

**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 :**

L'utilisation par les enseignants d'éducation physiques et sportive des styles d'enseignements de MUSKA MOSTTON cas de la wilaya de Bejaia

**Elaboré par :**

AKKAOUR Badis

OUCHEFOUN Hicham

**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 : Yacine*

*A ma chère sœur : Katia*

*A toute ma famille*

*A tous mes amis.*

*A mon binôme : HACHEMI*

*Akkaour Badis*

# 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 chère sœurs : SABRINA ET AMIRA*

*A toute ma famille*

*A tous mes amis sur tous SOFIANE ET SAMIH*

*A mon binôme : BADIS*

*OUCHEFONE HACHEMI*

# 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 SAADOUNI TOUFIK, IKIOUNE MOURAD, ZAABAR SALIM ET HADJI.*

## TABLE DES MATIERES

Dédicace.....	I
Remerciements.....	III
Table des matières.....	IV
Liste des tableaux.....	VII
Liste des figures.....	VIII
Liste des abréviations .....	IX
résumé.....	X
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. EPS :.....	7
II.1.2. Pédagogie :.....	7
II.1.3. Définition de style d'enseignement :.....	7
II.1.4. Définition des styles reproductifs : .....	8
II.1.5. Définition des styles productifs : .....	8
II.2. Les études antérieures : .....	8
II.2.1.Première étude : (en arabe, c'est notre traduction). .....	8
II.2.2. Deuxième étude : .....	10
II.2.3. Troisième étude :.....	11
II.3. Les théories d'apprentissages .....	13
II.3.1. Fondements des modèles d'enseignement.....	13
II.3.2. Les différents courants de l'apprentissage.....	13

II.3.2.1. Le courant de modification du comportement (behaviorisme).....	13
II.3.2.1.1. L'apprentissage en EPS selon le courant behavioriste :.....	14
II.3.2.1.2. La conception associationniste.....	14
II.3.2.2. Le courant cognitiviste .....	15
II.3.2.2.1. Le processus cognitif.....	16
II.3.2.2.2. Le cognitivisme en EPS.....	16
II.3.2.3. Le courant constructiviste.....	17
II.3.2.3.1. Le constructivisme en EPS .....	17
II.3.2.4. Le socioconstructivisme .....	18
II.3.2.4.2. La conception des interactions sociales.....	19
II.3.2.5. Le courant écologique de l'apprentissage .....	19
II.3.2.5.1. L'approche dynamique .....	19
II.3.2.5.2. L'approche de l'action située :.....	20
II.4.1. L'anatomie des différents styles d'enseignement.....	22
II.4.1.1. Les types de styles d'enseignements (productifs reproductifs) .....	25
II.4.1.1. Les types de styles d'enseignements (productifs reproductifs) .....	25
II.4.2. Les 11 styles d'enseignements de Moston .....	26
II.4.2.1. Le style par commande :.....	26
II.4.2.1.1. L'anatomie du modèle par commande .....	26
II.4.2.1.2. L'exécution du modèle de commande.....	27
II.4.2.1.3. Comment mettent en application le modèle de commande :.....	27
II.4.2.2. Le modèle pratique :.....	28
II.4.2.2.1. L'anatomie du modèle de pratique :.....	29
II.4.2.2.3. L'exécution du modèle de pratique .....	30
II.4.2.2.4. Description d'un épisode .....	30
II.4.2.2.5. la mise en application du modèle pratique.....	30
II.4.2.3. Le style réciproque :.....	31

II.4.2.3.1. L'anatomie du modèle réciproque.....	31
II.4.2.3.2. L'exécution du modèle réciproque.....	32
II.4.2.3.3. Description et exécution d'un épisode.....	32
II.4.2.4. Le modèle d'auto-évaluation .....	33
II.4.2.4.1. L'anatomie du modèle d'auto-vérification .....	33
II.4.2.4.2. Comment mettre en application le modèle d'auto-évaluation .....	34
II.4.2.5. Le modèle d'inclusion .....	34
II.4.2.6. Le style découvert guidé :.....	35
II.4.2.6.1. L'anatomie du modèle découvert guidé .....	35
II.4.2.6.2. L'exécution du modèle découverte guidée .....	36
II.4.2.6.3. Description d'un épisode .....	36
II.4.2.7. Le style découvert convergent .....	37
II.4.2.7.1. L'anatomie du style découvert convergente .....	37
II.4.2.7.2. Exécution du style découverte convergente.....	38
II.4.2.8. Le Style découverte divergent .....	39
II.4.2.8.1. le concept de la découverte divergente.....	39
II.4.2.8.2. L'anatomie du modèle découvert divergent .....	40
II.4.2.8.3. L'exécution du modèle découverte divergent.....	40
II.4.2.8.4. Description d'un épisode .....	41
II.4.2.9. Style programme individuel.....	42
II.4.2.9.1. L'anatomie du style programme individuel.....	42
II.4.2.9.2. L'exécution du modèle programme individuel.....	43
II.4.2.10. Style Initiative de l'élève .....	43
II.4.2.10.1. L'anatomie du modèle initiative de l'élève .....	44
II.4.2.10.2. L'anatomie du style initiative de l'élève : .....	44
II.4.2.10.3. L'exécution du modèle initiative de l'élève.....	45
II.4.2.11. Le style auto-enseignement.....	45

II.4.2.11.1. L'anatomie du modèle d'auto-enseignement.....	46
--	----

### **Chapitre III : méthodologie**

III.1. Population.....	48
III.2. Caractéristiques de l'échantillon .....	49
III.3. Outil de recherche :.....	49
III.4. Validation de l'outil de recherche : .....	50
III.5. Outil statistique :.....	50

### **Chapitre IV : présentation, analyse et interprétation des résultats**

IV.1. Présentation et Interprétation des résultats .....	52
IV.1.2. Comparaisons multi variée entre les styles d'enseignements : .....	54
IV. 1.3. Les comparaisons multiples par le test post hoc .....	55
IV.1.3.1. Comparaison de style commande aux autres styles.....	55
IV.1.3.2. Comparaison de style pratique aux autres styles :.....	56
IV.1.3.3. Comparaison entre le style réciproque et les autres styles :.....	57
IV.1.3.4. La comparaison entre le style auto-évaluation et les autres styles d'enseignement : 58	
IV.1.3.5. La comparaison entre le style inclusion et les autres styles d'enseignements : .....	59
IV.1.3.6. Comparaison entre le style découverte guidée et les autres styles : .....	60
IV.1.3.7. Comparaison entre le style découverte convergente et les autres styles d'enseignements :.....	61
IV.1.3.8. Comparaison de style découverte divergente et les autres styles d'enseignements : 62	
IV.1.3.9. Comparaison entre le style « programme individuel » et les autres styles : .....	63
IV.1.3.10. Comparaison entre le style initiative de l'élève et les autres styles d'enseignements :.....	64
IV.1.3.11. Comparaison entre le style auto-enseignement et les autres styles d'enseignements :.....	65
IV.2. Discussions des résultats : .....	66
Conclusion .....	70

Bibliographie

Annexes



## Liste des abréviations :

<b>Abréviation</b>	<b>Signification</b>
<b>EPS</b>	Education Physique et Sportive
<b>A</b>	Commande
<b>B</b>	Pratique
<b>C</b>	Réciproque
<b>D</b>	Auto-évaluation
<b>E</b>	Inclusion
<b>F</b>	Découverte guidée
<b>G</b>	Découverte convergente
<b>H</b>	Découverte divergente
<b>I</b>	Programme individuel
<b>J</b>	Initiative de l'élève
<b>K</b>	Auto-enseignement
<b>S-R</b>	Stimulus-Réponse
<b>ANOVA</b>	Analyse de variance
<b>SPSS</b>	Statistical package of social science

## Liste des tableaux

N° de tableau	Titre du tableau	Page
N°1	Les résultats de l'usage des 11 styles d'enseignement en pourcentage dans les différents pays	<b>12</b>
N°2	Les phases de l'apprentissage selon le courant cognitiviste	<b>16</b>
N°3	Les différents styles d'enseignements de MOSTTON	<b>24</b>
N°4	Les caractéristiques de l'échantillon.	<b>48</b>
N°5	Moyennes et écart-types pour l'utilisation des styles d'enseignements.	<b>52</b>
N°6	Le pourcentage de l'usage des styles d'enseignements de parfois à toujours	<b>53</b>
N°7	Les résultats de l'ANOVA	<b>54</b>
N°8	La comparaison entre le style commande et les autres styles.	<b>55</b>
N°9	La comparaison entre le style pratique et les autres styles.	<b>56</b>
N°10	La comparaison entre le style réciproque par rapport aux autres styles	<b>57</b>
N°11	La comparaison entre le style auto-évaluation et les autres	<b>58</b>
N°12	La comparaison de style inclusion par rapport aux autres styles.	<b>59</b>
N°13	La comparaison entre le style découverte guidée et les autres styles	<b>60</b>
N°14	La comparaison entre le style découverte convergente et les autres styles	<b>61</b>
N°15	La comparaison de style découverte divergente avec les autres styles.	<b>62</b>
N°16	La comparaison entre le style programme individuel et les autres styles	<b>63</b>
N°17	La comparaison de style initiative de l'élève par rapport aux autres styles	<b>64</b>
N°18	La comparaison entre le style auto-enseignement et les autres styles.	<b>65</b>

## Liste des figures

N° de la figure	Titre de la figure	Page
N°1	Présentation simplifiée du processus cognitif impliqué dans le traitement de l'information et la prise de décision en situation sportive	<b>17</b>
N°2	La structure de l'éventail des styles d'enseignements de MOSTTON	<b>22</b>
N°3	La prise de décisions dans un style d'enseignement.	<b>24</b>
N°4	Les styles d'enseignements reproductifs	<b>25</b>
N°5	Les styles d'enseignements productifs	<b>26</b>
N°6	Les étapes du modèle par commande	<b>28</b>
N°7	La moyenne de l'usage des styles d'enseignements.	<b>52</b>
N°8	Les pourcentages de l'usage des styles d'enseignements	<b>54</b>

## Résumé

La présente étude a pour but de déterminer l'utilisation des 11 styles d'enseignements de MOSTTON que disent faire les enseignants d'EPS au niveau des lycées de la wilaya de Bejaia, pour connaître le style le plus utilisé par les enseignants d'EPS et le type prédominant (productifs ou reproductifs).

L'outil que nous avons utilisé est un questionnaire (KULINNA and ALL 2000) qu'on a modifié pour répondre aux besoins de notre recherche, ce questionnaire a été distribué à une cinquantaine d'enseignants de la wilaya de Bejaia. Les résultats que nous avons obtenus sont les suivants : le style « commande » vient en première position et cela avec une différence significative avec les autres styles, suivie des styles « auto-évaluation » et « pratique » qui sont tous des styles reproductifs.

On peut justifier ces résultats par plusieurs facteurs entre autres, le contexte dans lequel les enseignants travaillent ainsi qu'aux contraintes liées à l'environnement.

**Mots clés :** Pédagogie, EPS, styles d'enseignements, styles productifs, styles reproductifs.

## Summary

The purpose of the present study is to determine the utilisation of MOSTTON and ASHWORTEH 11 teaching styles by the teachers of physical education in the wilaya of Bejaia in the college, and to know how the style is more propagated in the wilaya. Moreover, which of types of the styles (productive or reproductive) prevails on the other. And the tool which we used in this study is a questionnaire (KULINNA and AI 2000) which one modified to meet the needs for our research this questionnaire was distributed has about fifty teachers of the Wilaya of Bejaia. The results which we obtained are follow them the style "command" comes in first position and that with a significant difference with the other styles, follows styles "self-check" and "practice" which all are of the reproductive styles.

We can justify these results by several factors, the context in which the teachers work and the constraints related to the environment.

**Kay words:** pedagogy, physical education, teaching styles, productive styles, reproductivestyles.

# **Introduction**

## Introduction

Le système éducatif offre un sujet de réflexion permanent en matière d'enseignement, de contenus, de pédagogie et de valeurs à transmettre.

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 et cela par la mise en pratique de l'approche par compétence.

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.

Plusieurs modèles théoriques ont été développés à ce jour pour comprendre et identifier les styles d'enseignement entre autre les travaux (GRASHA, 1994 ; JOYCE, WEIL ET SHOWERS, 1992 ; MOSTTON ET ASHWORTH, 1990 ; TRIGWELL et PROSSER, 1996) mais le modèle qui a eu un impact important dans plusieurs pays dans le monde (USA, Canada,...) c'est bien celui de MOSTTON.

MOSTTON développa l'éventail des styles d'enseignement, et il définit les différents styles selon la série de décisions prise soit par l'enseignant ou par l'élève. L'éventail comporte 11 styles : « Commande » (A), « Pratique » (B), « Réciproque » (C), « Auto-évaluation » (D), « Inclusion » (E), « Découverte guidée » (F), « Découverte convergente » (G), « découverte divergente » (H), « Programme individuel » (I), « Initiative de l'élève » (J) et « Auto-enseignement » (K). (BANVILLE. D, et al 2004, P. 33) Et ils sont classés en deux types reproductif et productif, et ses styles se basent sur les théories d'apprentissage (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme.).

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).

## INTRODUCTION

(MASTORO.D, 2006, P. 4) Or, pour beaucoup, les démarches d'enseignement dites traditionnelles ne sont plus adaptées à la jeunesse d'aujourd'hui. S'il est évident que l'innovation pédagogique peut favorablement influencer la motivation et le plaisir des élèves, cette innovation ne doit pas faire de l'ombre aux procédés pédagogiques existants et efficaces, est c'est le cas, car on remarque que dans plusieurs études réalisées récemment partout dans le monde sur les méthodes d'enseignement qu'utilisent les enseignants d'EPS dans leurs séances sont de types reproductifs ou des méthodes dites classiques. Alors que, les styles productifs permettent de réaliser un travail plus poussé. (BYRA. M, 2000, p. 229-245)

Dans le but de répondre aux exigences de ce travail, ce mémoire sera divisé en plusieurs parties : la première partie « chapitre problématique » qui consiste à la formulation du problème de recherche, ainsi que les hypothèses, les objectifs, ensuite vient 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 vérification des hypothèses conclue par une conclusion et des recommandations. (BÉLANGER. C, 2008, p. 2)

# **Problématique**



## **I.1. Problème de recherche :**

L'espace entre ce que nous voulons faire, et ce que nous faisons dans la pratique, 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 style personnel 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 ce style personnel, chaque enseignant voyage par les aventures de sa carrière, réussissant à quelques leçons, échouant dans d'autres, mais restant généralement dans les paramètres du style personnel.

Cette réalisation évoque souvent deux points de vue : en premier temps le côté personnel de l'enseignant qui est unique, spécifique et il se diffère d'un enseignant à un autre, et l'autre côté, ce que les élèves favorisent dans leurs apprentissages et la manière comment les impliquer, donc il est inconcevable d'imposer un style ou une démarche pédagogique à l'enseignant en lui prescrivant des recettes où il appliquerait sa réflexion, sa manière d'intervention et surtout son expérience vécue sur le terrain.

Le but de cette étude est de déterminer l'utilisation des 11 styles d'enseignement décrits par (MOSTTON ET ASHWORTH) par les enseignants d'éducation physique et sportive dans la wilaya de Bejaia, cette étude tentera de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les styles qui semblent les plus utilisés par les enseignants d'EPS au niveau de la wilaya de Bejaia ?
- 2) Et Quel est le style le plus dominant ?
- 3) Dans quel type de styles (productifs, reproductifs) s'inscrivent le plus les enseignants d'EPS ?

## **I.2. Hypothèses :**

En se basons sur les études antérieures qui ont été réalisées dans le domaine d'EPS, ainsi qu'une pré-enquête sur l'usage des styles d'enseignement dans le cadre de l'éducation physique et sportive, nous avons pu formuler les hypothèses suivantes :

H1 : Les enseignants d'EPS utilisent plusieurs styles dans leurs pratiques d'enseignement.

H2 : Les styles d'enseignement reproductifs, sont les plus utilisés par les enseignants d'EPS dans la wilaya de Bejaia.

H3 : Le style d'enseignement le plus utilisé pour nos enseignants d'EPS de la wilaya de Bejaia est le style d'enseignement commande.

### **I.3. Objectifs de la recherche :**

Dans le cadre du renouveau pédagogique de l'enseignement, dont les finalités visent à favoriser les méthodes actives dans l'enseignement, où l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage en éducation physique et sportive est très souhaitée, notre étude a pour objet de :

1. Déterminer les styles d'enseignements qui sont les plus utilisés par les enseignants d'EPS dans la wilaya de Bejaia.
2. Déterminer le style d'enseignement le plus dominant par rapport aux autres.
3. Déterminer le type de style (productifs, reproductifs) dans lequel s'inscrivent le plus les enseignants d'EPS dans la wilaya de Bejaia.

### **I.4. Intérêt de recherche :**

L'utilisation des styles d'enseignements est d'une importance capitale dans le processus éducatif, et encore davantage dans le domaine de l'éducation physique et sportive, car, cette utilisation occupe une grande importance dans la transmission des savoirs ainsi que dans l'aspect relationnel. Plusieurs, sont les facteurs qui nous ont motivés pour choisir ce thème, mais le facteur le plus important, en tant que futur enseignant d'éducation physique et sportive, est la manière la plus efficace de faire passer l'information aux élèves.

# **Chapitre 1 : Cadre théorique du sujet de recherche.**

## **II.1. Définition des concepts :**

### **II.1.1. 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 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.1.2. 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)

(Morandi. F, 2002, p.5) pour lui la pédagogie est "l'ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, des compétences relationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement.

### **II.1.3. Définition de style d'enseignement :**

De nombreux moyens utilisés dans l'enseignement des activités physiques datent de longtemps. Leurs effets dépendent autant de leur combinaison, de leur présentation, de leur organisation que de leur structure propre.

Les styles d'enseignement tels que MOSTTON (1966, 1981) les a articulés contribuent à organiser et à clarifier ce que l'on a souvent appelé les méthodes d'enseignement. Ces styles

impliquent des modalités différentes de présentation et une relation pédagogique qui prend des formes variées et spécifiques.

Les styles présentés par MOSTTON ont le mérite de tenter de faire passer dans la pratique de généreux principes théoriques d'éducation. Le but de ces styles c'est l'individualisation des activités et au développement de l'autonomie du comportement chez l'élève. (PIERON. M, 1990, P.59- 60).

### **II.1.4. Définition des styles reproductifs :**

Les styles d'enseignements reproductifs, forment un faisceau qui représente les options d'enseignement qui stimulent la reproduction (connues, au-delà) d'information et de connaissance existantes. Citant à titre d'exemple de l'apprentissage d'un geste technique sous l'effet de la répétition (l'élève reproduit la démonstration de l'enseignant).

### **II.1.5. Définition des styles productifs :**

Les modèles productifs forment un faisceau qui représente les options qui invitent à la création (découverte) des nouvelles connaissances, (nouvelles à l'élève, au professeur ou au nouveau de la société), ce sont des modèles qui offrent une certaine liberté à l'élève dans son processus d'apprentissage. (Spectrum of teaching styles.org).

## **II.2. Les études antérieures :**

### **II.2.1.Première étude : (en arabe, c'est notre traduction).**

M<sup>r</sup> AHMED AL SAID AL MOUAFI MOHAMED KHETTAB, dans sa thèse de doctorat (2003-2004), a traité l'impact de l'utilisation de certaines méthodes d'enseignement dans l'acquisition des connaissances et des compétences dans le volley-ball, pour les étudiants de la Faculté d'éducation physique, cas : Université de Mansoura dans la République Arabe d'Égypte.

Pour cela, le chercheur a centré ces études sur les hypothèses suivantes

- L'usage des méthodes d'enseignement de trois groupes expérimentaux (le pratique, apprentissage interactif, les services moteur), ont un impact positif sur le niveau de compétence en volleyball.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre ces méthodes d'enseignement, pour la réalisation des connaissances et des compétences acquises dans le volley-ball.

### ➤ Objectifs de l'étude :

- Planifier un programme éducatif en utilisant des méthodes d'enseignement ;
- Construire un test de connaissances en volleyball pour l'échantillon de recherche ;
- Comprendre l'impact du programme d'éducation en utilisant ces méthodes d'enseignement.

### ➤ Aspect théorique : l'auteur dans sa recherche théorique s'est basé dans ses analyses sur les points suivants :

- Les méthodes d'enseignement modernes dans le domaine de l'éducation physique et sportive ;
- Les guides pédagogiques dans l'enseignement d'EPS ;

### ➤ Aspect pratique : Il est sous la forme suivante :

- Méthodologie de recherche : Le chercheur a utilisé la méthode expérimentale.
- Échantillon de recherche :

Le chercheur a choisi l'échantillon de l'étude (trois groupes, chacun est composé de 30 étudiants volontaires de première année), de la Faculté des étudiants l'éducation physique, de l'Université de Mansoura.

### ➤ Outils et moyens de collecte de données :

- Un test de maîtrise dans le volley-ball, préparé par le chercheur lui-même ;
- Un test d'habileté qui mesurent le niveau de compétence : de face transmission par le bas, faites défiler les mains, le défilement et devant.

### ➤ Analyses statistiques :

Le chercheur a utilisé dans le traitement statistique des données de base, le logiciel Statistical Package for Social Science -SPSS

### ➤ Résultats :

Le chercheur s'est basé sur trois méthodes d'enseignement et sur leur effet positif sur les niveaux de compétences des étudiants en volleyball ;

- L'utilisation des méthodes d'enseignement modernes contribue de manière significative à la réalisation des objectifs du domaine cognitif dans le domaine de l'éducation physique et du sport, et cela a été confirmé par les résultats de l'utilisation du test cognitif en volleyball.

### ➤ Recommandations :

- Un rassemblement de plusieurs méthodes d'études modernes dans l'enseignement ;
- La nécessité de faire davantage d'études utilisant des différentes méthodes d'enseignement afin d'améliorer le processus éducatif et l'efficacité d'apprentissage ;
- Réaliser des études similaires pour identifier l'impact sur d'autres variables, telles que les différentes capacités physiques, émotionnelles et sociales.

## II.2.2. Deuxième étude :

CHRISTIAN BÉLANGER dans sa thèse de doctorat (2008), à traité un sujet important sur les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisés par des enseignants en éducation physique du troisième cycle du primaire, lors d'une situation d'enseignement-apprentissage, à l'université de MONTREAL A QUEBEC.

### ➤ **Les hypothèses :**

- 1-Plus le style d'enseignement est productif, plus le taux de décisions de l'élève est élevé.
- 2-Le taux de décisions de l'élève augmente avec la progression de la séquence d'enseignement-apprentissage.
- 3-Le taux de consignes portant sur le contenu d'apprentissage lors des activités diminue plus le style d'enseignement est productif.

### ➤ **L'objectif de la recherche :**

La présente recherche a pour but d'étudier l'acte d'enseigner chez les enseignants en éducation physique et à la santé, à l'aide de la vérification empirique du modèle des styles d'enseignement de (MOSTTON et ASHWORTH 2002).

### ➤ **Méthode de recherche :**

Cette recherche s'inscrit dans un cadre descriptif et corrélationnel.

### ➤ **Outil de recherche :**

Grille d'observation.

### ➤ **Problème de la recherche :**

Le paradigme de l'enseignement place l'enseignant au centre des apprentissages, puisque ce dernier est responsable de la transmission du savoir. En revanche, le paradigme de l'apprentissage rend l'élève responsable de construire ou de découvrir le savoir, et place l'élève au centre des apprentissages.

### ➤ **Les résultats finals :**

Le style le plus fréquemment observé, est le style d'enseignement auto progressif. L'examen des fréquences révèle aussi que trois styles d'enseignement ont été observés pour

chacune des catégories de styles d'enseignement. Cependant, le pourcentage d'utilisation des styles de type reproductif est plus élevé que celui des trois styles d'enseignement de type productif.

### II.2.3. Troisième étude :

(COTHRAN, et al. 2005) ont fait une étude à grande échelle sur les styles d'enseignement de MOSTTON dans plusieurs pays.

Les participants à cette étude étaient 1.436 professeurs d'éducation physique au total. États-Unis (n = 212), de Corée (n = 225), d'Australie (n = 129), de France (n = 134), d'Angleterre (n = 78), du Portugal (n = 203), et du Canada (n = 455).

L'instrument qui a été utilisé dans cette étude, est le questionnaire, c'est un instrument qui a été validé dans une population d'enseignants des États-Unis (KULINNA, COTHRAN, et REGUALOS, 2003). L'instrument est conçu pour examiner l'usage du spectre d'enseignement dénommé (MOSTTON et ASHWORTH, 2002) et inclut un scénario pour chacun des 11 styles enseignements, suivis des rapports suivants :

- j'ai employé de cette façon d'enseigner l'éducation physique ;
  - Je pense que cette manière de l'enseignement ferait l'amusement de classe pour mes étudiants ;
  - Je pense que cette manière de l'enseignement aiderait des étudiants à apprendre des qualifications et des concepts ;
  - je pense que cette manière de l'enseignement motiverait des étudiants pour apprendre.
- Les utilisations d'instrument Likert-type balance (1 de 5 points = jamais, 5 = manières d'Al, pour des questions d'expérience ; et 1 = sont en désaccord fortement, 5 = conviennent fortement, pour des questions de croyance).

Une liste des scénarios, pour créer une mesure de croyance globale pour chacun des 11 modèles d'enseignement. Les 11 questions d'expérience liées aux modèles d'enseignement ont été également additionnées. Des fiabilités d'uniformité interne ont été calculées pour chacune des 11 balances de croyance. Pour déterminer la validité à partir de l'analyse de la variance (ANOVA).



## CHAPITRE I CADRE THEORIQUE DU SUJET DE RECHERHCE

Les résultats de l'usage des 11 styles d'enseignement en pourcentage dans les différents pays :

**Tableau N° 1 : les pourcentages des enseignants qui utilisent chaque style de « parfois » à « toujours » par pays.**

Styles d'enseignements	Corée	Australie	France	Angleterre	Portugal	Canada	USA
<b>Commande</b>	94.2	93.1	37.3	87.2	94.6	79.0	88.7
<b>Pratique</b>	67.9	92.1	93.2	85.9	92.6	94.7	93.3
<b>Réciproque</b>	55.1	85.0	82.8	96.2	61.9	75.7	73.6
<b>Auto-évaluation</b>	41.3	46.9	61.2	56.5	44.7	61.9	52.1
<b>Inclusion</b>	59.1	78.6	84.3	92.3	69.9	72.1	67.0
<b>Découverte guidée</b>	57.3	70.6	70.9	92.3	60.5	79.5	71.1
<b>Découverte convergente</b>	51.1	73.6	46.9	69.3	52.2	60.2	57.1
<b>Découverte divergente</b>	50.2	73.7	76.1	89.7	52.3	72.2	72.6
<b>Programme individuel</b>	32.9	40.4	17.9	57.7	24.8	23.7	26.4
<b>Initiative de l'élève</b>	23.1	13.5	5.3	30.8	13.8	8.5	15.1
<b>Auto-enseignement</b>	36.5	11.9	0.8	25.6	6.9	11.1	13.8

## **II.3. Les théories d'apprentissages**

### **II.3.1. Fondements des modèles d'enseignement**

Les différents modèles d'enseignement s'inspirent et prennent forme, dans plusieurs domaines de la psychologie ou de la philosophie. Par exemple, le modèle d'enseignement non directif provient de la psychologie humaniste de Rogers (1969), qui s'inspire de la philosophie de Rousseau.

Les modèles d'enseignement peuvent donc être associés aux théories psychologiques ou philosophiques qui ont influencé sur l'éducation. L'association des modèles d'enseignement à ses conceptions permet de clarifier la nature de leurs orientations pédagogiques.

### **II.3.2. Les différents courants de l'apprentissage**

Pour se donner une légitimité dans le système éducatif, l'EPS est dans l'obligation de se référer aux courants scientifiques qui se rapporte essentiellement aux sciences humaines. Et ces courants sont : le behaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme, et le courant écologique.

#### **II.3.2.1. Le courant de modification du comportement (behaviorisme).**

Les modèles de cette famille recommandent la modification des comportements par le conditionnement, qui considèrent que l'apprentissage est mécanique, dans le quelle le répertoire de comportement de l'apprenant est déterminé par des renforcements qui viennent de l'environnement, leur modèle d'apprentissage est associatif. (FOULIN. N, MOUCHON. S, 2007, p.12)

Ce courant tente à comprendre le comportement, (comment les êtres vivants apprennent). En se concentrant sur les comportements observables de ces êtres plongés dans certaines situations.

Selon ce courant, l'environnement d'apprentissage est primordial d'autant plus qu'il doit être encadré par une structure rigide et des directives claires. L'environnement doit donc être très structuré et très directif (les objectifs, les moyens, les modes d'évaluation, les renforcements et les rétroactions sont prédéterminés.)

Le conditionnement est un processus universel d'apprentissage, plusieurs chercheurs ont accompli des expériences dans ce domaine : le russe Ivan Pavlov (1849-1936) sur les chiens,

les rapports de l'American Edward Thorndike (1874-1949) l'apprentissage par essai erreur avec l'expérience du chat, son compatriote BURRHUS SKINNER (1904-1990) sur le renforcement du comportement attendu dans les années 1960. (LEBRUN. M, 2007, P. 83-84).

Le behaviorisme se taxe d'être l'analyse objective du comportement, l'analyse qui sera menée dans les conditions très contrôlées de l'expérimentation en laboratoire.

Formulé dans la première génération par Pavlov ; ces fondements théoriques et méthodologiques restreignent l'ampleur du sens que l'on donnait classiquement au terme de conduite : le comportement est substitué à la conduite, la conscience est reléguée au statut du non fait. (MEYOR. C, 2002, P. 59)

### **II.3.2.1.1. L'apprentissage en EPS selon le courant behavioriste :**

Avant les années 70 la conception behavioriste de l'apprentissage est la plus utilisée :

L'élève est confronté à des tâches définies, précises et reproductibles. La technique doit être transmissible, et l'élève doit reproduire le geste juste, c'est l'apprentissage par répétition. L'objet de la formation c'est d'acquérir un savoir : la technique de l'activité physique et sportive. Il s'agit d'une pédagogie de transmission. (PES. J-P, 2007, P. 69)

### **II.3.2.1.2. La conception associationniste**

Elle est fondée sur l'hypothèse du lien stimulus-réponse : si deux situations, deux faits, deux idées sont associés dans leur présentation ou leur apparition, tout rappel ultérieur d'un des deux faits, d'une des deux idées, évoquera l'autre.

Exemple : associer une série de mots à une série d'images. Ce phénomène de continuité étendu à l'apprentissage, montre que :

La connexion entre deux situations, faits et/ou idées, grandit (entre S et R) en fonction du nombre de répétitions associant stimulus 'et réponse (par exemple : l'image et le mot correspondant). Ceci introduit l'idée que la répétition des associations est nécessaire pour que ces dernières soient fortifiées.

La répétition des associations n'assure pas seule l'apprentissage ; en réalité l'exercice (ou la répétition) favorise l'apprentissage par l'intermédiaire de ses propres séquences c.-à-d. grâce à l'enregistrement, par le sujet, de son succès ou de son échec.

La fixation du lien stimulus réponse (S-R) se produit par répétition bien que chaque association ne soit jamais identique à la précédente (dans la vie courante, les situations sont toutes différentes). Ces éléments identiques rendent possibles les apprentissages.

Les théories fondées sur l'association S-R ont été développées avec de nombreuses variantes par les psychologues de l'apprentissage. Leurs apports communs rencontrent les principes :

- De l'exercice ou de la répétition ;
- De la motivation (en termes de besoin ou d'effet satisfaisant apporté par les réponses adéquates) ;
- De la rétention ou mémorisation ;
- De l'oubli (DELDIME. R, DEMOULIN. R, 1980)

### **II.3.2.2. Le courant cognitiviste**

Le cognitivisme est un courant de pensée de la psychologie contemporaine qui s'interroge sur la genèse de la connaissance. Contrairement aux béhavioristes, les cognitivistes refusent de parler « de boîte noire », c'est-à-dire ; qu'ils considèrent qu'entre le stimulus et la réponse, il existe un processus interne digne d'intérêt « traitement de l'information ». (FOULIN. N, MOUCHON. S, 2007, p. 18)

Même si elle n'est pas directement observable, une des plus importantes contributions au cognitivisme est sans conteste l'œuvre de Jean Piaget qui s'interroge sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. C'est ce qu'il appelle l'épistémologie génétique.

Cette conception étudie le sujet humain comme un système de traitement de l'information ou une « machine à apprendre ». (FOULIN. N, MOUCHON. S, 2007, p. 18), Et entre les stimuli proximaux issus de l'environnement interne et externe et les réponses comportementales de l'organisme se trouve le processus de traitement qui est à l'origine dans le système nerveux central. (PES. J-P, 2007, P. 75)

Ce courant donne aussi une plus grande importance à la mémoire à long terme (système où l'information est stockée de manière permanente). (W-BARAIS. A, 2004).

Le Processus d'apprentissage pour TIBEGHIEN, ROLLIER, ROULIN est la construction de représentations d'ordre élevé et de modifier les relations qui les unissent. L'apprentissage dépend du niveau cognitif dans la mesure où celui-ci conditionne les savoirs et

savoirs faire dans chaque situation. Et réciproquement l'apprentissage se construit à partir des savoirs et savoir-faire mobilisés dans la situation. (VILLEPONTOUX. L, 1997, P. 13)

### II.3.2.2.1. Le processus cognitif

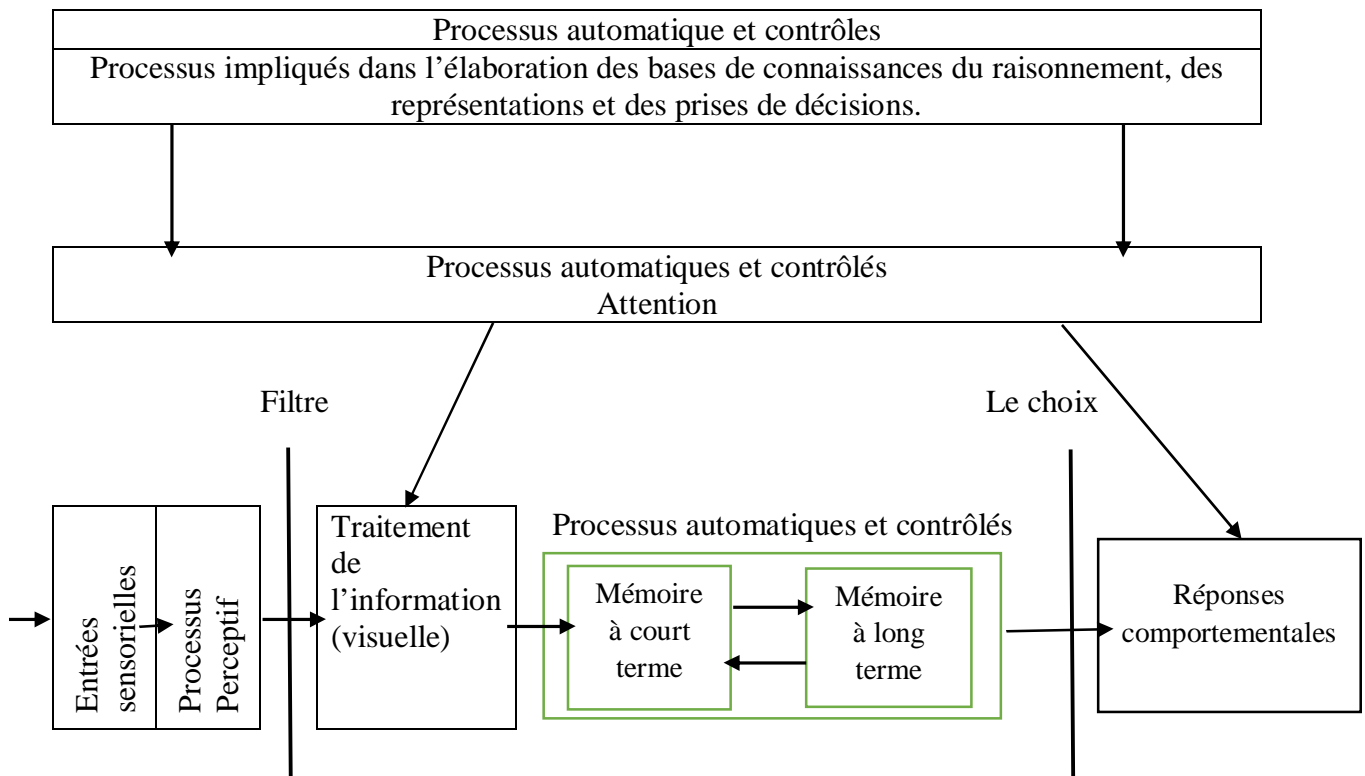
Ce sont tous les facteurs qui interviennent dans l'identification, la sélection, la compréhension, l'élaboration, la mise en mémoire, la restructuration de la connaissance. Leur synergie réussie permet l'adaptation de connaissance. (VILLEPONTOUX. L, 1997, P.10)

### II.3.2.2.2. Le cognitivisme en EPS

Dans une perspective cognitiviste, l'adaptation aux situations sportives nécessite l'articulation de composants en mémoire déclarative, notamment les règles d'action, et de composants en mémoire procédurale, des habiletés élémentaires de traitement de l'information et des règles de contrôle moteur. (KERMARREC. G, 2004, P. 19).

**Tableau N°2 les phases de l'apprentissage selon le courant cognitiviste. (P.FARGIER, 2006, P. 22)**

Les phases d'apprentissage au regard du courant cognitiviste « les bases de la connaissance » à partir de J-J. TEMPRADO et M. LAURENT (1995, p. 235) ainsi que M. LAURENT et J-J. TEMPRADO (1996, p. 70-71)			
Objet de la phase 1	Objet de phase 2	Objet de la phase 3	Objet de phase 4
« augmentation de la quantité de connaissances mémorisée » et « structuration des connaissances en mémoire »	« Procéduralisation des connaissances déclaratives que les sujets possèdent sur l'habilité »	« Élaboration de règles d'utilisation de procédure sous forme de condition »	« Automatisation de l'utilisation des conditions de procédures »



**Figure N °1 : Présentation simplifiée du processus cognitif impliqué dans le traitement de l'information et la prise de décision en situation sportive. (FARGIER. P, 2006, P. 22)**

### II.3.2.3. Le courant constructiviste

Bien assimiler l'importance de l'environnement social dans l'apprentissage de l'individu est un rôle majeur de la psychologie de l'éducation.

#### II.3.2.3.1. Le constructivisme en EPS

L'approche constructiviste postule au développement de postures réflexives sur la systémique du jeu. Le jeu devient un système complexe à comprendre pour être bien assimilé.

D'après « GREHAIGNE », « GODBOUT » et « BOUTHIER » (2001), la structuration des leçons d'éducation physique et sportive peut s'effectuer en respectant les quatre conditions suivantes :

- a- commencer par des situations authentiques de match ;
- b- poursuivre par des séquences de verbalisations de type « débat d'idées » à propos du jeu dirigé par un enseignant encourageant les descriptions, analyses et projets d'action de l'équipe
- c- ensuite continuer par un retour au jeu afin que les élèves valident où invalident les principes et règles d'actions émergées des verbalisations ;

d- et terminer enfin par des situations d'apprentissages, sous forme de situations de résolutions de problèmes, en correspondance avec les contenus propositionnels des interlocutions entre élèves. (NACHON. M, MUSARD. M, 2009, p. 25-31)

### **II.3.2.4. Le socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, inspirée des travaux de BANDURA (1986), cette théorie remet également en question certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences.

La construction d'un savoir, bien que personnel, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel provient à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur. (KOZANITIS. A, 2005, P. 11)

#### **II.3.2.4.1. L'approche historico culturelle**

Selon VYGOTSKY, l'étude du développement des fonctions psychiques supérieures impose la prise en compte de leur ancrage historique et il résulte de l'évolution historique et culturelle de la société. Chaque société construit au cours de l'histoire ses propres pratiques en d'autres termes sa propre culture.

Cette approche renonce à considérer le développement de l'enfant comme un processus interne et autonome, pour VYGOTSKY la relation sujet environnement est fondamentalement médiatisé par le groupe de l'enfant (LAVAL. V, 2004, P. 48).

Les relations qui existent entre le développement et l'apprentissage constituent un thème fort et central dans la théorie de VYGOTSKY. Contrairement à la théorie de PIAGET qui considère que l'apprentissage suit le développement. VYGOTSKY invoque une troisième position qui consiste à appréhender l'apprentissage comme une « condition préalable au processus de développement » (LAVAL. V, 2004, P. 48).

## II.3.2.4.2. La conception des interactions sociales

L'influence positive des interactions sociales dans le processus d'apprentissage et les acquisitions cognitives a été prouvée, expérimentalement, par le courant de la psychologie sociale du développement cognitif. Initié au cours des années soixante-dix par des psychologues d'inspiration piagétienne.

Ce courant considère que l'interaction sociale est un moyen privilégié dans les acquisitions des enfants (FOULIN. N, MOUCHON. S, 2007). La principale valeur prônée par les modèles de cette famille c'est l'éducation à la démocratie et à la responsabilité du citoyen. Ces modèles conçoivent l'école comme un lieu qui contribue au développement du sens social et des habiletés liées aux relations interpersonnelles. Ces modèles prônent le fonctionnement démocratique de la classe et l'utilisation du vécu social comme source des contenus. Les méthodes d'enseignement font largement appel au travail en équipe et aux échanges de groupes.

## II.3.2.5. Le courant écologique de l'apprentissage

Le courant écologique peut être divisé en deux aspects : l'approche dynamique et l'approche de l'action située.

*« L'approche écologique de la perception et de l'action permet d'appréhender différemment les habiletés motrices complexes [...] en apportant des réponses originales à des questions qui restaient obscures dans le cadre des approches dites traditionnelles »* (G. MONTAGNE & M. LAURENT 2004). (FARGIER. 2006, P. 150-151)

### II.3.2.5.1. L'approche dynamique

L'approche cognitive qui a été précédemment citée a fait l'objet de critiques bien assez tôt par BERNSTEIN (1967). BERNSTEIN dit que lorsqu'un sportif réalise un mouvement, il mobilise un grand nombre de segments, articulations, et de muscles. Il n'est pas évident de comprendre comment le système nerveux s'y prend pour contrôler un nombre aussi élevé de variables (degrés de liberté). Pour BERNSTEIN le but de l'apprentissage est de réduire le nombre de ces variables. (MARIN.L, DANION. F, 2006, p. 204-205)

Et dans ce sens, la théorie dynamique est une théorie qui adopte un point de vue radical, postulant que le comportement d'un système complexe émerge un réseau de contraintes, liées soit à la tâche, soit à l'organisme, soit à l'environnement (NEWELL, 1986). Est par contrainte



on veut dire que tout facteur susceptible de limiter les degrés de liberté du système, c'est-à-dire ses possibilités d'action. (DELIGNIERES, D. 2004, P. 65-80)

DELIGNIERES envisage aussi le recours aux informations comportementales. Celui-ci indique de fait qu'une première aide à l'apprentissage consiste à spécifier clairement au sujet la nature de la coordination, qu'il doit acquérir. Il peut s'agir en ce cas de recourir à une démonstration, à une consigne verbale, à un aménagement matériel. (FARGIER. 2006, P. 164)

### **II.3.2.5.2. L'approche de l'action située :** L'action située fait partie du paradigme écologique.

C'est une théorie qui permet de porter un regard sur un phénomène d'action. L'EPS est une discipline où s'accomplissent des actions. L'enseignant agit en enseignant et l'élève agit en apprenant. Le point qui les regroupe c'est l'action. N'importe quel type d'activité : l'apprentissage, l'enseignement, l'entraînement, ou une autre activité professionnelle. Ce qui est considéré, ce sont des acteurs qui sont en situation d'agir. Si c'est l'enseignant qui étudie, la focalisation est sur l'action de l'enseignant en situation de travail en classe. Si c'est l'élève qui est étudié, la focalisation est sur l'action de l'élève en situation d'apprentissage. Dès qu'il y a une action, il y a accomplissement dans un contexte particulier. Il y a un acteur, un contexte (la situation), et une action.

Les modèles classiques de la planification conçoivent l'action humaine comme l'exécution d'un plan préalablement établi. Le plan est un ensemble d'instructions qui Permettent de faire face à des événements prévisibles, de contraindre directement l'action et d'en contrôler l'organisation. La relation entre le plan et l'action est de l'ordre de la prescription Pour SUCHMAN (1987), l'action est conçue comme l'exécution d'un plan qui concerne essentiellement l'exécution de procédures par un programme. Par contre, dans les situations naturelles, ordinaires, l'action humaine ne relève pas d'une exécution. Ces situations ont la propriété d'être dynamiques, incertaines et complexes : il devient alors impossible de planifier l'action et de l'exécuter en référence stricte à un plan. Le plan, ne pouvant intégrer les variations du contexte et la dynamique du déroulement de l'action, ne peut à lui seul définir ce qui adviendra de l'action. (ASTIER. p, et al, 2003, P. 122)

Avec l'émergence du courant de recherche de « l'action située » et de ses fondements épistémologiques indexés à l'approche écologique, l'action et l'environnement sont envisagés comme se définissant mutuellement. Dans beaucoup de cas, notre capacité à effectuer une tâche

donnée dépend de l'environnement et des possibilités ou opportunités d'action qu'il nous offre. Nous agissons sur l'environnement pour l'organiser, et en retour, cet environnement nous offre un ensemble de ressources pour la structuration et l'exécution de nos actions (NORMAN, 1993 ; LAVE. A, 1988).

Chaque ressource mobilisée est un « artefact cognitif », c'est-à-dire un instrument, outil ou dispositif naturel ou artificiel, « conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle » (NORMAN, B 1993, p. 18). Les artefacts sont inscrits dans les lieux, les dispositifs techniques, les aménagements matériels, les objets, les technologies, les individus : ils secondent nos actions en aidant à mémoriser et à traiter les informations, participent à leur organisation spatiale et temporelle, et ainsi les optimisent. (ASTIER. p, et al, 2003, P. 19) est si on transpose ce raisonnement au contexte de l'EPS on arrive à conclusion que l'acte d'enseigner d'un éducateur est influence par le contexte dans lequel il travail : matériels, nombre d'élèves dans une classe, environnement physique et social.

### **II.4. Les styles d'enseignements**

*« De nombreux moyens utilisés dans l'enseignement des activités physiques et sportives datent de longtemps. Leurs effets dépendent autant de leur combinaison, de leur présentation, de leur organisation que de leur structure propre. »* (PIERON. M, 1990 p. 59)

Les styles d'enseignements présenté par (MOSTTON 1966, 1981) leur articulation contribuent à constituer et à clarifier ce que l'on a souvent appelé les méthodes d'enseignements. Ces styles sont présenté avec des modalités différentes et une relation pédagogique qui prend des formes variées et spécifiques. (PIERON. M, 1990, p. 59)

II.4.1. L'anatomie des déférents styles d'enseignement

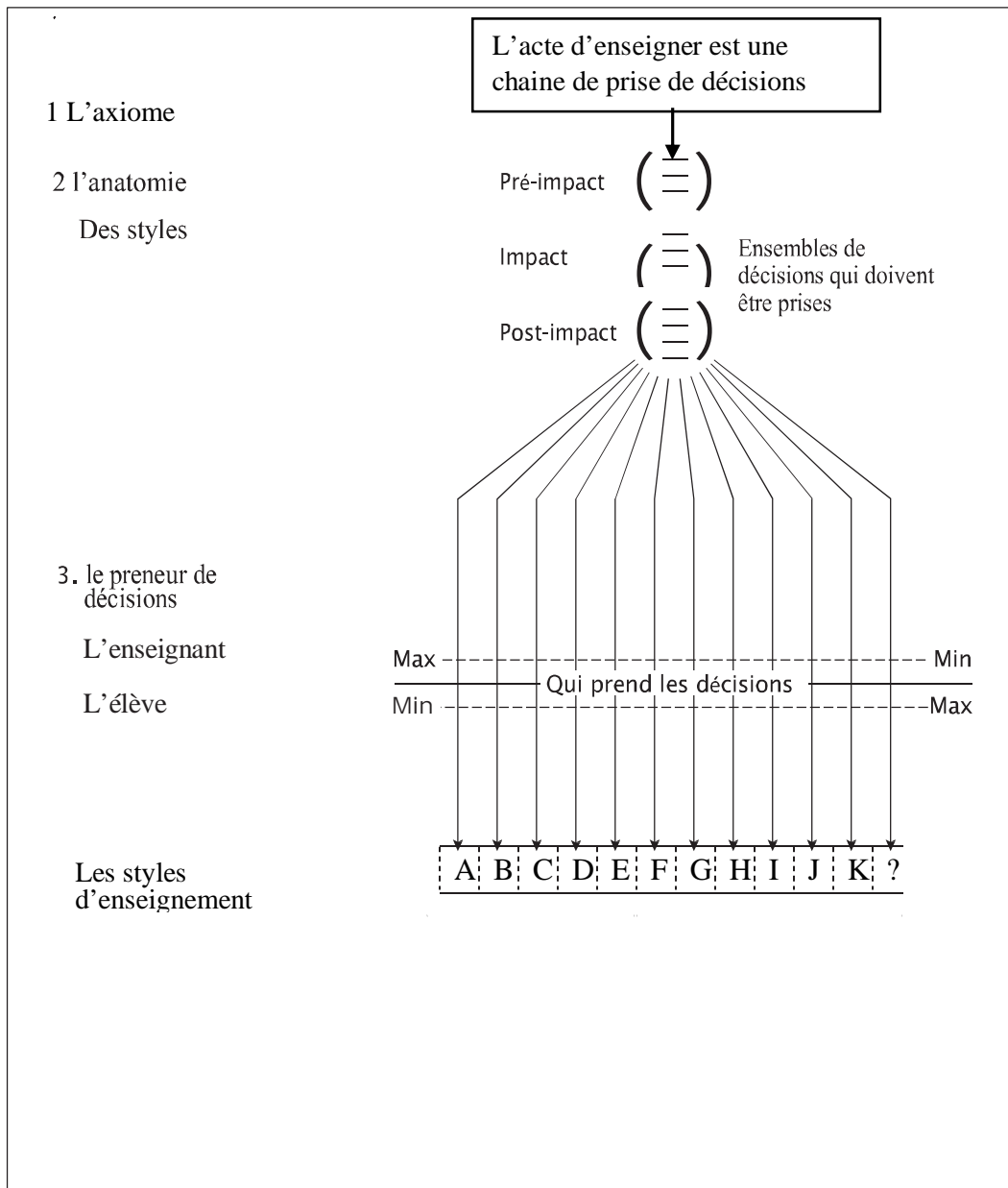


Figure N 2 : la structure de l'éventail des styles d'enseignements de MOSTTON (Mostton. M, ASHWORTH. S, 1985, p. 10)

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

### ➤ **L'ensemble pré-impact :**

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

### ➤ **L'ensemble impact :**

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

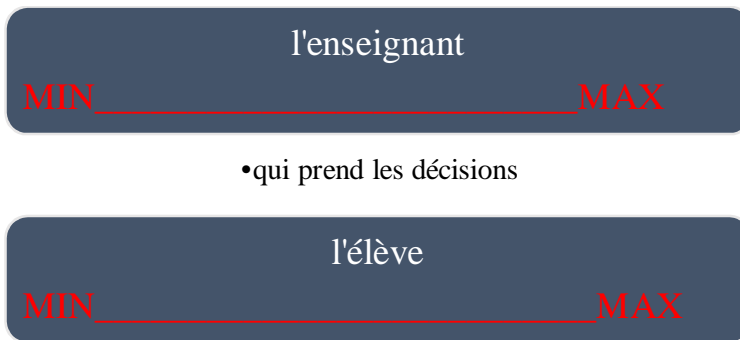
### ➤ **L'ensemble post impact :**

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

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

### ➤ **Les décideurs :**

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



**Figure N°3 : représente la prise de décisions dans un style d’enseignement.**

➤ **Les modèles de spectre**

Par l’identification de celui qui prend les décisions, au sujet de quoi et quand, il est possible d’identifier la structure de 11 approches d’enseignements, approches alternatives qui se trouvent entre chaque modèle sur le spectre. Dans le premier modèle (style commande), dans lequel le professeur prend toutes les décisions ; l’étudiant répond par l’adhérence aux décisions. Dans le deuxième modèle (Modèle-b de pratique), neuf décisions spécifiques sont décalées du professeur à l’étudiant et, ainsi, un nouvel ensemble d’objectifs, qui offrent le temps privé et individuel de pratique, peut être atteint. Chaque modèle suit des décisions spécifiques sont systématiquement décalées du professeur à l’étudiant, permettant de ce fait à de nouveaux objectifs d’être atteints jusqu’à ce que le plein éventail des approches d’enseignements soit tracé. (Spectrum of teaching styles.org).

**Tableau N°3 : les différents styles d’enseignements de MOSTTON.**

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

### II.4.1.1. Les types de styles d'enseignements (productifs reproductifs)

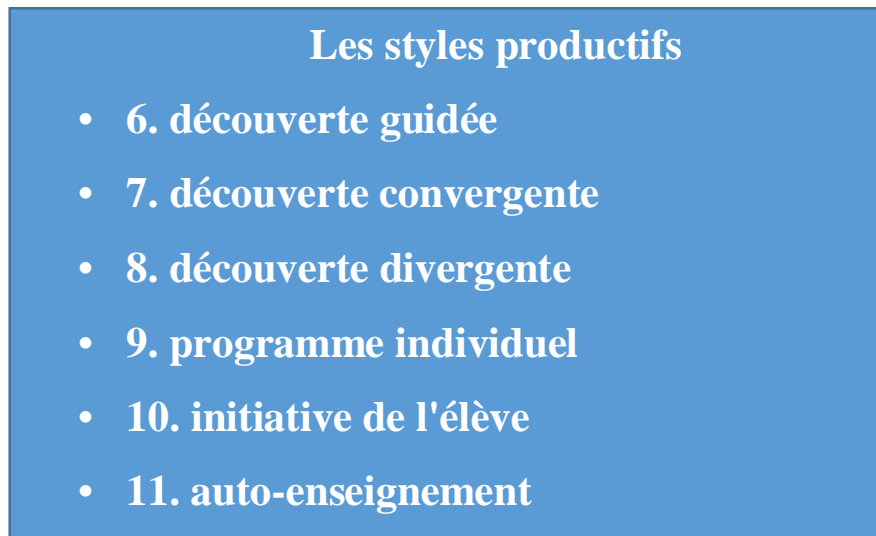
Deux capacités de pensée de base sont reflétées dans la structure du spectre : la capacité pour la reproduction et la capacité pour la production. Tous les êtres humains ont, dans divers niveaux, la capacité de reproduire la connaissance connue. En plus, tous les êtres humains ont la capacité de produire une gamme d'idées.

Les cinq premiers modèles (commande, pratique, réciproque, auto-évaluation, et inclusion) forment un faisceau qui représente les options de enseignement qui stimulent la reproduction (connues, au-delà) d'information et de connaissance existantes.



**Figure N°4 : les styles reproductifs**

Les modèles restants (découverte guidée, découverte convergente, découverte divergente, programme individuel, initiative de l'élève, auto-enseignement) forment un faisceau qui représente les options qui invitent la production (découverte) de nouvelles connaissances, (nouvelles à l'étudiant, au professeur ou au nouveau à la société). (Spectrum of teaching styles.org).



**Figure N°5 : les styles productifs**

La ligne de la délimitation entre ces deux faisceaux s'appelle le seuil de découverte. Le seuil de découverte identifie les frontières cognitives de chaque faisceau. (Spectrum of teaching styles.org)

## **II.4.2. Les 11 styles d'enseignements de Mostton**

### **II.4.2.1. Le style par commande :**

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

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

#### **II.4.2.1.1. L'anatomie du modèle par commande**

La déférence entre les modèles d'enseignements sont identifiés grâce au rapport de force dans la prise de décisions, dans n'importe quel rapport d'enseigner-étude, il y a deux décideurs

: l'enseignant et l'élève. Chacun peut prendre le minimum ou le maximum des décisions. Dans la prise de décision, constitue les limites théoriques qui peuvent être appliquées à l'anatomie de n'importe quel modèle. Ainsi, chaque option dans le rapport de l'enseignant-élève peut être exprimé par une identification précise de qui prend les décisions, au sujet de quoi et quand. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 78)

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

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

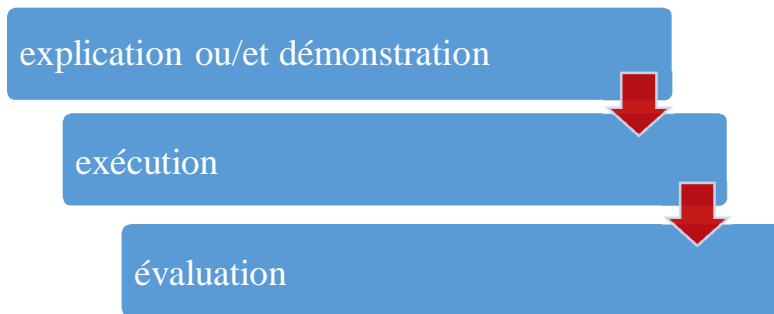
### **II.4.2.1.2. L'exécution du modèle de commande**

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.4.2.1.3. Comment mettent en application le modèle de commande :**

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





**Figure N°6 : les étapes du modèle par commande (PIERON. M, 1992, p. 62)**

Le Pré-impacte : le but de l'ensemble de pré-impact, est de planifier les décisions. Pendant l'ensemble de planification, toutes les décisions en anatomie sont prises selon le comportement d'enseigner-étude choisie. Décidant quel comportement d'enseigner-étude spécifique à choisir est déterminé en prenant des décisions au sujet des objectifs pour la tâche et le comportement. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 80) pour PIERON La première phase de la séquence c'est 'explication' elle peut prendre la forme d'un exposé. (PIERON. M, 1990, P. 63).

Le but de l'ensemble d'impact, est d'engager les élèves dans la participation active et exécuter et suivre des décisions prises pendant l'ensemble pré-impact. C'est l'heure de mettre l'intention dans l'action. Il est impératif (dans tous les modèles) que les espérances soient ordonnancées pendant l'exécution de l'épisode. Les élèves doivent savoir les espérances de l'exécution de tâche et du rapport prévu d'enseignant-élève. Par conséquent, l'enseignant est responsable de préparer le terrain en présentant les espérances pendant chaque épisode. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 81-82)

## II.4.2.2. Le modèle pratique :

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

- **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle de pratique, le rôle de l'enseignant est de prendre tous les thèmes et les décisions logistiques et de fournir la rétroaction privée aux élèves. L'enseignant organise plusieurs situations d'apprentissage où les élèves travaillent

sur différentes parties d'une compétence ou différentes habilités. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601).

- **Le rôle de l'élève :** Le rôle de l'élève est de travailler individuellement sur une tâche de mémoire/reproduction tout en prenant neuf décisions spécifiques (présentées après). Les élèves tournent autour des ateliers et font les tâches à leur propre rythme. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601).

### II.4.2.2.1. 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 est cédée 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 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.4.2.2.3. 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.4.2.2.4. Description d'un épisode

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

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

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

### II.4.2.2.5. la mise en application du modèle pratique

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

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

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

### II.4.2.3. Le style réciproque :

Les caractéristiques qui définissent le modèle réciproque sont le fait que les élèves travaillent en paire, ce qui provoque des interactions sociales réciproques (GARN. A, & BYRA. M, 2002, P. 8), recevant et donnant la rétroaction immédiate (guidée par des critères spécifiques fournis par l'enseignant). Dans ce style plus de décisions sont décaler de l'enseignant à l'élève, et des feedbacks spécifiques sont donner aux élèves. Les apprenants travaillent en paires en se basent sur des critères décrits par l'enseignant. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 1985, P. 31.)

- **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle réciproque, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les thèmes, les critères, et les décisions logistiques et de fournir la rétroaction à l'observateur. (GARN. A, & BYRA. M, 2002, P. 8)
- **Le rôle des élèves :** est de travailler dans des rapports d'association, c'est-à-dire deux élèves travaillent ensembles. Un élève pratique tandis que l'autre élève donne des rétroactions à l'associé. Les élèves pourraient employer des listes de contrôle pour les aider pour donner la bonne rétroaction entre eux. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601)

#### II.4.2.3.1. 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.4.2.3.2. 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 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.4.2.3.3. Description et exécution d'un épisode**

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

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

1. Choisir et concevoir les thèmes,

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

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

### II.4.2.4. Le modèle d'auto-évaluation

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

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

#### II.4.2.4.1. 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'autoévaluer (CURTNER-SMITH.M-D, TODOROVICH. J-R AND ALL 2001, P. 183)

Les décisions intrinsèques à employer des critères comme base pour la rétroaction d'un élève à un autre sont maintenant décalées à chaque élève. Par conséquent le nom de ce comportement : Auto-évaluation, peut-être l'aspect le plus saisissant de l'épisode, et le transfert

des deux modèles précédents. Finalement, les élèves gagnent la capacité de s'évaluer en utilisant ces techniques. Dans le modèle de pratique, ils apprennent à faire la tâche. Dans le modèle réciproque, ils apprennent à employer des critères et à donner la rétroaction à un pair. Dans l'auto-évaluation, l'élève emploie les mêmes qualifications pour l'évaluation de soi-même. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 243)

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

### **II.4.2.4.2. 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.4.2.5. Le modèle d'inclusion**

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

- **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle d'inclusion, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les décisions de thèmes, y compris les niveaux possibles dans les tâches, et les décisions logistiques. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P 183)

- **Le rôle de l'élève :** Le rôle des élèves est d'examiner les niveaux disponibles dans la tâche, de choisir un point d'entrée, de pratiquer la tâche, pour faire un ajustement au niveau de la tâche, pour que cette dernière lui soit accessible. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)

### II.4.2.6. Le style découvert guidé :

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

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

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

#### II.4.2.6.1. 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 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.4.2.6.2. 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.4.2.6.3. Description d'un épisode**

Après détermination des thèmes, la prochain étape est la plus 'important, dans la découverte guidée, et c'est de déterminer l'ordre des étapes (des questions ou des indices) qui mènent graduellement et solidement l'élève à découvrir le résultat final (c.-à-d., un concept, de mouvement particulier, etc.). Chaque étape est basée sur la réponse indiquée dans l'étape précédente, puis, elle doit être soigneusement pesé, jugé, examiné, et ensuite être établi à chaque point particulier dans l'ordre. Il y aura également un raccordement interne entre les étapes qui sont lié à la structure des thèmes, aux étapes relatives à la conception. Le professeur doit prévoir

des réponses possibles de l'élève à un stimulus donné. Si ces réponses possibles semblent trop diverses, alors le professeur doit concevoir une autre étape. La nouvelle étape doit être plus petite et plus près de l'étape précédente, de ce fait, réduisant le nombre de réponses diverses. En effet, la forme idéale de découverte guidée est structurée pour obtenir seulement une seule réponse par indice. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 215).

### II.4.2.7. Le style découvert convergent

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

- **Le rôle du l'enseignant :** est de prendre des décisions des thèmes, y compris le concept de cible à découvrir, et de concevoir la question simple fournie à l'élève. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 11)
- **Le rôle de l'élève :** est de s'engager dans le raisonnement, l'interrogation, et la logique d'établir séquentiellement des rapports au sujet du contenu pour découvrir les réponses. Quand ce comportement est réalisé, les objectifs suivants sont atteints dans les thèmes et dans le comportement :

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

#### II.4.2.7.1. 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.

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

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

### **II.4.2.7.2. 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 ordonnançant l'information
- d'un contenu qui s'enchaînement et se relie
- production des données convergentes
- Découvrir les réponses correctes. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 240)

### II.4.2.8. Le Style découverte divergent

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

Dans l'anatomie du modèle découverte de divergent :

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

#### II.4.2.8.1. 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 à été de reproduire et exécuter ou découvrir la cible spécifique. Dans la découverte divergente, dans certains paramètres, les élèves prennent les décisions au sujet de la production/de configuration spécifique des thèmes choisis. Ce comportement fait participer des élèves dans la production des thèmes. Il invite des élèves à aller au-delà de leurs connaissances et à passer les frontières des thèmes principaux. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 248)

Les champs de l'éducation physique, des sports, et de la danse sont riches en occasions de découvrir, concevoir, et inventer. Il y a toujours un autre mouvement possible ou une combinaison différente des mouvements, une manière différente de passer la boule, une stratégie différente, d'autres chorégraphies de danse, ou un morceau d'équipement additionnel. La variété de mouvement humain est infinie, les possibilités pour des épisodes dans la découverte divergente sont sans fin. Également illimitées sont les possibilités de combiner le concept de la production divergente avec d'autres modèles d'enseigner-étude. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 249)

### **II.4.2.8.2. 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)

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

### **II.4.2.8.3. 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.4.2.8.4. Description d'un épisode

Le professeur prépare le terrain et la matérielle et décrit la production divergente, y compris la légitimité de chercher et de produire les solutions de rechange. Le professeur présente les élèves à leur nouveau rôle et les rassure que leurs idées et leurs solutions aux problèmes seront acceptées dans les paramètres de la situation. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 11)

Après, le professeur présente le foyer de thèmes et la question/problème. La question est conçue pour se concentrer sur une intention d'étude spécifique qui engage l'élève dans une opération cognitive de découverte. La question peut être présentée oralement ou sous la forme écrite, en utilisant des formats d'organisation. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 251)

Puis, les paramètres logistiques appropriés sont fournis. En ce moment, les élèves dispersent dans le gymnase pour commencer à produire des solutions multiples au problème. Le temps doit être donné pour les élèves pour s'enquérir, l'explorer, se déplacer, et pour évaluer les conceptions d'alternative, et le professeur doit attendre que les réponses des élèves émerger. Pendant que les réponses commencent à apparaître, le professeur circule et offre la rétroaction neutre aux élèves, et que leurs réponses sont acceptables ; il les encourage à continuer le processus de la découverte divergente. Le rôle du professeur à cette étape de l'épisode est de maintenir un climat sérieux tout en acceptant et en invitant les élèves à plus de réponses divergentes communiquant et circulant parmi les élèves. Dans ce genre de climat de classe beaucoup de conceptions/de solutions/d'idées sont produites ; certains sont passionnants, d'autres ne sont pas. Le professeur maintient l'écoulement des idées par la prévention corrective et/ou la rétroaction de valeur aux différentes réponses. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)

Le seul cas où la rétroaction corrective est donnée est quand les réponses ne se conforment pas à la question originale. Le comportement verbal correctif utilisé renforce le processus cognitif. « Cette réponse n'est pas dans les paramètres de jeu ; se relocaliser sur les

critères pour la conception de jeu. » Les réponses doivent entrer dans les paramètres de la question. La rétroaction [qui peut être des rapports de valeur] est orientée sur le processus de la production lui-même. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 251)

### II.4.2.9. Style programme individuel

La caractéristique qui définit le modèle programme individuel est l'indépendance de chaque élève pour découvrir une structure qui résout une question ou un problème. L'anatomie de ce modèle est conçue par élève.

- **Le rôle du professeur** : est de programmer les thèmes généraux, les décisions logistiques pour les élèves. (BANVILLE. D, et al 2004, P. 47)
- **Le rôle de l'élève** : est de prendre des décisions au sujet de la façon d'étudier la matière de thème général : pour produire les questions qui mène à un foyer spécifique dans la matière générale, produire les questions qui identifieront le processus et les procédures, pour découvrir les solutions aux problèmes (mouvements). (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005, P. 196)

Les décalages de ce modèle, c'est donner plus de responsabilités aux élèves, ce qui représente une autre étape au-delà du seuil de découverte. Dans le modèle-F « découvert guidé », la réponse spécifique à chaque étape du processus a été découverte par élève, mais les réponses de l'élève dépendent de l'ordre soigneux des stimuli (questions, indices) présentés par le professeur. Le modèle-g « découverte convergent » a réclamé la plus grande indépendance de la part de l'élève, pour découvrir une réponse correcte. La dépendance sur le professeur a diminué parce que, l'élève n'a pas eu besoin d'un stimulus du professeur à chaque étape. La structure et la réalité de la découverte convergente maintenaient toujours un lien puissant entre les élèves et le professeur, parce que le professeur a conçu la question ou le problème. Dans le modèle-h « découvert divergent », le professeur a continué à prendre les décisions au sujet des conceptions des problèmes spécifiques, alors que chaque élève produisait les solutions/mouvements/réponses multiples au problème. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 275-276)

#### II.4.2.9.1. 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)

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

### II.4.2.9.2. L'exécution du modèle programme individuel

Comment mettre en application le modèle programme individuel ?

1. La prise de décision pour assigner l'heure, pour que quelques (ou tous les) élèves s'engagent dans cette expérience.
2. Prise des décisions au sujet de la façon de présenter les espérances de ce modèle, et de la façon à inviter les élèves à participer à un nouveau degré d'indépendance.
3. Prenant des décisions au sujet du domaine général, dans lequel l'élève évoluera les questions et les réponses. Par exemple, la période historique à étudier, le secteur général de la littérature (poésie ; histoire courte), ou une activité dans l'éducation physique (jeux de boules, environnement de l'eau, appareil aérien, etc.), une loi générale ou un faisceau des lois dans la physique, ou une matière générale dans l'enseignement (une unité d'enseignement). (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 277)

### II.4.2.10. Style Initiative de l'élève

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

- **Le rôle de l'élève :** est de lancer indépendamment ce comportement, et de prendre toutes les décisions dans le pré-impact, incluant le comportement au la compétence qui sera



apprise, et crée les critères de décisions pour le post-impact avec l'aide de l'enseignant. (BANVILLE. D, et al 2004, P. 47)

- **Le rôle du professeur** : est maintenant d'accepter la promptitude de l'élève, pour prendre le de maximum décisions dans l'expérience d'étude, pour être de support, et pour participer selon les demandes de l'élève. Quand ce comportement est réalisé, les objectifs suivants sont atteints dans les thèmes et dans le comportement. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 283)

### II.4.2.10.1. L'anatomie du modèle initiative de l'élève

Ce modèle se produit seulement quand un individu s'approche du niveau du professeur (chiffre d'autorité), et initié une demande de concevoir des expériences de sa propre étude. L'essence de l'image de ce comportement est l'intention de l'élève, non seulement, mais assume également les responsabilités, de l'expérience d'étude. (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005, P. 196)

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

L'élève exprime la demande d'identifier un périmètre d'investigation : pour développer un plan d'action, identifier des issues et des questions, pour rechercher l'information, pour construire la connaissance, et pour organiser tous ces éléments et prendre toutes les décisions. (BANVILLE. D, RICHARD. J-F, RAICHE. G 2004 P 47)

### II.4.2.10.2. L'anatomie du style initiative de l'élève :

Le rôle du l'enseignant, est d'accepter la réalité que l'étudiant soit, en fait, préparé pour prendre toutes les décisions de la série suivante d'épisodes. Le professeur, alors, assume le rôle d'un guide ou d'un conseiller stand-by de ressource qui est à la disposition de l'étudiant. (BÉLANGER. C 2008 P 16)

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

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

### **II.4.2.10.3. 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.4.2.11. Le style auto-enseignement**

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

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

La logique interne du spectre, mène à la possibilité qu'une personne fasse toute la décision pour lui/elle-même. Ce comportement ne peut pas être assigné par un professeur dans la salle de classe. Cependant, il existe dans les situations quand un individu est occupé à enseigner lui/elle-même. (BANVILLE. D, 2004, P. 47)

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

### II.4.2.11.1. L'anatomie du modèle d'auto-enseignement

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

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

# **Chapitre 2 : Méthodologie**

### III.1. Population

Pour la partie pratique de notre étude, nous avons ciblé les enseignants d'éducation physique et sportive au niveau des lycées de la wilaya de Bejaia. Le nombre des enseignants au total est de 168 enseignants, dans la wilaya de Bejaia.

Pour que nos résultats soient représentatifs, on doit cibler au moins 10 % de la population générale, pour cela, nous avons distribué 50 exemplaires pour les enseignants d'une façon aléatoire et on a récupéré que 46.

La distribution de ce questionnaire s'est faite d'une façon aléatoire pour tous les lycées de la wilaya, la méthode de distribution a été directe, on s'est rendu directement aux lycées pour donner le questionnaire avec nos propres mains aux enseignants.

On a expliqué aux enseignants l'importance de cette recherche, et on leur a assuré une confidentialité totale et un respect de leurs réponses.

Les caractéristiques de notre échantillon sont décrites ci-dessous dans le tableau.

**Tableau n° 4 : représente les caractéristiques de l'échantillon.**

Caractéristique	N	%
<b>Sexe</b>		
<b>Masculin</b>	38	82.61%
<b>Féminin</b>	8	17.39%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>
<b>Expérience</b>		
<b>0-3 ans</b>	8	17.39%
<b>4-10 ans</b>	17	36.96%
<b>11-20 ans</b>	16	34.78%
<b>Plus de 20</b>	5	10.87%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>
<b>Diplôme</b>		
<b>Licence</b>	26	56.52%
<b>Master</b>	10	21.74%
<b>Magister</b>	10	21.74%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Nombre d'élèves par classe		
<b>Moins de 25</b>	0	0%
<b>De 25 à 31</b>	3	6.52%
<b>De 31 à 40</b>	28	60.87%
<b>40 et plus</b>	15	32.61%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

### III.2. Caractéristiques de l'échantillon

Dans le tableau N°4 nous observons que 82.61 % de notre échantillon est de sexe masculin et seulement 17.39 % représente le sexe féminin. Nous remarquons aussi que 17.39% de notre échantillon à une expérience entre 0-3 ans et 36.96% entre 4-10 ans, ainsi 34.78% de notre échantillon à une expérience entre 11-20 ans, et seulement 10.87% représente une expérience plus de 20 ans.

Ajoutons à cela, 56.52% de notre échantillon ont un diplôme de licence et que le diplôme de Magister et Master représente 21.74% de notre échantillon.

Nous observons que la majorité de notre échantillon (60.87%) ont répondu que le nombre des élèves par classe est de 31 à 40 élèves et 32.61% de notre échantillon ont répondu en plus de 40, et seulement 6.52% disent que leurs classes et entre 25 à 30 élèves.

### III.3. Outil de recherche :

Nous avons distribués 50 questionnaires semi directif dans une durée de trois (03) jours, et nous les avons récupéré après (01) une semaine (nous avons récupérer 46 sur les 50).

Ce questionnaire a été distribué aux enseignants des différents lycées de la willaya de « BEJAIA » (10 lycée de la ville de Bejaia IHEDADEN, IBNSINA, MASSINISS, ZENACH...) lycée HEFSA d'AKBOU, SEDDOUK, SOUK EL TINNE, AOKAS, TASKRIOUTE, KHERRATA, MELBOU etc...).

Le questionnaire est divisé en deux parties la première concernant les informations personnelles (sexe, expérience, diplôme, nombre d'élèves par classe), la deuxième, c'est un questionnaire composé de 33 items, (de 1 à 3 pour le style par commande, de 4 à 6 pour

pratique, de 7 à 9 réciproque, 10 à 12 auto-évaluation, 13 à 15 inclusion, de 16 à 18 pour découverte guidée, 19 à 21 découverte convergente, 22 à 24 découverte divergente, 25 à 27 programme individuel, 28 à 30 initiative de l'élève, et enfin de 31 à 33 c est le style auto-enseignement). Les items illustrant les comportements de l'enseignant dans chacun des 11 styles. Pour chaque item, l'enseignant doit se prononcer à l'aide d'une échelle de LIKERT à cinq niveaux : de « Jamais » à « Toujours ».

Le même outil qui a été utilisé dans plusieurs études, citons à titre d'exemple : (KULINNA and all. Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles ,2005). (SUESEE. B, 2006. Self-identified and Observed Teaching Styles of Senior Physical Education Teachers in Queensland Schools).

Enfin dans notre travail nous avons modifié le scénario en le divisant sur trois items, dans le but de faciliter la compréhension, et donné une plus grande fiabilité de notre questionnaire, ce dernier qui a été validé par des enseignants experts dans le département au niveau de l'université de Bejaia.

### **III.4. Validation de l'outil de recherche :**

Notre questionnaire a été validé par des enseignants de l'université de Bejaia, en citant le Dr I. M de département des STAPS, et Mr SAADOUNI TOUFIK de département sociologie, ainsi que Dr IDIR A.

### **III.5. Outil statistique :**

L'outil statistique que nous avons utilisé dans notre recherche, c'est ANOVA pour vérifier l'existence d'une différence significative entre nos résultats. Ensuite, nous avons cerné les différences significatives entre chaque deux style, à l'aide du test POST HOC (voir l'exemple tableau N°8)

Afin de mieux comprendre les résultats recueilli, et de donner une signification statistique pour nos données, nous avons opté pour l'utilisation des analyses statistiques, tout d'abord les statistiques descriptives (moyennes, écart-types), où nous avons également utilisée le logiciel statistique (SPSS), pour calculer les résultats des questionnaires, ainsi pour l'analyse de variance (ANOVA).

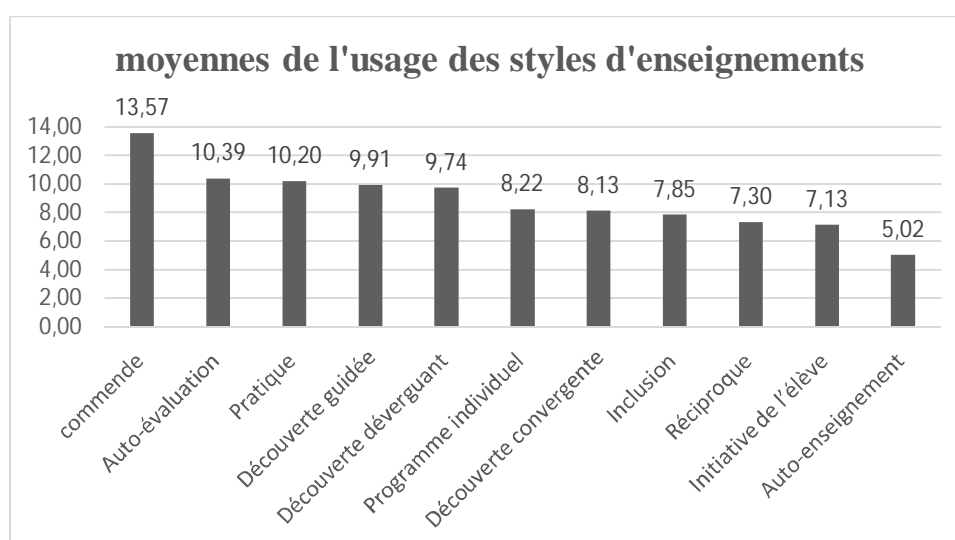
# **Chapitre 3 : analyse et discussion des données**



### IV.1. Présentation et Interprétation des résultats

**Tableau N°5 : moyennes et écart-types pour l'utilisation des styles d'enseignements**

style d'enseignements	N	Moyenne	Écart-type
<b>commande</b>	46	13,57	1,52
<b>Auto-évaluation</b>	46	10,39	1,98
<b>Pratique</b>	46	10,20	2,09
<b>Découverte guidée</b>	46	9,91	3,24
<b>Découverte déverguant</b>	46	9,74	3,14
<b>Programme individuel</b>	46	8,22	3,30
<b>Découverte convergente</b>	46	8,13	3,18
<b>Inclusion</b>	46	7,85	2,94
<b>Réciproque</b>	46	7,30	2,10
<b>Initiative de l'élève</b>	46	7,13	2,93
<b>Auto-enseignement</b>	46	5,02	2,10



**Figure n°7 : moyenne de l'usage des styles d'enseignements**

Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse statistique descriptive (moyenne et écart-types) pour chacun des résultats obtenus des 11 styles d'enseignements.

En observant les résultats dans le (tableau 5), nous remarquons que le style « commande » possède la moyenne la plus élevée avec 13.57 sur un total de 15 points, suivi du style « auto-évaluation » avec une moyenne de 10.39, ensuite vient le style « pratique » avec une moyenne de 10.20. Puis vient le style « découvert guidée » avec une moyenne de 9.91 suivi de « découverte divergente » avec une moyenne de 9.47, ensuite le « programme individuel » avec une moyenne de 8.22, et le style « découverte convergente » avec une moyenne de 8.13, le style « initiative de l'élève » avec une moyenne de 7,13 et finalement vient le style « auto-enseignement » avec une moyenne de 5,02

Nous constatons que les trois styles qui ont les moyennes les plus élevées sont de type reproductif, par contre les six derniers sont des styles de type productif.

**Tableau N°6 : pourcentage de l'usage des styles d'enseignements de parfois a toujours.**

style d'enseignements	pourcentage
<b>Commande</b>	97,83%
<b>pratique</b>	65,22%
<b>réciproque</b>	13,04%
<b>auto-évaluation</b>	69,57%
<b>Inclusion</b>	36,96%
<b>découverte guidée</b>	63,04%
<b>découverte convergente</b>	41,30%
<b>découverte divergente</b>	52,17%
<b>programme individuel</b>	39,13%
<b>initiative de l'élève</b>	19,57%
<b>auto-enseignement</b>	6,52%

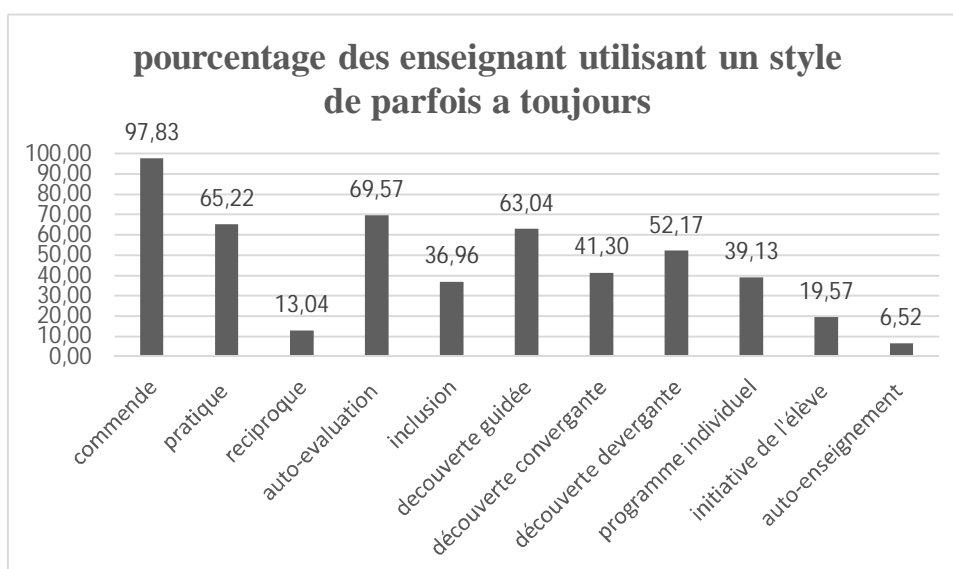


Figure N° 8 : pourcentages de l'usage des styles d'enseignements

Le tableau n° 6 représente les pourcentages de l'utilisation des styles d'enseignements par les éducateurs d'EPS variant de « parfois » à « toujours » sur l'échelle de LIKERT. Nous remarquons que le style « commande » affiche la plus grande valeur avec 97.83% suivi des styles « auto-évaluation », « pratique » et « découverte guidée » respectivement avec des pourcentages de 69.57%, de 65.22% et de 63.04%. Et nous remarquons que le style « découvert divergente », « découverte convergente », « programme individuel » et « inclusion » ont des pourcentages qui sont compris entre 52.17% et 36.96%. Enfin les deux styles ; « réciproque » et « auto-enseignement » représente des faibles pourcentages (réciproque 13.04% et auto-enseignement 6.52%).

#### IV.1.2. Comparaisons multi variée entre les styles d'enseignements :

Tableau N° 7 : les résultats de l'ANOVA

ANOVA					
Item	Somme des carrés	DDL	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2312,103	10	231,21	32,561	0
Intra-groupes	3514,935	495	7,101		
Total	5827,038	505			

En utilisant l'ANOVA, nous observons une différence significative entre les styles d'enseignements (voir tableau N°7), ce qui nous a permis d'utiliser un test de post hoc pour faire une comparaison multiple entre chacun des styles. Ce test consiste à faire une comparaison entre chaque deux style.

### **IV. 1.3. Les comparaisons multiples par le test post hoc**

#### **IV.1.3.1. Comparaison de style commande aux autres styles**

**Tableau N° 8 : comparaison entre le style commande et les autres styles.**

Style commande	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>B</b>	3,36957*	,55564	,000	1,5151	5,2240
<b>C</b>	6,26087*	,55564	,000	4,4064	8,1153
<b>D</b>	3,17391*	,55564	,000	1,3195	5,0283
<b>E</b>	5,71739*	,55564	,000	3,8630	7,5718
<b>F</b>	3,65217*	,55564	,000	1,7977	5,5066
<b>G</b>	5,43478*	,55564	,000	3,5804	7,2892
<b>H</b>	3,82609*	,55564	,000	1,9717	5,6805
<b>I</b>	5,34783*	,55564	,000	3,4934	7,2023
<b>J</b>	6,43478*	,55564	,000	4,5804	8,2892
<b>K</b>	8,54348*	,55564	,000	6,6891	10,398

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Dans le tableau n° 8 nous observons que la comparaison entre le style « commande » et les autres (10) styles d'enseignement affiche une différence significative qui est positive en faveur du style commande, où nous remarquons ; que les différences de moyenne sont inscrites dans l'intervalle (3.17 à 8.54.) .La valeur la plus proche est de 3.17 correspond au style « auto-évaluation » et la plus grande est 8,54 qui correspond au style « auto-enseignement ».

## IV.1.3.2. Comparaison de style pratique aux autres styles :

Tableau N° 9 : comparaison entre le style pratique et les autres styles.

Style pratique	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-3,36957*	,55564	,000	-5,2240	-1,5151
<b>C</b>	2,89130*	,55564	,000	1,0369	4,7457
<b>D</b>	-,19565	,55564	1,000	-2,0501	1,6588
<b>E</b>	2,34783*	,55564	,002	,4934	4,2023
<b>F</b>	,28261	,55564	1,000	-1,5718	2,1370
<b>G</b>	2,06522*	,55564	,012	,2108	3,9196
<b>H</b>	,45652	,55564	1,000	-1,3979	2,3109
<b>I</b>	1,97826*	,55564	,022	,1238	3,8327
<b>J</b>	3,06522*	,55564	,000	1,2108	4,9196
<b>K</b>	5,17391*	,55564	,000	3,3195	7,0283

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Nous observons dans le tableau n°9 que la différence de moyenne entre le style « pratique » et les autres styles d'enseignements affichent une différence significative. Sauf pour le style « auto-évaluation », où la différence n'est pas significative bien qu'elle soit négative. Par contre pour les styles « découverte guidée » et « découverte divergente » bien que la différence est non significative, elle est positive.

### IV.1.3.3. Comparaison entre le style réciproque et les autres styles :

**Tableau N 10 : comparaison entre le style réciproque par rapport aux autres styles.**

Réciproque	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-6,26087*	,55564	,000	-8,1153	-4,4064
<b>B</b>	-2,89130*	,55564	,000	-4,7457	-1,0369
<b>D</b>	-3,08696*	,55564	,000	-4,9414	-1,2325
<b>E</b>	-,54348	,55564	1,000	-2,3979	1,3109
<b>F</b>	-2,60870*	,55564	,000	-4,4631	-,7543
<b>G</b>	-,82609	,55564	1,000	-2,6805	1,0283
<b>H</b>	-2,43478*	,55564	,001	-4,2892	-,5804
<b>I</b>	-,91304	,55564	1,000	-2,7675	,9414
<b>J</b>	,17391	,55564	1,000	-1,6805	2,0283
<b>K</b>	2,28261*	,55564	,003	,4282	4,1370

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Le résultat obtenu dans le tableau n° 10 affiche une différence de moyenne significative négative pour les styles suivant : « commande » avec une valeur de -6.26, « pratique » avec

-2.89, « auto-évaluation » avec -3.06, le style « découvert guidée » avec une valeur de -2.06, et le style « découverte divergente » avec une valeur -2.43.

Nous remarquons qu'il y a une seule différence significative positive qui représente le style « auto-enseignement », et pour les autres styles (inclusion, découverte convergente, programme individuel et initiative de l'élève.) Nous ne remarquons aucune différence significative.

**IV.1.3.4. La comparaison entre le style auto-évaluation et les autres styles d'enseignement :**

**Tableau N° 11 : comparaison entre le style auto-évaluation et les autres styles.**

Auto-évaluation	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-3,17391*	,55564	,000	-5,0283	-1,3195
<b>B</b>	,19565	,55564	1,000	-1,6588	2,0501
<b>C</b>	3,08696*	,55564	,000	1,2325	4,9414
<b>E</b>	2,54348*	,55564	,000	,6891	4,3979
<b>F</b>	,47826	,55564	1,000	-1,3762	2,3327
<b>G</b>	2,26087*	,55564	,003	,4064	4,1153
<b>H</b>	,65217	,55564	1,000	-1,2023	2,5066
<b>I</b>	2,17391*	,55564	,006	,3195	4,0283
<b>J</b>	3,26087*	,55564	,000	1,4064	5,1153
<b>K</b>	5,36957*	,55564	,000	3,5151	7,2240

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Nous observons dans le tableau n° 11, une différence significative et positive entre le style « auto-évaluation » et les styles (réciproque, inclusion, découverte convergente, programme individuel, initiative de l'élève et auto-enseignement). Ainsi que, nous remarquons une seule différence significative négative entre le style « auto-évaluation » et le style « par commande » avec une valeur de -3.17. Aucune différence significative entre le style « auto-évaluation » et les styles : « pratique », « découverte guidée » et le style « découverte divergente » n'a été observé.

## IV.1.3.5. La comparaison entre le style inclusion et les autres styles

d'enseignements :

Tableau N°12 : comparaison de style inclusion par rapport aux autres styles.

Inclusion	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-5,71739*	,55564	,55564	-7,5718	-3,8630
<b>B</b>	-2,34783*	,55564	,55564	-4,2023	-,4934
<b>C</b>	,54348	,55564	,55564	-1,3109	2,3979
<b>D</b>	-2,54348*	,55564	,55564	-4,3979	-,6891
<b>F</b>	-2,06522*	,55564	,55564	-3,9196	-,2108
<b>G</b>	-,28261	,55564	,55564	-2,1370	1,5718
<b>H</b>	-1,89130*	,55564	,55564	-3,7457	-,0369
<b>I</b>	-,36957	,55564	,55564	-2,2240	1,4849
<b>J</b>	,71739	,55564	,55564	-1,1370	2,5718
<b>K</b>	2,82609*	,55564	,55564	,9717	4,6805

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Nous remarquons, dans le tableau ci-dessous, une différence significative qui est négative entre le style « inclusion » et les styles suivant : commande, pratique, auto-évaluation, découverte guidée, et découverte divergente.

Mais, nous ne remarquons qu'une seule différence significative et positive qui est entre le style « inclusion » et le style « auto-enseignement », et le reste des styles ne présentent aucune différence significative (réciproque, découverte convergente, programme individuel, et initiative de l'élève).



**IV.1.3.6. Comparaison entre le style découverte guidée et les autres styles :**

**Tableau N° 13 : comparaison entre le style découverte guidée et les autres styles**

Découverte guidée	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-3,65217*	,55564	,000	-5,5066	-1,7977
<b>B</b>	-,28261	,55564	1,000	-2,1370	1,5718
<b>C</b>	2,60870*	,55564	,000	,7543	4,4631
<b>D</b>	-,47826	,55564	1,000	-2,3327	1,3762
<b>E</b>	2,06522*	,55564	,012	,2108	3,9196
<b>G</b>	1,78261	,55564	,078	-,0718	3,6370
<b>H</b>	,17391	,55564	1,000	-1,6805	2,0283
<b>I</b>	1,69565	,55564	,132	-,1588	3,5501
<b>J</b>	2,78261*	,55564	,000	,9282	4,6370
<b>K</b>	4,89130*	,55564	,000	3,0369	6,7457

. Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative.

Nous observons dans le tableau n° 13 l'existence d'une différence significative qui est positive entre le style « découverte guidée » et les styles suivants : réciproque, inclusion, initiative de l'élève, et le style auto-enseignement, et une seule différence significative négative entre ce style et le style commande.

En effet, aucune différence significative entre ce style et les styles suivants : pratique, auto-évaluation, découverte convergente, découverte divergente, et le style programme individuel.

**IV.1.3.7. Comparaison entre le style découverte convergente et les autres styles d'enseignements :**

**Tableau N° 14 : comparaison entre le style découverte convergente et les autres styles**

Découverte convergente	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-5,43478*	,55564	,000	-7,2892	-3,5804
<b>B</b>	-2,06522*	,55564	,012	-3,9196	-,2108
<b>C</b>	,82609	,55564	1,000	-1,0283	2,6805
<b>D</b>	-2,26087*	,55564	,003	-4,1153	-,4064
<b>E</b>	,28261	,55564	1,000	-1,5718	2,1370
<b>F</b>	-1,78261	,55564	,078	-3,6370	,0718
<b>H</b>	-1,60870	,55564	,218	-3,4631	,2457
<b>I</b>	-,08696	,55564	1,000	-1,9414	1,7675
<b>J</b>	1,00000	,55564	1,000	-,8544	2,8544
<b>K</b>	3,10870*	,55564	,000	1,2543	4,9631

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Nous observons dans le tableau n° 14 l'existence d'une différence significative qui négative entre ce style et les trois styles suivants : commande, pratique, auto-évaluation.

Une seule différence significative positive entre le style découverte convergente et le style auto-enseignement a été observé dans le même tableau.

Nous ne remarquons aucune différence entre ce style et les quatre (04) styles suivants : réciproque, inclusion, découverte guidée, découverte convergente, découverte divergente, programme individuel, et initiative de l'élève.

#### IV.1.3.8. Comparaison de style découverte divergente et les autres styles d'enseignements :

Tableau N° 15 : comparaison de style découverte divergente avec les autres styles.

Découverte divergente	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-3,82609*	,55564	,000	-5,6805	-1,9717
<b>B</b>	-,45652	,55564	1,000	-2,3109	1,3979
<b>C</b>	2,43478*	,55564	,001	,5804	4,2892
<b>D</b>	-,65217	,55564	1,000	-2,5066	1,2023
<b>E</b>	1,89130*	,55564	,040	,0369	3,7457
<b>F</b>	-,17391	,55564	1,000	-2,0283	1,6805
<b>G</b>	1,60870	,55564	,218	-,2457	3,4631
<b>I</b>	1,52174	,55564	,351	-,3327	3,3762
<b>J</b>	2,60870*	,55564	,000	,7543	4,4631
<b>K</b>	4,71739*	,55564	,000	2,8630	6,5718

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Nous observons dans le tableau n° 15 qu'il existe une différence significative positive entre ce style et les styles suivants : réciproque, inclusion, initiative de l'élève, et auto-enseignement. Et une différence significative négative entre ce style et le style « commande ».

Aucune différence significative entre le style découverte divergente et les styles suivants : pratique, auto-évaluation, découverte guidée, et découverte convergente.

**IV.1.3.9. Comparaison entre le style « programme individuel » et les autres styles :**

**Tableau N° 16 : comparaison ente le style programme individuel et les autres styles.**

Programme individuel	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-5,34783*	,55564	,000	-7,2023	-3,4934
<b>B</b>	-1,97826*	,55564	,022	-3,8327	-,1238
<b>C</b>	,91304	,55564	1,000	-,9414	2,7675
<b>D</b>	-2,17391*	,55564	,006	-4,0283	-,3195
<b>E</b>	,36957	,55564	1,000	-1,4849	2,2240
<b>F</b>	-1,69565	,55564	,132	-3,5501	,1588
<b>G</b>	,08696	,55564	1,000	-1,7675	1,9414
<b>H</b>	-1,52174	,55564	,351	-3,3762	,3327
<b>J</b>	1,08696	,55564	1,000	-,7675	2,9414
<b>H</b>	3,19565*	,55564	,000	1,3412	5,0501

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Les résultats du tableau n° 16 confirment qu'il existe une différence significative négative entre ce style et les styles suivants : commande, pratique, et auto-évaluation. Et une différence significative positive avec le style « auto-enseignement ».

Aucune différence significative avec les styles suivants : réciproque, inclusion, découverte guidée, découverte convergente, découverte divergente, et initiative de l'élève.

**IV.1.3.10. Comparaison entre le style initiative de l'élève et les autres styles d'enseignements :**

**Tableau N° 17 : comparaison de style initiative de l'élève par rapport aux autres styles**

Initiative d'élève	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-6,43478*	,55564	,000	-8,2892	-4,5804
<b>B</b>	-3,06522*	,55564	,000	-4,9196	-1,2108
<b>C</b>	-,17391	,55564	1,000	-2,0283	1,6805
<b>D</b>	-3,26087*	,55564	,000	-5,1153	-1,4064
<b>E</b>	-,71739	,55564	1,000	-2,5718	1,1370
<b>F</b>	-2,78261*	,55564	,000	-4,6370	-,9282
<b>G</b>	-1,00000	,55564	1,000	-2,8544	,8544
<b>H</b>	-2,60870*	,55564	,000	-4,4631	-,7543
<b>I</b>	-1,08696	,55564	1,000	-2,9414	,7675
<b>K</b>	2,10870*	,55564	,009	,2543	3,9631

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Nous remarquons dans le tableau n° 17 l'existence d'une différence significative négative entre ce style et les styles suivants : commande, pratique, auto-évaluation, découverte guidée, et découverte divergente. Et une seule différence significative positive avec le style « auto-enseignement », et aucune différence significative avec les styles suivants : réciproque, inclusion, découverte convergente et programme individuel.

**IV.1.3.11. Comparaison entre le style auto-enseignement et les autres styles d'enseignements :**

**Tableau N° 18 : comparaison ente le style auto-enseignement et les autres styles.**

Auto-enseignement	Différence de moyenne (A-K)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Borne supérieure
<b>A</b>	-8,54348*	,55564	,000	-10,3979	-6,6891
<b>B</b>	-5,17391*	,55564	,000	-7,0283	-3,3195
<b>C</b>	-2,28261*	,55564	,003	-4,1370	-,4282
<b>D</b>	-5,36957*	,55564	,000	-7,2240	-3,5151
<b>E</b>	-2,82609*	,55564	,000	-4,6805	-,9717
<b>F</b>	-4,89130*	,55564	,000	-6,7457	-3,0369
<b>G</b>	-3,10870*	,55564	,000	-4,9631	-1,2543
<b>H</b>	-4,71739*	,55564	,000	-6,5718	-2,8630
<b>I</b>	-3,19565*	,55564	,000	-5,0501	-1,3412
<b>J</b>	-2,10870*	,55564	,009	-3,9631	-,2543

Seuil de signification : 0.05. \* l'existence d'une différence significative

Nous observons dans le tableau n° 18 qu'il existe une différence significative négative entre ce style et le reste des styles d'enseignements (commande, pratique, réciproque, auto-évaluation, inclusion, découverte guidée, découverte convergente, découverte divergente, programme individuel, et initiative de l'élève).

## IV.2. Discussions des résultats :

Le but de notre étude est de démontrer les styles d'enseignements les plus utilisés par les enseignants d'EPS dans la wilaya de Bejaia, et quel sont les styles les plus dominant parmi les 11 styles d'enseignements décrits par, (MOSTTON. M, ASHWORTH.S)

Nous commencerons tout d'abord par la discussion de l'interprétation (statistiques descriptives), et ensuite l'analyse de variance multi variées, et nous terminerons notre travail avec une conclusion et quelques recommandations. (BANVILLE. D, RICHARD. J-F, RAICHE. G 2004, p 41)

L'enquête démontre que les enseignants utilisent le plus fréquemment le style «commande », et que d'autres styles d'enseignements (style pratique, auto-évaluation, et découverte guidée) sont aussi utilisés avec des pourcentages élevés.

Notre enquête démontre que, le « style commande » est le plus utilisée par les enseignants d'EPS avec un pourcentage de 97.83 %, et avec une différence significative par rapport aux autres styles d'enseignements. Nous constatons des similitudes entre nos résultats obtenus et les résultats de l'étude de (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005) réalisée en Corée, Portugal et en Australie avec des pourcentages respectivement de 94.2 %, 94.6 %, et 93.1 %.

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

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

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

Ensuite viennent les styles : auto-évaluation 69.57 %, pratique 65.22 %, découverte guidée à 63.04 % et découverte divergente avec 52.17 %, qui sont souvent utilisés. Et si on compare nos résultats avec les résultats des études citées précédemment, nous trouvons des similitudes, citons par exemple : nos résultats obtenus pour le style « pratique » sont similaire avec les résultats obtenus par (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005) en Corée qui sont de 67.9 %. Et nos résultats sur le style « auto-évaluation » sont similaire avec les résultats de l'étude précédente dans les pays suivants : la France à 61.2 % et le Canada avec 61.9 %.

Les résultats obtenus pour style « découvert guidée » sont similaires avec le Portugal 60.5 % et la Corée 57.3 %. Et, les résultats du style « découvert divergente » sont similaires avec les résultats du : Portugal 52.3 %, et la Corée avec un pourcentage de 50.2 %.

Le fait que le style « pratique » est très utilisé n'est pas étonnant, car c'est le plus commun à différents niveaux d'enseignement et dans plusieurs matières. (BANVILLE. D, RICHARD. J-F, RAICHE. G 2004, p. 41)

Et, pour les résultats des styles suivantes : (Inclusion 36.96 %, découverte convergente 41.30 %, programme individuel 49.13 %, initiative de l'élève 19.57 % et auto-enseignement 6.52 %), leurs utilisations par les enseignants d'EPS est faible ou très faible, en comparaison avec les autres styles cités précédemment, et si on les compare avec les résultats de l'étude de (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005).

Nous remarquons que les résultats du style « découvert convergente » sont similaires avec les résultats obtenus en France avec un pourcentage de 46.9 %, pour le style « programme individuel » nos résultats sont similaires avec les résultats de l'Australie à 40.4 %, et pour le style « initiative de l'élève » nous observons que nos résultats sont proches des résultats de l'étude (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005), pour les pays suivants : (Corée 23.1 %, Australie 13.5 %, Portugal 13.8 %, USA 15.1 %).

Cependant, pour le style inclusion, aucune similitude n'était remarquée avec l'étude de (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005).

Nous constatons que, les enseignants d'EPS n'utilisent pas beaucoup les styles productifs, car ils sont considérés comme trop risqués, dû au fait qu'ils demandent davantage de temps pour leur mise en application, citant à titre d'exemple les styles (programme individuel et auto-enseignements et initiative de l'élève) ou, la majorité des décisions sont prises par l'élève, qui va engendrer une perte de temps. Sachant que, dans une séance d'EPS



de deux heures par semaine la perte de temps serait considérable, sur les situations d'apprentissage et sur le temps de la séance. (CURTNER-SMITH.M-D and al 2001, P. 186)

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

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

Enfin, notre première hypothèse selon laquelle les enseignants utilisent plusieurs styles d'enseignements, celle-ci est confirmée grâce aux résultats que nous avons obtenu, car on remarque que les styles : commande, auto-évaluation, pratique, découvert guidée, et découverte divergente sont tous utilisées avec des pourcentages élevés.

Pour la deuxième hypothèse sur la prédominance des styles reproductifs, elle aussi est confirmée car on constate que sur les cinq styles utilisés (commande, auto-évaluation, pratique, découverte guidée et découverte divergente) trois d'entre eux sont des styles reproductifs (commande, auto-évaluation et pratique).

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

# **Conclusion**

## Conclusion

Cette étude vise à étudier la façon d'enseignement des enseignants d'éducation physique et sportive au lycée, au niveau de la wilaya de Bejaia, et cela à l'aide du modèle des styles d'enseignements de [MOSTTON et ASHWORTH].

Trois hypothèse de recherche ont été formulé 1. Le style le plus dominant et le style commande 2. Les enseignants dans leurs pratiques utilisent plusieurs styles d'enseignements. 3. L'usage des styles reproductifs prédomine sur les styles productifs. Afin de recuire les donnes qui nous ont permis de vérifiée ces hypothèses, un questionnaire a été développer et valider par des enseignants au niveau du département STAPS Bejaia. (BÉLANGER. C, 2008, p. 64)

A l'analyse des résultats, on se rend compte que les enseignants utilisent plus les styles reproductifs que productifs. Car on remarque que le style « commande » vient en première position et avec une différence significative sur tous les autres styles, puis vient après le style « auto-évaluation » et ensuite « pratique » sur les cinq styles d'enseignements que disent utilise les enseignants d'EPS seulement deux sont de type productif et ils viennent en dernière position et il s'agit de « découverte guidée » et « découverte divergente ». (D, BANVILLE J-F et al 2004, P. 43)

Le fait de trouver des styles de types reproductifs au sommet de classement prouve que les enseignants se basent plus sur le courant behavioriste que cognitivistes au constructiviste au socioconstructiviste. Et selon (BYRA. M, 2000, p. 229-245) les styles commande, pratique, inclusion, réciproque qui sont des styles reproductifs, favorise plus l'acquisition des capacités moteurs sur les capacités physique que cognitives au social au CEM et lycée.

De plus, dans leurs études à grande échelle réaliser dans plusieurs payes dans le mondes (CORTHAN, KULINNA, et al 2005), ont observé eux aussi une plus grande utilisation des styles reproductifs, mais ils remarquent aussi que les enseignants exhibent des pratiques différente des styles d'enseignements et ils justifié cela par le contexte national, qui selon eux influence le choix des enseignants pour adopter un style ou un autre. (CORTHAN, KULINNA, et al 2005, p. 198)

## CONCLUSION

Et si on transpose ce raisonnement aux résultats de notre étude, on va déduire que le contexte actuelle, dans le quelle les enseignants d'EPS travaillent, ne favorise pas l'utilisation des styles productifs, et par contexte on veut parler des contraintes : (nombre d'élèves en classe moyens, matériels infrastructure, espace, motivation des élèves et des enseignants et les caractéristiques et niveau des élèves).

Mais aussi on peut justifier ces résultats par une moins bonne connaissance des enseignants des styles productif, dû aux fait que les enseignants n'ont pas eu à faire à ce type de styles dans leurs parcours de formation.

Pour finir, grâce aux résultats obtenus, nous avons pu confirmer nos trois hypothèses de recherche, citer au paravent, car : le style le plus utiliser est le style commande et les styles reproductifs sont plus employé que les styles productifs et on remarque que les enseignants utilisent plusieurs styles en moyenne dans leurs séances d'EPS.

Au terme de ce travail sur les styles d'enseignements en éducation physique et sportive, ils nous paraient nécessaire de présenter certaines recommandations, dans l'espoir qu'elles apportent un plus pour l'enseignement de la discipline d'EPS.

Et que les résultats de cette étude puissent servir de base à des futurs investigations, car cette recherche est un point de départ dans l'utilisation des styles d'enseignements de MOSTTON dans les lycées dans la wilaya de Bejaia. Des études similaires sont aussi nécessaires, au niveau du CEM et du primaire et même à l'université, pour avoir une idée sur l'usage de ces styles dans ces niveaux.

Pour la collecte de nos données, nous avons choisis un questionnaire avec une échelle, et c'est la limite de notre recherche car les résultats que nous avons obtenus représentent ce que les enseignants disent faire, sans vérifier si c'est le reflet de vérité. Ce pendant d'autres moyens peuvent être utilisés, il serait intéressant de voir les résultats obtenue avec d'autres outils, et même de les comparaient.

Mais aussi il est important, de se placer du point de vu de l'élève, savoir si les styles d'enseignements utilisés par les enseignants d'EPS, sont bien accueille par les élèves, et aussi de connaître leurs attentes en termes de pédagogie ou de styles d'enseignements.

Enfin, pour l'amélioration du système éducatif, des études similaires sont nécessaires, et ce en prenant en considération d'autre variables, exemple : l'impact de certains style

## CONCLUSION

d'enseignement sur le processus d'apprentissage des élèves et leurs implications, où, sur le développement de leur qualités physiques.

# Bibliographie

## **Livres en français:**

- 1) BARAIS. A-W 2004 les apprentissages scolaires Édition Anne LAPANOUSE.
- 2) DELDIME. R & DEMOULIN R, 1980 introductions à la psychopédagogie Édition DE BOECK Bruxelles.
- 3) FARGIER. P, 2006 EPS et apprentissage moteur Édition VIGOT.
- 4) FOULIN N. & MOUCHON. S 2007 Psychologie de l'éducation Paris édition Nathan.
- 5) LAVAL V. 2004 la psychologie du développement édition ARMOD COLIN.
- 6) LEBRUN. M 2007 Théorie et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Édition de BOECK.
- 7) MARIN. L & DANION. F., 2006 Neurosciences : contrôle et apprentissage moteur Édition ellipses.
- 8) MEYOR.C, 2002 l'affectivité en éducation pour une pensée de la sensibilité Édition de Boeck.
- 9) PES. J-P 2007 Développer la conscience corporelle chez l'enfant de 3 à 7 ans pour une éducation à la santé Édition de Boeck.
- 10) PIERON. M, 1992 pédagogies des activités physiques et du sport Edition REVUE EPS.
- 11) VILLEPONTOUX. L 1997. Aider les enfants en difficulté à l'école Édition de Boeck.
- 12) Durkheim. E, 1938, L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF.
- 13) Buisson. F, 1911 Nouveau dictionnaire de pédagogie, Paris, Hachette.
- 14) Morandi. F, 2002 Pratiques et logiques en pédagogie, Nathan Université.

## **Livre en anglais :**

- 1) MOSTTON.M, ASHWORTH. S, (2008).teaching physical education first online edition PEARCON.

## **Reuves en français:**

- 1) ASTIER. P, GAL-PETITFAUX, N, LEBLANC. S, SÈVE. C, SAURY. J, ZEITLER. A 2003 AUTOUR DES MOTS LES APPROCHES SITUÉES DE L'ACTION : QUELQUES OUTILS RECHERCHE et FORMATION • N° 42.

- 2) BANVILLE. D, RICHARD. J-F, RAICHE. G 2004 Utilisation des 11 styles d'enseignement de MOSTTON chez des éducateurs physiques francophones du Canada Vol.10, No. 2, pp. 32 – 44.
- 3) DELIGNIERES, D. (2004). L'approche dynamique du comportement moteur. In J. La Rue & H. Ripoll (Eds), Manuel de Psychologie du Sport, tome 1 (pp. 65-80). Paris : Editions Revue EPS.
- 4) KERMARREC. G STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET AUTORÉGULATION. REVUE DE QUESTION DANS LE DOMAINE DES HABILITÉS SPORTIVES EDP Sciences | Mouvement & Sport Sciences 2004/3 — no 53 pages 9 à 38.
- 5) NACHON. M & Musard. EFFET D'UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE SUR LA PRISE DE DÉCISIONS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : LE CAS DU BASKET-BALLM EDP Sciences | Mouvement & Sport Sciences 2009/1 — n° 66 p 25 à 31.

### **Revue en anglais**

- 1) 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.
- 2) CURTNER-SMITH.M-D, TODOROVICH. J-R and all 2001 p 183, Urban teachers use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education north west countries physical education association and sage publication (London, thousand oaks and new-Delhi).
- 3) GARN. A & BYRA. M, 2002 p 11 Psychomotor, cognitive and social development spectrum style teaching elementary physical education.
- 4) KOZANITIS. A, 2005 Bureau d'appui pédagogique École Polytechnique
- 5) KULINNA, P.H., COTHRAN, D.J. (2003). Learning and Instruction 13.
- 6) MOSTTON. M, ASHWORTH. S mars 1985 toward a unified theory of teaching.
- 7) SUESEE. B, 2006 Self-identified and Observed Teaching Styles of Senior Physical. Education Teachers in Queensland Schools. Queensland University of Technology (QUT).

## **Memoirs:**

- 1) BELANGER. C 2008 les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisées par des enseignants en éducation physique du troisième cycle du primaire lors d'une situation d'enseignements apprentissage mémoire
- 2) MASTORO. D, 2006 ACADEMIE DE MONTPELLIER Comment l'enseignant d'Education Physique et Sportive débutant, par son style d'enseignement peut-il permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans les apprentissages ?

## **Sites internet**

- 1) [https://www. Spectrum of teaching styles. org.](https://www.spectrumofteachingstyles.org)
- 2) [https://www. Statsoft.fr/concepts-statistiques/glossaire/c/comparaisons.html.](https://www.statsoft.fr/concepts-statistiques/glossaire/c/comparaisons.html)



# ANNEXE 1

## Cher collègue

Pour la nécessité d'un travail de recherche en master 2 sur les styles d'enseignements en EPS au lycée, il nous est agréable de nous adresser à vous en sollicitant votre contribution dans le cadre du développement et de l'épanouissement de notre matière qui est l'éducation physique et sportive.

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

**NOM :** í í í í í í í í í í í . **PRENOM :** í ..

**SEXE :** í .

**Lieu de résidence :** í .

**Quels grades ou diplômes détenez-vous parmi les suivants ? (Cochez TOUTES les réponses appropriées.)**

Licenciée í .í ..í í í í í í í .1

Masterí ..2

Magisterí .í í í í í í .í í í í ..í í í í í ..3

**Etablissement actuel** í ...í

**Quel est le nombre MOYEN d'élèves par classes dans cette année**

Moins de 25 élèves ..... 1

De 25 à 31 élèves.....2

De 31à 40 élèves..... 3

40 élèves ou plus..... 5

**Nombre d'années en tant qu'éducateur** í .

**Stages et regroupements**í .

**Le niveau des classes dont vous êtes en charge :**

Premières annéeí í í í í í í í í í í í í í í í í í .

Deuxième annéeí í í í í í í í í í í í í í í í í í .

Terminal í ...

## Questionnaire

Liste des items	Observations				
	jamais	Rarement	parfois	Souvent	Toujours
Je prends toutes les décisions dans la séance.	1	2	3	4	5
Je choisis le thème principal de la séance et les situations.	1	2	3	4	5
Je donne les informations et les rétroactions sur l'exécution des gestes	1	2	3	4	5
Je donne à l'élève la chance de choisir des activités par rapport à son niveau physique et mental	1	2	3	4	5
Je choisis le thème principal de séance.	1	2	3	4	5
Je donne quelques libertés à l'élève (le temps de travail, rythme, l'endroit )	1	2	3	4	5
Je donne une fiche d'orientation qui va aider l'élève dans l'exécution du geste au de la situation.	1	2	3	4	5
Faire travailler les élèves à deux le premier travail le second corrige.	1	2	3	4	5
Je fournis une rétroaction individuelle aux élèves.	1	2	3	4	5

Je donne aux élèves les critères de réussites.	1	2	3	4	5
je laisse l'élève travailler indépendamment.	1	2	3	4	5
Je donne la chance à l'élève de s'évaluer lui-même.	1	2	3	4	5
Je demande à des élèves de différent niveau d'exécuter une même tâche.	1	2	3	4	5
J'élabore les niveaux de difficulté.	1	2	3	4	5
Je laisse à l'élève le choix du niveau de difficulté.	1	2	3	4	5
Je mets les élèves dans une situation problème et je leurs demande de résoudre le problème.	1	2	3	4	5
je prépare des questions à poser aux élèves et je planifie l'ordre de passage.	1	2	3	4	5
Je pose ses questions aux élèves pour les aider à trouver la réponse	1	2	3	4	5
Je donne aux élèves le choix de raisonner de différentes façons.	1	2	3	4	5
ce raisonnement doit les amener à la repense prédéterminer.	1	2	3	4	5
Je donne à l'élève le choix de l'ordre des questionnes.	1	2	3	4	5

Je demande à des élèves de trouver des repenses divergentes a un problème.	1	2	3	4	5
J'aide les élèves en leurs posant des questions.	1	2	3	4	5
Je donne plusieurs façons de résoudre le problème.	1	2	3	4	5
Je donne le choix à l'élève sur la façon d'étudier le thème principal.	1	2	3	4	5
Je donne plus d'indépendance à l'élève dans la façon de résoudre les problèmes.	1	2	3	4	5
Je laisse les élèves s'organiser eux-mêmes.	1	2	3	4	5
Je laisse l'élève concevoir une expérience d'apprentissage.	1	2	3	4	5
Je laisse l'élève prendre les décisions dans les composantes de la séance.	1	2	3	4	5
Je dois accepter la compétence de l'élève à prendre toutes les décisions.	1	2	3	4	5
Je laisse les élèves déterminer les objectifs de la séance.	1	2	3	4	5
Je laisse l'élève prendre le rôle de l'enseignant.	1	2	3	4	5
Les élèves prennent toutes les décisions.	1	2	3	4	5