

**Université Abderrahmane Mira de Bejaia.**  
**Faculté des Sciences Humaines et Sociales.**  
**Département des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.**  
**Mémoire de fin de cycle pour l'obtention de diplôme de Master en sciences et techniques des activités physiques et sportives.**

**Spécialité :** Activité physique et sportive éducative scolaire.

**Thème :**

**GESTION D'ELEVES DANS UNE CLASSE A EFFECTIF IMPORTANT**

Recherche de l'optimisation des apprentissages de l'élève : l'exemple d'une classe de seconde.

**Elaboré par :**

Rahmani Samir  
Boudrahem Nadjim

**Encadré par :**

IDIR Abdenour

**Année universitaire : 2014-2015.**

# Dédicace

*Je dédie ce modeste travail :*

*A ma très chère mère qui a donné, toute sa vie pour  
mon bonheur*

*A mon cher père qui m'a soutenu durant toute ma vie*

*A mon cher frère : rayane*

*A ma chère sœur : Katiba*

*A toute ma famille*

*A tous mes amis.*

*A mon binôme : Nadjim*

*Rahmani samir*

# Dédicace

*Je dédie ce modeste travail :*

*A ma très chère mère qui a donné, toute sa vie pour  
mon bonheur*

*A mon cher père qui m'a soutenu durant toute ma vie*

*A mes chers frères : HAMOU ET FAROUK*

*A mes chères sœurs : CHAFIKA ET RAHIMA*

*A toute ma famille*

*A tous mes amis.*

*A mon binôme : Samir*

*Boudrahem Nadjim*

# Remerciements

*Le plus grand merci s'adresse au Bon Dieu, le tout puissant, de nous avoir accordé le courage et volonté pour accomplir ce travail.*

*Nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à Mr IDIR ABD NOUR, pour nous avoir encadrés et conseillés tout au long de notre étude.*

*Nous remercions également tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce travail MR BOUDRAHEM FAROUK, ET HADJI.*



## Liste des figures

N° de la figure	Titre de la figure	pages
N°1	Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour garçons en saut longueur.	59
N°2	Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour filles en saut longueur.	60
N°3	Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour garçons et filles en saut longueur.	61
N°4	Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour garçons en vitesse.	62
N°5	Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour filles en vitesse.	63
N°6	Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour garçons et filles en vitesse.	64

## Liste des tableaux

N° de tableau	Titre du tableau	pages
N°1	Valeur des moyennes et ecartype, t student test de saut en longueur pour garçons.	
N°2	Valeur des moyennes et ecartype, t student test de saut en longueur pour filles.	
N°3	Valeur des moyennes et ecartype, t student test de saut en longueur pour garçons et filles.	
N°4	Valeur des moyennes et ecartype, t student test de vitesse pour garçons.	
N°5	Valeur des moyennes et ecartype, t student test de vitesse pour filles.	
N°6	Valeur des moyennes et ecartype, t student test de vitesse pour garçons et filles.	

# TABLE DES MATIERES

Dédicace.....	I
Remerciements.....	III
Table des matières.....	IV
Liste des tableaux.....	VII
Liste des figures.....	VIII
Introduction .....	1

## Problématique

I-1. Problème de recherche : .....	4
I-2. Hypothèses : .....	4
I-3. Objectifs de recherche : .....	5
I-4. Intérêt de la recherche : .....	5

## Chapitre II : cadre théorique du sujet de recherche.

II.1. Définition des concepts.....	7
II.1.1. Gestion de classe.....	7
II.1.2. Groupe- classe.....	8
II.1.3. La classe.....	8
II.1.4. Apprentissage .....	8
II.1.5. Enseignant efficace.....	8
II.1.6. EPS .....	8
II.1.7. Pédagogie .....	9
II.2. Les études antérieures .....	9
II.2.1.Première étude .....	9
II.2.2. Deuxième étude .....	10
II.2.3. Troisième étude.....	11
II.3. Les théories de l'apprentissage.....	14
II.3.1. La quantité de pratique de l'élève.....	14
II.3.1.1. Gestion temporelle .....	14

II.3.1.2. Le choix des moyens.....	15
II.3.1.3. Soigner l'organisation.....	15
II.3.1.4. Obtenir l'attention des élèves.....	15
II.3.1.5. Contrôler particulièrement la proportion d'élèves engagés dans les activités proposées et les interventions de relance.....	16
II.3.1.6. Terminer les exercices à temps .....	17
II.3.2.1. Organisation spatiale (matérielle et humaine).....	17
II.3.2.2. Organisation en sections ou en ateliers.....	18
II.3.2.3. Organisation en section avec exercices complémentaires.....	18
II.3.2.4. Organisation en circuit .....	18
II.3.2.4.1. Avantage.....	18
II.3.2.4.2. Incontinents .....	18
II.3.2.5. Le travail de groupe .....	19
II.3.2.6. Le travail en autonomie .....	19
II.3.2.7. Les supports de l'acquisition de l'autonomie.....	21
II.3.2.8. Le rôle de l'enseignant .....	22
II.3.2.9. Organisation du travail.....	22
II.3.2.10. La motivation : Clé de la réussite de l'autonomie.....	23
II.3.2.11. L'évaluation.....	23
II.4. Les styles d'enseignements et apprentissage.....	24
II.4.1. Les 11 styles d'enseignements de Mostton.....	24
II.4.1.1. Le style par commande .....	25
II.4.1.1.1. L'anatomie du modèle par commande.....	25
II.4.1.1.2. L'exécution du modèle de commande.....	25

II.4.1.2.1. Le modèle pratique .....	25
II.4.1.2.1.1. L'anatomie du modèle de pratique .....	26
II.4.1.2.1.2. L'exécution du modèle de pratique.....	27
II.4.1.3.1. Le style réciproque .....	27
II.4.1.3.1.1. L'anatomie du modèle réciproque.....	28
II.4.1.3.1.2. L'exécution du modèle réciproque.....	28
II.4.1.4.1. Le modèle d'auto-évaluation.....	29
II.4.1.4.1.1. L'anatomie du modèle d'auto-vérification.....	29
II.4.1.4.1.2. Comment mettre en application le modèle d'auto-évaluation.....	30
II.4.1.5.1. Le modèle d'inclusion.....	30
II.4.1.6.1. Le style découvert guidé .....	30
II.4.1.6.1.1. L'anatomie du modèle découvert guidé.....	31
II.4.1.6.1.2. L'exécution du modèle découverte guidée.....	32
II.4.1.7.1. Le style découvert convergent.....	32
II.4.1.7.1.1. L'anatomie du style découvert convergente.....	33
II.4.1.7.1.2. Exécution du style découverte convergente.....	34
II.4.1.8.1. Le Style découverte divergent.....	34
II.4.1.8.1.1. Le concept de la découverte divergente.....	35
II.4.1.8.1.2. L'anatomie du modèle découvert divergent.....	35
II.4.1.8.1.3. L'exécution du modèle découverte divergent.....	35
II.4.1.9.1. Style programme individuel.....	36
II.4.1.9.1.1. L'anatomie du style programme individuel.....	37
II.4.1.10.1. Style Initiative de l'élève.....	37
II.4.1.10.1.1. L'anatomie du style initiative de l'élève .....	37
II.4.1.10.1.2. L'exécution du modèle initiative de l'élève.....	38
II.4.1.11.1. Le style auto-enseignement.....	38

### **Chapitre III : méthodologie**

III.1. Population.....	39
III.2. Outils de recherche .....	39
III.3. Outil statistique .....	39
III.3.1. Les tests de terrain .....	39
III.4. Méthodes .....	40

## **Chapitre IV expérimentation**

Expérimentation mené avec une classe de secondaire.....	42
---	----

## **Chapitre V présentation, analyse et interprétation des résultats**

V.1. Présentation des résultats .....	58
V.1.1. Comparaison des moyennes des garçons (saut en longueur).....	59
V.1.2. Comparaison des moyennes des filles (saut en longueur).....	60
V.1.3. Comparaison des moyens garçons et filles (saut en longueur).....	61
V.1.4. Comparaison des moyennes des garçons (vitesse).....	62
V.1.5. Comparaison des moyens garçons et filles (vitesse).....	63
V.1.6. Comparaison des moyens garçons et filles (vitesse).....	64
V.2. discussions des résultats .....	65
V.3. conclusion.....	68

Bibliographie

Annexes

# Introduction

---

## **INTRODUCTION :**

L'éducation physique et sportive, est une partie intégrante de l'éducation générale des individus. L'EPS est une discipline dotée d'une structure dans les établissements scolaires. Elle appartient en premier lieu au domaine scolaire. Les activités sportives sont toujours aussi variées dans les différents établissements et à différents niveaux. Les élèves disposent de deux heures de cours d'EPS par semaine.

L'évolution du système d'enseignement en général, et le système d'enseignement d'EPS en particulier, ne cesse d'évoluer à travers les différentes institutions en Algérie. Dans le but de rechercher les méthodes adéquates pour une plus grande implication de l'élève dans le processus d'apprentissage, ainsi qu'une amélioration de leurs acquisitions qui est considérée comme une unité fondamentale de la réussite scolaire

Le processus d'apprentissage peut être influencé par plusieurs facteurs tel que la pertinence des tâches présentées à l'élève, le temps consacré à l'exécution de cette dernière, ou encore l'environnement physique dans lequel les élèves pratiquent cette tâche mais certainement le facteur le plus déterminant c'est bien le style d'enseignement qu'utilise l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et les acquisitions des élèves.

La pratique sportive en milieu scolaire a pour but de doter les élèves d'une meilleure maîtrise de leurs capacités motrices. La pratique sportive dans le milieu scolaire à plusieurs objectifs, le plus important est l'amélioration de l'aptitude physique des élèves (force, vitesse, endurance, souplesse, coordination). Il est donc indispensable pour l'éducateur de cerner le plus précisément possible l'ensemble des éléments qui conduisent à cette amélioration. Pour cela, il doit évaluer ces élèves par une série de tests.

Le test remplit la fonction de diagnostic. Il permet d'évaluer le niveau de développement de certaines qualités physiques ou psychologique par une programmation de l'ensemble de séances d'EPS que l'on cherche à mettre en évidence, par le biais d'un test ou plusieurs, on peut comparer les individus entre eux ou établir les classements en vue de leur utilisation ultérieure. Dans notre cas, l'efficacité de cette programmation d'un cycle d'EPS qui permet aux élèves d'optimiser leurs apprentissages dans le contexte scolaire.

Traditionnellement l'évaluation est synonyme de contrôle ou d'examen, aujourd'hui les choses ont changé, l'évaluation est un outil pédagogique qui accompagne la pratique du sportif dans sa progression elle lui permet de se situer dans son apprentissage mais elle permet à l'éducateur de situer les pratiquants par rapport aux objectifs de début de saison (Cayla J-L et Lacrampe R 2007).

# Introduction

---

Certes, notre discipline est particulière puisque selon les propos de J.MARSENACH (1991), l'EPS met en jeu le corps propre. Mais pour que l'enseignement soit efficace les élèves doivent être impliqués dans le processus d'apprentissage. M.DURAND (1996).

Enfinement pour répondre à l'exigence de ce travail, ce mémoire sera divisé en plusieurs parties : dans la première partie on a « chapitre 1 » qui consiste à une introduction et problématique de recherche, ainsi que les hypothèses, les objectifs, ensuite la deuxième partie « chapitre théorique » avec la définition des concepts puis une présentation des études antérieures qui sont en rapport avec le sujet de recherche, enfin vient la revue de littérature. Puis la troisième partie « chapitre méthodologique » l'outil utilisé, l'échantillon et la procédure de collecte des données seront présentés dans ce chapitre, Enfin vient la dernière partie « chapitre présentation et interprétation des résultats » suivie d'une discussion des résultats et une conclusion et des recommandations.

### ❖ Problème de recherche

La pratique sportive, a été toujours un souci majeur en éducation physique, aussi bien dans la façon d'enseigner les différentes activités sportives, mais aussi, comment intégrer les élèves dans des séances d'EPS ?

Chaque enseignant cherche à trouver une méthode d'enseignement efficace, plus au moins un programme efficace qui reflète une combinaison unique de sa personnalité, de la façon dont ils font des choses, et ce qu'ils croient au sujet de leurs rapports avec les élèves. Avec cette programmation, chaque enseignant voyage par les aventures de sa carrière, réussissant à quelques leçons, échouant dans d'autres, mais restant généralement dans les paramètres de la gestion de classe.

Le but de cette étude est de déterminer l'efficacité de la programmation décrite par l'enseignant d'éducation physique et sportive dans la wilaya de Bejaia, cette étude tentera de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quel est le programme qui semble utilisée par l'enseignant d'EPS au niveau de la wilaya de Bejaia ?
- 2) Quel est l'efficacité de ce programme ?

### ❖ Hypothèses

L'hypothèse de travail que nous pouvons mettre en avant compte tenu des différents Propos vus dans l'analyse théorique est la suivante :

H1 : Nous supposons que le programme que on va appliquer conduit à une amélioration de la performance des élèves dans les deux disciplines saut en longueur et vitesse.

H2 : Esque existe une différence entre les résultats des garçons et des filles dans chaque une des disciplines.

### ❖ Objectif de la recherche

Notre objectif de recherche est de pouvoir mettre en place les obstacles et les difficultés prévus pour optimiser les élèves en classe, et le rôle de l'enseignant à travers son style enseignement qui favorise les apprentissages de ses élèves.

Et de déterminer si notre programme conduit a une amélioration des performances des élèves dans les disciplines suivantes (saut en longueur vitesse).

**❖ Intérêt de la recherche**

Notre intérêt de ce sujet de recherche est le rôle important qui joue le système éducatif d'une part, et l'acquisition des connaissances et des savoirs dans l'éducation physique et sportive se son deux éléments essentielle a faire cette recherche. Finalement, le plus essentielle et important c'est le but à atteindre a la fin qui servira au futur a nos enseignant d'EPS .ce thème de recherche nous aide a la vie professionnelle.

### II.1. Définition des concepts

Dans ce travail, nous avons réalisé une recherche bibliographique sur la méthode à suivre afin de gérer les élèves dans une classe à effectifs importants. Pour ce faire, nous avons d'abord défini quelques concepts clés sur la gestion des élèves.

#### II.1.1. Gestion de classe

La gestion de classe c'est mettre en place un fonctionnement de classe en impliquant les élèves, exprimer ses attentes et les comportements attendus, planifier les situations d'apprentissage et d'évaluation, prévoir les transitions, anticiper la gestion des interactions.

(Jean Archambault et de Roch Chouinard, 2003).

Il existe plusieurs caractéristiques d'une classe à savoir : Multiplicité, Simultanéité, Immédiateté, Imprévisibilité, Notoriété, Historicité.

- **Multiplicité** : plusieurs activités et événements ont lieu dans un espace réduit comprenant plusieurs personnes ayant des antécédents et des buts différents.
- **Simultanéité**: plusieurs événements se produisent en même temps.
- **Immédiateté**: la plupart de ces événements exigent une réaction très rapide de la part de l'enseignant.
- **Imprévisibilité**: les événements prennent souvent une tournure inattendue.
- **Notoriété**: les événements sont souvent connus de tous ceux qui se trouvent dans la classe, particulièrement ceux qui concernent l'enseignant. Les élèves observent l'enseignant minutieusement et détectent rapidement ses habiletés de gestion.
- **Historicité**: la somme des événements qui s'y produisent confère à la classe une nature particulière et unique.

Ces facteurs mettent de la pression sur l'enseignant. Les premiers cours déterminent le reste de la session.

C'est pourquoi il est important d'établir un mode de fonctionnement cohérent et efficace et mettre en place des conditions propices à l'apprentissage.

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

### **II.1.2. Groupe- classe**

Les groupes peuvent être envisagés comme des totalités dotées d'une sorte de Capacité à se transformer dans le temps, d'une dynamique. En tant qu'entités, ils ont une vie et une personnalité propres ». (Le groupe, coordonnée par J.-P. Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000).

### **II.1.3. La classe**

Une classe est en réalité un lieu clos où ont regroupées ensemble des personnes qui n'ont pas choisi de l'être (sauf peut-être l'enseignant). J.F Blin (2004) explique l'utilité de cette classe : c'est un groupe de référence où chacun va vivre sa scolarité, c'est un groupe de socialisation où on fait des rencontres, de personnes ou de cultures différentes, et c'est un lieu où l'on apprend comment se comporter en société, comment devenir un bon citoyen. Boumard (1993).

### **II.1.4. Apprentissage**

Le terme apprentissage se réfère, aujourd'hui, autant au champ scolaire qu'aux pratiques professionnelles qui laissent un large place aux acquisitions techniques le plus souvent transmises par les pairs. Les deux domaines demeurent relativement cloisonnés, avec des degrés de reconnaissances bien différents. Le vocabulaire contemporain véhicule cette distinction : le mot apprenti, malgré la proximité, ne désigne la même personne que le terme apprenant. Avant leur quasi synonymie, ces deux mots eurent longtemps une signification très différente, marquant les diverses étapes de l'apprentissage. (MICHEL Perraudeau ,2006)

### **II.1.5. Enseignant efficace**

L'enseignant efficace est celui qui trouve les moyens de maintenir ses élèves engagés de manière appropriée sur le sujet, et ce pendant un pourcentage de temps élevé, sans avoir recours à des techniques ou interventions coercitives, négatives ou punitives.( SIEDENTOP , 1983).

### **II.1.6. EPS**

C'est une pratique d'intervention, qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction des normes éducatives, implicites ou explicites. (PARLEBAS, 1981). C'est aussi une discipline scolaire et obligatoire, dans le but d'atteindre les objectifs

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

fixés par le ministère de l'Éducation par les conduites motrices. L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui). (DELAUNAY. M, PINEAU. C, 1989, p. 8)

### **II.1.7. Pédagogie :**

Pour (Émile Durkheim 1938, p. 10) : la pédagogie est une "réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation», «L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux, que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné" (Buisson. F, 1911, p. 532).

### **II.2. Les études antérieures :**

#### **II.2.1.Première étude :**

Mr M. Jacques Bordage dans sa thèse a traité un thème sur : pour une gestion de classe plus dynamique. Pour cela l'auteur a traité ces problèmes suivant :

- 1) l'effet de nombre d'élèves dans la classe ce qui le rendre difficile a géré.
- 2) un enseignant débutant face a une classe surchargée qui le rendre difficile a transmettre les apprentissages.
- 3) le rôle de style d'enseignement d'enseignant et leurs conséquences sur les apprentissages des élèves.

#### **❖ Hypothèses :**

L'auteur dans ce thème de recherche a souligné quelques hypothèses pour résoudre le problème de l'effectif de classe sur les apprentissages des élèves :

- un ensemble d'indicateur qui pourrait envisage les points de vue d'une bonne gestion.

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

-des indicateur qui présente certaines compétences de l'enseignant a piloter un groupe de classe et a remettre en question sa pratique au besoin des élèves.

- un style d'enseignement présentable qui facilite l'acquisition de s élèves.

### ❖ Objectif de recherche :

-amélioration de la gestion de classe et le climat de confiance qui doit la soutenir sont nécessaires pour que chaque enseignant et enseignante puisse revisiter sa pratique.

-identifier des cibles pour son action et s'engager dans un processus de changement

-pour les directions d'école d'appuyer leur gestion sur des valeurs de responsabilisation et de partenariat.

-susciter chez le personnel enseignant une volonté d'amélioration.

### ❖ Méthodologie de recherche :

Dans cette recherche l'auteur a utilisé une méthodologie descriptive, qui comporte trois chapitres :

-chapitre 1 : souligné l'opportunité de se pencher sur la gestion de classe, en donne une définition et en détermine les différentes composantes.

-chapitre 2 : donne une liste d'indicateur de bonne gestion de classe, fait partie de certaine compétences parti culièrement requises aujourd'hui.

-chapitre 3 : propose pour les différentes lieux de l'intervention éducative, classe, école, commission scolaire et ministère ; des moyennes propres a faire progresser la gestion de classe.

### II.2.2. Deuxième étude :

Stéphane Martineau et Clermont Gauthier dans leur thèse ont traité un sujet important sur : la gestion de classe au cœur de l'effet d'enseignant (1999).

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

### ❖ **Problématique :**

-on considère ici l'enseignement comme l'ensembles des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe dans le contexte scolaire , deux taches majeurs que l'enseignant exécute dans la classe :

- la premier renvoie à l'enseignement des contenus ; ouvrir le programme ; assurer que les divers éléments sont maîtrisés

- la seconde concerne les fonctions de gestion de classe : l'enseignant doit organisée ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, etc.

### ❖ **L'hypothèse :**

-il s'agit donc d'une analyse de contenus d'un type particulier sur la méthodologie d'enseignement des enseignantes.

-les recherches empiriques sont de premier niveau

-les articles que l'enseignant fait pour gérer la classe pour rendre ces élèves optimisée dans leur apprentissage.

### ❖ **Objectif de recherche :**

-il a procédé une analyse des synthèses sur méthodologie d'enseignant pour optimisé les apprentissages de ces élèves a fin de résoudre les problèmes de gestion d'élèves dans des classes surchargé.

### ❖ **Méthodologie de recherche :**

-échantillon : notre échantillon dans cette étude est composé de deux groupes d'enseignants, un groupe d'enseignant primaire et l'autre groupe de secondaire.

-une grille d'analyse se forme d'un tableau contient trois catégories de gestion de classe.

-procédé à l'analyse de 42 revues narratives et synthèse quantitatives de recherche identifié par les références.

### ❖ **Interprétation des résultats :**

La gestion de classe consiste en un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage.

Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants qui semblent réussir le mieux dans la gestion de leur classe planifient l'aménagement de l'espace afin de permettre la tenue d'activités d'apprentissage variées, tout en ayant minimisé le problème de déplacement potentiellement dérangeants et de faciliter la surveillance des élèves.

### **II.2.3. Troisième étude :**

Mr ROCH CHOU NARD a traité un sujet sur : enseignant débutants et pratiques de gestion de classe

### ❖ **Problématique :**

-Manque d'habileté des enseignants débutants à gérer la classe se solde parfois par une perte de contrôle qui engendre à son tour des problèmes de discipline et une diminution du temps. Les difficultés rencontrées par les débutants sont causées par les représentations inopérantes qu'ils entretiennent.

-Le manque de connaissances est un autre facteur à considérer quand il s'agit d'expliquer les difficultés des enseignants débutants.

-Le manque de connaissance peut avoir un impact négatif important sur le choix et l'application des actions à mener en classe.

### ❖ **Hypothèse :**

-L'auteur effectue une revue de la documentation scientifique qui traite du rôle des représentations et des connaissances procédurales dans les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants.

-Il examine les écrits contrastant les connaissances des enseignants débutants et celles des experts dans différents domaines associés à la gestion de classe.

### ❖ Objectifs de recherche :

-Faire clarifier les processus de transformation des représentations et d'acquisitions de connaissances qui se produit au cours des premières années d'enseignement et son impact sur la gestion de classe.

-Il identifie des mesures susceptibles de faciliter et d'accélérer le développement des compétences en gestion de classe des enseignants débutants.

### ❖ Méthodologie :

L'auteur à utilisé une méthodologie descriptif : elle présente une revue de la documentation scientifique ayant pour objectif les représentations qu'entretiennent les enseignants débutants au sujet des élèves et de l'enseignement ainsi que l'effet de ces représentations sur leurs pratiques en gestion de classe.

La seconde partie traite des études qui comparent les connaissances et les pratiques en gestion de classe des enseignants débutants avec celles des experts.

La troisième partie constitue recension des écrits consacrés à l'évolution des représentations, des connaissances et des pratiques relatives à la gestion de la classe au cours des premières années d'enseignements.

La dernière partie fait état de différents moyens que les institutions de formation universitaire et les établissements scolaires peuvent utiliser afin de faciliter le développement des compétences en gestion de classe des enseignants débutants.

### ❖ Outil de recherche :

-Utilisé un entretien avec les enseignants débutants au sujet des élèves et de l'enseignement ainsi que l'effet de ces représentations sur leurs pratiques en gestion de classe.

-Faire une comparaison des connaissances et pratique en classe entre enseignant débutant et expert.

### **II.3. Les théories de l'apprentissage :**

#### **II.3.1. La quantité de pratique de l'élève**

Les pratiques de l'élève sont diverses, on distingue les différents points suivants :

##### **II.3.1.1. Gestion temporelle**

C'est de trouver les moyens de maintenir ses élèves engagés de manière appropriée sur le sujet, et pendant un pourcentage de temps élevé, sans avoir recours à des techniques ou interventions coercitives, négatives ou punitives. (SIEDENTOP, 1983, page 111).

Mais force est de constater que son analyse révèle qu'un enseignant débutant ne permet pas à ses élèves de s'engager dans l'activité motrice plus de 20 % du temps de la séance. Et d'autres semblent corroborer ceci : l'élève passe de 15 à 20 % de son temps en activité motrice). Il apparaît ici qu'un enseignant débutant ne serait pas un enseignant vraiment efficace, et par conséquent que ses élèves, à cause d'un manque de pratique ne pourraient pas apprendre comme ils devraient le pouvoir.

Mais, ce temps, si précieux pour un enseignant, s'envisage à plusieurs niveaux : temps programme, temps utile, temps disponible pour la pratique, temps d'engagement moteur et temps passé à la tâche. (P. Piéron, 1982, 105).

L'enseignant ne peut pas faire grand chose... Le temps utile (ou fonctionnel), c'est le temps que les élèves utilisent lorsqu'ils se rendent sur les installations sportives, et le temps qu'ils passent dans les vestiaires pour se mettre en tenue.

Le temps disponible pour la pratique « est le temps de la soustraction à partir du temps utile, du temps passé à présenter les activités (information donnée par l'enseignant) et du temps nécessaire à la mise en place du matériel ». Le temps d'engagement moteur : « il s'agit du temps effectivement passé en activité motrice par l'élève pendant la séance ». Les résultats des études qui ont été menées indiquent que ce temps d'engagement moteur doit être précisé de notion de spécificité.

Le temps d'engagement moteur constitue une des variables qui a pris le plus de signification dans les études relatives à la réussite

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

Pédagogique ou à l'efficacité de l'enseignement, [...] et que cette variable joue un rôle également important en éducation physique. » (P. Piéron, 1992,105).

D'autant plus qu'à un faible taux d'engagement moteur correspond généralement peu d'apprentissage et de progrès, et, probablement peu de goût ou de motivation pour la discipline pratiquée.

Enfin, pour augmenter le temps passé à la tâche, plusieurs mesures et interventions peuvent être mises en place. Piéron en propose huit :

### **II.3.1.2. Le choix des moyens**

Il faut être vigilant au choix des activités, car on remarque en théorie que celles que l'on choisit correspondent au niveau moyen des élèves, et que celui-ci, ne correspond pas évidemment aux besoins de tous. Cependant, il existe un juste milieu entre une activité pour tous et une individualisation utopique. Le style d'enseignement est une réponse : du style d'enseignement par commandement au style d'enseignement par tâche. (P. Piéron, 1982, 108).

### **II.3.1.3. Soigner l'organisation**

Désigner de manière précise les élèves responsables du placement du matériel ; déterminer des groupes de travail stables et bien définis pendant le cycle ; utiliser au mieux le matériel que l'on place => essayer de se servir du matériel pour plusieurs exercices ce qui conduit à une diminution de la perte de temps et donc à augmenter le temps d'apprentissage des élèves.

### **II.3.1.4. Obtenir l'attention des élèves**

Une des premières choses que l'enseignant se doit de fixer avec ses élèves, est qu'il attend d'eux une attention et une participation continue. Avant de débiter un exposé ou de décrire une technique, l'enseignant doit s'assurer de l'attention de ses élèves. Il est de loin préférable d'attendre un instant avant de commencer à parler, que de faire de fréquents rappels à l'ordre, faute d'avoir cette attention. ». (Piéron, 1992, 111).

### **II.3.1.5. Contrôler particulièrement la proportion d'élèves engagés dans les activités proposées et les interventions de relance**

Suivant le type d'activité (dangereuse ou non, sollicitant la présence plus ou moins proche de l'enseignant), on constate que le travail se maintient à l'endroit où se trouve l'enseignant et chute dans les autres groupes. Piéron en profite alors pour rappeler que le placement de l'enseignant par rapport aux différents groupes de la classe est très important, et qu'il doit à tout moment être en mesure de voir chaque élève de la classe. « Il est indispensable de s'arrêter un instant, d'effectuer un balayage du regard et de compter le nombre d'élèves en activité. Cette technique permet facilement de savoir s'il y a nécessité d'intervenir rapidement dans un groupe ou si l'on peut rester avec celui que l'on est. Les interventions que l'on peut effectuer, peuvent, soit se faire de loin, soit dans certains cas exiger que l'on se déplace auprès d'un autre groupe. Les interventions peuvent s'adresser à un groupe ou à un élève en particulier. Les interventions collectives du type « Allez, au travail » n'ont généralement que très peu d'impact sur les élèves, car ne les sollicitent pas dans une activité particulière et par conséquent ne les intéressent pas particulièrement. (Piéron, 1992, 111).

Pour les interventions collectives, lorsqu'il y a une chute du niveau d'activité, il faut :

- « Réunir les élèves et faire un ré-enseignement de courte durée ;
- Capter leur attention et fournir un feed-back simple ;
- Centrer à nouveau leur attention sur un point essentiel de réussite de l'habileté ;
- Modifier légèrement la tâche et redemander un ou plusieurs essais.

Ces interventions sont manifestement plus utiles et efficaces que des exhortations anonymes.

Pour les interventions individuelles, lorsqu'on constate une forte baisse de l'activité de l'élève, il est toujours possible de le relancer, « sans être nécessairement négatif ou agressif à l'égard des élèves qui se sont arrêtés. ». Voici quelques exemples d'interventions :

- « Michel, c'est ton tour vas-y, je te regarde. »
- « Floriane, je ne t'ai pas vue lorsque tu as fait l'exercice, remontre-le moi
- « François, as-tu corrigé ton défaut (être spécifique) ? »

---

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

- « Xavier, tu étais en progrès lors des autres leçons, est-ce que cela continue ? Je t'observe.

### **II.3.1.6. Terminer les exercices à temps**

grâce encore une fois à un balayage du regard, l'enseignant peut éviter les périodes d'inactivité (due à la lassitude, à l'ennui ou à la fatigue), et ainsi remédier à ce problème en intervenant rapidement auprès des élèves soit en changeant la situation, soit en la réajustant.

### **II.3.2.1. Organisation spatiale (matérielle et humaine)**

L'adoption de différentes formations et organisations dans les séances d'activité physique répond à plusieurs soucis de la part du professeur :

1. Un gain de temps dans les déplacements, dans le passage des élèves aux différents engins, ce gain de temps favorise une plus grande quantité de travail de l'élève, à une utilisation optimum du matériel dont on dispose ;
2. Assurer un maximum de sécurité dans le placement, les déplacements et manœuvres de matériel ainsi que dans le travail aux différents engins ;
3. Permettre une intervention pédagogique efficace ;
4. Assurer une meilleure vision des élèves. ». (P. Piéron, 1992, 83)

### **II.3.2.2. Organisation en sections ou en ateliers**

-Doit permettre l'exécution simultanée d'exercices par les groupes de la classe, à des ateliers différents

-Un élève effectue l'exercice et regagne sa place dans la section (ou groupe).

-L'organisation peut comporter soit un même exercice au même atelier, soit un exercice similaire avec du matériel différent

-Les changements d'atelier s'effectuent sous la directive de l'enseignant.

-Placement de l'enseignant : à l'exercice le plus dangereux sinon, à un exercice nouveau.

-Placement de l'enseignant par rapport à l'ensemble de la classe : il doit être placé de façon à pouvoir intervenir à tout moment sur un autre atelier.

### **II.3.2.3. Organisation en section avec exercices complémentaires**

Dans ce type d'organisation, l'objectif est de renforcer l'activité de l'élève afin d'augmenter la quantité totale de travail effectué. Les exercices complémentaires :

- Permettent de développer les qualités physiques
- Doivent pouvoir se réaliser sans aide
- Leur nombre est fonction de l'intensité que l'enseignant veut ajouter
- Permettent une activité autonome des élèves
- 2 ou 3 maximums. On constate une efficacité nettement supérieure des séances dont la partie centrale utilise le travail en section avec exercices complémentaires (les élèves améliorent leur niveau de performance dans des courses, des sauts, et des lancers.). (Dietrich, 1965).

### **II.3.2.4. Organisation en circuit**

Le circuit training : il vise essentiellement l'amélioration de la condition physique

#### **II.3.2.4.1. Avantage**

- Nécessite peu de temps
- Exercices variés
- Chaque élève travaille suivant ses possibilités
- Les résultats sont régulièrement contrôlés ; la connaissance des résultats immédiats par l'élève est une bonne source de motivation.

#### **II.3.2.4.2. Incontinents**

- Obligation d'apprentissage de tous les exercices constituant le circuit, avant de pouvoir le mettre en place.

L'organisation matérielle est également à prévoir lors de la préparation de la séance : le contenu des ateliers et l'ordre de passage de l'un à l'autre doivent être réalisés avec une certaine logique pour qu'il y ait une progression possible par l'élève. Grâce à ces formes

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

d'organisation et à ces organisations de sections, la gestion du groupe classe devrait être améliorée, mais il peut également paraître intéressant de voir si un travail en groupe (affinitaire, de besoin) apporte aussi un plus aux apprentissages de l'élève. (P. Piéron, 1992,84) vous avez utilisé uniquement un seul ouvrage.

### II.3.2.5. Le travail de groupe

Le travail de groupe pourrait être intéressant pour un enseignant d'EPS. Tout d'abord, c'est « un dispositif sécurisant », puisque de toutes façons il est très difficile de « voir tout ce qui se passe et en même temps intervenir de façon individualisée ». Ainsi, mettre en place ce fonctionnement peut permettre à tous les élèves de pratiquer le plus efficacement possible, même si l'enseignant n'est pas très près d'eux. (Un moyen pour que le groupe ne perde pas de vue ce qui est demandé, est l'utilisation de « fiches descriptives ou/et d'observation ». Ainsi, le groupe a toujours les consignes demandées à porter de main, et même dans certains cas, elles seront reformulées par un camarade (on pointe ici le côté solidarité, coopération des apprentissages de l'élève). « Le travail en groupe et la mise en pratique d'une certaine forme de monitorat (observer les tentatives d'un camarade à l'aide d'un fiche décrivant les critères de réussite) facilitent la réalisation de certaines situations. » (Cette organisation permet aussi de « donner des tâches différentes en fonction des niveaux et des besoins des élèves pour atteindre un objectif commun. » (Pédagogie différenciée)

Il est nécessaire d'avoir confiance dans le potentiel qu'ont les élèves à pouvoir s'organiser eux-mêmes en leur donnant les moyens » dit-elle. Et puis, si toutefois cette tentative s'avérait être un échec, elle permettrait, à la fois à l'enseignant mais aussi aux élèves de voir que l'erreur est possible partout et par tout le monde. Il faudrait alors en tirer une leçon, et tenter de remédier au(x) problème(s) les séances suivantes.

### II.3.2.6. Le travail en autonomie

Au travail de groupe vu précédemment, on peut associer une mise en place d'un travail en autonomie pour renforcer la possibilité d'optimiser les apprentissages de l'élève.

Mais, il faut être vigilant quant à ce type de travail, car il demande auparavant un apprentissage des élèves, car, « ce n'est pas parce que l'enseignant est en retrait à certains Moments, qu'il y a autonomie des élèves. ». Cet auteur ajoute que « rendre autonome, c'est

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

céder une partie de son pouvoir, c'est ouvrir à l'environnement.».(G. DE VECCHI, 1992, 190).

Des objectifs prioritaires sont toujours poursuivis dans le travail de l'autonomie : apprendre à évaluer sa production, savoir communiquer sa production, Donner aux élèves la possibilité d'être actifs et de s'exprimer (pour qu'ils construisent eux-mêmes leur savoir, Susciter le goût et le plaisir de la recherche qui créeront ou feront surgir leur motivation, offrir aux élèves l'occasion de retrouver confiance en eux grâce à la liberté d'initiative, de créativité et à la reconnaissance explicite de leur droit à l'erreur, apprendre à travailler et à vivre avec les autres (camarades et adultes), Transformer les conditions de la communication (car le maître partage alors son pouvoir), Acquérir des connaissances nouvelles, approfondir des connaissances déjà acquises.» (H ; PRZESMYCKI, 1991,103).

La fonction de l'autonomie est donc de faire participer davantage l'élève à sa formation, et de façon plus responsable. La conquête de l'autonomie passe par la maîtrise de savoirs et de savoir-faire : c'est dans la mesure où le savoir est intégré et disponible pour appréhender des situations nouvelles qu'il augmente les capacités d'autonomie. » .la maîtrise des savoirs ne suffit pas à caractériser l'autonomie, il faut aussi qu'il y ait d'une part une capacité de remise en cause de soi et de ses schèmes de pensée et d'autre part, une capacité d'analyse des contraintes pour exercer des choix, et connaître les limites de son action. En effet, l'autonomie est une aptitude à assumer de façon critique, responsable et constructive des conseils ou des modèles.

C'est à dire que le travail autonome n'est ni du travail dirigé conçu et organisé par enseignant dans tous les aspects et étapes de son déroulement, ni le laisser-faire où le professeur, respectueux de la spontanéité des élèves et désireux de leur voir prendre des responsabilités, se garde d'intervenir et reste en retrait les livrant à eux-mêmes. ». (M. MARABEAU, 1987, 11).

En résumé, le travail autonome ne se réduit ni à une pratique ni à une situation pédagogique déterminée, mais doit être conçue comme une orientation (souple et diverse) selon les objectifs poursuivis par chaque enseignant.

Ceci met en jeu trois éléments qui permettent d'accéder à l'autonomie de l'élève :

- **La nature de l'acte pédagogique** => dans la perspective d'un travail en autonomie, il va falloir soutenir et guider l'élève dans l'élaboration par lui-même de son savoir ;

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

**-La conception de l'élève comme une personne capable** => organiser son travail individuellement mais aussi collectivement ; prendre des initiatives et des responsabilités ; créer ; apprécier son travail et celui des autres ;

**-La conception du professeur et son rôle** => il est à la fois source de savoir et médiateur dans l'appropriation par élève de son savoir, le professeur n'a plus le monopole de l'organisation du travail, de l'enseignement et de l'évaluation. Son rôle s'est transformé : dans le groupe-classe « il est sans doute celui qui détient une compétence particulière, mais il est d'abord celui qui crée les situations où l'élève pourra avoir des comportements autonomes. ». (M. MARABEAU, 1987, 11).

### **II.3.2.7. Les supports de l'acquisition de l'autonomie**

La pratique du travail autonome doit amener l'élève à faire l'apprentissage de la vie en société, en vivant concrètement une expérience de groupe, avec ce que cette vie de groupe implique : capacité de s'organiser, de décider, d'écouter et de communiquer, de reconnaître et d'accepter la personne de l'autre, de se situer par rapport à ses camarades et par rapport aux adultes présents (le plus souvent le professeur) ... et ceci tant au niveau du groupe-classe que du groupe dans lequel l'élève se trouve.

Le travail autonome modifie aussi les relations entre l'enseignant et l'élève et développe par là-même des relations entre élèves. C'est en cela que ce type de travail prend en compte des objectifs intéressants en EPS, puisqu'on dépasse le seul objectif moteur (on est ici en accord avec les textes institutionnels qui assignent à l'EPS les finalités éducatives de citoyenneté - autonomie - responsabilité). Une séquence de travail en autonomie se caractérise par trois phases successives :

#### **Première phase : appropriation des objectifs**

- on donne une liste d'objectifs à atteindre au cours de la séquence (ou situation)

#### **Seconde phase : action et réalisation de la tâche**

- le ou les groupe(s) ont l'initiative d'organiser et de réaliser la tâche fixée ; l'enseignant adapte alors la situation aux élèves

### Troisième phase : évaluation

• il s'agit ici d'apprendre à l'élève à évaluer lui-même ses propres actions et réalisations. L'évaluation est en effet une dimension fondamentale de l'apprentissage de l'autonomie : l'élève est amené à apprécier le résultat de ses actions et de ses comportements. Il prend conscience de ses capacités comme de ses lacunes, peut analyser ses échecs et ainsi travailler ce qu'il faut pour les surmonter. (M. MARABEAU, 1987, 11).

Autrement dit, il s'agit d'intégrer des situations de travail autonome dans la vie de la classe et dans la démarche globale de l'enseignant tout au long de l'année.

### II.3.2.8. Le rôle de l'enseignant

Tous les enseignants s'accordent à dire que le travail autonome n'est pas synonyme de laisser-faire systématique. En effet, l'élève livré à lui-même et à ses seules ressources, n'aura pas forcément un comportement autonome ; il risque d'être mené par un camarade plus rapide que lui, sans véritablement maîtriser ce qu'on lui demande de faire. Le travail autonome, qui doit mettre l'élève en mesure d'avoir des comportements autonomes, nécessite un apprentissage progressif où le rôle de l'enseignant consiste notamment à donner à l'élève la maîtrise des outils de travail pour qu'il puisse en disposer et les mettre en œuvre (lecture d'une fiche d'observation ou d'évaluation par exemple). Le rôle du professeur peut être défini « schématiquement comme personne - ressource, régulateur, référence, facilitateur : il a un rôle assez large. » Il intervient sur quatre niveaux : dans une stratégie à long terme, en prévoyant une responsabilité de l'élève progressivement accrue ; à moyen terme, dans les apprentissages préliminaires permettant d'aboutir à un travail plus ambitieux ; à court terme dans la préparation précise d'une situation particulière ; dans l'instant, aux différents moments dans le déroulement de la situation. Le rôle du professeur dans une situation où il met ses élèves au travail en autonomie peut se schématiser en trois étapes : Sensibilisation donner un but "donner une stratégie et des objectifs clairs. (M. MARABEAU, 1987,125)

### II.3.2.9. Organisation du travail

Afin de réaliser une bonne organisation du travail, il est souhaitable de donner des consignes précises au départ sur le travail à faire; repérer les groupes qui ne fonctionnent pas, pour s'occuper en priorité de ceux-ci (réfléchir avec eux pourquoi cela ne fonctionne pas; être

tolérant par des petits « débrayages », mais intervenir pour remettre en place des groupes qui se démobilisent trop.

### II.3.2.10. La motivation : Clé de la réussite de l'autonomie

La motivation est un moteur indispensable, mais que les adolescents deviennent de plus en plus indifférents et que leur enthousiasme décline de plus en plus. De plus, «La motivation ne fonctionne pas par à coups. En effet, il ne suffit pas de temps en temps de proposer quelque chose d'intéressant dans une matière .Il s'agit bien d'un tout, d'un certain état d'esprit.». (G. DE VECCHI 1992, 190)

Il est essentiel que l'élève sente qu'il existe comme tel. Il doit avoir la possibilité d'être partie prenante : il doit donc posséder un pouvoir d'élaboration, de gestion, d'évaluation sur son travail. Il a besoin d'être intégré dans une structure qui laisse une place au relationnel.

En bref, cela montre bien que ce n'est pas en faisant réaliser une somme d'exercices que l'on va rendre un élève autonome et motiver les élèves.

Dans les classes hétérogènes, il est important de voir si tous les élèves ont la même motivation à pratiquer ou non, le but prioritaire de l'individu est de « témoigner ou manifester - à soi ou aux autres - une compétence élevée et éviter de faire preuve d'incompétence. ». (Nicholls, 1984). Il distingue alors deux buts différents :

- **but motivationnel de maîtrise** : l'élève a le sentiment d'être compétent quand il se sent meilleur qu'avant;
- **but motivationnel impliquant l'ego** (ou de compétition -ROBERTS-) : l'élève a le sentiment d'être compétent quand il se sent meilleur que les autres.

### II.3.2.11. L'évaluation

Un des moyens pour résoudre cette problématique autonomie - motivation est la mise en place d'une pédagogie de la réussite, par la mise en place par exemple d'une évaluation formative «qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour découvrir des procédures qui lui permettront de progresser dans son apprentissage.

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

Mais d'un point de vue pédagogique, afin d'optimiser l'apprentissage de l'élève, l'utilisation d'une évaluation formatrice paraîtrait encore plus intéressante, puisqu'elle « tente de prendre pleinement en compte celui qui apprend, en ce sens qu'elle le rend conscient de son cheminement vers la tâche à accomplir. En fait, c'est bien plus qu'une procédure d'évaluation; il s'agit d'une véritable démarche d'appropriation du savoir.». Ce type d'évaluation permet aux élèves de s'approprier les critères d'évaluation de l'enseignant en les associant étroitement à l'élaboration de la démarche à suivre par une anticipation et une planification des différentes activités permettant d'atteindre l'objectif fixé. Ainsi, l'élève sait à tout moment pourquoi il réalise une tâche et quel est le niveau qu'il arrive à atteindre. Ainsi, nous avons vu comment les enseignants "efficaces" peuvent mettre au point des routines d'organisation de la classe qui leur laissent le temps de faire autre chose une fois qu'elles sont bien implantées. (G. DE VECCHI, 1992, 86)

### II.4. Les styles d'enseignements et apprentissage

#### II.4.1. Les styles d'enseignements de Moston

##### II.4.1.1. 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. (Moston. M, ASHWORTH. S, 1985, p. 76)

- **Le rôle de l'enseignant** : l'enseignant prend toutes les décisions et décompose l'habileté 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. Cothran 2003, 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.

##### II.4.1.1.1. L'anatomie du modèle par commande

La différence entre les modèles d'enseignements est identifiée grâce au rapport de force dans la prise de décisions, dans n'importe quel rapport d'enseignant-élève, ils 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

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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)

### **II.4.1.1.2. 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).

#### **II.4.1.2.1. 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

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### II.4.1.2.1.1. 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 classés 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

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### II.4.1.2.1.2. 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)

### II.4.1.3.1. 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 ensembles. Un élève pratique tandis que l'autre élève donne des rétroactions à

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### **II.4.1.3.1.1. 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 maître 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).

### **II.4.1.3.1.2. 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

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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

### II.4.1.4.1. 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)

#### II.4.1.4.1.1. 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

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### **II.4.1.4.1.2. 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).

### **II.4.1.5.1. 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).

### **II.4.1.6.1. 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.

---

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### II.4.1.6.1.1. 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

---

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### II.4.1.6.1.2. 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).

### II.4.1.7.1. 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)

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

- **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).

### II.4.1.7.1.1. 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.

### II.4.1.7.1.2. 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'enchaînent et se relie
- production des données convergentes
- Découvrir les réponses correctes. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 240).

### II.4.1.8.1. 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

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

réalisé, les objectifs suivants sont atteints dans les thèmes et dans le comportement. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 12).

### **II.4.1.8.1.1. 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 a 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).

### **II.4.1.8.1.2. 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).

### **II.4.1.8.1.3. 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).

### II.4.1.9.1. 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).

### II.4.1.9.1.1. 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).

### II.4.1.10.1. 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).

### II.4.1.10.1.1. 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

---

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### **II.4.1.10.1.2. 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)

### **II.4.1.11.1. Le style auto-enseignement**

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)

## CHAPITRE 2 : Cadre théorique de sujet de recherche

---

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).

### III.1. Population

Pour la partie pratique de notre étude, le choix de l'échantillon c'est porté sur une classe qui a un effectif important de 45 élèves, 23 garçons et 22 filles scolariser dans un lycée Massinissa à Bejaia.

### III.2. Outils de recherche :

Parmi les outils qu'on a utilisés dans notre thème de recherche est un programme d'un cycle d'enseignement **composé** de l'ensemble de fiches de séances. Afin de permettre aux élèves de bien se situe dans leur apprentissage et augmenté la quantité de pratique des élèves.

Ce cycle d'apprentissage composé de 8 séances, chaque séance a deux heures (2h).dans deux parties ; la première partie de la séance l'échauffement avec la classe entière. On divise la classe en deux groupe de différente niveau et en organise les ateliers.

La second partie de la séance, travail en autonomie par une moitié des élèves a la vitesse (avec des fiches d'observation, des fiches de prise de performance), et l'autre moitié de la classe avec l'enseignant au saut longueur (pour des raisons de sécurité, mais aussi parce que nombreux sont les élèves n'en ont jamais fait.

### III.3. Outil statistique :

Tous les résultats obtenus sont rapportés en valeur concernant les réponses obtenus selon les tests qu'on a réalisés aux élèves de lycée Massinissa à Bejaia, nous avons utilisée test de student.

#### III.3.1. Les tests de terrain :

##### a) Test de vitesse

- **Course de quatre-vingt (80) mètres pour les garçons**

-**Course de 60 m pour les filles**

L'objectif du test est l'évaluation de la qualité d'endurance -vitesse, le sujet se place en position accroupie derrière la ligne de départ. Et il parcourt la distance le plus rapidement possible. Le meilleur des deux résultats obtenus (temps) est enregistré.

### **b) test de saut longueur :**

L'objectif de ce test est d'évaluer la quantité de distance de l'élève, le sujet se place en position debout dans la ligne de départ et parcourt la distance le plus rapidement et saute le plus loin possible ?

### **III.4. Méthodes :**

La méthodologie choisie combinera un programme de séances dans une classe de secondaire, dans lycée à Bejaia. Cette programmation issue de 8 séances d'apprentissage, afin de pouvoir augmenter le temps d'engagement moteur des élèves.

Cette programmation est organisée sous forme d'un tableau qui contient l'ensemble de la séance, avec deux groupes différents ; et dans chaque séance l'élève réalise 3 essais dans la première partie et aussi 3 essais pour la deuxième discipline.

Dans 4 premières séances on effectue un pré-test pour évaluer le niveau des apprentissages des élèves, et en fin entame les quarts(4) séance qui reste et en termine le programme avec un post-test pour évaluer le niveau final des élèves.

### IV. Expérimentation menée avec une classe de secondaire

Dans notre thème de recherche, l'expérimentation est menée sur une classe de secondaire au lycée Massinissa de Bejaia.

A l'issue de la première séance, le bilan faisait apparaître une insuffisance en termes de nombre sauts en longueur par élève : 3 sauts. C'est alors que ce problème est apparu comme piste de travail pouvant faire l'objet d'une expérimentation.

#### IV.1. Expérimentation

Notre expérimentation dans ce thème de recherche est l'organisation de travail par la préparation de la séance. Afin de pouvoir augmenter le temps d'engagement moteur des élèves une attention plus particulière a été accordée : à la répartition du temps, à la constitution des groupes, aux interventions de l'enseignant.

Mais la solution qu'on a proposée n'est pas seulement une nouvelle organisation des groupes, mais également une mise en place du travail en autonomie (en groupe).

Nous avons récapitulé les séances avec ce qui a été mis en place à chacune d'entre elles pour tenter d'optimiser les apprentissages de l'élève ci-dessus.

#### ❖ Préparation de séance

Une évaluation diagnostique réalisée en saut longueur, par la division de la classe en deux groupes de niveau qui ont été constitués :

=> Un groupe A avec 16 garçons et 6 filles (22 élèves).

=> Un groupe B avec 16 filles et 7 garçons. (23 élèves).

Ces deux groupes sont non seulement de niveau, mais, on retrouve aussi les mêmes élèves sur le même pôle de motivation ; soit dans le groupe A, une motivation davantage centrée sur son propre résultat par rapport aux autres du groupe : les défis les intéressent énormément. Le groupe B, quant à lui est centré sur le résultat de l'action.

• Répartition du temps et des élèves :

15' => échauffement

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

15' => sauts (travail spécifique / atelier : segments libres, gainage.

### **Pour la mise en autonomie et le travail de groupe :**

-démonstration pour savoir comment mesurer une performance

-distribution des rôles dans chaque atelier du saut en longueur (1 secrétaire, 1 juge, 1 élève qui ratisse)

### **Séance n 1 :**

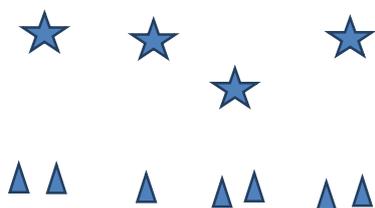
#### ❖ **Activité de saut longueur :**

❖ **Objectif opérationnel :** Etre capable de courir sur une distance donnée et établir une performance.

#### ❖ **Condition de réalisation**

- Appel-présentation de l'objectif de la séance.

- 04 groupes échauffement selon batterie d'exercices appris en cours, puis l'élève prends l'initiative de proposer des exercices de son choix.



#### ❖ **Critère de réussite :**

Imiter son capitaine du jour.

#### ❖ **Consigne :**

Utiliser toute la longueur du terrain.

. Surveiller le bon enchaînement des exercices d'échauffement 15mn

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

### ❖ Situation n 1 :

#### ❖ Mécanisme de déroulement :

- Juge chargé d'aplanir la zone de chute.
- Juge posant le décamètre au point zéro.
- Juge mesurant le saut.

-Juge vérifiant si l'appel performances faire participer le maximum d'élèves en rôle d'officiels.

- Les élève réalisent leur essais a tour de rôle et chaque élève a droit a trois essais.

#### ❖ Critère de réussite :

- Arrivée vitesse sur la planche.

-Saute le plus loin possible

#### ❖ Consigne :

- Respecter les consignes de sécurités.
- Ne pas couper les couloirs pendant et après la course..

#### Activité de vitesse :

- ❖ **Objectif opérationnel :** être capable de courir sur une distance donnée et établir une performance.

### ❖ Situation n2 :

#### ❖ Mécanisme de déroulement :

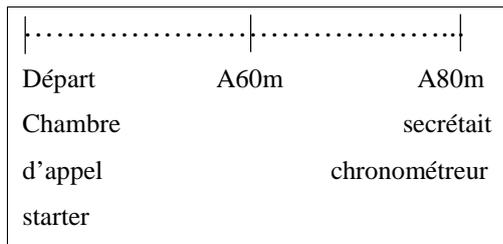
Filles	Garçons	départ
--------	---------	--------

60m	80m	Accroupis debout
-----	-----	---------------------

- Starter : un élève donne les départs.
- Chronométrateur : la pris des performances est laissée à l'enseignement.
- Chambre d'appel : un élève donne l'ordre de passage.
- Secrétaire : le secrétaire assure la prise de performance sur le cahier de note.

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---



### ❖ Critères de réussite :

-imiter son capitaine de jour

Consigne :

Utilisé toute la longueur de terrain.

Evaluation :

-Regroupement des élèves.

-Bilan de la séance.

### Séance n 2

#### ❖ Activité de longueur :

❖ **Objectif opérationnel** : Etre capable de prendre une impulsion de grandir et se réceptionner les deux pieds groupe.

#### ❖ Condition de réalisation :

Appel- présentation de l'objectif de la séance.

-04 groupes, échauffement selon batterie d'exercices appris-en cours, puis l'élève prends l'initiative de proposer des exercices de son choix.

- Travail d'articulation, d'étirement et abc courses.

#### ❖ Critères de réussite :

Imiter son capitaine de jour

#### ❖ Consigne :

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

Utiliser toute la longueur du terrain surveillé le bon enchaînement des exercices d'échauffement 15mn.

### ❖ Situation 01 :

- Prendre un élastique haut (selon la taille des élèves).
- Prendre un appel et sauter en essayant de toucher l'élastique avec la main opposée à la jambe d'appel.



### ❖ Situation 02 :

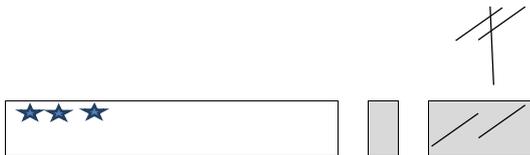
Placer un élastique bas, sauter par-dessus par-dessus l'élastique.



### ❖ Situation 03 :

Place un élastique haut et un élastique bas.

Sauter, toucher l'élastique du haut en passant par-dessus l'élastique du bas.



### ❖ Critères de réussite :

- Je me détends complètement, je lance le genou de ma jambe libre.
- J'avance les bras vers le point de chute.

Je me réceptionne pieds et fesses au sol, jambes fléchies, mains vers le point de chute.

### ❖ Consigne :

- Projeter au maximum les jambes et les bras vers le point de chute.

J'organise ma réception au sol en conservant mon équilibre.

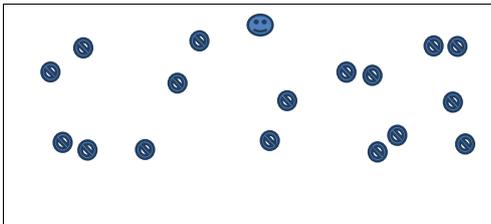
## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

### ❖ Activité de vitesse :

#### ❖ Situation 01 les jeux par groupe :

Terrain rectangulaire, tous les élèves courent en petites foulées, dans tous les sens, en occupant les espaces libres. Au signal d'un chiffre, les élèves énoncent, (2, 3, 4, 5, etc.....) les élèves qui ne feront partie d'aucun groupe seront éliminés.

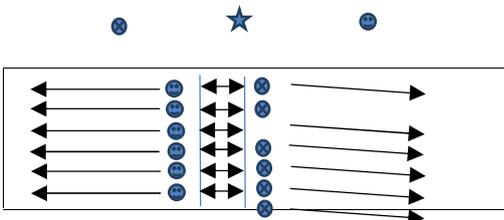


#### ❖ Situation 02 :

le jeu du chameau et chapeau. Terrain rectangulaire, deux lignes espacées de 2 à 3 deux équipes A et B se font face et chaque élève repère son vis-à-vis. Déroulement : le meneur raconte une histoire contenant les mots chapeau et chameau (après avoir donné l'appellation chameau l'équipe A et chapeau à l'équipe B) lorsque le meneur prononce un de ces mots, équipe. L'élève qui se fait prendre perd un point et l'élève qui rattrape son vis gagne un point.

Variantes :

- Départ face à face, dos à dos, accroupis-assis.



#### ❖ Critères de réussite :

- Départ juste au moment où le mot chapeau ou chameau est prononcé.
- Se concentrer sur les mots du meneur.
- Réagir vite pour réussir.
- Courir droit devant.
- Occuper les espaces libres.
- Occuper individuellement.
- Être attentif au signal du prof.

Se mettre en groupe rapidement.

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

### ❖ **Consigne :**

- Respecter les consignes d sécurité.
- Ne pas couper les couloirs pendant et après la course 35m.

### **Séance n 3**

#### ❖ **Activité de saut longueur :**

❖ **Objectif opérationnel :** être capable d'enchaîner la course d'élan, l'impulsion et la réception au sol.

#### ❖ **Condition de réalisation :**

Appel- présentation de l'objectif de la séance.

-04 groupes, échauffement selon batterie d'exercices appris-en de son choix

-Travail d'articulation, d'étirement et abc courses.

#### ❖ **Critères de réussite :**

Imiter son capitaine de jour

#### ❖ **Consigne :**

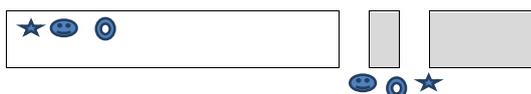
Utiliser toute la longueur du terrain surveiller le bon enchaînement des exercices d'échauffement 15 mn.

#### ❖ **Situation 01 :**

Prendre des marques a 17 foulées de la planche

Mettre les élèves un par un

Quand l'un d'eux passe ; le deuxième observe et corrige son camarade,chaque élève doit faire quatre essais.



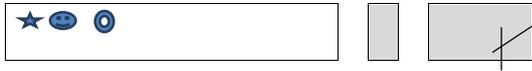
#### ❖ **Situation02 :**

- Concours éliminatoire
- Mettre un élastique en travers de la fosse

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

- Tous les élèves essayent de dépasser l'élastique
- L'élève qui échoue est éliminé
- Et à chaque passage de tous les élèves, l'élastique est éloigné de la planche

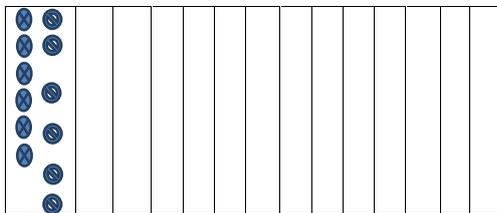


### ❖ **Activité de vitesse :**

❖ **Objectif opérationnel :** être capable de courir et d'exécuter des mouvements en impliquant une ou deux unités corporelles en ligne droite.

### ❖ **Mécanisme de déroulement :**

- Travail par vagues :
- Elévation des genoux 3×20m.
- Talons aux fesses 3×20m.
- Foulées bondissantes 2×20m.
- Course avec augmentation de la vitesse, course ascendante (accélération) 3×20m.
- Course par-dessus des bâtons posés à distance égale d'une foulée 3×20.



### ❖ **Critères de réussite :**

- Orienter la course dans l'axe.
- Foulées amples genoux hauts.
- Extension complète de la jambe arrière.
- Travailler sur la pointe des pieds.

### ❖ **Consigne :**

- Orienter la course dans l'axe.
  - Foulées amples genoux hauts.
  - Extension complète de la jambe arrière.
- Travailler sur la pointe des pieds.

### ❖ **Evaluation :**

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

Regroupement des élèves

-Bilan de la séance.

### **Séances n4**

#### **❖ Test d'évaluation :**

A fin de ces séances on a effectué un pré-test d'évaluation pour évaluer le degré des apprentissages des élèves.

**Pré-test** : évaluer le niveau des élèves après ces quarts premières séances.

#### **1) Test de vitesse :**

❖ **-Course de quatre-vingt (80) mètres pour garçons**

❖ **-Course de 60 mètre pour filles**

L'objectif du test est l'évaluation de la vitesse, le sujet se place en position accroupie derrière la ligne de départ. Et il parcourt la distance le plus rapidement possible. Le meilleur des deux résultats obtenus (temps) est enregistré.

#### **❖ Organisation :**

En divise la classe par deux groupe d'élèves différent ; groupe A et groupe B

=> Un groupe A avec 16 garçons et 6 filles (22 élèves).

=> Un groupe B avec 16 filles et 7 garçons. (23 élèves).

#### **❖ Matériel :**

-un sifflet

-chronomètre

A fin de ce test les résultats obtenu sont enregistrée dans une fiche d'observation pour les comparais au deuxième test après quelques séances de pratique.

#### **2) Test de saut en longueur :**

-3 essais pour chaque élève, deux groupes différents

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

Ce test permis aux élèves de mesurer leurs distance de saut en longueur afin de les enregistrée dans une fiche d'observation pour la comparais au deuxième test.

### ❖ **Organisation :**

Deux groupes différent : groupe A, groupe B selon le nombre des élèves (45 eleves).

### ❖ **Matériel :**

-un sifflet, un décamètre, ratto, deux drapons

## Séance n 5

### ❖ **Activité de saut longueur :**

❖ **Objectif opérationnel :** être capable de sauter le plus loin possible a partir d'une zone d'appel et d'améliorer sa performance initiale.

### ❖ **Mécanisme de déroulement :**

- Juge chargé d'aplanir la zone de chute.

- Juge posant le décamètre au point zéro.

- Juge mesurant le saut.

- Juge vérifiant si l'appel performances faire participer le maximum d'élèves en rôle d'officiels.

- Les élève réalisent leur essais à tour de rôle et chaque élève a droit à trois essais.

### ❖ **Critères de réussite :**

- Arrivée vite sur la planche.

- Saute le plus loin possible.

Réaliser la plus grande performance possible.

### ❖ **Consigne :**

- Respecter les consignes d sécurités.

- Ne pas couper les couloirs pendant et après la course 35m.

### ❖ **Activité de vitesse :**

❖ **Objectif opérationnel :** être capable de courir et d'exécuter des mouvements en impliquant une ou deux unités corporelles en ligne droite.

### ❖ **Mécanisme de déroulement :**

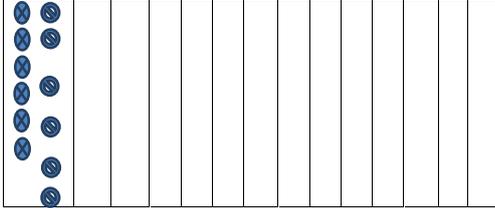
- Travail par vagues :

- Elévation des genoux 3×20m.

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

- Talons aux fesses 3×20m.
- Foulées bondissantes 2×20m.
- Course avec augmentation de la vitesse, course ascendante (accélérations) 3×20m.
- Course par-dessus des bâtons posés à distance égale d'une foulée 3×20.



### ❖ Critères de réussite :

- Orienter la course dans l'axe.
- Foulées amples genoux hauts.
- Extension complète de la jambe arrière.

Travailler sur la pointe des pieds.

### ❖ Consigne :

- Respecter les consignes de sécurité.
- Ne pas couper les couloirs pendant et après la course 35m.

### ❖ Evaluation :

Regroupement des élèves

- Bilan de la séance.

## Séances n 6

### ❖ Activité de vitesse :

❖ **Objectif opérationnel** : Être capable de réagir rapidement à un signal extérieur.

### ❖ Echauffement :

### ❖ Condition de réalisation :

Appel- présentation de l'objectif de la séance.

-04 groupes, échauffement selon batterie d'exercices appris-en de son choix

-Travail d'articulation, d'étirement et abc courses.

### ❖ Critères de réussite :

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

Imiter son capitaine de jour

❖ **Consigne :**

Utiliser toute la longueur du terrain surveillé le bon enchaînement des exercices d'échauffement 15 mn.

❖ **Situation 01 :**

L'enseignant placé face des élèves lâche un balon, quand celui-ci touche le sol, les élèves courent sur une distance de 15 à 20

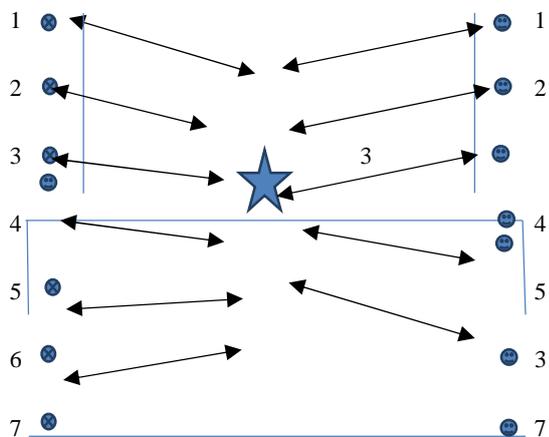


❖ **Situation 02 :**

Partage la classe en deux groupes, sur deux lignes distances de 20m, Mettre un mouchoir au milieu dans un petit cercle.

Cheque équipe sera numérotée a partir de 01. Au signal de l'enseignant (énuméré un chiffre) les deux élèves concernés, courent, essayent de prendre le mouchoir, revenir vers la ligne sans se faire toucher par son adversaire.

Variante : départ Assi-Départ accroupis.



❖ **Critères de réussite :**

- Les élèves se concentrent sur le ballon.

## CHAPITRE 4 : Expérimentation

---

- Réagir vite pour réussir.
- Se tenir prêt derrière sa ligne.
- La jambe derrière la ligne fait ressort.
- Pousser dans la direction du déplacement.

Etre vigilant et vif devant le mouchoir.

### ❖ **Consigne :**

- Regarder le ballon.
- Courir droit devant.
- Ne pas télescoper son vis-à-vis devant le mouchoir.
- Au retour courir droit devant.

## Séances n 7

### ❖ **Activité de saut longueur :**

❖ **Objectif opérationnel :** Etre capable de courir sur une distance donnée et établir une bonne réception.

### ❖ **Critères de réussite :**

- Arrivée vite sur la planche.
- Saute le plus loin possible.

Réaliser la plus grande performance possible.

### ❖ **Consigne :**

- Respecter les consignes d sécurité.
- Ne pas couper les couloirs pendant et après la course 35m.

### ❖ **Mécanisme de déroulement :**

- Juge chargé d'aplanir la zone de chute.
- Juge posant le décamètre au point zéro.
- Juge mesurant le saut.
- Juge vérifiant si l'appel performances faire participer le maximum d'élèves en rôle d'officiels.
- Les élèves réalisent leurs essais à tour de rôle et chaque élève à droit à trois essais.

**Séance non réalisé à cause de condition climatique.**

### **Séance n8**

#### **❖ Test d'évaluation final :**

A fin de ces séances on a effectué un post-test d'évaluation pour évaluer le degré final des apprentissages des élèves.

**Post-test** : évaluer le niveau final des élèves après ces quarts dernières séances.

#### 1) **Test de vitesse** :

❖ **-Course de quatre-vingt (80) mètres pour garçons**

❖ **-Course de 60 mètre pour filles**

L'objectif du test : est l'évaluation de la vitesse, le sujet se place en position accroupie derrière la ligne de départ. Et il parcourt la distance le plus rapidement possible. Le meilleur des deux résultats obtenus (temps) est enregistré.

#### ❖ **Organisation :**

En divise la classe par deux groupe d'élèves différent ; groupe A et groupe B

=> Un groupe A avec 16 garçons et 6 filles (22 élèves).

=> Un groupe B avec 16 filles et 7 garçons. (23 élèves).

**Matériel** : un sifflet, chronomètre,

A fin de ce test les résultats obtenu sont enregistrée dans une fiche d'observation pour les comparais au deuxième test après quelques séances de pratique.

#### 2) **Test de saut en longueur** :

-3 essais pour chaque élève, deux groupes différents

Ce test permis aux élèves de mesurer leurs distance de saut en longueur afin de les enregistrée dans une fiche d'observation pour la comparais au deuxième test.

#### ❖ **Organisation :**

Deux groupes différent : groupe A, groupe B selon le nombre des élèves (45 élèves).

**Matériel** : un sifflet, un décimètre, ratto, deux drapons.



### V. présentation et interprétation des résultats

#### 1) Test de saut en longueur

groupes	Pré-test	Post-test	Comparaison (t student)
<b>garçons</b>	M=3,876 ; E=0,586	M=4,013 ; E=0,543	T= 7,504 S

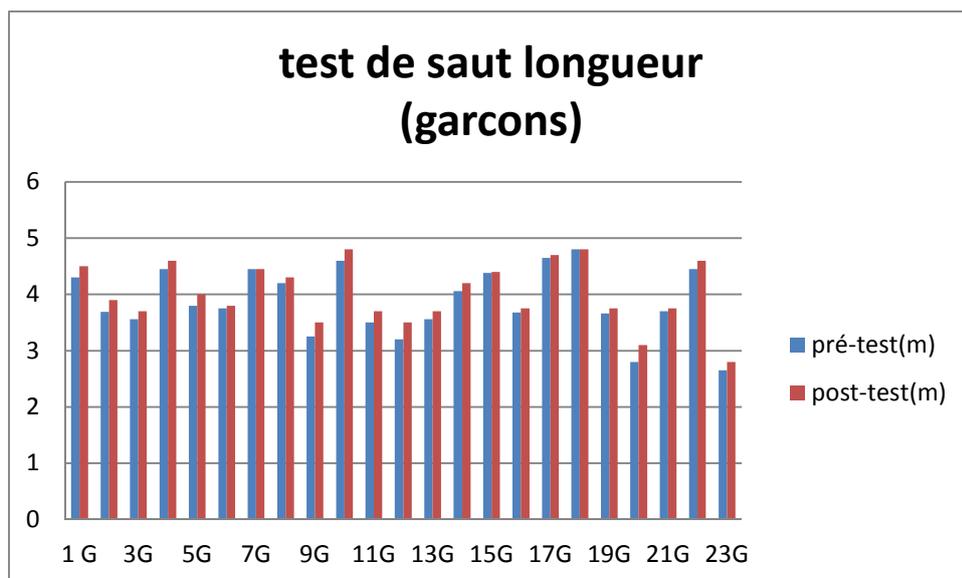
**Tableau N1 : valeur des moyennes et ecartype S, et t Student**

M : moyenne arithmétique, E ecartype, S résultat significative.

Dans ce test nous avons remarqué entre la première valeur et la deuxième il existe une différence significatif pour les deux tests effectuer durant les 8 séances réaliser au lycée, les résultats justifier que les performances son augmenté et cela par test student. Car le t calculé qui est d'une valeur 7,504 est supérieur au t tabulé qui est d'une valeur 2,074 ; et cela justifie qu'il existe une augmentation des performances des garçons.

Les résultats montrent que les garçons sont passé dans chaque séance trois essai, au totale 18 lancer ce qui joue un rôle important au niveau des apprentissages et leurs développement moteur. Cela a cause de l'explication de l'enseignant en atelier et une bonne organisation des groupes ce qui facilite le déroulement des apprentissages et elle favorise à l'enseignant de mieux gère sa classe.

Aussi dans l'activité de vitesse les garçons a bénéficie un plus au niveau de leur qualité physique a travers les essais répété dans chaque séance et cela leur permet de développer les apprentissages moteur de ces garçons.



**Figure 1 : Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour garçons.**

groupes	Pré-test	Post-test	Comparaison (t student)
filles	M=2,836 ; E=0,488	M=3,002 ; E=0,506	T= 2,699 S

**Tableau N2 : valeur des moyennes et ecartype S, et t Student**

M : moyenne arithmétique, E ecartype, S résultat significative

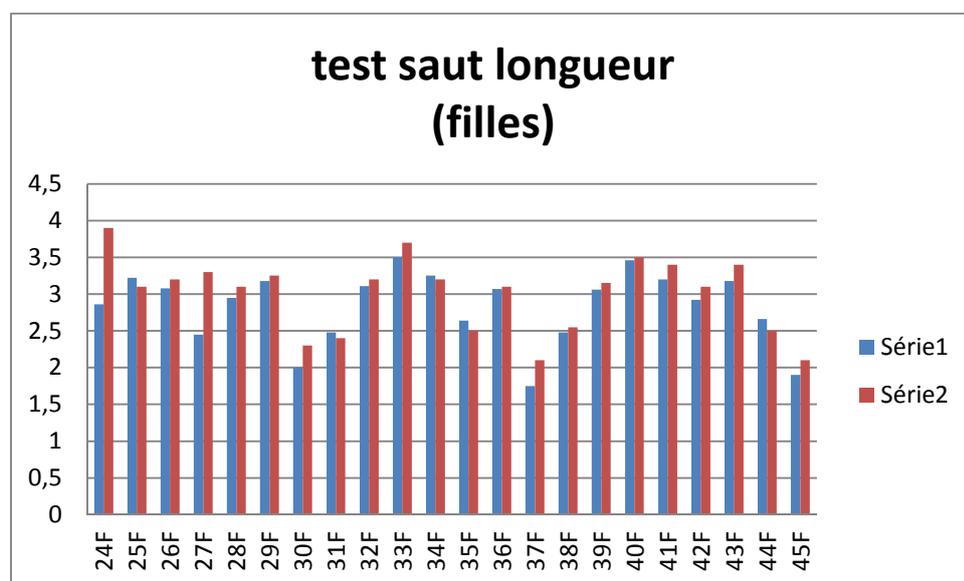
Dans se test nous avons remarquez qu'il existe une différence signification entre le pré-test et le post-test selon les résultats positif obtenus durant les deux tests effectuer pour ces filles car le t calculé qui est d'une valeur 2,699 est supérieur au t tabulé qui est d'une valeur 2,080 ; et d'après cette comparaison de ces deux valeurs on a arrivé a observé une différance significatives entre les deux tests réalisé.

On regardant dans ce graphique on observe une augmentation des performances ce que le post-test montre dans ce schéma. Les résultats de ce tableau montrent que les filles ont bénéficie d'un plus au niveau de leur qualité physique a travers les trois essais effectué dans chaque séance de pratique ; quantitativement elles ont bénéficie au totale de 18 essais ce qui

## CHAPITRE 5 : Présentation et interprétation des résultats

leur permet de développer leur apprentissage moteur durant cette programmation de 8seances de pratique.

Une bonne organisation des groupes a permit a l'enseignant de mieux géré sa classe ce qui a favorisé l'optimisation des apprentissages de ces filles a travers une bonne explication des exercices en atelier, cela laisse l'enseignant a bien gère ces élèves.



**Figure 2 : Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour filles.**

groupes	Pré-test	Post-test	Comparaison (t student)
<b>Garçons et filles</b>	M=3,368 ; E=0,749	M=3,519 ; E=0,729	<b>T= 4,854 S</b>

**Tableau N3 : valeur des moyennes et ecartype S, et t Student**

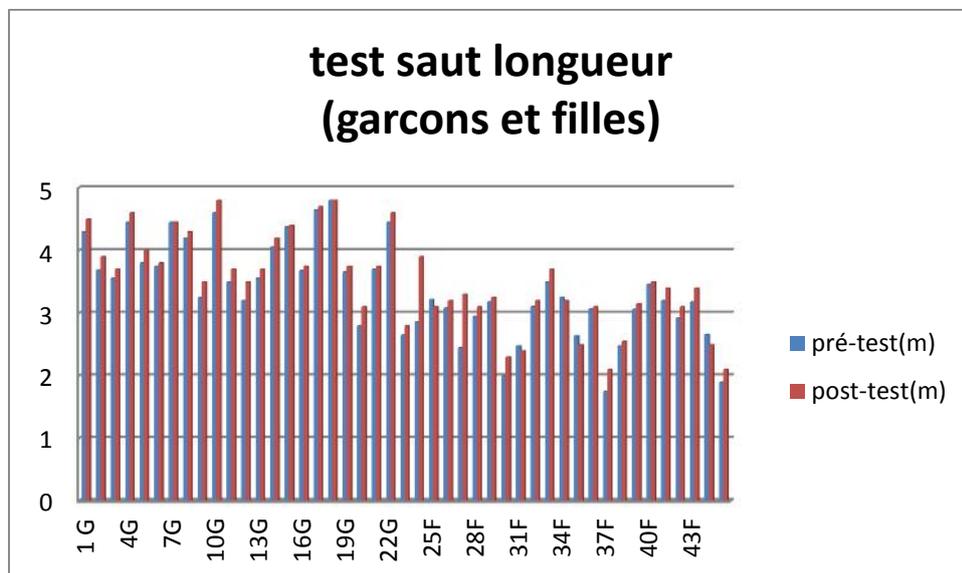
M : moyenne arithmétique, E ecartype, S résultat significative.

Dans les deux tableaux précédents nous avons remarquez que la moyenne des garçons a augmenté après avoir effectué le post-test et cela justifie qu'il existe une différence significative entre le pré-test et post-test. Aussi pour les filles leur moyenne de pré-test et post-test indique qu'il existe une différence significative entre les deux tests effectué.

Et aussi pour le groupe au compte la différence est significative entre les garçons et les filles car le t calculé qui est d'une valeur 4,854 est supérieur au t tabulé qui est d'une valeur 2,015 et cela justifie la signification des résultats entre les deux sex.

## CHAPITRE 5 : Présentation et interprétation des résultats

Les élèves dans ce cas ont bénéficié d'un plus qualitatif et quantitative au niveau de leurs apprentissages moteurs et cela est la conséquence de l'enseignant à travers de son explication et une organisation parfaite de son groupe d'élèves a favorisé une bonne gestion de classe.



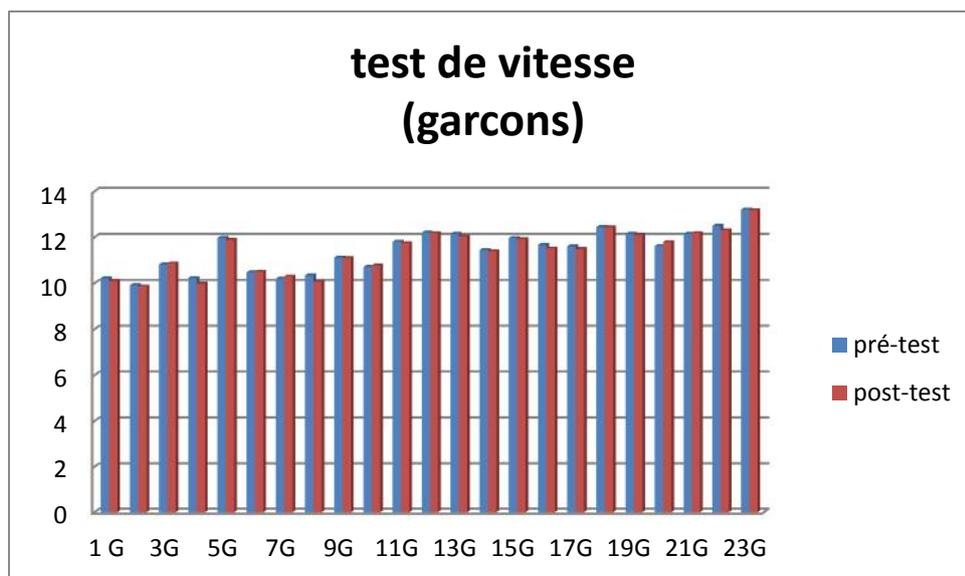
**Figure 3 : Comparaison des deux moyennes entre le test première et deuxième test pour garçons et filles.**

### 2) test de vitesse :

groupe	Pré-test	Post-test	Comparaison (t student)
garçons	M=11,43 ; E=0,908	M=11,382 ; E=0,921	T = 2,379 S

**Tableau N4 : valeur des moyennes et écartype S, et t Student**

M : moyenne arithmétique, E écartype, S résultat significative.



**Figure 4 : Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour garçons.**

Ce test de vitesse, montre qu'il existe une différence significative entre les moyennes d'après les résultats obtenus à travers la comparaison effectuée entre les deux tests.

Le post-test montre une augmentation des performances et cela justifie la signification des moyennes pour ces garçons selon le  $t$  calculé qui est d'une valeur 2,379 est supérieur au  $t$  tabulé qui est d'une valeur de 2,074 ; donc cette comparaison de moyennes des garçons montre qu'elle est significative.

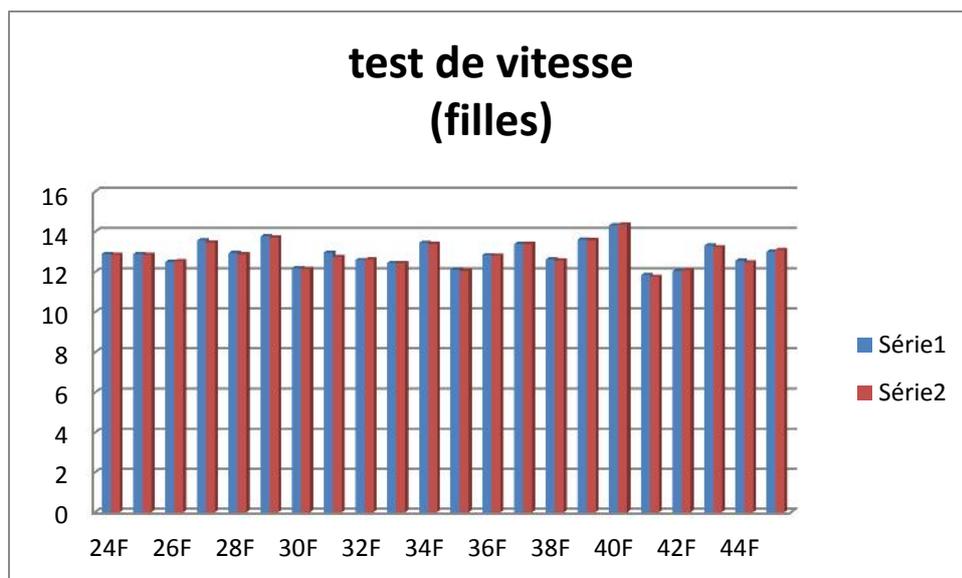
Cette signification des résultats a montré que les garçons dans la discipline de vitesse a favorisé le développement des apprentissages moteur et cela se base sur l'enseignant qui a mieux expliqué et bien organisé ces groupes d'élèves.

Au niveau quantitativement les garçons ont bénéficié d'un plus dans leur apprentissages à travers le nombre d'essais effectués dans chaque séance de pratique ce qui a favorisé au garçon de bien apprendre leur activité moteur.

groupes	Pré-test	Post-test	Comparaison (t student)
filles	M=12,910 ; E=0,619	M=12,876 ; E=0,628	T= 2,457 S

**Tableau N5 : valeur des moyennes et écartype S, et t Student**

M : moyenne arithmétique, E écartype, S résultat significative



**Figure 5 : Comparaison des deux moyennes entre le pré-test et post-test pour filles.**

Les résultats de cette comparaison montrent que les performances de ces filles sont augmentées d'après le post-test réalisé comparant aux performances de pré-test. Cette comparaison montre qu'il existe une différence significative entre les moyennes de ces deux tests effectués pour ces filles.

Les résultats de  $t$  calculé qui est d'une valeur de 2,457 est supérieur au  $t$  tabulé qui est d'une valeur de 2,080 donc la différence entre les deux moyennes est significative au seuil de signification de 0,05.

Cette signification des résultats est la conséquence de la bonne gestion de classe de la part de l'enseignant et une bonne organisation des ateliers au cours des séances de pratique ce qui a favorisé aux filles de mieux maîtriser leurs apprentissages moteurs et aussi elles ont apporté un plus quantitatif dans leurs qualités physiques ce que le tableau précédent a montré à travers les résultats obtenus qui sont significatifs.

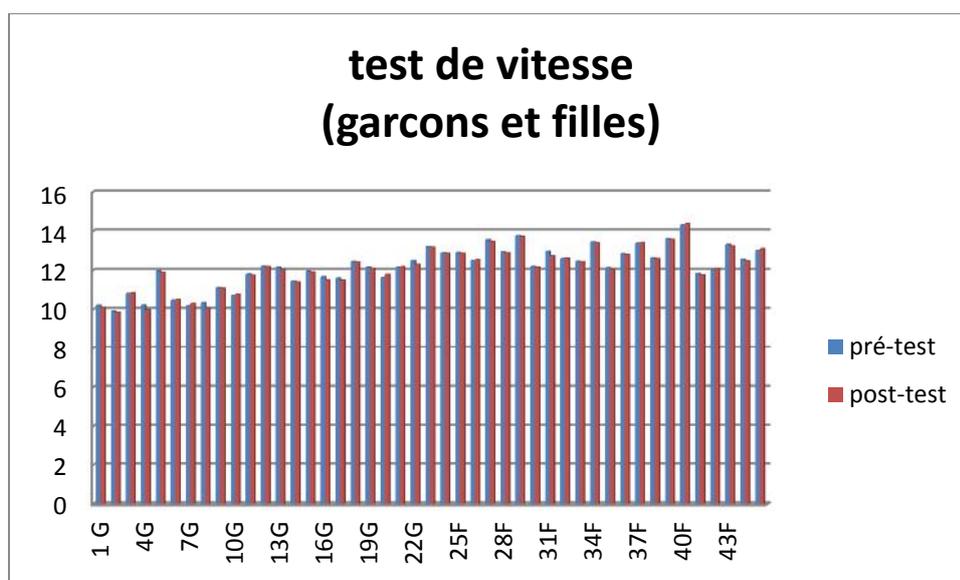
La programmation de ces séances a rendu les filles responsables et autonomes dans leur apprentissage moteur ce qui joue un rôle important dans la gestion de classe pour l'enseignant d'un côté et pour les élèves dans un autre côté.

## CHAPITRE 5 : Présentation et interprétation des résultats

groupes	Pré-test	Post-test	Comparaison (t student)
<b>Garçons et filles</b>	M=12,156 ; E=1,073	M=12,112 ; E=1,087	<b>T= 3,329 S</b>

**Tableau N6 : valeur des moyennes et ecartype S, et t Student**

M : moyenne arithmétique, E ecartype, S résultat significative.



**Figure 6 : Comparaison des deux moyennes entre le test première et deuxième test pour garçons et filles.**

Les résultats précédents montrent que la différence est significative pour les garçons et aussi pour les filles à travers la comparaison des moyennes de pré-test et le post-test pour les deux sex.

Cette comparaison des deux moyennes garçons et filles montre que le t calculé qui est d'une valeur de 3,329 est supérieur au t tabulé qui est d'une valeur de 2,015 cela justifie qu'il existe une différence significative entre les deux tests a travers les moyenne obtenue.

Cette programmation de ces 8 séances a rendu le groupes autonome ce qui a favorisé le bonne déroulement de l'activité durant ce cycle de pratique .dans cette programmation le groupe d'élèves a bénéficié de développer leur qualité physique malgré l'insuffisance de temps d'engagement moteur dans chaque atelier a favorisé les élèves d'apporté un plus au niveau de leur apprentissages et aussi ce qui a permit a l'enseignant de mieux géré sa classe a traves son style d'enseignement qui lui a favorisé une bonne organisation de sa classe.

## CHAPITRE 5 : Présentation et interprétation des résultats

---

Cette expérimentation nous a permis d'apporter un nouveau à l'enseignant dans le but de bien gérer la classe avec son style d'enseignement qui favorise le développement des apprentissages moteurs des élèves aux cours d'une programmation des 8 séances.

### **V.2. Discussion des résultats :**

Notre but dans ce thème de recherche est de démontrer le degré de progression des élèves selon une programmation de quelques séances d'EPS utilisée par un enseignant d'EPS dans un lycée à Bejaia.

Notre étude démontre que la programmation effectuée par l'enseignant a un rôle important dans la progression des apprentissages des élèves par l'activité effectuée (saut longueur) et cela est observé dans le tableau N: 1 ce qui justifie que les garçons ont une moyenne de 3,876 avec le  $t$  calculé qui est d'une valeur 7,504 est supérieur au  $t$  tabulé qui est d'une valeur 2,074 et cela justifie que ces derniers ont bénéficié de cette planification avec une certaine progression élevée.

Aussi dans l'activité de vitesse les garçons ont bénéficié d'une progression plus élevée dans leur test effectuée (premier test par rapport au deuxième) avec une moyenne de 11,43 dans leur premier test par rapport au deuxième test qui est d'une moyenne de 11,382 et cela justifie que les résultats sont significatifs selon le  $t$  calculé qui est d'une valeur 2,379 est supérieur au  $t$  tabulé qui est d'une valeur de 2,074.

Et pour les résultats des filles la majorité d'elles dans l'activité de saut en longueur leurs performances sont augmentées de premier test par rapport au deuxième test selon le tableau N: 3 qui justifient que ces filles ont bénéficié d'une progression élevée dans leur pratique sportive ; cela a travers le tableau qui a démontré que la moyenne est de 3,368 de premier test par rapport au deuxième test qui est d'une moyenne de 3,519 cela justifie que les résultats de ce test sont significatifs.

Et aussi pour le groupe au compte la différence est significative entre les garçons et les filles car le  $t$  calculé qui est d'une valeur 4,854 est supérieur au  $t$  tabulé qui est d'une valeur 2,015 et cela justifie la signification des résultats entre les deux sexes.

Les élèves dans ce cas ont bénéficié d'un plus qualitatif et quantitatif au niveau de leurs apprentissages moteurs et cela est la conséquence de l'enseignant à travers de son explication et une organisation parfaite de son groupe d'élèves a favorisé une bonne gestion de classe.

## CHAPITRE 5 : Présentation et interprétation des résultats

---

Le post-test montre une augmentation des performances et cela justifie la signification des moyennes pour ces garçons selon le  $t$  calculé qui est d'une valeur 2,379 est supérieur au  $t$  tabulé qui est d'une valeur de 2,074 ; donc cette comparaison de moyennes des garçons montre qu'elle est significative.

Cette signification des résultats a montré que les garçons dans la discipline de vitesse a favorisé le développement des apprentissages moteur et cela se base sur l'enseignant qui a mieux expliquer et bien organisé ces groupes d'élèves.

Au niveau quantitativement les garçons ont bénéficié d'un plus dans leur apprentissages a travers le nombre d'essais effectués dans chaque séance de pratique ce qui a favorisé au garçon de bien apprendre leur activité moteur.

En fin pour le test de vitesse pour les garçons et filles les résultats sont significatif car le  $t$  calculé qui est d'une valeur de 3,329 est supérieur au  $t$  tabulé qui est d'une valeur de 2,015 cela justifie qu'il existe une différence significative entre les deux tests a travers les moyennes obtenues selon le tableau N 3.

En conclusion, dans la programmation le groupe d'élèves a bénéficié de développer leur qualité physique malgré l'insuffisance de temps d'engagement moteur dans chaque atelier a favorisé les élèves d'apporter un plus au niveau de leur apprentissages et aussi ce qui a permis a l'enseignant de mieux gérer sa classe a travers son style d'enseignement qui lui a favorisé une bonne organisation de sa classe.

# CONCLUSION

---

## V.3. CONCLUSION

Dans l'expérimentation de notre recherche on a arrivé a conclue que les tests effectuer sont totalement réussie a travers les séances réalisé au cours d'un cycle d'apprentissage programmé. Cette programmation est l'ensemble des séances a permit aux élèves d'apporter un plus au niveau de leur qualité physique, ce que les tests d'évaluation a montré a travers la comparaison de ces test.

Il est évident que cette programmation contribue à une optimisation des apprentissages des élèves. Ceci a été observé à travers l'analyse des résultats de deux tests physique choisis pour la réalisation de ce travail, qui montre une différence significative entre le premier et le deuxième test des apprentissages des élèves.

La signification des résultats est la conséquence d'une bonne organisation des groupes d'élèves ce qui a permit a l'enseignant de bien géré sa classe avec son style d'enseignement qui a facilité l'apprentissage des élèves.

Cette expérimentation a pour but de trouvé des solutions a l'enseignant pour lui permit une bonne gestion de classe avec son effectif élevé ce qui facilité les apprentissages des élèves.

Au terme de ce travail, il nous parait nécessaire de proposer des nouveaux connaissances dans l'espoir qu'elles apportent un plus dans le développement des apprentissages d'élèves à tout point de vue, à savoir l'augmentation du volume horaire consacré à l'éducation physique et sportive dans les établissements scolaires. Aussi il serait intéressant de voire l'impact de l'introduction d'une forme de programmation sur l'optimisation des apprentissages des élèves.

Le travail en autonomie a été une réussite dans l'ensemble, parce que les élèves ont réussi à travailler relativement seul une fois que les consignes de fonctionnement ont été données. Ce travail en groupe a permis de responsabiliser les élèves, de leur faire utiliser une fiche de prise de performance ou d'observation. De plus, comme les groupes étaient également modelés d'après la motivation des élèves pour ces deux activités, les situations qui leur étaient proposées bien qu'elles aient le même objectif avaient un but différent.

Ceci afin de respecter leur envie d'agir, car comme le dit Famose, si l'on a envie d'agir, on a envie d'apprendre et vice versa.

## CONCLUSION

---

Permet les perspectives qu'on propose dans notre thème de recherche, il est évident de faire qu'une activité au lieu de deux avec cette classe à effectif important paraît être une solution possible.

Aussi comme nous l'avons vu pendant la programmation des ces séances d'apprentissages avec une classe a effectifs important, il est nécessaire de laisser la classe de travailler en relative en autonomie c a d la construction des groupes n'est pas obligatoire pour permit aux élèves d'agir a leur choix.

Dans les séances d'une heure, il est impossible de vouloir faire deux activités : nous aurions pu aussi laisser à chaque groupe le choix de l'activité qu'il voulait pratiquer, tout en imposant qu'il ne pouvait y avoir qu'un groupe par APS.

Dans la programmation de 8 séances de pratique qui sont prises en compte dans cette expérimentation peu être insuffisant.

Aussi, il est vrai que même si l'on attache une place assez importante à la quantité de pratique des élèves en EPS, ce ne devrait être pas suffisant son détriment la quantité de l'apprentissage et la morphologie des élèves.

Enfin, la programmation d'un cycle d'apprentissage sur 8seances, il devrait être insuffisant pour développer les qualités physiques des élèves pendant cette duré

# Bibliographie

---

## Bibliographie

- 1) BOUMARD, 1993, Le groupe, coordonnée par J.-P. Rey, Ed. Revue EPS, Paris, 2000
- 2) COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et ALL 2005 A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles by the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance Vol. 76, No. 2, pp. 193–201.
- 3) DURKHEIM. E, 1938, L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF.
- 4) G. DE VECCHI, 1991, Des élèves motivés et autonomes, in Aider les élèves à Apprendre Pédagogies pour demain, nouvelles approches Ed. Hachette.
- 5) GARN. A & BYRA. M, 2002 p 11 Psychomotor, cognitive and social development spectrum style teaching elementary physical education.
- 6) KULINNA, P.H., COTHRAN, D.J. (2003). Learning and Instruction 13.
- 7) MARABEAU M, 1987 in Guide méthodologique pour la pratique du travail en autonomie ; références et outils pour un apprentissage méthodique de l'autonomie CRDP de Besançon.
- 8) MICHEL Perraudeau, les stratégies d'apprentissages ; comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, Armand colin, 2006.
- 9) MOSTTON.M, ASHWORTH. S, (2008).teaching physical education first online edition PEARCON.
- 10) PIERON. M, 1992 pédagogies des activités physiques et du sport Edition REVUE EPS.
- 11) PRZESMYCKI .H, 1991, Le travail autonome et l'évaluation, in Pédagogie différenciée Pédagogies pour demain, nouvelles approches Ed. Hachette.

# Résumé

---

## Résumé

La quête de tout enseignant d'EPS est de permettre à tous ses élèves d'apprendre et de devenir le plus efficace possible dans l'APS pratiquée. Ceci soulève chez un enseignant « débutant » quelques problèmes qui seront à priori d'ordre organisationnel, mais en regardant de plus près on s'aperçoit que d'autres facteurs (feed-back ...) sont à améliorer.

**Mots clés :** Gestion de classe, Groupe- classe, La classe, Apprentissage, Enseignant efficace, EPS, Pédagogie

## Summary

Any physical education teacher aims at enabling all his / her pupils to learn and become as efficient as possible in his / her ability to practice sports. This raises some problems early in a teacher's career. These problems will a priori be due to organization, but when you take a closer look, you realize that other factors (such as feedback...) must be improved.