Ainsi, il est utilisé dans plusieurs contextes :

- Recrutement : il sert d'appui et de référence à la rédaction des profils de poste
- Formation : il contribue à adapter la formation à l'évolution des métiers et fournit une aide à la définition de plans collectifs ou parcours professionnels individualisés ;
- Mobilité : il permet d'élaborer des projets de mobilité professionnelle, envisageant des parcours qualifiants et en disposant d'informations sur l'évolution prévisible des métiers afin de pouvoir s'y adapter ;
- Communication : il permet de découvrir la diversité des métiers et leurs contenus ;
- Rémunération : il constitue un appui dans le cadre de la révision de la grille des rémunérations des salaires.

Le référentiel des compétences quant à lui est un système de description des compétences exigées pour occuper un emploi déterminé. Selon Purpret (2007), il occupe une place logique dans une chaîne de référentiel. Les activités professionnelles, les emplois et les métiers (référentiel d'activités, d'emploi et référentiel professionnel) sont décrits en amont au référentiels de compétences, en aval, on décrit d'une part, les formations que préparent à l'exercice de ces activités et concourent à l'acquisition des compétences requises et d'autre part les titres, certificats et diplômes qui attestent des acquis de formation (référentiels de formation et référentiel de certification).

Dans le cadre pédagogique, le référentiel de compétences sert à lister et à décrire toutes les compétences qu'une formation, un enseignement ou un cours doit procurer aux apprenants. Il importe de noter que le référentiel de compétences ne vise pas à décrire la totalité des activités et tâches d'un apprenant, il permet plutôt de ressortir des cours, les compétences qui sont la marque du développement de l'ensemble des capacités, des habiletés des connaissances et des acquis au cours d'une formation (Lasnier, 2000).

2.3 LES THÉORIES DE RÉFÉRENCE DU SUJET

Cette partie présente les théories choisies pour mettre en exergue l'importance de l'effectivité de la supervision pédagogique dans l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. Les théories de l'apprentissage sont prescriptives à l'égard des pratiques enseignantes. Ainsi, cette perspective aura une double référence théorique complémentaire : le *socioconstructivisme* ou *socio cognitivisme* et le *constructivisme*.

2.3.1 Théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme souligne l'impact de la collaboration, du contexte social et des négociations de la pensée de l'apprentissage. Une notion centrale dans le

socioconstructivisme est l'apprentissage assisté.

Le socioconstructivisme peut être défini comme une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. De ce fait, on trouve que les processus de communication se produisent dans les situations où il y a au moins deux personnes essayant de résoudre un problème. Le monde social d'un apprenant est un concept central dans le socioconstructivisme. Il inclut les gens qui affectent directement cette personne, y compris des enseignants, amis, étudiants, administrateurs, et participants à toutes les formes d'activité. Ceci tient compte de la nature du processus d'acquisition et de la place d'une collaboration sociale plus large dans un sujet donné, comme la science et dans notre cas l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

Plusieurs auteurs qui traitent du constructivisme social ont leurs idées qui remontent à Vygotsky (1978), qui s'est concentré sur les rôles que la société a à jouer dans le développement d'un individu. L'apprentissage assisté s'appuie sur la *zone proximale de développement* (Vygotsky, 1978) où les personnes sont capables de faire, grâce au guidage d'une autre personne plus compétente, plus que ce qu'ils pourraient faire seuls. Les cognitivistes contemporains ont étendu cette notion pour donner aux aspects non sociaux de l'environnement un rôle actif dans l'apprentissage de l'individu. Plutôt qu'un processus solitaire. Ces nouvelles perspectives supposent que l'apprentissage efficace arrive via des interactions avec des gens ou des objets du monde.

2.3.1.1 Apprentissage et développement

L'hypothèse centrale de Vygotski est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures (celles qui nous caractérisent le plus en tant qu'êtres humains) ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de médiateurs socioculturels. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'Homme. Sur le processus naturel du développement de l'enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités. L'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement » (Vygotski, 1985 :45).

À travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel. L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié

où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages.

Pour Vygotski, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions, d'échanges. Il y a une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fonction apparaissant deux fois, ou se développant en deux temps *d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* (Vygotski,1985 :111). Ceci signifie que, sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser des individus.

Activant le développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui, sinon, demeureraient en sommeil. Il favorise la formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents, et celui atteint seul. A la distinction entre le niveau de ce que l'enseignant est capable d'atteindre tout seul, et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un pair, s'ajoute l'idée que l'enseignant saura bientôt faire par lui-même, ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide d'autrui. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de la supervision pédagogique, l'enseignant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les apprenants maîtrisent et savent faire aujourd'hui. On pourrait dire, qu'enseigner c'est créer une zone de prochain développement. Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur et en même temps un apprenant

2.3.1.2 Le processus d'étayage

Deux idées- forces traversent l'œuvre de Bruner (1966) à savoir :

- La culture donne la forme à l'esprit ;
- L'activité mentale ne se produit jamais isolément.

Pour lui, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (Bruner 1966 :38). Il considère que le modèle transmissif qui place

l'enseignant en position de monopole n'est plus à même de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'autoévaluer. Bruner voit davantage le rôle du superviseur à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux composantes socio-affectives qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

Les éléments du soutien sur le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution. Le premier point correspond à la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ses difficultés en les simplifiant quelque peu afin qu'elles soient davantage à la portée de l'élève. Le second point a trait à la possibilité que l'enseignant a de pointer certaines caractéristiques de la tâche pouvant mettre sur la voie de la résolution. C'est souvent une manière, pour lui, d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'élève vient de faire de ce qui aurait dû être fait. Le dernier aspect, probablement le plus formateur et le plus difficile à mettre en œuvre aux yeux de Bruner, consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce que l'élève a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour l'alerter par rapport à une procédure de réalisation inadéquate. Les effets du processus d'étayage se subdivisent en deux catégories :

- Effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;
- Effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution

2.3.1.3 Les pratiques de métacognition

Ce terme, élaboré par Flavell (1998), désigne la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience. Disons simplement que le but d'une activité cognitive, d'une manière générale, est de résoudre un problème, d'effectuer une tâche, alors que le but d'une activité métacognitive est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé. On cherche alors des informations pour réguler la résolution (par exemple : voir si on a rien oublié de l'énoncé et de la manière dont on l'a résolu, etc.). On peut parler de connaissances métacognitives à propos du fait d'apprendre à apprendre. Ces

connaissances permettent aux apprenants de porter des regards rétrospectifs et prospectifs sur leur propre fonctionnement :

- Regard rétrospectif : meilleure connaissance de la manière dont l'individu s'y prend pour apprendre ;
- Élaborer des connaissances sur la manière dont il peut s'y prendre pour utiliser ce qu'il sait déjà ;
- Regard prospectif : élaborer des connaissances sur la manière d'acquérir de nouvelles connaissances.

La métacognition suppose un travail interactif, en particulier entre l'enseignant et les élèves (par exemple dialogue didactique en classe, au cours des études en collège, pendant les modules en seconde, etc.).

- L'activité métacognitive permet d'élaborer des outils pour apprendre en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires :
- La médiation de l'autre, avec questionnement sur l'activité et sur la mise en œuvre d'une démarche ;
- La médiation langagière. Cette médiation suppose un travail particulier : celui qui est interrogé doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

2.3.1.4 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif (ou coopératif) marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes. Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Cette interactivité passe par la prise en considération de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres.

Parmi diverses formes d'apprentissage coopératif, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituent autant de manières de mieux prendre en compte les relations et les activités entre apprenants, et davantage les impliquer dans leurs propres apprentissages. Complémentaires à la forme habituelle d'enseignement, ces dispositifs interactifs engagent une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration. Situés à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, ils sollicitent conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances.

C'est en référence à la conception vygotskienne du développement, à la culture de

l'apprentissage mutuel chère à Bruner et aux travaux actuels du socioconstructivisme que ces formes d'apprentissage coopérant trouvent leurs références théoriques les plus solides. L'apprentissage coopérant peut notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre.

2..3.1.5. L'apprentissage coopérant à travers le travail de Pléty (1998)

C'est à partir des pratiques de tutorat entre enseignants et de travail en petits groupes en situation d'enseignement, que Pléty(1998) a fait le détour par la recherche pour déterminer si de telles pratiques peuvent être érigées en méthode d'enseignement. Le questionnement initial, sous sa forme la plus générale, était de savoir si un enseignant pouvait enseigner à un autre et s'il pouvait apprendre d'un autre.

Pléty s'est également intéressé aux formes d'interactivité mises en œuvre par les élèves et à leurs démarches de recherche. S'agissant de la démarche des enseignants, il met en évidence trois aspects :

- reconnaître ce qui est à faire ;
- organisation temporelle du travail ;
- succession des opérations en vue d'atteindre un objectif.

Pléty note qu'il y a souvent un écart important entre la démarche de l'enseignant caractérisée par ses aspects déductif et affirmatif, et celle de l'élève qui est au contraire très pragmatique, inductive et analytique.

2.3.1.6 Les fonctions du tutorat selon Marchive (1997)

D'un point de vue pédagogique, Marchive (1997) considère qu'un dispositif de guidage entre élèves peut remplir trois fonctions différentes, souvent complémentaires :

- une fonction initiatique qui vise à mieux intégrer à la classe celui qui est aidé ;
- une fonction domestique faite d'une multitude d'aides ponctuelles, de coups de pouce concernant les aspects matériels du travail scolaire tout autant que les tâches à réaliser;
- une fonction didactique centrée sur les savoirs et les apprentissages.

2.3.1.7 L'effet-tuteur

Le tutorat entre pairs aide au développement de la capacité à apprendre notamment pour les enseignants placés en position de tuteurs en sollicitant leur capacité à expliquer, à enseigner. Tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, le tutorat entre pairs cherche à favoriser la prise de confiance en soi, à aider au renforcement et à l'acquisition des connaissances des tutorés, mais aussi à accroître la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner (Barnier, 2001). Des chercheurs anglo-saxons Goodlad et Hirst (1990) présentent le tutorat comme un système d'enseignement apprentissage au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et améliore leurs efficacités professionnelles.

Bien que les dispositifs de tutorat soient extrêmement diversifiés, le principe de base reste le même : un enseignant plus compétent qu'un autre dans un domaine ou par rapport à une tâche particulière, vient en aide à un autre enseignant, non pour faire à sa place ni pour lui dicter ce qu'il faut faire, mais en lui expliquant comment s'y prendre pour qu'il parvienne à mieux réussir par lui-même.

2.3.2 Théorie constructiviste

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est ainsi le protagoniste actif du processus de connaissance et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget(1964) celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

2.3.2.1 L'assimilation

Il y a assimilation lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Le processus d'assimilation se caractérise ainsi par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà.

Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu.

2.3.2.2 L'accommodation

Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où la modification de ses schèmes. C'est une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

2.3.2.3 L'équilibration

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes - assimilation et accommodation caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, c'est à dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. C'est en ce sens qu'on a pu parler d'équilibration majorant, c'est à dire de la recherche de l'équilibre (ou de la solution, du compromis) le plus favorable à l'individu. Cette équilibration, Piaget (1964) en parle en termes d'autorégulation.

2.4 FORMULATION DES HYPOTHÈSES

L'hypothèse est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement les relations prévues entre variables ou plus. C'est une supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée. La formulation d'une hypothèse implique la vérification d'une théorie ou précisément de ses propositions.

2.4.1 Hypothèse générale

Delhomme et Meyer (2002) cités par Mvessomba (2008 :29) font remarquer qu'il existe trois niveaux d'hypothèses : les hypothèses théoriques ou générales, les hypothèses opérationnelles ou opératoires, qui relient les hypothèses théoriques aux observations, et enfin les hypothèses statistiques qui aident à décrire les résultats et à décider du rejet ou de l'acceptation des différences prédites par les hypothèses. L'hypothèse est donc une tentative de réponse à la question posée. L'hypothèse générale sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises, à permettre des choix concernant des objectifs précis de la recherche et des méthodes d'acquisitions des connaissances. Rossi (1980 :17), ajoute qu'elle « définit les effets des variables sur le comportement ». C'est la ligne directrice qui oriente le chercheur. Elle cherche à établir une relation entre les variables. La présente étude rappelle que cette hypothèse dans le sillage de la congruence est une réponse provisoire à la question principale. Par rapport à la présente étude, elle se formule de la manière suivante :

L'effectivité de la supervision pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

2.4.1.1 Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale

Selon Depelteau (2000), « une variable est un élément d'une hypothèse à laquelle on peut attribuer diverses valeurs et qui, comme son nom l'indique varie ». Pour De Landshere (1979 : 293), la variable est « un caractère ou terme auquel on peut attribuer plusieurs valeurs différentes (éventualités) dans un ensemble appelé domaine de variation ». En éducation, le chercheur travaille avec trois types de variables: la variable indépendante, la variable dépendante, et la variable intermédiaire. Mais, la présente étude n'utilisera que les deux premiers types.

- **Variable indépendante** : l'effectivité de la supervision pédagogique a été retenue comme variable indépendante dans la mesure où c'est elle qui explique ou non l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS
- **Variable dépendante** : l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS est la variable dépendante retenue dans la mesure où c'est elle qui constitue la conséquence de l'étude, c'est-à-dire qu'elle nous permettra de mesurer la réponse des participants

L'hypothèse générale étant la réponse provisoire à la question de recherche,

les hypothèses de recherche sont aussi des réponses provisoires aux questions de recherche.

2.4.1.2 Les éléments de la question de recherche

La question principale de recherche a été opérationnalisée en quatre questions secondaires. Ainsi, à partir de l'analyse factorielle du facteur principal de la question de recherche, il ressort que : *l'environnement de travail, l'inspection pédagogique, les journées pédagogiques, les séminaires de recyclage* constituent les facteurs pertinents et permettent ainsi de formuler les questions secondaires de recherche. Ces facteurs indiquent les indicateurs de la variable.

Facteur1 : l'environnement socioculturel

Indicateur1 : les conditions de travail, l'existence des aires de jeux, le matériel didactique adéquat.

Facteur 2 : l'inspection pédagogique

Indicateur2 : l'encadrement, le contrôle, le suivi, l'évaluation

Facteur3 : les journées pédagogiques

Indicateur3: planification, correction, analyse, discussion et concertation

Facteur4 : les séminaires de recyclage

Indicateur4: ateliers pluriquotidiens, planification de l'enseignement, réunions Professionnelles, formation complémentaire

2.4.1.3 Formulation des hypothèses de recherche

L'hypothèse de recherche est celle qui est mesurable, opérationnelle et qui met en relation les variables dépendantes et les variables indépendantes. Elle est plus concrète, oriente la recherche de façon précise. Pour la présente étude, pour des besoins de congruence, quatre hypothèses ont été formulées ; chacune obéissant à une question de recherche posée en amont. La logique étant que la première hypothèse réponde à la première question secondaire ; la deuxième hypothèse réponde la deuxième question secondaire ; ainsi de suite jusqu'à la quatrième hypothèse.

HR1 : les conditions de travail ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ;

HR2 : l'inspection pédagogique est en relation avec l'efficacité professionnelle des Enseignants d'EPS ;

HR3 : les journées pédagogiques ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ;

HR4 : les séminaires de recyclage sont en relation avec l'efficacité des enseignants d'EPS.

Somme toute, l'opérationnalisation ci-dessus relève la congruence de l'étude à savoir ; quatre facteurs pertinents qui ont donné quatre questions spécifiques ; ensuite quatre objectifs spécifiques de l'étude et enfin quatre hypothèses de recherche. Elle a permis le passage des facteurs aux indicateurs, et des indicateurs aux variables qui ont constitué les hypothèses de recherche.

Le tableau qui suit présente le récapitulatif des questions, objectifs, hypothèses, variables et indicateurs de l'étude, encore appelé tableau synoptique

Tableau 2: récapitulatif des questions, objectifs, hypothèses, variables et indicateurs de l'étude.

Questionnements	Objectifs	Hypothèses	Variables	Indicateurs	Modalités
<p>Question principale</p> <p>A partir de quelles activités de l'effectivité de la supervision pédagogique et le contexte professionnel peut-on apprécier l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS?</p>	<p>Objectif général</p> <p>vérifier le degré de relation entre l'effectivité de la supervision pédagogique et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS</p>	<p>Hypothèse générale</p> <p>L'effectivité de la supervision pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.</p>	<p>VI : effectivité de la supervision pédagogique</p>	<p>-L'environnement socioculturel</p> <p>-L'inspection pédagogique</p> <p>-Les journées pédagogiques</p> <p>-Les séminaires de recyclage</p>	

<p>QS1 : De quelles manières l'environnement socioculturel a-t-il un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS?</p>	<p>OS1 : Vérifier que l'environnement socioprofessionnel a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.</p>	<p>HR1 : les conditions de travail ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.</p>	<p>VD : efficacité professionnelle des enseignants d'EPS</p>		<p>-Non pas du tout d'accord -Pas d'accord -Ni d'accord, ni en désaccord ou Neutre -D'accord -Oui tout à fait d'accord</p>
			<p>VI : les conditions de travail</p>	<p>- Conditions de travail, - les réalités de terrain, - nombre d salles de classes, - nombre d'ateliers</p>	

<p>QS2 : En quoi l'inspection pédagogique est-elle en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS?</p>	<p>OS2 : vérifier que l'inspection pédagogique est en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS</p>	<p>HR2 : l'inspection pédagogique est en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.</p>	<p>VI : l'inspection pédagogique</p>	<p>- L'encadrement, - le contrôle, - le suivi, - l'évaluation</p>	
<p>QS3 : De quelles manières les journées pédagogiques ont-elles un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'eps ?</p>	<p>OS3 : vérifier que les journées pédagogiques ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS</p>	<p>HR3 : les journées pédagogiques ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS</p>	<p>VI : les journées pédagogiques</p>	<p>- La planification, - la correction, - l'analyse, - la discussion - la concertation</p>	

<p>QS4 : En quoi les séminaires de recyclage sont-elles en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS?</p>	<p>OS4 : vérifier que les séminaires de recyclage sont en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS</p>	<p>HR4 : les séminaires de recyclage sont en relation avec l'efficacité des enseignants d'EPS.</p>	<p>VI : les séminaires de recyclage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les ateliers pluriquotidiens, - la planification de l'enseignement, - les réunions professionnelles, - formation complémentaire 	
---	---	---	--	--	--

En somme, ce chapitre nous a permis de mettre en lumière divers autres aspects de notre étude notamment la définition des concepts clés de notre étude, la revue de la littérature des différentes pratiques de la supervision pédagogique dans le monde puis au niveau du Cameroun ,la supervision en éducation physique et sportive puisqu'il s'agit de notre domaine, et enfin les théories sur lesquelles se fondent notre sujet de recherche. Nous avons exposé notre revue de la littérature portant sur la supervision pédagogique au travers de ses avantages et limites. La suite de notre travail mettra en exergue le cadre méthodologique qui sous-tend cette recherche.

CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie est la science de la méthode. Selon Madeleine Gravitz (2001), il s'agit plus spécifiquement d'un ensemble de réflexions, démarches et /ou approches susceptibles de permettre au chercheur d'atteindre un objectif spécifique, une valeur scientifique. Dans ce chapitre, il sera question de décrire de manière précise : le type de recherche menée, la population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, les techniques de collecte des données utilisées près des enquêteurs, la validation de l'instrument de collecte des données, le déroulement de l'enquête proprement dite et enfin la méthode d'analyse des données.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Etant donné que l'objet de notre étude est de trouver des moyens efficaces pour améliorer les pratiques enseignantes, le type de recherche approprié dans ce cas est la recherche-action. C'est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative (qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants) des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leur expériences éclairées et nourries de savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche. L'objectif principal de ce type de recherche est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situation complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. Elle permet au praticien d'identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement, grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme. Elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage.

La recherche-action conduit chacun à élaborer et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour des thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique.

La recherche-action est une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance et sa pratique. Elle est adaptée à des situations où il est souhaitable d'appliquer une

action pour obtenir un changement et, en même temps, de développer une meilleure compréhension qui permet d'instruire le changement même et d'améliorer une situation concrète.

Enfin la recherche-action dans la situation éducative est le plus souvent initiée par l'enseignant puisqu'elle consiste à porter un regard critique sur ses pratiques de classe et après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices..

3.2 SITE DE L'ÉTUDE

Nos sites d'étude sont l'INJS (Institut National de la Jeunesse et des Sports), les lycées d'enseignement général et technique, avec un effectif pléthorique situés dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 3^{ème}. Il s'agit du Lycée Général Leclerc, et le Lycée Bilingue d'Application.

3.3 LA POPULATION D'ÉTUDE

Il s'agit de l'ensemble des individus ou sujets théoriquement concernés ou sélectionnés par une étude. Pour Tsafack Nanfosso (2004), il s'agit d'un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations notamment l'enquête ou l'entretien. Elle engage de manière concrète *l'ensemble des sujets théoriquement concernés par une étude donnée*. Elle est encore désignée sous le vocable de **population mère**, c'est-à-dire, l'ensemble des individus susceptibles d'intégrer un champ d'étude et à partir duquel l'échantillon sera constitué. A cet effet, dans le cadre de notre recherche, notre population d'étude sera constituée des membres de la communauté éducative au sein des établissements scolaires publiques (Lycée Général Leclerc, le Lycée Bilingue d'Application, Lycée Technique Industriel et Commercial) du Mfoundi. Toutefois, cette population étant vaste pour notre champ d'étude, il convient dès lors de la circonscrire davantage en population cible puis en population accessible.

3.3.1 Population cible de l'étude

Elle renvoie principalement à l'ensemble des sujets sur lesquels les conclusions d'une étude peuvent être généralisées. Chauchat, H. (1985) la définit comme *l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude. Les limites de cette population et leurs caractéristiques sont définies en fonction des objectifs de l'enquête*. À cet effet, notre population cible est constituée de la communauté éducative des établissements scolaires précisément ceux appartenant / présents sur la carte scolaire de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, compte tenu du fait que cette population cible

est toujours vaste et donc difficile d'accès, il conviendrait de la réduire davantage à notre population accessible.

3.3.2 Population accessible à l'étude

Cette population désigne l'infime partie de la population cible dont l'accès est nettement aisé à l'enquêteur. A cet effet, la population accessible de notre étude concerne spécifiquement les enseignants formateurs de l'INJS (20), les enseignants d'EPS(20) et les élèves(60) desdits établissements. C'est de cette population accessible que découle notre échantillon d'étude composé notamment des sujets qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire d'enquête. Cependant, il convient après description de notre population d'étude, de démontrer ou plutôt de décrire les caractéristiques principales qui ont prévalu au choix de notre échantillon et de notre méthode d'échantillonnage.

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

L'échantillonnage est l'action d'échantillonner, c'est-à-dire de choisir et de réunir des échantillons. En d'autres termes, c'est le fait de sélectionner un modèle que l'on considère représentatif d'un ensemble plus grand appelé « échantillon ». Il s'agit ainsi d'une sorte de réplique miniaturisée de la population cible constituée d'une taille précise du nombre de sujets choisis. Un échantillon est un sous ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à une étude. De ce fait, il doit être représentatif de la population cible.

3.4.1. L'échantillon de l'étude

L'échantillon de notre étude est constitué du fragment de la population accessible auprès de qui notre étude sera menée c'est-à-dire les enseignants formateurs de l'INJS, les enseignants d'EPS des établissements cités plus haut, les élèves. Il s'agit ainsi d'un échantillon de plus de cent personnes vingt (120) triées de manière aléatoire, sur la base de ce qu'elles sont membre de la communauté éducative et interviennent toutes dans la chaîne de supervision pédagogique, mais surtout qu'elles se distinguent de nombreux autres sujets qui auraient pu faire partie de notre étude mais qui, n'y ont pas été conviées car selon Fonkeng et Chaffi (2014), *l'échantillon en lui-même n'est pas intéressant, ce sont les conclusions sur la population que l'on peut tirer de son observation qui en font l'intérêt : c'est l'inférence.*

3.4.2. Technique d'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage pour laquelle nous avons optée dans notre étude est celle aléatoire simple : ceci parce qu'elle donne à tous les membres de la population cible une probabilité égale et connue d'être sélectionnés comme répondants dans le groupe échantillon. Cette technique permet de procéder à un tirage au sort dans lequel chaque individu de notre population cible pouvait être retenu. En effet les informations collectées auprès de notre échantillon sont susceptibles, par le biais de l'inférence statistique, d'être généralisées au sein de notre population d'étude.

3.5. CHOIX DES MÉTHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Les données obtenues dans nos recherches et qui sont restituées dans ce travail proviennent de plusieurs sources de collecte. Etant donné que nous sommes dans un type de recherche appelé recherche-action qui est aussi bien qualitative que quantitative, nos sources sont diverses : Rappelons que la recherche-action favorise l'utilisation naturelle du langage qui correspond mieux à son caractère participatif et réactif, la communication entre les partenaires étant valorisée. De plus, son émergence est favorisée par son caractère empirique : une recherche-action est une réponse à une situation particulière qualitative de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation.

Malgré cela, des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats. Cet outil d'analyse en contact direct avec le terrain et la réalité, s'appuie sur plusieurs outils ou méthode d'analyse qualitative (entretiens, observation, focus groupe, étude des cas) ou quantitative (sondage, questionnaire).

3.5.1 Le questionnaire

Selon Gravitz, M. (1990), *le questionnaire est le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêté une information.*

Ainsi, le questionnaire est la source principale et même indispensable qui a fondé la constitution de nos données, lequel choix nous est dicté par le fait qu'il nous permet d'accéder directement à des données primaires qui sont exposées dans notre étude, sous la forme de données statistiques. Il a été élaboré en fonction des questions et de nos hypothèses de recherche afin de clarifier la compréhension de nos items aux enquêtés. L'avantage qui en découle est que grâce à

ces données primaires issues de notre questionnaire, nous pouvons avoir des informations authentiques provenant directement des personnes ressources.

Par ailleurs, cette technique de collecte des données a l'avantage de permettre à l'enquêté de répondre en toute quiétude aux réponses à lui posées, à l'abri de toute pression étrangère. Dès lors, nous avons trois questionnaires, dont l'un à l'attention des enseignants formateurs de l'INJS (avec 25 items), celui adressé aux enseignants d'EPS (25 items), l'autre aux élèves (16 items). Certaines sont relatives à l'identification des sujets, d'autres encore à la variable indépendante et aussi à la variable dépendante.

3.5.2. L'exploitation documentaire

Par ailleurs les autres sources, en l'occurrence l'exploitation documentaire et les entretiens sont simplement venus en soutien de la principale pour nous permettre de mieux étayer les données issues de la première (questionnaire), afin de renforcer davantage nos hypothèses. A cet effet, l'exploitation documentaire nous permet de collecter des données qui, comparativement aux premières, se veulent de seconde main, et donc secondaires, car principalement issues des bases de données déjà constituées. Elles nous ont permis ainsi de mieux clarifier notre sujet d'étude sur des parties nobles à l'instar de la revue de la littérature, la définition des concepts et même sur la définition de la problématique. Ainsi des données toutes constituées nous ont permis de partir du général au particulier pour mieux appréhender l'objet de notre problématique. Nous avons effectué des descentes dans les établissements, bibliothèques et des sites internet ou nous avons consulté des ouvrages généraux et méthodologiques et même spécifiques concernant notre objet d'étude. Et même si nous reconnaissons d'avoir usé de ces sources secondaires, il reste néanmoins à souligner que la prudence dans leur usage est restée de mise car elles ne fournissent pas toujours avec précision tous les renseignements escomptés.

3.6. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

La pré-enquête ou prétest est un test préalable de l'instrument de collecte des données, destinés à le mettre à l'essai ou à le modifier le cas échéant. Son objectif majeur est de s'assurer que l'instrument de collecte utilisé sur le terrain est suffisamment conforme et cohérent pour recueillir les données recherchées. À cet effet, et dans le cadre de cette étude, la validation de notre instrument de collecte a correspondu au prétest effectué pour éprouver nos deux instruments de collecte des données à savoir : l'exploitation documentaire, et le questionnaire.

S'agissant du questionnaire, le prétest a été administré auprès de certains membres de la communauté éducative (les enseignants formateurs, les coordonnateurs des APS, les animateurs

pédagogiques d'EPS, les enseignants d'EPS et les élèves) aux fins de valider l'instrument de collecte de données. Ils ont été retenus dans l'enquête du fait de leur conformité avec notre échantillon. Ce prétest nous a permis de réajuster nos instruments de collecte, en y intégrant certains paramètres non initialement pris en compte, ou dont l'importance avait initialement été minorée et d'en soustraire certains paramètres moins importants. Cet exercice nous a permis de confronter les éléments du questionnaire, pour en établir un recoupage des sources.

3.7. LA PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Notre enquête a préalablement débuté par une exploitation documentaire qui nous a permis de mieux cerner notre thème, nos hypothèses pour mieux en définir les objectifs. Une fois cette phase maîtrisée, nous avons engagé dans une période une seconde phase d'exploitation documentaire au niveau des établissements qui nous a permis de nous rendre compte davantage de comment les activités physiques et sportives sont perçues dans les établissements, de comment les enseignants d'EPS se déploient/ s'organisent pour rendre leur discipline plus agréable afin de susciter un maximum d'intérêt au niveau des élèves. Afin d'élargir notre population cible, nous nous sommes également adressé aux étudiants finissants de l'INJS qui avaient déjà observé des mois de stage pratique dans quelques établissements de la ville ; et bien sûr à ceux qui étaient en activité sur le terrain.

3.7.1. Passation des questionnaires

La passation des questionnaires s'est déroulée de différentes manières. Rappelons tout d'abord qu'il y en avait trois types pour chaque niveau de la chaîne pédagogique. On parlera tout d'abord de ceux prévus pour les enseignants formateurs de l'INJS. Nous sommes allés directement dans cet établissement les rencontrer. Cet exercice s'est déroulé sans heurt ni réticence particulière.

Toujours dans le même établissement, nous avons également distribué une partie des questionnaires (celui adressé aux enseignants d'EPS) aux étudiants finissant qui avaient effectué des mois de stage de pratique. Nous avons estimé qu'ils avaient forcément leur avis à donner sur la question. Pour le questionnaire prévu pour les enseignants d'EPS, nous sommes allés dans les établissements scolaires à leur rencontre et malgré les emplois de temps différents des uns et des autres, la quasi-totalité de l'effectif les a soigneusement remplis. Cependant certains enseignants ne nous ont pas restitués leurs questionnaires. Le questionnaire dédié aux élèves a été administré aussi bien dans les salles de classe que dans les cours de récréation. Ils les ont bien remplis malgré

certaines réticences (mais nous les avons rassurés de la confidentialité du document et des informations qui y figuraient).

En somme, nos questionnaires ont été administrés à 25 enseignants formateurs de l'INJS dont 20 récupérés, 30 enseignants d'EPS dont 20 récupérés, 85 élèves dont 25 n'étaient pas entièrement remplis ; soit un total de 140 questionnaires administrés pour un échantillon de 100 répondants exploités.

3.7.1.1. Récapitulatif des questions posées aux enseignants : INJS /lycées

Tableau 3: Récapitulatif questionnaire 1 et 2

N°	OBJECTIFS
THEME 1:	PROFIL
1	Genre
2	Age
3	Qualifications
4	Titre
5	Ancienneté dans la profession
6	Ancienneté au lieu de service
7	Volume horaire par semaine
THEME 2	L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL
8	Les conditions de travail
9	La qualité des infrastructures
10	L'état des aires de jeux
11	Le matériel de travail à disposition
THEME 3	L'ÉVALUATION PROFESSIONNELLE
12	Avis sur les inspections
13	Sentiment sur l'encadrement pédagogique
14	Nécessité du contrôle pédagogique
15	Apports de l'évaluation pédagogique
16	Effets de l'évaluation pédagogique
THEME 4	JOURNÉES PÉDAGOGIQUES
17	Satisfaction quant aux journées pédagogiques
18	Gestion de la discipline
THEME 5	SEMINAIRE DE RECYCLAGE
19	Sentiment sur les séminaires de recyclage
20	Participation des collègues aux séminaires
21	Conformité des enseignements aux APC

3.7.1.2. Récapitulatif des questions posées aux élèves

Tableau 4: Récapitulatif questionnaire 3

N°	OBJECTIFS
	Type d'établissement
THEME 1:	PROFIL
1	Genre
2	Age
3	Ancienneté dans l'établissement
4	Classe
5	Auto évaluation de l'aptitude à l'EPS
THEME 2	CONDITIONS DE TRAVAIL
6	Existence d'un enseignant d'EPS
7	Volume horaire d'EPS par semaine
8	Existence d'aire de sport à l'établissement
9	Occupation des inaptes pendant l'EPS
THEME 3	L'INSPECTION PEDAGOGIQUE
10	Présence des inspecteurs au cours d'EPS
11	Présence des conseillers pédagogiques au cours d'EPS
12	Bénéfices tirés du cours d'EPS
THEME 4	JOURNEES PEDAGOGIQUES
13	information sur les journées pédagogiques
14	Expérience d'absence du prof d'EPS pour JP
THEME 5	SEMINAIRE DE RECYCLAGE
14	Expérience des journées de recyclage
15	Investissement du prof d'EPS dans son travail
16	Dimension vocationnelle du cours d'EPS

3.8. LES MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour traiter nos données, nous allons simplement procéder au dépouillement des exemplaires de nos questionnaires dument remplis et retournés par les enquêtés. Nous avons ainsi procédé à un dénombrement en regroupant tout simplement les réponses identiques du même côté. Pour ce qui concerne le test de nos hypothèses, nous avons utilisé la formule statistique des pourcentages qui nous permet de mettre en évidence la fréquence des réponses favorables et défavorables à nos hypothèses. Cependant nous allons observer les différents pourcentages obtenues lors du dépouillement.

Ainsi, des opérations statistiques vont nous permettre de ressortir des tableaux et des diagrammes qui résumeront nos données collectées sur le terrain de recherche.

Parvenu au terme de ce chapitre, nous avons parcouru de manière méthodique notre thématique en précisant le type de recherche menée, la population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, les techniques de collecte des données utilisées auprès des enquêteurs,

la validation de l'instrument de collecte des données, le déroulement de l'enquête proprement dite et enfin la méthode d'analyse des données. De la sorte, l'enquête menée auprès de notre échantillon sur notre terrain d'étude nous a permis de glaner d'innombrables informations que nous allons présenter au préalable avant de procéder à la vérification de nos hypothèses subséquemment

CHAPITRE 4 : CADRE OPÉRATOIRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre porte sur les résultats des enquêtes et les recherches. Il présente de façon détaillée l'ensemble des résultats que nous obtenus après la collecte de données. Il s'articule autour de deux points : la présentation des résultats, l'analyse des résultats. À travers l'état de la question que nous avons effectué, nous avons pu mieux circonscrire notre travail de recherche. Cet état nous a aussi permis, à travers les résultats de notre recherche documentaire de ressortir l'effectivité de la supervision pédagogique agissant sur l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. Les données collectées au sein de chaque établissement sont présentées suivant des caractéristiques généralement utilisées en sciences sociales (Grawitz, 2001).

Ce chapitre mettra en évidence les résultats obtenus des différentes catégories appartenant à notre échantillon (à savoir les enseignants de l'INJS, les enseignants des Lycées et des élèves)

4.1 RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS DE L'INJS

Le premier questionnaire a été transmis aux enseignants de l'INJS. Les résultats obtenus auprès de cette population ont été recensés dans les tableaux ci-après :

4.1.1 Profil des enquêtés

Dans un souci de respect du critère de représentativité, le premier thème du questionnaire adressé à la population mentionnée ci-dessus a tenu à vérifier que ladite population réunissait les critères de conformité. Ces questions prennent en compte le genre, du niveau intellectuel, de la qualification professionnelle, du nombre d'années passées dans la profession en passant par le nombre d'heures effectuées par semaine dans un tableau.

Tableau 5: paramètres socio-académiques et répartition horaire des enseignants de l'INJS

THEME 1	M	F			
GENRE	76,00%	24,00%			
	20-30 ANS	30-40 ANS	40-50 ANS	50 ANS +	
AGE	14,29%	23,81%	57,14%	4,00%	
	Baccalauréat	Licence	Master +	Doctorat	DESS
DIPLÔME LE PLUS ELEVE	8,00%	8,00%	60,00%	12,00%	12,00%
	MAEPS	MPEPS	PAEPS	PEPS	
QUALIFICATION PROFESSIONNELLE				100,00%	
	Moins de 5 ans	5 à 10 ans	Plus de 10 ans		
NBRE D'ANNEES EN FONCTION A L'INJS	40,00%	12,00%	48,00%		
NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT PAR SEMAINE	Moins de 4H	4-10H	10-12H	16H et +	
	4,00%	84,00%	12,00%		

A la lecture du tableau n°5 portant sur le profil des enquêtés, il en ressort que notre échantillon constitué des hommes à 76% contre 24% de femmes. La tranche d'âge la plus représentative est celle de 40- 50ans (57,14%) est détentrice d'un diplôme de Master (60%) ce qui nous amène à comprendre pourquoi 100% des enseignants sont des PEPS (Professeur d'EPS). En termes d'expérience professionnelle, 48 % ont plus de 10 ans d'expérience et 84% des enseignants ont 4 -10h d'heures d'enseignement par semaine.

4.1.2 Les conditions de travail

Le second thème du questionnaire aborde avec les enquêtés la question des conditions dans lesquelles ils exercent leur travail. Cette section du questionnaire est articulée autour de 5 questions qui touchent notamment les conditions de travail (Q 7) , la qualité des infrastructures (Q8), l'état des aires de jeu (Q9) et le matériel de travail à disposition (Q10).

Tableau 6: Aperçu globale de l'environnement social du travail

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans réponses	TOTAL
II	7	24,00%	20,00%	36,00%	12,00%	4,00%	4,00%	100%
	8	48,00%	32,00%	8,00%	8,00%		4,00%	100%
	9	40,00%	32,00%	20,00%	4,00%		4,00%	100%
	10	28,00%	28,00%	20,00%	12,00%	8,00%	4,00%	100%
	11	8,00%	16,00%	16,00%	40,00%	12,00%	8,00%	100%

La lecture du tableau n°6 repose sur le thème 2 les conditions de travail, autrement dit l'environnement social de travail, il nous est donné de constater que 36% des enseignants ont un avis neutre sur les conditions de travail (question 8). Par contre 24% ne sont pas du tout d'accord, ce qui nous amène à examiner de près dans quelles conditions ils se déploient dans l'exercice de leurs fonctions. Est-ce due à la qualité des infrastructures (question 9) ? A propos de celles-ci, nous constatons que 40% de ces enseignants ne sont pas du tout d'accord avec la qualité des infrastructures, ce qui pourrait entraver la qualité de leur performance. Quant à l'état des aires de jeux (question 10) qui constitue un élément important en éducation physique, 56% (28% +28%) des enseignants sont dans une négation relative et absolue de ceux-ci, ce qui peut entraver une séance d'EPS. En ce qui concerne le matériel de travail mis à disposition (question 11), 40% des enseignants sont d'accord avec le matériel de travail disponible.

4.1.3 L'inspection pédagogique

Le troisième thème du questionnaire aborde la problématique de l'inspection pédagogique. Cette dernière qui tourne autour de cinq questions évalue le sentiment des enquêtés sur l'encadrement pédagogique, la nécessité de ce mode de suivi, les bénéfices de l'évaluation pédagogique et les apports de l'évaluation pédagogique.

Tableau 7 : Evaluation professionnelle des enseignants et contrôle pédagogique

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans réponses	TOTAL
III	12	4,00%	4,00%	32,00%	32,00%	24,00%	4,00%	100%
	13	4,00%	8,00%	12,00%	44,00%	28,00%	4,00%	100%
	14	4,00%	4,00%	12,00%	48,00%	28,00%	4,00%	100%
	15	4,00%	12,00%	16,00%	32,00%	32,00%	4,00%	100%
	16	8,00%	12,00%	40,00%	20,00%	16,00%	4,00%	100%

Une analyse détaillée du thème 3, qui porte sur l'inspection pédagogique des enseignants autrement dit l'évaluation professionnelle des enseignants, permet de constater que 56% (32% + 24%) des enseignants sont absolument positifs / d'accord à l'idée d'avoir des inspections (question 12) dans le suivi de leur profession. La question 13 qui porte sur leur avis sur le sentiment sur l'encadrement pédagogique d'où les 44% observés, qui manifeste une forte volonté de cet aspect. 48% des enseignants sont d'accord pour une nécessité du contrôle pédagogique (question 14). A propos de l'apport de l'évaluation pédagogique (question 15), leur avis est relativement positif (32% + 32%). Les enseignants sont neutres à 40% sur l'effet de l'évaluation que les pratiques enseignantes.

4.1.4. Les journées pédagogiques

Ce sont des moments pédagogiques organisés sur quelques jours dans le but de revoir, affiner les pratiques enseignantes ; ce sont des moments de partage des idées et de résolution des éventuelles préoccupations des enseignants dans leur domaine de compétence.

Tableau 8: Avis sur les journées pédagogiques

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans reponses	TOTAL
IV	17	4,17%	12,50%	20,83%	25,00%	29,17%	8,33%	100%
	18		16,00%	24,00%	36,00%	16,00%	8,00%	100%

Le thème 4 porte sur les journées pédagogiques, 29,17% des répondants sont tout à fait d'accord au sujet des journées pédagogiques (question 17). 36% sont également d'accord sur la gestion de la discipline (question 18). Ils partagent tous l'idée d'une concertation qui améliore les performances des enseignants d'EPS.

Tableau 9 : Opinion sur l'organisation des recyclage

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans réponses	TOTAL
V	19	4,00%	8,00%	12,00%	48,00%	24,00%	4,00%	100%
	20	8,00%	16,00%	32,00%	24,00%	16,00%	4,00%	100%

Le thème 5 intitulé les séminaires de recyclage nous montre que les avis des enseignants sur le recyclage sont absolument positifs (48%+24%) même si 24% des enseignants seulement y participent (question 20) .

4.2 RÉSULTATS DES ENSEIGNANTS DES LYCÉES

Après une descente dans les établissements qui ont constitué notre échantillon, nous avons recueillis les questionnaires. Toutefois, Il serait logique de rappeler que ce dernier a été élaboré sur la base des différents items constitutifs de la supervision pédagogique. Cet outil de collecte des données a été élaboré en cinq sections à savoir : le profil des enquêtés, les conditions de travail des enseignants, l'inspection pédagogique, les journées pédagogiques et les séminaires de recyclage

4.2.1 Profil des enquêtés

Tableau 10: caractéristiques socio- professionnelles

	M	F			
GENRE	44,00%	56,00%			
	20-30 ANS	30-40 ANS	40-50 ANS	50 ANS +	
AGE	84,00%	16,00%			
	Baccalauréat	Licence	Master +	Doctorat	DESS
DIPLÔME LE PLUS ELEVE	32,00%	40,00%	28,00%		
	MAEPS	MPEPS	PAEPS	PEPS	
QUALIFICATION PROFESSIONNELLE			28,00%	72,00%	
	Moins de 5 ans	5 à 10 ans	Plus de 10 ans	Sans réponses	
ANNEES SUR LE TERRAIN	84,00%	4,00%		12,00%	
	Moins de 5 ans	5 à 10 ans	Plus de 10 ans	Sans réponses	
NBRE D'ANNEES EN FONCTION A L'ETABLISSEMENT	76,00%	8,00%		16,00%	
NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT PAR SEMAINE	Moins de 4H	5H-09H	10-12H	13H -17H	Sans réponse
	8,00%	24,00%		8,00%	32,00%

Dans les lycées et collèges, le tableau 10 nous révèle de prime à bord que l'échantillon est constitué à 56% de femmes contre 44% des hommes. 84% des enseignants de ces établissements

est âgé de 20 – 30 ans, et 40% sont titulaires d’une licence. Ce qui justifie les 72% qui représentent la qualification professionnelle comme étant des enseignants certifiés d’EPS (PEPS). 84% ont moins de 5ans d’expérience professionnelle.

4.2.1 Les conditions de travail

Tableau 11 : cadre de travail des enseignants d’EPS

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans réponses	TOTAL
II	8	8,00%	40,00%	20,00%	28,00%		4,00%	100%
	9	12,00%	56,00%	16,00%	4,00%	8,00%	4,00%	100%
	10	52,00%	28,00%	4,00%	12,00%		4,00%	100%
	11	50,00%	37,50%		8,33%		4,17%	100%

Le tableau 11 nous présente l’environnement de travail des enseignants, il en ressort que 40% ne sont pas d’accord avec cet environnement (question 8). 56% également ne sont pas du tout d’accord avec la qualité des infrastructures (question 9) dans leurs établissements. Ce qui pourrait entraver la bonne tenue d’une séance d’EPS. Nous remarquons 52% sont ne sont pas du tout d’accord avec l’état des infrastructures (question 10). 50% aussi critiquent le matériel de travail mis à disposition (question 11). Nous pouvons donc dire que l’environnement de travail est fortement critiqué par les enseignants en exercice.

4.2.2 L’inspection pédagogique

Tableau 12: Opinion sur l’évaluation professionnelle des répondants

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord		Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans réponses	TOTAL
III	12	24,00%	24,00%		16,00%	24,00%	12,00%		100%
	13		64,00%		12,00%	20,00%	4,00%		100%
	14	20,00%	40,00%		12,00%	20,00%	8,00%		100%

L’évaluation professionnelle évoquée ici comme un aspect de l’inspection pédagogique (thème 3) nous présente un avis quasi négatif (24%+24%) sur les inspections pédagogiques (question 12). Le sentiment des enseignants évalués sur l’encadrement pédagogique (question 13) révèle de la réticence à 64% . Cette réticence se perçoit également à travers les 40% qui ne sont pas du tout d’accord.

Tableau 13: Avis sur les inspections pédagogiques

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans réponses	TOTAL
IV	15	8,00%	48,00%	8,00%	20,00%	16,00%		100%
	16	4,00%	36,00%	20,00%	28,00%	12,00%		100%

Il ressort du tableau 16 que 48% de ces enseignants ne sont pas du tout d'accord sur un éventuel apport de l'évaluation pédagogique, 36% aussi redoutent l'effet de l'évaluation pédagogique

4.2.3. Les journées pédagogiques

Tableau 14: Opinion sur les journées pédagogiques

THEME	QUESTIONS	Non pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Oui tout à fait d'accord	Sans réponses	TOTAL
V	17	8,00%	44,00%	32,00%		16,00%		100%
	18	12,00%	24,00%	36,00%	24,00%	4,00%		100%
	19	20,00%	20,00%	28,00%	20,00%	12,00%		100%
	20	8,00%	20,00%	48,00%	20,00%	4,00%		100%
	21	20,00%	24,00%	16,00%	24,00%	16,00%		100%

Le thème 4 qui porte sur les journées pédagogiques nous présente le tableau 17 dans lequel nous constatons que les enseignants d'EPS à savoir 44% ne sont pas d'accord avec les journées pédagogiques (question 17), ceci est-il dû au fait de l'absence ou alors de la mauvaise organisation ? Quant à la gestion de la discipline (question 18), on est frappé par 36% des enseignants qui sont quasiment neutres dans cette activité, cette prise d'initiative. Nous constatons également que cette même neutralité présente un taux de 28% qui pourrait laisser croire que ces enseignants n'ont pas la culture des séminaires de recyclage (question 19) ? cet état de chose se confirmerait quand on observe 48% (question 20) de ces enseignants sont indifférents, de par leur non-participation représentative à ces séminaires.

4.3 RÉSULTATS DES ÉLÈVES DES LYCÉES

Le questionnaire adressé aux enseignants des lycées et collèges a la même configuration que le précédent à savoir : commencer par l'identification du répondant. Et nous pouvons faire une interprétation à partir des chiffres ci-dessous :

Tableau 15: Paramètres et caractéristiques des apprenants

	Public Général	Publique Technique	Privé laïque	Privé confessionnel
ETABLISSEMENT	32,00%	28,00%	20,00%	20,00%
	M	F		
GENRE	48,00%	52,00%		
	10-15 ANS	16-20 ANS	20 ANS +	
AGE	48,00%	36,00%	16,00%	
	1 AN	2 ANS	3 ANS	4 ANS +
ANTERIORITE A L'ETABLISSEMENT		24,00%	36,00%	40,00%
	6ème	5ème	4ème	3ème
		20,00%	36,00%	
	2nde	1ère	Tle	
	24,00%	4,00%	16,00%	
	1H	2H	3H	
NOMBRE D'HEURES D'EPS / SEMAINE		100,00%		

Le tableau nous présente une population d'étude constituée des élèves issus des établissements public général (32%), du public technique (28%), du privé laïc (20%) et du privé confessionnel (20%). 48% sont âgés de 10-15ans, 36% de 16-20ans et tous ces élèves comptabilisent à 2heures de cours d'EPS par semaine.

4.3.1. Les conditions de travail dans les lycées

Tableau 16: Environnement de pratique des élèves

QUESTIONS	Oui	Non	Plus ou moins	TOTAL
5	56,00%	44,00%		100%
7	64,00%	36,00%		100%
9	32,00%	68,00%		100%
10	36,00%	64,00%		100%
11	56,00%	44,00%		100%
12	60,00%	40,00%		100%
13	32,00%	68,00%		100%
14	60,00%	40,00%		100%
15	44,00%	28,00%	28,00%	100%
16	36,00%	64,00%		100%

À travers ce tableau 19, nous constatons que 56% des élèves sont aptes à la pratique de l'EPS, et 64% le font 2heures par semaine. A la question de savoir s'il y a des terrains appropriés à la pratique (question 9), 68% ont répondu par la négative ; 64% disent n'avoir jamais reçu la visite des inspecteurs pédagogiques (question 10). La présence d'un conseiller pédagogique est observée à 56% (question 11). Les journées pédagogiques restent encore une activité à démystifier, ceci parce que 68% (question 13) des élèves n'en ont jamais entendu parlé.

Au terme de ce chapitre au cours duquel nous avons présenté les récapitulatifs des différents questionnaires adressés aux différentes catégories qui ont constitué notre échantillon , nous avons également une lecture transversale des Après la présentation des données, nous avons fait des analyses parcellaires de celles-ci, en les scindant par thèmes qui correspondaient respectivement aux hypothèses mentionnées dans le chapitre 1. Le prochain chapitre sera une plateforme de vérification de ces différentes hypothèses.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

La présente étude s'intéresse aux problématiques de la supervision pédagogique à l'INJS et de l'efficacité professionnelle des PEPS. Il a mobilisé à cet effet une batterie de questionnaires soumis à plusieurs catégories de professionnelles dans le secteur de l'EPS. Les résultats présentés de manière détaillée dans le chapitre précédent, vont être interprétés et discutés dans le présent chapitre. Cette tâche va consister à interpréter les différentes figures, représentant le cumul des réponses proposées par les répondants. A la suite de ces interprétations vont être associées une discussion critique. Par ailleurs, au bout de cet exercice interviendront des perspectives pour la structuration et l'implémentation effective de la supervision pédagogique dans nos établissements du secondaire.

5.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Tout d'abord, il serait plus approprié de présenter notre questionnaire. Il a quatre sous-sections réparties ainsi qu'il suit : l'identification des répondants, les conditions de travail, l'inspection pédagogiques, les journées pédagogiques et la participation aux séminaires de recyclage.

5.1.1 Identification des répondants

Dans cette section du questionnaire, à partir des données recueillies, nous constatons avec satisfaction que 100% des répondants(des enseignants de l'INJS sont des PEPS (professeurs certifiés d'EPS) qui correspond à la qualification maximale dans ce corps de métier ; c'est dire en d'autres termes que leur formation initiale est quasi achevée.

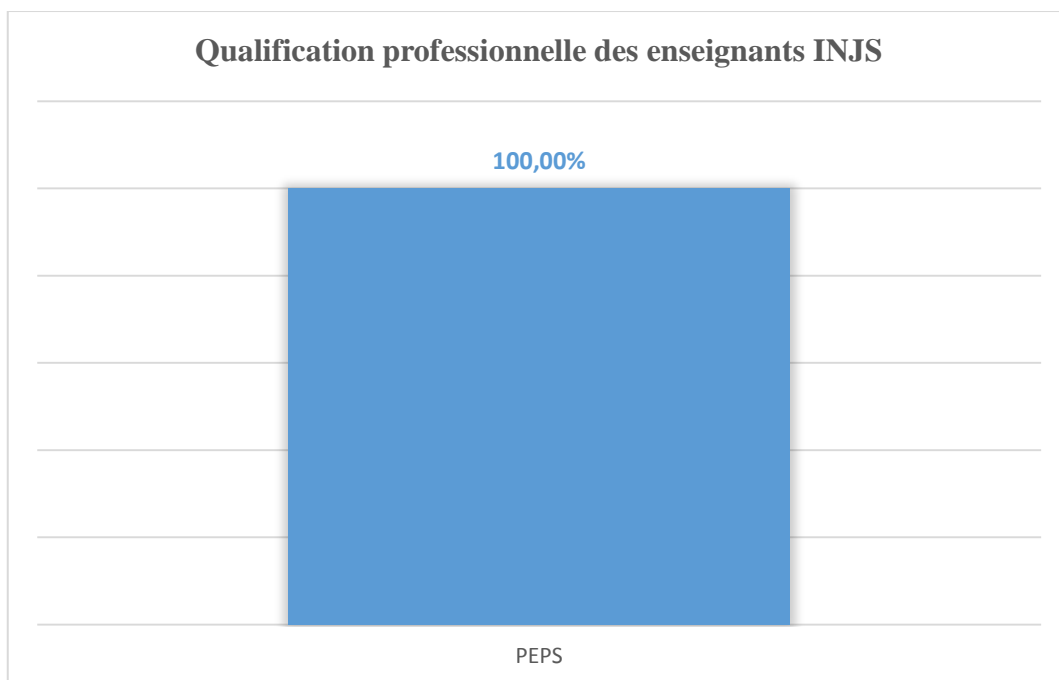


Figure 1: Qualification professionnelle des participants de l'INJS

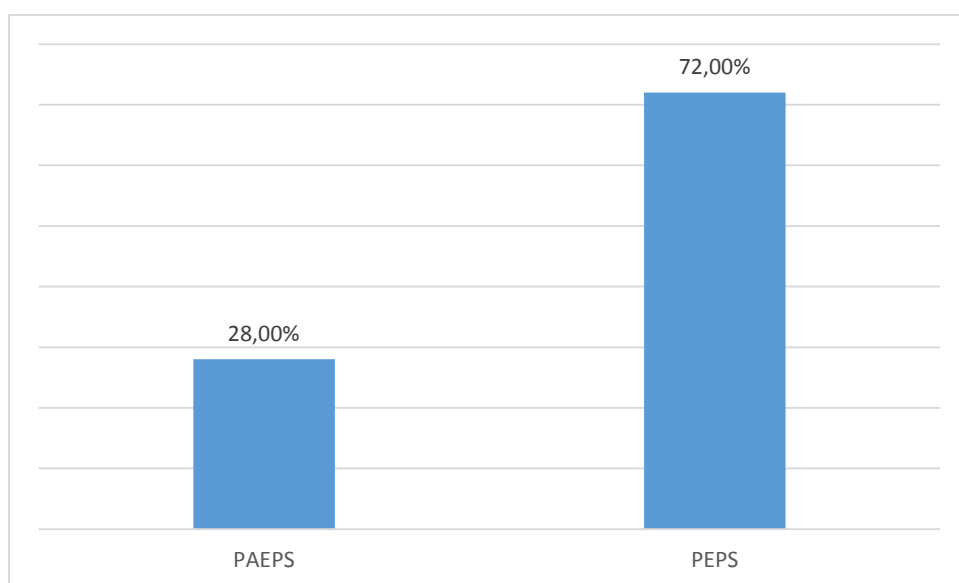


Figure 2: Qualification professionnelle des participants des Lycées

Par contre, dans les lycées, 72% seulement sont PEPS et 28% des PAEPS(professeurs adjoints d'EPS).

Outre la qualification professionnelle des enseignants d'EPS , il serait opportun de s'intéresser à l'environnement social lié à l'activité physique, autrement dit aux conditions de travail.

5.2 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

S'agissant des hypothèses émises dans notre chapitre intitulé problématique de l'étude, nous tenons à rappeler que quatre thèmes ou facteurs sous-tendent notre travail de recherche à savoir : les conditions de travail, les inspections pédagogiques, les journées pédagogiques et la participation aux séminaires de recherche.

5.3 LES CONDITIONS DE TRAVAIL

5.3.1 HR1 est libellé ainsi qu'il suit : « les conditions de travail ont un lien avec l'efficacité Professionnelle des enseignants d'EPS ».

Afin de vérifier l'hypothèse ci-dessus, nous avons interrogé les enseignants de l'INJS et les enseignants d'EPS des lycées et collèges. Les réponses obtenues ont été cumulées sur la base de trois valeurs que sont le positif le négatif et le neutre. On note cependant que certains répondants se sont abstenus de répondre. Les silences enregistrés ont été consignés comme étant des non réponses.

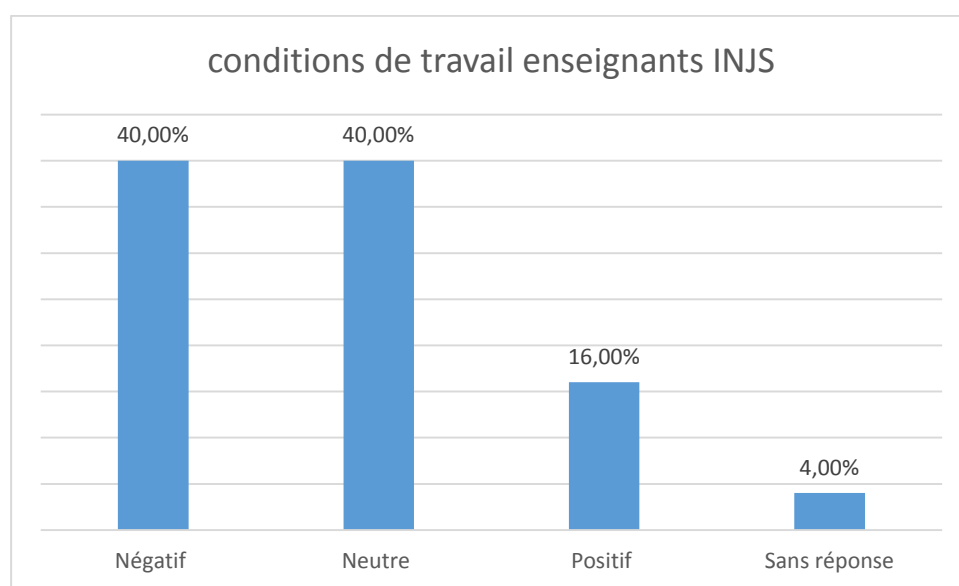


Figure 3: Valeur des réponses sur les condition de travail chez les participants de l'INJS

Les résultats obtenus sur les conditions de travail auprès des enseignants de l'INJS sont les suivants : 40% négatif ; 40% neutre ; 16% positif et 4% sans réponses .

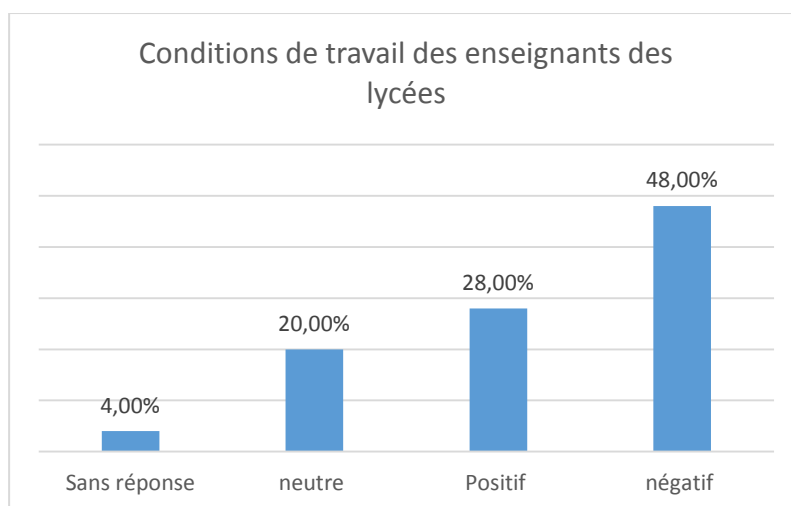


Figure 4: Valeur des conditions de travail chez les participants des lycées

Les résultats obtenus sur les conditions de travail auprès des enseignants des lycées et collèges sont les suivants : 48% négatif ; 20% neutre ; 28% positif et 4% sans réponses.

Fort de ces observations, nous constatons qu'au niveau des conditions de travail selon que nous observons les figures 3 et 4, 40% des répondants ne pas du tout d'accord avec leur milieu, et 40% expriment leur neutralité qui peut se traduire par un manque de motivation ou alors un sentiment d'impuissance face à la situation qui prévaut. De même que dans les lycées 48% n'approuvent pas les conditions de travail.

Il est à noter que ces conditions de travail sous-entendent des composantes telles que l'état des infrastructures ;

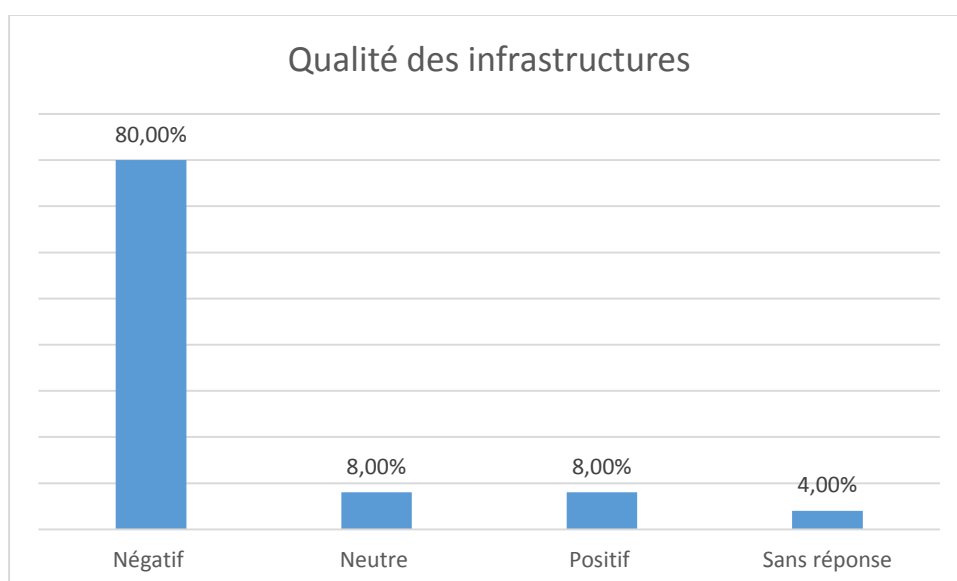


Figure 5: Point de vue sur la qualité des infrastructures

Nous remarquons dans le tableau 5 que la qualité des infrastructures est déplorable, 80% des

enseignants pointent un doigt accusateur sur les infrastructures inadéquates qui constituent un élément démotivateur à la pratique.

Toujours comme composante des conditions de travail, nous parlerons de l'état des aires de jeux,

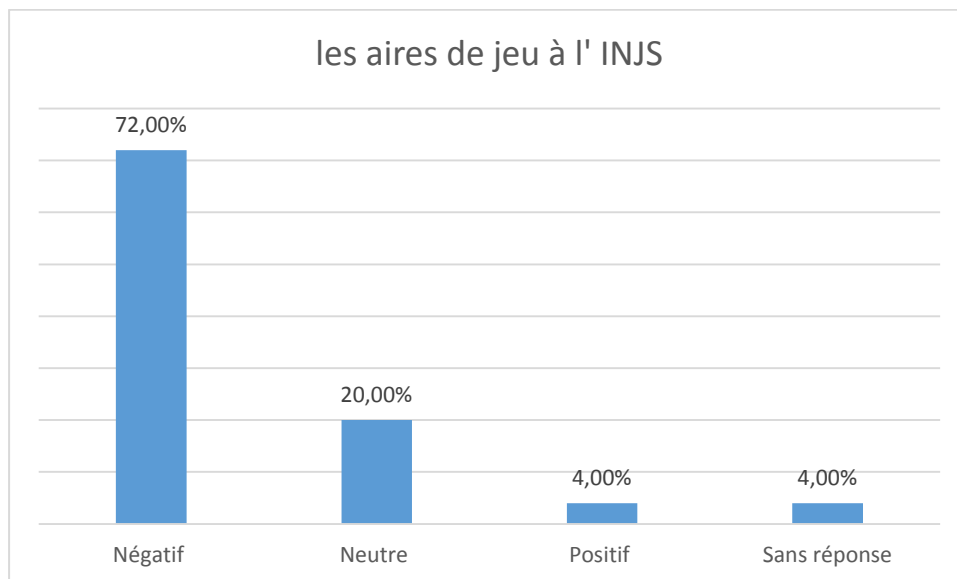


Figure 6: Opinion sur l'état des aires de jeu à l'INJS

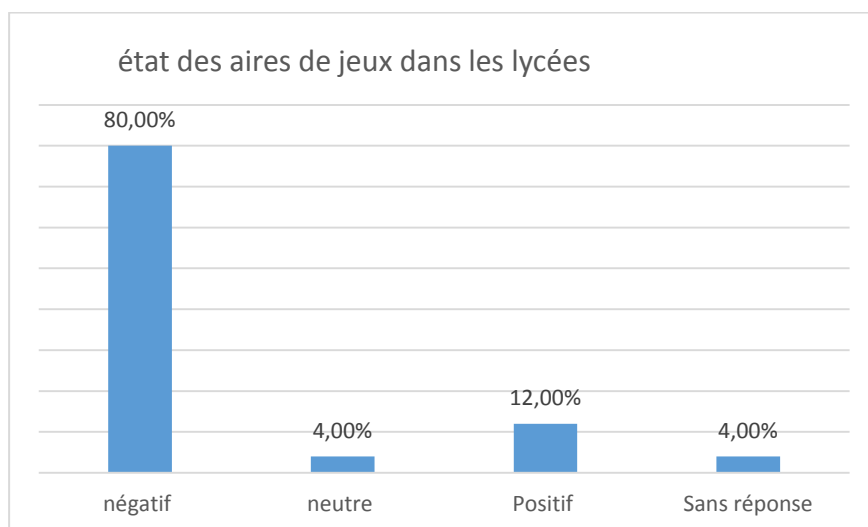


Figure 7: Opinion sur l'état des aires de jeu dans les lycées

Il en ressort également des figures 6 et 7 que les aires de jeux étant impraticables, il serait quasi impossible de se déployer lors d'une séance d'EPS, 72% des enseignants sont en total désaccord quant à l'état des aires de jeux. De même que dans les lycées et collèges, 80% des enseignants désapprouvent l'état des aires de jeux. Ce qui constitue une forte représentativité.

L'on ne saurait parler d'EPS sans s'attarder sur le matériel adéquat pour un meilleur rendement.

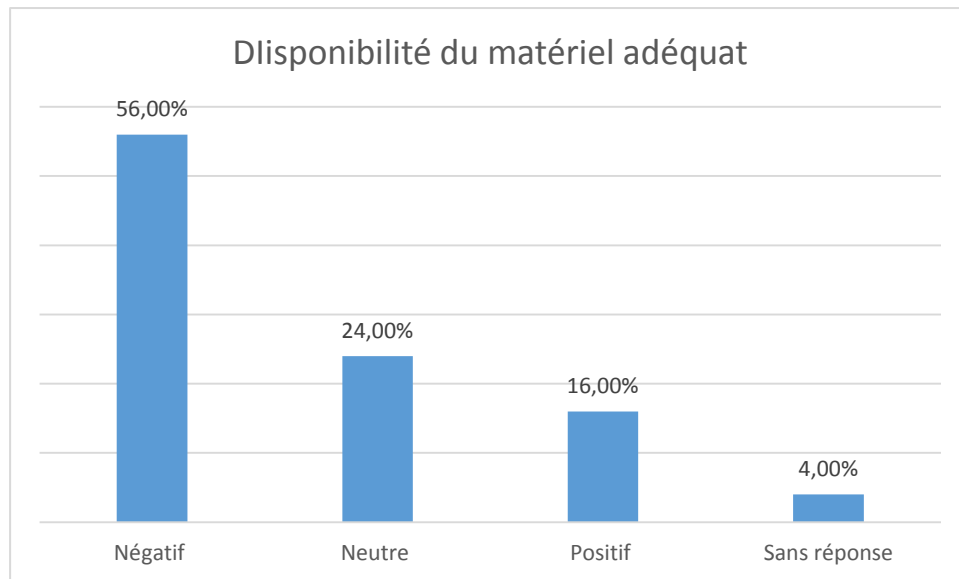


Figure 8: Etat du matériel disponible

On observe sur la figure 8, que 56% des intervenants ont un sentiment négatif en ce qui concerne la disponibilité du matériel adéquat, ce qui peut justifier l'inefficacité de ces enseignants.

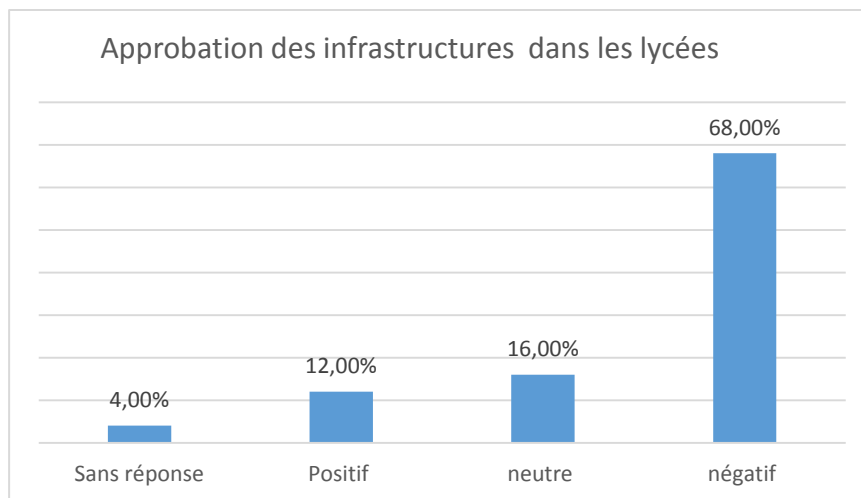


Figure 9: Opinion sur les infrastructures dans les lycées et collèges

La figure 9 nous renseigne sur l'opinion des répondants en ce qui concerne les infrastructures dans les lycées et collèges.

Par rapport à cette hypothèse de recherche, un certain nombre d'items ont été proposés aux enseignants d'EPS. De façon globale, les résultats de ces investigations permettent de constater que les répondants sont plus dans la neutralité, avec une forte tendance (si on s'en tient aux autres pourcentages liés à ce thème) au désaccord, c'est-à-dire qu'il y a une insatisfaction qui pourrait impacter l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. En outre, une fois que les conditions

de travail ont été énumérés dans les différents aspects, nous constatons un très grand désaccord à savoir avec la qualité des infrastructures, l'état des aires de jeux, le matériel mis à disposition. Il existe ainsi un lien significatif entre les conditions de travail et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS, et au regard de ces chiffres, nous pouvons confirmer conclure que les conditions de travail ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. Il est donc important de souligner que d'autres facteurs peuvent mis en exergue.

5.4. LES INSPECTIONS PÉDAGOGIQUES

5.4.1 HR2 est intitulée : « L'inspection pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ».

L'inspection pédagogique est une sorte d'investigation qui a pour objectif de déceler les problèmes liés à l'accomplissement d'une activité pédagogique afin d'y apporter des résolutions.

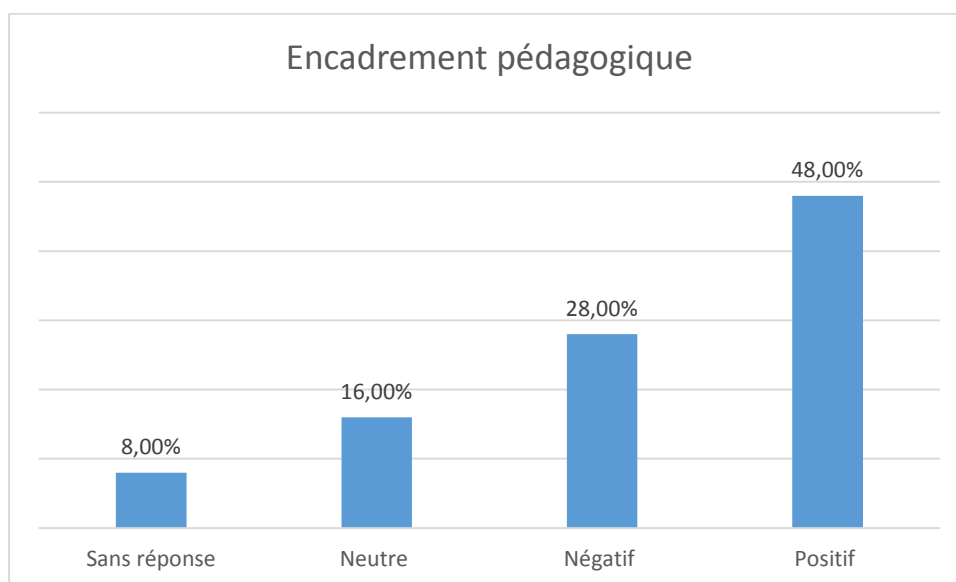


Figure 10: Retours sur l'encadrement pédagogique

Nous relevons, en observant le tableau 10, que 48% des enseignants sont réceptifs à un encadrement pédagogique dans le but d'améliorer leurs performances, compte tenu des conditions de travail pas très satisfaisantes.

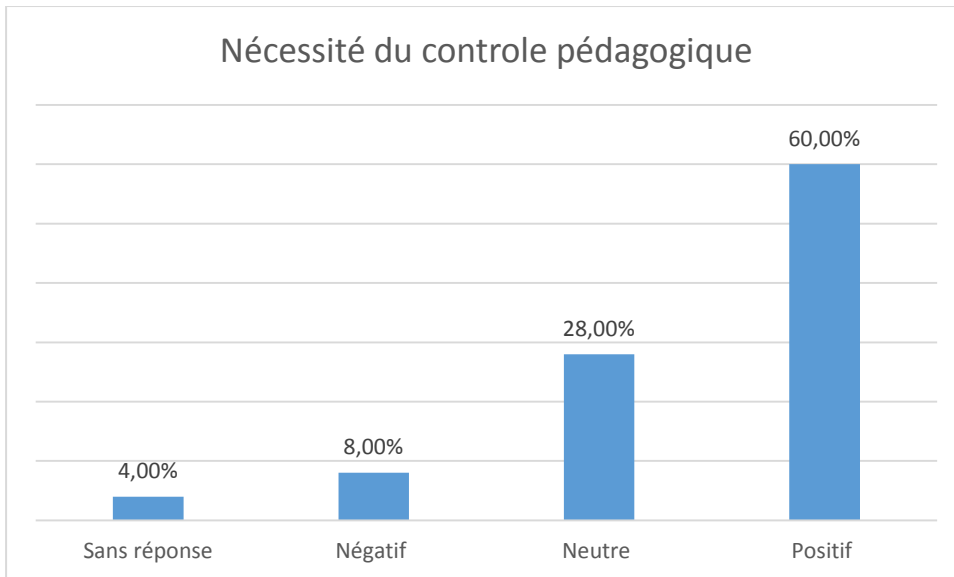


Figure 11: Role du contrôle pédagogique

La nécessité d'un contrôle pédagogique met 60% des enseignants d'EPS d'accord et 28% sont neutres, ce qui pourrait expliquer cette neutralité par le fait de ne vraiment pas évaluer l'importance cette activité.

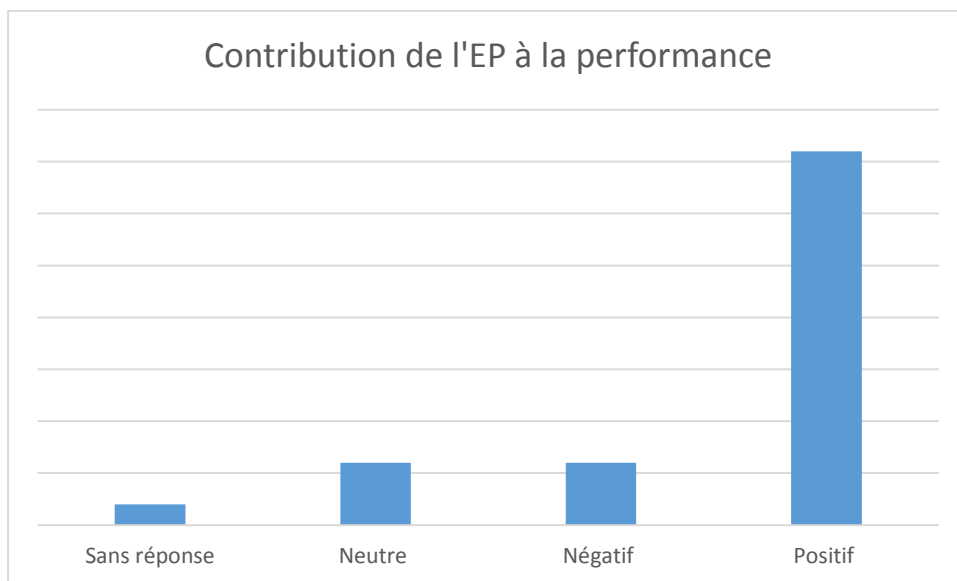


Figure 12: Incidence de l'EP sur la performance

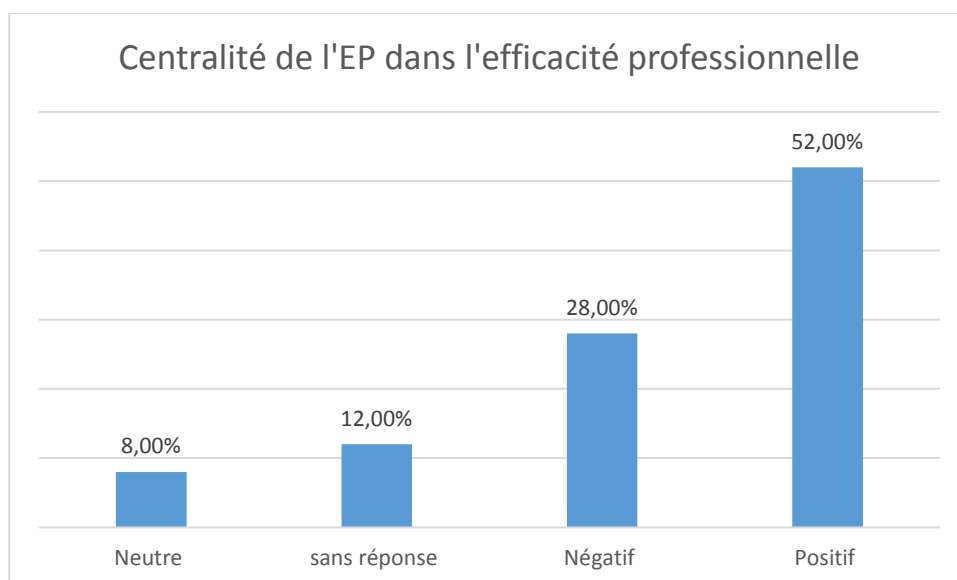


Figure 13: Incidence de l'EP sur l'efficacité professionnelle

De prime à bord, l'inspection pédagogique (au travers de l'efficacité professionnelle) est une évaluation d'un processus de supervision fondée sur une activité pédagogique. Elle est destinée à déceler les problèmes initialement identifiés ou non. C'est une investigation in situ qui peut être programmé ou non. Il est question ici de s'assurer du niveau de respect et d'application des différentes aides apportées. Les enseignants d'EPS interrogés sur une éventuelle évaluation professionnelle de leur activité sont tous d'accord aussi bien pour l'encadrement pédagogique, sur la nécessité pédagogique, les bénéfices de l'évaluation pédagogique sur l'apport de l'évaluation pédagogique, ces différents pourcentages confirment l'hypothèse selon laquelle l'effectivité des inspections pédagogiques est en rapport avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. On peut donc dire que l'inspection pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle.

5.5. LES JOURNÉES PÉDAGOGIQUES

5.5.1. HR3 est intitulé « les journées pédagogiques ont un lien significatif avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS »

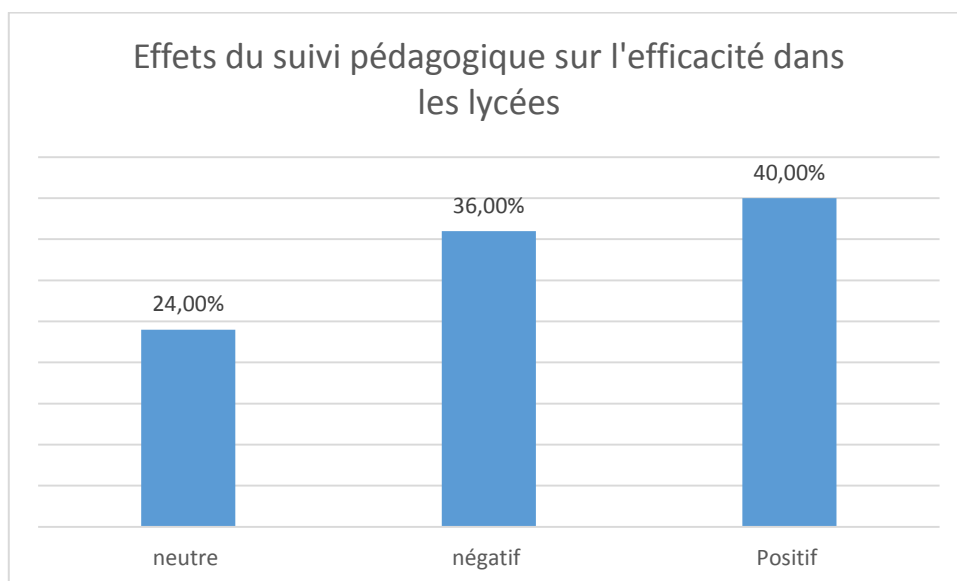


Figure 14: Impact du suivi pédagogique sur l'efficacité

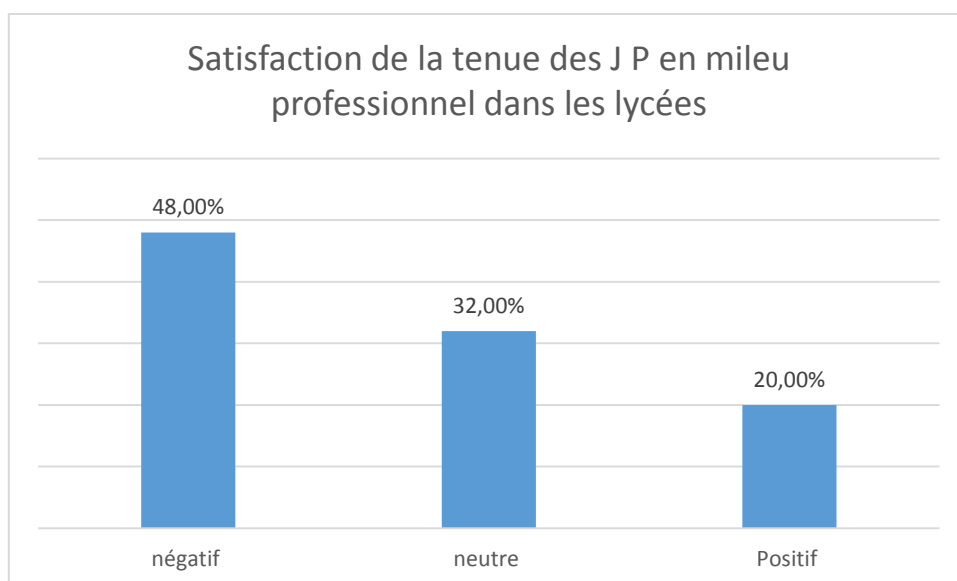


Figure 15: Importance des journées pédagogiques

À partir de l'observation des tableaux 14 et tableau 15, on pourrait dire que les sujets de notre échantillon ont été soumis à un certain nombre d'items et les réponses reportées ont été favorables, à savoir d'accord et tout à fait d'accord, et ces pourcentages ont confirmé l'hypothèse sus citée. Car Les journées pédagogiques revêtent une importance capitale pour l'enseignant. Elles procurent du temps pour planifier, corriger, analyser des dossiers,

discuter et se concerter entre collègues, etc. Les journées pédagogiques permettent l'analyse, la discussion, la concertation sur des sujets tels la planification, les projets pédagogiques, les suivis de dossiers d'élèves, ce qui inclut la réalisation d'activités professionnelles en lien avec les attributions et responsabilités des enseignants (comme l'évaluation des élèves, la préparation des cours). On peut donc déduire qu'il existe un lien significatif entre les journées pédagogiques et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

5.6. LES SÉMINAIRES DE RECYCLAGE

5.6.1 HR4 est intitulé « les séminaires de recyclage ont un lien significatif avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS »

Les séminaires de recyclage se définissent comme une période de courte durée consacrée à une activité précise soit dans le cadre du travail (formation, adaptation, recyclage...) soit dans le cadre des loisirs (initiation, perfectionnement...)

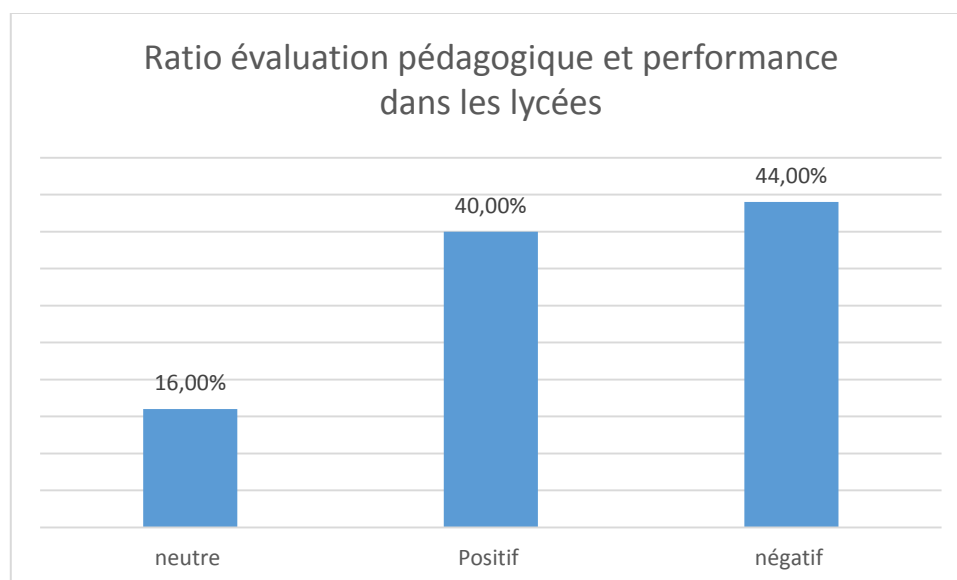


Figure 16: Impact de l'évaluation pédagogique sur la performance

Nous constatons que le ratio de l'évaluation pédagogique et la performance est négative à 44%, autrement dit, les enseignants d'EPS ne sont presque pas soumis à ces rencontres d'échange dans le but de revoir leurs pratiques pédagogiques.

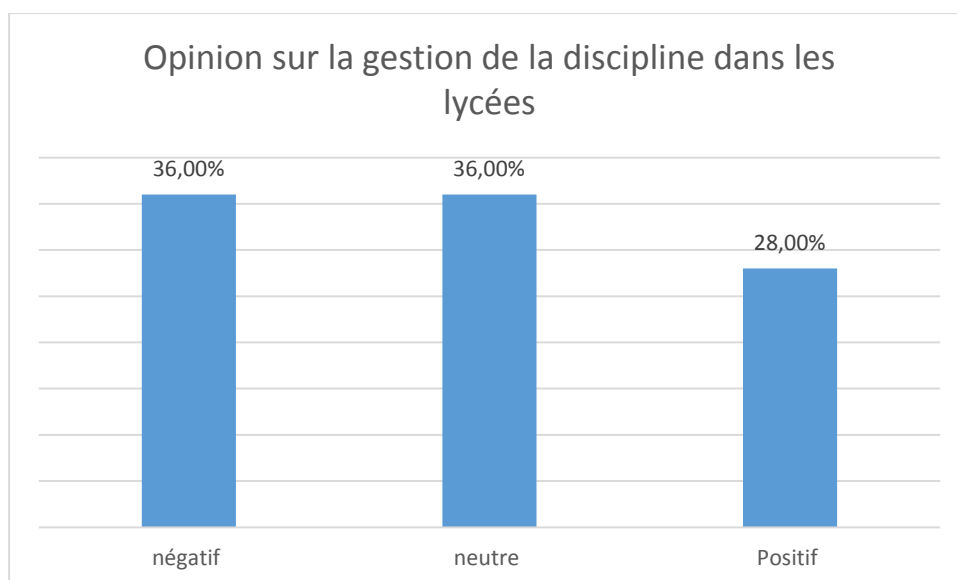


Figure 17: Point de vue sur la gestion disciplinaire

Le tableau 17 présente 36% des enseignants d'EPS qui présentent une forme de silence dans leur neutralité et 36% offrent une opinion négative, ceci peut témoigner du manque d'organisation qui règne dans les activités de l'EPS dans les lycées .

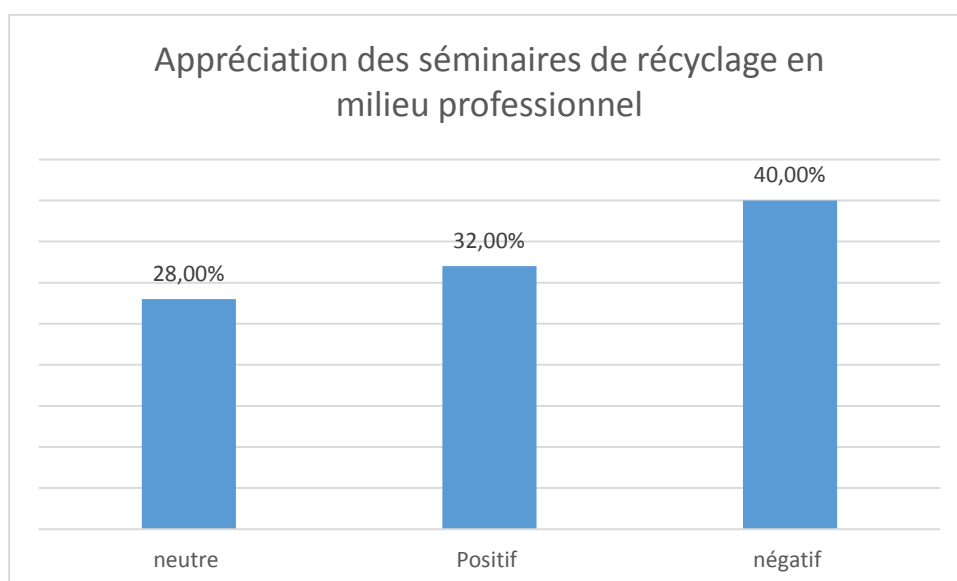


Figure 18: Avis sur les séminaires de recyclages

L'appréciation des séminaires de recherche par les enseignants s'élève à 40% négatif peut s'expliquer par la réticence que ces derniers expriment ; est-ce la peur de voir leurs lacunes mises à nue ?

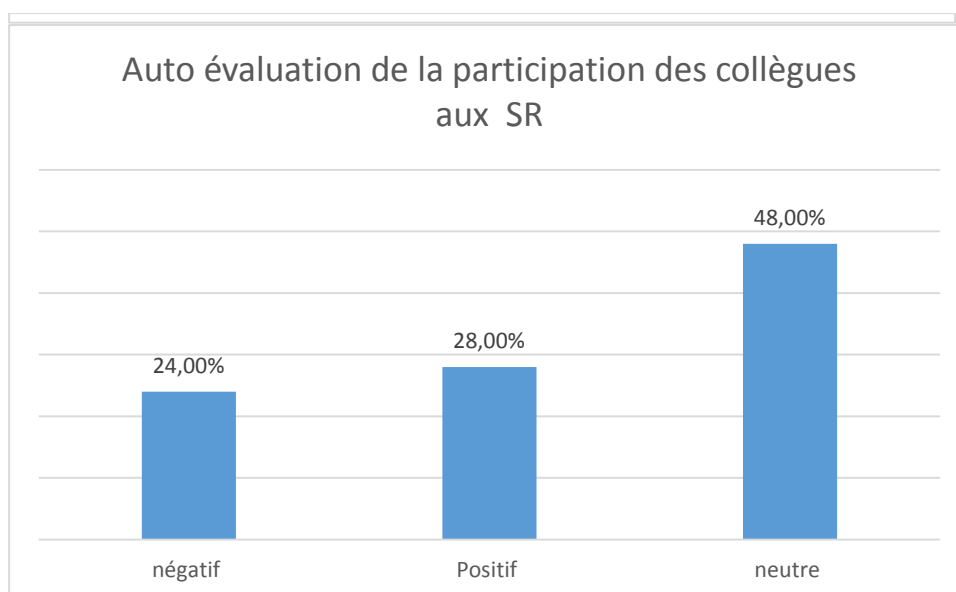


Figure 19: Retours sur la participation aux séminaires de recyclages

À la question de savoir ce que les enseignants d'EPS pensent des séminaires de recyclage pour l'amélioration de leurs prestations professionnelles, nous constatons qu'ils sont favorables tels que nous présentent les chiffres (28%) au sujet de leur opinion sur l'évaluation professionnelle, sont d'accord sur les bénéfices que pourraient leur apporter les ateliers pluriquotidiens, la participation des collègues au recyclage ; tout ceci parce que les séminaires de recyclage constituent une occasion d'échanger au cours de laquelle les enseignants partagent leurs expériences individuelles ou collectives ou s'imprègnent de nouvelles stratégies d'approche.

En définitive, il ressort que les 4 hypothèses de recherches émises dans le cadre de ce travail sont confirmées avec des pourcentages très marqués. Nous pouvons dès lors affirmer que selon l'hypothèse générale qui met en exergue l'effectivité de la supervision pédagogique et son apport bénéfique sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS, encore appelée l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

5.7. DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES

La présente étude porte sur l'effectivité de la supervision pédagogique dans une approche de l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. Le problème qui a été observé de manière empirique et dégagé est celui du désintérêt des élèves dans la pratique de l'EPS. À ce malheureux constat, s'ajoutent la recrudescence des maladies cardiovasculaires chez les jeunes et les cas d'obésité recensés.

L'insuffisance managériale dans le processus de supervision pédagogique des enseignants d'EPS pourrait être l'une des causes de ces irrégularités observées. Ainsi, la présente

étude a pour ambition de montrer que l'effectivité de la supervision pédagogique influence l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun. D'où la question suivante : à partir de quelles activités de l'effectivité de la supervision pédagogique peut-on apprécier l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun? Ceci dit, la question principale de recherche a été opérationnalisée à partir de l'analyse factorielle analytique de Reuchlin (2004) du facteur principal de la question de recherche. Il ressort de cette analyse que l'environnement socioculturel, l'inspection pédagogique, les journées pédagogiques et les séminaires de recyclage constituent les facteurs pertinents et permettent ainsi de formuler quatre questions secondaires suivantes :

De quelles manières l'environnement socioculturel a-t-il un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun? En quoi l'inspection pédagogique est-elle en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun ? De quelles manières les journées pédagogiques ont-elles un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun? En quoi les séminaires de recyclage sont-elles en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS au Cameroun ?

Dans l'optique de la quête de la congruence, la présente étude est constituée d'un objectif général, qui obéit à la question principale de recherche, et de même que quatre objectifs spécifiques qui obéissent également aux quatre questions spécifiques posées en amont. La logique étant que le premier objectif spécifique vise la première question spécifique, le deuxième objectif spécifique vise la deuxième question spécifique et le troisième objectif spécifique vise également la troisième question spécifique et ainsi de suite, jusqu'au quatrième objectif. De ce fait, cette étude présente ainsi un objectif général opérationnalisé en quatre objectifs spécifiques.

De manière générale, nous voulons vérifier le degré de relation entre la supervision pédagogique et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. De façon spécifique, en fonction des questions de recherche, l'étude veut : vérifier le degré de relation entre les conditions de travail(l'environnement socioculturel) et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS; vérifier le degré de relation entre l'inspection pédagogique et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ; vérifier le degré de relation entre les journées pédagogiques et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ; vérifier le lien entre les séminaires de recyclage et l'efficacité professionnelle des enseignants dans les lycées et collèges.

Par ailleurs, dans la bonne conduite de la présente étude, une hypothèse générale a été énoncée en fonction de l'objectif principal et en réponse à la question de recherche : l'effectivité de la supervision pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des

enseignants en zone rurale.

L'hypothèse générale étant la réponse à la question de recherche, les hypothèses de recherche sont aussi des réponses aux questions de recherche. Fort est de constater au niveau de l'opérationnalisation que les facteurs issus de la question de recherche précisent les indicateurs de la variable qui constitueront ainsi les variables indépendantes des hypothèses de recherche. Ils sont corrélés avec les variables indépendantes de l'hypothèse générale dans la mesure où ils répondent à la question de recherche. Ces corrélations ont été effectuées au niveau de l'analyse factorielle. De ce fait, à partir de l'opérationnalisation faite, quatre variables ont été précisées : conditions de travail, inspection pédagogique, journées pédagogiques, séminaires de recyclage.

Pour la présente étude, quatre hypothèses ont été formulées ; chacune obéissant à une question de recherche posée en amont. La logique étant que la première hypothèse réponde à la première question spécifique ; la deuxième hypothèse réponde la deuxième question spécifique ; ainsi de suite jusqu'à la quatrième hypothèse.

HR1 : L'effectivité de la supervision pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

HR2 : l'inspection pédagogique est en relation avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

HR3 : les journées pédagogiques ont un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

HR4 : les séminaires de recyclage sont en relation avec l'efficacité des enseignants d'EPS.

Somme toute, l'opérationnalisation ci-dessus relève la congruence de l'étude à savoir ; quatre facteurs pertinents qui ont donné quatre questions secondaires ; ensuite quatre objectifs spécifiques de l'étude et enfin quatre hypothèses de recherche. Elle a permis le passage des facteurs aux indicateurs, et des indicateurs aux variables qui ont constitué les hypothèses de recherche et ont permis de construire l'instrument de mesure en termes de thèmes et des indicateurs qui ont permis de formuler les questions du questionnaire. Cette congruence a permis de garantir la logique de la démarche de la présente étude.

Par ailleurs, la présente étude s'est référée aux théories telles que la théorie socioconstructiviste et la théorie constructiviste. De ce fait, la théorie qui a permis de formuler les hypothèses est la théorie socioconstructiviste qui peut être définie comme une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Particulièrement appropriés à cet égard, l'on trouve que les processus de communication se produisent dans les situations où il y a au moins deux personnes essayant de

résoudre un problème. Le monde social d'un apprenant est un concept central dans le socioconstructivisme. Il inclut les gens qui affectent directement cette personne, y compris des enseignants, amis, étudiants, administrateurs, et participants à toutes les formes d'activités. Ceci tient compte de la nature du processus d'acquisition et de la place d'une collaboration sociale plus large dans un sujet donné, comme la science et dans notre cas l'efficacité professionnelle des enseignants.

Plusieurs auteurs qui traitent du constructivisme social ont leurs idées qui remontent à Vygotsky (1978), qui s'est concentré sur les rôles que la société a à jouer dans le développement d'un individu. L'apprentissage assisté s'appuie sur la *zone proximale de développement* (Vygotsky, 1978), où les personnes sont capables de faire, grâce au guidage d'une autre personne plus compétente, plus que ce qu'ils pourraient faire seuls. Les cognitivistes contemporains ont étendu cette notion pour donner aux aspects non sociaux de l'environnement un rôle actif dans l'apprentissage de l'individu. Plutôt qu'un processus solitaire, ces nouvelles perspectives supposent que l'apprentissage efficace arrive via des interactions avec des gens ou des objets du monde.

En effet, cette théorie qui est une théorie de l'apprentissage cadre avec la variable indépendante « l'effectivité de la supervision pédagogique » qui est une forme de formation continue, d'apprentissage continue en vue de l'amélioration de la variable dépendante « efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ». Ceci cadre avec la question principale de cette étude dans la mesure où elle cherche à savoir ; à partir de quelles activités de l'effectivité de la supervision pédagogique peut-on apprécier l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS . Ainsi dit, l'hypothèse générale répond également à la logique de cette théorie à savoir ; l'effectivité de la supervision pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS.

Dès lors, l'instrument utilisé pour la présente étude a été le questionnaire qui , de par son exploitation a été validé de manière interne et externe. Ceci a permis de vérifier les hypothèses selon les règles.

5.7.1. Perspectives

Au terme de cette analyse, des perspectives concernant la présente recherche soulèvent quelques implications théoriques et pratiques.

5.7.1.1 Perspectives théoriques

L'objectif de la présente étude est de fournir à la communauté éducative et scientifique, des données supplémentaires susceptibles de les situer sur l'analyse, du moins, sur la compréhension de la supervision pédagogique dans les établissements scolaires. Cette étude constitue ainsi une base de données pour les éventuelles recherches sur les formations pédagogiques et précisément sur les rendements professionnels ou non des enseignants d'EPS. Elle se présente comme un rapport au développement de la science en général et des sciences de l'éducation en particulier.

5.7.1.2. Perspectives pratiques

Le texte qui précède porte sur le rapport entre l'effectivité de la supervision pédagogique et l'efficacité des enseignants d'EPS. De ce fait, il a été observé que dans les établissements scolaires au Cameroun, la supervision pédagogique n'est pas effective, à partir des pourcentages obtenus pendant notre descente sur le terrain, nous avons constaté que l'efficacité des enseignants n'est pas très satisfaisante. Pour rendre efficace la pratique de cette activité (supervision pédagogique) les propositions suivantes peuvent être faites.

Nous allons évoquer ces propositions à plusieurs niveaux à savoir : au niveau de l'administration, ensuite des superviseurs, des enseignants et enfin des élèves. Il serait judicieux de rappeler que l'activité de supervision pédagogique à travers les inspections pédagogiques, les journées pédagogiques et les séminaires de recyclage permettraient aux enseignants de mieux s'outiller afin d'améliorer leurs pratiques enseignantes afin de susciter une grande adhésion des élèves. Il est essentiel de rappeler que la supervision pédagogique est un processus d'aide et de support qui vise à favoriser leur développement en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe (Desfossés 1993). Sous ce rapport, elle apparaît d'emblée comme un outil de soutien pour l'enseignant dans l'exercice de son métier. Sur le plan historique, elle a été motivée pour corriger les faiblesses dans l'encadrement des professeurs. La capacité de la supervision à soutenir l'enseignement et l'enseignant est toujours réaffirmée à travers ces propos :

« Nous sommes fondamentalement convaincus que beaucoup de faiblesses de l'école d'aujourd'hui par l'application d'une supervision efficace, à travers laquelle les enseignants pourraient être aidés vers une meilleure performance et une vision claire de ce que les améliorations sont possibles » (Goldhammer, 1993).

Par ailleurs, la supervision pédagogique peut développer et soutenir une philosophie

humaniste en s'appuyant sur les principes de coconstruction, de collaboration et d'engagement collectif. Ces principes amènent alors le superviseur à considérer les enseignants comme des collègues et non comme des subordonnés. Une telle attitude encourage les professeurs à découvrir leur propre style d'enseignement qui les rendrait plus efficace professionnellement.

Au niveau administratif (des décideurs):

- Mise en place d'un programme de formation des superviseurs déjà au sein de l'INJS qui devront collaborer avec les animateurs pédagogiques de ladite discipline dans les établissements ;
- Mise en réseau des superviseurs pour un travail de supervision efficace ;
- Sauvegarde et gestion des données de terrain pour un meilleur suivi ;
- Accentuer l'encadrement, l'accompagnement et le suivi des enseignants pour permettre d'améliorer leurs pratiques ;
- Approfondir les partenariats avec des centres de formation dans les différentes disciplines afin de favoriser la détection des talents pour une meilleure orientation dans une carrière sportive ;
- Revoir la place/considération accordée à l'EPS dans les programmes scolaires, outre l'augmentation du volume horaire (2-4hrs/semaine) ;
- Les chefs d'établissement doivent veiller à ce que les infrastructures sportives soient disponibles et en bon état pour que les séances se déroulent bien ;
- Collaboration avec des Directeurs techniques nationaux (DTN) qui joueront le rôle de superviseurs afin de parfaire les pratiques dans les différentes disciplines.

A l'endroit des superviseurs :

- Initier des rencontres pédagogiques (inspections, journées pédagogiques et séminaires de recyclage) pour une mise à niveau de ces enseignants d'EPS ;
- Ne pas trop mettre l'accent sur le contrôle et la direction mais plutôt sur l'assistance pédagogique à apporter aux supervisés ;
- Développer un esprit de collaboration avec les supervisés.

Au niveau de l'enseignant :

Nous voulons leur montrer l'importance de la supervision pédagogique, qui est un facteur motivant et essentiel dans le processus enseignement-apprentissage à travers de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Il doit privilégier (accorder de l'importance) à sa formation continue pour bénéficier des nouvelles techniques et pratiques ; faire régulièrement des « mises à jour pédagogiques », à travers des journées pédagogiques, des séminaires de recyclage. Il croisera de ce fait l'acquisition

des savoirs-savants et de savoirs d'expérience. Ces interactions tendent vers l'efficacité optimale et visent à aider l'enseignant d'EPS à réussir sa transition délicate entre sa formation initiale et sa formation continue.

Il est également suggérer à l'enseignant la conception des objectifs opérationnels en rapport avec les activités retenues qui se rapportent aussi aux objectifs généraux, aux buts et aux finalités éducatives.

L'enseignant doit préparer régulièrement ses séances et devrait avoir la capacité de les modifier et de les adapter selon les circonstances.

Il doit avoir de la ressource pour motiver les apprenants à la pratique du sport en sélectionnant, entre autre, des exercices et les situations pédagogiques pour que les activités retenues ne soient pas en deçà ou au-delà des capacités de l'élève.

Au niveau de l'élève :

Près de trois quarts des élèves interrogés dans le cadre de cette étude estiment que les cours d'EPS sont plus importants pour les « classes d'examen », par ailleurs l'apprentissage est pratiquement absent du discours lorsqu'il s'agit de son importance. Pour eux, la principale raison de l'EPS est de procurer des bienfaits sur la santé. Ils accordent peu d'importance aux autres types d'apprentissages significatifs, ce qui concorderait avec les résultats d'autres études (Délégnières 2004 ,kirk 2005,2013). Peu importe, il semble regrettable que l'EPS , qui a le statut de matière scolaire ne permette pas aux élèves de faire des apprentissages tangibles ou du moins de les percevoir s'ils en font.

Certains élèves remettent en cause le bien-fondé de cette matière au sein du cursus scolaire à cause du peu d'apprentissages significatifs et l'absence de réutilisation de quelques acquis provenant de l'EPS. Par ailleurs, d'autres élèves révèlent que leur intérêt pour l'EPS est lié à l'apprentissage de nouveaux sports, de nouvelles habiletés, de nouveaux savoirs ou au développement de nouvelles compétences.

L'élève doit être capable de voir en l'EPS un pont pour une future carrière sportive, une ouverture vers des horizons meilleurs.

Dans ce chapitre, il a été question tout d'abord de vérifier nos hypothèses à la lumière des données collectées sur le terrain, ensuite de discuter, en d'autres termes d'évoquer des perspectives qui pourraient concourir à l'amélioration de la mise en place d'un processus de supervision qui rendrait les enseignants d'EPS plus efficaces dans leur activité. La supervision pédagogique doit être à mesure de corriger les défaillances observées dans le système éducatif. Force est de constater que plus les enseignants deviendront compétents et efficaces plus ils

susciteront la confiance et l'adhésion des parents d'élèves en particulier et de la communauté éducative dans son ensemble.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail de recherche qui porte sur : *la supervision pédagogique à l'INJS et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS*, il a été primordial voire nécessaire de vérifier l'impact qu'a l'effectivité de la supervision pédagogique sur l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. Tout au long des investigations menées, il a été démontré à partir des facteurs pertinents tels que l'environnement socioculturel, l'inspection pédagogique, les journées pédagogiques et les séminaires de recyclage, que l'enseignant (supervisé) doit être accompagné dans l'exercice de ses fonctions, car ceux-ci influencent non seulement son efficacité professionnelle mais aussi la relation qu'il entretient avec ses élèves et surtout de ses superviseurs. Il est à noter que cette relation est d'ordre pédagogique, mais elle est aussi une relation sociale et effective. Ainsi, l'effort a été de montrer que ces relations ne sont pas isolées, mais plutôt qu'elles s'inscrivent dans un réseau de relations plus étendues, qui interagissent mutuellement et conditionnent une adhésion massive au cours d'EPS. Le couple « enseignant-superviseur » entretient des rapports directs avec la hiérarchie (ou autorités éducatives), de même, il entretient aussi des rapports assez étroits avec les autorités administratives. De ce fait, la qualité des rapports a sûrement un effet sur le rendement professionnel des enseignants.

L'objectif poursuivi par la présente étude a été de vérifier le degré de relation entre la supervision pédagogique et l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS. Pour mener à bien notre recherche, le champ a été balisé en exposant le problème d'étude et les principaux facteurs qui l'attisent, tout en circonscrivant ce travail. En effet, cette étude s'inscrit dans le prolongement des thématiques des sciences de l'éducation. La spécialité mise en exergue ici est la supervision pédagogique qui reste une discipline nouvelle dans son implémentation. Elle a du mal à s'intégrer dans les mœurs des pratiques pédagogiques.

Pour répondre à notre question de recherche à savoir : *à partir de quelles activités de l'effectivité, de la supervision pédagogique peut-on apprécier l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS* ? l'hypothèse principale qui a été formulée (et dont la réponse a été notre boussole tout au long de ce travail) est la suivante : *l'effectivité de la supervision pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS*.

Pour vérifier cette hypothèse générale, une opérationnalisation des facteurs aux indicateurs et ensuite aux variables a été faite ; ce qui a permis de formuler quatre hypothèses de recherche. La collecte des données s'est faite à l'aide d'un questionnaire dûment rempli par les enseignants et les élèves. Ainsi ces données ont été présentées dans le corps du travail par des tableaux que nous avons pris le soin de classer en fonction des différentes variables ; et l'analyse de ces résultats a

permis de confirmer nos hypothèses de départ. Il ressort de la synthèse de nos résultats que le concept de supervision pédagogique est très bien accueilli par les enseignants aussi bien des formateurs que ceux des lycées et collèges, ils aimeraient bien se faire encadrer, orienter afin de mieux performer mais la principale difficulté reste l'implémentation de cette pratique. Des dispositions concrètes doivent être prises pour qu'elle soit effective.

Les pourcentages obtenus à quelques détails près ont confirmé que l'effectivité de la supervision pédagogique à un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS, l'hypothèse générale a été ainsi vérifiée. Cette affirmation remet en selle l'implémentation de cette discipline salvatrice qu'est la supervision pédagogique. Dans la partie perspectives/ suggestions, nous avons suggéré aux différents acteurs de la scène éducative (formateurs, enseignants et élèves) de mettre sur pied des dispositifs pour son effectivité et valoriser son importance dans les pratiques éducatives. Les enseignants gagneraient à intégrer cet aspect dans leur formation continue afin d'atteindre leurs différents objectifs. La supervision pédagogique reste un domaine en friche qui aiderait dans plusieurs disciplines éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHESON, K. e. (1983). *Supervision pédagogique: Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Québec: Les Editions Logiques.
- AUDET, M. e. (2006). Le coaching comme mode d'accompagnement de l'entrepreneur. *Revue internationale de Psychologie*, p. 141- 160.
- BELINGA BESSALA, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé: Edition Clé.
- BELLON, J. (1976). *Classroom supervision and instructional improvement: a synergetic process*. IOWA: Kendall-Hunt.
- BERTRAND, Y. (1998). *Théories contemporaines de l' éducation*. Paris: Editions Nouvelles,Chronique Sociale.
- BOUCHAMMA, Y. (2004). *Le système d'éducation du Nouveau-Brunswick*. Lyon: Editions de la francophonie.
- BOUCHAMMA, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement et réformes scolaires*. Lyon: Les éditions de la francophonie.
- BOUTET, M. (2002). La supervision: un acte professionnel de médiation. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, 9 -22.
- BOUVIER, A. e. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris: Hachette.
- BRUNELLE, J. (1990). *La formation et le perfectionnement des intervenants en activité physique*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- BRUNELLE, J., & BRUNELLE, J. P. (2002). *L'observation et le feed-back dans une perspective de superviision pédagogique en enseignement de l'éducation physique*. Montréal: Université d Sherbrooke.
- BRUNELLE, J., SPALLANZANI, C., TOUSIGNANT , M., & MARTEL, D. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaetan Morin Editeur.
- BUJOLD, N. (2002). *La supervision pédagogique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CHAUCHAT, H. (1985). *L'enquete en psycho-sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- COLEMAN , J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S Government Printing Office.
- CROS, D. (2014). *Doctorat et monde professionnel*. Boston: L'Harmattan.
- DELHOMME, P., & et MEYER, T. (2002). *La recherche en psychologie sociale*. Paris: Armand Colin.
- DEROSIERS , P. (1995). *To help to a reflexive practice*. Paris: Paré.

- DESLIGNIERES, D. (2009). *Plaisir, apprentissage et culture*. Nantes: Contre-pied.
- DJEUMENI, M. (2017). *Ingénierie de la supervision pédagogique en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- EDIGER, M. (2002). *The Supervisor of school*. Paris: Armand Colin.
- FELOUZIS, G. (1996). *Evaluation et Efficacité pédagogique des enseignants du secondaire*. Lyon: Harmattan.
- FLAVELL, J. (1984). *Cognitive psychology*. Massachusett: College press.
- GLANZ, J. (2004). *Supervision that improves Teaching: Strategies and Techniques*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- GLATTHORN, A. (1984). *Differentiated Supervision*. Hryon: Publisher ASCD.
- GLICKMAN, L. (2009). *A History of Consumer activism in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- GOODLAD, S., & HIRST, B. (1989). *Peer tutoring: a guide to learning by teaching*. London: Kongon Page.
- GRAVITZ, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- HALLAK, J. (2000). *Méthodes en éducation*. Paris: UNESCO.
- HARRIS, J. (1998). *Effective teaching*. New_york: Cambridge University Press.
- HOOKOOMSING, V. (1997). Gestion dyu pluralisme linguistique. Dans S. A. KATTIA HADDAD, *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement* (pp. 97-113). Québec: AUF -UREF.
- ITONG A GOUFAN, E. (2021). *Supervision et inspection pédagogiques dans les institutions camerounaises d'éducation et de formation professionnelle*. Yaoundé: Editions peuples d'Afrique.
- KIRK, D. (2013). *Educational value and models based practice in physical education*. Toronto: Havard University press.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- METZLER, M. (1990). *Instructional Supervision for physical Education*. New-york: Champaign; Human Kinetics.
- MOLINA, C. e. (2011). Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, p. 231 - 236.
- MOUSSAY, S. (2006). *Une activité au-delà des interactions tuteur-stagiaire*. Clermont: EPS.
- MUGALA, B. (2002). *Motivational Factors that affect pupil's participation in school*. Nairobi, Kenya: Kenyatta University Press.

- MUNGALA, A. (2005). *Les composantes majeures de la formation des enseignants: l'évaluation pratique, les institutions de formation en Afrique*. A. Colin.
- NEIDE, J. (1996). *Supervision of student teachers: Objective observation*. Boston: Editions CRP.
- NOLAN, J., & HOOVER, L. (2010). *Teacher supervision & evaluation: theory into practice*. Wiley.
- OCANSEY, R. (1998). The Effects of a Behavioral Model of Supervision on the Supervisory Behaviors of cooperating teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, p 46 - 63.
- OLIVIA, P., & PAWLAS, G. (2004). *Supervision for today's school*. New-york: Wiley.
- O'SULLIVAN, M. (2006). *Professional Development of Co-operating Teachers: Objective Observation*. Londres: E & FN Spon.
- PAILLE, P. e. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- PAQUAY, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. L'Harmattan.
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'éducation*. Paris: publications INSEP.
- PERRENOUD, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- PIOT, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, P 95-110.
- RANGUIS, L. (2008). *L'évaluation pédagogique des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- RIBAS, W. (2002). *Teacher evaluation that works!! The Educationnal legal, public relations*. Westwood, MA: Ribas Publications.
- ROSSI, J. (1980). *Social psychology*. Rhode Island: Harvard press.
- SERGIOVANI, T., & STARRAT, R. (2007). *Supervision : a redefinition*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- SERGIOVANNI, T. e. (2007). *Supervision: a redefinition*. New-york: McGrawhill.
- SIEDENTOP, D. (1991). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Boucherville: Gaetan Morin éditeur.
- SNOW-GERONO, J. (2008). *Locating Supervision-A relective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci nfor teacherndevelopment*. Quebec.
- TANNEHILL, D. e. (1990). Effects of a self-Directed Training program on Cooperating Teacher Behaviour. *Journal of teaching in physical Education*, 9, P.140- 151.
- TOUSSIGNANT, D. e. (1988). *La Supervision de l'intervention en activité physique*. Québec: Gaetan Morin.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. (1985). *Pensées et langage*. Editions SOCIALES.

ZEPEDA, J. (2006). *Principal's Perspectives: Professional Learning and Marginal Teachers on
Formal plans of improvement*. London: Sage.

ZEPEDA, S. (2007). *The principal as instructional leader: a handbook for supervisors*.
Larchmont, NY: Eye on Education.

ANNEXES



QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS FORMATEURS DE L'INJS

Monsieur/Madame.

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de Master en sciences de l'éducation, nous menons une recherche intitulée « **Supervision pédagogique et efficacité professionnelle des enseignants d'EPS** ». Vous voudriez bien contribuer à la réalisation de cette étude en répondant de façon franche et précise à ce questionnaire.

Nous vous assurons que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et ceci conformément aux dispositions de l'article 5 de loi N° 91/023 du 16 décembre 1991, sur les recensements et enquêtes statistiques.

Consigne : vous voudriez bien lire attentivement chaque question ou proposition puis choisissez les réponses qui correspondent.

THEME1: identification du répondant

	Questions posées	Réponses
Q1	Votre sexe?	Masculin <input type="checkbox"/> Féminin <input type="checkbox"/>
Q2	Votre âge?	20-30ans <input type="checkbox"/> ; 30-40ans <input type="checkbox"/> ; 40-50ans <input type="checkbox"/> ; Plus de 50ans <input type="checkbox"/>
Q3	Votre diplôme le plus élevé?	Probatoire <input type="checkbox"/> ; Baccalauréat <input type="checkbox"/> ; Licence <input type="checkbox"/> ; Master ou plus <input type="checkbox"/> ; Doctorat Autre à préciser
Q4	Votre qualification professionnelle ?	MAEPS <input type="checkbox"/> ; MPEPS <input type="checkbox"/> ; PAEPS <input type="checkbox"/> ; PEPS <input type="checkbox"/>
Q5	Depuis combien d'années êtes-vous en fonction à l'INJS ?	Moins de 5ans <input type="checkbox"/> ; 5-10ans <input type="checkbox"/> ; plus de 10ans <input type="checkbox"/>

Q7	Votre nombre d'heures d'enseignement par semaine ?	Moins de 5 heures <input type="checkbox"/> ; 5-9 heures <input type="checkbox"/> ; 10-13heures <input type="checkbox"/> ; 13-17 heures <input type="checkbox"/>
----	--	--

THÈME 2 : les conditions de travail

Cocher soit la case 1 (Non pas du tout d'accord), 2 (Pas d'accord), 3 (Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 4 (D'accord) ou 5 (Oui tout à fait d'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses et modalités
Q10	Que pensez-vous des conditions de travail ?	
Q11	Approuvez-vous la qualité des infrastructures présentes dans votre établissement	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q12	Les aires de jeux sont-ils suffisamment équipées ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q13	Etes- vous satisfait du matériel adéquat disponible ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

THÈME3 : l'inspection pédagogique

Cocher soit la case 1 2 3 (Pas d'accord), 4 (Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 5 (D'accord) ou 5 (Oui tout à fait d'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses
Q15	Etes- vous satisfait du matériel adéquat disponible ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q16	Appreciez- vous l'encadrement pédagogique?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q17	Le contrôle pédagogique est-il indispensable pour l'amélioration de votre prestation ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q18	L'évaluation pédagogique contribue –t-elle à vous rendre meilleur ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q19	Le suivi pédagogique est il un élément clé à votre efficacité ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

THEME4 : les journées pédagogiques

Cocher soit la case 1 (non pas du tout d'accord), 2 (Pas d'accord), 3 (Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 4 (D'accord) ou, 5 (D'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses
Q20	Etes-vous satisfait des journées pédagogiques présentes dans votre établissement ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q21	Que pensez-vous de l'animation de la discipline dans votre établissement ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

THEME5 : les séminaires de recyclage

Cocher soit la case 1 2 3 (Pas d'accord), 3 (Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 4 (D'accord) ou 5 (Oui tout à fait d'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses
Q22	Appreciez-vous les séminaires de recyclage qui existent dans votre établissement ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q23	Les ateliers pluriquotidiens(animation pédagogique)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q24	Participation aux séminaires de recyclage	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q25	Vos enseignements répondent-ils aux critères de l'APC ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Nous vous remercions de votre franche et sincère collaboration

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

BP : 337 Yaoundé

E-mail : uy1@uycdc.uninet.cm



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work- Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

PO BOX: 337 Yaoundé

E-mail: uy1@uycdc.uninet.cm

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

THE FACULTY OF EDUCATION

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS D'EPS DANS LES LYCEES

Monsieur/Madame.

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de Master en sciences de l'éducation, nous menons une recherche intitulée « **Supervision pédagogique et efficacité professionnelle des enseignants d'EPS** ». Vous voudriez bien contribuer à la réalisation de cette étude en répondant de façon franche et précise à ce questionnaire.

Nous vous assurons que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et ceci conformément aux dispositions de l'article 5 de loi N° 91/023 du 16 décembre 1991, sur les recensements et enquêtes statistiques.

Consigne : vous voudriez bien lire attentivement chaque question ou proposition puis choisissez les réponses qui correspondent.

THEME1 : identification du répondant

	Questions posées	Réponses
Q1	Votre sexe?	Masc <input type="checkbox"/> Fém <input type="checkbox"/>
Q2	Votre âge?	20-30ans <input type="checkbox"/> ; 30-40ans <input type="checkbox"/> ; 40-50ans <input type="checkbox"/> ; Plus de 50ans <input type="checkbox"/>
Q3	Votre diplôme le plus élevé?	Probatoire <input type="checkbox"/> ; Baccalauréat <input type="checkbox"/> ; Licence <input type="checkbox"/> ; Master ou plus <input type="checkbox"/>
Q4	Votre qualification professionnelle ?	MAEPS <input type="checkbox"/> ; MPEPS <input type="checkbox"/> ; PAEPS <input type="checkbox"/> ; PEPS <input type="checkbox"/>
Q5	Depuis combien d'années êtes-vous Sorti de l'INJS ?	Moins de 5ans <input type="checkbox"/> ; 5-10ans <input type="checkbox"/> ; plus de 10ans <input type="checkbox"/>

Q6	Depuis combien d'années êtes-vous en fonction dans cet établissement ?	Moins de 5ans <input type="checkbox"/> ; 5-10ans <input type="checkbox"/> ; plus de 10ans <input type="checkbox"/>
Q7	Votre nombre d'heures d'enseignement par semaine ?	Moins de 5 heures <input type="checkbox"/> ; 5-9 heures <input type="checkbox"/> ; 9- 13heures <input type="checkbox"/> ; 13-17 heures <input type="checkbox"/>
Q8		
Q9		

THEME2 : les conditions de travail

Cocher soit la case 1 (Non pas du tout d'accord), 2 (Pas d'accord), 3 (Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 4 (D'accord) ou 5 (Oui tout à fait d'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses et modalités
Q10	Que pensez-vous des conditions de travail ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q11	Approuvez-vous la qualité des infrastructures présentes dans votre établissement ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q12	Les aires de jeux sont-ils suffisamment équipées ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q13	Etes- vous satisfait du matériel disponible ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

THEME3 : l'inspection pédagogique

Cocher soit la case 1 (Non pas du tout d'accord), 2 (Pas d'accord), 3(Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 4 (D'accord) ou5 (Oui tout à fait d'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses
Q15	Votre opinion sur les inspections pédagogiques ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q16	Appreziez- vous l'encadrement pédagogique?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q17	Le contrôle pédagogique est-il indispensable pour l'amélioration de votre prestation ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q18	L'évaluation pédagogique contribue –t-elle à vous rendre meilleur ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q19	Le suivi pédagogique est il un élément clé à votre efficacité ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

THÈME4 : les journées pédagogiques

Cocher soit la case 1 (Non pas du tout d'accord), 2 (Pas d'accord), 3(Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 4 (D'accord) ou5 (Oui tout à fait d'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses
Q20	Etes-vous satisfait des journées pédagogiques présentes dans votre établissement ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q21	Que pensez-vous de l'animation de la discipline dans votre établissement ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

THEME5 : les séminaires de recyclage

Cocher soit la case 1 (Non pas du tout d'accord), 2 (Pas d'accord), 3 (Ni d'accord, ni en désaccord ou neutre), 4 (D'accord) ou 5 (Oui tout à fait d'accord)

Thèmes Items	Questions posées	Réponses
Q22	Appreziez-vous les séminaires de recyclage qui existent dans votre établissement ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q23	Les ateliers pluriquotidiens(animation pédagogique)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q24	Participation aux séminaires de recyclage	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Q25	Vos enseignements répondent-ils aux critères de l'APC ?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Nous vous remercions de votre franche et sincère collaboration

Q4 : Quelle classe faites-vous ?

6^e

5^e

4^e

3^e

2^{nde}

1^{ere}

1^{le}

Q5: Etes- vous apte aux activités physiques et sportives ?

Oui

Non

THEME 2 : Les conditions de travail

Q6 : Avez-vous un enseignant d'EPS ?

Oui

Non

Q7 : Combien d'heures d'EPS avez-vous par semaine ?

1 heure

2 heures

3 heures

Q8 : Existe-t-il des terrains appropriés à la pratique du sport au sein de votre établissement ?

Oui

Non

Q9 : Y a-t-il des élèves inaptes dans votre classe ? Si oui, combien ?

Oui

Non

Comment sont-ils intégrés dans les activités d'EPS

THEME3 : L'inspection pédagogique

Q10 : Pendant les séances d'EPS, votre enseignant (e) a-t-il reçu des inspecteurs ?

Oui

Non

Q11 : Avez-vous noté la présence d'un conseiller pédagogique lors d'une séance d'EPS ?

Oui

Non

Q12 : Etes-vous satisfait de la qualité des enseignements en EPS ?

OUI

NON

THEME4 : Les journées pédagogiques

Q13: Avez-vous souvent entendu parler des journées pédagogiques en EPS ?

Oui

Non

Q14 : Votre enseignant(e) d'EPS s'est-il déjà absenté pour des raisons de journées pédagogiques ?

Oui

Non

THEME5 : Les séminaires de recyclage

Q15 : Avez-vous déjà entendu parler des séminaires de recyclage en EPS?

Oui

Non

Q16 : Votre enseignant (e) d'EPS amène-t-il /elle les élèves à participer massivement à son cours ?

Oui

Non

Q17 : Pensez-vous que votre cours d'EPS peut vous amener à envisager un avenir dans une discipline sportive ?

Oui

Non

Merci pour votre collaboration

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vi
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE	4
1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	4
1.1.1 Constat général.....	4
1.1.2 Motivations du choix du sujet.....	6
1.2 Problème de l'étude	9
1.3 Questions de recherche.....	11
1.3.1 Question principale	11
1.3.2. Analyse factorielle	12
1.3.2.1 Analyse de la corrélation entre les sous facteurs et le facteur principal.	12
1.3.2.2 Les sous facteurs pertinents	12
1.3.2.2.1 L'environnement socioculturel	12
1.3.2.2.2 L'inspection pédagogique	12
1.3.2.2.3 Les journées pédagogiques.....	13
1.3.2.2.4 Les séminaires de recyclage.....	13
1.3.3 Les sous facteurs non pertinents.	13
1.3.3.1. L'encadrement pédagogique	13
1.3.3.2. Le monitoring.....	14
1.3.3.3. L'audit pédagogique.....	14
1.3.3.4. L'évaluation pédagogique	14
1.3.3.5. Le contrôle pédagogique.....	14
1.3. Questions secondaires de recherche	15

1.4 Hypothèse de l'Étude.....	15
1.5 Objectifs de la recherche	15
1.5.1. Objectif général.....	16
1.5.2. Objectifs spécifiques.....	16
1.6. Intérêt et délimitation de l'étude.....	17
1.6.1 Intérêts de l'étude.....	17
1.7. Délimitation de l'étude	17
1.7.1 Délimitation thématique.....	17
1.7.2 Délimitation géographique.....	18
1.7.3. Délimitation conceptuelle	18
1.7.4 Délimitation temporelle	18
1.8 Type de l'étude	18
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	20
2.1. Clarification des concepts.....	20
2.1.1 Le concept de supervision pédagogique en EPS.....	20
2.1.2. Le concept d'efficacité des enseignants.....	21
2.2 Revue de la littérature.....	23
2.2.1. Présentation du système éducatif camerounais.....	23
2.2.2 L'évolution historique du processus de supervision pédagogique.....	25
2.2.2.1 La supervision pédagogique aux USA.....	25
2.2.2.2 La supervision pédagogique au Cameroun.....	26
2.2.4 Vision actuelle de la supervision pédagogique.....	27
2.2.5 La supervision pédagogique en Education Physique.....	29
2.2.6 Les limites du processus de supervision pédagogique.....	32
2.2.7 Les référentiels de compétences de la profession enseignante	33
2.3 LES THÉORIES DE RÉFÉRENCE DU SUJET	34
2.3.1 Théorie socioconstructiviste	34
2.3.1.1 Apprentissage et développement	35
2.3.1.2 Le processus d'étayage	36
2.3.1.3 Les pratiques de métacognition.....	37
2.3.1.4 L'apprentissage coopérant	38

2.3.1.5. L'apprentissage coopérant à travers le travail de Pléty (1998).....	39
2.3.1.6 Les fonctions du tutorat selon Marchive (1997).....	39
2.3.1.7 L'effet-tuteur.....	40
2.3.2 Théorie constructiviste.....	40
2.3.2.1 L'assimilation.....	40
2.3.2.2 L'accommodation.....	41
2.3.2.3 L'équilibration.....	41
2.4 formulation des hypothèses.....	41
2.4.1 Hypothèse générale.....	42
2.4.1.1 Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale.....	42
2.4.1.2 Les éléments de la question de recherche.....	43
2.4.1.3 Formulation des hypothèses de recherche.....	43
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	50
3.1 Type de recherche.....	50
3.2 Site de l'étude.....	51
3.3 La population d'étude.....	51
3.3.1 Population cible de l'étude.....	51
3.3.2 Population accessible à l'étude.....	52
3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon de l'étude.....	52
3.4.1. L'échantillon de l'étude.....	52
3.4.2. Technique d'échantillonnage.....	53
3.5. Choix des méthodes et des instruments de collecte des données.....	53
3.5.1 Le questionnaire.....	53
3.5.2. L'exploitation documentaire.....	54
3.6. Validation de l'instrument de collecte des données.....	54
3.7. La procédure de collecte des données.....	55
3.7.1. Passation des questionnaires.....	55
3.7.1.1. Récapitulatif des questions posées aux enseignants : INJS /lycées.....	56
3.7.1.2. Récapitulatif des questions posées aux élèves.....	57
3.8. Les méthodes d'analyse des données.....	57
CHAPITRE 4 : CADRE OPÉRATOIRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	59

4.1 Résultats des enseignants de l'INJS	59
4.1.1 Profil des enquêtés	59
4.1.2 Les conditions de travail	60
4.1.3 L'inspection pédagogique	61
4.1.4. Les journées pédagogiques	62
4.2 Résultats des enseignants des Lycées	63
4.2.1 Profil des enquêtés	63
4.2.1 Les conditions de travail	64
4.2.2 L'inspection pédagogique	64
4.2.3. Les journées pédagogiques	65
4.3 Résultats des élèves des Lycées.....	65
4.3.1. Les conditions de travail dans les lycées	66
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	68
5.1 Interprétation des résultats.....	68
5.1.1 Identification des répondants	68
5.2 Vérification des hypothèses.....	70
5.3 Les conditions de travail.....	70
5.3.1 HR1 est libellé ainsi qu'il suit : « les conditions de travail ont un lien avec l'efficacité Professionnelle des enseignants d'EPS ».....	70
5.4. Les inspections pédagogiques	74
5.4.1 HR2 est intitulée : « L'inspection pédagogique a un lien avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ».....	74
5.5. Les journées pédagogiques.....	77
5.5.1. HR3 est intitulé « les journées pédagogiques ont un lien significatif avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ».....	77
5.6. Les séminaires de recyclage	78
5.6.1 HR4 est intitulé « les séminaires de recyclage ont un lien significatif avec l'efficacité professionnelle des enseignants d'EPS ».....	78
5.7. Discussions et perspectives	80
5.7.1. Perspectives.....	83
5.7.1.1 Perspectives théoriques	84

5.7.1.2. Perspectives pratiques	84
CONCLUSION GÉNÉRALE	88
BIBLIOGRAPHIE	90
ANNEXES	94
TABLE DES MATIÈRES	107