

Université Abderrahmane MIRA-BEJAIA
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département : STAPS

Mémoire de fin du cycle

En vue d'obtention d'un diplôme de master en Staps.

Spécialité : Activité physique et sportive scolaire

Thème :



**Les styles d'enseignement et l'implication dans
l'apprentissage des élèves au secondaire.**

Réalisé par :

OUDIRA Karima

Encadré par :

DR.ZAABAR SALIM

Année universitaire: 2015-2016

DEDICACES

Je dédie ce modeste travail

❖ *A vous mes très chers parents, A mes chers frères, A mes chers sœur*

Et les petits : lyna, hinouche, koukou, Nabil, Yacine et massi

❖ *A mes grandes mères*

Que dieu vous gardes et vous protèges.

❖ *A tous mes amis sans exception : Saliha et Katia, Fayeza Wezena h, Wezena, Hamida, hassiba, et ghanima*

❖ *A tous ceux qui m'ont aidé à l'élaboration de ce travail*

Karima.O

SOMMAIRE

sommaire

Introduction :

Problématique

Hypothèses

Le -chapitre théorique :

I - éducation physique et sportives (EPS).....	04
1-Définition de l'EPS en générale :	04
2-Définition de l'EPS <i>en tant que</i> EPS.....	04
3-Objectifs d'EPS :	05
3-1 – Objectifs au lycée :.....	05
4- Les finalités de l'EPS :.....	06
4-1 - Finalités de l'EPS au lycée.....	06
5- Définition de l'enseignant de l'EPS :.....	07
II-apprentissage moteur.....	09
1- Définition d'apprentissage :	09
2-La théorie de l'apprentissage expérientiel, de David KOLB (1984). Il décrit quatre styles d'apprentissage :	11
III- Théories d'apprentissages.....	12
1. théories béhavioristes.....	12
2. théories Gestaltiste.....	14
3. Théories cognitives.....	15
V- les styles d'enseignement.....	18
1-L'anatomie des déférents styles d'enseignement.....	18

2-les différents styles d’enseignements de MOSTTON.....	20
2-1 Le style par commande.....	20
2-2 Le modèle pratique.....	22
2-3- Le style réciproque.....	24
2-4 - Le modèle d’auto-évaluation.....	26
2-5 Le modèle d’inclusion.....	27
2-6- Le style découvert guidé.....	28
2-7- Le style découvert convergent.....	30
2-8- Le Style découverte divergent.....	32
2-9- Style programme individuel.....	34
2-10- Style Initiative de l’élève.....	36
2-11-Le style auto-enseignement.....	37

II- le chapitre méthodologique

1- l’intérêt de l’étude.....	39
2-Objectifs de recherche.....	39
3-Taches de la recherche	39
4-Déroulement de la recherche.....	39
5- Moyen de la recherche	40
6-Méthode utilisé	40
7- les difficultés rencontrées.....	41
8- définition des concepts.....	41

III –chapitre : Analyse et interprétation des résultats

Analyse et interprétation des résultats.....	43
Discussion	73
Conclusion	76
Bibliographique	
Annexes	

INTRODUCTION

INTRODUCTION

1. Introduction :

L'éducation physique et sportive (EPS) est discipline scolaire d'enseignement, c'est-à-dire au sens de A.CHERVEL(1988) « un ensemble de savoirs constitué sous une forme transmissible pour la scolarisation »

Chaque discipline scolaire représente un style d'enseignement qui correspond à ses caractéristiques, qui implique un apprentissage, entant que l'EPS est une discipline d'enseignement qui implique d'apprentissage « discipline d'enseignement, l'EPS permet l'acquisition de connaissances et la construction et savoir permettant à la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratique sportives » C.PINEAU

Les pédagogies nouvelles, centrées sur l'élève (sa nature, ses motivations et intérêts), insistent sur l'importance des relations entre élèves, le plaisir d'apprendre et la responsabilisation (CLAPEREDÉ. 1973) liée à la réciprocité des relations maître-élève.

Donc l'enseignant d'EPS doit utiliser un ou plusieurs styles, qui renvoi à la situation d'apprentissage de l'élève, prenant en compte de ses caractéristiques.

Style d'enseignement est un moyen parmi d'autres de conduire une classe, c'est-à-dire « d'organiser les groupes, le travail, la circulation des élèves, l'établissement et le respect de vie collective, l'établissement et le maintien d'un certain ordre.» M.DURAND(1996).

Pour beaucoup, les démarches d'enseignement dites traditionnelles ne sont plus adaptées à la jeunesse d'aujourd'hui. S'il est évident que l'innovation pédagogique peut favorablement influencer la motivation et le plaisir des élèves, cette innovation ne doit pas faire de l'ombre aux procédés pédagogiques existants et efficaces. Pour être efficaces, les enseignants et enseignantes au secondaire doivent savoir qu'ils éduquent autant qu'ils enseignent. Ils doivent aussi savoir que, dans chaque classe, ils ont des élèves qui, chacun à leur manière, apporteront à l'activité des perceptions, des connaissances préalables, des attitudes et des styles d'apprentissage différents. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de faire appel à des approches pédagogiques diverses pour atteindre tous les «types» d'élèves et qu'ils répondent à leurs divers besoins, d'enseignement.

Encore aujourd'hui, les élèves vont en cours d'EPS bien souvent pour se divertir, passer un moment de détente, certes le plaisir de pratiquer l'activité physique doit être présent mais il s'agit pour nous enseignant d'apporter plus que du plaisir et d'impliquer les élèves dans un processus d'apprentissage afin de former les élèves à leur vie future et les aider à réussir dans leur cursus scolaire et professionnel. Connaître et prendre en compte les représentations, les

INTRODUCTION

goûts et les dégoûts de nos élèves nous paraît pédagogiquement aussi primordial que la « nécessité de les faire évoluer, de les dépasser, d'en apprécier de nouveaux ou d'en reconnaître d'anciens » (BEUNARD, 1999). Et chaque enseignant utilise une pédagogie pour impliquer les élèves dans l'acte d'apprentissage et atteindre l'objectif de cet apprentissage. Face à ce constat et ces interrogations, nous souhaitons, à travers ce mémoire professionnel, nous interroger sur les styles d'enseignement dont dispose l'enseignant pour impliquer encore plus ses élèves dans leurs apprentissages.

Le modèle théorique choisi pour faire l'étude de l'acte d'enseigner est intimement lié à l'enseignement de l'éducation physique. Il s'agit du modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Ce modèle permet de cerner deux aspects importants de l'enseignement soit la stratégie pédagogique et le partage de décisions entre l'enseignant et l'élève. Ces deux éléments indiquant l'importance de la responsabilité de l'élève dans ses apprentissages.

Le modèle théorique de Mosston et Ashworth (2002) repose sur l'axiome suivant: l'acte d'enseigner consiste en une chaîne de prises de décisions. Ces auteurs proposent l'existence d'un passage entre l'élève et l'enseignant des catégories de décisions relatives aux étapes de la situation d'enseignement-apprentissage, soit l'étape de la planification, l'étape de l'interaction et l'étape de l'évaluation. Ces catégories de décisions couvrent l'ensemble des paramètres de chacune des étapes de la situation d'enseignement -apprentissage.

Notre travail est structuré en trois grandes parties. La première partie est consacrée au cadre théorique afin de présenter les différentes données théoriques liées à notre thématique de recherche. Les styles d'enseignement et l'implication dans l'apprentissage des élèves secondaires. La deuxième partie de ce travail est consacrée au cadre méthodologique de la recherche où on a présenté l'objectif et les tâches de cette étude, les moyens, les méthodes d'analyses qui nous ont permis de faciliter d'atteindre notre objectif. Enfin la troisième est dédiée à la présentation et interprétation des résultats et dédiée aussi à la discussion des résultats où on a discuté l'analyse de questionnaire où on a confirmé les hypothèses. On a conclu ce travail avec une conclusion.

2. Problématique

Chaque discipline d'enseignement a un style d'enseignement qui lui est approprié. Comme dans une science d'EPS ont sollicité plusieurs processus (cognitif, physique, social...etc.), donc l'enseignant doit choisir un ou plusieurs styles qui répondent à leur besoin et qui favorisent l'implication de leur apprentissages des habilités motrices.

Dans notre recherche on pose la question :

Comment un enseignant d'EPS par son style d'enseignement favorise-t-il l'implication d'avantage dans les apprentissages des élèves secondaires et quel est le style le plus utilisé par les enseignants?

3. Hypothèses

- Il n'existe pas un style idéal pour impliquer davantage dans les apprentissages et les enseignants utilisent plusieurs styles d'enseignements.
- La prédominance des styles reproductifs.
- Le style le plus utilisé par les enseignants d'EPS au niveau de la wilaya de Bejaia est «commande ».

Partie théorique

I-éducation physique et sportive (EPS):

1-Définition de l'EPS en générale :

Nous entendons habituellement par plaisir <<un état de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'un Rodance, d'un besoin, d'un désir>>Larousse 2011.

Il s'agit d'un état affectif éminemment subjectif, car éprouvé par le sujet. La nourriture, la musique, la lecture, le sexe sont quelques-unes de sources de plaisir les plus connus. <<Sans oublier l'activité physique >> comme en témoigne le très jeune enfant qui prend simplement du plaisir à être en mouvement à éprouver ses sens ou à utiliser son corps pour être cause de quelque chose (jeux d'exercice).

Dans la mouvance actuelle les enseignants de l'éducation physique et sportif cherche à inscrire les élèves dans une démarche réflexive ; le but n'est plus seulement d'agir mais également de comprendre (ce qui se passe)

Pendant l'agir, l'enseignant cherche une prise de conscience de l'élève dont la spécificité et de viser la <<verbalisation de l'action>>

2-Définition de l'EPS en tant que EPS :

« L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduite motrice des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites » (.P .Parlebas, 1981)

« 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 a tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent des pratique sportive » (C.Pineau ,1991)

L'EPS est d'abord définie par ses finalités et ses objectifs. Les textes actuels en font une discipline qui utilise des APS 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 œuvres propre à chaque contexte d'enseignement. On a ainsi coutume d'affirmer qu'il existe autant d'EPS qu'il y a situation d'enseignement. « L'EP ne veut, finalement, que par la vérité de celui ou celle qui lui prête momentanément son habit » (C.Alin, 1996). Ce constat traduit une réalité multiforme où les conditions d'enseignement d'un établissement à l'autre, que les finalités et objectifs contenus de la discipline peuvent en être profondément affectés.

3-Objectifs d'EPS :

3-1 – Objectifs au lycée :

L'apport de l'éducation physique et sportive à la formation globale est particulier, original et irremplaçable. Son enseignement fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles collectives et individuelles qui permettent au travers de la réussite, donc de l'efficacité de chacun, l'accès à une citoyenneté en acte, l'équilibre et le développement personnel, la réalisation de soi. Se confronter aux activités physiques, sportives et artistiques, permet de vivre une diversité d'expériences corporelles, afin d'enrichir et d'élargir ses connaissances, ses compétences, ses savoirs, ses aptitudes.

Parmi ces expériences, les lycéens ont la possibilité de réaliser des performances en relation au temps et à l'espace, de s'adapter à différents environnements, de concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique, de se confronter à autrui selon des codes, des règles et une éthique

En même temps, ils doivent apprendre à s'engager dans l'activité, à prendre des risques et contrôler leur engagement, à développer leurs propres ressources pour acquérir une meilleure connaissance de soi, à planifier un projet d'apprentissage et/ou d'entraînement, à apprécier les effets de la pratique sur eux-mêmes et sur l'environnement, à échanger collectivement et développer des attitudes citoyennes.

Toutes ces expériences sont mêlées dans chaque activité physique, sportive et artistique, et concourent au développement de l'élève.

Ces expériences corporelles favorisent :

- l'accès au patrimoine culturel constitué par la diversité des activités physiques, sportives, et certaines de leurs formes sociales de pratique ;

- le développement des ressources afin de rechercher par la réussite l'efficacité dans l'action individuelle et collective, la confiance et la réalisation de soi ;
- l'acquisition des compétences et connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de la vie ;
- l'engagement dans une voie de spécialisation par l'approfondissement de la pratique des activités physiques, sportives.

4- Les finalités de l'EPS :

Vu la loi n°04-10 du 7 Djoumada El thani 1425 correspondant au 14 Aout 2004 relative à l'éducation physique et sportive.

L'EPS a pour finalité de former, par le pratique scolaire des activités physique et sportive, un citoyen cultive lucide, autonome physiquement et socialement éduqué plus particulièrement. L'EPS doit permettre à chaque élève de :

- Développer et immobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, le rendre efficace et favoriser la réussite.
- Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- Accéder un patrimoine de la culture physique et sportive.

Dans la continuité de l'école primaire, l'éducation physique et sportive au moyen met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives qui constituent un domaine de la culture contemporaine. Selon leur nature, ces activités privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations face à l'environnement physique et humain. Elles permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originales, sources d'émotion et de plaisir.

4-1 - Finalités de l'EPS au lycée :

Comme les autres disciplines, l'éducation physique et sportive participe aux missions définies pour le lycée : favoriser l'accès au patrimoine culturel et le développement de capacités de jugement, viser l'acquisition de savoirs fondamentaux sans lesquels les lycéens ne pourraient devenir des citoyens responsables et ouverts, susceptibles de s'intégrer dans une société démocratique.

Dans le cadre de ces missions, la finalité de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des activités physiques et sportives, un citoyen cultivé, lucide, autonome.

Ce citoyen est responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de la vie, attentif aux relations sociales, pleinement acteur et critique dans l'évolution des pratiques culturelles.

Pour les professeurs d'EPS, l'enjeu est de faire entrer les élèves dans une suite de situations d'apprentissage les amenant à prendre du plaisir, progresser, être motivés parce qu'ils sentent que les savoirs appris leur permettent d'agir et d'avoir une « maîtrise » de l'environnement physique et social qui accepte l'élève tel qu'il est mais l'incite à changer. L'élève doit créer et reconstruire ses savoirs avec le groupe.

Au travers de cette reconstruction des savoirs l'élève est aussi éduqué, travaillant en groupe, et confirmant son savoir-être et sa personnalité. Cette éducation globale au travers de l'éducation physique et sportive le suivra dans toute sa vie future.

5-Définition de l'enseignant de l'EPS :

Le principe général des interventions de l'enseignant sera d'accrocher l'élève par un plaisir immédiat (jeu, défoulement physique, dissonance cognitive besoin d'affiliation, sentiment d'auto détermination contact avec la nature.....)Pour le conduire vers un plaisir différé conséquence de l'apprentissage (on corps et de contrôle de soi, plaisir de progresser.

Et l'enseignant :

Pour cyruluik (2004) l'école peut être un de résilience à condition que l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique, d'où une valorisation du <<bavardage>> avec les élèves plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, de converse avec un adulte qui compte...

N'oublions pas le plaisir du professeur d'éducation physique et sportif plaisir doute les signes extérieurs, enthousiasme, intérêt, écouté, empathie, dynamisme, feedback agissent positivement sur l'ambiance générale du groupe, classe, et sur les affects qui s'y développent dans toute relation pédagogique le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre fait écho au plaisir d'enseigner.

CADRE THEORIQUE DU SUJET DE RECHERHCE

L'enseignant ne doit pas nier ou cacher son engagement affectif et porter une attention particulière .La relation enseignant/enseignés.

« Ce sont pas les savoirs maitrisés qui importent, mais l'ensemble des émotions et des sensations qui conduisent à l'envie de les reproduire ». DAVISSE, C. louveau, sport, école, société : la part des femmes, Joinville-le-Pont, action, 1991.

II-L'apprentissage moteur

L'apprentissage conduit à des changements relativement permanents de l'habileté motrice. "Dans la perspective cognitive, le sujet est considéré comme un système de traitement de l'information assisté par des bases de connaissances Stockées en mémoire." En résumé, on peut considérer que le processus d'apprentissage moteur suppose la résolution de deux problèmes distincts :

- celui de la coordination : élaboration de l'ensemble des éléments des systèmes d'actions nécessaires pour réaliser une tâche,
- celui du contrôle : adaptation de la coordination à la réalisation de la tâche.

Cette adaptation suppose "la para métrisation" de la coordination en amplitude, en vitesse et en force afin d'en obtenir les effets attendus.

L'élaboration de la coordination suppose souvent de lutter contre des interférences qui tendent à s'attirer naturellement (p.ex. polyrythmie, tracer un cercle avec une main et une ligne avec l'autre). La période qui correspond aux premières années d'école primaire est propice à l'acquisition des coordinations.

L'enfant est capable d'établir des relations spatio-temporelles entre les composantes du système d'action impliqué dans la réalisation de la tâche. C'est une période où les tâches de saisie (lancer, recevoir), les exercices de posture et d'équilibre occupent une place importante. L'introduction d'habiletés complexes commence également à cette période du développement. Mais l'élaboration de la coordination ne suffit pas pour réaliser la tâche de façon efficace.

L'élève doit apprendre à adapter cette coordination en fonction de la variabilité des conditions de réalisation. Il doit apprendre à mettre en relation les différentes composantes de la coordination afin d'obtenir l'équilibre, le rythme, l'orientation, le timing, etc. nécessaires à la réalisation de la tâche. Les enseignants doivent choisir des tâches adaptées pour faciliter l'apprentissage : exercices plus faciles, exécutés plus vite, plus lentement, combinés, etc.

L'apprentissage moteur

Les différentes étapes proposées dans le chapitre sur les apprentissages moteurs rappellent que l'élève a une place d'acteur dans le processus d'apprentissage. Pour que l'enseignement soit une aide à l'apprentissage, l'enseignant organise des situations partant de la conception (représentation) que les élèves ont de l'activité aux possibilités de transfert (dans une autre situation motrice).

Les étapes du modèle pédagogique proposé permettent d'organiser l'apprentissage.

L'étape émotionnelle : partant de schèmes connus, c'est-à-dire d'un apprentissage global, d'une phase de découverte dans laquelle il identifie une réponse possible, l'élève explore les moyens qu'il a à disposition, prélève des informations dans son répertoire de schèmes. Les formes jouées, les mises en scène l'aideront à trouver des pistes.

L'étape fonctionnelle : l'élève s'interroge sur le "comment ça marche". Il répétera les exercices de nombreuses fois : c'est la phase d'essai-erreur. L'élève tente de trouver la bonne information, de découvrir la solution. L'enseignant va aménager des situations de découverte, des situations problèmes.

L'étape structurale : utilisation de modèles : comment font ceux qui réussissent ? L'élève élabore des représentations du mouvement et de la situation. Le maître organise des situations contraignantes.

L'étape d'intégration : l'élève ajuste, adapte la réponse motrice. C'est l'étape des mises en relation des schèmes, de la complexification. L'enseignant propose des répétitions motrices dans des situations variées.

L'étape d'expertise, de création : pendant laquelle l'élève affine et contrôle l'exécution. C'est la phase d'autonomie, de l'exploitation de la singularité.

Le style d'enseignement dépend des élèves, des objectifs, des moyens : directif, réciproque Ou autonome. En cours de réalisation, il est indispensable d'adapter la manière d'enseigner aux situations.

1. Définition d'apprentissage :

« Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. » (Freud)

M.REUHLIN (Psychologie.1977) : « Il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable »

Olivier REBOUL(1993) : « apprendre est une action que le sujet exerce sur lui-même de manière volontaire ou fortuite»

« Il y a eu apprentissage, lorsque l'on peut démontrer la présence de nouvelles compétences »

F.C.BUTLER(1985)

Manière propre, typique, caractérisant la façon globale d'un individu ou d'un groupe d'individus et se comporte, d'agir, de s'exprimer qui lui confie une personnalité distinct et reconnaissable (Legendre R 1993 p. 1194)

Les styles ou les modalités d'apprentissage peuvent être décrits comme étant toute voie sensorielle par l'entremise de laquelle un individu reçoit et retient de l'information. Une voie sensorielle peut être auditive, visuelle ou kinesthésique.

Un enseignant peut envisager de présenter un jeu de ballon de bien des façons afin de répondre à la diversité des styles d'apprentissage qui se retrouvent dans la classe ; ex. :

- auditif : explication de l'enseignant, verbalisation de la pensée à l'aide d'indices auditifs, paraphrase de ce que d'autres disent.
- visuel : regarder les autres démontrer, regarder la description des habiletés imprimées sur papier rigide, visionner des films ;
- kinesthésique : faire des exercices de mouvement, faire des expériences physiques, se déplacer en suivant un rythme.

Il est important de se rappeler que chaque élève a plusieurs préférences d'apprentissage, et non une seule, et que l'apprentissage d'un élément nouveau deviendra plus facile s'il est présenté d'une façon qui tient compte de ce que l'élève se montre enclin à utiliser comme modalité(s) d'apprentissage ou forme(s) d'intelligence.

2. La théorie de l'apprentissage expérientiel, de David KOLB (1984). Il décrit quatre styles d'apprentissage :

- L'accommodateur : L'individu de cette catégorie apprend principalement par manipulation, en exécutant des tâches, Il aime être impliqué dans la planification et la réalisation d'activités ; il a tendance à résoudre les problèmes par essais/erreurs plutôt que par la logique ; il a tendance à se fier aux réflexions des autres plutôt que sur sa propre analyse ; il accepte de prendre des risques.
- le divergent (l'observateur) : Cet individu a un sens aigu de l'observation : il est habile à percevoir un objet ou un problème sous différents angles ; il excelle bien dans les activités novatrices ; il a une imagination fertile et des intérêts variés ; il s'intéresse aux personnes et accorde beaucoup d'importance aux sentiments.
- Le convergent (le penseur-expérimentateur) : Cet individu est habile à mettre en pratique des idées et des théories, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. Il préfère cependant résoudre des problèmes dont la solution est unique. Enfin, il a plus de facilité à exécuter des tâches techniques qu'à s'impliquer dans des controverses interpersonnelles ou sociales.

- L'assimilateur (le conceptualiste) : Cet individu est habile à réorganiser logiquement des informations disparates. Il a tendance à préférer jongler avec les idées et les théories plutôt qu'avec leur application pratique.

III-Theories d'apprentissages

1. Tthéories béhavioristes

✓ Pavlov

La théorie béhavioriste tire ses origines des observations du scientifique russe Pavlov. Formé en physiologie, il installait une sonde pour mesurer la sécrétion salivaire d'un chien, que le chien s'est mis à saliver, à la vue du garçon de laboratoire qui d'ordinaire le nourrissait aussi.
= Réflexe automatique du chien

Pavlov analyse alors les conditions susceptibles de provoquer une réaction de salivation chez l'animal, à partir d'un déclencheur arbitraire (neutre : dans son expérience, une cloche). = Réflexe conditionnel. Donc les travaux de Pavlov se généralisent sur l'explication physiologique de l'apprentissage, basé essentiellement sur le conditionnement.

✓ Watson

Watson lui aussi ne voit que les relations objectives entre le stimulus et la réponse, et que tous les états de conscience sont évacués. Ses travaux se concentraient sur l'étude des conditions externes, observables, comme facteur essentiel dans l'apprentissage. Son expérience avec le jeune garçon et son rat (alors que le garçon entraînait une relation amicale avec son rat, son comportement change quand à chaque qu'il voit son rat, un bruit de marteau sur une casserole est produit. Au bout de plusieurs tentatives, le garçon a une réaction de panique quand il voit son rat ou tout ce qui ressemble à un rat. (Théorie de la généralisation du stimulus).

De cette expérience, Watson montre que l'homme n'est que le rayon de son milieu, que le résultat des conditionnements qu'il subit. Ses travaux, quoique à l'origine menés non pas à des fins pédagogiques, ont donné aux USA de l'élan à des réformes de l'enseignement, misant sur les conditions externes, susceptibles de transformer (et de former) les élèves.

Le « sujet pensant » n'existe pas dans la psychologie de Watson, puisque ce sont les rapports entre les stimuli et les réponses qui permettent de prédire et de contrôler le comportement.

✓ Skinner

Considéré comme le père du Béhaviorisme, compte tenu de l'ampleur de sa contribution dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation.

Les expériences les plus connues de Skinner, qui fut très influencé par les travaux de Pavlov et Watson consistent à introduire un rat affamé dans une cage, ou un labyrinthe, et par essais successifs pour sortir ou trouver la sortie, le rat est capable d'atteindre sa nourriture (donc sa récompense). Avec ces expériences, Skinner instruisait une forme nouvelle de conditionnement, lié au seul renforcement de conduites, et nommé conditionnement opérant (le sujet recherche les renforcements positifs et évite les renforcements négatif. Ses travaux ont connu des effets majeurs dans diverses sphères éducatives, et il élabore une théorie complète de l'apprentissage, sous-tendue par trois principes clés :

- Nous apprenons dans l'action (une action répétée forme des habiletés et des habitudes). La pratique et l'exercice doivent donc faire partie intégrante de tout programme de formation.
- Nous apprenons de l'expérience : Le simple contact avec l'environnement n'assure pas l'apprentissage. Chacun doit réinventer pour lui-même l'ensemble des connaissances. Un professeur peut souligner l'existence de tel phénomène, diriger l'attention, poser des problèmes, faire des démonstrations. Cependant rien ne remplacera l'expérience que fera ou vivra lui-même l'étudiant en rapport avec telle ou telle connaissance.
- Nous apprenons par essais et erreurs : Les conséquences de nos actions sont autant de récompenses ou de punitions, selon que l'action est réussie ou pas.

Skinner affirmait donc qu'un apprentissage est toujours possible, à la condition d'user du dosage adéquat de renforcement. Skinner juge essentiel de repousser une réforme majeure de l'éducation qui permette à chaque élève de fonctionner régulièrement et à son rythme. Il introduit donc une modalité pédagogique révolutionnaire à son époque : l'enseignement programmé : l'élève, libéré de la tutelle de son professeur, affronte une « machine à enseigner » qui lui propose successivement de très menues tâches de savoir, ponctuées par des questions précises. À chaque bonne réponse un renforcement permet à l'étudiant de continuer. Apprentissage individualisé grâce à un enseignement programmé.

Donc Un apprentissage est toujours possible, à la condition d'user du dosage adéquat de renforcement. Nous apprenons dans l'action, de l'expérience, par essais et erreurs.

2. GESTALTISTE

La théorie de la forme, (gestalt en Allemand signifie « forme globale »), relève de la contribution conjuguée de Max Wertheimer, Kurt Koffka et Wolfgang Köhler. La gestation intellectuelle de cette théorie débute en 1910. Ce qui prime pour les gestaltistes c'est « l'organisation perceptive » : la perception immédiate découpe en unités globales, en structures.

Les expériences de Köhler avec le chimpanzé Sultan montre que la résolution d'un problème ne résulte pas de simples conditionnements, mais passe par différentes étapes :

- le tâtonnement
- la phase de réflexion (courte)
- la vision soudaine de la solution : « l'Insight ».

L'insight, la réorganisation de la situation d'un changement dans l'ordre de ses parties, reflète le processus de compréhension globale et il est appliqué dans la résolution de problème qui comprend la détermination du problème ; l'incubation et la réflexion ; l'insight ; la mémorisation ; la généralisation des solutions acquises.

Les gestaltistes avancent l'hypothèse que nous percevons les objets de manière unifiée, ce qui fait que plusieurs composantes de l'image sont perçues au même moment. Ils introduisent ainsi un renversement de perspective, où les totalités sont les premières et donnent du sens aux parties, et non pas les éléments successifs qui aboutissent aux ensembles.

Leur interprétation liée à la compréhension soudaine (l'insight), constitue une option radicalement nouvelle de l'apprentissage, fondée sur des restructurations et des totalités, contrairement aux thèses behavioristes qui se fondent sur le principe de contiguïté entre des éléments (Stimuli et réponses).

Pour les gestaltistes, les apprentissages proposés dans les écoles doivent faire appel à la compréhension par Insight et donc à une pensée véritablement créatrice, et non pas à des présentations d'éléments morcelés de connaissances, à relier progressivement entre eux par mémorisation (l'apprentissage par cœur).

L'exemple le plus connu de Wertheimer est celui de la surface du parallélogramme, et l'application la plus célèbre de la théorie Gestaltiste vient d'Ovide Decroly (Belgique) qui a introduit la méthode globale en lecture (partir du tout, la phrase, pour aboutir à l'apprentissage des éléments isolés, les lettres).

En résumé l'apprentissage doit faire appel à la compréhension par Insights et à une pensée véritablement créatrice, et non pas à des présentations d'éléments morcelés de connaissances, à relier progressivement entre eux par mémorisation (l'apprentissage par cœur).

3. Tthéories cognitives

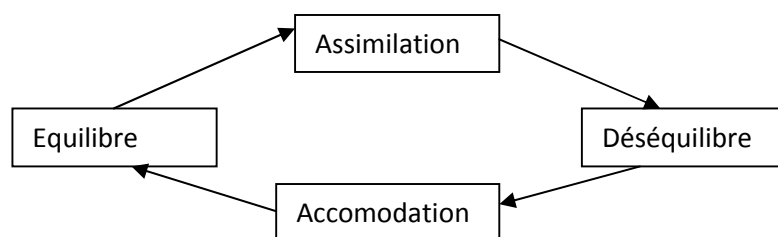
✓ Piaget et le constructivism

Piaget refuse les explications pré formistes (ou innéistes) et empiristes (ou environnementalistes).

Piaget soutient que le développement intellectuel procède d'une auto-organisation des actions et des opérations mentales en vertu, principalement de trois mécanismes d'équilibres ceux-ci contribuant à la cohérence interne du système cognitif et à son adéquation à l'environnement.

- Le premier de ces mécanismes met en œuvre un processus d'assimilation des objets et/ou des informations venant de l'environnement à des schèmes pratiques et/ou conceptuels, ceux-ci étant contraints de s'accommoder lorsque la nouveauté de ces objets et de ces informations est trop grande pour être saisie par les schèmes existants.
- L'équilibration de second mécanisme consiste à ajuster et partant, à transformer l'assimilation et l'accommodation de sorte à les rendre compatibles.
- La troisième elle implique la coordination de différents sous-systèmes cognitifs par rapport à une conception d'ensemble ou pour faire simple la coordination d'idées particulières dans l'espace d'une théorie d'ordre générale.

La connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend. Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement.



✓ Vygostky (1896-1934) et le socioconstructivisme

Il considéré comme le père fondateur d'une approche de l'apprentissage qualifiée d'historico-socio-culturelle. En effet, Vygostky assure que les phénomènes psychologiques ont leur source non pas dans les structures biologiques ou dans l'apprentissage individuel, mais dans les expériences socioculturelles vécues dans un contexte historique donné. Pour lui, l'acquisition des fonctions mentales supérieures dépend à la fois des échanges sociaux que peut avoir l'individu à travers le langage et de la transmission de génération en génération du patrimoine culturel qui caractérise une société donnée à un moment donné de son histoire.

Rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant, développement qui passe par l'entremise de la médiation de l'adulte (« la zone proximale de développement ») qui désigner la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé.

Vygostky dise que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra personnelles). Une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (Commune à un groupe). L'enseignant, dans cette perspective, a un rôle de «facilitateur des apprentissages» et de «médiateur».

✓ Bruner (1915-), inspiré par Piaget et Vygostky

Pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'élève doit participer à cet apprentissage. Le sujet ne reçoit pas des informations, mais les interprète. Selon lui, il existe deux modes d'enseignement :

1. Le mode fondé sur l'exposition (l'élève est auditeur : modèle de transmission) ;
2. Le mode fondé sur l'hypothétique (coopération entre l'élève et l'enseignant).

Bruner propose l'apprentissage par découverte, et pour qu'il soit efficace il doit répondre à certaines conditions. Tout d'abord l'élève doit être préparé à ce type d'apprentissage à travers la capacité à mettre en œuvre certaines stratégies spécifiques telles que : récolter et sélectionner des informations, se poser des questions, identifier les variables pertinentes, tester des hypothèses ... Ensuite, il doit être guidé en cours de son d'apprentissage. Ce guidage peut bien exercer par l'enseignant, comme il peut être aussi par d'autres élèves ou encore par un dispositif informatique. L'important est que s'installe un dialogue étroit grâce auquel l'élève sera épaulé dans les difficultés qu'il aura à dépasser pour résoudre le problème qui lui est posé. Bruner utilisera par la suite le terme "étayage" pour désigner ce soutien apporté à l'élève en cours d'apprentissage.

Les idées révélées par Bruner à propos de l'apprentissage par découverte s'inscrivent dans le courant cognitiviste notamment par l'importance accordée au sujet qui est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage. Ainsi Bruner assure sa filiation cognitiviste est l'importance qu'il accorde à la notion de structure. Le processus d'apprentissage doit aider l'élève à saisir la structure des contenus qu'il aura à assimiler de manière à être capable de mettre en évidence les idées et les concepts essentiels et à établir des liens entre ceux-ci.

Pour Bruner, ce qui importe dans l'enseignement, c'est de se garantir que les contenus sont présentés selon le mode de représentation qui prédomine chez l'élève à un moment donné de son développement. Chez l'enfant jeune, on utilisera une modalité plus intuitive basée sur des

représentations concrètes pour ne passer à un formalisme plus abstrait que lorsque l'élève sera plus avancé en âge.

✓ Serge Moscovici :

Dans sa démarche il voit que les représentations sociales des sujets constituent de véritables filtres face à toute intervention éducative.

Les multiples convictions personnelles construites par le sujet, à travers ses diverses expériences, lui donne des manières d'interpréter le réel, de décoder les messages, et de se construire des manières de penser qui orientent, filtrent, voire déforment les leçons dont il bénéficie.

IV-Styles d'enseignement

1. L'anatomie des déférents styles d'enseignement

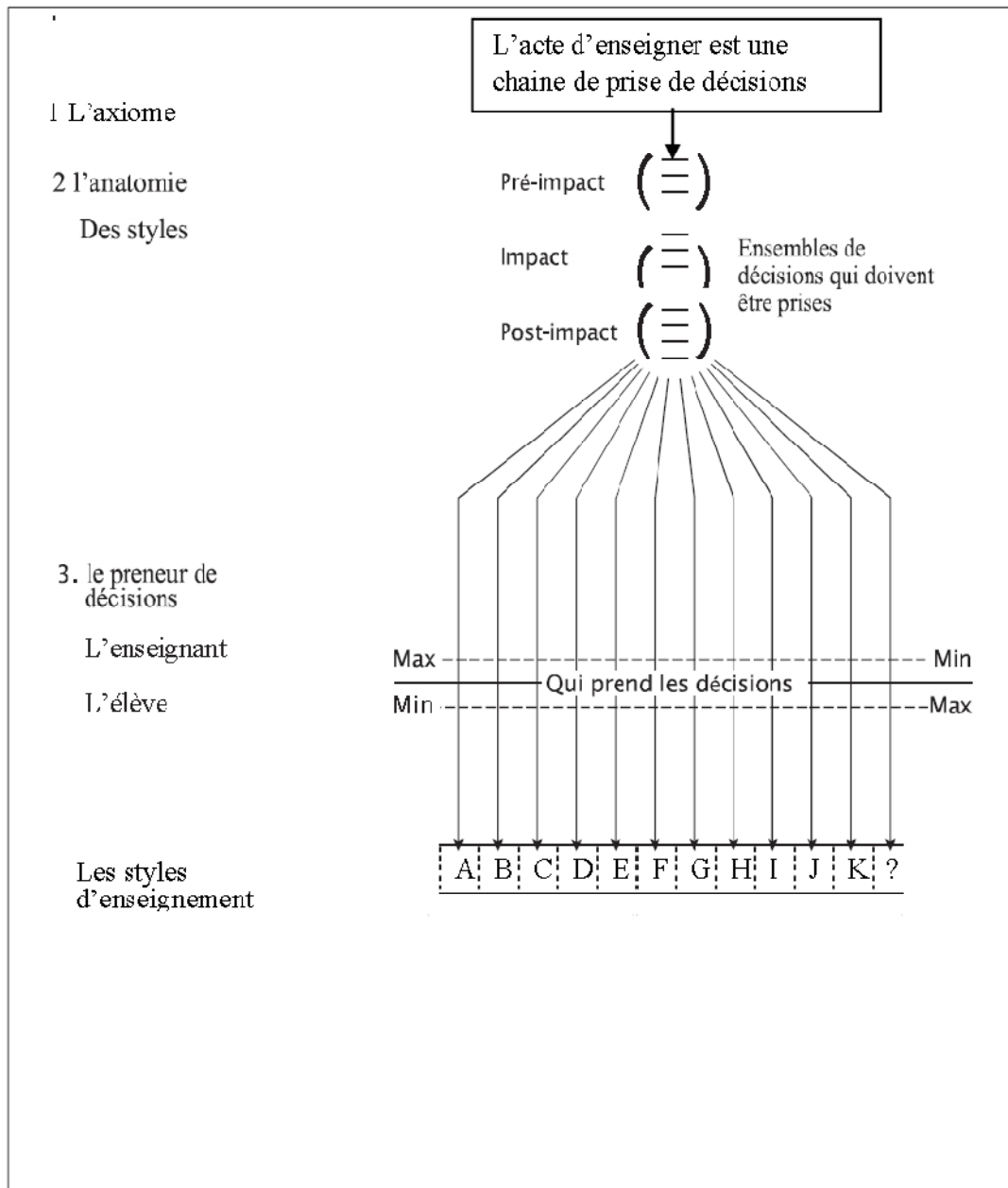


Figure n° La structure de l'éventail des styles d'enseignements de MOSTTON (Mostton.M, ASHWORTH. S, 1985, p. 10)

L'anatomie est composée de catégories, de décisions qui doivent être prise (délibérément au par défaut) dans n'importe qu'elle opération d'enseignement apprentissage. Ces catégories sont groupées en trois ensembles : pré-impact, impact, post-impact. (Spectrum of teaching Styles.org).

✓ **L'ensemble pré-impact :**

Comprend des décisions qui définissent les intentions ainsi que des décisions de planification et de préparation spécifiques pour ce qui va se produire. (Spectrum of teaching style.org)

✓ **L'ensemble impact :**

L'ensemble d'impact inclut des décisions liées à l'interaction tête à tête c'est la partie pratique. Dans laquelle l'élève et l'enseignant exécutent de la transaction d'enseigner-étude. (Spectrum of teaching styles.org).

✓ **L'ensemble post impact :**

L'ensemble de post-impact inclut des décisions au sujet d'évaluation-rétroaction au sujet d'exécution pendant l'impact et l'évaluation de la congruence globale entre l'intention et l'action de l'expérience d'étude (Spectrum of teaching styles.org).

L'anatomie trace quelles décisions qui doivent être prises dans chaque ensemble pour atteindre les buts principaux et les buts particuliers d'un modèle spécifique. En réalité dans la classe, ces trois ensembles de décisions ne sont pas linéaires dans l'exécution. (Spectrum of teaching styles.org).

✓ **Les décideurs :**

Le professeur et l'étudiant peuvent prendre des décisions dans des catégories tracées dans anatomie du style. Quand la plupart ou toutes les décisions dans une catégorie sont la responsabilité d'un décideur (par exemple, le professeur), la responsabilité de la prise de décision de cette personne est au « maximum, » et l'autre personne (l'étudiant) est au « minimum. » (Spectrum of teaching styles.org).

✓ **Les modèles de spectre**

Par l'identification de celui qui prend les décisions, au sujet de quoi et quand, il est possible d'identifier la structure de 11 approches d'enseignements, approches alternatives qui se trouvent entre chaque modèle sur le spectre. Dans le premier modèle (style commande), dans lequel le professeur prend toutes les décisions ; l'étudiant répond par l'adhérence aux décisions.

Dans le deuxième modèle (Modèle-b de pratique), neuf décisions spécifiques sont décalées du professeur à l'étudiant et, ainsi, un nouvel ensemble d'objectifs, qui offrent le temps privé et individuel de pratique, peut être atteint. Chaque modèle suit des décisions spécifiques sont systématiquement décalées du professeur à l'étudiant, permettant de ce fait à de nouveaux objectifs d'être atteints jusqu'à ce que le plein éventail des approches d'enseignements soit tracé. (Spectrum of teaching styles.org).

2. les différents styles d'enseignements de MOSTTON.

les styles d'enseignements	A. commande
	B. pratique
	C. réciproque
	D .auto-évaluation
	E. inclusion
	F. découverte guidée
	G. découverte convergente
	H. déouverte divergente
	I. programme individuel
	J. initiative de l'élève
	K. auto-cnseignements

3. Les 11 styles d'enseignements de Mostton

3-1 Le style par commande :

Les caractéristiques qui définissent ce modèle d'exécution, est la reproduction avec précision de la performance. Dans ce modèle l'enseignant prend le maximum de décisions et l'élève suit et exécute et apprend à répondre aux objectifs avec précision. (Mostton. M, ASHWORTH. S, 1985, p. 76)

- ✓ **Le rôle de l'enseignant** : l'enseignant prend toutes les décisions et décompose l'habilité en pièces, et démontre la bonne manière d'exécuter la tâche. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle Présenté par l'enseignant.
- ✓ **Le rôle de l'élève** : l'élève suit les décisions de l'enseignant et les reproduit. (P.H. Kulinna, D.J. Cothran2003, p. 601), Les élèves tentent de bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande.

L'anatomie du modèle par commande

La déférence entre les modèles d'enseignements est identifiée grâce au rapport de force dans la prise de décisions, dans n'importe quel rapport d'enseigner-étude, il y a deux décideurs : l'enseignant et l'élève. Chacun peut prendre le minimum ou le maximum des décisions. Dans

la prise de décision, constitue les limites théoriques qui peuvent être appliquées à l'anatomie de n'importe quel modèle. Ainsi, chaque option dans le rapport de l'enseignant-élève peut être exprimé par une identification précise de qui prend les décisions, au sujet de quoi et quand.

(MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 78)

Le modèle de commande émerge quand l'enseignant prend le maximum de décisions en anatomie, et l'élève fait le minimum. Dans ce modèle, la seule décision que l'élève fait est le choix entre « oui, je le ferai » ou « non, je ne le ferai pas. »

Une fois qu'une décision de oui est prise, l'élève procède à suivre chaque décision prise par l'enseignant. Si l'élève prend une décision de non, il n'y a aucune transaction entre l'enseignant et l'élève comme prévu dans l'ensemble de pré-impact. L'essence du modèle de commande est le rapport direct et immédiat entre le stimulus de l'enseignant et la réponse de l'élève. Le stimulus (le signal de commande) par l'enseignant précède chaque mouvement de l'élève, qui exécute selon le modèle présenté par l'enseignant. Par conséquent, toutes les décisions énumérées en anatomie : le choix de la discipline, l'endroit, maintien, heure de départ, pas, et rythme, temps d'arrêt, durée, et intervalle, rétroaction, etc. Sont prises par l'enseignant. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 79-80)

. L'exécution du modèle de commande

Les questions fondamentales pour l'enseignant qui souhaite mettre en application un épisode (ou des séries d'épisodes) dans le modèle de commande sont : quelle est l'« image » de ce genre de rapport entre un enseignant et ces élèves ? Comment on traduit ce modèle théorique (intention) en comportements d'enseigner-étude réelle (actions) ? Comment l'enseignant détermine-t-il si les objectifs de ce modèle sont atteints ? Commençons par une description générale d'un épisode et identifier alors les étapes et la mise en application. (MOSTTON, M.ASHWORTH, S. 2008, p. 80)

- **Comment mettent en application le modèle de commande :**

Les étapes suivantes décrivent comment employer l'anatomie du modèle de commande comme directives pour l'exécution. Ce processus comporte le pré-impact, l'impact, et les décisions de poste-impact.

Le Pré-impacte : le but de l'ensemble de pré-impact, est de planifier les décisions.

Pendant l'ensemble de planification, toutes les décisions en anatomie sont prises selon le comportement d'enseigner-étude choisie. Décidant quel comportement d'enseigner-étude spécifique à choisir est déterminé en prenant des décisions au sujet des objectifs pour la tâche et le comportement. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 80) pour PIERON La première phase de la séquence c'est 'explication' elle peut prendre le forme d'un exposé.

(PIERON. M, 1990, P. 63).

Le but de l'ensemble d'impact, est d'engager les élèves dans la participation active et exécuter et suivre des décisions prises pendant l'ensemble pré-impact. C'est l'heure de mettre l'intention dans l'action. Il est impératif (dans tous les modèles) que les espérances soient ordonnancées pendant l'exécution de l'épisode. Les élèves doivent savoir les espérances de l'exécution de tâche et du rapport prévu d'enseignant-élève. Par conséquent, l'enseignant est responsable de préparer le terrain en présentant les espérances pendant chaque épisode.

(MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 81-82).

3-2. Le modèle pratique :

Les caractéristiques qui définissent le modèle pratique, est une exécution individuelle et privé d'une tâche de mémoire/reproduction avec la rétroaction privée. Des décisions spécifiques sont décalées du professeur à l'élève pour un gain de temps, tandis que le professeur a le temps pour offrir des indications aux élèves et des rétroactions privées. (MOSTTON & ASHWORTH 1985, p. 31.)

- ✓ **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle de pratique, le rôle de l'enseignant est de prendre tous les thèmes et les décisions logistiques et de fournir la rétroaction privée aux élèves. L'enseignant organise plusieurs situations d'apprentissage où les élèves travaillent sur différentes parties d'une compétence ou différentes habilités. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601).
- ✓ **Le rôle de l'élève :** Le rôle de l'élève est de travailler individuellement sur une tâche de mémoire/reproduction tout en prenant neuf décisions spécifiques (présentées après). Les élèves tournent autour des ateliers et font les tâches à leur propre rythme. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601).

. L'anatomie du modèle de pratique :

Pour concevoir des épisodes dans le deuxième modèle sur le spectre, un changement de la prise de décisions qui fait que les décisions doivent avoir lieu ; des décisions spécifiques sont décalées de l'enseignant à l'élève, Une responsabilité et céder à l'élève, Dans ce modèle, qui a des objectifs sensiblement différents du modèle de commande, neuf décisions spécifiques sont décalées de l'enseignant aux élèves dans la séquence d'impact. (MOSTTON, M. ASHWORTH, S. 2008, p. 95)

PIERON les a classer selon l'ordre suivant :

1. Endroit
2. Ordre des tâches

3. Heure de départ par tâche
4. Pas et rythme
5. Temps d'arrêt par tâche
6. Intervalle
7. Lancement des questions pour le vêtement et l'aspect de la clarification 8.
9. Maintien. (PIERON. M, 1992, p. 65)

Les décisions dans le pré-impact et post-impact demeurent de l'enseignant. En anatomie de ce modèle, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les décisions dans le pré-impact et post-impact. Dans l'ensemble d'impact, l'enseignant décale les neuf décisions à l'élève ; donc, le rôle de l'élève est de prendre les neuf décisions tout en effectuant les tâches conçues par l'enseignant. Dans l'ensemble de post-impact de décisions, l'enseignant observe l'exécution et offre la rétroaction individuelle et privée aux élèves au sujet de leurs tâches et de leur prise de décision dans les neuf catégories. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 95)

. L'exécution du modèle de pratique

La pratique en matière de modèle c'est le premier modèle sur le spectre qui fait participer l'élève en prenant quelques décisions pendant l'épisode. Une nouvelle réalité évolue dans des épisodes du modèle B, où les élèves pratiquent réellement non seulement la tâche, mais également le processus délibéré de prendre des décisions dans les neuf catégories. Dans ce modèle, une nouvelle interaction et un nouveau rapport dévoilent entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant apprend à faire confiance à l'élève pour prendre des décisions appropriées tout en pratiquant la tâche et l'élève apprend la prise de décision délibérée et indépendante en même temps qu'effectuer la tâche. (MOSTTON, M, ASHWORTH, S. 2008, p. 96-97)

. Description d'un épisode

Un épisode dans le modèle B, doit refléter l'essence de ce nouveau rapport enseignant élève. Au commencement, l'enseignant décrira à la classe le concept des décisions de décalage pour produire différents objectifs d'étude, des neuf décisions du modèle de pratique, et de la signification des neuf décisions. Cette explication établit les espérances de comportement pour l'épisode suivant. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 97)

L'enseignant continue l'explication de thèmes/démonstration et les espérances logistiques. (L'ordre de ces changements des espérances selon les objectifs de l'épisode.) Une fois que les espérances ont été fournies, les élèves commencent, tandis que l'enseignant observe les élèves prendre les neuf décisions. Les élèves prendront le matériel nécessaire, établissent leurs endroits, et raisonnablement une brève durée, arrangeront dans l'exécution de la tâche. L'enseignant commence à contacter individuellement et en privé chaque élève.

L'essence de toutes les variations du comportement du style pratique, est la disponibilité d'une unité d'heure (dans les paramètres indiqués) répartie pour que les élèves prennent les décisions, tout en pratiquant les tâches. Le foyer d'étude primaire dans le modèle de pratique est de développer la conscience en prenant des décisions au sujet d'heure, et de se rendre compte également de l'importance du temps dans l'acquisition de tâche. L'essence de l'image de salle de classe dans ce modèle est un cycle particulier des rapports entre le l'enseignant et l'élève. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 97).

. La mise en application du modèle pratique

Les étapes suivantes décrivent comment mettre en application le modèle de pratique.

Dans l'ensemble Pré-Impact comme dans le modèle commande, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les décisions dans l'ensemble de pré-impact. Deux différences importantes sont la conscience de l'enseignant du décalage délibéré des décisions qui se produiront dans l'ensemble d'impact, et le choix des tâches favorisant ce modèle, mais c'est l'enseignant qui fait une démonstration de la compétence visée (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183).

Dans l'ensemble impact La révision et l'évaluation des événements d'une classe sont nécessaires pour l'enseignement, réfléchissant et pour se préparer à la prochaine interaction de classe. Quand un épisode est fini, un autre commence dès que les espérances pour le prochain événement seront énoncées. Le prochain épisode pourrait être dans le même modèle, renforçant le même ensemble d'objectifs, ou il pourrait être dans le même modèle, ou ce pourrait être un comportement d'enseigner-étude entièrement différent avec un autre ensemble d'espérances et de résultats de prise de décision. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 94-102)

3-3. Le style réciproque :

Les caractéristiques qui définissent le modèle réciproque sont le fait que les élèves travaillent en paire, ce qui provoque des interactions sociales réciproques (GARN. A, & BYRA.

M, 2002, P. 8), recevant et donnant la rétroaction immédiate (guidée par des critères spécifiques fournis par l'enseignant). Dans ce style plus de décisions sont décaler de l'enseignant à l'élève, et des feedbacks spécifiques sont donner aux élèves. Les apprenants travaillent en paires en se basent sur des critères décrits par l'enseignant. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 1985, P. 31.)

- ✓ **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle réciproque, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les thèmes, les critères, et les décisions logistiques et de fournir la rétroaction à l'observateur. (GARN. A, & BYRA. M, 2002, P. 8).

- ✓ **Le rôle des élèves** : est de travailler dans des rapports d'association, c'est-à-dire deux élèves travaillent ensemble. Un élève pratique tandis que l'autre élève donne des rétroactions à l'associé. Les élèves pourraient employer des listes de contrôle pour les aider pour donner la bonne rétroaction entre eux. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601)

. L'anatomie du modèle réciproque

Pour créer une nouvelle réalité dans le gymnase, qui prévoit de nouveaux rapports entre l'enseignant et l'élève, plus de décisions sont décalées à l'élève. Ces décisions sont décalées dans l'ensemble de postes-impact, pour observer le principe de la rétroaction immédiate plus les élève savent quoi faire plus ils exécutent correctement le modèle réciproque, mais cependant pour maitre en pratique ce modèle la classe doit être bien organisé. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 117).

Les élèves sont organisés dans des paires avec chaque membre est assigné à un rôle spécifique. Un membre est indiqué en tant que le faiseur, et autre en tant qu'observateur. Quand l'enseignant devient impliqué avec une paire donnée, un rapport de triade ce forme pour cette période. Dans cette triade, chaque membre prend des décisions spécifiques dans son rôle spécifique. Le rôle du faiseur est le même que dans le modèle de pratique, y compris la communication seulement avec l'observateur. Le rôle de l'observateur est d'offrir la rétroaction continue au faiseur, et de communiquer avec le professeur au besoin. Le rôle de l'enseignant est d'observer le faiseur et l'observateur, mais de communiquer seulement avec l'observateur. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 117).

. L'exécution du modèle réciproque

Bien que les modèles de commande et de pratique soient bien connus à chacun, sous une forme ou d'autres, le modèle réciproque à un nouveau rôle, créent de nouvelles exigences sociales et psychologiques vis-à-vis de l'enseignant et des élèves ; des ajustements et des modifications considérables du comportement doivent être apportés. C'est la première fois dans le processus d'enseigner-étude que l'enseignant décale délibérément la décision de la rétroaction à l'élève. La force implicite de la rétroaction qui a toujours appartenu à l'enseignant, est maintenant décalée à l'élève. Les élèves doivent, donc, apprendre à employer cette force de façon responsable, quand ils donnent et reçoivent la rétroaction avec des pairs. L'enseignant et les élèves doivent éprouver cette nouvelle réalité avec la confiance et le confort ; tous doivent comprendre la valeur de ce comportement dans la croissance des différents élèves. Juste comme l'enseignant devait s'abstenir dans le modèle de pratique à prendre les décisions du comportement de commande, ainsi l'enseignant dans le modèle

réciroque doit s'abstenir à donner des rétroactions aux élèves. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 119).

. Description et exécution d'un épisode

Comme dans les deux modèles précédents, c'est la configuration de décision en anatomie du modèle réciroque qui guide l'exécution, et mène aux objectifs spécifiques.

L'ensemble de Pré-Impact l'enseignant prête l'attention particulière à :

1. Choisir et concevoir les thèmes.
2. Concevoir les critères de feuille/carte pour les observateurs.
3. Détermine la logistique appropriée pour l'épisode.
4. le rappel du rôle de l'observateur.
5. la description spécifique de la tâche. (PIERON. M, 1992, P. 71).

Dans l'impact, la tâche principale pour l'enseignant est de préparer le terrain pour les nouveaux rôles et les nouveaux rapports. Au commencement, les enseignants expliquent le besoin de rapport réciroque. Quelques enseignants ont employé ce qui suit : « Parfois je ne peux pas circuler à tous les élèves et offrir la rétroaction quand il est nécessaire. Par conséquent, cette nouvelle pratique est conçue d'éliminer la période d'attente. Chaque élève aura un associé qui a les réponses, qui j'ai préparé, et qui te fourniront des informations tandis que vous pratiquez. Il n'y a aucune attente dans ce modèle. » Quand la raison d'un nouveau rapport est claire, les élèves sont plus disposés à participer aux rôles. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 116-120)

3-4. Le modèle d'auto-évaluation

Les caractéristiques qui définissent le modèle d'auto-évaluation, c'est d'effectuer une tâche et s'engagent dans l'évaluation de soi-même, guidée par des critères fournis par professeur spécifique. (GARN. A, & BYRA. M, 2002, P. 10)

- ✓ **Le rôle de l'enseignant** : En anatomie du modèle d'auto-vérification, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les thèmes, les critères, et les décisions logistiques.
- ✓ **Le rôle des élèves** : est de travailler indépendamment et de vérifier leurs propres exécutions avec les critères préparés par l'enseignant. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 241)

. L'anatomie du modèle d'auto-vérification

Les élèves exécutent une compétence que l'enseignant a choisie, l'enseignant ne fournit pas de feedback mais laisse l'élève s'auto évaluer (CURTNER-SMITH.M-D, TODOROVICH. J-R AND ALL 2001, P. 183).

Les décisions intrinsèques à employer des critères comme base pour la rétroaction d'un élève à un autre sont maintenant décalées à chaque élève. Par conséquent le nom de ce comportement : Auto-évaluation, peut-être l'aspect le plus saisissant de l'épisode, et le transfert des deux modèles précédents. Finalement, les élèves gagnent la capacité de s'évaluer en utilisant ces techniques. Dans le modèle de pratique, ils apprennent à faire la tâche. Dans le modèle réciproque, ils apprennent à employer des critères et à donner la rétroaction à un pair. Dans l'auto-évaluation, l'élève emploie les mêmes qualifications pour l'évaluation de soi-même. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 243).

Ce comportement se fonde sur la compétence de l'élève dans la pratique individuelle des tâches (prenant les neuf décisions d'impact du modèle de pratique) et des décisions réciproques de poste-impact de modèle pour comparer, et de contraster. La variation dans l'anatomie du modèle d'auto-évaluation se produit dans le poste-impact réglé, parce que les élèves vérifient leurs propres exécutions. En anatomie de ce modèle, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les décisions dans le pré-impact a placé les thèmes, les critères, et la logistique et de communiquer avec les élèves pendant l'impact. Les élèves pratiquent dans l'impact règlent et évaluent leurs propres exécutions dans l'impact, et dans poste-impact. (MOSTTON, M.ASHWORTH, S. 2008, p. 243).

. Comment mettre en application le modèle d'auto-évaluation

Dans le Pré-Impact, l'enseignant prend toutes les décisions au sujet des tâches appropriées, les critères couvrent la logistique. L'ensemble de pré-impact est une répétition mentale des événements, ordre, la livraison, et les matériels et l'équipement requis pour l'interaction.

Dans d'impact l'ordre des thèmes et la présentation de comportement a été changée. Les décisions d'ordre pour les trois espérances (thèmes, comportement, logistique) varient pour adapter aux objectifs de l'épisode. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 241-244).

3-5.Le modèle d'inclusion :

Les caractéristiques qui définissent le modèle d'inclusion, c'est que les élèves avec de divers niveaux de compétence participent à la même tâche en choisissant un niveau de difficulté auquel ils peuvent exécuter. (GARN. A, & BYRA. M, 2002, P. 11)

- ✓ **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle d'inclusion, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les décisions de thèmes, y compris les niveaux possibles dans les tâches, et les décisions logistiques. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P 183)
- ✓ **Le rôle de l'élève :** Le rôle des élèves est d'examiner les niveaux disponibles dans la tâche, de choisir un point d'entrée, de pratiquer la tâche, pour faire un ajustement au

niveau de la tâche, pour que cette dernière lui soit accessible. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P.183).

3-6. Le style découvert guidé :

La caractéristique qui définit le modèle découverte guidée, est la conception logique et séquentielle des questions qui mènent une personne à découvrir une réponse prédéterminée. Le professeur demande à des élèves de découvrir une solution à un problème de mouvement. Le professeur demande à des élèves par séries de questions détaillées, d'essayent de trouver des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la bonne réponse que le professeur attendais d'eux. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J 2003, P. 601)

- ✓ **Le rôle du professeur :** dans ce modèle le rôle de l'enseignant est de prendre des décisions du thème principal, ainsi que les situations d'apprentissage, mais il lui incombe aussi de chercher les questions à poser aux élèves, pour les orienter vers l'assimilation de la situation et l'exécution. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)
- ✓ **Le rôle de l'élève :** dans ce modèle le rôle de l'élève est de découvrir les réponses, ce qui implique que l'élève prend des décisions au sujet des segments des thèmes dans la matière choisie par le professeur. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)

Quand ce comportement est réalisé, les objectifs sont atteints dans les thèmes et dans le comportement, l'essence de ce comportement est un rapport particulier entre l'élève et professeur, dans lequel les questions posées par le professeur provoquent un ensemble correspondant de réponses par l'élève. Chaque question posée par le professeur obtient une réponse correcte. L'effet cumulatif de ce processus convergent de séquences mène l'élève à découvrir le concept. Si les élèves savent déjà le concept cible, les objectifs de ce comportement sont annulés et l'expérience des questions et réponses retourne à une variation de conception du modèle de pratique. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 212-213)

. L'anatomie du modèle découvert guidé

Dans la séquence pré impact : le professeur prend toutes les décisions. Ils incluent des décisions au sujet des buts, de l'objectif de concept de thèmes, de la conception de l'ordre logique des questions qui guideront les élèves à la découverte de la cible, et de toutes les décisions logistiques. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 213)

Dans la séquence d'impact : Plus de décisions que dans des modèles précédents sont décalées à l'élève. L'acte de découvrir la réponse signifie que l'élève prend des décisions au sujet des éléments du thème de la matière choisie par le professeur. L'ensemble d'impact est un ordre des décisions correspondantes prises par le professeur et l'élève.

Dans la séquence post-impact : le professeur (ou le substitut) vérifie la réponse de l'élève à chaque question (ou à indice). Dans quelques tâches, l'élève peut vérifier ses propres réponses. Correspondants à de décisions prise dans l'ensemble impact et les ensembles des post-impacts sont uniques à ce modèle. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 213)

. L'exécution du modèle découverte guidée

Bien que les épisodes dans la découverte guidée soient généralement très courts, ils exigent plus d'une question. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 11) Les épisodes se composent d'une série de questions qui guident logiquement l'élève pour découvrir la réponse prédéterminée. Poser des questions aléatoires, questions de revue, questions divergentes, les questions qui cherchent à provoquer chez l'élève un comportement d'exploration, mouvements créateurs, ou les conceptions multiples ne sont pas des exemples de cette structure d'enseigner étude.

Souvent les professeurs disent, « dans la découverte guidée par utilisation d'allié ; nous posons souvent des questions. » Poser simplement des questions n'implique pas l'utilisation de la découverte guidée. Des questions sont posées dans tous les comportements d'enseigner-étude et ce type de questions posées correspond aux objectifs d'enseigner-étude choisie. Questions dans l'utilisation de découverte guidée, est un processus qui mène l'élève à découvrir une cible prédéterminée. Bien que la découverte guidée puisse réussir une fois utilisée avec des groupes, théoriquement, elle produit les meilleurs résultats dans des situations faces à face. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 214)

. Description d'un épisode

Après détermination des thèmes, la prochain étape est la plus 'important, dans la découverte guidée, et c'est de déterminer l'ordre des étapes (des questions ou des indices) qui mènent graduellement et solidement l'élève à découvrir le résultat final (c.-à-d., un concept, de mouvement particulier, etc.). Chaque étape est basée sur la réponse indiquée dans l'étape précédente, puis, elle doit être soigneusement pesé, jugé, examiné, et ensuite être établi à chaque point particulier dans l'ordre. Il y aura également un raccordement interne entre les étapes qui sont lié à la structure des thèmes, aux étapes relatives à la conception. Le professeur doit prévoir des réponses possibles de l'élève à un stimulus donné. Si ces réponses possibles semblent trop diverses, alors le professeur doit concevoir une autre étape. La nouvelle étape doit être plus petite et plus près de l'étape précédente, de ce fait, réduisant le nombre de réponses diverses.

En effet, la forme idéale de découverte guidée est structurée pour obtenir seulement une seule réponse par indice. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 215).

3-7. Le style découvert convergent :

La caractéristique qui définit le modèle découvert convergent, est de découvrir la réponse (prédéterminée) correcte en utilisant un processus convergent. Les élèves essayent d'apprendre une compétence ou un concept en employant le raisonnement logique. Le professeur pose une question, et les élèves essayent de raisonner et penser à différentes solutions. En pensant au critique à la question et aux solutions d'essai, les élèves peuvent découvrir une réponse simple et bonne (KULINNA. P-H. COTHRAN. D-J, 2003, P. 601), (CURTNER-SMITH. M-D, et al 2001, P. 183).

- ✓ **Le rôle du l'enseignant** : est de prendre des décisions des thèmes, y compris le concept de cible à découvrir, et de concevoir la question simple fournie à l'élève. (GARN. A, BYRA.

M, 2002, P. 11).

- ✓ **Le rôle de l'élève** : est de s'engager dans le raisonnement, l'interrogation, et la logique d'établir séquentiellement des rapports au sujet du contenu pour découvrir les réponses.

Quand ce comportement est réalisé, les objectifs suivants sont atteints dans les thèmes et dans le comportement :

Dans le comportement le style précédent (découverte guidée), le professeur a préparé les questions et ont arrangé l'ordre étroitement tissé que cela a mené à la réponse prévue. Mais maintenant, dans la découverte convergente, l'élève produit les questions et arrange l'ordre logique qui mène finalement à la découverte de la réponse prévue. Bien que les élèves puissent employer différentes approches pour résoudre le problème, chacun des élèves convergera sur la même réponse, à partir des règles de la logique et du raisonnement. Les opérations cognitives spécifiques utilisées dépendent de la structure de la tâche. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 237).

. L'anatomie du style découvert convergente

Le décalage des décisions dans la découverte convergente se produit dans l'ensemble d'impact. Les élèves prennent des décisions concernant :

1. Les étapes à entreprendre pour découvrir une réponse correcte à une question, ou la solution à un problème.
2. La série et l'ordre des questions à demander (cet aspect distingue le convergent de la découverte guidée, dans laquelle le professeur prend la décision au sujet de chaque étape.).

3. Le choix des opérations cognitives (la hiérarchie provisoire) à recruter pour converger sur la réponse découverte. Les élèves sont autonomes pendant la recherche de la solution et dans la construction de la solution elle-même.

Dans l'ensemble de post-impact : les élèves vérifient les solutions/réponses en revérifiant le processus de raisonnement, de l'essai et l'erreur, et parfois simplement en observant que la solution a en effet résolu le problème. Selon la tâche, les critères de feuilles établies par le professeur, qui peuvent être disponibles pour que les élèves s'emploient à vérifier leurs solutions. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 238).

Le rôle du professeur : est de prendre toutes les décisions de l'ensemble de pré-impact, se concentrant sur la conception des problèmes qui mèneront à découverte cognitive/physique prévue.

Dans l'ensemble d'impact : après présentation des problèmes aux élèves, le rôle du professeur est d'observer les élèves, car ils se déplacent par le procédé de découverte. Ce rôle exige de la patience, parce qu'il y a une tendance pour que le professeur saute dedans et intervient. Il est impératif que le professeur attende et n'intervient pas. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 238)

Dans l'ensemble de post-impact : le professeur peut participer en posant des questions pour vérifier la solution, après que l'élève ait passé le temps dans l'enquête, dans l'essai et l'erreur, et à examiner la solution. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 11).

. Exécution du style découverte convergente

Comment mettre en application le modèle découverte convergente ?

À la différence du modèle découverte guidé, les espérances de comportement sont énoncées dans la découverte convergente. Puisque les thèmes « sont produits » par les élèves, le temps content de la présentation du professeur est relativement court. Mais les élèves sont occupés « à produire » les réponses des thèmes. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p.240).

En raison de la nature captivante du stimulus, il est approprié (particulièrement dans les épisodes de commencement) de présenter des espérances de comportement avant de présenter les thèmes. Le plus appropriés et la remise en question du stimulus. Le but de ce comportement d'enseigner-étude, est que les élèves se rendent compte qu'ils sont capables de :

- de produire des questions
- de chercher et ordonnant l'information
- d'un contenu qui s'enchaînement et se relie
- production des données convergentes

- Découvrir les réponses correctes. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 240)

3-8. Le Style découverte divergent

La caractéristique qui définit le modèle découvert divergent, est de découvrir des réponses [multiples] divergentes à une question/à situation simple, dans une opération cognitive spécifique. Le professeur demande à des élèves de résoudre une question de mouvement. Les élèves essaient de découvrir différentes solutions de mouvement à la question du professeur. Il y a des manières multiples pour que les élèves répondent à la question correctement. (KULINNA .P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601)

Dans l'anatomie du modèle découverte de divergent :

- ✓ **Les rôles du professeur** : est de prendre des décisions au sujet de la matière de thèmes et les questions et la logistique (les moyens matériels équipements) est les détails à livrer à l'élève. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)
- ✓ **Le rôle de l'élève** : est de découvrir des conceptions/solutions/réponses multiples à une question spécifique dans certains paramètres, les élèves prennent les décisions au sujet de la production/de configuration spécifique des thèmes choisis. Quand ce comportement est réalisé, les objectifs suivants sont atteints dans les thèmes et dans le comportement. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 12)

. Le concept de la découverte divergente

Le modèle découvert divergent occupe un endroit unique sur le spectre. Pour la première fois les élèves sont occupés à découvrir et à produire des options dans les thèmes. Jusqu'ici, le professeur a pris les décisions au sujet des tâches spécifiques dans les thèmes, est que le rôle des élèves à été de reproduire et exécuter ou découvrir la cible spécifique. Dans la découverte divergente, dans certains paramètres, les élèves prennent les décisions au sujet de la production/de configuration spécifique des thèmes choisis. Ce comportement fait participer des élèves dans la production des thèmes. Il invite des élèves à aller au-delà de leurs connaissances et à passer les frontières des thèmes principaux. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 248)

Les champs de l'éducation physique, des sports, et de la danse sont riches en occasions de découvrir, concevoir, et inventer. Il y a toujours un autre mouvement possible ou une combinaison différente des mouvements, une manière différente de passer la boule, une stratégie différente, d'autres chorégraphies de danse, ou un morceau d'équipement additionnel. La variété de mouvement humain est infinie, les possibilités pour des épisodes dans la découverte divergente sont sans fin. Également illimitées sont les possibilités de

combiner le concept de la production divergente avec d'autres modèles d'enseigner-étude. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 249)

. L'anatomie du modèle découvert divergent

La variation dans ce comportement se produit dans l'impact et les ensembles de post impact comme dans des modèles précédents, le professeur prend toutes les décisions dans l'ensemble de pré-impact, soulignant l'importance des questions qui déclencheront les réponses découvertes et les considérations logistiques. Dans l'impact, la question est énoncée, et approprié à la question de thèmes de détail. Dans l'ensemble de post-impact, les élèves reçoivent la rétroaction neutre au sujet des réponses multiples, ou la rétroaction au sujet de leur enclenchement dans le processus divergent. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 249)

Dans l'ensemble d'impact, les élèves prennent les décisions au sujet des conceptions/des solutions/des idées découvertes, et de mouvement multiples. Dans l'ensemble de post-impact, les élèves prennent des décisions d'évaluation appropriées à la tâche choisie et à ses critères. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)

. L'exécution du modèle découverte divergent

Comme avec des modèles précédents, une introduction aux nouvelles espérances est exigée. Puisque les élèves sont davantage accoutumés à produire le des réponses convergentes correctes et la découverte de réponses divergentes, il est important dans ce modèle de souligner :

- La signification et les implications de la découverte divergente
- Le fait qu'aucune réponse correcte n'est cherchée
- Les nouveaux rôles du professeur et de l'élève : toutes les deux qui doivent accepter les réponses multiples obtenues par la question posée. (MOSTTON. M, ASHWORTH.S, 2008, p. 249)

. Description d'un épisode

Le professeur prépare le terrain et la matérielle et décrit la production divergente, y compris la légitimité de chercher et de produire les solutions de rechange. Le professeur présente les élèves à leur nouveau rôle et les rassure que leurs idées et leurs solutions aux problèmes seront acceptées dans les paramètres de la situation. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 11). Après, le professeur présente le foyer de thèmes et la question/problème. La question est conçue pour se concentrer sur une intention d'étude spécifique qui engage l'élève dans une opération cognitive de découverte. La question peut être présentée oralement ou sous la forme

écrite, en utilisant des formats d'organisation. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 251) Puis, les paramètres logistiques appropriés sont fournis. En ce moment, les élèves dispersent dans le gymnase pour commencer à produire des solutions multiples au problème.

Le temps doit être donné pour les élèves pour s'enquérir, l'explorer, se déplacer, et pour évaluer les conceptions d'alternative, et le professeur doit attendre que les réponses des élèves émerger.

Pendant que les réponses commencent à apparaître, le professeur circule et offre la rétroaction neutre aux élèves, et que leurs réponses sont acceptables ; il les encourage à continuer le processus de la découverte divergente. Le rôle du professeur à cette étape de l'épisode est de maintenir un climat sérieux tout en acceptant et en invitant les élèves à plus de réponses divergentes communiquant et circulant parmi les élèves. Dans ce genre de climat de classe beaucoup de conceptions/de solutions/d'idées sont produites ; certains sont passionnants, d'autres ne sont pas. Le professeur maintient l'écoulement des idées par la prévention corrective et/ou la rétroaction de valeur aux différentes réponses. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)

Le seul cas où la rétroaction corrective est donnée est quand les réponses ne se conforment pas à la question originale. Le comportement verbal correctif utilisé renforce le processus cognitif. « Cette réponse n'est pas dans les paramètres de jeu ; se relocaliser sur les critères pour la conception de jeu. » Les réponses doivent entrer dans les paramètres de la question. La rétroaction [qui peut être des rapports de valeur] est orientée sur le processus de la production lui-même. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 251)

3-9. Style programme individuel

La caractéristique qui définit le modèle programme individuel est l'indépendance de chaque élève pour découvrir une structure qui résout une question ou un problème. L'anatomie de ce modèle est conçue par élève. **Le rôle du professeur :** est de programmer les thèmes généraux, les décisions logistiques pour les élèves. (BANVILLE. D, et al 2004, P. 47)

- ✓ **Le rôle de l'élève :** est de prendre des décisions au sujet de la façon d'étudier la matière de thème général : pour produire les questions qui mène à un foyer spécifique dans la matière générale, produire les questions qui identifieront le processus et les procédures, pour découvrir les solutions aux problèmes (mouvements). (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005, P. 196)

Les décalages de ce modèle, c'est donner plus de responsabilités aux élèves, ce qui représente une autre étape au-delà du seuil de découverte. Dans le modèle-F « découvert guidé », la

réponse spécifique à chaque étape du processus a été découverte par élève, mais les réponses de l'élève dépendent de l'ordre soigneux des stimuli (questions, indices) présentés par le professeur. Le modèle-g « découverte convergent » a réclamé la plus grande indépendance de la part de l'élève, pour découvrir une réponse correcte. La dépendance sur le professeur a diminué parce que, l'élève n'a pas eu besoin d'un stimulus du professeur à chaque étape. La structure et la réalité de la découverte convergente maintenaient toujours un lien puissant entre les élèves et le professeur, parce que le professeur a conçu la question ou le problème.

Dans le

modèle-h « découvert divergent », le professeur a continué à prendre les décisions au sujet des conceptions des problèmes spécifiques, alors que chaque élève produisait les solutions/mouvements/réponses multiples au problème. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 275-276)

. L'anatomie du style programme individuel

- ✓ **Le rôle du Professeur** : le professeur prend les décisions dans l'ensemble «pré impact. La planification du professeur se concentre sur deux catégories choisissant le sujet principal et l'introduction pour les nouvelles espérances. Dans l'ensemble d'impact, le professeur fournit ces deux ensembles d'espérances et se rend disponible pour agir avec les élèves

comme/si ils le demandent. Dans l'ensemble de post-impact, le professeur est disponible, écoute, demande et répond aux questions, et donne les rétroactions aux élèves au sujet de leur participation. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 276)

- ✓ **Le rôle des élèves** : dans l'ensemble d'impact est de prendre tous les décisions logistiques relative à leurs choix de thèmes : choisissant le foyer de matière, les questions et les procédures pour étudier et concevoir leur programme individuel, décidant les critères d'évaluation, et le processus pour garder le professeur informé. (BANVILLE. D, et al 2004,

P. 47) .Le rôle des élèves dans l'ensemble de post-impact, est de vérifier leurs solutions selon les critères qu'ils ont indiqués, pour faire des ajustements, pour agir l'un sur l'autre et pour communiquer des résultats au professeur, et pour évaluer l'expérience finale.(MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 277).

. L'exécution du modèle programme individuel

Comment mettre en application le modèle programme individuel ?

1. La prise de décision pour assigner l'heure, pour que quelques (ou tous les) élèves s'engagent dans cette expérience.

2. Prise des décisions au sujet de la façon de présenter les espérances de ce modèle, et de la façon à inviter les élèves à participer à un nouveau degré d'indépendance.

3. Prenant des décisions au sujet du domaine général, dans lequel l'élève évoluera les questions et les réponses. Par exemple, la période historique à étudier, le secteur général de la littérature (poésie ; histoire courte), ou une activité dans l'éducation physique (jeux de boules, environnement de l'eau, appareil aérien, etc.), une loi générale ou un faisceau des lois dans la physique, ou une matière générale dans l'enseignement (une unité d'enseignement) (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 277)

3-10. Style Initiative de l'élève

La caractéristique qui définit le modèle initiative de l'élève ; est le déclenchement de l'élève, la responsabilité de concevoir, et l'expérience d'étude. En anatomie du ce modèle,

- ✓ **Le rôle de l'élève** : est de lancer indépendamment ce comportement, et de prendre toutes les décisions dans le pré-impact, incluant le comportement au la compétence qui sera apprise, et crée les critères de décisions pour le post-impact avec l'aide de l'enseignant. (BANVILLE. D, et al 2004, P. 47)
- ✓ **Le rôle du professeur** : est maintenant d'accepter la promptitude de l'élève, pour prendre le de maximum décisions dans l'expérience d'étude, pour être de support, et pour participer selon les demandes de l'élève. Quand ce comportement est réalisé, les objectifs suivants sont atteints dans les thèmes et dans le comportement. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 283).

. L'anatomie du modèle initiative de l'élève

Ce modèle se produit seulement quand un individu s'approche du niveau du professeur (Chiffre d'autorité), et initié une demande de concevoir des expériences de sa propre étude.

L'essence de l'image de ce comportement est l'intention de l'élève, non seulement, mais assume également les responsabilités, de l'expérience d'étude. (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005, P. 196)

Ce comportement, bien que tout à fait semblable au modèle programme individuel. Dans sa structure et démarche, représente un changement crucial. C'est la première fois que l'élève lance le comportement eux même. L'élève identifie sa promptitude pour découvrir, et concevoir un programme et pour l'exécuter pour son auto-développement. L'élève aborde l'enseignant et énonce la volonté de conduire une série d'épisodes d'apprentissages. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 284)

L'élève exprime la demande d'identifier un périmètre d'investigation : pour développer un plan d'action, identifier des issues et des questions, pour rechercher l'information, pour construire la connaissance, et pour organiser tous ces éléments et prendre toutes les décisions.

(BANVILLE. D, RICHARD. J-F, RAICHE. G 2004 P 47)

. L'anatomie du style initiative de l'élève :

Le rôle du l'enseignant, est d'accepter la réalité que l'étudiant soit, en fait, préparé pour prendre toutes les décisions de la série suivante d'épisodes. Le professeur, alors, assume le rôle d'un guide ou d'un conseiller stand-by de ressource qui est à la disposition de l'étudiant.

(BÉLANGER. C 2008 P 16)

Ceci ne signifie pas que le l'enseignant est mis à l'écart, ne sachant pas quoi prévoir, ou quand il sera appelé, il est obligé de tracer les espérances. À un point donné, l'étudiant indiquera spécifiquement quand et comment la participation du professeur sera demandée.

Le professeur a l'obligation de lancer des questions quand les anomalies se développent entre l'intention de l'étudiant et les actions. Le professeur peut certainement reconnaître l'exécution réussie de l'étudiant, et peut poser des questions sur des contradictions ou des anomalies perçues. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 284-285)

. L'exécution du modèle initiative de l'élève

L'intention de ce rapport entre le professeur et l'élève est d'honorer ces individus qui ont les idées et la motivation nécessaires pour s'engager dans des expériences d'étude indépendante et créatrice. Les élèves doivent se rendre compte que cette option d'enseigner étude soit disponible. Le professeur peut présenter son existence à un point donné et un diagramme peut être signalé de sorte que des élèves puissent se rappelés cette possibilité de l'étude.

(MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 285)

3-11. Le style auto-enseignement

Note : Ce modèle n'existe pas dans la salle de classe.

La caractéristique qui définit le modèle auto-enseignement, est ténacité individuelle et le désir d'apprendre. En anatomie du modèle d'auto-enseignement, l'élève participe aux rôles du professeur et de l'élève, et prend tous les décisions dans le pré-impact, l'impact, et les ensembles de post-impact. Quand le comportement est réalisé, les objectifs que l'individu a établis dans les thèmes sont atteints. Ce comportement n'a pas un ensemble d'objectifs précis : c'est à l'élève de choisir les objectifs. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 290-291)

La logique interne du spectre, mène à la possibilité qu'une personne fasse toute la décision pour lui/elle-même. Ce comportement ne peut pas être assigné par un professeur dans la salle

de classe. Cependant, il existe dans les situations quand un individu est occupé à enseigner lui/elle-même. (BANVILLE. D, 2004, P. 47)

Leonardo Da Vinci est un exemple bien connu d'un individu qui a vécu la majeure partie de sa vie ancrée dans le modèle d'auto-instruction. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 290-291)

. L'anatomie du modèle d'auto-enseignement

Dans ce modèle d'auto-enseignement, toutes les décisions dans chacun des trois ensembles, ont été décalées du professeur à l'élève. (BÉLANGER. C 2008, P. 16) ; (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005, P. 196)

L'effet des rôles se produit habituellement dans l'intimité de l'esprit et les expériences d'un individu ; il n'exige pas une assistance, un récepteur extérieur, ou un appréciateur. La rétroaction des sources extérieures se produit quand l'individu choisit de prendre son idée à d'autres. Il y a beaucoup d'exemples des penseurs indépendants qui ont dû supporter la critique de leurs idées par d'autres. Certains ont résisté aux attaques, alors que d'autres se rendaient aux jugements négatifs. Encore d'autres sont retournés à l'intimité de l'auto-enseignement. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008. P, 290-291)

Partie méthodologique

La méthodologie de recherche

1- L'intérêt de l'étude :

- ✓ Mettre en pratique nos connaissances acquises à travers notre cursus d'étude.
- ✓ Apporter du nouveau et un enrichissement à travers ce thème à la recherche académique et aux futurs chercheurs de notre faculté
- ✓ Démontrer le rôle des styles d'enseignement et leur implication dans leur apprentissage

2-Objectifs de recherche.

- Faire ressortir à la lumière d'une analyse bibliographique ainsi qu'à travers les résultats de notre enquête, l'importance de la planification
- Démontrer le rôle des styles d'enseignements et leur implications dans les apprentissages
- Savoir le poids de chaque style d'enseignement dans l'acquisition de compétence
- Voir le style le plus dominant

3-Taches de la recherche :

Afin d'atteindre notre objectif, nous nous sommes assignées les tache suivantes :

1. analyse bibliographiques relatives à notre thème qui nous permettra d'étudier les styles d'enseignements et leurs implications dans l'acquisition des habilités motrices.
2. choix d'un questionnaire convenable a notre thème de recherche destiné aux enseignants d'EPS de secondaire.
3. Présentation, analyse et interprétation de résultats de questionnaire.

4-Déroulement de la recherche

Une fois le thème choisi, nous nous sommes attelés à organiser notre recherche de ces séance suivant :

1^{ère} étape : rassemblement de toute documentation possible en rapport avec le thème étudié, ainsi l'élaboration d'un questionnaire convenable à notre thème de recherche.

2^{ème} étape : le contacte de différent lycée afin de faire nos enquêtes sur le terrain

3^{ème} étape : recueil, analyse et interprétation des résultats (questionnaire) afin de pouvoir finaliser notre travail de recherche et vérifier et répondre à nos hypothèses.

5- Moyen de la recherche

5-1-L'échantillon

Afin de réaliser nos objectifs nous avons choisi un échantillon composé de (30) enseignants de secondaire

6-Méthode utilisée

6-1- Analyse bibliographique

Elle est indispensable dans toute recherche scientifique. Nous avons consulté les différents ouvrages, revues, site internet, articles scientifiques disponibles qui nous ont aidés dans la réalisation de notre thème et particulièrement le chapitre théorique.

L'analyse bibliographique qui nous ont permis de mieux clarifier et cerner notre problématique, de déterminer notre hypothèse.

6-2-La Méthode

Dans toute recherche, il est nécessaire de situer la méthode pour laquelle on a recours. « La méthode est une conception intellectuelle coordonnant un ensemble d'opérations en générale plusieurs techniques »

Afin de répondre à la question de notre problématique, à savoir les styles d'enseignements et leur implication sur les apprentissages moteurs, nous avons opté pour une méthode quantitative afin de comprendre la situation et de vérifier les hypothèses du travail

-Méthode analyse bibliographique qui demeure une conception logique qui traite le thème de recherche proposé.

-Méthode d'enquête (questionnaire) selon la formulation des questions en relation avec le thème de recherche, des questionnaires seront distribués aux enseignants d'EPS dont nous

La méthodologie de recherche

viserons un échantillon représentatif pour une étude réelle du problème posé dans le thème de recherche.

-Méthode statistique par laquelle nous nous servirons des règles mathématiques dans notre travail afin d'aboutir au résolutement des probabilités qui découlent des résultats récoltés.

Après avoir récupéré les questionnaires distribués, on compte les fréquences des réponses à chaque question, puis on calcule le pourcentage de chaque réponse selon l'effectif totale.

- **La technique du pourcentage**

L'effectif total $\longrightarrow$ 100%

Fréquence des réponses $\longrightarrow$ pourcentage (X)

$$X = \frac{\text{Fréquence des réponses} \times 100}{\text{L'effectif total}}$$

- **-Le test de « χ^2 »**

Pour analyser et interpréter objectivement les résultats nous avons utilisé les indices statistiques suivants : « χ^2 ».

$$\chi^2_{\text{cals}} = \frac{(\text{Effectifs observés} - \text{effectifs théoriques})^2}{(\text{Effectif théorique})}$$

Pour χ^2_{table} degré de liberté(DDL) = nombre de colonne-1

Interprétation de la loi « χ^2 » ;

$\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{tab}}$ Écarts est significatif.

$\chi^2_{\text{cal}} < \chi^2_{\text{tab}}$ Écarts est non significatif.

7-Les difficultés rencontrées

Chaque travail de recherche est fréquenté par des difficultés, soit matérielles ou immatérielles et pendant la préparation de notre recherche nous avons rencontré quelques difficultés à savoir :

- Le manque d'ouvrages de base concernant notre recherche dans la faculté des sciences sociales
- La compréhension des enseignants sur les styles d'enseignement

8- La définition des concepts

❖ L'EPS :

EPS discipline d'enseignement, l'EPS permet l'acquisition des 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. **Pineau (1990)**

❖ L'enseignement :

« Se centre sur la stratégie général à mettre en œuvre pour provoquer les changements de comportement et facilite l'apprentissage »

La définition générale que l'on trouve dans les dictionnaires : « l'enseignement est l'action ou la manière de faire acquérir la connaissance ou la pratique »

❖ Les styles d'enseignements :

Style d'enseignement est un moyen parmi d'autres de conduire une classe, c'est-à-dire « d'organiser les groupes, le travail, la circulation des élèves, l'établissement et le respect de vie collective, l'établissement et le maintien d'un certain ordre. » M.DURAND(1996).

Tableau N°2 : Dans quel état d'esprit arrivent en cours d'EPS ?

Réponse	Peur	Envie	Ennui	Obligation	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	1	15	1	13	30	22,79	16,27
pourcentages	3,33	50	3,33	43,33	100		

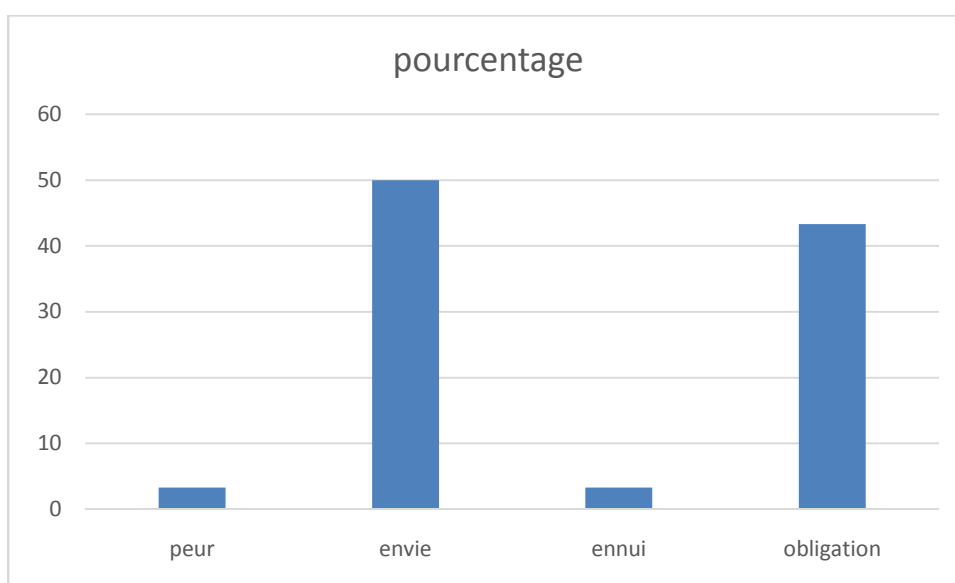


Figure n°2 : l'état d'esprit dans la quel arrive l'élève en cours d'EPS

Analyse et interprétation des résultats :

Pour un $\chi^2_{cal} = 22,79 > \chi^2_{tab} 16,27$ à $\alpha = 0,05$ écarts significatif. La comparaison des réponses montre l'existence d'une différence significative, cela s'explique par les pourcentages suivants :

50% des enseignants disent que les élèves arrivent avec envie à la séance de l'EPS.

ANALYSES ET
INTERPRETATIONS
DES DONNEES

Tableau N°3: Cela dépend de quoi ?

Réponse	Vous	Du temps	De leur idée de l'EPS	Des activités	De leur humeur du jour	De leur niveau en EPS	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	1	0	7	10	3	4	30	15	13,39
pourcentages	3,33	0	23,33	33,33	10	13,33	100		

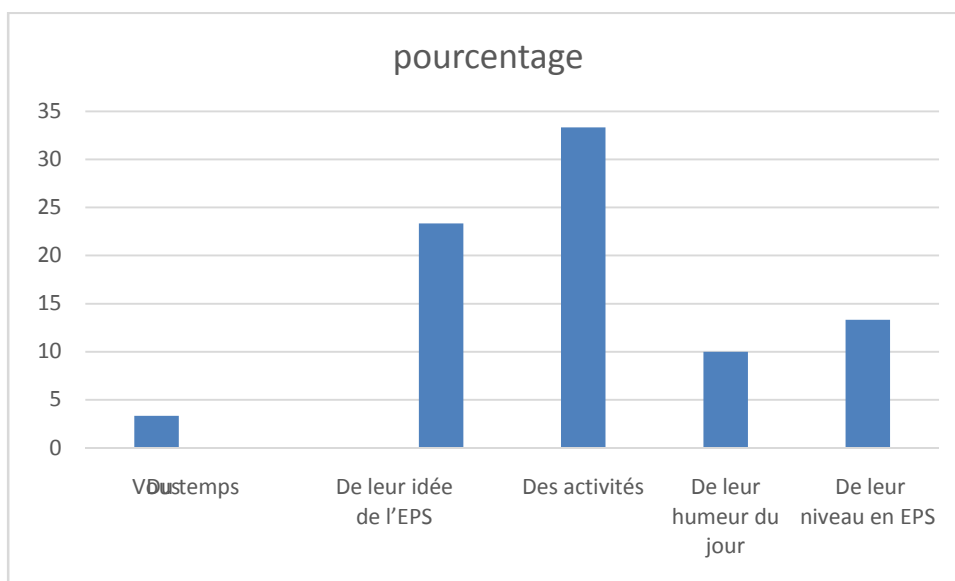


Figure n°3: Cela dépend de quoi ?

33,33% d'enseignants disent que l'engagement des élève dépend de l'activité propose et 23,33% disent que sa revient à leur idée sur l'EPS

Tableau N°4 : Le cours d'EPS ils le prennent aussi sérieux que le cours de mathématiques ou de français ?

Réponse	oui	non	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	21	9	30	4,8	4,7
pourcentages	70	30	100		

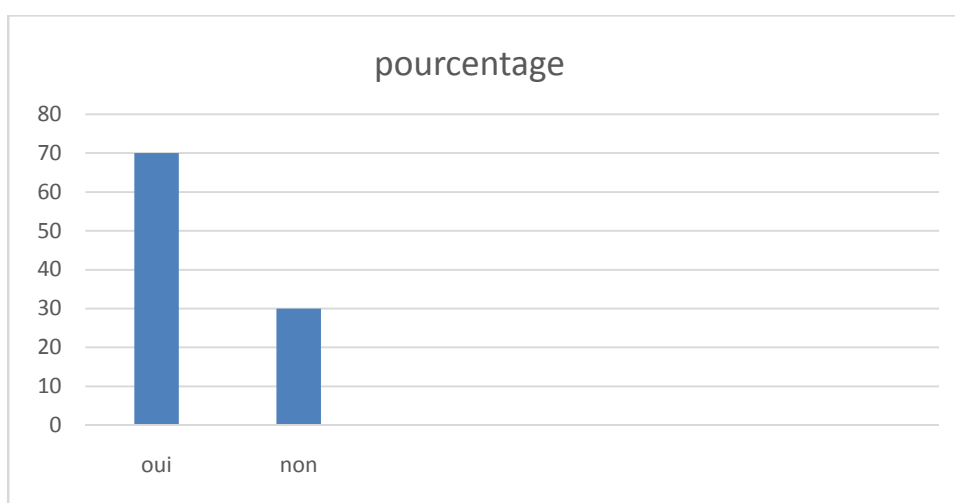


Figure n°4 : pourcentage si le cours d'EPS ils le prennent aussi sérieux que le cours de mathématiques ou de français ?

70%disent que les élèves prennent la séance d'EPS sérieux comme d'autre matière
Et cela selon eux par ce que durant la séance ils amusent et ils sentent une certain autonomie.

Quel style d'enseignement chez l'enseignant d'EPS est le mieux ?

✓ **Tableau N°5 Pour qu'ils apprennent et progressent :**

Réponse	Autoritaire	Démocratique	Laisser-faire	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	19	10	1	30	16,2	13,82
pourcentages	63,33	33,33	3,33	100		

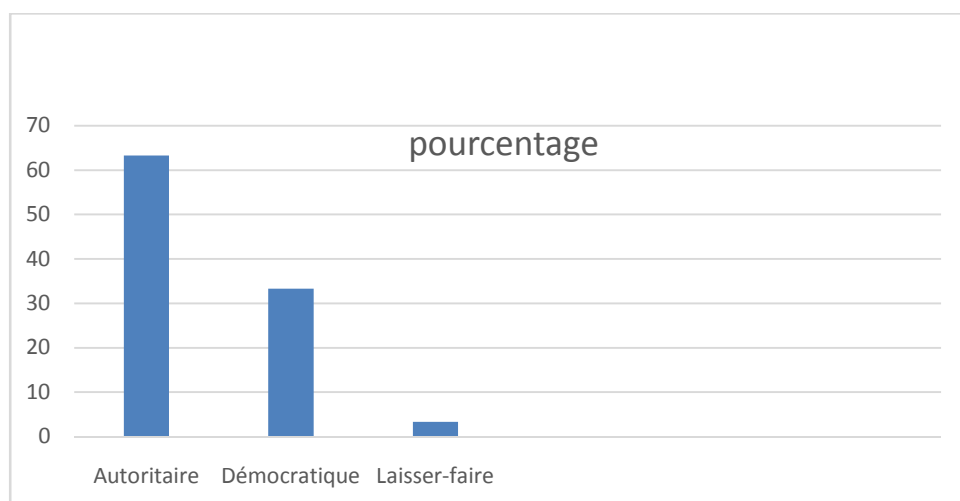


Figure n°5 : Pour qu'ils apprennent et progressent

Pour que les élèves apprennent et progressent 63,33% d'enseignants disent qu'ils utilisent le style autoritaire

✓ **Tableau N°6 : Pour qu'ils investissent :**

Réponse	Autoritaire	Démocratique	Laisser-faire	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	12	15	3	30	7,8	7,38
pourcentage	40	50	10	100		

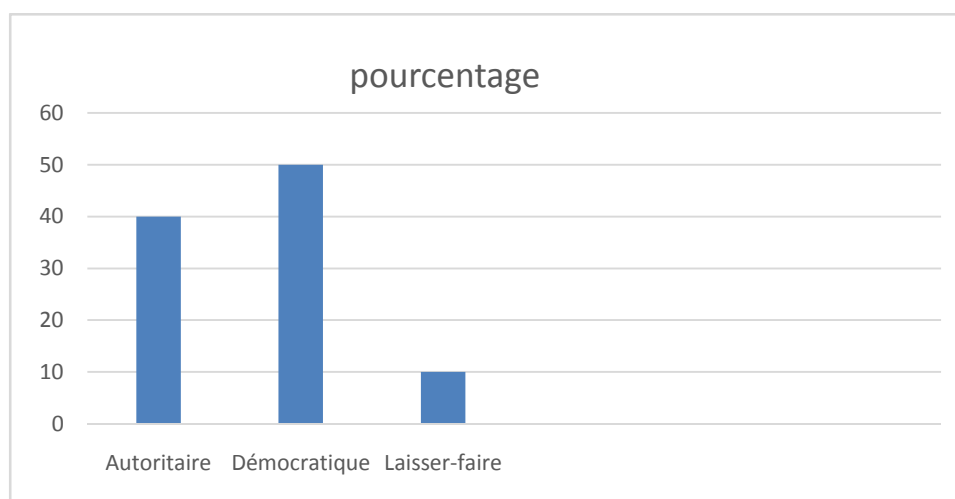


Figure n°6 : Pourcentage pour qu'il investisse

Pour investissent 50% utilisent le style démocratique

✓ **Tableau N°7: Pour qu'ils prennent du plaisir :**

Réponse	Autoritaire	Démocratique	Laisser-faire	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	10	18	2	30	12,8	10,60
pourcentages	33,33	60	6,67	100		

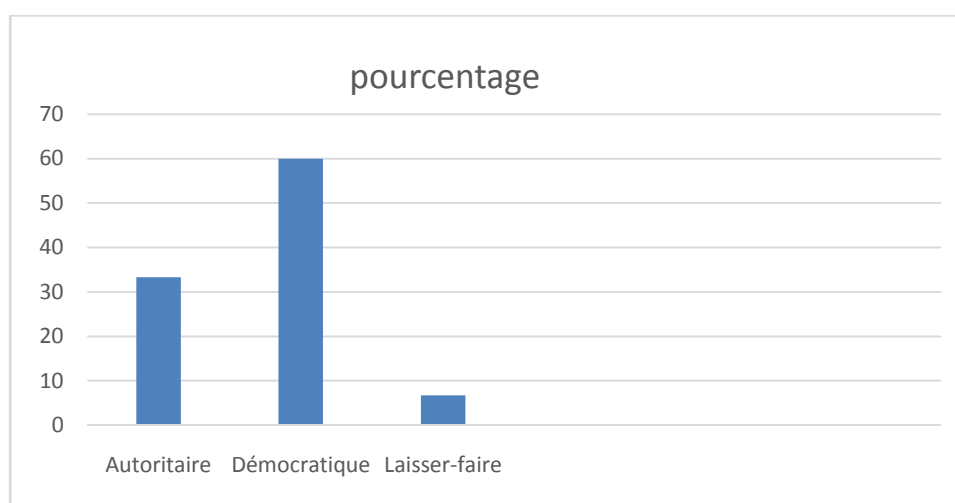


Figure n°7 : Pourcentage pour qu'ils prennent du plaisir

60% d'enseignant disent qu'ils utilisent le style démocratique pour que les élèves puissent prendre de plaisir.

✓ **Tableau N°8 : Pour ne pas qu'il n'y pas de désordre dans le cours :**

Réponse	Autoritaire	Démocratique	Laisser-faire	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	20	9	1	30	18,2	13,82
pourcentages	66,67	30	3,33	100		

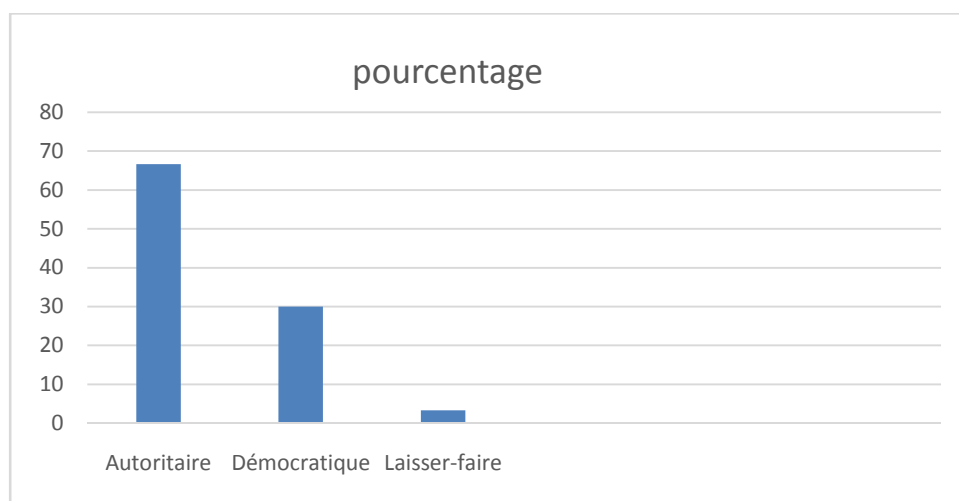


Figure n°8 : pourcentage pour ne pas qu'il n'y est de désordre dans le cours

66,67% d'enseignants voit pour qu'il y aura pas de désordre au sein de la classe il faut qu'il soit autoritaire.

Tableau N°9 : Comment percevez-vous l'ambiance au sein de la classe en EPS ?

Réponse	Mauvaise	Bonne pour apprendre	Bonne pour apprendre, s'investir	Bonne pour apprendre, s'investir, et prendre du plaisir	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	5	16	9	30	18,26	16,27
pourcentages	0	16,67	53,33	30	100		

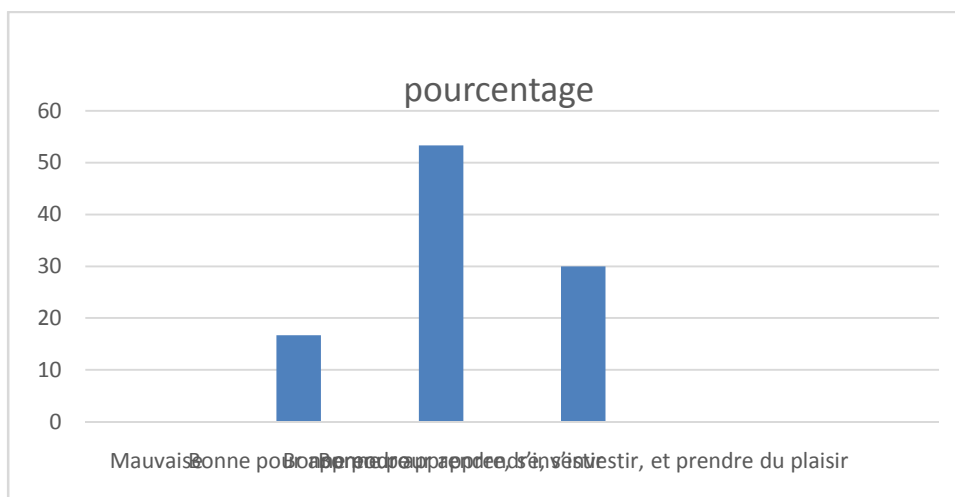


Figure n°9 : pourcentage de la perception de l'ambiance au sein de la classe en EPS

53,33% d'enseignant disent que l'ambiance au sein de leur classe est bonne pour apprendre et s'investir.

Tableau N°10 : Comment est le professeur idéal ?

Réponse	Autoritaire	Démocratique	Laisser-faire	Un peu des trois à la fois	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	6	9	0	15	30	15,6	12,84
pourcentages	20	30	0	50	100		

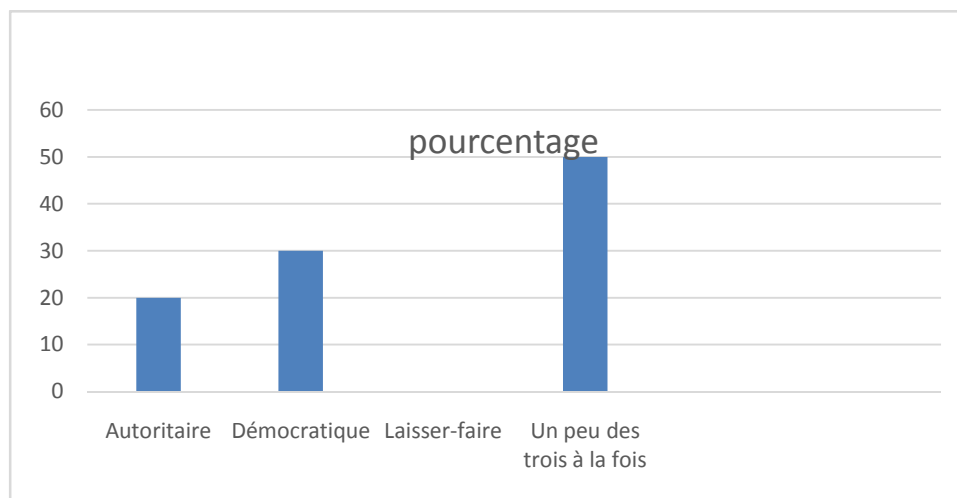


Figure n°10: pourcentage comment il est le professeur idéal

Le professeur d'EPS idéal semble être à la fois autoritaire, démocratique, laissez-faire pour 50% d'enseignants.

Tableau N°11: Les élèves investisse durant l'échauffement ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	4	16	10	30	7,2	7,01
pourcentage	13,33	53,33	33,33	100		

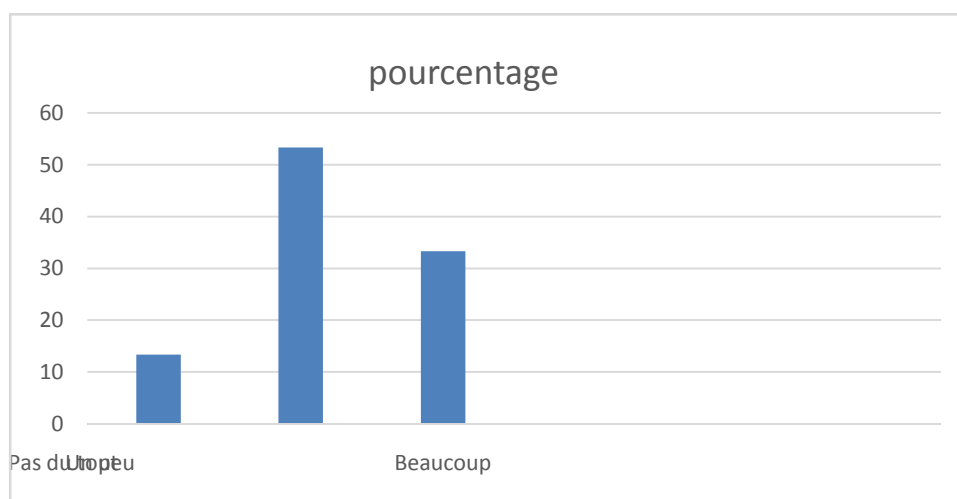


Figure n°11 : pourcentage d'investissement durant l'échauffement

Tableau N°12 : Les élèves prennent ou progressent ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	1	21	8	30	20,6	13,82
pourcentages	3,33	70	26,67	100		

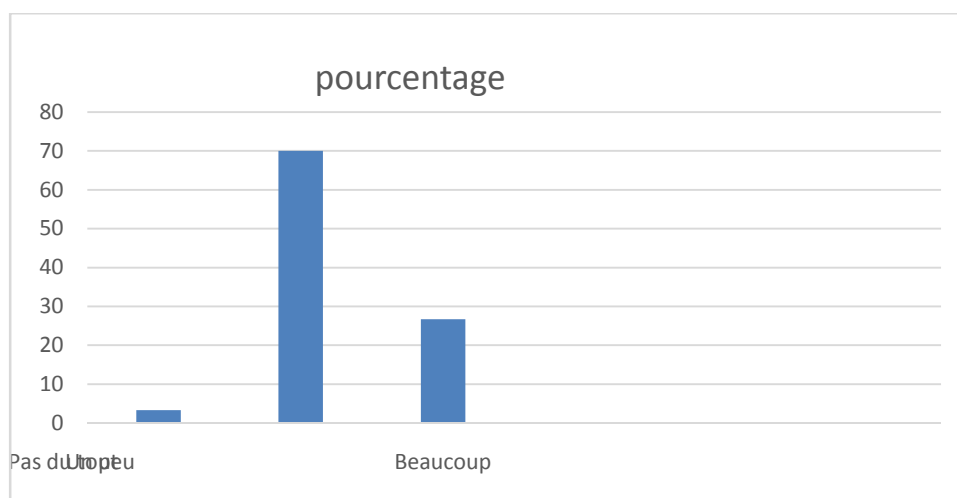


Figure n°12: pourcentage si les élèves appris ou progressé

Tableau N°13 : Les élèves prennent du plaisir ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	6	24	30	21,2	13,82
pourcentages	0	20	80	100		

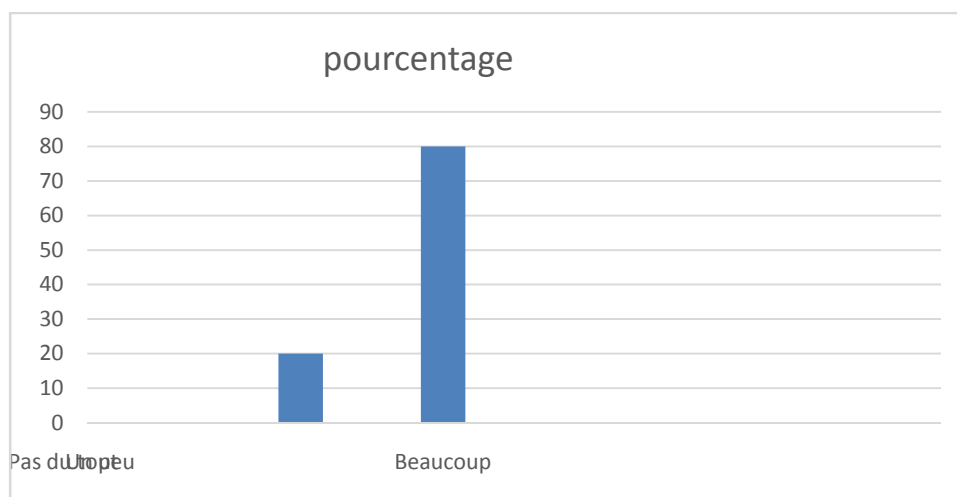


Figure n°13 : pourcentage de prise du plaisir

Tableau N°14: Avez-vous intervenu ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Trop	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	1	9	17	3	30	20,66	16,27
pourcentages	3,33	30	56,67	10	100		

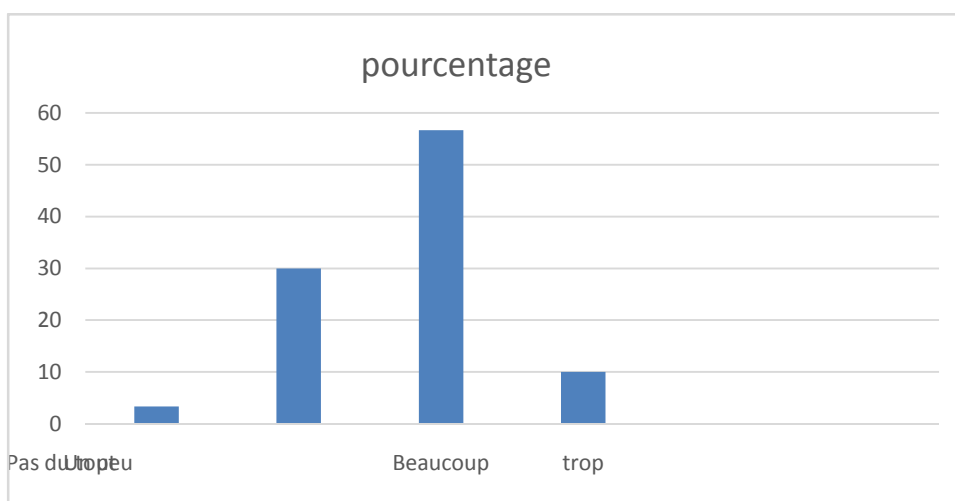


Figure n°14 : pourcentage de l'intervention de l'enseignant

Durant l'échauffement

- 53,33% d'enseignant voyant que les élèves investis peu.
- 70% disent qu'ils sont peu progressés ou appris.
- 80% dit que les élèves prennent de plaisir.
- 56,67 d'enseignant intervient durant l'échauffement.

Donc on peut conclure que l'investissement des élèves est ici très important, le plaisir et le désordre dans la classe sont corrects, alors que l'apprentissage semble moindre.

Tableau N°15 : Les élèves investissent pendant un match ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	8	22	30	24,8	13,82
pourcentages	0	26,67	73,33	100		

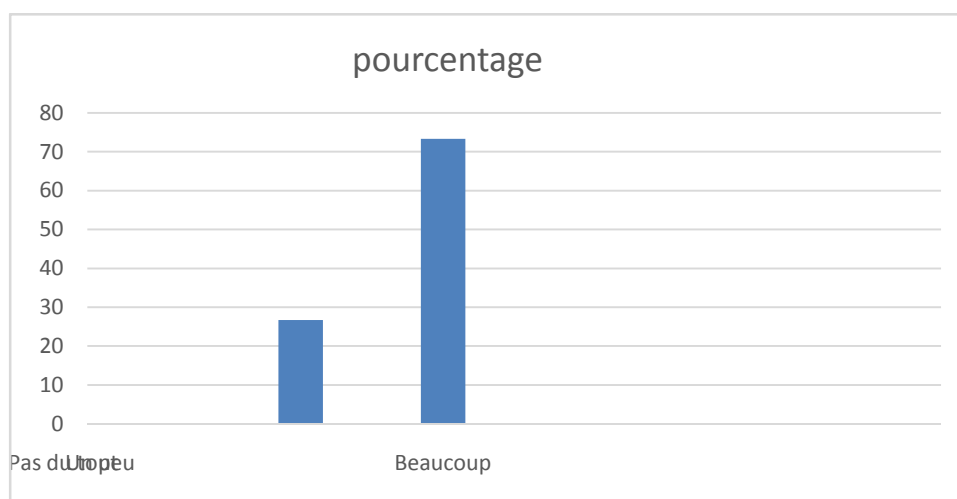


Figure n°15 : pourcentage de l'investissement pendant un match

Tableau N°16 : Les élèves apprennent ou progressent?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	12	18	30	16,8	13,82
pourcentages	0	40	60	100		

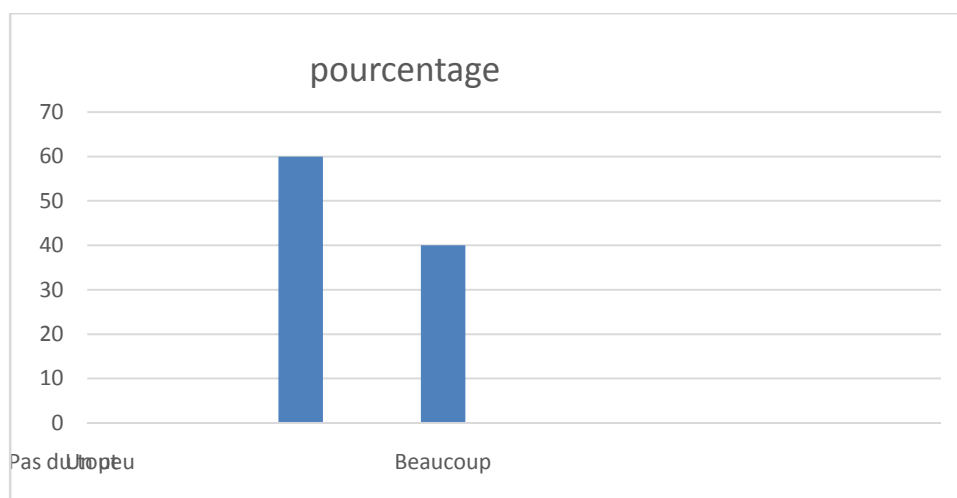


Figure n°16 : pourcentage de l'apprentissage et progressé

Tableau N°17: Les élèves prennent du plaisir ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	9	21	30	22,2	13,82
pourcentages	0	30	70	100		

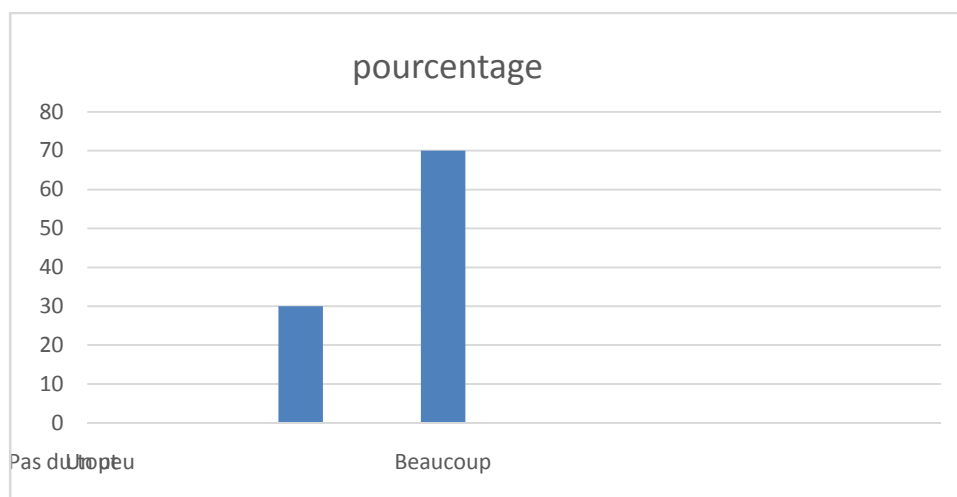


Figure n°17 : pourcentage de prise du plaisir

Tableau N°18: Avez-vous intervenu ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Trop	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	1	17	9	3	30	20,93	16,27
pourcentages	3,33	56,67	30	10	100		

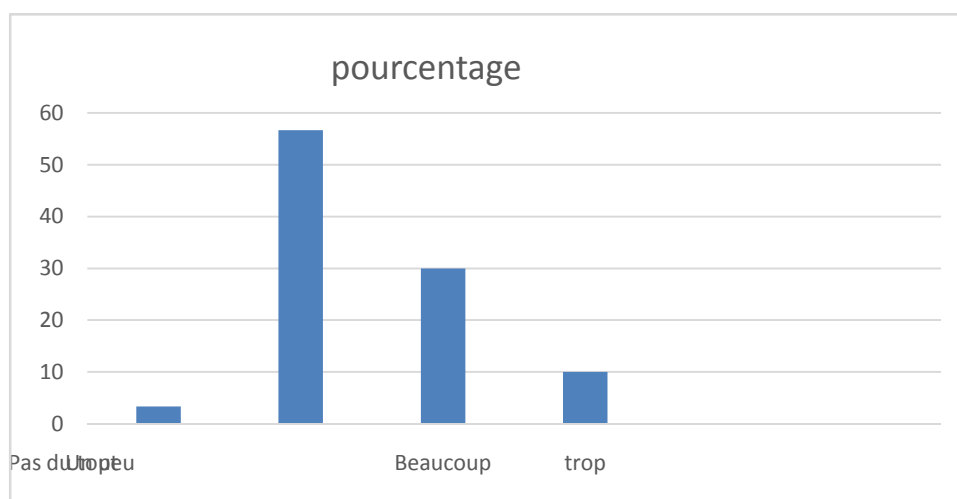


Figure n°18: pourcentage de l'intervention de l'enseignant

Tableau N°19: Sont-ils sous le désordre ?

Réponse	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	20	9	1	30	18,2	13,82
pourcentages	66,67	30	3,33	100		

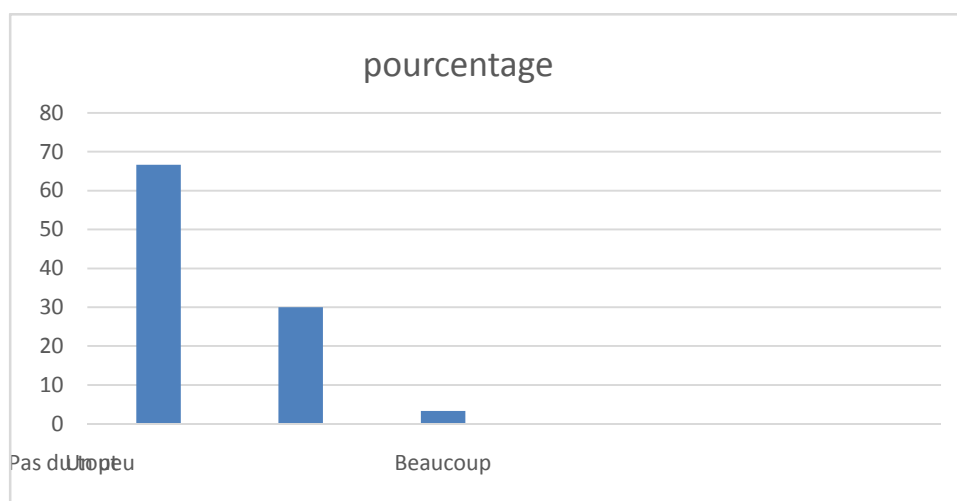


Figure n°19 : pourcentage de sous le désordre

Durant une situation de match :

- 73,33 d'enseignant voyant que les élèves sont investis. beaucoup
- 60% disent qu'ils sont beaucoup progressés ou appris.
- 70% dit que les élèves prennent beaucoup de plaisir.
- 66,67 d'enseignant n'intervient pas durant l'échauffement

Tableau N°20 : Avec quel style d'enseignement sont à la fois, appris, prennent du plaisir, et investissent ?

Réponse	Autoritaire	Démocratique	Laisser-faire	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	9	20	1	30	18,2	13,82
pourcentages	30	66,67	3,33	100		

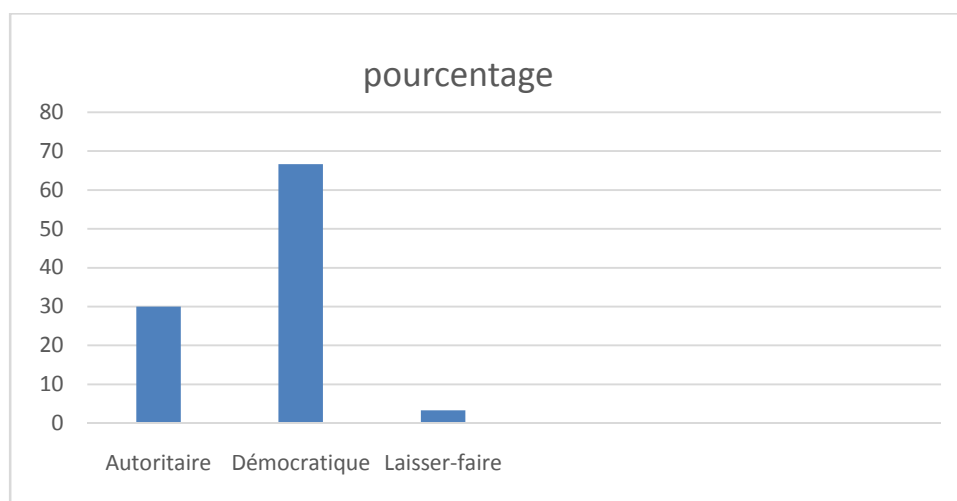


Figure n°20 : pourcentage de style d'enseignement sont à la fois, appris, pris du plaisir, et investissent

66,67% d'enseignants disent que les élèves sont à la fois, appris, pris du plaisir, et investissent en utilisant le style démocratique.

Tableau N°201: Vous les laissé de prendre des décisions dans la séance ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	10	8	9	3	0	30	15,84	14,88
pourcentages	33,33	26,67	30	10	0	100		

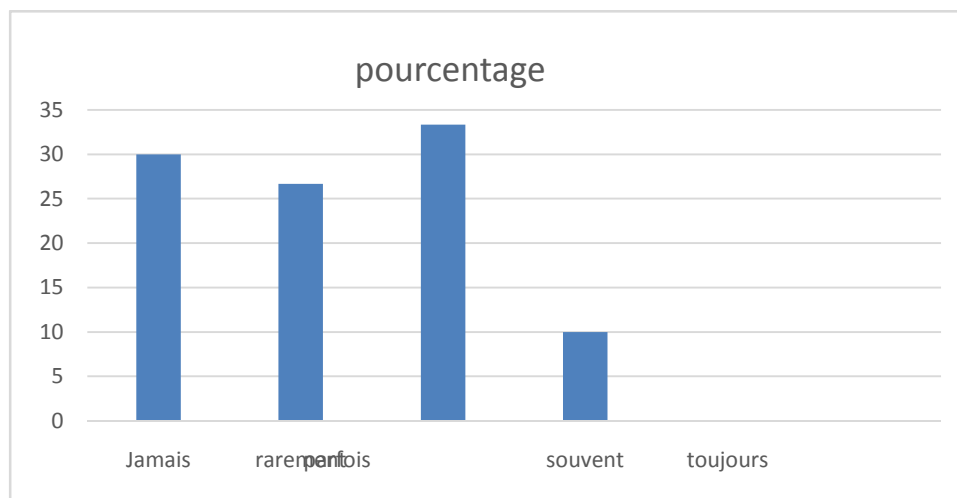


Figure n°21 : pourcentage de les laissé de prendre des décisions dans la séance

33,33 % d'enseignant disent que ces eux qui prennent les décisions durant la séance, et selon mosston l'enseignant utilisent dans ce cas le style par commande (Mostton. M, ASHWORTH. S, 1985, p. 76).

Tableau N°22 : Vous donne les informations et les rétroactions sur l'exécution des gestes ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	0	4	15	11	30	30,34	18,47
pourcentages	0	0	13,33	50	36,67	100		

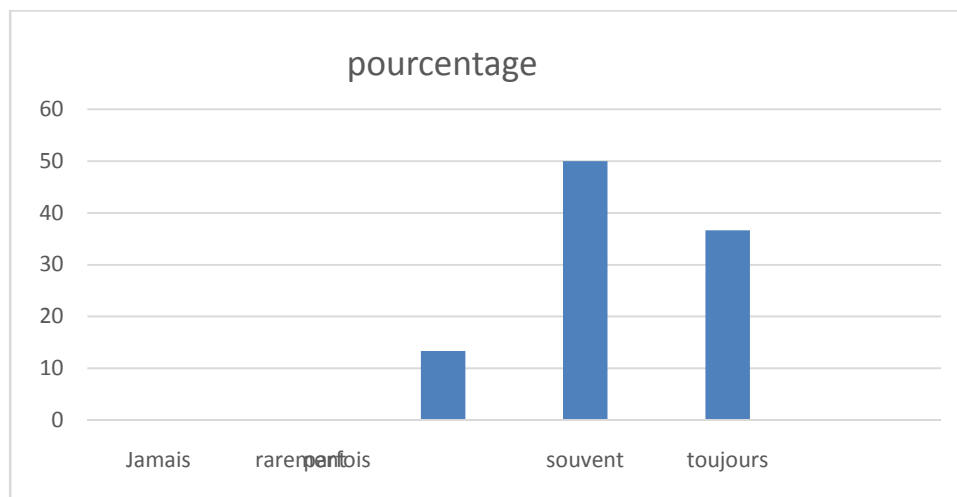


Figure n°22: pourcentage de donné les informations et les rétroactions sur l'exécution des gestes

50% d'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle Présenté par l'enseignant “Des décisions spécifiques sont décalées du professeur à l'élève pour un gain de temps, tandis que le professeur a le temps pour offrir des indications aux élèves et des rétroactions privées.” (MOSTTON & ASHWORTH 1985, p. 31.) Donc c'est le style par commande qui est dominant.

Tableau N°23 : Qui choisit les situations ?

Réponse	vous	l'un des élèves	ensemble	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	18	3	9	30	11,4	10,60
pourcentages	60	10	30	100		

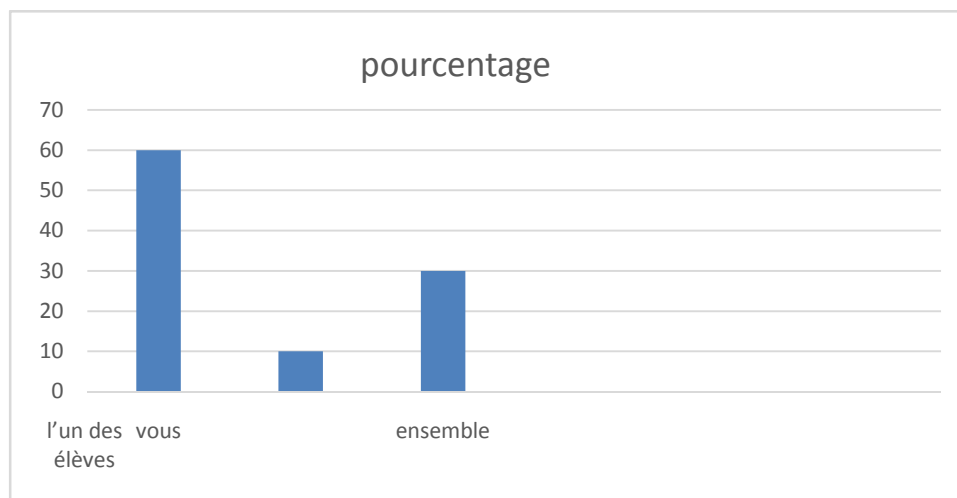


Figure n°23 : pourcentage de qui choisissent les situations

60% d'enseignant disent que c'est eux qui choisissent les situations d'apprentissage

Tableau N°24 : Vous donné la liberté(le temps, de travail, rythme, l'endroit) ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	16	2	10	1	1	30	30,35	18,47
pourcentages	53,33	6,67	33,33	3,33	3,33	100		

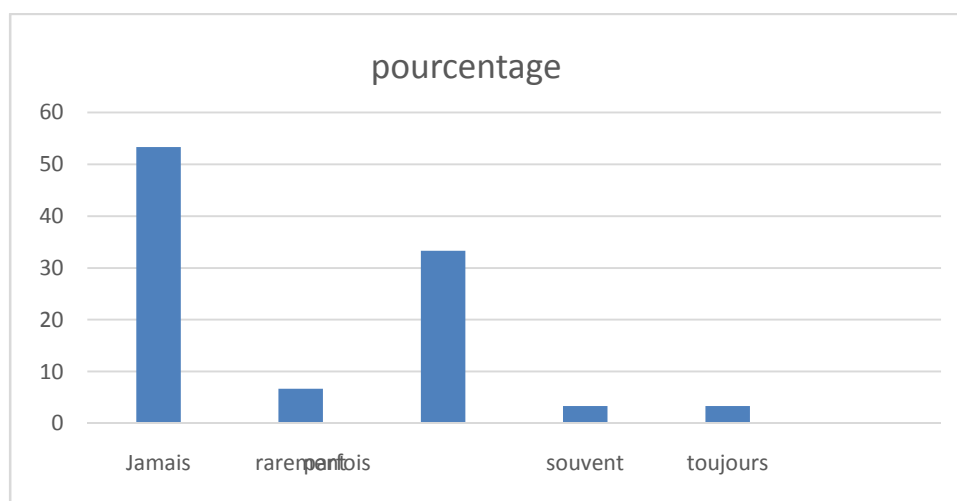


Figure n°24 pourcentage de donné de la liberté(le temps, de travail, rythme, l'endroit)

En remarque que 53,33%d'enseignant ne donne pas la liberté à leur s'élève donc c'est lui qui décide tous et selon Mosston et Aswarth on peut dire qu'ils utilisent le style par commande

Tableau N°25 : Vous les donné les fiches qui les aides dans l'exécution du geste au de la situation ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	16	2	9	3	0	30	22,34	18,47
pourcentages	53,33	6,67	30	10	0	100		

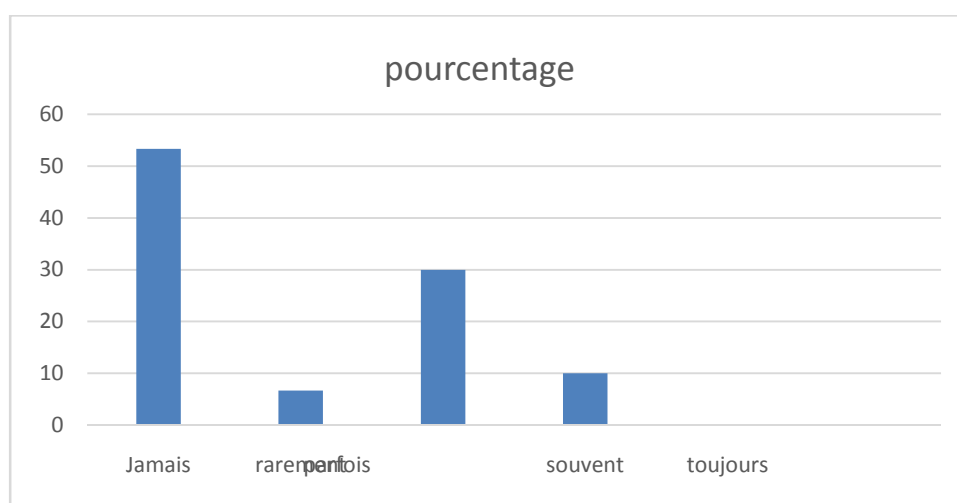


Figure n°25 : pourcentage de donné les fiches qui les aides dans l'exécution du geste au de la situation

53,33 d'enseignant ne offre pas les fiche qui aide les élève dans l'exécution de leur tâche. Ils se basent sur les rétroactions et on peut dire qu'ils utilisent le style par commande.

Tableau N°26: Vous proposé des situations problèmes et vos les laissé à le résoudre ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	0	18	9	3	30	27	18,47
pourcentages	0	0	30	60	10	100		

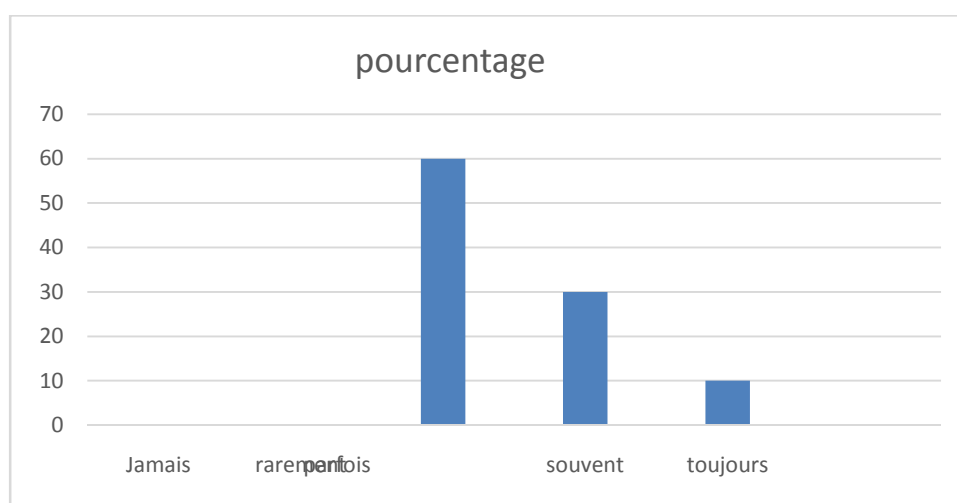


Figure n°26 : pourcentage de proposition des situations problèmes et les laissé à le résoudre

60%d'enseignant disent qu'ils proposent des situations problèmes et laisse les élèves les résoudre. Le professeur demande à des élèves de découvrir une solution à un problème de mouvement. Le professeur demande à des élèves par séries de questions détaillées, d'essayent de trouver des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la bonne réponse que le professeur attendais d'eux. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J 2003, P. 601)

Tableau N°27 : Vous les donné les critères de réussites ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	0	2	10	18	30	29,34	18,47
pourcentages	0	0	6,67	33,33	60	100		

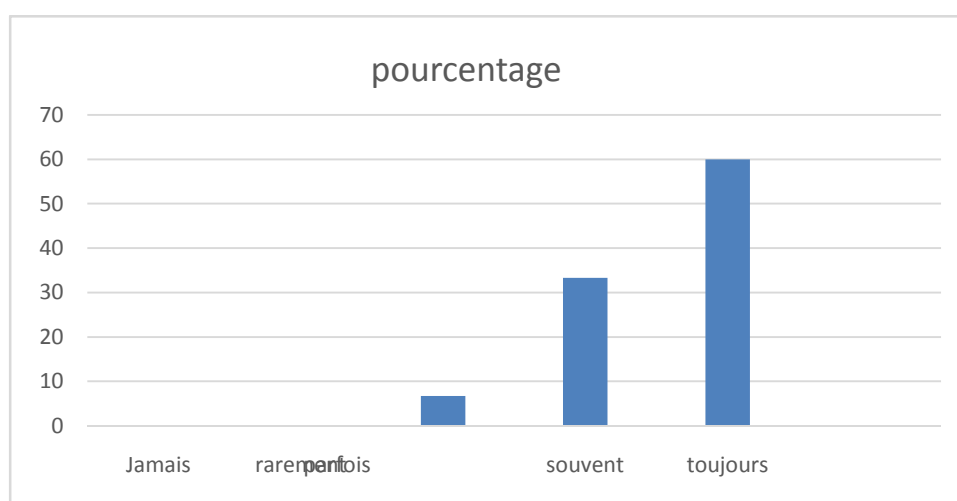


Figure n°27 : pourcentage de donné les critères de réussites

60% d'enseignants donne aux élèves les critères de réussite et dans ce cas on peut dire que les enseignants utilisent le style auto évaluation (GARN. A, & BYRA. M, 2002, P. 10).

Tableau N°28 : Vous les permettre de travailler indépendamment ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	2	0	20	8	0	30	36,01	18,47
pourcentages	6,67	0	66,67	26,67	0	100		

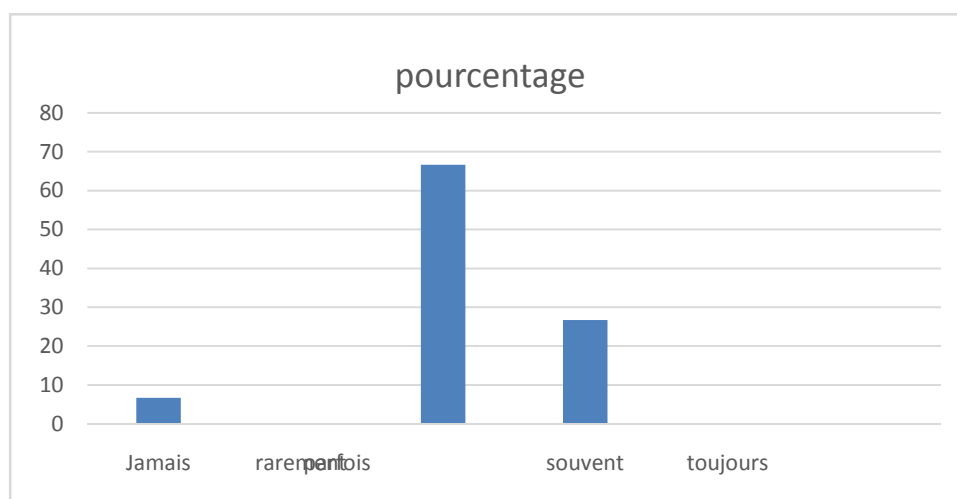


Figure n°28 : pourcentage de permissions de travailler indépendamment

66,67 % disent qu'ils laissent les élèves travailler indépendamment. Dans ce cas on voit l'utilisation de style programme individuel.

Tableau N°29 : Vous proposé plusieurs façon de résoudre le problème ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	0	3	6	16	5	30	18,34	14,88
pourcentages	0	10	20	53,33	16,67	100		

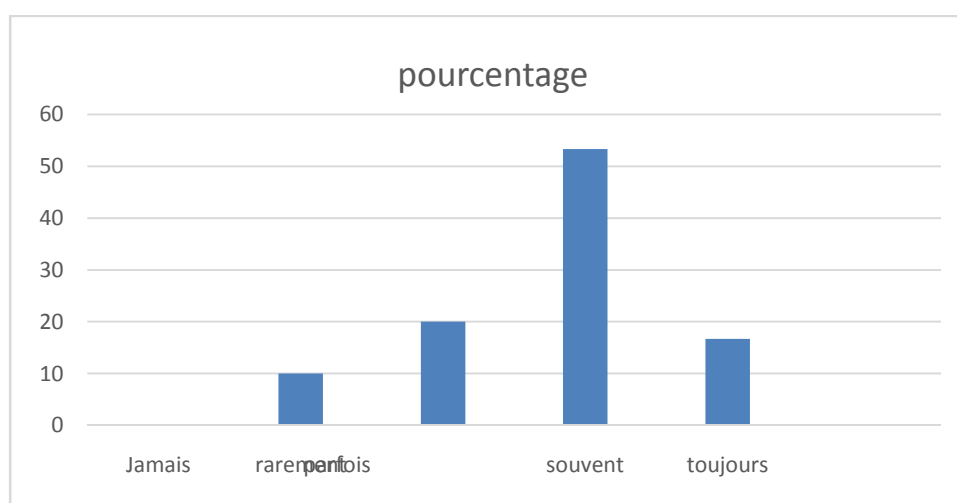


Figure n°29 : la proposition de plusieurs façons de résoudre le problème

Tableau N°230: Ils s'organisent eux même?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2 cal	χ^2 tab
Nombres d'enseignants	0	4	17	1	8	30	25,68	18,47
pourcentages	0	13,33	56,67	3,33	26,67	100		

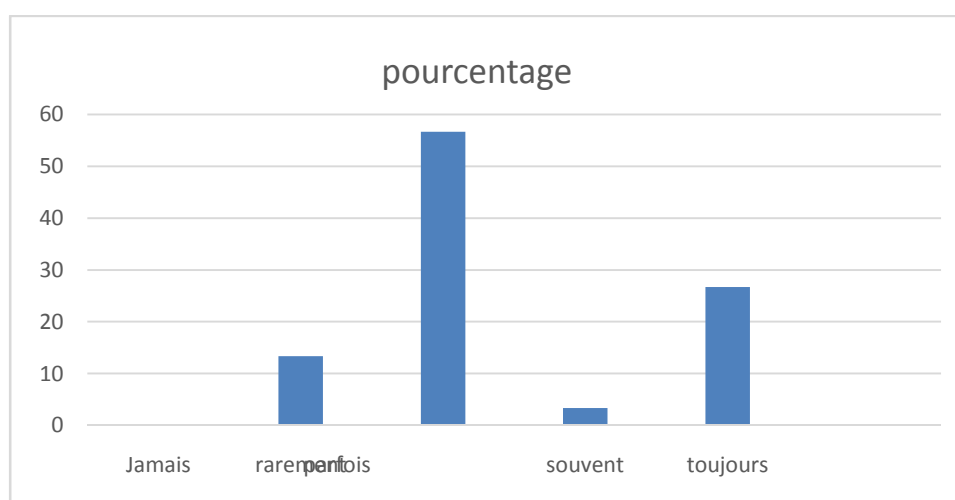


Figure n°30: l'organisation par les élèves eux même

56,67% d'enseignant laisse les élèves s'organisent eux même donc ils les donnent une certaine responsabilité et en peut dire ils utilisent le style programme individuel.

Tableau N°31 : Vous les laissé de déterminer les objectifs de la séance ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	25	2	3	0	0	30	64,34	18,47
pourcentages	83,33	6,67	10	0	0	100		

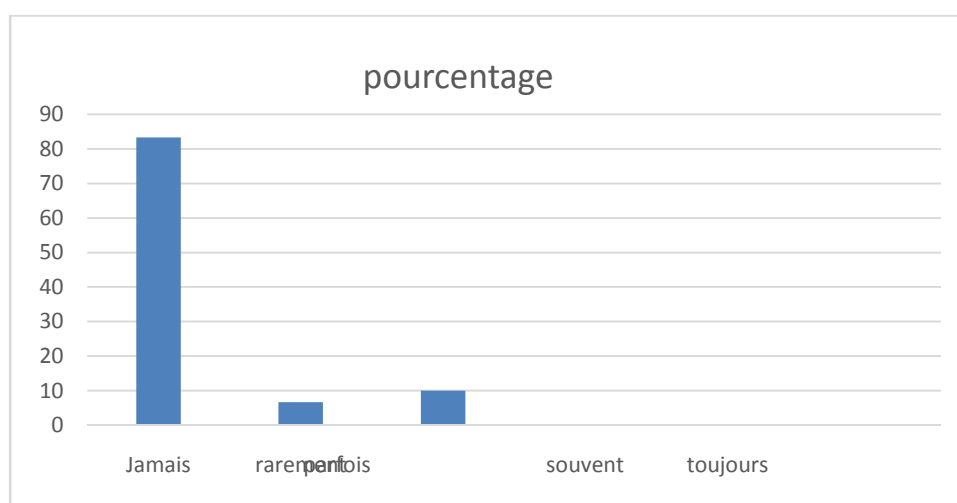


Figure n°31: pourcentage de déterminassent des objectifs de la séance

Dans ce qu'en voit que 83,33% d'enseignant ne laisse pas leurs élèves de déterminer les objectifs de la séance. Alors en conclu qu'il utilise le style par commande.

Tableau N°32 : Est-ce que vous les évalue ?

Réponse	Chaque séance	Chaque trimestre	Chaque mois	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	2	25	3	30	33,8	13,82
pourcentages	6,67	83,33	10	100		

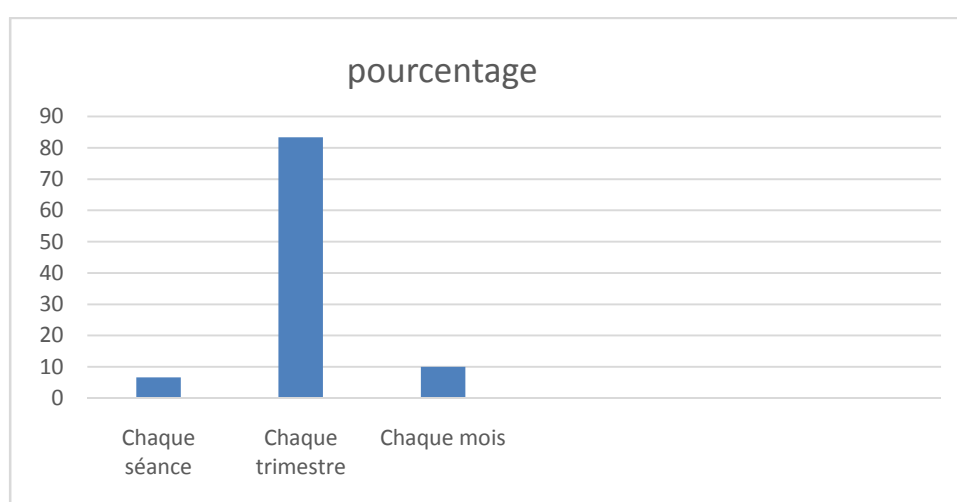


Figure n°32 : pourcentage Est-ce que vous les évalue

83,33% d'enseignant évalue leurs élèves chaque trimestre alors que 6,67 %disent qu'il les évalue chaque séance.

Tableau N°32 :Est-ce que vous les donne la chance de s'évaluer eu même ?

Réponse	Jamais	rarement	parfois	souvent	toujours	Total	χ^2_{cal}	χ^2_{tab}
Nombres d'enseignants	5	0	18	6	1	30	28,34	18,47
pourcentages	16,67	0	60	20	3,33	100		

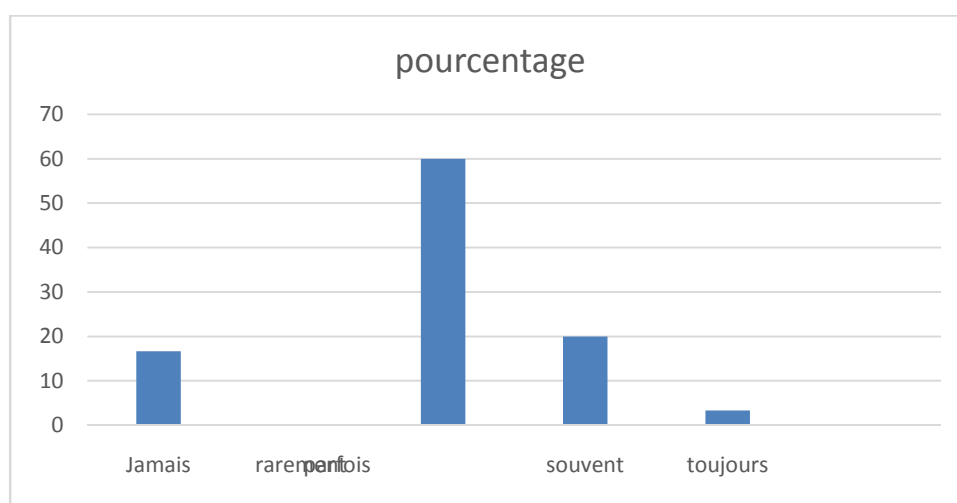


Figure n°32 : pourcentage de la chance de s'évaluer eu même

60% d'enseignant donnent parfois la chance à leurs élèves de s'évaluer eux même. Donc en voit l'utilisation de style auto évaluation. « De vérifier leurs propres exécutions avec les critères préparés par l'enseignant. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 241).

DISCUSSION

Discussion

L'analyse du recueil des données met en évidence plusieurs points importants :
Tout d'abord, il apparaît que chaque élève a une représentation personnelle de la discipline, ce qui influence sa participation au cours, et plus précisément les causes de cette participation (apprentissage, plaisir, progrès...). Chacun a donc une motivation différente lorsqu'il vient en cours d'EPS, et cela est accentué par l'activité physique proposée, bien plus que par l'enseignant concerné. A partir de ce constat nous pouvons penser que le style d'enseignement se différencie en fonction du motif de cours.

Ainsi, pour apprendre et progresser le style « démocratique » est le plus sollicité, pour s'investir ou prendre du plaisir il s'agit du style « laisser-faire », enfin pour qu'un certain ordre soit maintenu dans la classe le style « autoritaire » arrive en tête des suffrages.

A chaque objectif personnel d'engagement dans le cours, correspondrait un style d'enseignement particulier plus favorable à la réalisation de celui-ci. Il semble intéressant de noter qu'avec un style d'enseignement « autoritaire » la prise de plaisir n'est pas possible. Le fait de dispenser mon cours continuellement sur un seul mode d'enseignement « autoritaire », reflète donc aux yeux des élèves, un objectif prioritaire avec eux, axé sur le maintien d'un certain ordre dans la classe afin qu'ils puissent travailler et apprendre. Nous pouvons alors penser que je mets au second plan leur prise de plaisir, qui est une des causes de leur investissement, et par là de leur apprentissages.

De plus, il semble que l'enseignant idéal, n'est pas celui qui maîtrise parfaitement un seul style d'enseignement, mais plutôt celui qui arrive à alterner les trois styles.

Ainsi, on voit l'enseignant sous différentes facettes et pas uniquement sous son côté répressif.

Selon les résultats du questionnaire nous pouvons noter que les élèves s'investissent d'avantage et prennent plus de plaisir avec le style « autoritaire », alors quel ordre dans la classe semble être obtenu avec le style « démocratique ». Le style « laisser-faire » quant à lui favorise fortement l'investissement, mais paraît peu favorable pour les apprentissages. C'est également avec ce style que le désordre dans la classe est le plus manifeste. Alors qu'avec le style « démocratique », il est moindre. D'ailleurs, c'est avec ce style que l'on remarque que les interventions de l'enseignant ne se sont pas forcément adressées à tous au même moment. Cela étant dû au fait que l'enseignant a filmé la séance, et que par conséquent sa disponibilité s'en est ressentie. Toutefois, c'est avec le

Discussion

style « autoritaire » quelques différents items s'avèrent les plus élevés. Il est ici important de préciser que chaque style d'enseignement a été éprouvé dans une situation bien distincte, ce qui relativise les résultats trouvés.

En effet, avec ce questionnaire nous nous apercevons qu'au-delà du style d'enseignement utilisé par le professeur, il semble que ce qui favorise la prise de plaisir et l'investissement pour apprendre, soit la situation dans laquelle est placé l'élève.

Notre enquête démontre que, le « style commande » est le plus utilisé par les enseignants d'EPS avec un pourcentage de 94.2 % et avec une différence significative par rapport aux autres styles d'enseignements. Nous constatons des similitudes entre nos résultats obtenus et les résultats de l'étude de (COTHAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005) réalisée en Corée, Portugal et en Australie avec des pourcentages respectivement de 94.2 %, 94.6 %, et 93.1 %.

La présence du style « commande » au sommet du classement prouve que les enseignants d'EPS s'inscrivent plus dans une approche behavioriste que constructiviste ou socioconstructiviste de l'apprentissage, car le style commande est un style, qui prend racine dans le courant behavioriste. Puisque l'essence de ce style est le rapport direct entre le stimulus de l'enseignant et la réponse de l'élève. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, P. 79-80)

Mais aussi, on peut justifier ces résultats par le souci d'efficacité, et de sécurité qu'apporte ce style d'enseignement. (PIERON. M, 1992, P. 62).

Le contexte dans lequel se trouve l'enseignant influence sa façon de choisir les styles d'enseignements dans la séance, c'est ce qu'affirment CORTHAN et KULINNA dans leur étude (CORTHAN, KULINNA, et al 2005) car ils ont observés que les enseignants d'EPS exhibent des différentes utilisations des styles d'enseignements. Ensuite viennent les styles : auto-évaluation, programme individuel.

Nous constatons que, les enseignants d'EPS n'utilisent pas beaucoup les styles productifs, car ils sont considérés comme trop risqués, dû au fait qu'ils demandent d'avantage de temps pour leur mise en application, citant à titre d'exemple les styles (programme individuel et auto-enseignements et initiative de l'élève) ou, la majorité des décisions sont prises par l'élève, qui va engendrer une perte de temps. Sachant que, dans une séance d'EPS de deux heures par semaine la perte de temps serait considérable, sur les situations d'apprentissage et sur le temps de la séance. (CURTNER-SMITH. M-D and al 2001, P. 186).

Discussion

Mais ces résultats peuvent aussi être dû, soit à la formation des enseignants, où, à une moins bonne connaissance des styles productifs, où, à un contact moins fréquent avec ce type de styles lors de leur formation initiale, ou par des contraintes liées soit à l'environnement physique (matériels, espace...etc.), soit aux nombres d'élèves par classe. Car selon ; les enseignants d'EPS à qui nous avons distribué notre questionnaire, disent que le nombre de leurs élèves et compris, soit entre de 31 à 40, soit plus de 40 élève (voir le tableau N°4).

L'apparition des styles « commande », « programme individuel », et « auto-évaluation » qui sont des styles reproductifs suggèrent que les enseignants d'EPS s'inscrivent plus dans une approche « par les objectifs » que « par les compétences ». Cependant, le fait que l'utilisation des styles productifs tel que le style « découvert guidée » et « découvert divergente » avec certains pourcentages moyens, montre une certaine volonté des enseignants à impliquer d'avantage les élèves dans le processus éducatif et à l'application de l'approche « par les compétences ».

Enfin, notre première il n'existe pas un style idéal pour impliquer d'avantage dans les apprentissages. et l'hypothèse selon laquelle les enseignants utilisent plusieurs styles d'enseignements, celle-ci est confirmée grâce aux résultats que nous avons obtenu, car on remarque que les styles : commande, auto-évaluation, programme individuel sont tous utilisés avec des pourcentages élevés.

Pour la deuxième hypothèse sur la prédominance des styles reproductifs, elle aussi est confirmée car on constate que sur les styles utilisés (commande, auto-évaluation, et programme individuel) sont des styles reproductifs.

C'est aussi le même constat pour la troisième hypothèse, car le style « commande » est le plus utilisé par les enseignants d'EPS au niveau de la wilaya de Bejaia.

CONCLUSION

CONCLUSION

Le concept de style d'enseignement s'avère utile à la compréhension et à l'explication du processus enseignement-apprentissage. L'hypothèse formulée au début de ce mémoire semble en partie vérifiée. En partie seulement, puisqu'il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables individuelles et institutionnelles. Une des caractéristiques de l'enseignant efficace est la capacité de varier son style et ses stratégies. Il n'existe donc pas un "bon style en toute circonstance".

Enfin, nous nous rendons compte que l'implication des élèves ne dépend pas seulement du facteur « style d'enseignement », mais mobilise d'autres aspects tels que l'activité sollicitée, l'humeur du jour, le moment de la séance, ou encore le contenu didactique.

Le but de l'enseignant étant de viser à la fois le développement de la personne et l'apprentissage d'habiletés nouvelles, les tâches, les situations proposées à ces apprenants ne devront ni être strictement limité au potentiel des ressources disponibles, ni d'une exigence trop ambitieuse, mais permettre à la fois dépassement et réussite.

Le large éventail de styles d'enseignement proposé par Mosston nous permet d'identifier le style d'enseignement qui semble le plus approprié selon la situation d'apprentissage. À l'analyse des résultats, on se rend compte que les enseignants utilisent plus les styles reproductifs que les styles productifs. Les styles productifs permettraient pourtant aux élèves de réaliser un travail cognitif plus poussé. De plus, certaines études portant sur les styles reproductifs, telles celles signalées par Byra (2000), renforcent la perception que les styles productifs sont peu connus et probablement sous-utilisés à l'intérieur du contexte scolaire. Il faut espérer qu'avec les nouvelles tendances socio-constructivistes en éducation qui visent à rendre les apprentissages authentiques et durables (Chen et Rovegno, 2000), les styles non reproductifs trouveront leur place dans une pratique régulière et continue chez les enseignants. Même si la formation initiale des enseignants met ceux-ci en contact avec les différents styles d'enseignement, on ne peut s'attendre à ce que ces enseignants utilisent nécessairement tous les styles immédiatement. Il est plus raisonnable de penser que les enseignants travailleront avec les styles avec lesquels ils se sentent le plus confortables et le plus familiers, donc, fort probablement, les styles reproductifs. Il faut permettre à ces enseignants l'atteinte d'un certain niveau de confort avant de les remettre en contact avec d'autres styles. Cela pourrait être fait par l'offre de sessions de perfectionnement (congrès, journées pédagogiques ou autres) ou par la poursuite de leur formation académique. Cette étude permet d'établir un point de départ

CONCLUSION

dans la poursuite de l'analyse des styles d'enseignement utilisés par les enseignants. Des études impliquant la visite d'écoles sont maintenant nécessaires pour déterminer si les enseignants utilisent bel et bien ces différents styles. L'observation de classe permettra également, nous l'espérons, l'identification des facteurs influençant les différences significatives retrouvées en fonction de la durée et du niveau enseigné. D'autres études cherchant à mettre en relation les styles d'enseignement avec les contenus d'enseignement, les tâches motrices proposés aux élèves et les styles d'apprentissage seraient également nécessaires pour déterminer si les styles utilisés sont appropriés au contenu à enseigner et à la clientèle visée. Le cadre de référence constitué de la fameuse triade didactique savoir, enseignant et élève (Brousseau, 1986 ; Marsenach, 1994 ; Amade-Escot, 2000) devrait offrir un modèle solide pour déterminer l'à-propos de certaines décisions prises par les enseignants.

Le style d'enseignement sert peut-être à créer un climat de classe favorable aux apprentissages, mais il semble qu'ils doivent s'accompagner de situations plus motivantes pour les élèves.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE

- BÉLANGER. C 2008 P 16
- BANVILLE. D, et al 2004, P. 47
- COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005, P. 196
- Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. PARLEBAS.1981
- CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P 183
- CURTNER-SMITH.M-D, TODOROVICH. J-R AND ALL 2001, P. 183)
- Dictionnaire. Larousse de poche.2009.édition Larousse
- DAVISSE, C.louveau, sport, école, société : la part des femmes, Joinville-le-Pont, action, 1991
- GARN. A, & BYRA.M, 2002, P. 8- P. 10 P. 11- P. 12
- Internet .P .Parlebas, 1981
- Internet .C.Pineau ,1991
- Introduction à une didactique de l'EPS. Dossier EPS n°8.C.PINEU.1990
- KULINNA. P-H,COTHRAN.D-J, 2003, P. 601)
- Larousse 2011.
- Legendre R 1993 p. 1194
- loi n°04-10 du 7 Djoumada El thani 1425 correspondant au 14 Aout 2004 relative à l'éducation physique et sportive.
- MOSTTON & ASHWORTH (1985, p. 31.)
- Mostton.M, ASHWORTH. S, 1985, p. 10
- MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 243- p. 212-213- p. 213- p. 214- p. 215- p. 237- p. 238- p.240- p. 248 p. 249- p. 251- p. 275-276- p. 277- p. 284 p. 284-285- p. 290-291, p. 94-102. p. 96-97.95- 117 119-116-120) 2008, p80. p. 78 p. 81-82
- M.REUHLIN (Psychologie.1977)
- Olivier REBOUL(1993)
- PIERON. M, 1990, P. 63

BIBLIOGRAPHIE

- PIERON. M, 1992, p. 65
- Procedia - Social and Behavioral Sciences 127 (2014) p342
- P.H. Kulinna, D.J. Cothran2003, p. 601)
- Styles d'enseignement: voir bro 1/1, p : 98 SS.
- Spectrum of teachingStyles.org
- Ÿ Réaliser: voir bro 1/1, p : 109 SS.

ANNEXES

1. Dans quel état d'esprit arrivent en cours d'EPS ?

☐ Peur ☐ Envie

☐ Ennui ☐ Obligation

2. Cela dépend de quoi ?

☐ Vous ☐ Des activités

☐ Du temps ☐ De leur humeur du jour

☐ De leur idée de l'EPS ☐ De mon niveau en EPS

3. Le cours d'EPS ils le prennent aussi sérieux que le cours de mathématiques ou de français ?

☐ Oui ☐ Non

Pourquoi ?

4. Quel style d'enseignement chez l'enseignant d'EPS est le mieux ?

✓ Pour qu'ils apprennent et progressent :

☐ Autoritaire ☐ Démocratique ☐ Laisser-faire

✓ Pour qu'il investisse :

☐ Autoritaire ☐ Démocratique ☐ Laisser-faire

✓ Pour qu'ils prennent du plaisir :

☐ Autoritaire ☐ Démocratique ☐ Laisser-faire

✓ Pour ne pas qu'il n'y ait de désordre dans le cours :

☐ Autoritaire ☐ Démocratique ☐ Laisser-faire

Autoritaire : L'enseignant décide tout.

Démocratique : Prise en compte des remarques des élèves.

Laisser-faire : L'enseignant n'intervient pas ou très peu.

5. Comment percevez-vous l'ambiance au sein de la classe en EPS ?

☐ Mauvaise ☐ Bonne pour apprendre ☐ Bonne pour apprendre, s'investir. ☐ Bonne pour apprendre, s'investir, et prendre du plaisir

6. Comment est le professeur idéal ?

☐ Autoritaire ☐ Démocratique ☐ Laisser-faire ☐ Un peu des trois à la fois

Pourquoi:

.....
.....
.....

7. Les élèves investissent durant l'échauffement ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup

8. Les élèves apprennent ou progressent ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup

9. Les élèves prennent du plaisir ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup

10. Avez-vous intervenu ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu

☐ Beaucoup ☐ Trop

11. Les élèves investissent pendant un match ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup

12. Les élèves appris ou progressent?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup

13. Les élèves prennent du plaisir ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup

14. Avez-vous intervenu ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu

☐ Beaucoup ☐ Trop

15. Sont-ils sous le désordre ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Beaucoup

16. Avec quel style d'enseignement sont à la fois, appris, prennent du plaisir, sont-ils investissent ?

☐ Autoritaire ☐ Démocratique ☐ Laisser-faire

17. Vous les laissez de prendre des décisions dans la séance ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

18. Vous donne les informations et les rétroactions sur l'exécution des gestes ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

19. Qui choisit les situations ?

☐ vous ☐ l'un des élèves ☐ ensemble

20. Vous donne la liberté (le temps, de travail, rythme, l'endroit) ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

21. Vous les donné les fiches qui les aides dans l'exécution du geste au de la

situation ? ☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

22. Vous proposé des situations problèmes et vos les laissé à le résoudre ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

23. Vous les donné les critères de réussites ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

24. Vous les permettre de travailler indépendamment ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

25. Vous proposé plusieurs façon de résoudre le problème ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

26. Ils s'organisent eux même?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

27. Vous les laissé de déterminer les objectifs de la séance ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

28. Est-ce que vous les évalue ?

☐ Chaque séance ☐ chaque mois ☐ chaque trimestre

29. Est-ce que vous les informe sur critères d'évaluation ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

30. Est-ce que vous les offre la chance de s'évaluer eumême ?

☐ Jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

Université Abderrahmane MIRA de Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et sociales
Département des STAPS

Spécialité : activité physique et sportives scolaire

Cher collègue

Pour la nécessité d'un travail de recherche en master II sur les styles d'enseignement en EPS au lycée, il nous est agréable de nous adresser à vous en sollicitant votre contribution dans le cadre du développement et de l'épanouissement de notre matière qui est l'éducation physique et sportive.

Nous nous engageons à une confidentialité totale de vos réponses avec nos vifs remerciements.

NOM : **PRENOM :**
Classes encadrée :

Thème

Les styles d'enseignement et leur implication d'avantage dans les apprentissages des élèves secondaire

Présenter par :

Nom : OUDIRA

Prénom : Karima

Année universitaire : 2015/2016

TABLE DE MATIERE

1. Table de figure :

N° de figure	Nom de figure	page
N° 01	La structure de l'éventail des styles d'enseignements de MOSTTON (Mostton.M, ASHWORTH. S, 1985, p. 10)	18
N° 02	l'état d'esprit dans la quel arrive l'élève en cours d'EPS Analyse et interprétation des résultats	43
N° 03	Cela dépend de quoi	44
N° 04	pourcentage si le cours d'EPS ils le prennent aussi sérieux que le cours de mathématiques ou de français	45
N° 05	Pour qu'ils apprennent et progresse	46
N° 06	Pourcentage pour qu'il investisse	47
N° 07	Pourcentage pour qu'ils prennent du plaisir	48
N° 08	pourcentage pour ne pas qu'il n'y est de désordre dans le cours	49
N° 09	pourcentage de la perception de l'ambiance au sein de la classe en EPS	50
N° 10	pourcentage comment il est le professeur idéal	51
N° 11	pourcentage d'investissement durant l'échauffement	53
N° 12	pourcentage si les élèves appris ou progressé	53
N° 13	pourcentage de prise du plaisir	53
N° 14	pourcentage de l'intervention de l'enseignant	54
N° 15	pourcentage de l'investissement pendant un match	55
N° 16	pourcentage de l'apprentissage et progressé	56
N° 17	pourcentage de prise du plaisir	56

TABLE DE MATIERE

N° 18	pourcentage de l'intervention de l'enseignant	57
N° 19	pourcentage de sous le désordre	58
N° 20	pourcentage de style d'enseignement sont à la fois, appris, pris du plaisir, et investissent	59
N° 21	pourcentage de les laissé de prendre des décisions dans la séance	60
N° 22	pourcentage de donné les informations et les rétroactions sur l'exécution des gestes	61
N° 23	pourcentage de qui choisissent les situations	62
N° 24	pourcentage de donné de la liberté(le temps, de travail, rythme, l'endroit)	63
N° 25	pourcentage de donné les fiches qui les aides dans l'exécution du geste au de la situation	64
N° 26	pourcentage de proposition des situations problèmes et les laissé à le résoudre	65
N° 27	pourcentage de donné les critères de réussites	66
N° 28	pourcentage de permissions de travailler indépendamment	67
N° 29	la proposition de plusieurs façons de résoudre le problème	68
N° 30	l'organisation par les élèves eux même	69
N° 31	pourcentage de déterminassent des objectifs de la séance	70
N° 32	pourcentage Est-ce que vous les évalue	71
N° 33	pourcentage de la chance de s'évaluer eu même	72

TABLE DE MATIERE

2. Table des tableaux :

N°de tableau	Nom de tableau	page
N° 01	Les différents styles d'enseignements de MOSTTON.	20
N° 02	Dans quel état d'esprit arrive en cours d'EPS	43
N° 03	Cela dépend de quoi	44
N° 04	Le cours d'EPS ils le prennent aussi sérieux que le cours de mathématiques ou de français ?	45
N° 05	Pour qu'ils apprennent et progresse	46
N° 06	pour qu'il investisse	47
N° 07	pour qu'ils prennent du plaisir	48
N° 08	pour ne pas qu'il n'y est de désordre dans le cours	49
N° 09	Comment percevez-vous l'ambiance au sein de la classe en EPS	50
N° 10	comment il est le professeur idéal	51
N° 11	Les élèves investis durant l'échauffement	52
N° 12	Les élèves appris ou progressé	52
N° 13	Les élèves pris du plaisir	53
N° 14	Avez-vous intervenu	54
N° 15	Les élèves investis pendant un match	55
N° 16	Les élèves appris ou progressé	55
N° 17	Les élèves pris du plaisir	56
N° 18	Avez-vous intervenu	57

TABLE DE MATIERE

N° 19	Sont-ils sous le désordre	58
N° 20	Avec quel style d'enseignement sont à la fois, appris, pris du plaisir, et investissent	59
N° 21	Vous les laissé de prendre des décisions dans la séance	60
N° 22	Vous donne les informations et les rétroactions sur l'exécution des gestes	61
N° 23	Qui choisit les situations	62
N° 24	Vous donné la liberté(le temps, de travail, rythme, l'endroit)	63
N° 25	Vous les donné les fiches qui les aides dans l'exécution du geste au de la situation	64
N° 26	Vous proposé des situations problèmes et vos les laissé à le résoudre	65
N° 27	Vous les donné les critères de réussites	66
N° 28	Vous les permettre de travailler indépendamment	67
N° 29	Vous proposé plusieurs façon de résoudre le problème	68
N° 30	Ils s'organisent eux même	69
N° 31	Vous les laissé de déterminer les objectifs de la séance	70
N° 32	Est-ce que vous les évalue	71
N° 33	Est-ce que vous les évalue	72

Résumé :

L'espace entre ce que nous disons nous voulons faire et ce que nous faisons dans la pratique a été et est toujours le problème principal dans l'éducation physique, aussi bien que des instructions détaillées sur la façon dont enseigner différents genres d'activités et comment intégrer les élèves dans des séances d'EPS c'est la question la plus importante.

Notre objectif de recherche est de faire une étude sur les styles d'enseignement pour avoir une idée plus adéquate pour les enseignants d'EPS pour favoriser l'implication de leurs élèves ; et la possibilité de construire ses apprentissages, et voir le style le plus utilisé par les enseignants. et pour confirmer notre hypothèse on a distribué un questionnaire sur 30 enseignants secondaires dans la ville de Bejaia. On a basé dans notre recherche sur le modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002). Selon les résultats du questionnaire nous pouvons noter que les élèves s'investissent davantage et prennent plus de plaisir avec le style « autoritaire », alors que l'ordre dans la classe semble être obtenu avec le style « démocratique ». Le style « laisser faire » quant à lui favorise fortement l'investissement, mais paraît peu favorable pour les apprentissages, et le style par commande c'est le style le plus utilisé par les enseignants.