



*Université A. Mira – Bejaia*

*Faculté Des Sciences Humaines et sociales*

*Département de STAPS*

## *Mémoire de fin de cycle*

➤ En vue de l'obtention du diplôme de master en science et technique des activités

Physiques et Sportives

- Filière : Activité Physique et Sportive Educative.
- Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire.

### *Thème*

*L'apprentissage moteur par le feedback (vidéo)  
entre model et propre réalisation cas de la  
technique du saut en longueur chez les lycéens.*

*Réalisé par*

BOUCHERBA Billal

KHIDER Aissam

*Encadré par :*

Dr : CHETTOUH Farid

Année Universitaire *2018/2019*

## Remerciements

Aujourd'hui, à l'occasion onéreuse qui nous est offerte, nous tenons du Profond du cœur à remercier le bon Dieu le tout puissant qui nous a donné la patience, la volonté et la capacité de réaliser ce modeste travail.

Un grand remerciement à nos chers parents, notre source de réussite Auquel nous témoignons une profonde reconnaissance, ceux qui était avec nous à chaque pas.

Et Nous remercionsnotre encadreur Mr Chettouh pour le suivi réalisé tout au long de la construction du mémoire, pour ses conseils et pour son attitude rassurante et positive. Merci également à Mr sahel pour l'analyse de notre travail au fil de sa construction et pour ses conseils avisés.

Nous remercions Mr Mizi allaoua, l'enseignant d'EPS de secondaire, qui nous aider dans la réalisation des tests.

Nous remercionsles élèves de 2st1 pour l'attention portée lors de déroulement des teste et des séances pédagogique.

Nous remercions particulièrement Mr hadji, l'enseignant de statistique, pour l'attention portée à notre thématique de recherche, la participation à cette recherche et notamment pour le travail supplémentaire réalisé.

En fin, nous remercionsnos camarade STAP Adel hadji, Nafaa taleb et Nadia Machane ,pour leur soutien dans les périodes les plus stressante.

# Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail :*

*A ma petite famille, notamment ma chère mère qui ma encourageait lors de chaque départ à l'université, avec ses prières, et son beau sourire.*

*A mes adorables frères, Tarik, Djamel, Hicham, qui mon encouragé pendant la période de ce mémoire.*

*A mes amis, et mes collègues.*

*A m<sup>er</sup>s/mouloud, ch/faride et tous mes enseignant STAPS.*

*Son oublier mon binôme KHider Aissam.*

*A tous ceux qui, de loin ou de prés, ont contribué à la réalisation de ce travail.*

*Billal*

# Dédicaces

*Je dédie ce modeste de travail :*

*A mes parents, qui me encouragée et sacrifices, pendant la période de ce mémoire.*

*A mes frères et ma sœur ainsi que tout ma famille qui mon encourager, et pour leurs amour.*

*A mes amis, et mes collègues,  
et surtout les gens qui m'aiment. adel ,papou ,salim ,massi*

*A mon binôme, billal*

*A ma cher Nadia*

*A tous ceux qui, de loin ou de prés, ont contribué à la réalisation de ce travail.*

*Aissam*

# Sommaire

## Sommaire

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| Remerciements.....          | I   |
| Dédicace Billal.....        | II  |
| Dédicace Aissam.....        | III |
| Liste des abréviations..... | IV  |
| Liste des tableaux.....     | V   |
| Liste des figures.....      | VI  |
| Introduction .....          | 1   |

### Partie1 : partie théorique

#### Cadre problématique

|  |   |
|--|---|
| 1- Problématique : .....               | 4 |
| 3-Les taches de la recherche : .....   | 6 |
| 5-L'importance de la recherche : ..... | 7 |
| 6-Définitions des concepts : .....     | 8 |

#### Chapitre 1 : EPS

|  |    |
|--|----|
| L'éducation physique et sportive (EPS) : .....   | 12 |
| 1-EPS Définition : .....   | 12 |
| 2-Finalité et objectifs de l'éducation physique et sportive au collège : .....   | 13 |
| 2-1-Trois objectifs : .....  | 13 |
| 2-1-1-Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité : ..... | 14 |
| 2-1-2-L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale : .....   | 14 |
| 2-1-3-L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive : .....   | 14 |
| 3-la planification en éducation physique et sportive : .....   | 14 |
| 3-1-Définition : .....   | 15 |
| 3-2-fonctions de la planification : .....  | 15 |

|   |    |
|---|----|
| 3-3-pourquoi planifie :.....                            | 16 |
| 3-4-planifications pédagogiques :.....                  | 16 |
| 3-5-Plans:.....   | 16 |
| 3-5-1-types de plans :.....                             | 17 |
| 3-6-la séance d'EPS :.....                              | 17 |
| 3-7-La séquence pédagogique :.....                      | 20 |
| 3-8-Programme d'EPS :.....                              | 22 |
| 4-L'apprentissage en EPS : définition, rôle, but.....   | 22 |
| 4-1-Définition de l'enseignant en générale :.....       | 22 |
| 4-2-Définition de l'enseignant d'EPS :.....             | 23 |
| 4-3-Les différentes théories de l'apprentissage : ..... | 24 |

## Chapitre 2 : saut en longueur

|  |    |
|--|----|
| 1-saut en longueur :.....                  | 33 |
| 1-1-Définition :.....                      | 33 |
| 2-Les origines .....                       | 33 |
| 2-1-Le règlement du saut en longueur ..... | 34 |
| 3-Le matériel et la technique :.....       | 35 |
| 3-1-Le matériel:.....                      | 35 |
| 3-2-La technique:.....                     | 35 |
| 4-1-La tenue vestimentaire .....           | 36 |
| 4-2-Les aires de saut .....                | 36 |
| 4-3-La mesure.....                         | 37 |
| 4-4-Le temps.....                          | 37 |
| 4-5-Les essais .....                       | 37 |
| 4-6-Le classement .....                    | 37 |
| 5-Types de Sauts.....                      | 37 |
| 6-Les phases techniques.....               | 38 |
| 6-1-La mise en action.....                 | 38 |
| 6-2-La vitesse lancée .....                | 39 |
| 6-3-La préparation à l'appel.....          | 39 |
| 5-4-L'impulsion.....                       | 40 |
| 5-5-La suspension ou phase aérienne.....   | 41 |

|                        |    |
|------------------------|----|
| 5-6-La réception ..... | 41 |
| 6-L'évaluation.....    | 41 |

### Chapitre3 : feed-back

|   |    |
|---|----|
| Feedbacks .....   | 44 |
| 1-Définition :.....   | 44 |
| 2- Type de feedback.....  | 45 |
| 2-1-Le feedback intrinsèque .....                                       | 45 |
| 2-2- Le feedback extrinsèque.....                                       | 46 |
| 3- La fonction du feedback augmenté.....                                | 48 |
| 4- Le feedback vidéo.....   | 49 |
| 5 – La vidéo dans l'enseignement de l'éducation physique scolaire ..... | 50 |
| 7-Pourquoi utiliser la vidéo?.....                                      | 51 |

### Chapitre 4 : les TIC

|  |    |
|--|----|
| 1-Technologies de l'Informations et de la Communication (TIC) :.....                 | 53 |
| 2-Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE): .... | 53 |
| 2-1- Définition opérationnel :.....  | 54 |
| 3-L'utilisation des TICE en EPS : .....  | 55 |
| 4-La place des TICE dans l'activité des enseignants : .....                          | 55 |
| 4-1- Organiser les conditions de la classe :.....                                    | 55 |
| 5-Les avantages d'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage :.....  | 60 |
| 6-1- Impact des TICE sur l'activité des élèves en EPS : .....                        | 61 |
| B. Les TICE au service de l'apprentissage par l'observation :.....                   | 62 |
| C. Les TICE au cœur de la pratique réflexive de l'élève :.....                       | 62 |

#### Parite2 : partie pratique

#### Chapitre1 : cadre méthodologique

|   |    |
|---|----|
| Les procédures méthodologiques.....                     | 65 |
| 1-La méthode utilisée : (La Méthode expérimentale)..... | 65 |
| 2-Outil de recherche : .....                            | 65 |
| 3- La population de l'étude :.....                      | 67 |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>4-Le choix de l'échantillon:</b> .....                | <b>67</b> |
| <b>5- Justification du choix de l'échantillon:</b> ..... | <b>69</b> |
| <b>6-Le choix de la discipline :</b> .....               | <b>69</b> |
| <b>7- Justification du choix de la discipline:</b> ..... | <b>69</b> |
| <b>8-Les outils de recherche :</b> .....                 | <b>70</b> |
| <b>9- Le programme</b> .....                             | <b>71</b> |

## **Chapitre2 : présentations et interprétation des résultats**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Interprétation des résultats</b> ..... | <b>75</b>  |
| <b>Discutions des résultats</b> .....     | <b>99</b>  |
| <b>Conclusion</b> .....                   | <b>105</b> |
| <b>Liste bibliographique</b> .....        | <b>108</b> |
| <b>Les annexes</b> .....                  | <b>112</b> |
| <b>Résumé</b> .....                       | <b>123</b> |

| Abréviation        | La signification                                      |
|--------------------|---|
| <b>EPS</b>         | Education physique et sportive.                       |
| <b>APSA</b>        | Activités physiques et sportives et artistiques       |
| <b>EP</b>          | Education physique                                    |
| <b>PMG</b>         | Programme moteur général                              |
| <b>CR</b>          | Connaissance du résultat                              |
| <b>CP</b>          | Connaissance de la performance                        |
| <b>MEP</b>         | Maitres d'éducation physique                          |
| <b>TICE</b>        | Technologies de l'Informations et de la Communication |
| <b>FDBK</b>        | Feed-back   |
| <b>VO2 max</b>     | Volume oxygène maximum                                |
| <b>C .P. A.</b>    | Course progressivement accéléré                       |
| <b>Pi</b>          | Piétinement   |
| <b>R .3. D. F.</b> | Le rythme les 3 derniers foulés (fréquence/amplitude) |
| <b>P.A.P.P.</b>    | Pied d'appel par rapport à la planche d'appel         |
| <b>P. A</b>        | Pied d'appel  |
| <b>I. A. Haut</b>  | Impulsion Avant bas, avant haut                       |
| <b>Rel</b>         | Relâchement   |
| <b>Grnd</b>        | Grandissement   |
| <b>Equil</b>       | Equilibre   |
| <b>Grop</b>        | Groupé  |
| <b>P. av</b>       | Les Pieds en avant                                    |
| <b>B.av</b>        | Les bras ver avant                                    |

# Liste des tableaux

## Liste des tableaux

| <b>Tableau</b> | <b>Titre des Tableau</b>   | <b>page</b> |
|----------------|--|-------------|
| <b>1</b>       | Représentation schématique d'un résumé des principaux courants théoriques  | <b>24</b>   |
| <b>2</b>       | Les différences entre le feedback CR et le feedback CP   | <b>47</b>   |
| <b>3</b>       | La répartition de la population de l'établissement   | <b>67</b>   |
| <b>4</b>       | Les caractéristiques des élèves de notre échantillon de vidéo de propre réalisation                                  | <b>68</b>   |
| <b>5</b>       | Les caractéristiques des élèves de notre échantillon de vidéo d'un Model   | <b>69</b>   |
| <b>6</b>       | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage.               | <b>75</b>   |
| <b>7</b>       | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage.               | <b>77</b>   |
| <b>8</b>       | Représentation des résultats technique des élèves du test début de cycle (groupe 1)                                  | <b>78</b>   |
| <b>9</b>       | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 fin de cycle avec le pourcentage.                 | <b>79</b>   |
| <b>10</b>      | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 fin de cycle avec le pourcentage.                 | <b>81</b>   |
| <b>11</b>      | Représentation des résultats technique des élèves de la fin de cycle (groupe1)                                       | <b>82</b>   |
| <b>12</b>      | Représentation de la moyenne et Ecart type de test début de cycle et fin de cycle pour groupe 1                      | <b>83</b>   |
| <b>13</b>      | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 du test début de cycle avec le pourcentage.       | <b>84</b>   |
| <b>14</b>      | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 début de cycle avec le pourcentage.               | <b>86</b>   |
| <b>15</b>      | Représentation des résultats technique des élèves du test début de cycle sans utilisation de vidéo model. (groupe2). | <b>87</b>   |
| <b>16</b>      | Représentation des résultats des quatre techniques pour le   | <b>88</b>   |

## Liste des tableaux

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
|           | group 2 du test fin de cycle avec le pourcentage.   |           |
| <b>17</b> | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 de fin de cycle avec le pourcentage.   | <b>90</b> |
| <b>18</b> | Représentation des résultats technique des élèves du test de fin de cycle (groupe 2).   | <b>91</b> |
| <b>19</b> | Représentation de la moyenne et Ecart type du test de début de cycle et du test de fin de cycle de feedback vidéo d'un model.   | <b>92</b> |
| <b>20</b> | Présentation de Différence de critères réussite Y début cycle et fin de cycle de la vidéo propre réalisation.   | <b>93</b> |
| <b>21</b> | Présentation de Différence des critères de réussite Y fin de cycle- debut cycle et de la vidéo d'un model.  | <b>94</b> |
| <b>22</b> | Présentation des moyennes de la progression en générale des disciplines entières de saut en longueur et dans la réussite des déférents critères. Longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model) | <b>94</b> |
| <b>23</b> | Présentation des moyennes des résultats des critères réussites dans chaque phase de la technique du saut en longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model)                                      | <b>95</b> |
| <b>24</b> | Présentation des moyennes des résultats des critères réussites dans la technique du saut en longueur entre test bilan le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le test bilan deuxième groupe (vidéo d'un model)                                | <b>97</b> |

# Liste des figures

## Liste des figures

| figures   | Titre des figures   | page      |
|-----------|---|-----------|
| <b>1</b>  | Représentation de logiciel de T-STUDENT   | <b>66</b> |
| <b>2</b>  | Représentation des résultats de chaque critères pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage .  | <b>75</b> |
| <b>3</b>  | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage.  | <b>77</b> |
| <b>4</b>  | Représentations des résultats de réussite du début de cycle   | <b>78</b> |
| <b>5</b>  | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 fin de cycle avec le pourcentage.  | <b>79</b> |
| <b>6</b>  | Représentations des résultats du teste de fin de cycle  | <b>81</b> |
| <b>7</b>  | Représentations des résultats de réussit du test de fin de cycle  | <b>82</b> |
| <b>8</b>  | Représentation des deux tests selon la moyenne  | <b>83</b> |
| <b>9</b>  | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 du test début de cycle avec le pourcentage.  | <b>84</b> |
| <b>10</b> | Représentations des résultats de groupe 2 du teste début de cycle sans utilisation de vidéo model.  | <b>86</b> |
| <b>11</b> | Représentations du résultat de réussite du test de début cycle sans utilisation de vidéo model.   | <b>87</b> |
| <b>12</b> | Représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 du test fin de cycle avec le pourcentage.  | <b>88</b> |
| <b>13</b> | Représentations du résultat de critère de réussite du test de fin de cycle avec utilisation de vidéo model.   | <b>90</b> |
| <b>14</b> | Représentations du résultat de réussit du test de fin de cycle avec utilisation de la vidéo model.  | <b>91</b> |
| <b>15</b> | Représentation des deux tests selon la moyenne  | <b>92</b> |
| <b>16</b> | Présentation des moyennes de la progression en générale des disciplines entières de saut en longueur et dans la réussite des déférents critères. Longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre realisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model) | <b>95</b> |
| <b>17</b> | Présentation les moyennes des résultats des critères réussites dans chaque phase de la technique du saut en longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre realisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model)                                      | <b>96</b> |
| <b>18</b> | Présentation les moyennes des résultats des critères réussites dans la technique du saut en longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre realisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model)  | <b>97</b> |

# Indroduction

# Introduction

---

## Introduction

Comment expliquer que certains élèves apprennent plus rapidement que d'autres en éducation physique? Pourquoi y a-t-il des différences très élevées de niveaux de compétences motrices?

Ou d'un point de vue plus général, quels sont les facteurs qui influencent l'apprentissage de l'élève à l'école? Bien trop souvent encore, il est possible d'entendre des enseignants utiliser des propos tels que « cet élève n'y arrive pas parce qu'il est gros. Celui-ci est trop petit. Il est trop mou ou encore c'est parce que c'est une fille » pour justifier l'échec d'un élève dans une tâche en éducation physique ou tout simplement à l'école. Pourtant, ces raisons ne peuvent suffire à comprendre les différences qu'il existe entre les enfants scolarisés dans l'acquisition de certaines compétences. De ce fait, d'autres facteurs doivent être recherchés pour tenter de répondre à ces questions de manières objectives et scientifiques.

« Ce qu'un enfant est capable de faire, et de bien faire est manifestement fonction d'un grand nombre de facteurs. Les considérations sur le traitement de l'information nous amènent à réaliser que plusieurs processus imposés par la tâche et par les informations internes contribuent à la performance motrice. »<sup>1</sup>

Depuis le début des années 90, les travaux effectués dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis une nouvelle approche des problèmes de l'apprentissage moteur et des différences qui existent entre les élèves. Les stratégies telles que le contrôle des informations rétroactives pertinentes (feedback), l'attention, la mémorisation ou encore la prise de décision représentent des opérations internes qui sont déterminantes pour la réalisation d'une activité motrice. Ces rapports entre le mental et le moteur ajoutent donc de nouvelles perspectives en matière d'apprentissage.

Ces perspectives, comme nous allons le voir, peuvent être influencées par les innovations technologiques.

Effectivement, l'image et la communication ont une certaine influence sur notre société. Nous sommes de plus en plus entourés par les ordinateurs, les Smartphones et les autres innombrables objets technologiques. Il suffit de prendre le métro le matin pour constater

---

<sup>1</sup> (Singer, cité dans Famose et al. 1991, p.11)

# Introduction

---

l'ampleur du phénomène au travers du nombre de personnes qui ont les yeux rivés sur leur écran.

Cette évolution a eu des répercussions dans notre vie de tous les jours, mais également sur des domaines plus spécifiques, tels que le sport. La miniaturisation, la facilité d'utilisation, la qualité des images et les coûts abordables des outils vidéo ont sans doute contribué à ce que bon nombre de scientifiques du sport, d'entraîneurs et d'athlètes aient recours à de tels outils pour leur préparation<sup>2</sup>. La vidéo a même significativement influencé les méthodes d'entraînement. Bien que ses premiers développements aient eu lieu dans les années 1950, elle a réellement commencé à prendre de l'ampleur depuis deux décennies<sup>3</sup>. Actuellement dans certaines disciplines, il semble même impensable de travailler sans celle-ci étant donné leur impact.

« J'allais faire un ajustement technique, basé sur ce que j'avais vu. Cependant, après avoir regardé la vidéo, j'ai réalisé que je me trompais. Si j'avais fait le changement que je voulais sans avoir regardé la vidéo, ça aurait coûté la médaille à notre équipe. »<sup>4</sup>

Suite à l'apparition des caméras numériques qui permettent le traitement des images directement sur les ordinateurs personnels, nous avons vu se développer certains logiciels accessibles au grand public et exclusivement destinés à l'analyse vidéo pour l'entraînement du sportif. Ils permettent de dispenser des feedbacks vidéo sous différentes formes et offrent notamment la possibilité de regarder en boucle sa prestation directement après la réalisation, de superposer différentes exécutions ou de les passer côte à côte. Il est encore possible, à l'aide de ces logiciels, de décomposer le mouvement en une succession d'images figées selon des moments clés ou de travailler la vidéo pour y ajouter des informations pertinentes de tout type, telles que les angles, les points d'appui...

Bien que leur efficacité ait été démontrée à plusieurs reprises dans le domaine de l'apprentissage moteur, ils sont encore très peu utilisés dans le cadre scolaire.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Ives et al (2002). Enhancing Athletic Performance Using Digital Video in Consulting. Journal of Applied Sport Psychology, Volume 14, Issue 3, Pages 237 - 245

<sup>3</sup> Liebermann et al (2002) 'Advances in the application of information technology to sport performance', Journal of Sports Sciences, 20: 10, 755

<sup>4</sup> Riewald, S. (2010) Présentation et citation de Shimer. (Consulté le 27 avril 2011)

<http://www.dartfish.tv/Presenter.aspx?CR=p3c16129m157544>

<sup>5</sup> Merian T. et Baumberger B. (2007) Le feedback vidéo en éducation physique scolaire. Staps, 76, 107-120.

# **Cadre général de la problématique**

# Cadre général de la Problématique

---

## 1- Problématique :

L'Éducation Physique et Sportive (EPS), est une discipline scolaire d'enseignement que l'on retrouve à tous les niveaux de la scolarité, de l'école primaire à la terminale.

L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Les finalités assignées au système éducatif sont de « Développer la personnalité, élever le niveau de formation, insérer l'élève dans la vie sociale, lui permettre d'exercer sa citoyenneté » (...) « Former des femmes et des hommes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité » <sup>1</sup>

L'EPS utilise les différentes activités physiques qui font partie du monde sportif, et les adapte aux possibilités des scolaires pour viser la réussite de tous les élèves et contribuer, avec les autres disciplines, pour favoriser l'apprentissage de cette discipline, l'enseignant intervient avec des moyens et des stratégies pour mieux faciliter l'apprentissage des nouvelles habilités sportives et parmi ces moyen il ya l'exercice adapté aux objectifs , le guidage (verbal ou physique) et le feed-back, les démonstration et aussi les logiciels d'analyse vidéo ( l'outil vidéo ) et ce dernier est considéré comme usage pédagogique et moyen d'enseignement,

Dans de nombreux sports scolaires comme l'athlétisme (saut en longueur), la performance dépend essentiellement de la qualité de la réalisation du mouvement technique, un des but essentiels de l'entraînement est d'aider les élèves à stabiliser et produire les mouvements les plus efficaces possible, dans ces disciplines certains enseignants utilisent des logiciel d'analyse vidéo comme feedback est un outils de guidage qui facilite la compréhension du mouvement a réaliser et pour le corriger en observant la vidéo en montrant a l'élève sa propre vidéo comme aussi lui montrer une vidéo ou il peut voir la technique ou le geste chez un professionnelle (modèle) pour lui faire sentir la finesse et la progressivité des actions a effectuer , La vidéo est une source de feedback extrinsèque qui peut donner des informations tant sur la CR ( connaissance de résultat) que sur la CP ( connaissance de performance ). La vidéo permet à l'apprenant de visionner sa propre performance directement à l'issue de celle-ci et ainsi de la comparer à la représentation mentale du mouvement qu'il s'était construite suite à la

---

<sup>1</sup> (Loi d'orientation, 1989).

# Cadre général de la Problématique

---

démonstration ou la consigne <sup>23</sup> a montré que cette comparaison était un élément important pour affiner cette représentation mentale et sert de référence pour la programmation des actions ultérieures.

D'après Bourg<sup>4</sup>, un feed-back d'action peut permettre à l'élève de modifier la réponse en cours. Dans certaines disciplines (danse) plus de 60% des feed-back externes sont proposés pendant l'action. Les études portant sur ce type de rétroactions relatent que, de manière générale, elles n'amènent pas d'informations suffisamment percutantes au niveau de l'action technique entreprise. Elles peuvent toutefois avoir une influence intéressante sur l'attitude de l'élève, sa posture ou sur le développement tactique d'une action.

S'il est formateur de proposer à l'élève une évaluation de son action, il est recommandé de le questionner à ce sujet une fois l'action terminée et sans l'avertir au préalable de cette démarche: «l'expérience démontre qu'il est extrêmement difficile de percevoir et surtout d'interpréter ce que l'on fait pendant qu'on le fait. L'appel à la prise de conscience peut même perturber l'exécution de certaines procédures déjà bien automatisées» <sup>5</sup> La capacité d'autocritique et d'évaluation se construit de manière progressive. L'appui de l'analyse vidéo peut être une aide considérable.

Pour mener à bien notre projet de recherche qui s'intitule rappelons-le

«l'apprentissage moteur par le feedback (vidéo) entre model et propre réalisation cas de la technique du saut en longueur »

Nous avons formulé notre problématique comme suite : la vidéo permet elle un feedback positif lors de l'apprentissage ?

Pour mieux préciser notre question on a posé une sous question c'est : la quelle des visionnements d'une vidéo d'un model ou de la propre réalisation peut-elle un feedback plus efficace dans l'apprentissage chez Les lyciens ?

---

<sup>2</sup>(Schmidt, 1993).

<sup>3</sup>Bandura (1976)

<sup>4</sup>Bourg A., *Aspect multidimensionnel du feed-back extrinsèque*, Université Sorbonne, Paris 2001 livre enseigner le sport

<sup>5</sup>Brechbuhl J., *et al.*, *Contribution à la didactique du sport*, Cahier n° 49, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève 1988

# Cadre général de la Problématique

---

## 2-Hypothèse :

- La vidéo permet un feedback positif lors de l'apprentissage.
- La visualisation de la vidéo de la propre réalisation permet un feedback positif plus que la visualisation de la vidéo d'un model lors de l'apprentissage.

## 3-Les taches de la recherche :

Pour mieux comprendre quel est le feedback vidéo ( de le propre réalisation et d'un model ) le plus efficace dans l'apprentissage moteur des élèves et dans l'apprentissage de la technique au saut en longueur , il été nécessaire de faire une recherche bibliographique approfondie afin d'avoir un maximum d'informations et de données sur cette thématique afin de mieux se situer par rapport à ce qui est déjà réaliser et pour ainsi, exploiter au mieux les différents résultats des études ultérieures.

Il est aussi important d'approfondir nos informations concernant les méthodes d'apprentissage. Dans le but de réaliser la partie pratique, il était important de choisir les outils adéquats qui répondront au mieux à nos attentes (test de déférence technique au saut en longueur), mais aussi choisir l'approche statistique qui permet de répondre aux questions posées dans la problématique (descriptive analytique).

## 4-Buts et objectifs de la recherche :

L'objectif de notre recherche est de déterminer quelle est l'impact des deux feedback vidéo dans l'apprentissage, en éducation physique et sportive EPS, et de déterminer quel est le feedback le plus efficace la vidéo d'un model ou la propre réalisation sur le développement de certain techniques et l'amélioration de la geste en saut longueur

## 5-L'importance de la recherche :

L'intérêt de cette étude consiste à démontrer donc, la nature de feedback vidéo qui port un résultat sur l'apprentissage et la réalisation de geste technique et au quelle les élèves s'adaptent le mieux Aussi, il sera utile d'arrivé à expliquer l'importance de ce type de

# Cadre général de la Problématique

---

feedback dans le domaine de l'enseignement et particulièrement dans l'activité physique afin de mieux comprendre son importance dans le domaine scolaire.

Enfin, cet objet d'étude sera considéré comme une source d'information et de connaissance pour les réflexions et perceptives futures.

# Cadre général de la Problématique

---

## 6-Définitions des concepts :

### 6-1.Définition de Feedback

Schmidt et Debû (1993) définissent le feedback comme l'information concernant la différence entre l'état d'un objectif et la performance. En d'autres mots, il nous informe sur l'écart entre la performance réalisée et la performance visée (objectif, idéal). Sans connaissance soit du résultat soit du déroulement de l'action, l'apprenant se retrouve incapable d'acquérir une habileté. Le feedback représente donc une composante primordiale de l'apprentissage.<sup>6</sup>

### 6-2.Définition de Feedback vidéo

On arrive au vif du sujet de notre travail avec un feedback extrinsèque particulièrement puissant : la vidéo. Ça permet de capturer la performance et de l'analyser par la suite. L'idée pédagogique que nous voyons dans l'utilisation des vidéos pendant les cours d'éducation physique est la possibilité de donner accès à l'élève aux détails, tant CP que CR, qui lui échappent sur le moment de l'action. Ça peut lui permettre de se connaître mieux (processus identitaire) et de remodeler sa représentation mentale (souvent trompeuse) afin de créer une nouvelle situation de référence pour le prochain essai<sup>7</sup>.

### 6-3.Définition TICE

(Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) regroupent les outils et produits numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. D'après le terme TIC désigne « l'ensemble des technologies faisant appel à un support numérique et servant à traiter l'information ».<sup>8</sup>

Pour Karsenti, (2001), les TIC ont un usage transversal et généralisé pour l'enseignement/apprentissage. Il est donc important de les intégrer dans un système pédagogique pour devenir des outils didactiques.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Schmidt, R. A., & Debû, B. (1993). Apprentissage moteur et performance (p. 171). Paris: Vigot.

<sup>7</sup> Bandura, A. (1976). L'apprentissage social. Bruxelles: Mardaga.

<sup>8</sup> POELLHUBER B. et BOULANGER R., Un modèle constructiviste d'intégration des TIC, 2001. Récupéré en septembre 2011 de [http://www.cdc.qc.ca/textes/modele\\_constructiviste\\_integracion\\_TIC.pdf](http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integracion_TIC.pdf).

<sup>9</sup> KARSENTI, T. et LAROSE, F., TIC et pédagogies universitaires, le principe du juste équilibre, Presses de l'Université du Québec, 2001.

# Cadre général de la Problématique

---

Les théories de l'apprentissage donné par les sciences humaines emportent un composant intentionnel dans le processus d'apprentissage. Selon la définition de De Ketele (1989) l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

La psychologie ter à ce type d'environnement. Apprendre implicite toujours une dépense de se sert de ses modèles pour les intégrer dans ses théories.

Giordan (1989) a différencié 4 dimensions de l'apprentissage : cognitive, affective, méta cognitive et sociale ; et Grooaters (1994) classifie 4 objets d'apprentissage : les connaissances, les compétences, les habilités et les attitudes.

L'apprentissage mets au centre de l'intérêt l'individu qui apprend.

Une approche biologique : Apprendre est une réponse évolutive à un environnement complexe (et non stable). Apprendre implicite toujours une dépense de temps et d'énergie plus élevée d'un comportement fixé génétiquement (c'est à dire non variable et déjà prêt dès la naissance). La capacité d'apprendre présuppose la capacité de stockage et d'élaboration d'information.<sup>10</sup>

## **6-4.Définition d'éducation physique et sportive :**

« Discipline d'enseignement, l'EPS, permet l'acquisition de connaissances et la construction et savoir permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives »

11

---

<sup>10</sup> [http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition\\_concepts.html](http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/notari/staf17/periode2/Definition_concepts.html)

<sup>11</sup> Denis DUPORT équipe départementale EPS – Outils pour le maître en EPS - Définitions p 1/1

# Chapitre 1 :

# Education physique et sportive

**L'éducation physique et sportive (EPS) :** vise à la réussite de tous les élèves, aux différents niveaux de scolarité : elle contribue avec les autres disciplines à la formation de chacun. Par la pratique scolaire d'activités physiques et sportives et artistiques (APSA), l'EPS garantit à tous les élèves une culture commune. Il convient ici d'en préciser les modalités et les objectifs.

### **1-EPS Définition :**

« L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites»<sup>1</sup>

« Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives »<sup>2</sup>

L'EPS est d'abord définie par ses finalités et ses objectifs. Les textes actuels en font une discipline qui utilise des APSA pour confronter l'individu à un environnement physique et humain afin de former un citoyen cultivé, lucide et autonome. L'éducation aux valeurs, l'acquisition de compétences et connaissances, ainsi que le développement de la personnalité constituent les ambitions de la discipline.

D. Delignières et C. Garsault (2004) proposent une redéfinition de la discipline autour de la formation citoyenne, de la construction des compétences et de l'éducation sportive.

Mais l'EPS se définit aussi par des mises en œuvre propres à chaque contexte d'enseignement. On a ainsi coutume d'affirmer qu'il existe autant d'EPS qu'il y a de situations d'enseignement. « L'EP ne vaut, finalement, que par la vérité de celui ou celle qui lui prête momentanément son habit »<sup>3</sup> Ce constat traduit une réalité multiforme où les conditions d'enseignement diffèrent tellement d'un établissement à l'autre, que les finalités, objectifs et contenus de la discipline peuvent en être profondément affectés.

---

<sup>1</sup> (P. Parlebas, 1981). page 14 lexique de l'enseignement de l'eps

<sup>2</sup> (C. Pineau, 1991) page 14 lexique de l'enseignement de l'eps .

<sup>3</sup> (C. Alin, 1996). page 14 lexique de l'enseignement de l'eps

## **2-Finalité et objectifs de l'éducation physique et sportive au collège :<sup>4</sup>**

L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.

Les finalités assignées au système éducatif sont de « Développer la personnalité, élever le niveau de formation, insérer l'élève dans la vie sociale, lui permettre d'exercer sa citoyenneté » (...) « Former des femmes et des hommes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité »<sup>5</sup>

### **En EPS, le programme (1996) définit comme finalités :<sup>6</sup>**

Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ; l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux APSA et d'expression ; l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. Mais aussi la participation de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie, ainsi que la contribution à l'éducation à la citoyenneté.

La finalité est de « former, par la pratique des APSA, un citoyen cultivé, lucide, autonome. Ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de sa vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles ».<sup>7</sup>

### **2-1-Trois objectifs :<sup>8</sup>**

Pour tous les élèves et par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, elle vise, en les articulant, les objectifs suivants :

---

<sup>4</sup> [www.ac-strasbourg.fr](http://www.ac-strasbourg.fr)

<sup>5</sup> (Loi d'orientation, 1989).

<sup>6</sup> [www.ac-strasbourg.fr](http://www.ac-strasbourg.fr)

<sup>7</sup> Au lycée (2002 d) et lycée professionnel (2002 e).

<sup>8</sup> [www.ac-strasbourg.fr](http://www.ac-strasbourg.fr)

**2-1-1-Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité :**

Le développement des ressources doit faire l'objet d'une attention particulière au moment où l'élève, fille ou garçon, subit des transformations morphologiques, physiologiques et psychologiques importantes. Toutes les activités physiques du programme permettent le développement et la mobilisation des aptitudes et ressources de chaque élève, éléments déterminants de sa réussite, de son aisance et de l'estime qu'il a de lui-même.

**2-1-2-L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale :**

La prise en compte de la santé doit s'envisager dans plusieurs dimensions : physique, psychique, sociale. Progressivement, le collégien doit apprendre à connaître son potentiel, à acquérir le goût de l'effort et des habitudes de vie liées à l'entretien de son corps, à organiser ses pratiques, à prendre en charge sa sécurité et celle des autres. Il doit aussi s'approprier les codes sociaux lui permettant d'établir de bonnes relations aux autres et de respecter l'environnement. A l'adolescence, au moment où le jeune, en quête d'identité, est susceptible d'adopter des comportements à risques, l'EPS peut l'aider à prendre conscience de l'importance de préserver sa capitale santé.

**2-1-3-L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive :**

Au collège, l'élève doit vivre des expériences corporelles variées et approfondies. Il accède ainsi à une culture raisonnée, critique et réfléchie des APSA. Cet apprentissage se fait au travers de pratiques scolaires issues des pratiques sociales, aménagées en fonction des impératifs éducatifs. L'acquisition de compétences et de valeurs permet au collégien de se situer au sein d'une culture contemporaine.

**3-la planification en éducation physique et sportive :<sup>9</sup>**

La planification vous permet d'avoir une vue d'ensemble de votre programme. Elle est nécessaire en tant qu'élément d'organisation et d'orientation pour vous et vos élèves, car elle a des conséquences directes sur l'apprentissage. De plus, elle favorise la cohérence dans votre démarche pédagogique.

---

<sup>9</sup> [www.ac-strasbourg.fr](http://www.ac-strasbourg.fr)

-La planification est essentiellement un instrument de gestion qui doit permettre aux responsables de prendre des décisions.

-La planification est une étape importante du processus enseignement-apprentissage et amène une réflexion continue sur les pratiques pédagogiques.

### **3-1-Définition :**

La planification consiste « à déterminer des objectifs précis et à mettre en œuvre les moyens propres à les atteindre dans les délais prévus »<sup>10</sup>. Planifier c'est « prévoir, anticiper, organiser, hiérarchiser, structurer l'acquisition des savoirs, le tout en manipulant des contraintes temporelles propres à l'institution scolaire »<sup>11</sup>.

Planifier c'est donc décider (anticipation), du quoi enseigner (savoirs), du pourquoi (causes), du pour quoi (objectifs), du comment (moyens et méthodes), du quand (rythme et délais), du où (contexte), à qui (apprenants) et pour quel effet (résultat)<sup>12</sup>

Remarque : La planification est le processus qui mène à l'établissement d'un plan.

### **3-2-fonctions de la planification :**

Pourquoi s'intéresser à la manière dont les enseignants planifient leurs cours ? Parce qu'au-delà de son apparente banalité, cette activité, qui est consubstantielle de tout travail enseignant, apparaît comme l'une des plus révélatrices des complexités du métier.

Planifier, en effet, c'est se situer dans une triple temporalité : celle de la longue durée (le cycle (3 ans), l'année, le semestre, mais aussi celle de la durée moyenne (le cycle et la séquence didactique) et celle de la durée courte et immédiate (la séance et la situation). C'est aussi articuler en permanence des choix personnels avec ceux, prescrits, de l'institution.

### **3-3-pourquoi planifie :**

-Le fait de bien planifier réduit bon nombre de problèmes de gestion dans la séance.

---

<sup>11</sup> Selon Leca & Billard (2005)

<sup>12</sup> Leca, R. & Billard, M., L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques, Ellipses, 2005

-La planification permet aux enseignants d'avoir accès aux ressources; elle diminue le stress et augmente l'efficacité.

-Une planification de qualité met en évidence le travail de réflexion approfondi de l'enseignant et permet à celui-ci d'être prêt à rendre des comptes aux parents, aux élèves et aux administrateurs.

- La collaboration en matière de planification permet aux enseignants d'entretenir un dialogue professionnel sur les programmes d'études, les pratiques qui ont du succès, les Besoins individuels des élèves et l'emploi efficace des ressources<sup>13</sup>.

### **3-4-planifications pédagogiques :**

Processus rationnel qui consiste à prévoir tous les éléments organisationnels, pédagogiques et scientifiques nécessaires pour atteindre les objectifs terminaux : la liste et la hiérarchisation des contenus, les thèmes, la succession des objectifs intermédiaires. Les ressources pédagogiques (méthodes, techniques et matériels), institutionnelles, humaines, financières, spatiales et temporelles.<sup>14</sup>

### **3-5-Plans:**

Énoncé de choix stratégiques qui présentera l'information sur la manière dont une organisation entend atteindre ses priorités et les résultats connexes. En général, un plan expliquera la logique soutenue par les stratégies choisies et portera essentiellement sur les actions qui mènent au résultat attendu.

Les plans énoncent donc les priorités d'une organisation et les mesures qu'elle entend prendre pour atteindre les résultats qui s'y rattachent. Dans cette liste de mesures, ou de programmes et de services qu'offrira l'organisation, on intègre également des renseignements sur les ressources (personnes, équipement, etc.) qui seront requises.

---

<sup>13</sup>Leca, R. & Billard, M., L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques, Ellipses, 2005

<sup>14</sup> Guide du formateur, Pédagogie en développement. De Boeck Université. (1989).

**3-5-1-types de plans :****3-5-1 -1-Plan du cycle collégial :**

En dressant un plan à long terme (3ans), l'enseignant tient compte des élèves, du programme d'études, des objectifs de l'école et de l'année à venir.

À partir de là, il essaie de classer les unités d'enseignement dans un ordre efficace.

**3-5-1-2-Plan annuel :**

Plan sur une année scolaire qui se matérialise dans le projet pédagogique d'EPS.

**3-5-1-3-Plans d'unité :**

Pour élaborer un plan d'unité, l'enseignant tient compte des élèves et de leurs besoins, et il choisit des stratégies et des activités qui sont délibérément adaptées à plusieurs résultats d'apprentissage.

**3-5-1-4-Plans de leçon :**

Les plans de leçon énoncent en détail les activités d'enseignement et d'apprentissage à l'appui d'un ou plusieurs résultats d'apprentissage. Ce sont généralement des plans quotidiens.

**3-6-la séance d'EPS :**

La séance d'EPS est un temps d'activité physique encadré, organisé pour permettre à tous les élèves de développer leur motricité et d'apprendre à mobiliser leurs ressources. Même si elle constitue une « respiration » dans la journée scolaire, elle est très différente d'un temps de récréation.

L'ensemble des séances, tout au long de l'année, doit assurer le respect de l'horaire réglementaire, et un temps effectif d'activité physique pour les élèves.

**3-6-1-Quelques principes pour la préparation d'une séance d'EPS :****3-6-1-1-Inscrire la séance dans un projet de formation :**

La séance a sa place dans un module d'apprentissage qui lui-même fait partie d'un projet sous-tendu par le programme. Qu'est-ce que les élèves vont apprendre de nouveau, ou vont entraîner, durant cette séance ? À quel(s) objectif(s) d'apprentissage contribue-t-elle ?

**3-6-1-2-Une organisation raisonnable qui assure la faisabilité et inclut les différents temps**

La séance préserve la quantité de pratique physique, intègre les règles de fonctionnement du groupe et prévoit des consignes de travail concises ainsi que l'aménagement du milieu et les règles de sécurité. Elle tient aussi compte des ressources telles que l'expertise de l'enseignant(e), des contraintes locales telles que les installations ou le matériel disponibles, ainsi que des caractéristiques des élèves et de la classe.

La même séance peut être faite deux ou plusieurs fois si nécessaire durant le module d'apprentissage, faire évoluer des variables pour une même situation est souvent préférable à un changement de situation.

La séance inclut différents temps : avant, pendant et après la séance. Le temps d'activité motrice est essentiel mais la séance ne peut se limiter au seul temps moteur.

**3-6-1-3-Anticiper le déroulement et les régulations :**

Pour éviter les pertes de temps liées à des questions d'organisation et mieux accompagner les apprentissages de tous les élèves, la situation pédagogique doit être construite avec précision :

-Quelle organisation mettre en place et comment va-t-on l'expliquer aux élèves ?

-Quelles consignes va-t-on donner en début des séances ? En cours de séance ?  
Prévoir les formulations exactes est souvent très utile.

-Au cours de la séance, pour tous les élèves ou pour certains d'entre eux afin de gérer l'hétérogénéité.

### **3-6-1-4-Prévoir les modalités du bilan :**

Une séance d'EPS se conclut par un bilan. Le plus souvent oral, ce bilan doit être conduit avec précision. Bien sûr, il s'appuie sur les constats lors de la séance mais son organisation et une partie des éléments langagiers peuvent être réfléchis à l'avance : là aussi, l'anticipation est gage d'efficacité.

Parfois, en lien avec les autres domaines et notamment le français, une trace écrite peut être prévue. En classe et dans de bonnes conditions matérielles pour écrire, cet exercice aide les élèves à réfléchir à leurs progrès et à leurs acquis, le cas échéant par rapport à un plus vaste projet de formation. En verbalisant ou en transcrivant l'expérience corporelle, les élèves se dotent ainsi d'un support de mémoire et de communication qui confortent leur prise de conscience du sens de leur parcours de formation.

### **3-6-2-Comment planifier une séance?**

L'élaboration du plan d'action d'une séance consiste à opérationnaliser la conduite du processus d'apprentissage en clarifiant et précisant l'activité d'enseignement-apprentissage en termes de tâche et de leur mode d'organisation.

La planification d'une séance s'attachera à caractériser de façon concrète pour des buts donnés:

- les tâches proposées aux élèves et les résultats ou performances attendus,
- les tâches dévolues à l'enseignant et leur limite
- les ressources matérielles et organisationnelles (temps, espace, équipement, tableau, document ...)
- les liens entre les actions de l'enseignant, les actions de(s) l'élève(s) et les ressources matérielles.

### **3-7-La séquence pédagogique :**

#### **3-7-1-Définition de la séquence pédagogique :**

La séquence pédagogique (appelée aussi séquence d'apprentissage, ou encore séquence didactique) est un ensemble de connaissances ou de savoir-faire structuré par l'enseignant, en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif pédagogique. La séquence est constituée de séances, au nombre variable, réparties dans le temps.

La séquence est un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement.<sup>15</sup>

Je définis donc la séquence pédagogique comme étant constituée de plusieurs séances en vue d'atteindre un ou des objectifs. L'enseignant détermine ensuite des situations d'apprentissage pour que les élèves s'approprient ces objectifs.

#### **3-7-2-Comment planifier une séquence?**

La planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage repose bien sûr sur les repères et principes généraux de conception d'un plan d'action précisés précédemment. Mais nous proposons de l'enrichir d'une démarche spécifique permettant de déterminer les buts d'apprentissage (formats de connaissance visés et processus d'apprentissage).

Lorsqu'on conçoit une situation d'enseignement-apprentissage, ce sont plusieurs formats de connaissance qui sont visés et plusieurs processus d'apprentissage qui seront mis en œuvre. Dès lors, l'activité centrale de la planification d'une séquence porte sur la recherche d'un parcours d'apprentissage qui différencie les cheminements didactiques en fonction des formats de connaissance à élaborer par les élèves.

Il s'agit d'élaborer un parcours d'enseignement à partir d'une combinaison «raisonnée» de processus d'apprentissage.

---

<sup>15</sup>Brigitte Rougier, (IEN-SBSSA Versailles, 2009)

Le processus de conception, utilisant le cadre de référence, s'articule autour des grandes étapes suivantes:

### **a-Caractériser les formats de connaissance :**

- Quels sont les formats de la connaissance à enseigner?
- Avec quel niveau de détail doit-elle être élaborée?
- Avec quel niveau de généralité?
- Est-ce une difficulté, un obstacle pour les élèves?
- Est-ce une nouveauté ou au contraire cette connaissance fait-elle appel ou correspond-t-elle à des connaissances préalables?

### **b-Identifier un potentiel de processus d'apprentissage :**

Il s'agit de rechercher l'ensemble des processus d'apprentissage permettant d'élaborer un format de connaissance donné, que ce soit par élaboration ou par transformation d'un autre format.

### **c-Elaborer un parcours d'enseignement .le travail consiste :**

▪ tout d'abord à établir un schéma didactique mettant en lien les formats et les processus d'apprentissage à mettre en œuvre pour élaborer les connaissances visées. En d'autres termes, par quel apprentissage commencer? Qu'est-ce qui suivra? Comment mettre en lien les différents buts d'apprentissage précédemment identifiés en fonction des relations qu'ils entretiennent avec les autres formats?

▪ Ce schéma sera ensuite traduit en termes de tâches d'apprentissage et organisés en activités pédagogiques.

Les choix retenus dépendent:

▪ des connaissances antérieures des élèves pour identifier quel processus d'apprentissage ou quel format peut être un obstacle aux autres, ou au contraire les faciliter.

### **3-8-Programme d'EPS :**

Le programme d'EPS (1996) est structuré en trois parties : Les finalités ; Les objectifs généraux ; La nature des acquisitions où les apprentissages mènent à l'acquisition de

compétences spécifiques (nécessaires à la réalisation efficace de chacune des activités enseignées), propres à un groupe d'activités, et générales avec, d'une part, l'identification et l'appréciation des conditions et déterminants de l'action et, d'autre part, la gestion et l'organisation individuelle et collective des apprentissages dans des conditions optimales de sécurité.

#### **4-L'apprentissage en EPS : définition, rôle, but**

Qu'est-ce qu'apprendre en EPS ? Que veut-on dire par apprentissage moteur ? Pour y répondre de manière succincte, l'apprentissage dans le milieu scolaire pourrait être défini comme un ensemble d'acquisitions « de compétences et de savoirs qui sont nécessaires à tout enfant pour effectuer une scolarité secondaire de qualité, et plus largement, pour avoir une vie équilibrée »<sup>16</sup>En d'autres termes, l'élève apprend afin de répondre aux exigences futures, qu'elles soient scolaires, sociales ou professionnelles. Pourtant, cette définition effleure le sujet. Il serait effectivement erroné de résumer de la sorte un concept aussi déterminant en ce qui concerne l'éducation.

#### **4-1-Définition de l'enseignant en générale :**

L'enseignant est celui qui enseigne ou qui se rattache à l'enseignement. Le vocable vient du terme latin docens, qui, à son tour, dérive de docēre (« enseigner »). Dans le langage quotidien, le concept est généralement employé en tant que synonyme de professeur ou maître, bien que ces mots ne veuillent pas dire la même chose.

L'enseignant ou le professeur est la personne qui enseigne une science donnée ou un art. Toutefois, le maître est celui à qui il lui est reconnu une habilité extraordinaire à propos de la matière qu'il instruit. De ce fait, un enseignant peut ne pas être un maître (et vice-versa).

Outre cette distinction, tous les enseignants doivent avoir des compétences pédagogiques pour devenir des agents effectifs du processus d'apprentissage.

L'enseignant reconnaît que l'enseignement est son dévouement et sa profession fondamentale. Ainsi, ses compétences consistent à enseigner l'élève le mieux possible.

---

<sup>16</sup>(Ferrier, 1991).

Il existe des enseignants pour tous les niveaux (maternelle, collège, lycée et université), lesquels peuvent exercer leur travail aussi bien dans des écoles publiques que dans des privées. Un enseignant peut travailler à son compte (en tant que professionnel indépendant) ou pour le compte d'autrui, sous la direction d'un employeur.

L'enseignement, en tant qu'activité, est réalisé au moyen de l'interaction de trois éléments, à savoir : l'enseignant, ses élèves et l'objet de connaissance. D'après la conception encyclopédiste, l'enseignant transmet ses connaissances à l'élève par le biais de plusieurs moyens, techniques et outils d'appui. Ainsi, l'enseignant est la source de la connaissance et l'élève, un récepteur illimité de celui-là. Ces derniers temps, ce processus est considéré plus dynamique et réciproque.

#### **4-2-Définition de l'enseignant d'EPS :**

Le professeur d'éducation physique et sportive a pour mission d'initier les collégiens ou les lycéens à la théorie et à la pratique de plusieurs disciplines sportives et ainsi de former des citoyens lucides, autonomes, physiquement et socialement éduqués, dans le souci du vivre ensemble.

Au cœur de la communauté éducative, le professeur assure le suivi individuel et l'évaluation de chaque élève en vérifiant l'acquisition des savoirs fondamentaux, dans le respect des programmes de la discipline. Il contribue également à conseiller ses élèves dans le choix de leur projet d'orientation.

On distingue trois ensembles de missions pour les enseignants de collège et de lycée :

la mission d'enseignement (heures devant élèves), les missions liées au service d'enseignement : temps de préparation et de recherche nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, activités de suivi, d'évaluation et d'aide à l'orientation des élèves inhérentes à la mission d'enseignement, travail en équipe pédagogique ou pluri-professionnelle, relations avec les parents d'élèves,

Les missions complémentaires exercées par certains enseignants, à travers des responsabilités particulières pour mener des actions pédagogiques dans l'intérêt des élèves. Ces missions peuvent être exercées au niveau d'un établissement ou au niveau académique.

### 4-3-Les différentes théories de l'apprentissage :<sup>17</sup>

Le tableau 1 présente un résumé schématique des quatre principaux courants en les reliant aux conceptions de l'acte d'enseigner et d'apprendre qui leur correspondent. La figure 1 offre un aperçu global de l'évolution chronologique des courants théoriques et permet d'identifier les auteurs respectifs les plus influents.

**Tableau N° 1** : Représentation schématique d'un résumé des principaux courants théoriques :

| Socioconstructiviste  | Constructiviste   | Cognitiviste  | Béhavioriste  |
|---|---|---|---|
| Enseigner c'est....   |   |   |   |
| Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs. | Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde. | Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive. | Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.  |
| Apprendre c'est....   |   |   |   |
| c'est Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.                                   | Construire et organiser ses connaissances par son action propre.                                    | Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.  | Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique. |
| Méthodes pédagogiques appropriées....   |   |   |   |
| Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux  | Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.  | Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.                     | Programme d'autoformation assistée par ordinateur.                      |

<sup>17</sup>haddour, hamour, haroun,2015 Mémoire de licence STAPS BEJAIA « les effets des méthodes analytique et globale sur l'apprentissage des élèves lycéens en EPS »,.

**4-3-1-Le behaviorisme :**<sup>18</sup>

C'est un des premiers courants qui s'est développé entre les années 1910 et 1950. L'apprentissage y est considéré comme une adaptation individuelle de ses comportements à des stimuli provenant de l'environnement. En d'autres mots, l'individu doit apprendre à adapter ses comportements et ses modes de pensée à son environnement qui change. Cette adaptation est une forme d'apprentissage. En termes d'enseignement, pour que les étudiant-e-s développent leurs capacités d'adaptation, on recourt 2/6 le plus souvent à une planification de l'enseignement en objectifs précis qui se succèdent, à une répétition et au renforcement des comportements considérés comme adaptés, à une correction immédiate des erreurs et des comportements non conformes et à un découpage précis du contenu enseigné avec des exercices répétitifs. On peut trouver des exemples de ce type d'enseignement pour s'entraîner à la prononciation d'une langue étrangère, pour manipuler correctement du matériel technique de laboratoire, pour apprendre à respecter des règles de sécurité sur un chantier, pour maîtriser des gestes techniques en sport ou pour maîtriser l'application d'une formule mathématique à certains types de problèmes.

**4-3-2-Le cognitivisme :**

C'est un autre courant qui s'est développé à partir des années 1950. Il s'est intéressé au fonctionnement du cerveau humain pour expliquer l'apprentissage, en particulier les facultés de mémorisation, d'organisation et de mobilisation d'informations et de modification des structures mentales. En considérant ainsi l'apprentissage, le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre des stratégies pour aider les étudiant-e-s à sélectionner l'information et l'organiser dans leur mémoire pour ensuite la restituer sous différentes formes. La pratique du feed-back est aussi importante dans la mesure où elle permet de corriger en continu les informations non comprises ou mal mémorisées. Une technique d'enseignement très efficace issue du cognitivisme est aussi le recours aux « Advanced organiser » qui consiste à introduire un sujet au moyen de questions ou de courtes activités de réflexion qui vont susciter l'intérêt des étudiant-e-s en stimulant leurs structures de connaissances préalables et les aider à mémoriser les nouvelles informations. Pour soutenir les étudiant-e-s dans leur apprentissage, l'enseignant peut aussi proposer par exemple des techniques de mémorisation ou de prise de notes, l'usage de cartes conceptuelles, une évaluation des connaissances préalables qui permet aux

---

<sup>18</sup>haddour, hamour, haroun, 2015 Mémoire de licence STAPS BEJAIA « les effets des méthodes analytique et globale sur l'apprentissage des élèves lycéens en EPS »,.

étudiantes de lier les nouvelles informations avec ce qu'ils/elles ont déjà en mémoire, une structuration de l'information dans un polycopié, des activités de résolution de problème.

### **4-3-3- Le constructivisme :**

Courant développé à partir des années 1970, l'apprentissage consiste à entrer dans un processus actif de construction (plutôt que d'acquisition) de connaissances en interagissant avec son environnement, en donnant du sens à ses expériences et en développant ses représentations. L'action de l'enseignant dans ce cadre est d'apporter un soutien à cette construction en proposant des activités de réflexion à propos des représentations préalables des étudiant-e-s, des tâches à réaliser en autonomie (recherche d'informations, projet personnel, etc.), des visites de terrain.

### **4-3-4-Le socioconstructivisme :**

Courant développé à partir des années 1980, propose de considérer l'apprentissage comme une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres. L'action de l'enseignant vise alors à créer des situations d'apprentissage qui invitent les 3/6 étudiant-e-s à agir, coopérer, créer collectivement et se questionner en vue de développer des compétences professionnelles. Ceci peut se réaliser par exemple dans des travaux de groupe, des stages de terrain, des rencontres avec des expert-e-s, des discussions de groupe, un enseignement réciproque (entre étudiant-e-s), des collaborations à distance en recourant à l'usage de technologies, des simulations. Ces différentes approches de l'apprentissage amènent à s'interroger sur nos propres conceptions de l'enseignement. Enseigner, est-ce pour nous plutôt « transmettre des informations », « proposer et encadrer des activités d'apprentissage », « amener les étudiant- e-s à construire leurs connaissances », « développer l'autonomie et la collaboration chez les étudiant-e-s », etc. ? Il n'y a bien sûr pas de conception qui pourrait s'imposer par rapport aux autres mais nous voyons que pour un enseignement donné, il peut être important de varier les méthodes d'enseignement en fonction des différents objectifs d'apprentissage et de notre conception personnelle de l'enseignement. Après ce tour d'horizon des principaux modèles d'enseignement et d'apprentissage il est sans doute opportun de se poser la question quant au modèle à privilégier. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut. Il est nécessaire que l'enseignant prenne en considération, entre autres, les caractéristiques des étudiants, le contenu du cours, les ressources à sa disposition

ainsi que le temps de préparation. En terminant, les conceptions plus ou moins explicites qu'un enseignant se fait de l'apprentissage et de la connaissance peuvent aussi jouer un rôle important dans sa façon d'approcher les tâches d'enseignement et d'interagir avec les étudiants. Ces croyances, qui servent de cadre de référence pour comprendre des phénomènes tel que l'apprentissage scolaire, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes d'enseignement et sur la qualité des apprentissages.

#### **4-4-Définition de la méthode d'enseignement :**

Est une façon d'organiser une activité pédagogique Dans le but de faire faire des apprentissages aux élèves. On dira, par exemple, que L'exposé magistral, le travail en équipe, le stage sont des méthodes d'enseignement.

Vous comprendrez facilement que, jusqu'à un certain point du moins, « la méthode exclut le caprice, l'improvisation, le hasard », même si elle peut, voire même Qu'elle doit, leur laisser une certaine place.

En effet, en classe, il est excessivement rare que tout se passe comme prévu...

##### **4-4-1-La méthode globale :<sup>19</sup>**

La méthode globale est par définition l'inverse de la méthode syllabique. Elle permet un apprentissage de la lecture et de l'écriture selon une vision bien précise. Elle est souvent efficace car elle reprend les systèmes des classes précédentes. Les élèves se sentent pour la plupart rassurés et apprennent rapidement.

##### **4-4-2-La méthode Analytique :**

En pédagogie, on appelle méthode analytique toute méthode qui fait de l'analyse le moyen principal d'enseignement. C'est assez dire que ce nom de Méthode analytique manque de précision, l'analyse pouvant entrer pour une part considérable dans les systèmes pédagogiques les plus différents. Ainsi la méthode de Jacotot est à certains égards la méthode analytique par excellence, puisqu'elle force l'enfant à décomposer de lui-même les notions qu'on lui présente à dessein dans toute leur complexité ; cependant la synthèse y joue un aussi

---

<sup>19</sup>haddour, hamour, haroun,2015 Mémoire de licence STAPS BEJAIA « les effets des méthodes analytique et globale sur l'apprentissage des élèves lycéens en EPS »,.

grand rôle, puisque le même enfant est appelé à former, à combiner, à composer de toutes pièces, des mots, des phrases, des récits entiers.

Le plus souvent on entend par méthode analytique celle qui fait trouver par l'élève tous les éléments de la science ; la méthode synthétique les lui donne tout formés et logiquement groupés. La première est évidemment celle par où toute science a commencé, la seconde est celle qui convient à l'exposition d'une science définitivement constituée.

L'une remonte pas à pas, comme l'esprit humain l'a dû faire, de ce qui se voit à ce qui ne se voit pas, du tout confus aux parties distinctes, des conséquences aux principes, des faits aux idées, des vérités particulières, les premières connues, aux vérités générales.

L'autre méthode, plus brève et plus impérieuse, énonce d'emblée et enseigne d'autorité une suite de propositions, classées non dans l'ordre où elles ont pu être découvertes, mais dans celui que prescrit l'enchaînement logique des idées.

On sait avec quelle confiance, et aussi par quel mélange d'idées admirablement justes et d'artifices trop ingénieux, Rousseau, dans son Emile, promettait de mener à bonne fin l'éducation tout entière par les seules ressources de la méthode analytique, présentée dans sa forme la plus hardie.

Condillac était à peu près du même avis, et pour cette raison spécieuse : « Si l'analyse, disait-il, est la méthode qu'on doit suivre dans la recherche de la vérité, elle est aussi la méthode dont on doit se servir pour exposer les découvertes qu'on a faites. Pour exposer la vérité dans l'ordre le plus parfait, il faut avoir remarqué celui dans lequel elle a pu être naturellement trouvée. »

L'opinion de Condillac est trop absolue. Autre chose est inventé, autre chose enseigner. Le professeur qui instruit n'est pas le savant qui découvre. La méthode analytique, exclusivement appliquée, présenterait des inconvénients considérables ; elle condamne l'élève à refaire à lui seul le travail de plusieurs générations de savants ; elle oblige des esprits médiocres à reconstruire pièce à pièce l'édifice élevé par le génie. Une pédagogie sage, qui veut ménager les efforts et épargner le temps des élèves, emploiera souvent la synthèse, c'est-à-dire l'exposition didactique de la vérité ; elle n'aura recours à l'analyse que dans la mesure du possible, et autant qu'il est nécessaire pour stimuler la réflexion personnelle.

### 4-4-3-La méthode mixte :

Appelée également « méthode semi-globale », est une méthode d'apprentissage de la lecture qui tente de combiner les avantages de la méthode syllabique et de la méthode globale, les mots appris par l'analytique étant utilisés pour découvrir les syllabes et sonorités, permettant ainsi le déchiffrement de nouveaux mots

La plupart des enseignants varient les apprentissages entre les deux méthodes, la méthode globale et la méthode analytique à savoir les situations et les objectifs.<sup>20</sup>

## 5-Approche par compétences

### Introduction partielle

Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, définir succinctement l'approche par compétences et énumérer ses principes. Dans un second temps, nous allons faire l'état des lieux, et ce, en rendant compte des résultats de nos différentes analyses. Ces analyses nous permettront de savoir dans quelle mesure les pratiques enseignantes de la matière de l'écrit 2 sont conformes aux principes de l'approche par compétences.

### 5- 1-Définition approche par compétences

**5-1- Définition de l'approche par compétences** « place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée »<sup>21</sup> D'après le même auteur, « Elle consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'études. ». Il ajoute aussi que : « Cette approche induit donc un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement des compétences » .L'auteur précise également que cette dernière : «Elle se focalise dès lors davantage sur l'apprenant, ce qu'il a acquis au terme du programme, que sur le processus d'enseignement lui-même (les contenus notamment).»<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Mémoire de licence STAPS BEJAIA « les effets des méthodes analytique et globale sur l'apprentissage des élèves lycéens en EPS », haddour, hamour, haroun ,2015.

<sup>21</sup>(Paba, 2016, p. 9).

<sup>22</sup>(Paba, 2016, p.10

Quant à Hirtt, il indique que : « Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant »<sup>23</sup> Pour Boutin les teneurs de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage : « Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. »<sup>24</sup>

### 5-1-2-Les principes de l'approche par compétence D'après Perrenoud (2000) :

la lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies : 1. « Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage, 2. Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement, 3. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles, 4. Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique, 5. Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissages pluriannuels »<sup>25</sup>

Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée, [...] on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré » ; • Orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel » ; • Rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève » ; • Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes : [...] une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés. »<sup>26</sup>

En résumé les principes de l'approche par compétences sont les suivants : enseignement en situation, situations d'apprentissage significatives, intégration des apprentissages, évaluation formative, situations d'apprentissage motivantes, situations d'apprentissage présentant des difficultés pour l'apprenant, enseignement utile, situation-problème,

---

<sup>23</sup>(Hirtt, 2009, p.3)

<sup>24</sup>(Boutin, 2004, p.29).

<sup>25</sup>(Perrenoud, 2000, p.11).

<sup>26</sup>(Miled, 2005, pp.128-129).

développement des capacités mentales, réinvestissement des compétences, enseignement centré sur l'intérêt de l'apprenant, activité de l'apprenant et hiérarchisation des compétences à installer.

### **5-2-L'Algérie connaît un rapide changement politique, économique et social.**

Dans ce contexte de transformation, le secteur de l'éducation a fait appel à une adaptation urgente suscitant un défi quant à la qualité de l'enseignement et du rendement du système éducatif dans son ensemble. De ce fait, l'intention est portée sur la formation professionnelle des enseignants qualifiés en mesure de prendre en charge les innovations insérées par la réforme, et de la condition évolutive que connaît le monde, afin de contribuer à l'amélioration des conditions de scolarité des élèves." Elle aura, également, à prendre effectivement en compte l'évolution constatée des tendances mondiales dans le domaine de l'éducation »<sup>27</sup>

Tout en optant pour un choix méthodologique « l'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs »<sup>28</sup>. Sous cet angle, d' "approche par compétences", nous avons choisi de parler de la situation d'intégration, si intéressante qu'elle soit, est liée intimement à la notion de compétence terminale, elle «consiste à mobiliser et à articuler différents éléments appris séparément en vue de les utiliser dans une situation donnée».<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Propos recueillis lors de l'allocation de son excellence Abdelaziz BOUTEFLIKA. (2000)

<sup>28</sup> Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif, retenu par le Ministère de l'Education Nationale, oct. 2003.

<sup>29</sup> ROBERT, J.P. Dictionnaire de français langue étrangère. Editions Ophrys, Paris : 2008. P.34.

# Chapitre 2 :

## saut en longueur

## 1-saut en longueur :

Le saut en longueur est une des disciplines les plus simples de l'athlétisme. Comme tous les gestes simples, il fait beaucoup appel à l'instinct. Aux Etats-Unis, les noirs se consacrent généralement au sprint et au saut en longueur. D'excellents sprinters (10 secondes 1/10 - 10 secondes 2/10 aux 100 m) se révèlent brusquement à 7,80 m - 7,90 m en longueur sans jamais avoir fait de séance de technique, ni de préparation spécifique. Contrairement au triple saut, où il faut de longues années de travail pour arriver à un haut niveau, le saut en longueur offre l'occasion d'une éclosion spectaculaire pour peu que l'athlète court très vite, qu'il ait le sens inné du rythme et du placement, et qu'il possède un pied très actif à l'appel.<sup>1</sup>

### 1-1-Définition :<sup>2</sup>

Le saut est la conséquence du saut: un mouvement qu'une personne fait pour se détacher de la surface du sol et ainsi franchir une certaine distance ou accéder à ce qui serait autrement inaccessible. Longue, par contre, est quelque chose qui a une longueur considérable. Le saut en longueur, également connu sous le nom de saut en longueur, est le nom d'une discipline qui fait partie de l'athlétisme. La compétition consiste à faire un saut après une courte course pour parcourir le plus de distance possible dans une direction horizontale. L'athlète dispose ainsi d'une zone spécifique pour la course, ce qui lui permet de prendre l'impulsion et de faire son saut. Il y a une ligne qui marque la limite de la course: si la personne marche sur cette ligne, son saut en longueur sera invalidé.

## 2-Les origines

Le saut en longueur est le plus naturel des sauts. L'instinct de bondir pour franchir un obstacle matérialisant une distance est le prolongement inéluctable de la course dans la motricité de l'homme. Il est l'enjeu par excellence des compétitions dès le plus jeune âge tant son caractère épuré dans l'étalonnage de la performance et du défi le rend accessible à tous.

Premier des sauts dans la généalogie des disciplines athlétiques, le saut en longueur figure au programme des Jeux celtes<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Murice Houvion 1982 p 129 Traité d'athlétisme les sauts(2<sup>e</sup> édition)

<sup>2</sup> Cours! Sauté !lance!le guide officiel d'enseignement de l'Athlétisme de l'IAAF106

<sup>3</sup> (Tailteann Gomes) en 1929 av. J.-C P64 athlétisme les sauts

En 708 av. J.-C., lors de la XIX<sup>e</sup> Olympiade, les Grecs codifient la discipline pour la combiner avec le javelot, le disque, la course et la lutte dans le pentathlon olympique. Le saut s'effectue sans élan d'un point surélevé en s'aidant d'haltères qui contribuent à la projection vers l'avant. Les athlètes pensaient ainsi augmenter sensiblement leurs performances. La course d'élan est introduite par la suite.

Décrivant les fresques grecques mises au jour dans son Encyclopédie mondiale du sport, Raymond Pointu donne 'les détails suivants : «le sauteur courait sur une piste d'élan et prenait son appel à partir d'un point précis en bois ou en pierre. Il s'élevait et retombait dans une aire de réception légèrement surélevée par rapport au niveau de la piste d'élan. Le sauteur tenait dans ses mains des petits haltères pesant de 1 à 5 kilos qu'il lâchait après avoir pris son impulsion.» Malgré cet artifice, les sauts ne dépassaient pas 6 mètres...

Le contre-haut et le contrebas ont été utilisés pour les sauts selon les configurations de l'élan. On peut douter de l'efficacité des haltères manuels, des lests et des masselottes, à la lumière des connaissances biomécaniques actuelles. En revanche, elles traduisent l'intérêt du sauteur pour les segments libres à toutes Les phases du saut.

Si l'on cherche trace des premiers records, on découvre probablement ce qui fut à l'origine du triple saut. En effet, il semble qu'on effectuait la somme des trois meilleurs essais pour établir le classement. Cette forme qui n'a existé qu'en Grèce a pu laisser croire qu'on pratiquait le triple saut. En 660 av. J.-C., Chionis, un berger de Laconie, franchit un total de 52 pieds<sup>2</sup> (16,66 mètres), soit une performance moyenne de 5,55 mètres. C'est à Phayllos de Crotona que reviendrait-le record, avec 55 pieds (17,50 mètres), réalisé aux jeux de Delphes, soit 5,75 mètres en moyenne.

## **2-1-Le règlement du saut en longueur <sup>4</sup>**

Au saut en longueur et au triple saut, les concurrents doivent sauter le plus loin possible pour s'imposer, avec un maximum de six tentatives. De ce fait, un athlète peut prendre la tête du concours et le remporter dès le premier essai. Cette caractéristique spécifique au saut en longueur et au triple saut contribue à l'attrait de ces disciplines. Le concours privilégie le classement, mais l'athlétisme accorde aussi une place à la performance chiffrée. Le juge doit

---

<sup>4</sup> Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts

donc veiller à l'application des règlements pour assurer une épreuve équitable mais aussi se montrer capable d'apprécier avec précision une performance.

### **3-Le matériel et la technique :**

#### **3-1-Le matériel:**

Le saut en longueur est sans doute la discipline qui a le moins bénéficié des matériaux. En effet, hormis l'apparition des pistes synthétiques en 1968, rien n'a remplacé le sable de la fosse de réception. Il offre des conditions acceptables d'amortissement, tout en laissant une empreinte suffisamment fiable. Il est donc indispensable d'être attentif à la préparation de la fosse de réception, tant pour l'intégrité physique des pratiquants que pour la régularité des performances.

La planche d'appel est apparue à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle lorsque les sauteurs pratiquaient l'athlétisme sur des pistes en herbe ou en cendrée. Il fallait alors assurer un appui stable et dynamique aux pieds d'appel et une cible visuelle pour la précision du point d'impulsion.

#### **3-2-La technique:**

Les progrès de la discipline doivent beaucoup au travail des entraîneurs, la vitesse d'approche devrait être la plus élevée possible. En effet, sur les dernières foulées, la vitesse de déplacement peut approcher celle d'un sprinter. Le sprinter Jesse Owens, célèbre recordman du monde avec 8,13 mètre en 1935, était capable d'utiliser pleinement sa vitesse et de sauter sans perte à l'appel. Dans les années 1970, les recordmen de France, Jacques Pani (8,16 mètres) et Jacques Rousseau (8,26 mètre).<sup>5</sup>

Cependant, il est difficile de placer une impulsion après une course d'élan très rapide. Il faut donc adapter l'élan aux possibilités de chacun et travailler sur l'amélioration du rendement de la liaison course/appel. Robert Emmian, Soviétique d'origine arménienne, privilégie l'angle d'envol comme un des facteurs fondamentaux de la discipline, en décollant à près de 24°. De plus, son saut en extension a fait de lui un véritable homme volant durant la suspension. Son cas alimente encore les débats

---

<sup>5</sup> Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts

entre techniciens. Courir vite ne suffit donc pas à être un très bon sauteur en longueur, il faut savoir décoller.

#### **4-1-La tenue vestimentaire**

Les athlètes doivent revêtir une tenue propre, conçue et portée de manière à ne pas outrager. Dans les compétitions importantes, à partir du niveau national, les sauteurs arborent un dossard numéroté sur leur maillot, sur la poitrine et dans le dos. Les chaussures ne doivent pas être conçues de façon à donner une aide supplémentaire. Aucun ressort ou dispositif ne peut y être incorporé. Le port d'une bride sur le cou,-de-pied est autorisé. Le nombre de pointes sous la semelle ne peut excéder onze. Les chaussures sont en général équipées de six ou sept pointes à l'avant du pied, mais pas au talon, bien que le règlement le permette. Sur piste synthétique, la partie de la pointe qui dépasse de la semelle ne doit pas excéder 9 millimètres. La semelle ou le talon peuvent comporter des cannelures, des protubérances ou des échancrures, du moment qu'elles sont construites de manière similaire et amovibles.

#### **4-2-Les aires de saut**

Dans toutes les compétitions de saut, une manche à air doit être installée près du terrain d'appel pour indiquer aux athlètes la direction et la force approximative du vent. En effet, une performance ne peut être homologuée avec un vent favorable supérieur à 2 mètres par seconde. Le juge-arbitre peut changer le lieu d'un concours si les conditions le justifient, mais ni la force du vent ni sa direction ne sont des conditions suffisantes.

La longueur de la piste d'élan est de 40 mètres au minimum et idéalement de 45 mètres. Ce qui est en totale adéquation avec les impératifs techniques et même physiologiques. La piste a la largeur habituelle d'un couloir, soit de 1,22 à 1,25 mètre. Elle est délimitée par des bandes blanches de 5 centimètres de large.

La largeur de la zone de réception varie de 2,75 mètres à 3 mètres. La piste d'élan doit être placée de telle sorte que son axe prolonge celui de la zone de réception. Celle-ci est remplie de sable fin humide dont la surface est au même niveau que la planche.

### **4-3-La mesure**

Le mesurage des sauts s'effectue à l'aide d'un ruban gradué ou d'un matériel scientifique de mesurage. On utilise généralement un double décimètre que l'on déroule de la fosse de réception vers la planche d'appel. Le ruban doit croiser la planche d'appel à angle droit de façon à ce qu'on puisse lire la distance au niveau de la ligne d'appel. Si la mesure ne correspond pas à un centimètre entier, la distance est enregistrée au centimètre inférieur.

### **4-4-Le temps**

Si un concurrent tarde sans raison au-delà de 1 minute, on peut lui refuser l'essai et l'enregistrer comme un échec. Le temps de 1 minute ne devrait normalement pas être dépassé, mais il appartient au juge-arbitre de déterminer ce qu'est un délai déraisonnable.

### **4-5-Les essais**

Lorsqu'il y a plus de huit concurrents, chacun a droit à trois essais. Les huit concurrents ayant accompli les meilleures performances ont droit à trois essais supplémentaires. Lorsqu'il y a huit concurrents ou moins, chacun a droit à six essais.

### **4-6-Le classement**

Le classement est effectué par le chef du concours à l'aide de la feuille de concours (voir ci-dessus). Le vainqueur est celui qui a franchi la plus grande distance. Si plusieurs concurrents franchissent la même distance, leur deuxième performance les départage. Si l'ex aequo subsiste, on compare leur troisième performance, et ainsi de suite.

## **5-Types de Sauts<sup>6</sup>**

-Saut dit « en chaise » : Dès le décollage, le sauteur ramène le genou au niveau du bassin, lui donnant en suspension l'impression d'être assis.

Saut simple : Saut en fente, avec ramenés très tardifs de la jambe d'appel.

---

<sup>6</sup> Murice Houvion 1982 P 141 traité d'Athlétisme Les Sauts (2<sup>e</sup> édition)

-Saut en extension : Après une impulsion complète (maintenir la position en fente le plus possible. La jambe libre vient rejoindre, relâchée, la jambe d'appel qui traîne. Les bras sont tirés vers l'arrière, équilibrant le vol. La tête reste droite. Ramené simultanément des deux jambes.

▪ Saut en ciseau : Le sauteur continue sa course en suspension. Il court en l'air. Respect du synchronisme bras-jambes : 1. Ciseau simple : 2 foulées et demie aériennes; 2. Double-ciseau : 3 foulées et demie aériennes. Dans les deux cas, ramené alternatif des jambes.

## **6-Les phases techniques<sup>7</sup>**

▪ Du premier appui à l'empreinte du sauteur dans le sable, un saut en longueur comprend six phases. Une frontière virtuelle sépare l'élan du saut proprement dit. Ainsi peut-on scinder le saut en longueur en deux séquences de trois phases:

▪ La course d'élan comprenant la mise en action, la vitesse lancée, la préparation à l'appel.

▪ le saut comprenant l'impulsion et le décollage, la suspension, la réception.

### **6-1-La mise en action**

Le but de cette phase est d'acquérir une vitesse horizontale optimale sur la plus courte distance possible. IL s'agit d'une approche cinétique du saut dans sa dimension quantitative. Le sauteur partage avec le sprinter les qualités de force explosive pour rompre l'inertie du poids du corps. Néanmoins, l'athlète recherche aussi dans cette phase la qualité. La mise en action tient son efficacité de la précision des foulées au regard des marques et du savoir-faire athlétique. Si différentes formes de démarrage peuvent servir ce projet, à potentiel athlétique égal (valeur physique et maîtrise technique), c'est de cette phase que dépend la longueur hors tout de l'élan.

### **6-2-La vitesse lancée**

Tout le «savoir courir» s'exprime lors de cette phase, puisque la qualité de la course l'emporte sur la vitesse. L'attitude et le placement en course déterminent la géométrie du corps lors de l'envol:

---

<sup>7</sup> Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts

▪ le buste droit (tronc vertical) et le bassin retraversé (alignement des vertèbres lombaires et solide gainage tronc/bassin) permettent une transmission optimale des forces d'impulsion.

▪ l'élévation des genoux favorise un cycle de foulées en griffé (cycle avant). Elle optimise l'activité pliométrique des appuis de course.

▪ la disponibilité des segments libres contribue à la propulsion et à l'équilibre de la course.

Ces éléments permettent de prolonger l'augmentation de la vitesse horizontale à l'approche du saut avec la plus grande efficacité possible. Le biomécanicien américain J.G. Hay<sup>8</sup> rapporte qu'un sauteur n'utilisant que 95% de sa vitesse maximale pourrait se satisfaire de 20 mètres d'élan. D'après lui, seuls les principes d'acquisition progressive de la vitesse, liés aux notions de disponibilité en course préalable au saut, poussent à amener cette valeur de 6 à 9 mètres. Courir vite et juste est un axe de progrès pour tout sauteur.

### 6-3-La préparation à l'appel

Quel que soit le saut, la phase de préparation à l'appel est considérée comme prépondérante. En l'espace de deux foulées, tout se transforme. L'appui de l'impulsion dure de 12 à 14 centièmes de seconde. Le savoir-faire du sauteur s'exprime dans ce concentré de motricité athlétique constituant la phase la plus qualitative de la course d'élan. Les enjeux en sont:

- La transformation de la vitesse et de la trajectoire d'approche en vitesse initiale d'envol et trajectoire de saut.
- La transmission des forces d'impulsion au corps, ce qui impose une rigueur dans les formes de corps.
- La précision du rendez-vous avec la planche. Au plan de la technique gestuelle, l'approche cinétique qualitative de cette phase est conditionnée par:
  - L'attitude de course préalable. Elle doit être haute de façon à avoir constamment la hanche au sommet de la jambe tendue à chaque appui.
  - La position du buste. Il doit être à la verticale, le regard étant porté sur l'horizon. Ce placement anticipe la forme de corps pour s'arracher à la gravité lors de l'impulsion.

<sup>8</sup> HAY (J. G.), Biomécanique des techniques sportives, Vigot, 1980

- Les deux derniers appuis plantigrades. Il faut les dérouler sur toute la voûte plantaire, depuis le plat du pied jusqu'à la pointe, au décollage, promptement, en augmentant le rythme terminal des foulées.
- La jambe libre. Oscillante, elle est très fléchie sous le bassin pour être projetée vers le haut et vers l'avant.
- Les trois segments libres. La jambe oscillante et les deux bras sont fixés un bref instant au décollage pour mieux se relâcher et être animés lors de la suspension.

### **5-4-L'impulsion<sup>9</sup>**

L'impulsion et le décollage sont le produit biomécanique de la préparation à l'appel. La vitesse horizontale à l'approche de la planche est transformée en vitesse initiale d'envol, selon un angle de décollage correspondant à la tangente de la trajectoire du saut sur l'horizontale.

La vitesse d'envol est formée de deux composantes, l'une verticale, l'autre horizontale. Plus la vitesse horizontale du sauteur est élevée plus il lui est difficile d'accrocher un angle d'envol important sans perdre de vitesse. L'angle d'envol optimal est compris entre 18 et 22° selon les styles et les capacités physiques de l'athlète.

Au plan gestuel, le sauteur utilise une forme de corps bénéficiant des forces d'impulsion transmises depuis le sol et propices au décollage. De la pointe du pied d'impulsion au sommet du crâne, le grand axe du corps est étiré dans un parfait alignement des étages articulaires. La hanche d'impulsion et le centre de gravité sont au plus haut de l'appui. Le corps aligné du sauteur dessine une flèche sensiblement engagée vers l'avant selon un angle proche de 70° avec la piste.

### **5-5-La suspension ou phase aérienne**

Le sauteur n'influe plus sur sa trajectoire, son centre de gravité ne pouvant plus subir de déplacement, faute d'appui. Ce sont les actions segmentaires (bras et jambes) qui caractérisent les différentes techniques de saut dans cette phase. Chacune propose une

---

<sup>9</sup> Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts

dynamique de mouvement visant à compenser la rotation avant du corps autour du centre de gravité (consécutive à l'impulsion) et à préparer la réception par un agencement segmentaire optimisant la longueur du saut.

### **5-6-La réception<sup>10</sup>**

La réception ne consiste pas en une simple chute dans le sable. Le sauteur doit s'organiser pour laisser une empreinte dont dépend la mesure du saut. Il doit assurer son intégrité physique en projetant ses pieds le plus loin possible vers l'avant pour ajouter à la portée du saut une plus-value, liée à la trajectoire de son centre de gravité. Il doit marquer la surface de la fosse de façon optimale.

Le règlement mentionne la trace la plus proche de la planche laissée dans le sable. Une main qui traîne, un habit flottant, voire une longue tresse pour les filles, peuvent laisser une marque intempestive. Une réception groupée, les pieds à l'aplomb du bassin, n'utilise pas au mieux les possibilités d'extension des jambes en fin de trajectoire : il faut que la vitesse de chute permette au bassin d'atterrir dans l'empreinte laissée par les pieds en avant.

À ce moment du saut, il est essentiel de dégager les pieds dès qu'ils touchent le sable. En effet, si les pieds sont bloqués, pointe en bas dans le sable, les genoux peuvent subir de sérieux traumatismes en flexion et torsion forcées sous le bassin qui les écrase.

### **6-L'évaluation<sup>11</sup>**

#### **6-1-Les critères:**

Les critères d'évaluation d'un athlète au saut en longueur suivent une logique séquentielle:

- L'organisation de l'élan.
- La liaison course/appel.
- La suspension.
- La réception dans la fosse.

<sup>10</sup> Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts

<sup>11</sup> Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts

Dans l'organisation de l'élan, on étudie la forme de la course du sauteur. Son attitude doit être verticale et haute, exempte de crispation, active dans l'équilibration controlatérale des bras et des jambes. Son cycle de jambes doit avoir une dominante antérieure garantissant des appuis de type griffé. Sa dynamique doit être rythmée, de la mise en action à l'appel, de façon à ce qu'il acquière progressivement de la vitesse jusqu'à augmenter la fréquence des trois à cinq dernières foulées.

Dans la liaison course/appel, on observe la précision et la régularité du point d'impulsion au regard de la ligne d'appel. L'organisation de l'appel ne doit pas affecter l'attitude initiale de course. Le bassin est retraversé et le buste à l'aplomb, de sorte que l'abaissement sur l'avant-dernier appui et la prise d'avance de la jambe d'appel n'impliquent que les membres inférieurs. La pénétration dans le saut vers le haut et vers l'avant s'obtient en déroulant entièrement le pied d'impulsion et en alignant la chaîne d'extension (du pied d'appel au crane), propulsant ainsi le bassin vers le haut et vers l'avant.

Au cours de la suspension, on vérifie que, quelle que soit la technique de saut, un équilibre actif (du à l'action des segments libres autour du centre de gravité) permet au sauteur de gérer la rotation avant durant la trajectoire suspendue. L'action des segments libre vise à préparer la chute dans la fosse.

La chute est l'ultime séquence permettant d'évaluer le saut en longueur. Le sauteur doit être équilibré lors du groupé dans la fosse. Il ne doit avoir ni les épaules en avant (chute en culbute vers l'avant), preuve d'un blocage (piston) à l'impulsion, ni les fesses en arrière, ce qui trahit un refus de saut à l'impulsion (épaules en arrière), voire une trop grande composante verticale à l'envol. Une gerbe de sable projetée vers l'avant rend compte d'une pénétration efficace dans le saut, d'un bon équilibre lors de la suspension préparatoire à la projection des jambes et d'une composante horizontale conséquente lors de l'envol. <sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts

# Chapitre 3: feedback

## Feedbacks

### 1-Définition :

Pour mieux comprendre ce que sont les feedbacks, nous devons d'abord expliquer la théorie du programme moteur généralisé PMG (programme moteur général). Dans le domaine de l'apprentissage moteur, « Le concept de programme moteur peut être vu comme un groupe de commandes musculaires qui sont structurées avant que le mouvement commence et qui autorise le déroulement du geste sans aucune influence des retours sensoriels. »<sup>1</sup>

Notre cerveau a donc besoin de recevoir avant, pendant et après chaque mouvement des informations afin d'affiner son PMG en vue du prochain mouvement similaire.

Ces diverses informations sont appelées feedbacks. Dans la littérature, le feedback est défini comme étant : « Une information au sujet de la performance ou de l'erreur que l'apprenant peut utiliser pour de futures corrections. »<sup>2</sup>

En ce qui concerne l'enseignement, c'est un outil indispensable car « il constitue un aspect fondamental de la relation pédagogique et un élément rythmant le cheminement méthodologique. »<sup>3</sup>

Dans les faits, le feedback permet de corriger, d'adapter, d'apprendre et de réaliser un mouvement. Le feedback représentant une multitude d'informations, celles-ci sont différenciées en fonction de leur provenance. Nous avons dès lors deux types de feedback : le feedback intrinsèque ou inhérent qui se définit comme étant : « un retour d'information sensoriel qui est naturellement disponible en exécutant un mouvement ». Et le feedback extrinsèque ou augmenté qui : « est un terme générique utilisé pour décrire les informations sur l'exécution d'un mouvement ».

Ces informations viennent d'une source externe à la personne exécutant le mouvement et sont ajoutées au retour sensoriel. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Marin, L., & Danion, F. (2005), p.167. Neurosciences: contrôle et apprentissage moteur. Ellipses.

<sup>2</sup> Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 256. Motor Learning and performance, 5E with web study guide from principles to application. Human Kinetics.

<sup>3</sup> Pfefferlé, P., & Liardet, I. (2011) p. 45-46. Enseigner le sport: de l'apprentissage à la performance. PPUR Presses polytechniques.

Depuis les découvertes de Rizzolatti et Sinigaglia (2004) concernant les neurones miroirs, le rôle que jouent les feedbacks (notamment visuels) s'est vu encore augmenté.

En effet, il semble que notre cerveau soit capable d'apprendre et d'effectuer des actions par imitation et ce de façon non contrôlée. L'exemple de l'échokinésie du bâillement est très intéressant.<sup>5</sup>

C'est un phénomène qui consiste à reproduire un bâillement vu ou entendu même si cela était de manière inconsciente.

## 2- Type de feedback

### 2-1-Le feedback intrinsèque

Le feedback intrinsèque est une information sensorielle qui provient de différents canaux du corps de celui qui effectue le mouvement. L'information peut être : visuelle, auditive, tactile, olfactive, de puissance (capacité à identifier la force appliquée au mouvement) ainsi que proprioceptive. Nous recevons pléthore de ces informations lors de chaque mouvement. Par exemple, lorsque nous frappons une balle de tennis, nous sentons nos hanches, nos épaules et nos bras bouger. Nous voyons le trajet de la raquette. Nous entendons, voyons et sentons le contact de la balle. Nous voyons et entendons le trajet de la balle.<sup>6</sup>

Un autre exemple encore est celui du joueur de fléchette<sup>7</sup>. Lorsque celui-ci lance une fléchette sur une cible au mur, il reçoit un feedback visuel car il voit le vol de la fléchette et l'endroit où celle-ci se plante. De plus, il reçoit des feedbacks tactiles et proprioceptifs sur le mouvement de son bras, de sa main et de sa posture au moment de la préparation du lancer et au moment du lancer. Le système auditif peut lui aussi donner une information. Par exemple, si la fléchette atteint ou non la cible.

Le feedback intrinsèque, sa perception, est à la base de l'apprentissage. Stadelmann et Rüdüsühli écrivent à ce sujet : « Le développement sensoriel (voir, écouter, sentir, goûter,

---

<sup>4</sup> Magill, R. A., & Anderson, D. (2007) , p.333. Motor learning and control: Concepts and applications (Vol. 11). New York: McGraw-Hill.

<sup>5</sup> Rizzolatti, Giacomo, and Laila Craighero. "The mirror-neuron system." *Annu. Rev. Neurosci.* 27 (2004): 169-192.

<sup>6</sup> Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 257. Motor Learning and performance, 5E with web study guide: from principles to application. Human Kinetics.

<sup>7</sup> Magill, R. A., & Anderson, D. (2007). Motor learning and control: Concepts and Applications (Vol. 11). New York: McGraw-Hill.

toucher) joue un rôle important dans la capacité d'apprentissage individuelle ; il constitue une condition préalable à l'apprentissage de déroulements moteurs et à l'amélioration de la coordination des mouvements.»<sup>8</sup>

## 2-2- Le feedback extrinsèque

Le feedback extrinsèque ou augmenté provient d'une source extérieure au corps. Il s'agit d'une information artificielle qui peut être donnée par la voix d'un entraîneur ou par le visionnement d'une vidéo sur un ordinateur ou un Smartphone<sup>9</sup>.

Le feedback augmenté se divise en deux catégories, la connaissance du résultat (CR) et la connaissance de la performance (CP). Le feedback augmenté CR peut se définir comme suit : « Catégorie de feedback augmenté qui donne une information sur le résultat de la performance d'un mouvement ou sur la réalisation du but de performance.»<sup>10</sup>

Dans plusieurs situations, le feedback CR et le feedback intrinsèque donnent la même information, ils sont redondants. En effet, lorsqu'un entraîneur dit à une joueuse de basket qu'elle vient de manquer son lancer franc, il lui donne la même information que celle qu'elle reçoit de son système visuel notamment<sup>11</sup>.

Mais, dans d'autres situations, le feedback CR apporte une information que l'apprenant ne peut pas obtenir par lui-même : « Le feedback externe complète le feedback interne. Il est utile pour pallier aux problèmes que rencontre l'élève qui ignore certaines informations, qui ne les perçoit pas où qui les interprète mal»<sup>12</sup> Plusieurs exemples démontrent la nécessité d'un feedback CR pour l'apprenant. Lors d'épreuves de tirs (avec une arme à feu ou un arc), il n'est pas toujours possible de savoir précisément où le projectile est arrivé. Il faut donc qu'une voix (entraîneur ou juge) ou qu'un écran (ordinateur ou télévision) transmettent cette information essentielle en vue du prochain tir.<sup>13</sup>

---

<sup>8</sup> Reuchlin, M. (1977). Psychologie, puf, coll.

<sup>9</sup> et <sup>13</sup> Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 258. Motor Learning and performance, 5E with web study guide : from principles to application. Human Kinetics.

<sup>10</sup> Magill, R. A., & Anderson, D. (2007) p335. Motor learning and control: Concepts and applications (Vol. 11). New York: McGraw-Hill

<sup>11</sup> Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 258. Motor Learning and performance, 5E with web study guide: from principles to application. Human Kinetics.

<sup>12</sup> Pfeifferlé, P., & Liardet, I. (2011) p46. Enseigner le sport: de l'apprentissage à la performance. PPUR Presses polytechniques.

Dans les disciplines artistiques, pour un gymnaste en compétition par exemple, le feedback CR est synonyme d'une note qui permet au sportif de se situer par rapport à sa performance en comparaison avec celle des autres.

Le feedback augmenté CP concerne plus précisément le mouvement. Il peut être défini comme ceci : « Catégorie de feedback augmenté qui donne une information au sujet des caractéristiques du mouvement qui mène au résultat d'une performance. » (Magill, 2007).

Le feedback CP n'indique pas nécessairement si le but de la performance est atteint. Il informe plutôt l'apprenant sur la nature PMG qu'il a produit. Lorsque l'entraîneur dit des choses comme : « Cette passe était trop lente » au hockey sur glace ou « ton swing arrière était trop court. » au golf, cela signifie qu'il donne à l'apprenant des informations concernant son mouvement ou son PMG et non sur le résultat du mouvement.<sup>14</sup>

Voici maintenant un tableau qui résume les similitudes et les différences entre le feedback CR et le feedback CP<sup>15</sup>:

**Tableau 2** : les différences entre le feedback CR et le feedback CP

| Connaissance du résultat CR                       | Connaissance de la performance CP                             |
|---|---|
| Similarités                                       |   |
| Verbal (ou verbalisé)                             | Verbal (ou verbalisé)   |
| Augmenté  | Augmenté  |
| Transmis après le mouvement<br>(généralement)     | Transmis après le mouvement<br>(généralement)                 |
| Différences                                       |   |
| Information sur le but du résultat                | Information au sujet du PMG                                   |
| Souvent redondant avec le feedback<br>intrinsèque | Généralement différent du feedback<br>intrinsèque             |
| Généralement transmis comme un<br>résultat        | Généralement une information sur la<br>cinétique du mouvement |
| Souvent utilisé en laboratoire de<br>recherche    | Souvent transmis dans les activités<br>quotidiennes           |

<sup>14</sup> et <sup>15</sup> Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 260. Motor Learning and performance, 5E with web study guide: from principles to application. Human Kinetics.

### 3- La fonction du feedback augmenté

Le but du feedback augmenté est de participer à la correction, l'adaptation, l'apprentissage et la réalisation de PMG. Selon Schmidt, on peut résumer les 4 fonctions du feedback augmenté comme suit.<sup>16</sup>

- Il produit de la motivation, donne de l'énergie à l'apprenant pour qu'il augmente ses efforts.
- Il transmet une information au sujet des erreurs qui sera la base de la correction.
- Il dirige l'attention de l'apprenant sur le mouvement ou sur son but.
- Il crée une dépendance qui mène au problème du sevrage de feedback.

Nous voyons ici que le feedback a une influence sur la motivation de l'apprenant : « Le [...] rôle joué par le feedback augmenté est de motiver l'apprenant à continuer jusqu'à atteindre son but. »<sup>17</sup> Il permet, par exemple, d'aider l'élève fatigué à fournir plus d'effort afin de réaliser la tâche.<sup>18</sup>

Connaissance du résultat CR Connaissance de la performance CP Similarités Verbal (ou verbalisé) Verbal (ou verbalisé)

Augmenté Transmis après le mouvement (généralement) Transmis après le mouvement (généralement) Différences Information sur le but du résultat Information au sujet du PMG Souvent redondant avec le feedback intrinsèque Généralement différent du feedback intrinsèque Généralement transmis comme un résultat Généralement une information sur la cinétique du mouvement Souvent utilisé en laboratoire de recherche Souvent transmis dans les activités quotidiennes Pour terminer, concernant l'apprentissage du mouvement et concernant le problème de la rétention de la qualité de ce PMG : Il semblerait que, au début de l'apprentissage, le pratiquant ait besoin d'être guidé par un feedback fréquent, mais que celui-ci doit progressivement être diminué pour contraindre l'apprenant à utiliser ses propres perceptions sensorielles.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 258. Motor Learning and performance, 5E with web study guide : from principles to application. Human Kinetics

<sup>17</sup> Magill, R. A., & Anderson, D. (2007) p336. Motor learning and control: Concepts and applications (Vol. 11). New York: McGraw-Hill

<sup>18</sup> Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 258. Motor Learning and performance, 5E with web study guide : from principles to application. Human Kinetics

<sup>19</sup> Marin, L., & Danion, F. (2005) p211-212. Neurosciences: contrôle et apprentissage moteur. Ellipses.

La fréquence du feedback dépend non seulement du niveau du sujet, mais également de la difficulté relative de la tâche et du temps de pratique : plus celui-ci est restreint, plus grand est le besoin de feedback.<sup>20</sup>

Il faut noter encore que : « Plus le feedback est rapproché de l'action et plus il est efficace. »<sup>21</sup>

#### 4- Le feedback vidéo

Les avancées récentes en matière de technologies permettent d'envisager très facilement l'utilisation du feedback vidéo (extrinsèque) pour presque tous les types de disciplines sportives.

En effet, des caméras et des applications pour tablettes ou pour Smartphones offrent la possibilité d'enregistrer numériquement les performances des athlètes. Il est donc possible de collecter des informations objectives qui peuvent être utilisées par les sportifs et les entraîneurs. Ces images peuvent être analysées et revues autant de fois que nécessaire.<sup>22</sup>

Le feedback vidéo est devenu routinier lors des performances en compétition ou à l'entraînement. Il semble néanmoins que ces images, ces feedbacks, ne soient pas toujours très bien utilisés. En tous les cas, dans le cadre d'un cours d'EPS et si l'enseignant fait des corrections à ses élèves, une étude montre que le feedback vidéo a un effet bénéfique sur l'apprentissage : « Nos résultats montrent que la performance est significativement améliorée chez les sujets recevant un feedback vidéo avec commentaire verbal sur les éléments pertinents à observer »<sup>23</sup>

Enfin, sachant que le feedback vidéo fait partie de la catégorie des feedbacks augmentés et sachant que ces derniers ont pour effet notamment de produire de la motivation (Schmidt, Lee, 2013), nous pensons que le travail avec les tablettes numériques aura également pour effet de produire de la motivation chez les élèves de notre recherche.

---

<sup>20</sup> Guadagnoli, Dornier, Tandy, 1996, cité par, Merian, Baumberger, 2007, p. 109

<sup>21</sup> Pfeifferlé, P., & Liardet, I. (2011) p46. Enseigner le sport: de l'apprentissage à la performance.PPUR Presses polytechniques.

<sup>22</sup> Hughes, M., & Franks, I. (Eds.). (2015)P13. Essentials of performance analysis in sport. Routledge.

<sup>23</sup> Merian, T., & Baumberger, B. (2007) p 117. Le feedback vidéo en éducation physique scolaire.

## 5 – La vidéo dans l’enseignement de l’éducation physique scolaire

Peu de recherches ont porté sur l’utilisation de la vidéo dans le contexte de l’éducation physique scolaire. Il semble néanmoins que cet outil, contrairement à ce qui se passe dans le sport de compétition, n’est que peu utilisé par les maîtres d’éducation physique (MEP). mentionnent également l’important investissement en temps et en ressources financières, voire humaines, que nécessite l’utilisation de la vidéo. Le facteur temps est un élément important à prendre en compte.<sup>24</sup>

En effet, plusieurs recherches mettent en évidence l’importance de la répétition pour l’acquisition d’une tâche.<sup>25</sup> Il ne faut dès lors pas que le temps consacré au feedback et à l’analyse du mouvement le soit au détriment du temps de pratique. Cela pourrait, à terme, entraîner une non-stabilisation de l’habileté recherchée. l’enseignant d’EPS n’est pas un distributeur de feedback, mais que son rôle est d’optimiser les conditions de réalisation de la tâche afin de faciliter l’émergence et la répétition de la réponse motrice la plus appropriée.

Le développement des nouvelles technologies de l’information et de la communication, en particulier la digitalisation de l’image vidéo qui permet son visionnement et son traitement sur des PC, permet de réduire ces problèmes. Permettent ainsi de simplifier les manipulations et d’optimiser le temps consacré au feedback vidéo.

Le feedback vidéo, couplé à un feedback verbal qui focalise l’attention de l’apprenant sur les éléments importants pour la réussite de la tâche, tendrait ainsi à favoriser l’acquisition de mouvements complexes et ce quels que soient l’âge, le sexe et le niveau du pratiquant.

## 6-Vidéo et analyse du mouvement en EPS

Il nous apparaît aujourd’hui logique d’utiliser la vidéo en EPS notamment dans les activités artistiques afin que nos élèves puissent visualiser leur prestation de groupe. Si ce retour sur l’action s’avère efficace dans les activités artistiques, il est en réalité généralisable à toutes les activités. Nous vous présentons quelques logiciels ou applications utiliser.

---

<sup>24</sup> Guadagnoli, M. A., Dornier, L. A., & Tandy, R. D. (1996). Optimal length for summary knowledge of results: the influence of task-related experience and complexity.

<sup>25</sup> Guadagnoli, M. A., Dornier, L. A., & Tandy, R. D. (1996). Optimal length for summary knowledge of results: the influence of task-related experience and complexity.

## 7-Pourquoi utiliser la vidéo?

Une étude menée par Anderson, Dorset et Mitchell <sup>26</sup>, souligne que l'utilisation de ce type d'applications sur ipads, permet aux élèves d'atteindre plus rapidement les buts qu'ils se sont fixés. Cette efficacité peut se comprendre notamment par le fait que les TICE favorisent un retour systématique sur l'action, alors que l'enseignant ne peut l'effectuer pour tous les élèves à chaque instant de leur action. Plus concrètement, la vidéo permet d'améliorer la capacité d'assimilation et de compréhension d'exécution chez les apprenants (Ben Ali 2005).

Toutefois, comme le soulignent plusieurs auteurs dont notamment Palao et al. (2012), l'impact sur les compétences et la technique sera d'autant plus positif si l'enseignant accompagne l'utilisation de la vidéo avec des feedbacks.

Plusieurs options sont utilisables en EPS:

### a. Le différé:

Le principe est simple : sur l'écran de votre tablette vous pouvez régler un retard de plusieurs secondes. Par exemple, l'élève réalise sa roulade avant puis peut se revoir 10 secondes après sur la tablette. Cela favorise ainsi l'auto-observation et permet à l'élève de s'auto-corriger par la suite.

### b. L'analyse du mouvement :

Ici l'élève analyse plus concrètement son activité par l'utilisation d'applications ou logiciels lui permettant de visualiser un ralenti mais également de dessiner et comparer son activité. Cette seconde méthode demande à l'enseignant un guidage plus important sur le questionnement et la prise en main des logiciels.

---

<sup>26</sup> <http://tapeps.fr/2017/11/01/la-video-en-differee-en-eps/>

# Chapitre 4: TIC

## **1-Technologies de l'Informations et de la Communication (TIC) :**

Les TIC: « c'est l'ensemble des technologies utilisées dans le fonctionnement, la transformation et les stockages sous formes d'électroniques : elles englobent les technologies des ordinateurs, les communications et le réseau qui relie les appareils, les TIC sont associées à l'usage d'internet et de ses protocoles ». <sup>1</sup>

Les TIC regroupent les technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations. Dans son sens large, ils réfèrent non seulement à des outils matériels (instruments, appareils, outils) mais inclut également les méthodes et les procédés associés à l'utilisation de ces outils matériels.<sup>2</sup>

Pour Yves Bertrand, les TIC signifient: « L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultent de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques». <sup>3</sup>

Les TIC renvoient à un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), les multimédias et l'audiovisuel qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (son, images, vidéo, etc.) et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines.<sup>4</sup>

## **2-Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE):**

Selon Bouillon et Bourdin : « les TICE peuvent être considérées comme « toute application informatique, participant au fonctionnement d'une formation, et à la transmission et à la mise en commun des connaissances. » Cela inclut « les services et applications informatiques utilisant la technologie du réseau internet à des fins d'enseignement » ainsi que les « dispositifs intégrés (dits plateformes, environnement pédagogiques) disponibles à partir

---

<sup>1</sup> (Rachedi Abdelkader, 2006, p09).

<sup>2</sup> (Zhang Yanru, 2010, p 43).

<sup>3</sup> (Zhang Yanru, 2010, p43).

<sup>4</sup> (Jorge Mauricio Molina mejía, 2009, p23).

de serveurs » donnant par exemple accès à des applications de type visioconférences, audioconférences, chat, production, édition et stockage d'informations pédagogiques et bien sûr courrier électronique »<sup>5</sup>

La formule « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement » fait référence à l'ensemble des outils et logiciels informatiques et multimédia (textes et images fixes ou animés, sons, vidéos...) qui peuvent être intégrés dans un dispositif d'enseignement partiellement ou complètement à distance ou plus simplement dans un cours en salle de cours.<sup>6</sup>

### **2-1- Définition opérationnel :**

Les TICE sont des outils formidables permettant à la fois à l'enseignant d'EPS d'être plus efficace dans son enseignement et aux élèves dans leurs apprentissages tout en préservant la spécificité de l'activité qui est le temps d'engagement moteur.

### **2-2- Définition de la dynamique du groupe :**

C'est un ensemble des phénomènes propres qui peuvent se produire dans des petits groupes d'individus, et des lois également spécifiques qui les régissent (modes d'interactions, système de régulation...). On appelle aussi dynamique de groupes, des techniques de management et méthodes d'actions opérées sur les individus et les groupes, dans le but de favoriser le changement des opinions et des attitudes des membres du groupe.<sup>7</sup>

### **2-3-Définition d'engagement moteur :**

C'est le temps effectivement passé en activité motrice par l'élève pendant la séance d'éducation physique. Les résultats des études que nous avons menées indiquent que ce temps d'engagement moteur doit être précisé de notions de spécificité (Piéron & Piron, 1981; Carreiro da Costa & Piéron, 1990) et de succès dans la pratique (Piéron, 1982). La notion du succès est également confirmée dans des études de type processus - produit menées dans l'enseignement général<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> (Jorge Mauricio Molina Mejía, 2009, p 25).

<sup>6</sup> (Jorge Mauricio Molina mejía, 2008-2009, p 25).

<sup>7</sup> (Olivier Meier, 2009, p 65-66).

<sup>8</sup> (Berliner&Tikunoff, 1976).

Le temps passé à la tâche est considéré comme un médiateur par lequel l'instruction et les interventions de l'enseignant se transforment en apprentissages chez les élèves.

### **3-L'utilisation des TICE en EPS :<sup>9</sup>**

Il existe 4 grands axes d'utilisation des TICE en EPS:

▪ **Les TICE au profit de l'évaluation et de la gestion administrative:**

Ce premier axe d'utilisation des TICE est celui le plus utilisé par l'ensemble des enseignants d'EPS

▪ **Les TICE permettant la mise en œuvre de feedback:**

- Retour photos, vidéos sur la pratique.
- Utilisation de logiciels gratuits de carte mentale, permettant d'organiser et de gérer des échanges verbaux d'idées et d'informations.

▪ **Les TICE permettant l'accès à une base de données:**

Les élèves ont accès à des données vidéo, photos, textes permettant d'organiser une aide à la pratique.<sup>10</sup>

▪ **Les TICE permettant une progression pédagogique différenciée adaptée à l'hétérogénéité d'une classe à un enseignement adapté:**

Le principe est d'anticiper sur l'ensemble des contenus d'enseignement compris dans un cycle pour une APSA donnée et de les organiser dans un diaporama interactif pour offrir aux élèves de réponses adaptées à leurs cheminements.<sup>11</sup>

### **4-La place des TICE dans l'activité des enseignants :**

#### **4-1- Organiser les conditions de la classe :**

##### **4-1-1-Annoncer le début ou la fin de la séance/situation/rotation :**

Les enseignants préviennent les élèves avant de les mettre en activité pour lancer la séance, la situation, ou la rotation. Il en est de même pour stopper leur activité, que ce soit

<sup>9</sup> .MACEDO-ROUET Mônica, L'utilisation des TICE en EPS notre démarche pédagogique, 2006.

<sup>10</sup> (Macedo-Rouet Mônica, 2006, P 3).

<sup>11</sup> (Macedo-Rouet Mônica, 2006, P 4).

pour mettre fin à la séance ou faire tourner les groupes d'élèves sur les ateliers. Les indicateurs essentiels à cette activité sont le temps (temps pour chaque rotation, pour chaque situation, et l'heure de fin de séance) et l'activité des élèves (s'ils ont atteint le but de la tâche, leurs niveaux de progression dans la construction des pyramides etc.).

#### **4-1-2-Organiser les groupes :**

Les enseignants organisent les groupes d'élèves. Il s'agit principalement de réajuster certains groupes car ceux-ci sont fixes durant tout le cycle afin de faciliter le travail collectif.

#### **4-1-3-Organiser le placement des élèves :**

Les enseignants d'EPS gèrent le placement des élèves dans l'espace. Cette gestion du placement des élèves se retrouve en début de séance, lorsque les enseignants expliquent aux élèves l'organisation spatiale de la séance : « Chaque groupe aura une zone (Montre les zone) » ; au cours de la séance lors de la rotation des groupes : « vous passez à côté (en montrant une zone de travail), on échange avec ce groupe » ; ou pour permettre aux élèves d'être dans le champ de la caméra sur les ateliers TICE : « donc votre pyramide vous allez la construire sur la ligne ici (montre la ligne du tapis).

#### **4-1-4- Donner des consignes :**

Tout au long des séances, les enseignants d'EPS donnent des consignes aux élèves de différentes façons. Les consignes sont tantôt données à l'ensemble de la classe lorsque les élèves sont regroupés, tantôt destinées à un groupe d'élèves en particulier et ce essentiellement au groupe qui se trouve à l'atelier TICE, ou même à un élève spécifiquement.

#### **4-1-5- Rassembler les élèves :**

Les enseignants sont amenés au cours de leur séance à rassembler le groupe classe :

- Au début de la séance et à la fin de l'échauffement pour présenter les situations d'apprentissages et donner les consignes concernant l'ensemble des élèves.
- A la fin de la séance pour faire un bilan avec les élèves.

#### **4-1-6- Gérer les conditions matérielles :**

Dans la mesure où l'unique matériel utilisé lors de l'ensemble de ces séances acrosport analysée est le matériel TICE (vidéo et ordinateur), la gestion des conditions matérielles le

concernent exclusivement. C'est une catégorie de préoccupation qui est très présente en début de leçon lors de l'installation du matériel et en cours de séance lors de l'ajustement de son positionnement et de la vérification de son état de marche.<sup>12</sup>

#### **4-2-Donner du sens aux apprentissages :**

##### **4-2-1-Faire un retour avec les élèves :**

A la fin de l'échauffement, des situations et de la séance, les enseignants d'EPS regroupent les élèves afin de faire un retour avec eux sur leur activité. Ce retour vise à discuter de l'activité des élèves, en termes d'apprentissage ou de comportement.

##### **4-3-Solliciter les élèves pour réaliser une démonstration :**

Les enseignants sont amenés à demander à des élèves de réaliser des démonstrations. Ceci se présente sous différentes formes :

Pendant les situations d'apprentissages, les enseignants demandent à un élève d'un groupe de démontrer un élément gymnique au reste du groupe afin de mettre en avant les règles d'exécution.

Enfin, les démonstrations peuvent également prendre la forme de situations d'apprentissage.

##### **4-3-1-Questionner les élèves :**

Au cours des différentes séances, les enseignants questionnent les élèves. Cette préoccupation, qui a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur leur pratique, est d'une part destinée à un groupe d'élèves ou à un élève en particulier lors des situations d'apprentissage.

<sup>13</sup>

##### **4-3-2-Assurer la sécurité :**

Au cours de leurs séances, les enseignants sont régulièrement préoccupés par la gestion de la sécurité, d'autant plus que l'activité acrosport est porteuse d'une problématique

---

<sup>12</sup> (Taillard Manon & Simon-Malleret Lucas, 2012, P 102-103-104).

<sup>13</sup> (Taillard Manon & Simon-MalleretLucas,2012, P 105-106).

sécuritaire. Cela se traduit par des consignes sécuritaires données aux élèves ou des interventions auprès des groupes en activité.<sup>14</sup>

#### **4-4- Interpeller/réprimander un élève :**

Cette préoccupation typique concerne certains moments des séances pour lesquels les enseignants sont amenés à interpeller un ou des élèves dans l'intention de les rappeler à l'ordre. Il s'agit d'intervenir auprès d'élèves perturbateurs afin de conserver l'ordre dans la classe et assurer l'engagement des élèves dans les apprentissages. Cela se traduit verbalement par une simple énonciation du prénom de l'élève ; ou ajouté à un appel à la mise en activité des élèves.

##### **4-4-1-Attendre que les élèves soient prêts :**

Les enseignants souvent attendent que les élèves soient prêts, et ce, pour différentes raisons. La première est de pouvoir s'exprimer dans le calme. Ainsi, ils attendent de façon quasi systématique que les élèves soient prêts, regroupés et calmes pour donner des consignes ou commencer à faire un retour avec les élèves. La deuxième raison concerne le lancement des situations ou des rotations. Les enseignants attendent que les élèves soient en place, pour lancer la situation, ceci dans le but de garder le contrôle de la classe.

##### **4-4-2-Demander le silence :**

Demander le silence aux élèves est une préoccupation fréquente qui émerge lorsqu'il s'agit de s'adresser à l'ensemble de la classe afin d'être entendu et compris de tous.<sup>15</sup>

##### **a. Se rendre disponible pour les élèves :**

##### **b. Se soucier du bien-être des élèves :**

Les enseignants en passant dans les groupes, se soucient du bien-être des élèves. D'une part pour savoir si la situation se passe bien pour eux, et d'autre part pour s'assurer du bien-être d'un élève blessé ou ayant des douleurs.

---

<sup>14</sup> (Taillard Manon & Simon-MalleretLucas,2012, P 108-109).

<sup>15</sup> (Taillard Manon & Simon-MalleretLucas,2012, P 108-109).

**c. Encourager/motiver les élèves :**

Cette préoccupation typique relève différentes fonctions. Dans une première mesure, les enseignants souhaitent dynamiser et motiver les élèves pour que ceux-ci s'investissent dans l'activité. Une autre fonction est de féliciter les élèves qui réussissent et valoriser leurs actions.

**d .S'engager dans une discussion avec des élèves ne concernant pas les apprentissages :**

Les enseignants s'engagent dans une discussion ne traitant pas des apprentissages des élèves, traduisant une certaine disponibilité à leur égard.

**e. Répondre à une sollicitation d'élève :**

Cette préoccupation typique est présente à différentes reprises au cours des séances d'EPS. Les élèves sollicitent leurs professeurs pour avoir des précisions sur les consignes des situations d'apprentissage, sur la façon de construire une pyramide donnée, sur le fonctionnement de l'ordinateur. Les enseignants sont ainsi à l'écoute des élèves lorsque ceux-ci les sollicitent et sont à même de leur apporter des conseils.<sup>16</sup>

**4-5-Réguler les apprentissages des élèves :****A. Observer l'activité des élèves :**

Les enseignants cherchent fréquemment à vérifier que l'activité des élèves est bien en accord avec ce qu'ils avaient prévu, qu'ils respectent les consignes données. Les enseignants se mettent donc parfois en retrait afin d'observer l'activité des élèves, sans intervenir.

**B. Modifier la situation :**

Au cours des séances, les enseignants sont amenés à modifier une situation. Plus précisément, il s'agit pour eux de complexifier une situation ou de la simplifier pour un groupe particulier, en jouant sur le type de pyramides à réaliser (statique ou dynamique), sur la position des porteurs et voltigeurs (à quatre pattes, debout, renversé).

**C. Donner des feedbacks aux élèves :**

Une préoccupation importante dans le cadre de la régulation de l'activité des élèves est celle d'intervenir verbalement auprès des élèves afin de leur apporter des feedbacks. Ces

---

<sup>16</sup> (Taillard Manon & Simon-MalleretLucas,2012, P 109-110).

feedbacks ont pour fonction de leur donner des principes d'exécution sur ce qu'ils réalisent, mais aussi des conseils sur la construction/déconstruction des pyramides et en quoi ces conseils sont judicieux

#### **D. Faire respecter les consignes :**

Une des préoccupations typiques présentes chez les enseignants d'EPS est de faire respecter les consignes par les élèves, qui se font lors du passage de ces derniers dans les différents groupes d'élèves en activité. Soit l'enseignant choisit de reformuler les consignes données, Soit cela se traduit par un simple rappel des consignes.

#### **E. Préciser des consignes :**

A plusieurs reprises aux cours de leurs séances, les enseignants sont amenés à préciser des consignes auprès de certains élèves, pour diverses raisons : s'assurer que les élèves comprennent bien les consignes ainsi que faciliter leur compréhension et intégration par les élèves.<sup>17</sup>

### **5-Les avantages d'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage :**

- Les TIC favorisent l'adoption d'une approche pédagogique qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage : les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences: accessibilité de l'information, communication et échange en temps réel ou différé avec des groupes d'intérêt virtuels ou des communautés d'apprentissage, interactivité, multimédia

- Les TIC offrent un soutien de diffusion enrichi : (sons, images, animations, par le biais d'un site Web ou d'une présentation PowerPoint), les TIC présentent de nombreuses et intéressantes possibilités pour les professeurs et les professeures qui souhaitent expérimenter des activités où l'on cherche à rendre les élèves plus actifs et à les faire travailler ensemble à la construction de leurs connaissances.

- Les TIC encourage le développement d'habiletés transversales: réalisent des apprentissages disciplinaires et technologiques, l'élève a l'occasion d'effectuer, dans un

---

<sup>17</sup> (Taillard Manon & Simon-Malleret Lucas,2012, P 111-112).

contexte TIC approprié, des apprentissages qui contribuent au développement d'habiletés intellectuelles comme l'esprit critique et la résolution de problèmes, d'habiletés sociales comme le travail en équipe et d'habiletés méthodologiques.<sup>18</sup>

## **6- L'influence des TICE sur l'activité scolaire :**

### **6-1- Impact des TICE sur l'activité des élèves en EPS :<sup>19</sup>**

**A. Les TICE au cœur de la dialectique entre pratique physique effective et pratique réflexive:** Un rapide regard sur les réflexions développées au cœur des publications professionnelles et scientifique consacrées à l'EPS met en avant le fait que l'utilisation pédagogique des TICE ne peut être comprise que resituée dans la problématique générale de la dialectique entre pratique physique et pratique réflexive

Effectivement, la réalité dessinée par les contraintes horaires propres à l'enseignement de l'EPS dans le secondaire (de 4h hebdomadaires en 6e à 2h hebdomadaires en Terminale) conduit enseignants et chercheurs à se poser la question de la rentabilité du temps d'enseignement.

En effet, dans le cadre d'un temps de pratique déjà réduit par le cadre institutionnel dans lequel il s'insère, l'enseignant d'EPS, confronté au temps de déplacement vers les installations sportives, au temps d'habillement dans les vestiaires, à l'installation et au rangement du matériel, à la gestion de la tension entre un groupe classe nombreux et des équipements en nombres réduits se trouve mis en demeure de faire la preuve de sa capacité à faire progresser les élèves sur le plan moteur.

Le temps de pratique effectif sur des tâches motrices prescrites par l'enseignant comme est l'un des indicateurs clefs de l'efficacité de l'enseignant d'EPS physique, les auteurs se proposent d'étudier 3 temps d'une leçon d'EPS<sup>20</sup> :

- le temps alloué : c'est à dire le temps prévu par l'enseignant pour l'investissement de tâches motrices par l'élève .

- le temps engagé : c'est à dire le temps pendant lequel l'élève est effectivement impliqué dans ces tâches .

---

<sup>18</sup> (Perreault Nicole, 2005, P2).

<sup>19</sup> ABDELKADER Rachid, L'impact des TIC sur l'entreprise, Mémoire en vue de l'obtention d'un Magister en informatique et télécommunication, université de Saida, 2006.

<sup>20</sup> Derri& al (2007)

- le temps d'apprentissage : c'est à dire le temps pendant lequel l'élève est engagé dans une activité motrice en rapport avec la tâche à un niveau de difficulté approprié.

La différence entre ces trois temps, appelée « effet tunnel » reflète la façon dont l'enseignant organise son activité d'enseignement, gère les temps d'attentes, d'instructions, de feed-back pour permettre la mise en activité de ces élèves. Cette vision mécaniciste de l'enseignement de l'EPS pose un certain nombre de problèmes, notamment parce qu'elle réduit l'efficacité de l'enseignant à ces qualités managériales, occultant ainsi la part relationnelle, affective, émotionnelle qui se joue dans le cours d'EPS et influence notablement les apprentissages.<sup>21</sup>

### **B. Les TICE au service de l'apprentissage par l'observation :**

L'influence de l'utilisation des TICE est potentiellement grande dans les secteurs de l'imaginaire et du cognitif. Plus spécifiquement, l'usage de la vidéo et de logiciels informatiques (tels que mini projecteur ou le micro-ordinateur) semble intéressant en EPS dans la mesure où il peut participer à favoriser les apprentissages moteurs via l'observation.

L'observation de pairs, la rétrospection, l'observation en directe ou en différée, sont autant de modalités d'utilisation des technologies visuelles dont l'enseignant d'EPS peut profiter pour faire apprendre ses élèves.<sup>22</sup>

### **C. Les TICE au cœur de la pratique réflexive de l'élève : un débat qui reste ouvert :**

L'utilisation des TICE en EPS trouve bien évidemment son intérêt dans la possibilité pour l'élève de devenir acteur de ses apprentissages en menant une activité réflexive. En effet, grâce à l'utilisation de logiciel informatique, de la vidéo, de cardio-fréquencesmètres etc., l'élève évalue, s'évalue, compare, débat avec d'autres élèves, construit des contenus, planifie ses futures actions...C'est en cela que l'utilisation des TICE est un support favorisant la pratique réflexive de l'élève. Néanmoins, il existe actuellement des débats portant sur l'efficacité de la réflexion dans le cadre des apprentissages moteurs. Aussi, l'utilisation des TICE semble se poser dans une certaine mesure en obstacle à l'apprentissage moteur des élèves en EPS.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> (Taillard Manon & Simon-Malleret Lucas, 2012, P 29-30).

<sup>22</sup> (Taillard Manon & Simon-Malleret Lucas, 2012, P 31).

<sup>23</sup> (Taillard Manon & Simon-Malleret Lucas, 2012, P 35).

# Partie pratique

# Chapitre 1: cadre methodologie

## Les procédures méthodologiques

### 1-La méthode utilisée : (La Méthode expérimentale)

La méthode expérimentale vise à établir un rapport de cause à effet entre des variables. Pour établir un rapport de cause à effet, on procède à une expérience au cours de laquelle on manipule une variable (ou plus).<sup>1</sup>

C'est la méthode généralement considérée comme la plus scientifique et la plus exacte. Elle est née en physique et dans les sciences de la nature, elle consiste à mener une expérimentation et à tenter de dégager des lois généralisables à partir de l'analyse des observations recueillies durant l'expérimentation.

La recherche en matière sportive devra être spécifique, c'est-à-dire que son fondement se fera sur des faits se rapportant au sport. La recherche sportive devra être technique quant à son objet. Elle sera enfin expérimentale quant à sa méthode.

### 2-Outil de recherche :

#### 2-1- L'analyse bibliographique et documentaire:

Ce procédé nous a permis de faire la collecte de toutes les données bibliographiques se rapportant à notre thème, ce qui signifie une vague consultation de différents ouvrages entre livres, mémoires, revues.

#### 2-2-L'analyse statistique :

##### 2-2-1- Moyenne arithmétique :

C'est un indice de tendance centrale qui nous renseigne sur le centre de dispersion des fréquences d'une variable quantitative. L'écart type est un indice mesurant la dispersion correspondant à la racine carrée de la variance qui est la moyenne des déviations au carré de chaque observation par rapport à la moyenne de l'ensemble des observations.

---

<sup>1</sup> (Maures Angers, 1996, P62)

### 2-2-2-Ecart-type :

L'écart type est un indice mesurant la dispersion correspondant à la racine carrée de la variance qui est la moyenne des déviations au carrée de chaque observation par rapport à la moyenne de l'ensemble des observations.

### 2-2-3-T de STUDENT :

C'est une méthode d'analyse qui permet de comparer deux moyennes arithmétiques en tenant compte de l'effectif et de l'écart-type de chaque moyenne.

|               | X 1        | X 2   | T CALCULE            | P-VALUE |
|---------------|------------|-------|----------------------|---------|
| MOYENNE       | 6,638      | 6,973 | 2,354                | 0,022   |
| ECART- TYPE   | 0,501      | 0,598 |                      |         |
| VARIANCE      | 0,251      | 0,358 |                      |         |
| N             | 30         | 30    |                      |         |
| ddl           |            | 58    |                      |         |
| VC            | 0,30439598 |       |                      |         |
| T TABULE 0,05 |            | 2,00  | significative à 0,05 |         |
| T TABULE 0,01 |            | 2,66  |                      |         |
| T TABULE 0,00 |            | 3,47  |                      |         |

Figure N°1 : représentation de logiciel de test STUDENT

**2-3-Les fiche d'observation :** ont a utilisé des fiche d'observation dans notre recherche pour observer et évaluer chaque phase avec ces critère.

**2-4-La vidéo :** ont à utiliser deux forme de vidéo :

- la vidéo de la propre réalisation de l'élève pour le groupe 1.
- la vidéo d'un model pour le groupe 2.

### 3- La population de l'étude :

La population est un ensemble d'éléments auxquels le chercheur espère généraliser les résultats de sa recherche.<sup>2</sup> La population de notre étude est schématisée dans le tableau suivant:

**Tableau n° 3:** La répartition de la population de l'établissement.

| Etablissement             | CHOUHADA ANNANI |         |                       |         |                       |         |       |
|---------------------------|-----------------|---------|-----------------------|---------|-----------------------|---------|-------|
|                           | 1er année       |         | 2 <sup>em</sup> année |         | 3 <sup>em</sup> année |         | Total |
| Les élèves                | Filles          | Garçons | Filles                | Garçons | Filles                | Garçons | 643   |
|                           | 120             | 10      | 95                    | 123     | 113                   | 90      |       |
| Total                     | 222             |         | 218                   |         | 203                   |         |       |
| Enseignants d'EPS         | 04              |         |                       |         |                       |         |       |
| Autre enseignants         | 45              |         |                       |         |                       |         |       |
| Administration et ouvrier | 39              |         |                       |         |                       |         |       |
| Total général             | 731             |         |                       |         |                       |         |       |

### 4-Le choix de l'échantillon:

L'étude d'un groupe pose le problème de l'échantillonnage. Il est en effet difficile, sinon la plupart des temps impossible, de relever certaines données sur chaque membre du groupe. On est alors amené à construire un échantillon du groupe. Ce procédé peut être rattaché à celui très général du modèle réduit. Notons que l'échantillonnage est un procédé technique qui peut être utilisé pour d'autres études que celle d'un groupe d'individu.<sup>3</sup>

Dans le cas qui nous intéresse, il existe deux méthodes pour construire l'échantillonnage. La méthode au hasard et la méthode des quotas.

<sup>2</sup> (Andree Lamoureux, 1995, P 197)

<sup>3</sup> (François Dépelteau. 2010. P 55).

De notre part on a choisi un échantillon aléatoire qui est un échantillon tiré au hasard dans lequel tous les individus ont la même chance de se retrouver dans la même classe que ont choisir Pour cet étude on a pris un échantillon de 26 élèves, il est composé des élèves des deux sexe d'une même classe de 2<sup>ém</sup> année secondaire, Leurs âges varient entre 16 et 18 ans qui sont une période d'âge très sensible qui s'agit de l'adolescence qui est une période très importante dans la vie de l'être humain. Nous avons partagés les élèves en deux groups de 13 selon plusieurs critère l'âge le poids et le résultat de la réalisation des technique après le teste diagnostique qui nous a permis de les partages en deux groups homogènes.

L'accès à l'établissement a été facilité au début par le directeur avec l'aide d'une enseignante d'EPS dans le Lycée CHOUHADA ANNANI, avant même l'entame de notre stage pratique.

**Tableau N°4** : les caractéristiques des élèves de notre échantillon de vidéo de propre réalisation.

| Elèves | Classe | Age (ans) | Poids (Kg) | Taille(m) |
|--------|--------|-----------|------------|-----------|
| 1      | 2ST1   | 17        | 65         | 1,65      |
| 2      | 2ST1   | 18        | 58         | 1,72      |
| 3      | 2ST1   | 18        | 73         | 1,76      |
| 4      | 2ST1   | 17        | 69         | 1,70      |
| 5      | 2ST1   | 17        | 72         | 1,73      |
| 6      | 2ST1   | 17        | 66         | 1,60      |
| 7      | 2ST1   | 17        | 58         | 1,69      |
| 8      | 2ST1   | 17        | 83         | 1,75      |
| 9      | 2ST1   | 17        | 70         | 1,69      |
| 10     | 2ST1   | 18        | 80         | 1,80      |
| 11     | 2ST1   | 17        | 77         | 1,79      |
| 12     | 2ST1   | 18        | 84         | 1,81      |
| 13     | 2ST1   | 17        | 64         | 1,77      |

**Tableau N°5** : les caractéristiques des élèves de notre échantillon de vidéo d'un Model.

| Elèves | Classe | Age (ans) | Poids (Kg) | Taille(m) |
|--------|--------|-----------|------------|-----------|
| 1      | 2ST1   | 17        | 76         | 1,78      |
| 2      | 2ST1   | 17        | 70         | 1,75      |
| 3      | 2ST1   | 17        | 71         | 1,70      |
| 4      | 2ST1   | 18        | 88         | 1,84      |
| 5      | 2ST1   | 17        | 63         | 1,65      |
| 6      | 2ST1   | 17        | 55         | 1,60      |
| 7      | 2ST1   | 18        | 73         | 1,78      |
| 8      | 2ST1   | 18        | 71         | 1,77      |
| 9      | 2ST1   | 17        | 75         | 1,74      |
| 10     | 2ST1   | 17        | 67         | 1,69      |
| 11     | 2ST1   | 17        | 64         | 1,78      |
| 12     | 2ST1   | 17        | 68         | 1,73      |
| 13     | 2ST1   | 17        | 78         | 1,76      |

### **5- Justification du choix de l'échantillon:**

L'assiduité est un élément primordial dans la pratique des activités physiques et sportives, c'est pour cette raisons qu'on a choisit cette échantillon dont ces individus présentes ce caractère. C'est-à-dire, ces individus sont toujours présents aux séances d'EPS, respectent l'enseignant et l'activité physique pratiqué. En plus ce sont des élèves qui s'investissent à fond dans la pratique sportive.

### **6-Le choix de la discipline :**

On a opté pour un sport individuel qui s'agit du **Saut en longueur** pour pouvoir distinguer le niveau d'apprentissage moteur et la technique au saut en longueur.

### **7- Justification du choix de la discipline:**

On a opté pour la discipline du saut en longueur pour différentes raisons qui sont comme suit:

▪ Parce que le lycée **CHOUHADA ANNANI** se dispose d'un sautoir qui réponds aux normes sécuritaires.

▪ Cette discipline n'exige pas beaucoup de dépenses que sa soit matériels ou financières. - Les élèves son souvent passionnée par les sports individuels notamment le saut en longueur.

▪ Parce que cette discipline a été mise à l'écart dans le domaine de recherche et que nous voulons-la valorisé car elle apporte des connaissances cognitives, motrices et physiques pour les élèves.

## 8-Les outils de recherche :

Pour atteindre notre objectif nous avons appliqué les moyens de recherche suivants :

### 8-1-La tablette numérique:

C'est un outil technologique est mené souvent de plusieurs fonction au types d'application que l'on retrouve dans un micro ordinateur, il se caractérise par son écran tactile, sa légèreté et bien sûr sa mobilité.



**8-2-Rétroprojecteurs LED :** c'est un mini-projecteur avec lecteur média qui projette des vidéos et des photos qu'il présente sur un mur.



**8-3-Les caractéristiques de ce dispositif** : ce dispositif il a les caractéristiques suivantes :

- Haut-parleur intégré.
- Lecteurs média intégré.
- USB.

#### **8-4-Le micro-ordinateur**

C'est une machine de traitement de l'information; il peut recevoir des données au moyen des périphériques d'entrés (clavier, souris), pour les traiter en fonction des programmes et fournir des résultats par périphériques de sorties (imprimante, écran).



#### **9- Le programme:**

Le programme scolaire donne lieu à des variations considérables, mais l'interprétation qui en est donnée revêt un caractère général. On entend par programme scolaire un domaine d'enquête et d'action qui concerne tout ce qui touche à la scolarité, et notamment le contenu, l'enseignement dispensé, l'apprentissage ou acquisition des connaissances et les ressources. <sup>4</sup>

Pour mettre en œuvre nos séance d'expérimentation on a fais recours au programme scolaire du secondaire concernant la discipline de saut en longueur, a partir de ce manuel on a conçu nos unité d'enseignement pour notre expérience.

---

<sup>4</sup> (Revue OECD. 1998).

## 11- Le déroulement des tests:

L'étude principale de notre travail consiste sur l'impact de feedback vidéo (propre réalisation et d'un model) dans le développement de certaines techniques en saut en longueur, notre allure consiste à découvrir l'efficacité entre ces deux type de feedback vidéo, qui nous mène a la bonne réalisation de ce dernier.

### 11-1-Nos tests ce sont dérouler en quatre partie:

- Le test de début de cycle pour les deux groups. C'était le. 13/03/2019
- Le teste bilan (fin de cycle) avec feedback vidéo de la propre réalisation. C'était le. 08/05/2019.
- Le teste bilan (fin de cycle) avec utilisation feedback vidéo d'un model. C'était le. 08/05/2019.

On a effectué nos tests au sein du sautoir du lycée CHOUHADA ANNANI, dont on les a répartis en trois phases qui sont comme suit:

- La phase préparatoire
- La phase fondamentale
- La phase finale

Pour assurer le bon déroulement du test des le début on a pris attache avec le directeur du lycée CHOUHADA ANNANI, pour nos donner son autorisation d'utiliser le moyen audiovisuel au sein de l'établissement, Aussi, on a mis au courant les élèves qu'on fera recours au moyens audiovisuel afin d'avoir leur accord dans ces test on leur garantissant la discrétion totale.

On a effectué notre étude (tests) dans un espace réservé au saut en longueur l'établissement, avec une moyenne de temps de 60 minutes pour chaque test.

Nous avons réparti les tests en trois phases :

- La phase préparatoire qui dure 15 minutes.
- La phase principale qui dure 35 minutes.
- La phase d'évaluation qui dure 10 minutes.

Dans ce cadre, les élèves ont été informés des visées de l'étude, les conditions de diffusion des données leur ont été communiquées et soumises à leur accord préalable, des garanties de préservation de leur anonymat leur ont été données.

1. Test diagnostique (début de cycle) pour les deux groupes
2. Apprentissage (plusieurs séances) des différentes phases de la technique du saut longueur assisté de la vidéo en plus les indications verbal.
  - a) Le groupe 1 utilisé a chaque fois la vidéo de sa propre réalisation avec indication verbal de l'enseignant.
  - b) Le groupe 2 utilisé a chaque fois la vidéo d'un model avec indication verbal de l'enseignant.
3. Test bilan :
  - a) comparer le feedback des deux groupes
  - b) comparer le deux test diagnostique et les bilans avec utilisation de la vidéo en général.

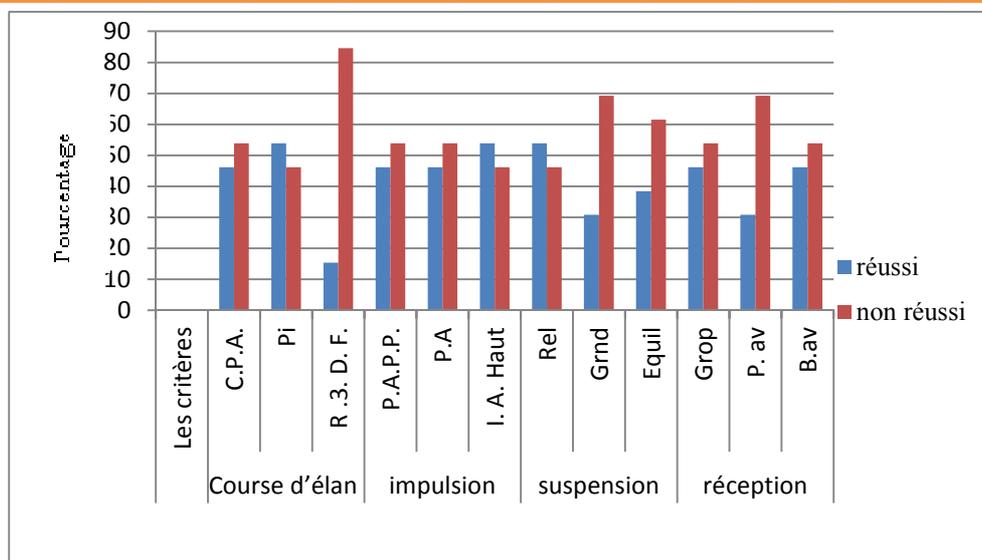
# chapitre 2

## presentation et interprétation

**1-Présentation du test début de cycle groupe 1:**

**Tableau N° 6:** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage.

| Phases              | Course d'élan |         |            | impulsion |         |           | suspension |         |         | réception |         |         |
|---------------------|---------------|---------|------------|-----------|---------|-----------|------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
|                     | C.P.A.        | Pi      | R.3. D. F. | P.A.P. P. | P.A     | I.A. Haut | Rel        | Grnd    | Equil   | Grop      | P. av   | B.av    |
| <b>Les critères</b> |               |         |            |           |         |           |            |         |         |           |         |         |
| <b>Réussi</b>       | 46,15 %       | 53,85 % | 15,38 %    | 46,15 %   | 46,15 % | 53,85 %   | 53,85 %    | 30,77 % | 38,46 % | 46,15 %   | 30,77 % | 46,15 % |
| <b>Non réussi</b>   | 53,85 %       | 46,15 % | 84,62 %    | 53,85 %   | 53,85 % | 46,15 %   | 46,15 %    | 69,23 % | 61,54 % | 53,85 %   | 69,23 % | 53,85 % |
| <b>Totale</b>       | 100%          | 100%    | 100%       | 100%      | 100%    | 100%      | 100%       | 100%    | 100%    | 100%      | 100%    | 100%    |



**Figure N° 2 :** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage .

On déduit dans cet histogramme que les résultats recueilli dans le test de début de cycle qui vise à évaluer les techniques de saut en longueur sans utilisation de la vidéo de la propre réalisation.

**Course d'élan :**

Nous avons remarqué dans le première critère «Course progressivement accéléré» que seulement 46,15% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85% ont pas réussi à la réalisé, ce qui signifie un manque de la disponibilité des segments qui contribue à la propulsion et à l'équilibre de la course.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Piétinement» que seulement 53,85% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 46,15%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Le rythme les 3 derniers foulés (fréquence/amplitude)» que seulement 15,38% ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 84,62% ont pas réussi à la réalisé.

**D'impulsion :**

Nous avons remarqué dans le premier critère «Pied d'appel par rapport à la planche d'appel» que seulement 46,15%ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 53,85%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Pied d'appel» que seulement 46,15%ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 53,85%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Impulsion avant haut» que seulement 53,85%ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 46,15%ont pas réussi à la réalisé.

**Suspension :**

Nous avons remarqué dans le premier critère «Relâchement» que seulement 53,85%ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 46,15%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Grandissement» que seulement 30,77%ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 69,23%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Equilibre» que seulement 38,46%ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 61,54%ont pas réussi à la réalisé.

**Réception :**

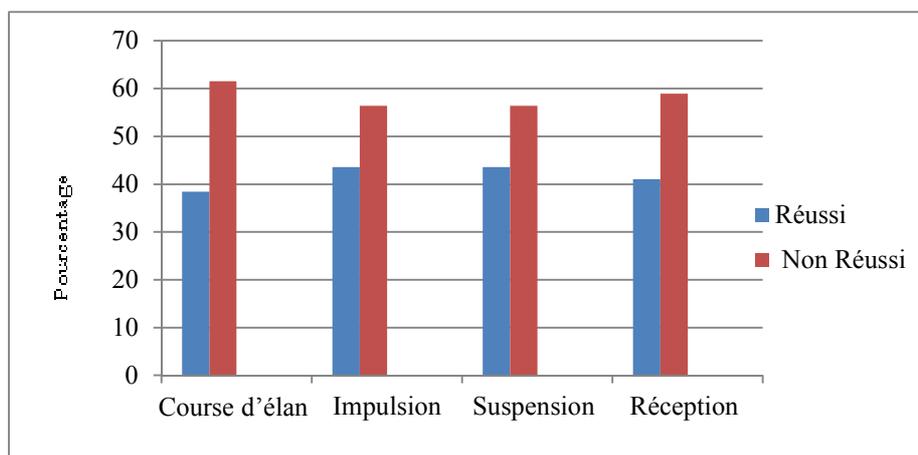
Nous avons remarqué dans le premier critère «Groupée» que seulement 46,15%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Les Pieds en avant» que seulement 30,77%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 69,23%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Les bras ver avant» que seulement 46,15%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85%ont pas réussi à la réalisé.

**Tableau N°7:** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage.

| Technique   | Course d'élan | Impulsion | Suspension | Réception |
|-------------|---------------|-----------|------------|-----------|
| Réussit     | 38,46%        | 43,59%    | 43,59%     | 41,03%    |
| Non réussit | 61,54%        | 56,41%    | 56,41%     | 58,97%    |
| Totale      | 100%          | 100%      | 100%       | 100%      |



**Figure N°3:** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 début de cycle avec le pourcentage.

On déduit dans cet histogramme que les résultats recueilli dans le test de début de cycle qui vise à évaluer les différentes techniques en saut en longueur sans utilisation de la vidéo est plus au moins bien.

Nous avons remarqué dans la première technique « liaison course-appel» que seulement 38,46% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 61,54% ont pas réussi à la faire, ce qui signifie un manque de la disponibilité des segments qui contribue à la propulsion et à l'équilibre de la course.

Dans la 2<sup>em</sup> technique « appel-impulsion» seulement 43,59% l'ont réussi et que 56,41% n'ont pas réussit a le faire ce qui nous montre la mauvaise élévation des genoux et le manque de la transmission des forces d'impulsion au corps.

Dans la 3<sup>em</sup> technique «suspension » seulement 43,59% ont réussit à faire une bonne suspension et que 56,41% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a pas de d'équilibre et arrondissement.

Dans la 4<sup>em</sup> technique «réception » seulement 41,03% ont réussit à faire une bonne réception et que 58,97% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a pas de projection des pieds vers l'avant.

Tableau N°08 : représentation des résultats technique des élèves du test début de cycle (groupe 1)

| Elèves                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| Nombre de critères réussis | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6  | 6  | 7  | 4  |

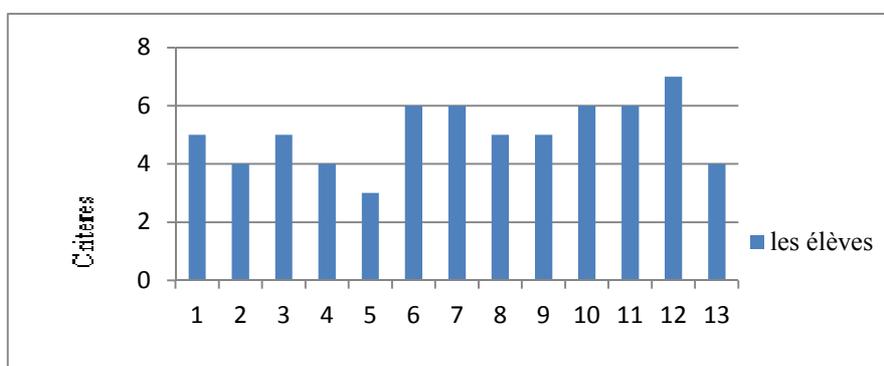


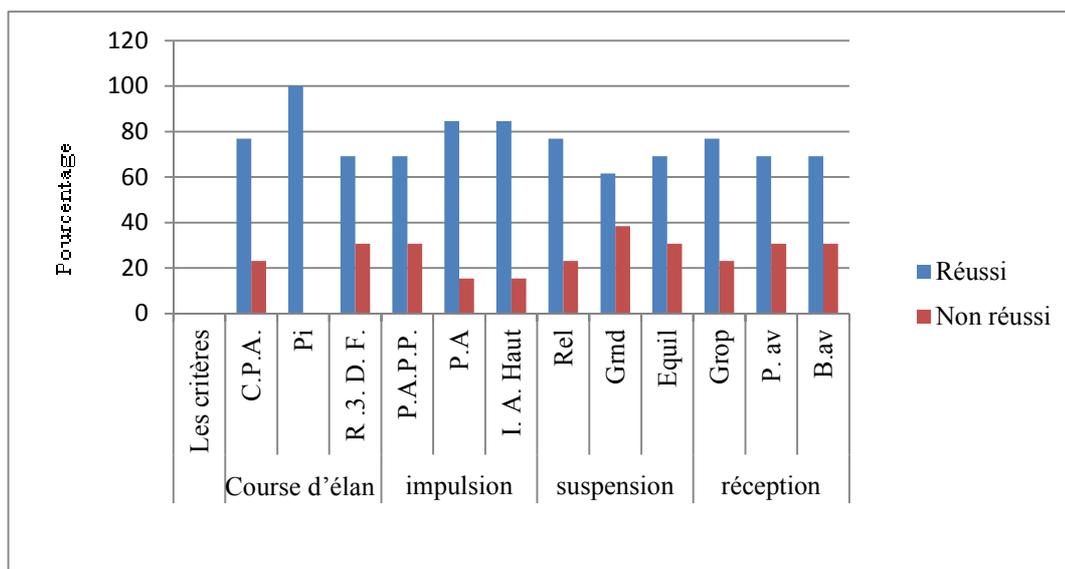
Figure N° 4 : représentations des résultats de réussite du début de cycle

On déduit dans cet histogramme qui représente les résultats de la technique des élèves dans le test début de cycle sans utilisation de la vidéo. On observe que le meilleure résultats a été réalisée par l'élève N°12 et que le dernier résultat à été réaliser pas l'élève N°5 Ce qui signifie un manque d'apprentissage de différents mécanismes de base en saut en longueur.

**2-Présentation du test fin de cycle (groupe 1):**

**Tableau N° 9 :** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 fin de cycle avec le pourcentage.

| Phases       | Course d'élan |      |            | impulsion |         |            | suspension |         |         | réception |         |         |
|--------------|---------------|------|------------|-----------|---------|------------|------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
| Les critères | C.P.A.        | Pi   | R.3. D. F. | P.A.P. P. | P.A     | I. A. Haut | Rel        | Grnd    | Equil   | Grop      | P. av   | B.av    |
| Réussi       | 76,92 %       | 100% | 69,23 %    | 69,23 %   | 84,62 % | 84,62 %    | 76,92 %    | 61,54 % | 69,23 % | 76,92 %   | 69,23 % | 69,23 % |
| Non réussi   | 23,08 %       | 0%   | 30,77 %    | 30,77 %   | 15,38 % | 15,38 %    | 23,08 %    | 38,46 % | 30,77 % | 23,08 %   | 30,77 % | 30,77 % |
| Totale       | 100%          | 100% | 100%       | 100%      | 100%    | 100%       | 100%       | 100%    | 100%    | 100%      | 100%    | 100%    |



**Figure N°5 :** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 fin de cycle avec le pourcentage.

On déduit dans cet histogramme que les résultats recueilli dans le test de fin de cycle pour le group 1 qui vise à évaluer les techniques de saut en longueur avec utilisation de la vidéo de la propre réalisation.

### **Course d'élan**

Nous avons remarqué dans le premier critère «Course progressivement accéléré» que seulement 76,92% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 23,08% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Piétinement» que seulement 100% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 0% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Le rythme les 3 derniers foulés (fréquence/amplitude)» que seulement 69,23% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 30,77% ont pas réussi à la réalisé.

### **Impulsion**

Nous avons remarqué dans le premier critère «Pied d'appel par rapport à la planche d'appel» que seulement (69,23%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (30,77%) ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Pied d'appel» que seulement (84,62%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (15,38%) ont pas réussi à la faire.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Impulsion avant haut» que seulement (84,62%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (15,38%) ont pas réussi à la réalisé.

### **Suspension**

Nous avons remarqué dans le premier critère «Relâchement» que seulement (76,92%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (23,08%) ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Grandissement» que seulement (61,54%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (38,46%), ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Equilibre» que seulement (69,23%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (30,77%) ont pas réussi la réalisé.

### Réception

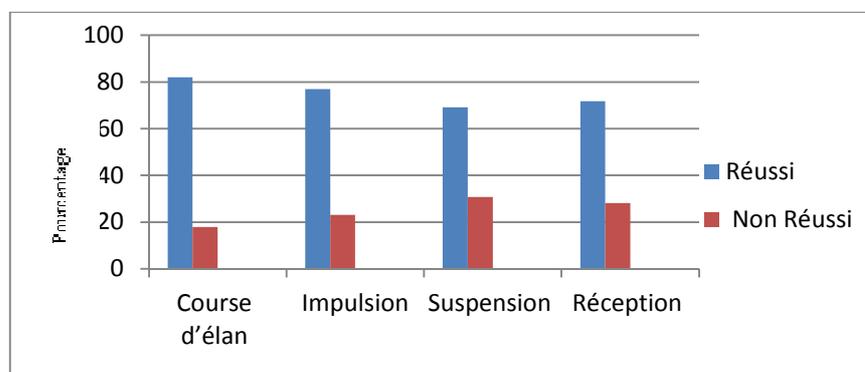
Nous avons remarqué dans le premier critère «Groupée» que seulement (76,92%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (23,08%) ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Les Pieds en avant» que seulement (69,23%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (30,77%) ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Les bras ver avant» que seulement (69,23%) ont réussit à faire une très bonne techniques, et que (30,77%) ont pas réussi à la réalisé.

**Tableau N°10:** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 1 fin de cycle avec le pourcentage.

| Technique         | Course d'élan | Impulsion | Suspension | Réception |
|-------------------|---------------|-----------|------------|-----------|
| <b>Réussi</b>     | 82,05%        | 76,92%    | 69,23%     | 71,79%    |
| <b>Non réussi</b> | 17,95%        | 23,08%    | 30,77%     | 28,21%    |
| <b>Totale</b>     | 100%          | 100%      | 100%       | 100%      |



**Figure N° 6 :** représentations des résultats du teste de fin de cycle

On déduit dans cet histogramme que les résultats recueilli dans le test début de cycle qui vise à évaluer les différentes techniques en saut en longueur sans utilisation de la vidéo est plus au moins bien.

Nous avons remarqué dans la première technique « liaison course-appel» (82,05%) ont réussi à faire une très bonne techniques, et que (17, 95%) ont pas réussi à la réalisé, ce qui signifie la progression et le développement de la cours et Le rythme les 3 derniers foulés.

Dans la 2<sup>em</sup> technique « appel-impulsion»,92% réussi et que 23,08 n'ont pas réussi a la réalisé ce qui nous montre la bonne élévation des genoux et la bonne transmission des forces d'impulsion au corps.

Dans la 3<sup>em</sup> technique «suspension » 69,23% ont réussi à faire une bonne suspension et que30, 77% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a un développement dans d'équilibre et agrandissement.

Dans la 4<sup>em</sup> technique «réception » 71,79% ont réussi à faire une bonne réception et que 28,21% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a un développement de projection des pieds vers l'avant.

Tableau N° 11: représentation des résultats technique des élèves de la fin de cycle (groupe1)

| Elèves                     | 1 | 2 | 3  | 4 | 5 | 6  | 7  | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|----------------------------|---|---|----|---|---|----|----|---|---|----|----|----|----|
| Nombre de critères réussis | 8 | 9 | 10 | 8 | 8 | 11 | 10 | 8 | 8 | 8  | 9  | 10 | 10 |

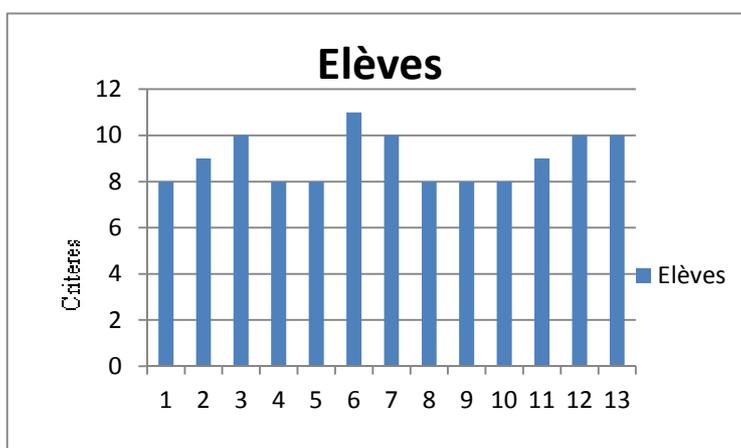
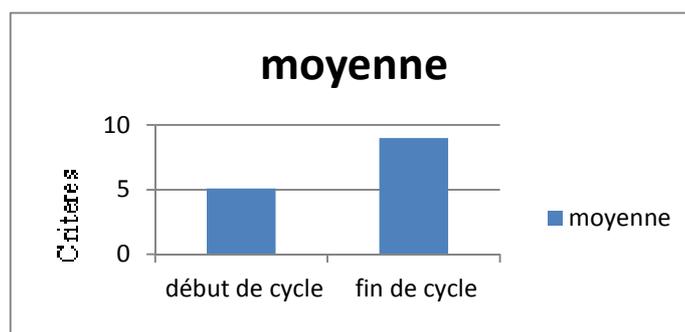


Figure N°7 : représentations des résultats de réussit du test de fin de cycle

On déduit dans cet histogramme qui représente les résultats de la technique des élèves de group 1 dans le test fin de cycle avec utilisation de la vidéo de la propre réalisation. On observe une progression de résultat chez tout les élève par rapport au test début de cycle et le meilleur résultat a été réaliser par l'élève N°6 d'une valeur de 11 critères. Ce qui signifie un l'impacte positif de feedback vidéo de la propre réalisation dans l'apprentissage de différents mécanismes de base en saut en longueur.

**Tableau N°12** : représentation de la moyenne et Ecart type de test début de cycle et fin de cycle pour groupe 1

|                     | Test début de cycle | Test fin de cycle |
|---------------------|---------------------|-------------------|
| <b>Moyenne</b>      | 5,077               | 9                 |
| <b>L'écart type</b> | 1,115               | 1,080             |



**Figure N°8**: représentation des deux tests selon la moyenne

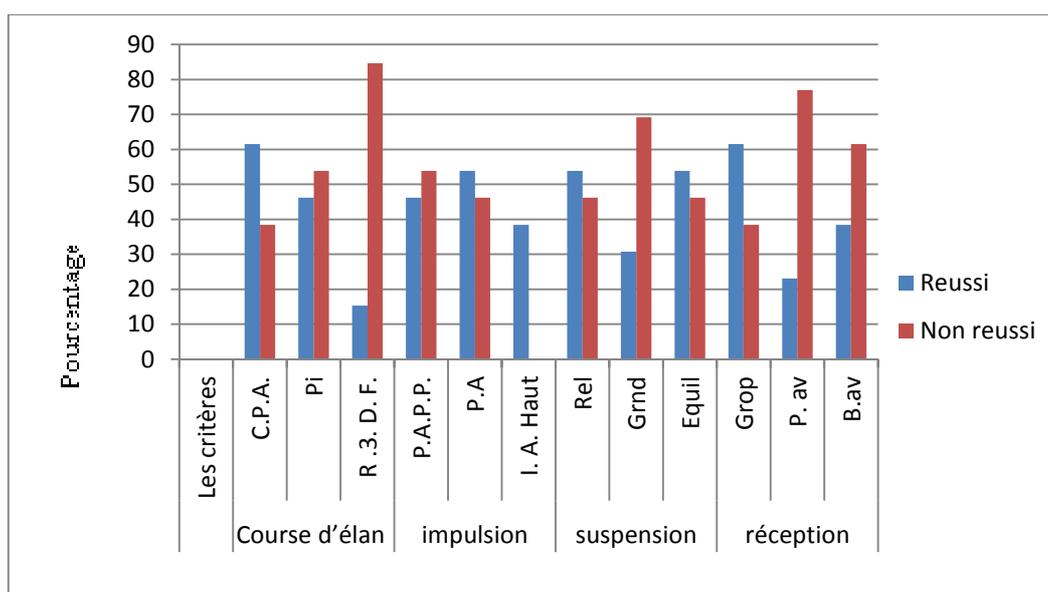
A partir de cette figure on observe que la moyenne de résultat avec vidéo de la propre réalisation de l'élève (9) est supérieure par rapport à la moyenne du premier test sans utilisation de la vidéo qui est de (5.07). Cette supériorité indique que vidéo de la propre réalisation apporte un plus dans l'éducation et l'apprentissage des élèves et il leur offre une motivation de travailler d'avantage.

Les résultats montrent qu'entre le test de début de cycle et le test de fin de cycle il y a une différence significative au seuil de signification de 0,05 car le T calculé qui est d'une valeur de 11,91 est supérieur à T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

**3-Présentation du test début de cycle (groupe 2) :**

**Tableau N° 13:** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 du test début de cycle avec le pourcentage.

| Phases            | Course d'élan |         |         | impulsion   |           |         | suspension |         |         | réception |         |         |
|-------------------|---------------|---------|---------|-------------|-----------|---------|------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
|                   | Les critères  | C.P.A.  | Pi      | R .3. D. F. | P.A.P. P. | P.A     | I. A. Haut | Rel     | Grnd    | Equil     | Grop    | P. av   |
| <b>Réussi</b>     | 61,54 %       | 46,15 % | 15,38 % | 46,15 %     | 53,85 %   | 38,46 % | 53,85 %    | 30,77 % | 53,85 % | 61,54 %   | 23,08 % | 38,46 % |
| <b>Non réussi</b> | 38,46 %       | 53,85 % | 84,62 % | 53,85 %     | 46,15 %   | 61,54 % | 46,15 %    | 69,23 % | 46,15 % | 38,46 %   | 76,92 % | 61,54 % |
| <b>Totale</b>     | 100%          | 100%    | 100%    | 100%        | 100%      | 100%    | 100%       | 100%    | 100%    | 100%      | 100%    | 100%    |



**Figure N°9 :** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 du test début de cycle avec le pourcentage.

On déduit dans cet histogramme que les résultats recueilli dans le test de début de cycle pour le group 1 qui vise à évaluer les techniques de saut en longueur sans utilisation de la vidéo d'un model.

**Course d'élan**

Nous avons remarqué dans le première critère «Course progressivement accéléré» que seulement 61,54% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 38,46% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Piétinement» que seulement 46,15%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Le rythme les 3 derniers foulés (fréquence/amplitude)» que seulement 15,38% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 84,62%ont pas réussi à la réalisé.

**Impulsion**

Nous avons remarqué dans le première critère «Pied d'appel par rapport à la planche d'appel» que seulement 46,15%ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 53,85%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Pied d'appel» que seulement 46,15%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Impulsion avant haut» que seulement 38,46% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 61,54% ont pas réussi à la réalisé.

**Suspension**

Nous avons remarqué dans le premier critère «Relâchement» que seulement 53,85%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 46,15%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Grandissement» que seulement 30,77%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 69,23%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Equilibre» que seulement 53,85%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 46,15ont pas réussi à la réalisé.

## Réception

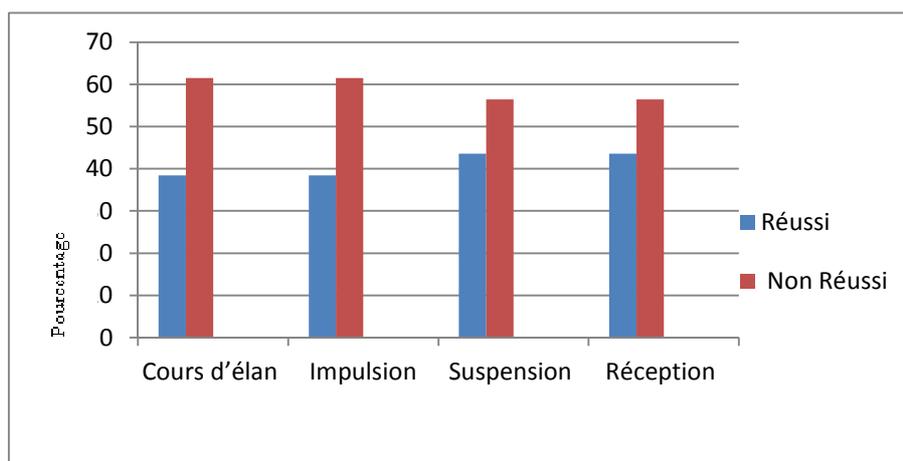
Nous avons remarqué dans le première critère «Groupée» que seulement 61,54%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 38,46%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Les Pieds en avant» que seulement 23,08%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 76,92%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Les bras ver avant» que seulement 38,46%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 61,54%ont pas réussi à la réalisé.

**Tableau N°14:** représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 début de cycle avec le pourcentage.

| Technique         | Cours d'élan | Impulsion | Suspension | Réception |
|-------------------|--------------|-----------|------------|-----------|
| <b>Réussi</b>     | 38,46%       | 38,46%    | 43,59%     | 43,59%    |
| <b>Non réussi</b> | 61,54%       | 61,54%    | 56,41%     | 56,41%    |
| <b>Totale</b>     | 100%         | 100%      | 100%       | 100%      |



**Figure N°10:** représentations des résultats de groupe 2 du teste début de cycle sans utilisation de vidéo model.

On déduit dans cet histogramme que les résultats recueilli dans le début de cycle qui vise à évaluer les différentes techniques en saut en longueur sans utilisation de la vidéo est plus au moins bien.

Nous avons remarqué dans la première technique « liaison course-appel » que seulement 38,46% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 61,54% ont pas réussi à la réalisé, ce qui signifie un manque de la disponibilité des segments qui contribue à la propulsion et à l'équilibre de la course.

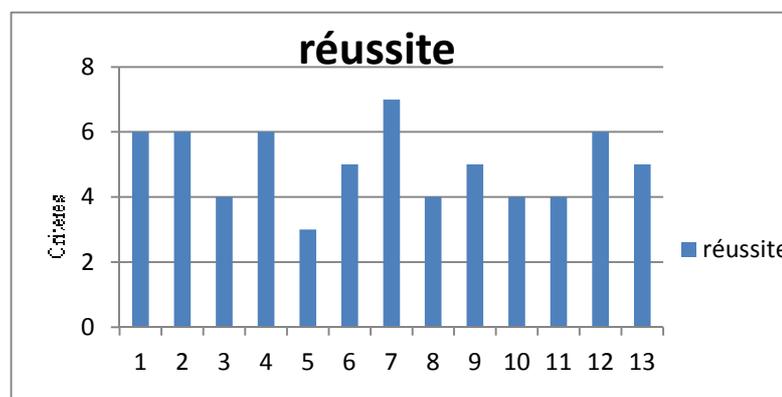
Dans la 2<sup>em</sup> technique « appel-impulsion » seulement 38,46% ont réussi et que 61,54% n'ont pas réussi à la réalisé ce qui nous montre la mauvaise élévation des genoux et le manque de la transmission des forces d'impulsion au corps.

Dans la 3<sup>em</sup> technique « suspension » seulement 43,59% ont réussi à faire une bonne suspension et que 56,41% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a pas de d'équilibre et arrondissement.

Dans la 4<sup>em</sup> technique « réception » seulement 43,59% ont réussi à faire une bonne réception et que 56,41% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a pas de projection des pieds vers l'avant.

**Tableau N°15** : représentation des résultats technique des élèves du test début de cycle sans utilisation de vidéo model. (groupe2).

| Elèves                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| Nombre de critères réussis | 6 | 6 | 4 | 6 | 3 | 5 | 7 | 4 | 5 | 4  | 4  | 6  | 5  |



**Figure N°11** : représentations du résultat de réussite du test de début cycle sans utilisation de vidéo model.

On déduit dans cet histogramme qui représente les résultats de la technique des élèves dans le test de début de cycle sans utilisation de la vidéo d'un model. On observe que la meilleure résultat a été réalisée par l'élève N°7, et que la dernière résultat à été réaliser pas l'élève N°5 Ce qui signifie un manque d'apprentissage de différents mécanismes de base en saut en longueur.

#### 4- Présentation du test fin de cycle (groupe 2) :

Tableau N° 16: représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 du test fin de cycle avec le pourcentage.

| Phases       | Course d'élan |         |                | impulsion    |         |               | suspension |         |         | réception |         |         |
|--------------|---------------|---------|----------------|--------------|---------|---------------|------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
| Les critères | C.PA          | Pi      | R .3.<br>D. F. | P.A.<br>P.P. | P.A     | I. A.<br>Haut | Rel        | Grnd    | Equil   | Grop      | P. av   | B.av    |
| Réussit      | 61,54 %       | 76,92 % | 30,77 %        | 53,85 %      | 69,23 % | 46,15 %       | 61,54 %    | 46,15 % | 53,85 % | 46,15 %   | 38,46 % | 23,08 % |
| Non réussit  | 38,46 %       | 23,08 % | 69,23 %        | 46,15 %      | 30,77 % | 53,85 %       | 38,46 %    | 53,85 % | 46,15 % | 53,85 %   | 61,54 % | 76,92 % |
| Totale       | 100%          | 100%    | 100%           | 100%         | 100%    | 100%          | 100%       | 100%    | 100%    | 100%      | 100%    | 100%    |

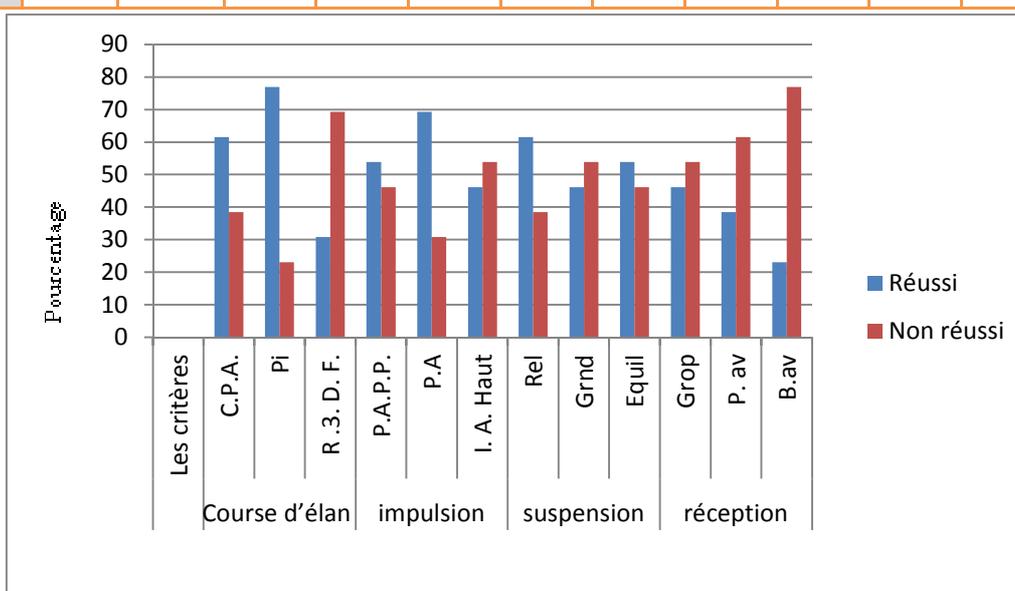


Figure N°12 : représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 du test fin de cycle avec le pourcentage.

On déduit dans cet histogramme que les résultats recueilli dans le test de fin de cycle pour le group 2 qui vise à évaluer les techniques de saut en longueur avec utilisation de la vidéo d'un model.

### **Course d'élan**

Nous avons remarqué dans le première critère «Course progressivement accéléré» que seulement 61,54% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 38,46% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Piétinement» que seulement 76,92% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 23,08% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Le rythme les 3 derniers foulés (fréquence/amplitude)» que seulement 30,77% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 69,23% ont pas réussi à la réalisé.

### **Impulsion**

Nous avons remarqué dans le première critère «Pied d'appel par rapport à la planche d'appel» que seulement 53,85% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 46,15% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Pied d'appel» que seulement 69,23% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 30,77% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Impulsion avant haut» que seulement 46,15% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85% ont pas réussi à la réalisé.

### **Suspension**

Nous avons remarqué dans le première critère «Relâchement» que seulement 61,54% ont réussit à faire une très bonne techniques, et que 38,46%ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Grandissement» que seulement 46,15% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Equilibre» que seulement 53,85% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 46,15%ont pas réussi à la réalisé.

### Réception

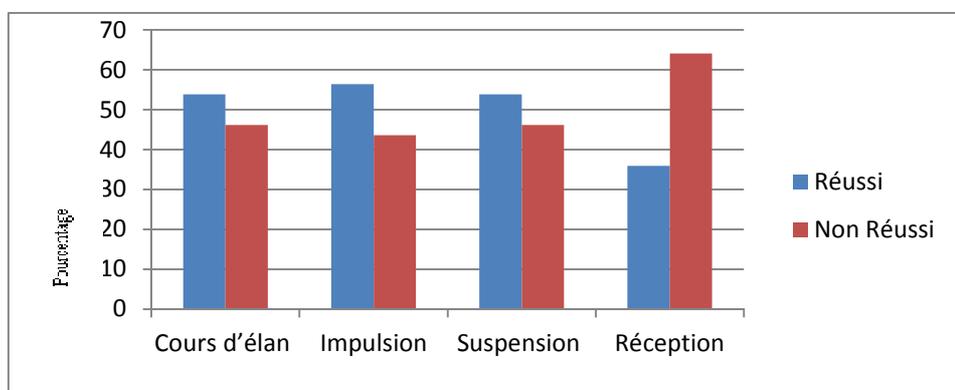
Nous avons remarqué dans le première critère «Groupée» que seulement 46,15% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 53,85% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le deuxième critère «Les Pieds en avant» que seulement 38,46% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 61,54% ont pas réussi à la réalisé.

Nous avons remarqué dans le troisième critère «Les bras ver avant» que seulement 23,08% ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 76,92% ont pas réussi à la réalisé.

**Tableau N°17** : représentation des résultats des quatre techniques pour le group 2 de fin de cycle avec le pourcentage.

| Technique          | Cours d'élan | Impulsion | Suspension | Réception |
|--------------------|--------------|-----------|------------|-----------|
| <b>Réussit</b>     | 53,85%       | 56,41%    | 53,85%     | 35,90%    |
| <b>Non réussit</b> | 46,15%       | 43,59%    | 46,15%     | 64,10%    |
| <b>Totale</b>      | 100%         | 100%      | 100%       | 100%      |



**Figure N° 13**: représentations du résultat de critère de réussite du test de fin de cycle avec utilisation de vidéo model.

Nous avons remarqué dans la première technique « liaison course-appel» que seulement 53,85%ont réussi à faire une très bonne techniques, et que 46,15% ont pas réussi à la faire, ce qui signifie un manque de la disponibilité des segments qui contribue à la propulsion et à l'équilibre de la course.

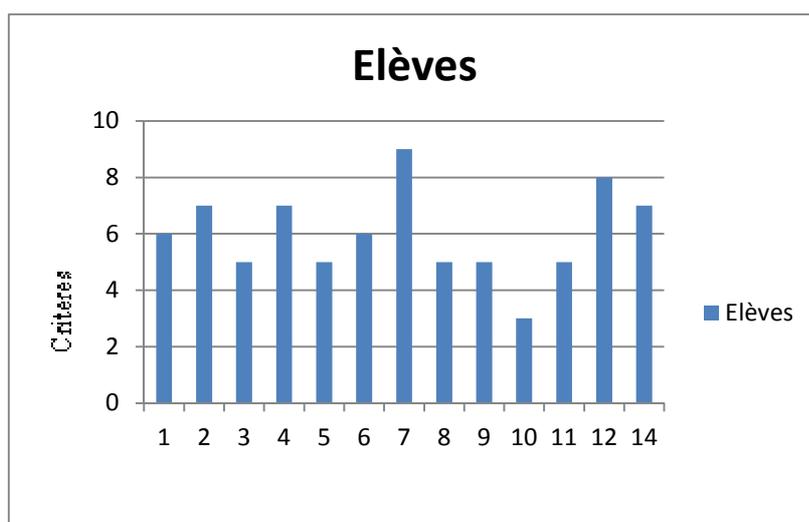
Dans la 2<sup>em</sup> technique « appel-impulsion» seulement 56,41%l'ont réussi et que 43,59% n'ont pas réussi a le faire ce qui nous montre le manque élévation des genoux et le manque de la transmission des forces d'impulsion au corps.

Dans la 3<sup>em</sup> technique «suspension » seulement 53,85%ont réussit à faire une bonne suspension et que 46,15% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a pas de d'équilibre et arrondissement.

Dans la 4<sup>em</sup> technique «réception » seulement 35,90% ont réussi à faire une bonne réception et que 64,10% l'ont fais d'une façon mauvaise ce qui signifie que y'a pas de projection des pieds vers l'avant.

**Tableau N° 18:** représentation des résultats technique des élèves du test de fin de cycle (groupe 2).

| Elèves                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| Nombre de critères réussis | 6 | 7 | 5 | 7 | 5 | 6 | 9 | 5 | 5 | 3  | 5  | 8  | 7  |

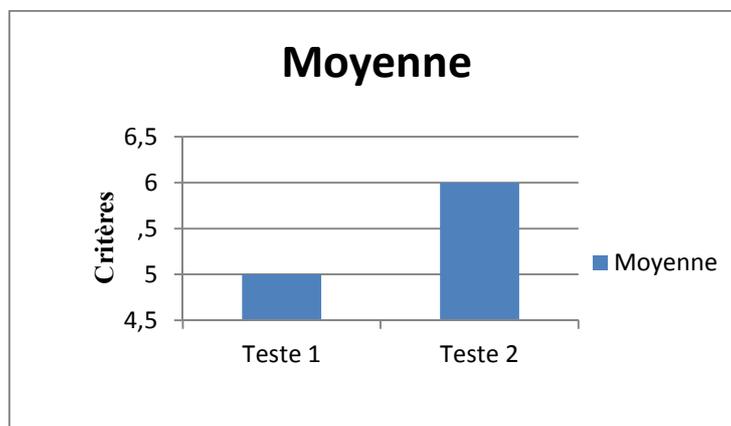


**Figure N°14 :** représentations du résultat de réussite du test de fin de cycle avec utilisation de la vidéo model.

On déduit dans cet histogramme qui représente les résultats de la technique des élèves dans le test de fin de cycle avec utilisation de la vidéo d'un model. On observe que le meilleur résultat a été réalisé par l'élève N°7 d'une valeur de 9 critères, et que le dernière résultat à été réaliser pas l'élève N°10 d'une valeur de 3critères Ce qui signifie un manque adaptation avec cette méthode (feedback vidéo d'un model) et un impact négatif sur l'apprentissage de différents mécanismes de base en saut en longueur.

**Tableau N°19:** représentation de la moyenne et Ecart type du test de début de cycle et du test de fin de cycle de feedback vidéo d'un model.

|              | Test début de cycle | Test Fin de cycle |
|--------------|---------------------|-------------------|
| Moyenne      | 5                   | 6                 |
| L'écart type | 1,155               | 1,581             |



**Figure N°15:** représentation des deux tests selon la moyenne

A partir de cette figure on observe que la moyenne de résultat avec vidéo de la propre réalisation de l'élève (9) est supérieure par rapport à la moyenne du premier test sans utilisation de la vidéo qui est de (5.07). Cette supériorité indique que la vidéo de la propre réalisation apporte un plus dans l'éducation et l'apprentissage des élèves et il leur offre une motivation de travailler d'avantage.

Les résultats montrent qu'entre le début de cycle et le fin de cycle il y a une différence significative au seuil de signification de 0,05 car le T calculé qui est d'une valeur de 3,95 est inférieure à T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

### 5-Analyse des résultats :

**Tableaux N°20:** présentation de Différence de critères réussite Y début cycle et fin de cycle de la vidéo propre réalisation.

| Nombre         | debout cycle/12 | fin de cycle/12 | Y= (fin de cycle - post debut cycle) |
|----------------|-----------------|-----------------|--------------------------------------|
| 1              | 5               | 8               | 3                                    |
| 2              | 4               | 9               | 5                                    |
| 3              | 5               | 10              | 5                                    |
| 4              | 4               | 8               | 4                                    |
| 5              | 3               | 8               | 5                                    |
| 6              | 6               | 11              | 5                                    |
| 7              | 6               | 10              | 5                                    |
| 8              | 5               | 8               | 3                                    |
| 9              | 5               | 8               | 3                                    |
| 10             | 6               | 8               | 2                                    |
| 11             | 6               | 9               | 3                                    |
| 12             | 7               | 10              | 3                                    |
| 13             | 4               | 10              | 6                                    |
| N=13           |                 |                 | 51                                   |
| <b>Moyenne</b> |                 |                 | 3,92                                 |

On observe dans ce tableaux que ya une amélioration et une progression remarquable entre le debut de cycle et le fin de cycle et la meilleure valeur de progression et de valeur de 6.

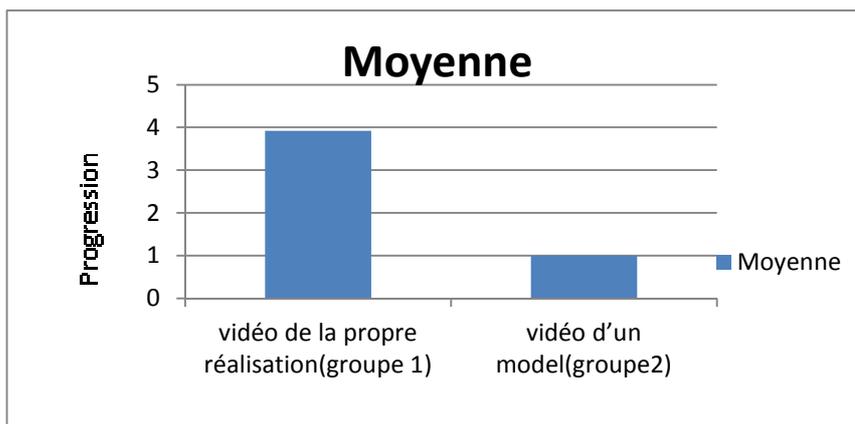
**Tableaux N°21:** présentation de Différence des critères de réussite Y fin de cycle- debout cycle et de la vidéo d'un model.

| Nombre         | debout cycle/12 | fin de cycle/12 | Y= (fin de cycle - post debout cycle) |
|----------------|-----------------|-----------------|---------------------------------------|
| 1              | 6               | 6               | 0                                     |
| 2              | 6               | 7               | 1                                     |
| 3              | 4               | 5               | 1                                     |
| 4              | 6               | 7               | 1                                     |
| 5              | 3               | 5               | 2                                     |
| 6              | 5               | 6               | 1                                     |
| 7              | 7               | 9               | 2                                     |
| 8              | 4               | 5               | 1                                     |
| 9              | 5               | 5               | 0                                     |
| 10             | 4               | 3               | -1                                    |
| 11             | 4               | 5               | 1                                     |
| 12             | 6               | 8               | 2                                     |
| 13             | 5               | 7               | 2                                     |
| N=13           |                 |                 | 13                                    |
| <b>Moyenne</b> |                 |                 | 1                                     |

On observe dans ce tableaux que ya une amélioration et entre le debout cycle et le fin de cycle et la meilleure valeur de progression et de valeur de 2 comme on remarque aussi un recul de résultat chez l'élève n 10 d'une valeur de -1 ce qui signifie que y'a des élèves qui regarde la comme un spectacle pour le plaisir et nan pas pour corriger et développer sa technique.

**Tableaux N°22:**présentation des moyennes de la progression en générale de la discipline entière de saut en longueur et dans la réussite des déférents critères entre le premier et le deuxième groupe.

|                   | Avec utilisation du feedback (vidéo de la propre réalisation) | Avec utilisation du feedback (vidéo d'un model) |
|-------------------|---|---|
| <b>Moyenne</b>    | 3,92  | 1   |
| <b>Ecart type</b> | 1,18  | 0,91  |

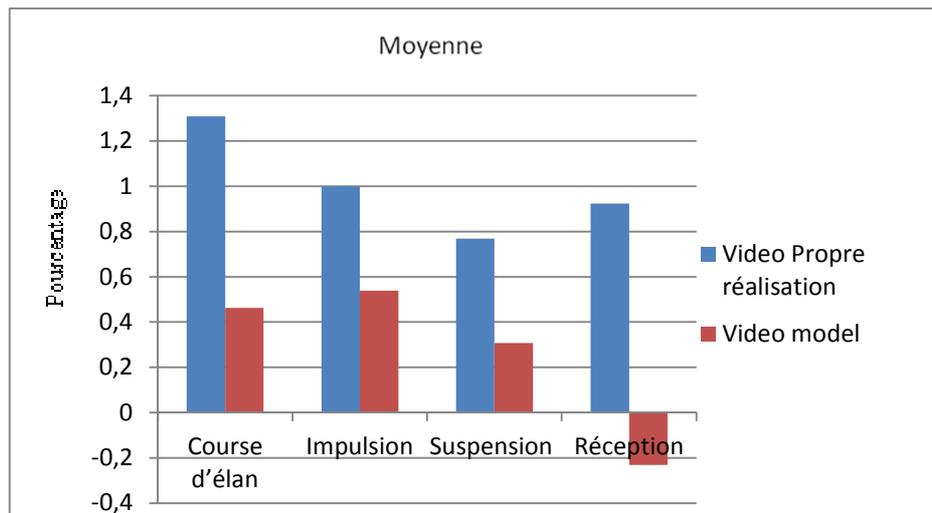


**Figure°16 :** présentation des moyennes de la progression en générale de la discipline entière de saut en longueur et dans la réussite des différents critères entre le premier et le deuxième groupe.

On observe dans ce tableaux que la moyen de progression chez le group avec le quelle ont à utiliser le feedback vidéo de la propre réalisation et supérieure a celle de group avec le quelle ont a utiliser le feedback vidéo de la vidéo d'un model.

**Tableau N°23:** les moyennes des résultats des critères réussites dans chaque phase de la technique du saut en longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model)

| Phase             | Course d'élan            |             | Impulsion                |             | Suspension               |             | Réception                |             |
|-------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
|                   | Vidéo Propre réalisation | Vidéo model |
| <b>Moyenne</b>    | 1,308                    | 0,462       | 1,000                    | 0,538       | 0,769                    | 0,308       | 0,923                    | -0,231      |
| <b>Ecart-type</b> | 0,751                    | 0,519       | 0,408                    | 0,660       | 0,927                    | 0,630       | 0,641                    | 0,725       |
| <b>T calculé</b>  | 3,342                    |             | 2,144                    |             | 1,485                    |             | 4,300                    |             |
| <b>T tab</b>      | 2,179                    |             |                          |             |                          |             |                          |             |



**Figure N° 17:** les moyennes des résultats des critères réussites dans chaque phase de la technique du saut en longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model).

«**Course d'élan** » ya une progression chez le premier groupe de (1,308) et chez le deuxième groupe de (0,462). L'analyse statistique en comparant la moyenne de progression test bilan chez le premier groupe au test bilan chez le deuxième groupe, a montré qu'il ya une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (3,342) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179

«**Impulsion**» ya une progression chez le premier groupe de (1) et chez le deuxième groupe de (0,538). L'analyse statistique en comparant la moyenne de progression test bilan chez le premier groupe au test bilan chez le deuxième groupe, a montré qu'il ya pas une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (2,144) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

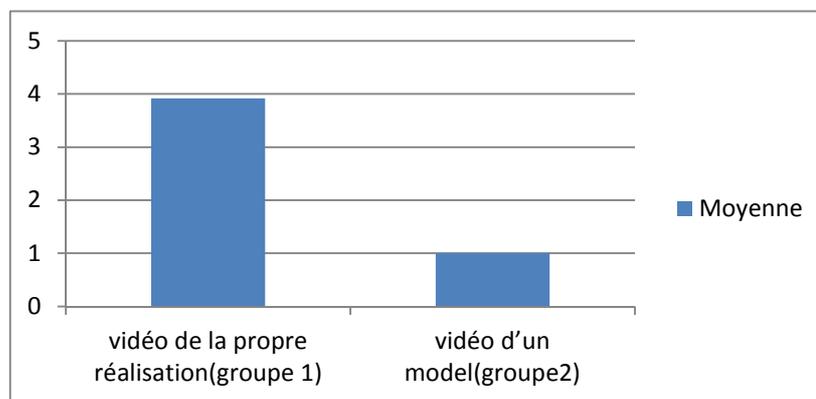
«**Suspension** » ya une progression chez le premier groupe de (0,769) et chez le deuxième groupe de (0,308). L'analyse statistique en comparant la moyenne de progression test bilan chez le premier groupe au test bilan chez le deuxième groupe, a montré qu'il ya pas une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (1,485) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

«**Réception** » ya une progression chez le premier groupe de (0,923) et chez le deuxième groupe de (-0,231). L'analyse statistique en comparant la moyenne de

progression test bilan chez le premier groupe au test bilan chez le deuxième groupe, a montré qu'il ya une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (4,3) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

**Tableau N°24 :** les moyennes des résultats des critères réussites dans la technique du saut en longueur entre test bilan le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le test bilan deuxième groupe (vidéo d'un model)

| En générale | test bilan<br>Vidéo propre réalisation | test bilan<br>Vidéo model |
|-------------|--|---------------------------|
| moyenne     | 3,92                                   | 1,00                      |
| Ecart-type  | 1,225                                  | 0,913                     |
| T calculé   | 7,081                                  |                           |



**Figure N°18 :** les moyennes des résultats des critères réussites dans la technique du saut en longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model).

En comparant les moyennes des résultats des critères de réussite dans la technique du saut en longueur en général entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model). Les tests bilan dans la réalisation des différents critères de réussite dans les différentes phases de « **la technique du saut en longueur** » ont révélé une progression chez le premier groupe de (3,92) et chez le deuxième groupe de (1). L'analyse statistique en comparant le la moyenne de progression test bilan chez le premier groupe au test bilan chez le deuxième groupe, a montré qu'il ya une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (7,081) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179. Ce qui signifie l'utilité et l'avantage de l'utilisation du feedback vidéo de la propre réalisation est plus efficace que le feed-back vidéo d'un model.

# chapitre 3 :

## discussion des resultat

### Discussion des résultats

*Premièrement*, en comparant le test bilan au test début de cycle chez les deux groupes, on peut constater une amélioration de la « *course d'élan* » du premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (82,05%), que lors de test début de cycle (38,46%). L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de cycle, a montré qu'il ya une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de 6,28 est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.) Tandis que dans le deuxième groupe (vidéo d'un model), on remarque aussi une amélioration et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (53,85%) que lors de test début de cycle (38,46%). L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de cycle, a montré qu'il y a une différence significative au seuil de signification de 0,05 car le T calculé qui est d'une valeur de 3,21 est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

Dans le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) On remarque une amélioration de la « *Impulsion* » et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (76,92%), que lors de test début de cycle (43,59%). L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de cycle, a montré qu'il y a une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (8,83) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de (2,179). Tandis que dans le deuxième groupe (vidéo d'un model), on remarque aussi une amélioration et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (56,41%) que lors de test début de cycle (38,46%).L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de cycle, a montré qu'il y a une différence significative au seuil de signification  $\alpha = 0,05$  car le T calculé qui est d'une valeur de (2,94) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de (2,179).

Dans le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) On remarque une amélioration de la « *suspension* » et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (69,23%) que lors de test début de cycle (43,59%).L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de cycle, a montré qu'il y a une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (2,99) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de (2,179). Tandis que dans le deuxième groupe (vidéo d'un model), on remarque aussi une amélioration et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (53,85%) que lors de test début de cycle (43,59%).L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de

## Discussion des résultats

---

cycle, a montré qu'il y a pas une différence significative au seuil de signification  $\alpha = 0,05$  car le T calculé qui est d'une valeur de (1,76) est inférieure au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179

Dans le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) On remarque une amélioration de la « *réception* » et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (71,79%) que lors de test début de cycle (41,03%). L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de cycle, a montré qu'il y a une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (5,20) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de (2,179). Tandis que dans le deuxième groupe (vidéo d'un model), on remarque aussi une amélioration et cela en réalisant plus de critères de réussite lors du test bilan (35,90%) que lors de test début de cycle (43,59%). L'analyse statistique en comparant le test bilan au test début de cycle, a montré qu'il y a pas une différence significative au seuil de signification de 0,05 car le T calculé qui est d'une valeur de (-1,15) est inférieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

D'après ces résultats, on peut dire que d'une façon générale, la comparaison des critères de réalisation et de leur réussite lors des différentes phases de l'apprentissage de la technique du saut en longueur, a montré une amélioration de ces derniers au test bilan, ce qui signifie l'utilité et l'avantage de l'utilisation du feedback vidéo ; ce qui confirme d'ailleurs notre première hypothèse.

**Deuxièmement**, en comparant les moyennes des résultats des critères réussites dans chaque phase de la technique du saut en longueur entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model)

Les résultats ont révélé que dans la phase de « *la course d'élan* » il ya une progression chez le premier groupe de (1,308) et chez le deuxième groupe de (0,462). L'analyse statistique en comparant les deux moyennes de progression du premier groupe à celle du deuxième groupe, a montré qu'il ya une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (3,342) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

Dans la deuxième phase : « *L'impulsion* » on remarque une progression chez le premier groupe de (1) et chez le deuxième groupe de (0,538). L'analyse statistique en comparant la moyenne de progression du premier groupe à celle du deuxième groupe, a montré qu'il n'ya pas une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (2,144) est inférieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179.

## Discussion des résultats

---

La progression dans la troisième phase : « *La suspension* » ou envol chez le premier groupe est de (0,769) et chez le deuxième groupe, elle est de (0,308). L'analyse statistique en comparant ces deux moyennes de progression, a montré qu'il y a pas une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (1,485) est inférieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179).

Dans la quatrième phase « *La réception* » la progression chez le premier groupe est de (0,923) alors que chez le deuxième groupe, elle est de (-0,231). L'analyse statistique en comparant les deux moyennes de progression, a montré qu'il y a une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (4,3) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179).

*Troisièmement*, en comparant les moyennes des résultats des critères de réussite dans la technique du saut en longueur en général entre le premier groupe (vidéo de la propre réalisation) et le deuxième groupe (vidéo d'un model). Les tests bilan dans la réalisation des différents critères de réussite dans les différentes phases de « *la technique du saut en longueur* » ont révélé une progression chez le premier groupe de (4) et chez le deuxième groupe de (1). L'analyse statistique en comparant la moyenne de progression test bilan chez le premier groupe au test bilan chez le deuxième groupe, a montré qu'il y a une différence significative au seuil  $\alpha = 0,05$  (le T calculé qui est d'une valeur de (7,081) est supérieur au T tabulé qui est d'une valeur de 2,179). Ce qui signifie l'utilité et l'avantage de l'utilisation du feedback vidéo de la propre réalisation est plus efficace que le feed-back vidéo d'un model ; ce qui confirme notre deuxième hypothèse qui stipule que le feedback est bien plus efficace lorsqu'il prend en exemple la personne concernée au lieu de prendre un exemple extérieur (model).

Comme on remarque aussi dans le tableau (21) le recul de résultat de la moyenne de progression chez l'élève n 10 d'une valeur de -1 critères, ce qui signifie que ce feedback a un impact négatif sur l'apprentissage de cet élève, Cet échec est relié à la manière d'interpréter les informations d'une vidéo d'un professionnel des indications verbales accompagnent le visionnement des images afin d'orienter l'attention des élèves sur les éléments d'informations ( la technique ) à retenir. Sans ce guidage, les élèves fonctionnent plus sur le pôle spectacle que sur les pôles observation et analyse. Un premier visionnement sans guidage est quelquefois nécessaire pour répondre aux attentes des sportifs. Ceux-ci, avant d'observer leur technique ont, d'abord, simplement envie de se voir.

## Discussion des résultats

---

Le visionnement ne doit pas intervenir trop tardivement, après la production de la technique, sinon les élèves présentent plus de difficultés pour établir le lien entre les images et les actions produites y'a des élèves qui regarde la vidéo d'un model comme un spectacle pour le plaisir et nan pas pour corriger et développer sa technique.

Selon les résultats du tableau N°22 ; on remarque qu'il y a une différence entre les moyennes de progressions générale de la discipline du saut en longueur des résultats lors de l'utilisation de la vidéo de propre réalisation d'une valeur de 3.92 critères et après l'utilisation la vidéo d'un modèle d'une valeur de 1 critères , ce qui prouve que le feedback vidéo de la propre réalisation a un impact sur les modifications et l'amélioration des différentes techniques du saut an longueur plus que le feedback vidéo d'un model.

L'utilisation de la vidéo est très efficace pour des élèves de niveau débrouillé (intelligents). Les autres ne tirent pas réellement bénéfice de la vidéo dans la mesure où leur préoccupation essentielle porte sur le geste en général.

Le but du feedback augmenté (extrinsèque) est de participer à la correction, l'adaptation, l'apprentissage et la réalisation de PMG. Selon Schmidt,

Ce qui signifie l'utilité et l'avantage de l'utilisation du feedback vidéo de la propre réalisation efficace que le feed-back vidéo d'un model ; ce qui confirme d'ailleurs notre deuxième hypothèse de feedback est bien plus efficace lorsqu'il prend en exemple la personne concernée au lieu de prendre un exemple extérieur (model).

« Plus le feedback est rapproché de l'action et plus il est efficace. »<sup>1</sup>

« Les méthodes de l'éducation basée sur les technologie peuvent et doivent libérer l'enseignant pour qu'il puisse se consacrer à un travail important mettant enjeu les interactions entre personnes, l'évolution continue et l'amélioration de l'environnement d'apprentissage. »<sup>2</sup> .

Au cours de notre expérience dans l'établissement CHOUHADA ANNANI, nous avons remarqué que les élèves ont un manque dans leurs patrimoine technique, c'est-à-dire, ils ont du mal à mettre en pratique les connaissances théoriques et pratiques qu'on leurs a transmis

---

<sup>1</sup>(Pfefferlé, Liardet, 2011, p. 46).

<sup>2</sup> Marcel Lebrun. 2007. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation. De Boeck supérieur.

## Discussion des résultats

---

au cours de leur processus éducatifs. En effet, les techniques qu'on voulait leurs transmettre via le moyen technologique demande déjà une certaine maîtrise de basse.

*Notamment avec le recul de résultat chez l'élève N10 dans le tableau 21.* Cet échec est relié aussi au manque d'adaptation avec la nouvelle méthode que on 'a utilisé sur eux feed-back vidéo d'un model qui a induit un impact négatif pour lui, vue que les élèves durant tout leurs processus en éducation physique est sportive se sont habitué à leur ancienne méthode d'apprentissage.

*Remarque,* notre méthode leurs a parut étrange et n'y arrive pas à s'adapter d'ailleurs certain nous ont interrogé « monsieur c'est quoi ça ? Pour la vidéo d'un professionnel, Monsieur tu vas nous filmer? Pour les vidéo de la propre réalisation ». Les élèves ont eu du mal à s'adapter à cette nouvelle méthode d'enseignement.

conclusion

### Conclusion

Notre démarche consiste à étudier l'apprentissage moteur par le feedback (vidéo) Entre model et propre réalisation cas de la technique du saut en longueur chez les lyciens.

Lors de la comparaison des deux tests (test bilan et test début de cycle) en ce qui concerne l'apprentissage de la technique du saut en longueur, on a trouvé une différence significative entre le groupe sans feedback vidéo et le groupe avec feedback vidéo, ce qui confirmé notre *première hypothèse*.

Au-delà des chiffres et des performances chiffrées, cette étude sur le thème du feedback vidéo nous a permis premièrement d'observer un réel enthousiasme de la part des sujets quant à cette méthode, renforçant l'aspect motivationnel de celle-ci. Ainsi l'utilisation du feedback vidéo a permet de varier, de diversifier l'enseignement. Deuxièmement, le dialogue entre l'apprenant et l'enseignant nous a paru de manière générale plus facile avec les groupes recevant un feedback vidéo. En effet, pour construire cet échange, le feedback vidéo semble être un socle (base) plus intéressant qu'un simple feedback verbal. A partir de ces constatations, on peut conclure que le feedback vidéo a un impact sur l'apprentissage en général et dans la technique du saut longueur en particulier et qu'il est fondamental soit en matière de motivation, de communication ou bien comme moyen utilisé pour corriger des gestes techniques. A travers les résultats obtenues lors de notre expérience, on a confirmé que l'apport des nouvelles méthodes technologique basées sur les deux type de feedback ( le feedback vidéo de la propre réalisation et le feedback vidéo d'un modèle), ont un impact considérable sur l'épanouissement des élèves dans leurs apprentissages.

De plus l'étude isolée de chaque phase de la technique du saut en longueur, ainsi que la comparaison du taux de progression de chaque phase entre les deux groupes (vidéo de sa propre réalisation et vidéo d'un modèle)a révélé des résultats significatifs, ces résultats mettent en avant une amélioration significativement plus marquée pour le feedback vidéo de la propre réalisation que le feedback vidéo d'un modèle. Ce qui confirme notre *deuxième hypothèse*.

Bien que ce dialogue soit indispensable dans l'apprentissage, l'utilisation du feedback vidéo permet une autonomisation du travail de l'apprenant, à condition que les critères de réussite soient clairement définis. Pour exemple, l'apparition de programmes de diffusion en différé, du type « Dartfish », une intervention externe pour rembobiner le feedback vidéo n'est désormais plus nécessaire. De plus, de par la facilité qu'ont généralement les sujets avec la manipulation des outils,

## Conclusion

---

l'enseignant peut être déchargé de certaines tâches liées à ce feedback vidéo (Cornu, 2016) et peut se concentrer sur d'autres aspects pédagogiques, comme par exemple la correction ou le conseil. Bien que nos résultats affichent une amélioration significativement plus grande pour le feedback vidéo de la propre réalisation que pour le feedback vidéo d'un modèle, il semble que visionner la vidéo d'un modèle n'est pas idéale dans toutes les situations. Le choix de la vidéo doit être fait en fonction de différents éléments comme les composantes de l'activité en question, le niveau de l'apprenant ou les objectifs souhaités.

C'est dans ce sens que le rôle de l'enseignant est crucial. Cette méthode d'apprentissage doit être correctement mise en place, organisée de façon méthodique. Les apprenants peuvent être autonomes mais ne doivent pas être livrés à eux-mêmes. Une utilisation excessive du feedback vidéo est à déconseiller, un feedback extrinsèque après chaque tentative ne sollicitant plus le système perceptif de l'apprenant.<sup>1</sup> Il est donc primordial que les enseignants qui s'en servent aient acquis les compétences requises dans l'utilisation de cette méthode (Cornu, 2016) et aient connaissance des avantages et limites de cette dernière. Par conséquent, nous conseillons vivement aux différentes institutions responsables de la formation des maîtres d'éducation physique et de sport de mettre en place une instruction quant à cette méthode.

### **Perspective :**

- Il est conseillé d'orienter la recherche vers l'orientation et le guidage sur les éléments d'informations à retenir dans un feedback vidéo soit pour la vidéo de propre réalisation ou d'un modèle.
- Il est souhaitable de refaire la même recherche sur un échantillon plus important.

---

<sup>1</sup>(Merian&Baumberger, 2007).

# bibliographique

### **La liste bibliographique :**

#### **Les ouvrages :**

1. Bourg A., *Aspect multidimensionnel du feed-back extrinsèque*, Université Sorbonne, Paris 2001 livre enseigner le sport
2. Brechbuhl J., *et al.*, *Contribution à la didactique du sport*, Cahier n° 49, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève 1988
3. Brigitte Rougier, (IEN-SBSSA Versailles, 2009)
4. C. Alin, 1996. page 14 lexique de l'enseignement de l'EPS
5. C. Pineau, 1991 page 14 lexique de l'enseignement de l'EPS .
6. Cours! Sauté !lance!le guide officiel d'enseignement de l'Athlétisme de l'IAAF106
7. Frédéric Aubert et AL. 2004. P 89. Athlétisme les Sauts
8. HAY (J. G.), *Biomécanique des techniques sportives*, Vigot, 1980
9. Ives et al (2002). Enhancing Athletic Performance Using Digital Video in Consulting. *Journal of Applied Sport Psychology*, Volume 14, Issue 3, Pages237 – 245
10. Jorge Mauricio Molina mejía, 2009, p23.
11. Leca, R. & Billard, M., *L'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques*, Ellipses, 2005
12. Liebermann et al (2002) 'Advances in the application of information technology to sport performance', *Journal of Sports Sciences*, 20: 10, 755
13. Loi d'orientation, 1989.
14. Marin, L., & Danion, F. (2005) , p.167. Neurosciences: contrôle et apprentissage moteur. Ellipses.
15. Merian T. et Baumberger B. (2007) Le feedback vidéo en éducation physique scolaire. *Staps*, 76, 107-120.
16. Murice Houvion 1982 p 129 *Traité d'athlétisme les sauts*(2<sup>e</sup> édition)
17. Olivier Meier, 2009, p 65-66.
18. P. Parlebas, 1981. page 14 lexique de l'enseignement de l'EPS
19. Pfefferlé, P., & Liardet, I. (2011) p. 45-46. *Enseigner le sport: de l'apprentissage à la performance*. PPUR Presses polytechniques.
20. Riewald, S. (2010) Présentation et citation de Shimer. (consulté le 27 avril 2011)
21. ROBERT, J.P. *Dictionnaire de français langue étrangère*. Editions Ophrys, Paris : 2008. P.34.

## Bibliographiée

---

22. Tailteann Gomes en 1929 av. J.-C P64 athlétisme les sauts
23. Zhang Yanru, 2010, p 43.

### **Site Web :**

1. <http://tapeps.fr/2017/11/01/la-video-en-differee-en-eps/>
2. <http://www.dartfish.tv/Presenter.aspx?CR=p3c16129m157544>
3. [www.ac-strasbourg.fr](http://www.ac-strasbourg.fr)

### **Mémoire :**

1. ABDELKADER Rachid, L'impact des TIC sur l'entreprise, Mémoire en vue de l'obtention d'un Magister en informatique et télécommunication, université de Saida, 2006.
2. haddour, hamour, haroun, 2015 Mémoire de licence STAPS BEJAIA « les effets des méthodes analytique et globale sur l'apprentissage des élèves lycéens en EPS »,.
3. Rachedi Abdelkader, 2006, p09.

### **Article :**

1. Guadagnoli, Dornier, Tandy, 1996, cité par, Merian, Baumberger, 2007, p. 109
2. Guadagnoli, M. A., Dornier, L. A., & Tandy, R. D. (1996). Optimal length for summary knowledge of results: the influence of task-related experience and complexity.
3. Guide du formateur, Pédagogie en développement. De Boeck Université. (1989).
4. Hughes, M., & Franks, I. (Eds.). (2015) P13. Essentials of performance analysis in sport. Routledge.
5. Johanne Lebrun. 2006. Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative. Presses université Laval.
6. MACEDO-ROUET Mônica, L'utilisation des TICE en EPS notre démarche pédagogique, 2006. P 3
7. Magill, R. A., & Anderson, D. (2007) , p.333. Motor learning and control: Concepts and applications (Vol. 11). New York: McGraw-Hill.
8. Marcel Lebrun. 2007. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation. De Boeck supérieur.
9. Marin, L., & Danion, F. (2005) p211-212. Neurosciences: contrôle et apprentissage moteur. Ellipses.

## Bibliographie

---

10. Merian, T., & Baumberger, B. (2007) p 117. Le feedback vidéo en éducation physique scolaire.
11. New York: McGraw-Hill Concepts and applications (Vol. 11).
12. Pfefferlé, P., & Liardet, I. (2011) p46. Enseigner le sport: de l'apprentissage à la performance. PPUR Presses polytechniques.
13. Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif, retenu par le Ministère de l'Education Nationale, oct. 2003.
14. Propos recueillis lors de l'allocution de son excellence Abdelaziz BOUTEFLIKA. (2000)
15. Reuchlin, M. (1977). Psychologie, puf, coll.
16. Revue OECD. 1998.
17. Rizzolatti, Giacomo, and Laila Craighero. "The mirror-neuron system." Annu. Rev. Neurosci. 27 (2004): 169-192.
18. Schmidt, R., & Lee, T. (2013) p. 256. Motor Learning and performance, 5E with web study guide from principles to application. Human Kinetics.
19. Taillard Manon & Simon-Malleret Lucas, 2012, P 102au p112.

### **Les ouvrages électroniques :**

1. Boutin, 2004, p.29.
2. Famose et al. 1991, p.11
3. Hirtt, 2009, p .3
4. Miled, 2005, pp .128-129
5. Paba, 2016, p. 9 et 10.
6. Perrenoud, 2000, p.11.

# Annexe

## Annexe

### I-unité d'apprentissage en saut longueur :

#### Unité d'apprentissage

**Discipline** : saut en longueur.

**Compétence intermédiaire** : la possibilité de poursuivre le travail collectif et la réalisation des actions individuelle.

**Compétence de base**: projection du corps le plus loin possible dans l'espace et maîtrise de l'action.

| Indicateurs de Compétences  | Nature De séance               | Objectifs opérationnels  | Caractéristiques du comportement  |
|---|--------------------------------|--|---|
| Evaluation des potentialités des élèves   | <b>évaluation diagnostique</b> | Etre capable de sauter le plus loin possible à partir d'une zone d'appel et établir une performance        | <b>Critères de réalisation:</b> test saut en longueur.<br><b>Indicateur de réussite:</b> adapter une course d'élan pour sauter le plus loin possible.                           |
| Connaitre son pied d'appel et adapter un rythme de course d'élan régulier.      | <b>E1</b>                      | Etre capable de courir et réaliser une impulsion vers l'avant en détectant son pied d'appel                | <b>CR</b> : ABC saut<br><b>IR</b> : courir en accélérant Progressivement et arriver vite sur la planche d'appel.  |
| Lier efficacement course d'élan et appel sans hésitation devant la zone d'appel | <b>E2</b>                      | Etre capable de prendre une Impulsion sans hésitation vers l'avant et vers le haut et calculer ses foulées | <b>CR</b> : faire des sauts sur des distances de 3, 5, 7 foulées.<br><b>IR</b> : j'arrive régulièrement dans la zone d'impulsion sans ralentir et je lance le genou de ma jambe |
| Organiser sa suspension en l'air et sa réception au sol                         | <b>E3</b>                      | Etre capable de prendre une impulsion se grandir et se réceptionner les deux pieds groupés                 | <b>CR</b> : placer l'élastique haut et bas toucher avec la main puis avec la tête<br><b>IR</b> : prolonger la durée de l'extension ramenée ses mains vers le point de chute     |

## Annexe

|  |                             |  |  |
|--|-----------------------------|--|--|
| Grandir, la tête bien droite et regarder loin devant | <b>E4</b>                   | Etre capable d'enchaîner la course d'élan, impulsion et la réception au sol                      | <b>CR</b> : placer un objet à la fin du sautoir et le regarder pendant la course.<br><b>IR</b> : je lève la tête et je saute très loin sans regarder en bas. |
| Evaluation des acquis des élèves                     | <b>Evaluation sommative</b> | Etre capable de sauter le plus loin possible tout en améliorant la technique de saut en longueur | <b>CR</b> : test saut en longueur<br><b>IR</b> : améliorer sa performance initiale   |

## II-1-les fiches techniques :

### Fiche technique N° 01

**Lycée :** CHOUHADA ANNANI

**Date:** 13/03/2019

**Niveau:** 2<sup>em</sup> année S.T

**A. P. S :** saut en longueur

**Objectif opérationnel:** être capable de sauter le plus loin possible à partir d'une zone d'appel et établir une performance.

**Matériels:** sifflet, chrono, chasuble, plot, décamètre.

| Phase                       | Condition de réalisation   | Durée       | Critère de réussite   | Consigne  |
|-----------------------------|--|-------------|---|---|
| <b>Phase préparatoire</b>   | -appel. Présentation de l'objectif de la séance.<br>-Echauffement<br>-étirement  | <b>15mn</b> | -l'organisation<br>- la collaboration<br>- le comportement<br>-la présentation des élèves . | -Capter l'attention de l'élève, respecter le temps, le silence, comprendre l'objectif |
| <b>Phase de réalisation</b> | Mécanisme de déroulement:<br>-juge chargé d'aplanir la zone de chute. -juge posant le décamètre au point zéro -juge mesurant le saut.<br>-juge vérifiant si l'appel est correct.<br>-secrétaire qui porte les performances. -faire participer le maximum d'élèves en rôle d'officiel.<br>-les élèves réalisent leurs essais à tour de rôle et chaque élève à droit à trois essaye. | <b>35mn</b> | -arriver vite sur la planche.<br><br>-sauter le plus loin possible.                         | -respecter les Consignes de sécurité.   |
| <b>Phase d'évaluation</b>   | Quelques étirement, regroupement élèves et faire le bilan de la séance.  | <b>10mn</b> | Participation des élèves au bilan Critique.   | Laisser les élèves relever les manques et les solutions.                              |

## Annexe

### Fiche technique N° 02

Lycée : CHOUHADA ANNANI

date: 20/03/2019

Niveau: 2<sup>em</sup> année ST

A. P. S : Saut en longueur

**Objectif opérationnel:** être capable de courir et de réaliser une impulsion vers l'avant en détectant son pied d'appel.

**Matériels:** sifflet, plots, chasubles, cerceaux, tablette numérique.

| Phase                | Condition de réussite   | durée | Critères de réussite   | Consignes   |
|----------------------|---|-------|--|---|
| Phase Préparatoire   | -appel. Présentation de l'objectif de la séance.<br>-Echauffement<br>-étirement   | 15mn  | -l'organisation<br>- la collaboration<br>- le comportement<br>-la présentation des élèves.               | -Capter l'attention de l'élève, respecter le temps, le silence, comprendre l'objectif |
| Phase de réalisation | <b>Situation 01 :</b><br>en vagues, course rythmée, provoquer une impulsion au coup de sifflet. <b>Situation 02 :</b><br>en vague, maîtriser le rythme en courant à l'intérieur des cerceaux, prendre une impulsion au dernier cerceau.<br><b>Situation 03 :</b><br>deux par deux, foulée bondissantes a partir de la planche, reprendre situation trois après trois foulées, 5, puis 7 prendre une impulsion et se réceptionner sur les deux pieds joints. | 35mn  | -rechercher son pied d'appel.<br><br>-prendre appel sur le pied d'appel et se réceptionner pieds joints. | -Respecter les consignes de sécurité. -arriver sans hésiter sur la planche.           |
| Phase d'évaluation   | -Regroupement des élèves. -bilan de la séance.  | 10mn  | -Donner Impressions sans complexe devant les élèves.   | les élèves relèves manques et les solutions   |

## Annexe

### Fiche technique N° 03

Lycée : CHOUHADA ANNANI

date: 10/04/2019

Niveau: 2<sup>em</sup> année ST

A. P. S : Saut e longueur

**Objectif opérationnel:** être capable de prendre une impulsion sans hésitation, sauter vers l'avant et vers le haut et calculer ses foulées.

**Matériels:** sifflet, plots, élastique, deux piquets, tablette numérique.

| Phase                       | Condition de réalisation  | Durée       | Critère de réussite  | Consigne  |
|-----------------------------|---|-------------|--|---|
| <b>Phase préparatoire</b>   | appel. Présentation de l'objectif de la séance.<br>-Echauffement<br>-étirement.   | <b>15mn</b> | -l'organisation<br>- la collaboration<br>- le comportement<br>-la présentation des   | -savoir gérer l'espace et le temps.<br>-surveiller le bon Enchaînement des exercices d'échauffement.                                  |
| <b>Phase de réalisation</b> | <b>Situation 01 :</b><br>Passage 1 par 1<br>-A neufs foulées de la fosse, tous les élèves, passent un par un, réalisent une course étalonnée puis une impulsion sur la planche.<br>-après le premier essai les élèves corrigent leurs points de départ en gardant une course régulière.<br><b>Situation 02 :</b><br>-Après avoir détecté son pied d'appel, les élèves passent un par un sautent par-dessus un élastique posé en travers de la fosse après chaque passage l'enseignant augmente la distance entre l'élastique et la planche. Et à chaque passage l'élève qui ne dépasse pas l'élastique est éliminé. | <b>35mn</b> | -j'utilise une marque de départ que j'adapte en fonction de mon arriver sur la planche.<br><br>-j'arrive dans la zone d'impulsion sans ralentir ni piétiner. | -arriver à pleine vitesse à un endroit précis pour bondir efficacement avec la jambe d'appel.<br><br>-prendre une impulsion optimale. |
| <b>Phase d'évaluation</b>   | Quelques étirement, regroupement des élèves et faire le bilan de la séance.   | <b>10mn</b> | Participation des élèves au bilan<br>Critique  | Laisser les élèves relever les manques et les solutions.  |

## Fiche technique N° 04

**Lycée :** CHOUHADA ANNANI

**date:** 17/04/2019

**Niveau:** 2<sup>em</sup> année ST

**A. P. S :** Saut en longueur

**Objectif opérationnel:** être capable de prendre une impulsion de grandir et se réceptionner les deux pieds groupés

**Matériels:** sifflet, plots, élastique, deux piquets, médecine balle, tablette numérique.

| Phase                       | Condition de réalisation  | Durée       | Critère de réussite   | Consigne  |
|-----------------------------|---|-------------|---|---|
| <b>Phase préparatoire</b>   | appel. Présentation de l'objectif de la séance.<br>-Echauffement<br>-étirement.   | <b>15mn</b> | -l'organisation<br>- la collaboration<br>- le comportement<br>-la présentation des élèves.  | -Capter l'attention de l'élève, respecter le temps, le silence, comprendre l'objectif.  |
| <b>Phase de réalisation</b> | <b>Situation 01 :</b><br>-Placer un élastique haut (selon la taille des élèves) prendre un appel et sauter en essayent de toucher l'élastique avec la main opposée a la jambe d'appel.<br><b>Situation N°02 :</b><br>-Placer un élastique bas, sauter par-dessus l'élastique.<br><b>Situation N°03 :</b><br>-Placer un élastique haut et un élastique bas.<br>Sauter, toucher l'élastique du haut en passant par-dessus l'élastique du bas. | <b>35mn</b> | -je me détends complètement, je lance le genou de ma jambe libre.<br><br>-j'avance les bras vers le point de chute.<br><br>-je me réceptionne pieds et fesses au sol, jambes fléchies, main vers le point de chute. | -projeter au maximum les jambes et les bras vers le point de chute.<br><br>-j'organise ma réception au sol en conservant mon équilibre. |
| <b>Phase d'évaluation</b>   | Quelques étirement, regroupement élèves et faire le bilan de la séance.   | <b>10mn</b> | Participation des élèves au bilan Critique  | Laisser les élèves relevé les manques.  |

## Fiche technique N° 05

**Lycée :** CHOUHADA ANNANI

**Date:** 24/04/2019

**Niveau:** 2<sup>em</sup> année ST

**A. P. S :** saut en longueur

**Objectif opérationnel:** être capable d'enchaîner la course d'élan, l'impulsion et la réception au sol.

**Matériels:** sifflet, chrono, chasuble, élastique, tablette numérique.

| Phase                       | Condition de réalisation   | Durée       | Critère de réussite  | Consigne   |
|-----------------------------|--|-------------|--|--|
| <b>Phase préparatoire</b>   | -appel. Faire un rappel de la séance précédente. Présentation de l'objectif de la séance.<br>-Echauffement<br>-étirement.  | <b>15mn</b> | -l'organisation<br>- la collaboration<br>- le comportement<br>-la présentation des.  | -savoir gérer l'espace et le temps<br>-surveiller le bon Enchaînement des exercices d'échauffement.                        |
| <b>Phase de réalisation</b> | <b>Situation N° 01 :</b><br>-Prendre des marques a 17 foulées de la planche.<br>-mettre les élèves un par un, quand l'un deux passe, il passe visionner sa vidéos et essayer de corriger ses fautes.<br>-quatre essaye pour chaque élève.<br><b>Situation N° 02 :</b><br>Concours éliminatoire.<br>Mettre un élastique en travers de la fosse.<br>Tous les élèves essayent de dépasser l'élastique, l'élève qui échoue est éliminé. Et à chaque passage de tous les élèves, l'élastique est éloigné de la planche. | <b>35mn</b> | Observer:<br>-la course, l'appel, l'envol et la réception.<br><br>-je dois utiliser une marque de départ.<br><br>-essayer de dépasser l'élastique. | -regarder un point éloigné dans la fosse et essayer de l'atteindre.<br><br>-rechercher de l'ampleur et la beauté du geste. |
| <b>Phase d'évaluation</b>   | Quelques étirements.<br>regroupement des élèves et faire le bilan de la séance.  | <b>10mn</b> | Participation des élèves au bilan<br>Critique  | Laisser les élèves relever les manques et les solutions.   |

## Fiche technique N° 06

**Lycée :** CHOUHADA ANNANI

**Date:** 08/05/2019

**Niveau:** 2<sup>em</sup> année ST

**A. P. S :** saut en longueur

**Objectif opérationnel:** être capable de sauter le plus loin possible à partir d'une zone d'appel et d'améliorer sa performance initiale.

**Matériels:** sifflet, chrono, chasuble, plot, décamètre.

| phase                       | Condition de réalisation  | Durée       | Critère de réussite  | de | Consigne   |
|-----------------------------|---|-------------|--|----|--|
| <b>Phase préparatoire</b>   | -appel. Faire un rappel de la séance précédente. Présentation de l'objectif de la séance.<br>-Echauffement<br>-étirement.   | <b>15mn</b> | -l'organisation<br>- la collaboration<br>- le comportement<br>-la présentation des.                                  |    | -savoir gérer l'espace et le temps<br>-surveiller le bon Enchaînement des exercices d'échauffement.                          |
| <b>Phase de réalisation</b> | Mécanisme de déroulement:<br>Officiels:<br>-juge chargé d'aplanir la zone de chute. -juge posant le décamètre au point zéro -juge mesurant le saut.<br>-juge vérifiant si l'appel est correct. -secrétaire qui porte les performances. -faire participer le maximum d'élèves en rôle d'officiel.<br>-les élèves réalisent leurs essais à tour de rôle et chaque élève à droit à trois essais. | <b>35mn</b> | -arriver vite sur La planche.<br><br>-sauter le plus possible.<br><br>-réaliser la plus grande performance possible. |    | -respecter les Consignes de sécurité.<br>-bien se concentrer avant chaque saut.<br><br>-ne jamais hésiter devant la planche. |
| <b>Phase d'évaluation</b>   | Quelques étirements.<br>regroupement des élèves et faire le bilan de la séance.   | <b>10mn</b> | Participation des élèves au bilan<br>Critique  |    |  |

### II-2- Liste des enseignants qui ont validé nos fiches de séances et le test.

| Enseignants   | Profession   |
|---------------|--|
| Djouidi aidel | Enseignant d'EPS en secondaire.                                      |
| Herouj karim  | Enseignant d'EPS en secondaire et entraineur d'athlétisme, Bejaia.   |
| Houari billal | Enseignant d'EPS au lycée ; Adekar. entraineur d'athlétisme, Bejaia. |
| Mizzi allaoua | Enseignant au Lycée Chouhada Annani, Bejaïa                          |
| Kerar Nassim  | Enseignant au Lycée mixe sidi aiche Bejaia.                          |

## Annexe

### III-1-Tableau récapitulative des résultats des quatre techniques sans utilisation de feedback vidéo de la propre réalisation (groupe 1).

| Nom et prénom | Course d'élan |    |            | Impulsion |     |            | Suspension |      |       | Réception |       |      | Totale |
|---------------|---------------|----|------------|-----------|-----|------------|------------|------|-------|-----------|-------|------|--------|
|               | C.P. A.       | Pi | R.3. D. F. | P.A. P.P. | P.A | I. A. Haut | Rel        | Grnd | Equil | Grop      | P. av | B.av |        |
| 1             | 1             | 0  | 0          | 1         | 0   | 1          | 1          | 0    | 0     | 1         | 1     | 0    | 6      |
| 2             | 0             | 1  | 0          | 1         | 0   | 1          | 0          | 0    | 0     | 0         | 0     | 1    | 4      |
| 3             | 1             | 0  | 1          | 0         | 1   | 0          | 0          | 0    | 1     | 1         | 1     | 0    | 6      |
| 4             | 0             | 0  | 0          | 0         | 1   | 0          | 1          | 1    | 0     | 0         | 0     | 1    | 4      |
| 5             | 0             | 1  | 0          | 0         | 0   | 0          | 0          | 0    | 1     | 1         | 0     | 0    | 3      |
| 6             | 1             | 0  | 0          | 0         | 0   | 1          | 1          | 1    | 0     | 1         | 1     | 0    | 6      |
| 7             | 0             | 1  | 1          | 1         | 1   | 0          | 0          | 0    | 1     | 0         | 0     | 1    | 6      |
| 8             | 0             | 1  | 0          | 1         | 0   | 1          | 0          | 1    | 0     | 1         | 0     | 0    | 5      |
| 9             | 1             | 0  | 0          | 1         | 1   | 1          | 1          | 0    | 0     | 0         | 0     | 1    | 6      |
| 10            | 0             | 1  | 0          | 0         | 0   | 1          | 1          | 1    | 0     | 0         | 0     | 0    | 4      |
| 11            | 1             | 1  | 0          | 0         | 1   | 0          | 0          | 0    | 1     | 1         | 1     | 0    | 6      |
| 12            | 1             | 1  | 0          | 1         | 1   | 0          | 1          | 0    | 0     | 0         | 0     | 1    | 6      |
| 13            | 0             | 0  | 0          | 0         | 0   | 1          | 1          | 0    | 1     | 0         | 0     | 1    | 4      |
| <b>Totale</b> | 6             | 7  | 2          | 6         | 6   | 7          | 7          | 4    | 5     | 6         | 4     | 6    | 66     |

## Annexe

### II-2-Tableau récapitulative des résultats des quatre techniques sans utilisation de feedback vidéo d'un model (groupe 2)

| Techniques    | Course d'élan |         |    | Impulsion  |           |     | Suspension |     |      | Réception |      |       | Totale |      |
|---------------|---------------|---------|----|------------|-----------|-----|------------|-----|------|-----------|------|-------|--------|------|
|               | Nom et prénom | C.P. A. | Pi | R.3. D. F. | P.A. P.P. | P.A | I. A. Haut | Rel | Grnd | Equil     | Grop | P. av |        | B.av |
| 1             |               | 1       | 1  | 0          | 1         | 0   | 1          | 1   | 1    | 0         | 1    | 1     | 0      | 7    |
| 2             |               | 0       | 1  | 1          | 1         | 1   | 1          | 1   | 1    | 1         | 0    | 0     | 1      | 6    |
| 3             |               | 1       | 1  | 1          | 0         | 1   | 1          | 1   | 0    | 1         | 1    | 1     | 1      | 3    |
| 4             |               | 1       | 1  | 0          | 1         | 1   | 0          | 1   | 1    | 0         | 1    | 1     | 0      | 6    |
| 5             |               | 1       | 1  | 1          | 1         | 1   | 1          | 0   | 0    | 1         | 1    | 1     | 0      | 4    |
| 6             |               | 1       | 1  | 1          | 0         | 1   | 1          | 1   | 1    | 1         | 1    | 1     | 1      | 6    |
| 7             |               | 1       | 1  | 1          | 1         | 1   | 1          | 1   | 1    | 1         | 0    | 0     | 1      | 7    |
| 8             |               | 0       | 1  | 1          | 1         | 0   | 1          | 0   | 1    | 1         | 1    | 1     | 0      | 4    |
| 9             |               | 1       | 1  | 0          | 1         | 1   | 1          | 1   | 0    | 0         | 1    | 0     | 1      | 5    |
| 10            |               | 0       | 1  | 1          | 0         | 1   | 1          | 1   | 1    | 1         | 0    | 0     | 1      | 4    |
| 11            |               | 1       | 1  | 1          | 1         | 1   | 0          | 0   | 0    | 1         | 1    | 1     | 1      | 4    |
| 12            |               | 1       | 1  | 0          | 1         | 1   | 1          | 1   | 1    | 0         | 1    | 1     | 1      | 6    |
| 13            |               | 1       | 1  | 1          | 0         | 1   | 1          | 1   | 0    | 1         | 1    | 1     | 1      | 6    |
| <b>Totale</b> |               | 8       | 6  | 2          | 6         | 7   | 5          | 7   | 4    | 7         | 8    | 3     | 5      | 68   |

## Annexe

### II-2-Tableau récapitulative des résultats des quatre techniques avec utilisation de feedback vidéo de la propre réalisation (groupe 1).

| Techniques<br>Nom et<br>prénom | Course d'élan |    |               | Impulsion    |     |               | Suspension |      |       | Réception |       |      | Totale |
|--------------------------------|---------------|----|---------------|--------------|-----|---------------|------------|------|-------|-----------|-------|------|--------|
|                                | C.P.A         | Pi | R.3.<br>D. F. | P.A.<br>P.P. | P.A | I. A.<br>Haut | Rel        | Grnd | Equil | Grop      | P. av | B.av |        |
| 1                              | 1             | 1  | 0             | 1            | 0   | 0             | 1          | 0    | 1     | 1         | 0     | 1    | 8      |
| 2                              | 1             | 0  | 1             | 0            | 1   | 1             | 1          | 0    | 0     | 0         | 0     | 1    | 9      |
| 3                              | 0             | 0  | 0             | 0            | 1   | 0             | 0          | 1    | 0     | 1         | 0     | 0    | 10     |
| 4                              | 1             | 0  | 0             | 1            | 0   | 0             | 1          | 0    | 1     | 1         | 1     | 0    | 8      |
| 5                              | 1             | 0  | 0             | 0            | 0   | 1             | 0          | 0    | 1     | 1         | 0     | 0    | 9      |
| 6                              | 1             | 0  | 0             | 0            | 1   | 1             | 1          | 1    | 0     | 0         | 0     | 1    | 11     |
| 7                              | 0             | 1  | 1             | 1            | 0   | 1             | 1          | 0    | 0     | 1         | 0     | 1    | 10     |
| 8                              | 1             | 0  | 0             | 1            | 0   | 0             | 0          | 0    | 1     | 1         | 0     | 0    | 8      |
| 9                              | 0             | 1  | 0             | 0            | 1   | 0             | 0          | 1    | 1     | 0         | 1     | 0    | 8      |
| 10                             | 0             | 1  | 0             | 0            | 1   | 0             | 0          | 0    | 1     | 0         | 0     | 1    | 8      |
| 11                             | 1             | 0  | 0             | 0            | 1   | 1             | 1          | 0    | 0     | 0         | 0     | 0    | 9      |
| 12                             | 1             | 1  | 0             | 1            | 0   | 0             | 0          | 1    | 0     | 1         | 1     | 0    | 10     |
| 13                             | 0             | 1  | 0             | 1            | 1   | 0             | 1          | 0    | 1     | 1         | 0     | 0    | 10     |
| <b>Totale</b>                  | 10            | 13 | 9             | 9            | 11  | 11            | 10         | 8    | 9     | 10        | 9     | 9    | 118    |

## Annexe

### II-2-Tableau récapitulative des résultats des quatre techniques avec utilisation de feedback vidéo d'un model (groupe 2).

| Technique     | Course d'élan |       |    | Impulsion  |           |     | Suspension |     |      | Réception |      |       | Totale |
|---------------|---------------|-------|----|------------|-----------|-----|------------|-----|------|-----------|------|-------|--------|
|               | Nom et prénom | C.P.A | Pi | R.3. D. F. | P.A. P.P. | P.A | I. A. Haut | Rel | Grnd | Equil     | Grop | P. av |        |
| 1             | 0             | 1     | 0  | 1          | 1         | 0   | 1          | 0   | 1    | 0         | 0    | 1     | 6      |
| 2             | 1             | 1     | 1  | 0          | 1         | 1   | 1          | 0   | 0    | 0         | 0    | 1     | 7      |
| 3             | 0             | 1     | 1  | 1          | 0         | 0   | 0          | 1   | 1    | 1         | 0    | 0     | 6      |
| 4             | 1             | 1     | 0  | 1          | 0         | 0   | 1          | 0   | 1    | 1         | 1    | 0     | 7      |
| 5             | 1             | 0     | 0  | 0          | 1         | 1   | 0          | 0   | 1    | 0         | 0    | 1     | 5      |
| 6             | 1             | 1     | 0  | 0          | 1         | 1   | 1          | 1   | 0    | 0         | 0    | 0     | 6      |
| 7             | 0             | 1     | 1  | 1          | 1         | 1   | 1          | 1   | 0    | 1         | 1    | 0     | 9      |
| 8             | 1             | 0     | 0  | 1          | 0         | 0   | 1          | 0   | 0    | 1         | 1    | 0     | 5      |
| 9             | 1             | 1     | 0  | 0          | 1         | 0   | 0          | 1   | 1    | 0         | 0    | 0     | 5      |
| 10            | 0             | 1     | 0  | 1          | 0         | 0   | 0          | 0   | 1    | 0         | 0    | 0     | 3      |
| 11            | 1             | 0     | 0  | 0          | 1         | 1   | 1          | 1   | 0    | 0         | 0    | 0     | 5      |
| 12            | 1             | 1     | 1  | 0          | 1         | 0   | 1          | 1   | 0    | 1         | 1    | 0     | 8      |
| 13            | 0             | 1     | 0  | 1          | 1         | 1   | 0          | 0   | 1    | 1         | 1    | 0     | 7      |
| <b>Totale</b> | 8             | 10    | 4  | 7          | 9         | 6   | 8          | 6   | 7    | 6         | 5    | 3     | 79     |

# Résumé

---

## Résumé:

L'analyse des théories sur le feedback et surtout les méthodes d'enseignements et d'apprentissage ainsi que notre pratique au sein du lycée CHOUHADA ANNANI à BEJAIA nous amène à traiter l'impact de feed-back vidéo d'un model et la vidéo de la propre réalisation sur l'apprentissage et le développement d'un côté et le corrige de la technique des élèves au saut en longueur d'un autre coté la réussite de cette nouvelle méthode d'enseignement (avec feedback vidéo).

Nous avons remarquée durant notre expérience que la technique des élèves dans la pratique du saut en longueur de notre échantillon est plus amélioré avec l'utilisation du feedback vidéo de la propre réalisation , or qu'elle est faible avec l'utilisation de feed-back vidéo d'un model à partir de nos résultats on peut voir que l'exécution et le développement des techniques des élèves est important avec la vidéo de la propre réalisation . En plus, on a constaté que la vidéo de propre réalisation des élèves renforce la compréhension de l'information et de la technique.

En terme de cette étude il apparait nécessaire que l'élève observe sa propre réalisation pour corriger les fautes et réaliser une technique correcte, « Plus le feedback est rapproché de l'action et plus il est efficace. »<sup>1</sup>

## Summary:

The analysis of feedback theories and especially the teaching and learning methods as well as our practice in the high school chouhada annani in bejaia leads us to deal with the impact of video feedback of a model and the video of the own realization on the learning and the development of a side and corrects of the technique of the pupils to the jump in langor on the other hand the success of this new method of teaching (with video feedback).

We noticed during our experience that the technique of the students in the practice of the long jump of our sample is more improved with the use of the video feedback of the own realization, or that it is weak with the use of feedback video of a model from our results we can see that the execution and development of students' techniques is important with the video of own achievement. In addition, it has been found that the student's self-realization video reinforces the understanding of information and technique.

In terms of this study it appears necessary that the student observes his own realization to correct the mistakes and to carry out a correct technique, "The closer the feedback is to the action and the more effective it is. "

**Mots clés :** Apprentissage, Feedback, TIC, EPS

---

<sup>1</sup>(Pfefferlé, Liardet, 2011, p. 46).