

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master

Filière : Sciences et Techniques des Activités
Physiques et Sportives

Spécialité : Activités Physiques et Sportives
Scolaires

Effet des styles d'enseignement sur le développement des habilités motrices globales et fines chez les enfants scolarisés de 6 à 11ans

Etude de Cas des enfants du primaire de la Wilaya de Bejaïa

Présenté par

M^{lle} BELLILI Lynda

M^{lle} ZEMOUR Lydia

Dirigé par

M^{ME}DJERADA Thinhinane

Epouse ABBES

2017/2018



Remerciements

Au terme de notre travail, nous tenons à exprimer nos remerciements les plus sincères au bon Dieu de nous avoir donné la santé, courage et patience pour réaliser ce modeste travail.

On souhaite remercier vivement Madame Abbes pour son soutien déterminé, ses conseils avis et sa disponibilité tout au long des étapes de ce travail.

Nos remerciements s'adressent également au membre du jury pour nous avoir fait l'honneur d'examiner ce travail. Nous n'oublions pas nos familles pour leur contribution, leur soutien et leur patience.

Enfin, nous adressons nos plus sincères remerciements à tous nos proches et amis, qui nous ont toujours soutenus et encouragés au cours de la réalisation de ce mémoire.

Merci à toutes et à tous.

Dédicaces

Avec un grand honneur que je dédie cet humble mémoire à

Toi ma chère « mère » qui m'a été un guide psychologique et un soutien particulier avec tes conseils et tes orientations. A toi mon cher « père » qui est à la fois un papa et un meilleur ami avec tes judicieux conseils, tu m'as toujours poussé à aller plus loin dans ma vie étudiante. Papa, Maman sans vous je n'aurais jamais cru y arriver. Espérant que vous recevez à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

A ma grand-mère « Baya », qui m'a toujours soutenue avec ces Douas durant mon cursus.

A mes chères Sœurs « Naïma, Kahina, Hassiba, Fatima et Narima » et à mon unique frère « Mohend » et son épouse « Sabrina » qui ont donné âme et cœur pour me voir arriver à cette étape de ma vie.

A celle qui a éclairé mon chemin, qui m'a soutenu dans les moments difficiles, qui m'a comblé avec son amour, en retour je lui dis « Bilynda », merci.

A mes chères amies qui m'ont aidé durant la réalisation de ce travail. Je cite à leur tête « Cylia, Sonia » Merci infiniment.

A ma binôme Lydia et à toute sa famille, et plus spécialement à ta mère qui m'as chaleureusement accueillie.

A tous ceux qui ont contribué de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.

B. Lynda

Dédicaces

C'est avec un grand honneur que je dédie ce mémoire à

Mes chers parents, "papa et maman "

*Que nulle dédicace ne puisse exprimer mes sincères sentiments, pour
leurs patience illimitée, leurs encouragement contenu, leurs aide, en
témoignage de mon profond amour et respect pour leurs grands
sacrifices.*

*A mes deux grand-mère paternelle et maternelle, qui mon toujours
soutenus avec ces prières durant mon cursus.*

Mes braves frères

Lyes et Farid et leurs épouses et mes nièces.

Mes très chères sœurs

Lilya et Kaïssa et son mari Riad et leurs deux petits Ghiles et Ania.

Et

A mon chère fiancé qui ma beaucoup soutenue pendant tous ce temps.

A ma belle famille, beau père et belle mère rebbi yarhemha.

À tous mes ami(e)s et collègues

À tous les étudiant(e)s de la promotion 2017/2018

Option : STAPS

A tous ceux qui, par un mot, m'ont donné la force de continuer ...

Lydia

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Liste des abréviations	i
Liste des tableaux	ii
Liste des figures	iii
Introduction	2
Problématique	3
Hypothèse	4
Objectifs de la recherche	4
Intérêt de la recherche	4
I. Définition des concepts	5
I.1. Définition de l'enfant	5
I.2. Définition des styles d'enseignement	5
I.3. Définition des habiletés motrices	6
II. Les recherches antécédentes	6
Partie Théorique	10
Chapitre I : Les caractéristiques de développement de l'enfant 6-12 ans	11
Préface	12
I. Théories du développement de l'enfant	12
I.1. Théorie psychanalytique	12
I.2. Théorie de l'attachement.....	12
I.3. Théorie développementaliste	13
II. Les différents types de développement chez les enfants âgés de 6-12 ans	13
II.1. Développement cognitif	13
II.2. Développement affectif	15

II.3. Développement moteur.....	15
II.4. Développement social.....	16
III. La psychomotricité de l'enfant de 6 à 12 ans.....	16
III.1. Les caractéristiques psychophysiques de l'enfant de 6-12 ans	17
IV. Les différents stades de développement cognitif chez PIAGET.....	18
IV.1. Le stade des opérations concrètes	18
Synthèse	19
Chapitre II : Les styles d'enseignement	20
Préface.....	21
I. Les théories d'apprentissage	21
I.1. Approche behaviorisme	21
I.2. Approche cognitivisme	22
I.3. Approche constructivisme	22
I.4. Approche socioconstructivisme	23
II. Les différents styles d'enseignement.....	23
III. Définition des 11 styles d'enseignement.....	24
III.1. Style par commande	24
III.2. Style pratique.....	25
III.3. Style réciproque.....	25
III.4. Style auto-évaluation.....	25
III.5. Inclusion	25
III.6. Style découverte guidé	25
III.7. Style découverte convergente.....	26
III.8. Style découverte divergente	26
III.9. Style programme individuel	26
III.10. Style initiative de l'élève.....	26
III.11. Style auto-enseignant	26

IV. Anatomie des différents styles d'enseignement.....	27
Synthèse	27
Chapitre III : les habiletés motrices	28
Préface.....	29
I. Théories de développement des habiletés motrices chez l'enfant	29
I.1. Cognitif	29
I.1.1. Le courant décisionnel et perspectif	30
I.1.2. Le courant de contrôle du mouvement.....	30
I.2. Ecologique	31
I.2.1. Le courant de la perception directe	31
I.2.2. Le courant des systèmes dynamiques du contrôle moteur	32
II. Le développement des habiletés Motrices.....	33
II.1. Habileté motrice globale.....	33
II.2. Habileté motrice fine	33
III. Les caractéristiques des habiletés motrices	35
IV. Les difficultés motrices chez les enfants.....	36
Synthèse	37
Partie Pratique	38
Chapitre IV: Cadre Méthodologique	39
Préface.....	40
I. Méthodes et moyens	40
II. Population.....	40
III. L'échantillon	41
IV. Pré-enquête.....	41
V. Outils d'étude.....	42
V.1. Présentation du test de M- ABC	42
VI. Protocole d'évaluation des habiletés motrices	42

VI. 1. Test d'équilibre	42
VI.1.1. Epreuves d'équilibre	43
VI.2. Test dextérité manuelle	44
VI.2.1. Epreuve de dextérité manuelle	44
VII. Outils statistiques.....	45
VIII. Les difficultés rencontrées.....	45
Chapitre v : Analyse, interprétation et discussion des résultats	46
Discussion générale	61
Conclusion.....	65
Index bibliographique.....	68
Annexe	72
Résumé	80

Liste des abréviations

Abréviation	La signification
EPS	Education Physique et Sportive
S-R	Stimulus-Réponse
A	Commande
B	Pratique
C	Réciproque
D	Auto-vérification
E	Inclusion
F	Découverte guidée
G	Découverte convergente
H	Production divergente
I	Programme individuel
J	Initiative de l'élève
K	Auto-enseignant
SNC	Système nerveux central
PM	Programme moteur
HMG	Habilité motrice globale
MG	Motrice globale
HMF	Habilité motrice fine
TAC	Trouble d'Acquisition de la Coordination
M-ABC	Movement Assessment Battery for Children Batterie d'évaluation des mouvements pour les enfants
SPSS	Statistical package of social science

Liste des tableaux

N° de Tableau	Titre	Page
Tableau 01	Moyenne, écart-type et analyse de la normalité pour l'utilisation des styles d'enseignement de MOSSTON	9
Tableau 02	La différence entre la théorie cognitive et la théorie écologique	33
Tableau 03	Classification des habilités motrices globales et fines des enfants 6-12 ans	35
Tableau 04	Représente la population de l'étude	41
Tableau 05	Représente l'échantillon de l'étude	41
Tableau 06	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau première année.	47
Tableau 07	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau première année.	47
Tableau 08	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau deuxième année.	49
Tableau 09	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau deuxième année.	49
Tableau 10	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau troisième année.	51
Tableau 11	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau troisième année.	51
Tableau 12	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau quatrième année.	53
Tableau 13	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau quatrième année.	53
Tableau 14	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau cinquième année.	55
Tableau 15	Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau cinquième année.	55
Tableau 16	Démontre des résultats de (pré-test, post-test) du style par commande.	57
Tableau 17	Démontre les résultats de (pré-test, post-test) du style pratique	58

Liste des figures

N° de Figure	Titre	Page
Figure 01	Les processus d'action selon Piaget.	14
Figure 02	Description des différents stades de développement de la pensée selon Piaget.	18
Figure 03	Les deux sous-groupes des styles d'enseignement.	24
Figure 04	Représentation des 11 styles d'enseignement de MOSSTON.	27
Figure 05	Représente le test d'équilibre pour la première épreuve zigzag.	43
Figure 06	Représente le test d'équilibre pour la deuxième épreuve cloche pied.	43
Figure 07	Représente le test dextérité manuelle pour la première épreuve tirelire.	44
Figure 08	Représente le test dextérité manuelle pour la deuxième épreuve cube.	45
Figure 09	Résultats du tableau numéro 06 et 07.	48
Figure 10	Résultats du tableau numéro 08 et 09.	50
Figure 11	Résultats du tableau numéro 10 et 11.	52
Figure 12	Résultats du tableau numéro 13 et 14.	54
Figure 13	Résultats du tableau numéro 14 et 15.	56
Figure 14	Résultats du tableau numéro 16.	57
Figure 15	Résultats du tableau numéro 17.	59

Introduction

Introduction

Au sein de l'ensemble des portraits de l'enseignement, l'EPS occupe une place cruciale dans le milieu éducatif, où le corps, le moral, la motricité, l'action et l'engagement sont en cours de développement, elle se distingue par la recherche du développement optimal de la valeur physique et contribue à l'épanouissement psychologique, intellectuel, affectif, moteur, et social de l'individu, son effet pédagogique est plus significatif que le développement des compétences physiques et motrices, et son but est de favoriser la réussite de tous les enfants dans diverses disciplines.

L'enseignement est une pratique, mise en œuvre d'un enseignant qui vise à transmettre des compétences et des connaissances, et d'améliorer les possibilités d'adaptation motrices physiques et morales, à travers des styles d'enseignement qui offrent un sujet de réflexion, soit avec la manière d'enseigner, ou avec la valeur à transmettre à l'enfant.

De façon générale, les enseignants d'EPS se sont accentués sur les théories d'apprentissage pour élaborer leurs programmes d'enseignement et choisir les méthodes et les styles d'enseignement les plus efficaces lors de la pratique d'EPS pour influencer l'apprentissage moteur des enfants et les aider à développer, d'une manière optimale, leur niveau d'habileté motrice. Cette dernière présente la partie observable de la tâche motrice de l'enfant, qui a pour fonction de solliciter chez l'enfant certaines ressources (connaissances, aptitudes, capacités et attitudes), qui seront modifiées à partir de l'enseignant pour favoriser une bonne amélioration de ces caractéristiques dans le but d'accomplir la tâche de l'enfant.

Au cours des premières années de la vie de l'enfant, le développement moteur renvoie à l'évolution des aptitudes motrices, à mesure qu'il grandit, il contrôle ces mouvements qui caractérisent sa motricité globale et sa motricité fine. À cet aspect que les activités sont proposées dans les programmes de l'éducation motrice, qui s'adresse à renforcer le contrôle moteur de cet individu, améliore ainsi leur coordination et perfectionne le développement de la motricité globale (activités stabilisatrices et locomotrices) et la motricité fine (activités manipulatoires et graphismes) et affine aussi la quantité du contrôle motrice, par le fait même d'améliorer la performance de l'enfant.

D'après les études antérieures, que nous allons citer dans cette recherche, afin de choisir les styles d'enseignement qui vont nous aider dans le développement des habiletés motrices, on déduit que les styles les plus utilisés par les enseignants d'EPS sont respectivement : le style "pratique", "commande", et "découverte guidée".

Introduction

L'étude de BYRA (2000) souligne que le style « Pratique » est le style le plus étudié jusqu'à présent, suivi des styles « Réciproque » et « Inclusion », GOLDBERGE et GERNEY 1986, et CHAMBERLAIN 1982 ont tentés de déterminer si les trois styles conduisaient à différents niveaux d'apprentissage moteur chez les enfants, ils incluent que le style "pratique" est le style le plus dominant, et le style « Inclusion » était moins efficace pour les enfants.

L'étude de KULINNA, COTHRAN et ZHU 2000 a déterminé que les styles "commande", "pratique" et "production divergente" étaient les styles les plus fréquents.

L'étude de DOMINIQUE BANVILLE, JEAN-FRANÇOIS RICHARD, GILLES RAICHE démontre que les enseignants disent utiliser le plus souvent les deux styles pratique et commande.

Nous allons nous appuyer sur l'étude de DOMINIQUE BANVILLE, JEAN-FRANÇOIS RICHARD, GILLES RAICHE afin de prouver comment ces styles d'enseignement pratique et commande participent au développement des habiletés motrices globales et fines des enfants pour favoriser leurs réussite, et élargir leurs compétences et leurs apprentissage moteur, ou bien pour les aider dans leurs parcours de formation afin de susciter et faciliter l'épanouissement de leurs habiletés motrices au primaire .

Dans le but de répondre aux exigences de ce mémoire, il sera divisé en plusieurs parties, commençant en premier lieu par la formulation de la problématique générale, en second lieu les hypothèses, ensuite les objectifs, et l'intérêt de la recherche, puis nous rentrerons dans la partie théorique qui sera aussi divisée en trois chapitres : "les caractéristiques de développement de l'enfant", "les styles d'enseignement" et "les habiletés motrices" enfin la partie pratique qui sera aussi divisé en deux parties, "cadre méthodologique" puis " présentation et interprétation des résultats", suivi d'une discussion des résultats et nous terminerons par une conclusion et des recommandations.

Le but de cette enquête est d'étudier l'effet des deux styles d'enseignement « commande » et « pratique » utilisés par les enseignants d'éducation physique et sportive afin de développer les habiletés motrices globales et fines des enfants scolarisé dans le primaire, et cette étude sollicitera de répondre aux questions suivantes :

Comment les styles d'enseignement commande et pratique participent au développement des habiletés motrices chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans ?

- Est ce qu'il y a une relation entre le style d'enseignement commande et le développement des habiletés motrices globales et fines ?
- Est ce qu'il y a une relation entre le style d'enseignement pratique et le développement des habiletés motrices globales et fines ?

Hypothèse générale

Les styles d'enseignement commande et pratique participent au développement des habiletés motrices chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans

Hypothèses secondaires

- Il y a une relation entre le style d'enseignement commande et les habiletés motrices globales et fines.
- Il y a une relation entre le style d'enseignement pratique et les habiletés motrices globales et fines.

Objectifs de la recherche

Dans le cadre de développement des habiletés motrices des enfants dans le milieu scolaire, à travers les deux styles d'enseignement qu'on a déduit, par rapport aux études antérieurs choisi parmi les 11 styles d'enseignement décrits par (MOSTTON ET ASHWORTH), notre étude a pour objet de :

- Déterminer l'impact des styles d'enseignement commande et pratique sur le développement des habiletés motrices globales et fines.
- Démontrer parmi les deux styles d'enseignement commande et pratique le style le plus efficace dans le développement des habiletés motrices globales et fines.
- Etudier l'effet des styles d'enseignement sur l'apprentissage moteur des enfants.

Intérêt de la recherche

Déterminer l'influence des styles d'enseignement dans le milieu éducatif et son importance pour le développement des habiletés motrices globales et fines des enfants au primaire, car c'est à travers ces styles que l'enseignant arrive à choisir un style qui participe au développement des habiletés motrices des enfants. Parmi les facteurs qui nous ont motivés à choisir ce thème, c'est savoir quel est le style le plus efficace à utiliser durant le processus éducatif pour faire passer l'information et influencer l'apprentissage des enfants.

I. Définition des concepts

I.1. Définition de l'enfant

L'enfant par ces différents stade de développements physique et psychologique est beaucoup plus complexe qu'un adulte, par ce fait plusieurs définitions issues de différents auteurs ont défini l'enfant comme suit :

Selon PELLETIER l'enfant est « *Un processus progressif et continu de croissance simultanée de toutes les dimensions de la personne. Il sous-entend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes sur les plans cognitif, psychomoteur, social, affectif et moral* ». Donc les différentes dimensions de développement de l'enfant cognitive, social, affectif, et psychomoteur forment un tout, et ce développement est simultané, graduel, est contenu dans le cadre de ses différents milieux de la vie. (BOUCHARD & FRECHETTE, 2011).

D'après La Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant (CDE) dispose en son article premier qu'un enfant « *Un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable* » (MATHIJS, 2006).

I.2. Définition des styles d'enseignement

Selon de nombreux chercheurs, le style d'enseignement peut se définir à partir d'une observation des activités (actions/comportements) de l'enseignant à l'intérieur d'un contexte précis.

D'autres auteurs, comme BURIEZ en 1981, insistent sur l'importance des comportements manifestes mais aussi sur leurs significations latentes, telles que perçues par les élèves. Pour l'auteur, ces composantes sont essentielles à la modélisation du concept de style d'enseignement car toute action de l'enseignant est filtrée par l'élève, et c'est le milieu socioculturel de ce dernier qui module en grande partie l'interprétation des comportements de l'enseignant.

Et PROVENCHER en 1982, soutient que "*l'idée de style d'enseignement est fondée sur un engagement à l'individualisation de l'enseignement et au développement de l'autonomie de l'élève.*" Et pour LEGENDRE aussi en 1993, le style d'enseignement est la "*configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communications, caractère) qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique*" (PERRIN J. , 2005/2006) ; (BELANGER, 2008).

I.3. Définition des habiletés motrices

D'après GUTHRIE 1957 « *L'habileté motrice est la capacité acquise par l'apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou des deux* » (FAMOSE, 1998).

Donc suite au processus d'apprentissage on acquière progressivement des habiletés motrices souvent par le niveau de compétence ou de savoir-faire acquis par un pratiquant dans l'atteinte d'un but particulier. Par exemple, toucher une cible, franchir une hauteur, tirer au panier au basket, etc. ce sont des aptitudes des apprenants pour atteindre des objectifs précis et des buts fixé à l'avance, elles sont traduit par la mise en œuvre du mouvement corporel.

Et lorsque on parle du mouvement de l'être vivant, on parle forcément de la capacité à élaborer, et à réaliser une réponse efficace dans le but d'atteindre un objectif, et on renvoi directement aux déplacements spatio-temporels du corps et de ces membres. Exemple : quand on dit que le pratiquant est habile, non seulement parce que il parvient à donner la vitesse à son mouvement au bien un rythme, une force, une direction etc. mais aussi de donner au (poids, fléchette, disque) une trajectoire nécessaire pour atteindre la cible qui est la zone de marquage. Donc la capacité ou bien l'efficacité de l'habileté dépend de but fixé à l'avance, et de la manier des déplacements de la structure spatio-temporelles du mouvement, qui se déroule à l'intérieur de l'individu pour produire un apprentissage moteur. L'organisation de structures nouvelles de mouvements est un résultat, un produit de l'apprentissage. Comme tout produit de l'apprentissage, l'habileté est une transformation interne du pratiquant. (FAMOSE, 1985) ; (FAMOSE, 1998) ; (CLAUDE GUY, 2014) ; (FAMOSE, 1990).

II. Les recherches antécédentes

✓ Dans l'environnement local :

- Etude d'AKKAOUR Badis et OUCHEFOUN Hicham (2015) :

Un mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de master en éducation physique et sportif, sous titre de : « L'utilisation par les enseignants d'éducatrices physiques et sportives des styles d'enseignements de MUSKA MOSTTON cas de la wilaya de Bejaia »

Réalisé par les deux étudiants : AKKAOUR Badis et OUCHEFOUN Hicham sous la supervision du Dr. IDIR Abdenour. (Année scolaire 2014/ 2015).

▪ Cette étude ce constitue de la problématique suivante :

1) Quels sont les styles qui semblent les plus utilisés par les enseignants d'EPS au niveau de la wilaya de Bejaia ?

2) Quel est le style le plus dominant ?

3) Dans quel type de styles (productifs, reproductifs) s'inscrivent le plus les enseignants d'EPS ?

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 styles (productifs, reproductifs) dans lequel s'inscrivent le plus les enseignants d'EPS dans la wilaya de Bejaia.

▪ Les résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit:

- 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.
- L'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 et pratique» au sommet du classement (IDIR, 2014/2015).

✓ Études Etrangères:

- Etude de Dominique Banville, Jean-François Richard et Gilles Raîche 2004:

Le thème de cette étude est « L'utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada ».

Réaliser par Dominique Banville, Jean-François Richard et Gilles Raîche (Année 2004).

▪ La problématique de cette étude est comme suite :

Cette étude tentera de répondre aux questions de recherche suivantes :

Introduction

- 1) Quels sont les styles qui semblent les plus populaires auprès des enseignants ?
- 2) Quels facteurs (âge, sexe, expérience, durée des classes, fréquence des classes, taille du groupe et niveau enseigné) semblent influencer les enseignants dans l'utilisation des styles ?.

Le but de cette étude est de déterminer l'utilisation que disent faire les éducateurs physiques francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick des 11 styles d'enseignement décrits par MOSSTON et ASHWORTH (1994) en fonction de diverses caractéristiques démographiques. Et le but de cette étude est de déterminer l'utilisation que font des éducateurs physiques Francophones du Canada des 11 styles d'enseignement décrits par MOSSTON et ASHWORTH (1994). Un questionnaire américain traduit et validé culturellement est l'outil utilisé pour recueillir cette information.

- Et les résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit :

À l'analyse des résultats, on se rend compte que les enseignants utilisent plus les styles reproductifs que les styles productifs. De plus, certaines études portant sur les styles reproductifs, telles celles signalées par BYRA (2000), renforcent la perception que les styles productifs sont peu connus et probablement sous-utilisés à l'intérieur du contexte scolaire. En effet, pour les Américains comme pour les Canadiens, quatre de ces styles les plus utilisés sont reproductifs (« Commande », « Pratique », « Réciproque » et « Inclusion »).

Au paravent l'enquête démontre que les enseignants, en moyenne, disent utiliser le plus fréquemment les styles « Pratique » et « Commande ». La présence de ces deux styles reproductifs au sommet du classement n'est pas surprenante considérant l'aspect traditionnel de l'enseignement où l'éducateur physique prend la très grande majorité des décisions (BANVILLE, RICHARD, & RAICHE, 2004).

Voici un tableau de classification des styles d'enseignement qui démontre la présence les deux styles (commande et pratique) au sommet du classement.

Introduction

Tableau N°01 : Moyenne, écart-type et analyse de la normalité pour l'utilisation des styles d'enseignement de MOSSTON.

Style d'enseignement	N*	Moyenne	Ecarte-type	Asymétrie	Kurtose
Pratique	383	3,68	0,65	-0,67	0,88
Commande	383	3,17	0,99	-0,52	-0,28
Découvert guidée	382	3,03	0,81	-0,39	0,64
Réciproque	385	2,96	0,88	-0,36	0,19
Production divergente	384	2,93	0,93	-0,42	-0,37
Inclusion	384	2,93	1,03	-0,44	-0,38
Auto-vérification	386	2,73	0,95	-0,25	-0,47
Découvert convergent	385	2,64	0,99	-0,12	-0,64
Programme individuel	386	1,74	0,92	0,99	-0,02
Auto-enseignant	384	1,48	0,70	1,30	0,90
Initiative de l'élève	385	1,37	0,69	2,20	5,61

Partie Théorique

Chapitre I : Les caractéristiques de développement de l'enfant 6-12 ans

Préface

Ce chapitre présente les caractéristiques de développement graduel de l'enfant d'âge de 6 à 12 ans circonscrit en contextes éducatifs, suivis des différentes théories qui ont données l'importance pour expliquer les étapes de développement de l'enfant, et les changements considérable dans sa personnalité sur plusieurs plans que ce soit cognitif, affectif, moteur, ou social, cependant sur le plan psychomoteur qui à pour objet d'apporter à tout enfant un bien-être à la fois corporel et psychique par l'intermédiaire du jeu. La majorité des théories considèrent que l'enfant évolue à travers différents stades, ceci-dit passer d'un stade à un autre, en effectuant certaines tâches de développement, que l'enfant poursuit au rythme de sa capacité grandissante pour résoudre des problèmes concrète.

I. Théories du développement de l'enfant

I.1. Théorie psychanalytique

La psychanalyse, travaille sur la mémoire, et particulièrement la mémoire de l'enfant à travers la mise en évidence d'une sexualité infantile. Selon la théorie freudienne, l'appareil psychique de l'enfant est défini par trois composantes, le ça est le siège de la libido qui est rempli d'énergie psychique et de pulsions, le moi commence à se développer à mesure que l'enfant apprend à adapter ses stratégies, et à diriger sa personnalité, enfin le surmoi centre de la moralité qui intègre les normes imposées par la famille et la société, il se développe juste avant l'âge scolaire, lorsque l'enfant assume les valeurs de ces parents. Freud a mis en évidence cinq stades psycho-sexuels qui sont en ordre chronologique, qui déterminent les bases de la personnalité vécus au cours de l'enfance, on trouve d'abord, le stade oral de la naissance à un an. En suite, le stade anal de un à trois ans. Puis, le stade phallique de trois à cinq ans. En outre, la période de latence de six à onze ans à ce stade, toutes les pulsions sexuelles diminuent, il n'y a pas instauration d'une nouvelle organisation des pulsions. Enfin, le stade génital de douze et plus (CALVIN DEUG, 2012) ; (FOUCHEY, 2009).

I.2. Théorie de l'attachement

Au cours des années précédente, plusieurs chercheurs tendent à démontrer que l'enfant a besoin d'un profond sentiment de sécurité, afin d'établir un lien stable et sécurisant, et ce profond sentiment se développerait au fil des interactions avec les premiers donneurs de soins, en développant la confiance qu'on sera la pour lui en cas de besoin (DUMONT, 2011).

De façon générale, son objectif est d'observer et de comprendre comment se créent les liens de l'enfant avec son entourage, et maintenir la proximité avec un autre individu. Elle

présente chez l'enfant comme une aptitude à s'intégrer avec une autre personne, pour s'établir des liens émotionnels à la survie de l'être humain pour se sentir en sécurité, en présence de cette même personne et en détresse quand il en est séparé. L'attachement donc serait un besoin primaire (FOUCHEY, 2009).

Selon BOWLBY (1969), l'attachement servirait la base de sécurité à l'enfant pour traverser l'environnement, grâce au lien unit entre lui et sa mère. Dès la petite enfance, l'enfant développerait un modèle d'attachement particulier en fonction de l'attitude de la figure maternelle à son égard (ST-ANTOINE, 1995/1998).

I.3. Théorie développementaliste

Selon jean PIAGET le fondateur de la théorie développementaliste est dérivé du constructivisme, il suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple "copie" de la réalité, mais une "reconstruction" de celle-ci. Cette théorie « *s'enracine dans l'application d'une loi biologique fondamentale : l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation* » (GAONACH, 1991). Elle s'attache à étudier les mécanismes et les processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés.

II. Les différents types de développement chez les enfants âgés de 6-12 ans

Le développement de l'enfant comme l'apprentissage est un processus de croissance qui conduit d'un état initial à un état final, les étapes du développement et les changements dans la personnalité de l'enfant sont nombreux dans cette période de 6 et 12 ans que se soit sur plan moral, affectif, moteur, et social.

II.1. Développement cognitif

On entend par le développement cognitif en psychologie la compréhension du développement mental l'évolution de grandes fonctions comme l'intelligence, la mémoire, le langage, la numération, etc. Ce développement est étroitement lié au développement sain du cerveau, selon PIAGET pour expliquer les « actes d'intelligence », Il développe la théorie de l'équilibration à travers l'étude de l'évolution des conduites intelligentes de l'enfant. Ce processus d'équilibration assure d'un bout à l'autre le développement psychique une adaptation toujours meilleure entre l'organisme et le milieu.

Pour lui le développement de l'intelligence chez l'enfant est une adaptation à des conditions de milieu changeant qu'a pris la vie dans son évolution, et l'adaptation

intellectuelle c'est la mise en équilibre entre un mécanisme assimilateur¹ et une accommodation² complémentaire, ce processus d'équilibration consiste donc en une combinaison entre assimilation et accommodation ayant pour fonction d'assurer un équilibre structural, durable et complet de la conduite. Et lorsqu'il y a équilibre entre les deux, l'adaptation sera accompli, puis l'enfant arrive à procéder à des schèmes d'action qui sont des structures d'actions répétables, à réaliser des tâches d'un niveau plus complexe en utilisant la pensée logique seulement en situation concrètes, sa pensée devient objective, mais il n'est pas capable de faire l'hypothèse, l'enfant dans ce stade part de l'intuition à l'opération et glisse vers le raisonnement hypothético-déductif début des opérations formelles, la pensée se détache de la perception momentanée, corrige l'intuition perceptive et établit des relations objectives qui permettent l'apparition des notions de conservation et d'invariance, l'enfant parvient à se libérer du concret, à penser le possible et à raisonner abstraitement, sans avoir à s'appuyer sur des manipulations (GOLSE, 2015) ; (SOPPELSA, 2013) ; (RICAUD-DROISY, SAFRONT-MOTTAY, & OUBRAYRIE-ROUSSEL, 2014).

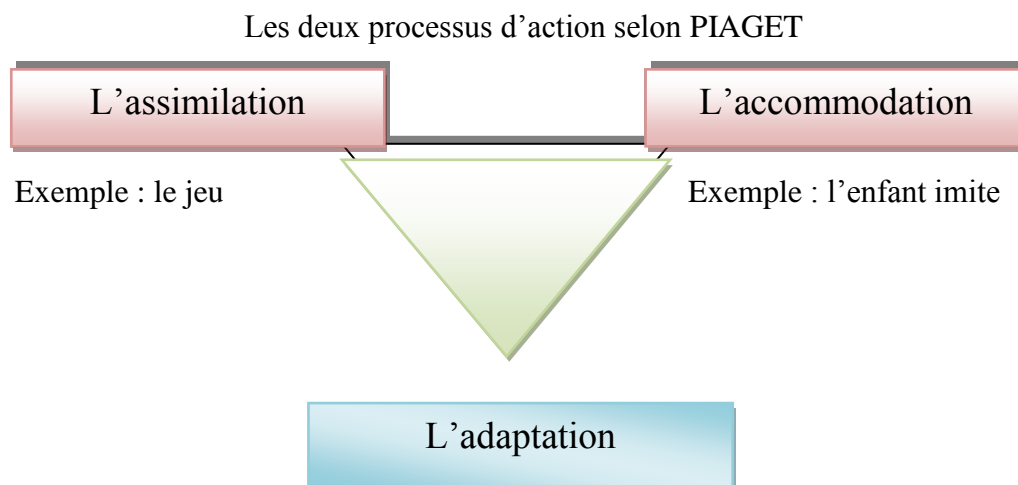


Figure N°01 : Les processus d'action selon PIAGET (SIEBER, 2013/2014).

¹ Assimilation : processus par lequel un organisme vivant ou un sujet impose ses structures propres à un élément du milieu

² Accommodation : c'est une modification des structures pour intégrer à nouveauté

II.2. Développement affectif

A 6 ans l'enfant se montre hésitant, incapable de choisir, il est inconstant change d'idées d'un moment à l'autre, passe d'une extrême à l'autre exemple : colère-gentillesse.

A 7 ans c'est l'âge de l'assimilation, il est pensif, plus rêveur et autocritique.

A 8 ans c'est l'âge de socialisation, l'enfant est plus extraverti, il a le sens de lui même et de ses droits, il est assoiffé de connaissance.

A 9 ans Il désire améliorer ses capacités, ses connaissances, il est réaliste, et il préfère converser avec ses pairs (de même sexe).

A 10 ans dans cette étape l'enfant est idéal, il partage des secrets avec ses amis auxquels il accorde beaucoup plus d'importance, il est conscient de sa personne, de ses vêtements, comme il a le sens de la solidarité.

A 11 ans il est plein d'enthousiasme, concentré, rempli d'émotions, situation parfois difficile avec les parents. Il y a de l'exagération dans ces réclamations, cris, paroles offensantes et grossièretés spectaculaires qui marquent l'éveil de l'adolescence (VAN OPSTAL FULCO, 2003) ; (MAZNISS, 2011).

II.3. Développement moteur

Le développement moteur des enfants d'âge scolaire est unique, parce que dans cette période où l'enfant forme les premiers composants du savoir-faire physique, le mouvement pour lui c'est son premier langage, donc il est vraiment essentiel de donner aux enfants un départ actif par des jeux. Le jeu permet à l'enfant d'apprendre à faire des choix, ce qui l'amène à développer à la fois son autonomie, sa créativité et son estime de soi. Il lui sert aussi à affronter ses peurs et à vaincre ces troubles émotionnels.

Cette étape de développement moteur est caractérisée par l'émergence des habiletés motrices fondamentales qui forment les bases de l'apprentissage d'habiletés. Les enfants ont besoin de nombreuses situations d'apprentissage agréables, stimulantes et pertinentes qui leur permettront d'établir les bases de leur développement futur en matière d'éducation physique et de santé. Dans ce stade 6 à 12 ans l'évolution moteur de l'enfant se manifestent de plusieurs façons :

- Coordination : augmentation des mouvements, manipulation de certains outils, exécution de certains mouvements ex : gymniques et pratique de la danse.
- La force : le goût pour les jeux violents en est une preuve de la force chez l'enfant.
- La rapidité, la précision, l'endurance : ces qualités se développent de façon considérable chez l'enfant dans cette période, on les remarque dans les jeux de compétition, car la

possibilité motrice permettent aux enfants à se mesurer à des rivaux (MAZNISS, 2011) (VAN OPSTAL FULCO, 2003) ; (DUGAS & POINT, 2012).

II.4. Développement social

L'enfant se tourne plus en plus vers ses pairs, à partir de 6 ans, le comportement de l'enfant devient social : c'est-à-dire l'enfant présente le respect des autres, et il se préoccupe d'autrui. Vers 7 et 8 ans, le mot groupe pour enfants devient source de valeur dont il recherche la compagnie, pour faire des amis, donc l'enfant passe de l'égoïsme à l'aptitude sociale. De 9 à 10 ans, l'enfant à cet âge dénonce la tricherie et le mensonge, l'existence de l'autonomie. Entre 9 et 12 ans, l'enfant mène une vie sociale intense. C'est l'âge où chacun donne au groupe tout ce que le groupe attend de lui, il comprend ce qu'ils attendent de lui sur le plan social (SOPPELSA, 2013) ; (MATHIJS, 2006).

III. La psychomotricité de l'enfant de 6 à 12 ans

La psychomotricité accumule l'ensemble des fonctions motrices qui sont en lien direct ou indirect avec la pensée. Elle est un courant de pensées autant qu'une discipline présentant une organisation des activités permettant à la personne de connaître son être et son environnement immédiat à travers son corps, l'espace et le temps, c'est-à-dire à chaque instant, nous vivons, nous exprimons avec notre corps, dans un espace limité et à un moment bien précis dans le temps, la psychomotricité est donc une approche globale de la personne en tant qu'être psychique et moteur.

Favoriser le développement psychomoteur, c'est privilégier le développement de l'enfant dans le domaine de la motricité, de la prise de conscience de soi et de son corps. La psychomotricité aide l'enfant à affiner ses gestes, à améliorer son comportement physique et mental, et à maîtriser son corps afin qu'il ait des interactions agréables avec ce qui l'entoure. Au cours de ses années au primaire, de 6 à 12 ans, l'enfant franchit de grands pas sur le plan cognitif, affectif, moteur, et social, Cependant sur le plan psychomoteur, sa croissance est plutôt lente, mais régulière, grâce aux activités motrices qui sont des outils fondamentaux dans cette période.

La psychomotricité permet aux enfants de devenir adulte après être passés par de nombreuses étapes et stades, c'est la globalité psychique et corporelle de l'enfant, ce développement est inscrit génétiquement pour chaque espèce mais l'environnement peut intervenir pour le faire l'accélérer ou bien le ralentir. Dans cet âge sur le plan moteur on observe que toutes les capacités importantes sont déjà acquises, parmi ces capacités motrices, l'augmentation de la vitesse d'exécution, l'amélioration de la coordination, la compétence

dans l'exécution de l'activité physique, sur le plan corporelle une évolution de la souplesse, de la statique et une meilleure qualité des mouvements (JUHEL, 1997) ; (NELLY, 2003/2004) ; (DUGAS & POINT, 2012) ; (DOUCET, 2007).

III.1. Les caractéristiques psychophysiques de l'enfant de 6-12 ans

Au niveau de la motricité cette étape de développement est caractérisée par un goût prononcé pour la mise en mouvement, il est très actif en paroles et en actes, il ne peut pas rester assis longtemps sans bouger, ces actions s'enchaînent de manière coordonnée et fluide. L'enfant améliore rapidement ses performances : il court de plus en plus vite, saute de plus en plus haut, lance de plus en plus loin.

C'est l'âge où il commence à développer ses capacités manuelles, exemple : écriture, manipulation des objets...etc.

Age favorable d'appréhender très rapidement de nouvelles habilités motrices, coordination, souplesse, adresse, et vitesse de réaction.

Adaptation délicate à l'effort, fatigabilité et récupération rapides.

Difficultés d'équilibration, et de coordination de ses mouvements, une très grande amélioration de la capacité de prise et de traitement de l'information.

C'est l'âge de l'apprentissage en raison de ces caractéristiques morphologique, (mince, légers, petite).

Au niveau cognitif enfant développe les caractéristiques de sa pensée logique, il devient progressivement en mesure d'anticiper pour atteindre le but recherché.

A 6 ans 90 à 95% des dimensions et de l'organisation du cerveau adulte sont établies et la myélinisation³ des fibres nerveuses voies afférentes et efférentes est achevée.

Pensée intuitive, concrète, l'intelligence se développe sous l'influence des jeux, des actions motrices pratiques par l'expérience du mouvement.

Une assimilation facile des connaissances, comme il possède une plus grande capacité de concentration, il est curieux mais il a besoin d'aide pour apprendre certaines choses.

Autre caractéristiques sont : l'enfant est satisfait de lui-même, il peut donc s'ouvrir de manière importante vers l'extérieur.

C'est l'âge de l'émergence dans les jeux avec l'accroissement des échanges verbaux avec les autres. (DODU, 2013) ; (FRANCINE, 2014) ; (GRAVIER, 2016).

³ Myéline : substance lipidique et protidique complexe qui forme la gaine de certaines fibres nerveuses, elle joue le rôle de plastique autour des fils électriques.

IV. Les différents stades de développement cognitif chez PIAGET

IV.1. Le stade des opérations concrètes

Selon PIAGET, c'est le troisième stade du développement cognitif au cours duquel l'enfant accède, de six à douze ans, à une pensée logique mais non abstraite lui permettant de faire mentalement des opérations pour résoudre des problèmes concrets (PAPALIA, OLDS, & FELMAN, 2009).

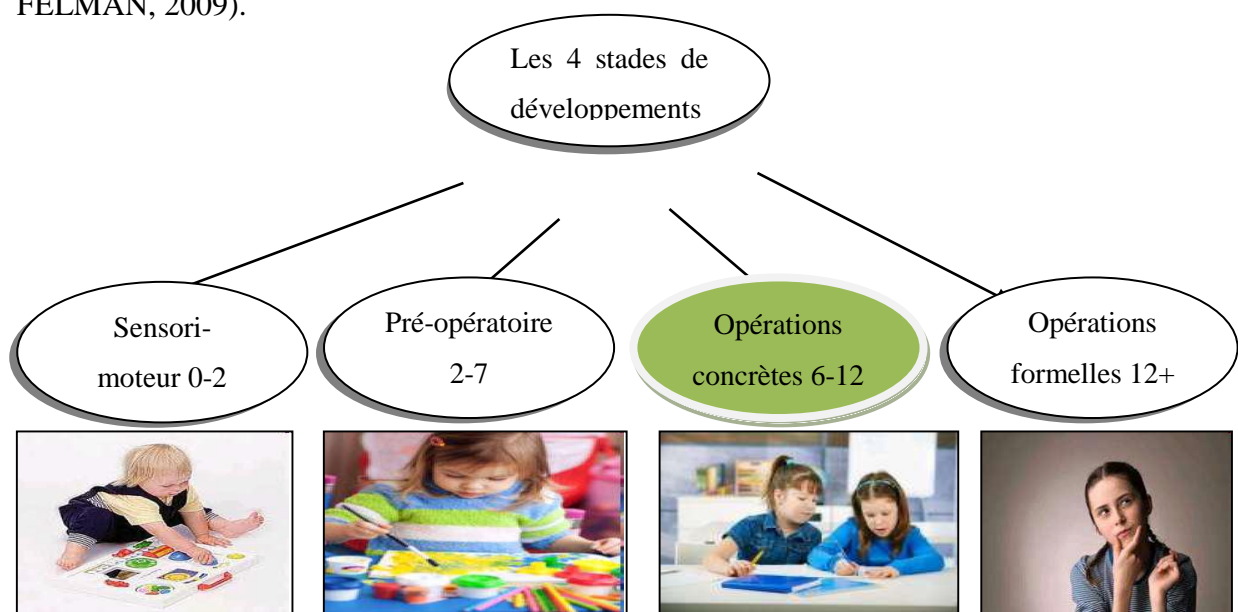


Figure N°02 : Description des différents stades de développement de la pensée selon PIAGET (LOECHLEITER, 2013).

C'est l'âge où l'enfant va à l'école, dont il reçoit des exigences, et l'influence de l'autre, l'action et les curiosités de l'enfant se tournant vers le monde extérieur, dans cette période l'enfant devient capable de coopérer et de collaborer avec ces camarades, leurs projets sont les mêmes, le sentiment de justice morale et l'autonomie se développent, l'émulation dans l'accomplissement d'un travail est leur moyen de se mesurer entre eux, les champs de leurs rivalités c'est celui de leurs occupations.

Selon PIAGET ce stade va être marqué par une décentration des représentations grâce à la maîtrise progressive des opérations concrètes.

- Diminution de l'égoïsme⁴.
- Développement supérieur de l'intelligence et du psychisme en général.
- Débuts d'apprentissage scolaire, vie affective, socialisation.

⁴ Egocentrisme : désigne un état cognitif dans lequel l'individu voit le monde d'un point de vue unique.

L'enfant acquiert les notions de causalité, comprend les invariants du réel, à la conservation de substance, de poids, de volume.

- Conservation⁵ de la quantité de la substance (7-8 ans) ex : lorsque on prend deux boules de pâte à modeler contient la même quantité de pâte A et B, on laisse A comme témoin et on déforme la boule B en galette, on demande à l'enfant s'il y a la même quantité de pâte dans les deux pâte, A 5 ans : l'enfant répond : qu'il y a moins de pâte dans la galette parce qu'elle est plate (la boule est grosse) et il y a plus de pâte dans la galette parce qu'elle est plus grande, Vers 7-8 ans : les enfants affirment que la quantité de pâte reste identique.
- Conservation de la quantité de poids (8-9 ans) : un kilogramme de plume est aussi lourd qu'il soit présenté dans un sac ou dans plusieurs, dans cette étape les enfants affirment que la quantité de poids reste identique.
- Conservation de la quantité de volume (11-12 ans) : le volume d'un litre d'eau reste inchangé, qu'on le présente dans une bouteille, ou dans un vase plus évasé.

Dans cette étape que l'enfant devient capable d'envisager l'exécution sur les objets de véritables opérations mentales, elles correspondent à l'intériorisation des coordinations de l'action. Cette intériorisation rend possible la réversibilité⁶ : « On peut revenir sur le passé par la pensée ». Les opérations concrètes constituent l'ensemble des activités opératoires (classer, sérier, dénombrer, décomposer, composer, etc.) par lesquelles le sujet organise, transforme et conçoit les objets réels (HAMROUNI, MOUALLA, & ARFA, 2016) ; (SARRAZY, 2015) ; (BEAUDERCQ, 2016).

Synthèse

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la période qui s'étend de 6 à 12 ans correspond à l'âge scolaire chez l'enfant, qui constitue des phases essentielles de développement dans le but de stimuler et de favoriser une bonne évolution, psychologique, psychophysique, et psychosocial des enfants. L'étude du développement de l'enfant permet de situer les grandes étapes de son évolution afin d'expliquer les caractéristiques de l'enfant qui reflète son comportement.

⁵ La conservation : c'est la capacité de comprendre que deux quantités restent égales malgré leur transformation comme (poids, nombre, liquide...etc.)

⁶ La réversibilité : c'est la capacité de concevoir toute action, quelles que soient les transformations sur la forme de l'objet, la quantité reste identique.

Chapitre II : Les styles d'enseignement

Préface

Dans ce chapitre nous allons aborder les théories d'apprentissage qui présente la base du fondement des styles d'enseignement, et nous allons décrire ainsi les modèles théoriques des 11 styles d'enseignement de MOSSTON et ASHWORTH (2002), qui sont distribués en deux sous-groupes, de A jusqu'à E représentent la prise de décision de l'enseignant, et de F jusqu'à K présentent la prise de décision de l'enfant, ce modèle théorique permet de cerner deux éléments qui indiquent la relation et la partage de décision entre l'enseignant et l'enfant.

I. Les théories d'apprentissage

Une théorie est un ensemble d'idées, d'opinions sur un sujet particulier. Elle Peut être encore considérée comme une connaissance abstraite, spéculative.

Les théories de l'apprentissage visent à expliquer le phénomène d'acquisition des connaissances ; elles décrivent une certaine manière la position de l'enseignant et de l'élève face au savoir ainsi que la posture de l'enseignant face à la mise en place des activités. Elles renvoient à quelques courants psychologiques qui sont à la base de la situation d'enseignement. Pour cette raison, nous verrons comment les 4 courants principaux de l'apprentissage (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme, et socioconstructivisme) peuvent nous aider à élaborer des activités pour la classe.

I.1. Approche behaviorisme

Prenant appui sur les travaux d'E.L. THORNDIKE, I.P. PAVLOV, B.F. SKINNER et J.B. WATSON, le behaviorisme est un courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du XX^{ème} siècle.

Ce courant s'intéresse à l'étude des comportements observable sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables (GOOD et BROPHY, 1995).

Ce dernier est considéré comme le pionnier du béhaviorisme, il proposait surtout de faire de la psychologie en général une discipline scientifique en utilisant seulement des procédures objectives, comme les expériences de laboratoires, en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement, WATSON a été influencé par les travaux du physiologiste russe (IVAN PAVLOV, 1927) sur le conditionnement des animaux. Cette conception l'entraîna à formuler la théorie psychologique du stimulus-réponse. Plutôt la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. Souvent réduit au conditionnement, avec le schéma [S •→ R] issu des travaux de PAVLOV, exemple de la pédagogie par objectifs (PPO) structures mentales comme une boîte noire plus

réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes (KARSENTI, 1993) ; (CAHAY René, 2014) ; (CHEKOUR, LAAFOU, & JANATI-IDRISSI, 2015) ; (PHILIPPE, 2016) ; (GIRAULT, 2007).

I.2. Approche cognitivisme

Le terme cognition (connaissance dans le sens de processus et de produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances.

Le cognitivisme (ou rationalisme) naît en même temps que l'Intelligence Artificielle, en 1956. Il est proposé par MILLER et BRUNER en réaction au béhaviorisme. Il est centré sur les manières de penser et de résoudre des problèmes. (KARSENTI, 1993) ; (CROZAT, 2002).

Il défend l'idée selon laquelle, la psychologie est l'étude des processus mentaux et non du comportement observable, et elle considère qu'il y a fondamentalement trois grandes catégories de connaissances qui invite l'enseignant à développer des stratégies différentes pour faciliter l'intégration de chacune d'elles parce qu'elles sont représentées différemment dans la mémoire.

Le cognitivisme est un courant de pensée de la psychologie contemporaine qui s'interroge sur la genèse (formation) de la connaissance. Contrairement aux behavioristes, les cognitivistes refusent le dogme de " la boîte noire " c'est-à-dire qu'ils considèrent qu'entre le stimulus et la réponse, il existe une activité interne digne d'intérêt même si elle n'est pas directement observable. Pour PIAGET, les concepts ne s'enseignent pas, ils se construisent au cours de stades d'évolution successifs; ils se construisent grâce à l'interaction de l'individu avec son environnement. (CAHAY René, 2014) ; (CHEKOUR, LAAFOU, & JANATI-IDRISSI, 2015).

I.3. Approche constructivisme

Ce courant se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances (ses propres connaissances) au travers de ses expériences personnelles et de ses schémas mentaux. Contrairement aux behavioristes, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon le modèle constructiviste, l'acquisition de connaissance ne se réalise pas par simple empilement mais passe par une réorganisation de conceptions mentales précédentes, un travail de construction ou de reconstruction (ODDOU, 2011).

Selon PIAGET cette théorie développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend.

Aujourd'hui, le constructivisme apparaît toujours prometteur du point de vue des technologies éducatives. Il favorise des outils donnant une grande autonomie à l'élève et lui permettant d'avancer à son rythme (plate-forme pédagogique, matériel didactiques) en utilisant des outils collaboratifs ou - au moins - coopératif (CHEKOUR, LAAFOU, & JANATI-IDRISSI, 2015) ; (GIRAULT, 2007).

I.4. Approche socioconstructivisme

Faisant suite au courant constructiviste, le socioconstructivisme, qui est proposé par VYGOTSKY, reprend les idées principales du constructivisme de PIAGET en y ajoutant le rôle social des apprentissages. Ce dernier est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou bien entre élèves. Ils n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions.

BRUNER (1996) a également aussi apporté sa contribution à la théorie socioconstructiviste en expliquant que le modèle transmissif place l'enseignant en situation de monopole ce qui empêche l'acquisition de l'autonomie des élèves. Pour lui, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide tout en évitant que l'élève devienne dépendant de lui. Il doit également mobiliser et motiver l'élève en maintenant l'intérêt de la tâche pour l'élève, Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. C'est-à-dire la construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social, et les informations sont en lien avec l'environnement (CHEKOUR, LAAFOU, & JANATI-IDRISSI, 2015).

II. Les différents styles d'enseignement

En éducation physique beaucoup d'études ont montré la manière et la façon dont les différents styles d'enseignement sont réalisés.

Description des onze styles d'enseignement qui sont les points de repère de MOSSTON et ASCHWORTH (2002) sont ici décrits en mettant l'accent sur les stratégies pédagogiques inhérentes à chacun d'entre eux (COTHRAN, KULINA, 2003 ; Banville et al, 2004) et selon leur objectif général en fonction de l'apprentissage souhaité (Legendre,2005) ; et ces 11 styles sont : « Commande » (A), « Pratique » (B), « Réciproque » (C), « Auto-

vérification » (D), « Inclusion » (E), « Découverte guidée » (F), « Découverte convergente » (G), « Production divergente » (H), « Programme individuel » (I), « Initiative de l'élève » (J) et « Auto-enseignement » (K). Et la moitié de ces styles ces les enseignants qui prend les décisions et l'autre moitié ces aux élèves de le faire

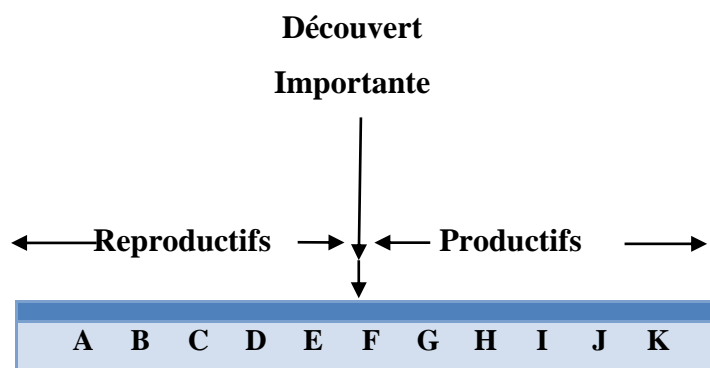


Figure N°03: Les deux sous-groupes des styles d'enseignement (MUSKA, 2008).

Ces styles peuvent être divisés en deux sous-groupes, les « styles reproductifs » (A à E) et les « styles productifs » (F à K).

Les « styles reproductifs » ont comme caractéristiques communes de présenter le contenu à apprendre à l'élève à l'aide d'une démonstration ou d'une image. L'élève peut alors tenter de le reproduire en faisant le moins d'erreurs possible. La principale exigence au niveau cognitif est la mémorisation du modèle à reproduire, des éléments techniques et des règles. Ils sont donc plus directifs et à tendance behavioriste

Les « styles productifs » pour leur part incitent les élèves à produire, à créer, à découvrir eux mêmes le contenu et les habiletés nécessaires, et trouver des alternatives. Ils sont plus indirects et à tendance cognitiviste (MUSKA, 2008).

III. Définition des 11 styles d'enseignement

III.1. Style par commande

Les caractéristiques qui définissent le modèle d'exécution du style commande, est la reproduction de la performance avec précision, l'enseignant prend le maximum de décisions et l'élève suit et exécute et apprend à répondre aux objectifs avec précision (MUSKA & ASHWORTH, 2008).

- ✓ Le rôle de l'enseignant : il décompose l'habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté.

- ✓ Le rôle de élève : il exerce au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit les feed-back et les élèves tentent de reproduire la même manière présentée par l'enseignant (COTHRAN & KULINNA, 2005).

III.2. Style pratique

Les caractéristiques qui définissent le modèle pratique, c'est une réalisation individuelle d'une tâche motrice. Des décisions sont décalées de l'enseignant 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 (MUSKA & ASHWORTH, 2008).

- ✓ Le rôle de l'enseignant : il organise plusieurs pauses dans le gymnase et les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou différentes habiletés.
- ✓ Le rôle de l'élève : Les élèves passent d'une station à l'autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lors de la nécessité (COTHRAN & KULINNA, 2005).

III.3. Style réciproque

L'enseignant prend toutes les décisions sur la séance, les critères d'évaluations. Et les élèves pourraient utiliser une liste de vérification afin de se donner des rétroactions pertinentes. Un élève observateur donne des rétroactions, et un autre élève exécute l'action en prenant des décisions.

III.4. Style auto-évaluation

C'est à l'élève de corriger lui-même et faire sa propre évaluation. Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant(e) peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'auto corriger pendant l'apprentissage de la tâche.

III.5. Inclusion

C'est que l'enseignant développe une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficulté puis les élèves décident à quel niveau de difficulté ils veulent travailler.

Les élèves peuvent décider de rendre la tâche plus facile ou difficile en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de compétence.

III.6. Style découverte guidé

L'enseignant(e) demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. Et il leur demande une série de questions spécifiques. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse que l'enseignant voulait leur faire découvrir.

III.7. Style découverte convergente

Les élèves tentent d'apprendre une nouvelle habileté ou concept en utilisant un raisonnement logique. L'enseignant(e) demande une question et les élèves tentent de raisonner et de trouver différentes solutions. En utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse.

III.8. Style découverte divergente

L'enseignant(e) demande aux élèves de découvrir des solutions multiples à un même problème, tout en utilisant une opération cognitive particulière. Il existe plusieurs façons de répondre à la question correctement.

III.9. Style programme individuel

C'est l'indépendance de chaque élève pour découvrir une structure qui résout une question ou un problème. Et c'est à l'enseignant de programmer les thèmes généraux, les décisions logistiques pour les élèves. Et ce dernier décide ce qui sera appris selon les consignes et les directives de l'enseignant(e) et développe son programme d'apprentissage personnalisé tout en consultant l'enseignant(e).

III.10. Style initiative de l'élève

L'élève amorce lui-même ce style et prend toutes les décisions au pré impact, les actions lors de l'impact, et élabore des critères d'évaluation au post impact. Et l'enseignant doit découvrir que les élèves ont une grande volonté pour prendre le maximum de décisions pendant le cours. L'enseignant peut fournir de l'information si l'élève en a besoin.

III.11. Style auto-enseignant

La personne participe aux deux rôles, soit l'enseignant et l'élève. Il prend toutes les décisions en ce qui concerne l'apprentissage de nouveau matériel/nouvelle matière. L'élève devient lui-même l'enseignant. Il se donne les moyens pour chercher et apprendre par lui-même. L'utilisateur détermine lui-même les objectifs (KARSENTI, 1993) ; (BANVILLE, RICHARD, & RAICHE, 2004) ; (PERRIN J. , 2005-2006).

IV. Anatomie des différents styles d'enseignement

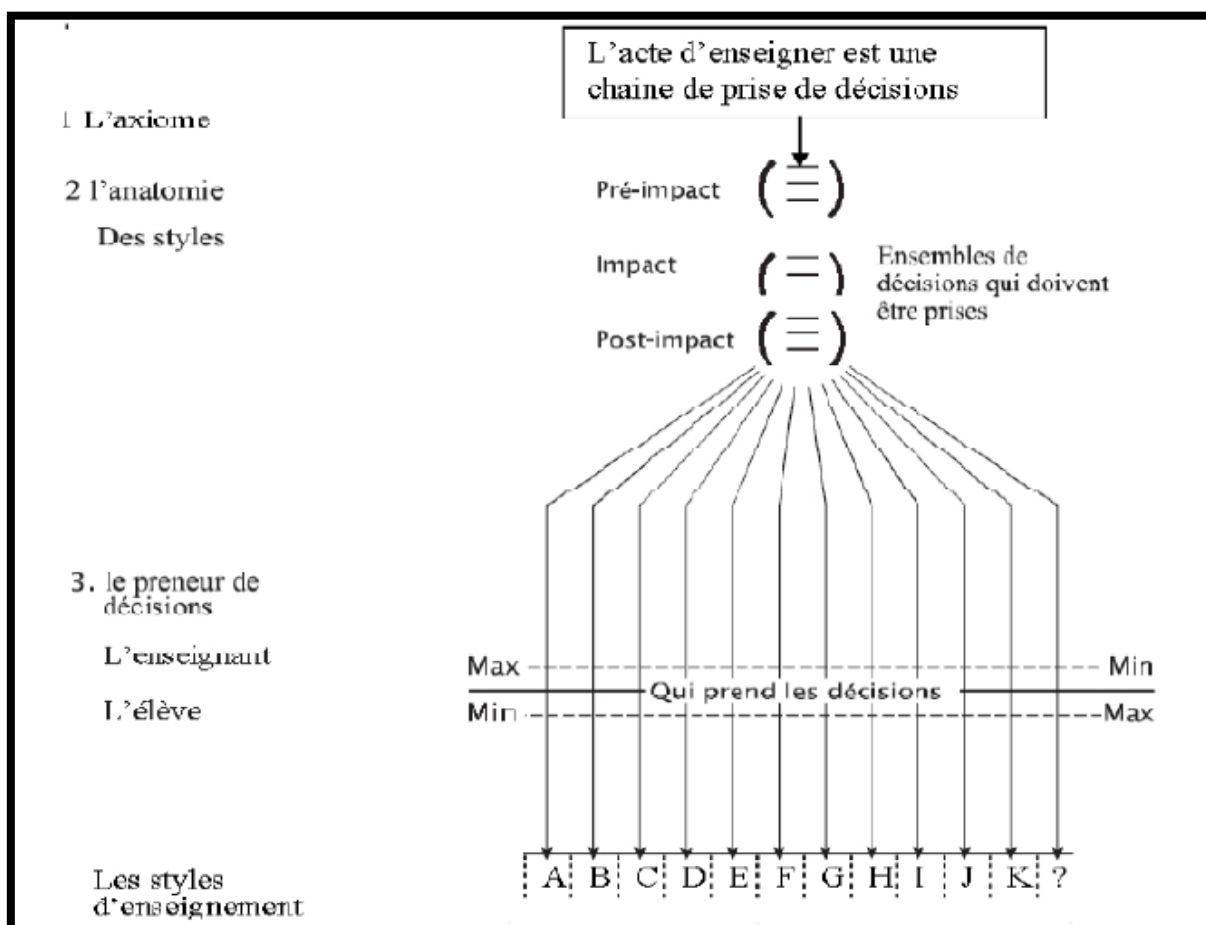


Figure N°04: Représentation des 11 styles d'enseignement de MOSSTON (MUSKA, 2008).

Synthèse

Par rapport au point cité Auparavant, donc le style d'enseignement est une des principales variables de notre étude que nous mettons en interaction avec les habilités motrices des enfants. Cependant, le large éventail des styles d'enseignement proposé par les différents chercheurs nous permet d'identifier le style d'enseignement qui semble le plus approprié selon la situation d'apprentissage, pour que l'enfant se mettra en situation de réussite.

Chapitre III : Les habiletés motrices

Préface

Dans ce chapitre, le but est de comprendre que la période de 6 à 12 de l'enfant est une phase essentielle pour le développement des habiletés motrices, qui sont désignées pour décrire plusieurs activités motrices qui aident l'enfant à acquérir à travers ces activités des connaissances et des compétences sur divers plans, plus particulièrement sur le plan moteur.

L'enfant à cet âge utilise ces différents mouvements comme langage manifestant son énergie, sa volonté, sa force, et son intelligence...etc. Pour cela on trouve que l'éducation motrice au primaire, vise à améliorer leurs habiletés motrices dans deux catégories globales et fines, pour que l'enfant apprenne à acquérir de solide savoir-faire physique et à maîtriser certains gestes moteurs, et savoir manipuler les petits objets.

I. Théories de développement des habiletés motrices chez l'enfant

Il existe différentes théories de développements de l'apprentissage des habiletés motrices, et divers théoriciens qui on étudier les modèles de l'apprentissage moteurs, deux approches principales peuvent être retrouvées : l'approche cognitiviste et l'approche écologique, ces deux approches se tourne dans une forme de conflit on ce qui concerne la conception de l'être humain, qui est selon les cognitivistes, détermine le cortex comme un super ordinateur, et les écologistes le mouvement s'auto-organise en fonction des contraintes de l'environnement (AURIANE, 2012).

I.1. Cognitif

Au centre des théories cognitives, qui agissent sur les représentations de l'individu, et qui les concéder tout comme le fonctionnement de l'ordinateur, cette dernier est assuré par des opérations cognitives au niveau du système nerveux qui fonctionne et organise pour permettre l'alimentation d'un programme moteur, dans cet extrait on trouve des auteurs et des théoriciens tels que, ADAMS ET SCHMIDT, 1971 ont cherché à désigner les différents processus existants qui permettaient le passage des informations, ceux qui vont être traitées au niveau du cerveau tout comme les processus qui permettent aux individus de pouvoir sélectionner un programme moteur et de contrôler leurs mouvements en fonction des différentes situations ou divers informations liée au système nerveux qu'ils rencontrent dans l'environnement. (AURIANE, 2012) ; (GIOVANNONI, 2008).

Cette théorie considère le sujet comme un système qui manipule, stocke, traite l'information et qui utilise les connaissances selon un mode computationnel, notamment elle cherche à savoir comment le sujet accède à la connaissance et comment il met en œuvre ces connaissances pour résoudre des tâches motrices, et produire une activité motrice. Ces

modèles du traitement de l'information représentent la construction du système en regroupant les différentes opérations qui se déroulent sur le champ perceptif, décisionnel et moteur (SANDERS, 1990). Dans le domaine des habiletés motrices, on peut distinguer deux courants d'analyse. Où on trouve au premier plan le courant qui se déroule sur les processus perceptifs et décisionnels. Le second courant porte sur les processus de contrôle du mouvement (LAURENT & TOMPIRADO, 1995).

I.1.1. Le courant décisionnel et perspectif

Ce courant accorde une place importante aux bases de connaissances sur lesquelles s'appuient les décisions et les actions. Il travaille essentiellement sur l'analyse des habiletés tactico-motrices. L'expertise est considérée comme étant directement liée au degré d'élaboration des bases de connaissances qui guident le traitement de l'information imposée dans l'environnement. Les expertises indiquent que le temps de réponse d'un sujet à un signal est relatif à la quantité d'informations à traiter dans SNC, pour réaliser un mouvement le pratiquant passe par plusieurs stades :

- Stade perceptif : le stimulus est capté par les récepteur sensoriels et remonté au SNC, le Praticant va recevoir l'information donnée, puis il va la classer, l'identifié, l'interprété.
- Stade de décision : Cette étape sert à établir un plan d'action en relation avec les objectifs du sujet.
- Stade moteur : le système nerveux élabore une réponse adaptée puis envoie l'information aux effecteurs (les muscles) afin de permettre la réalisation de cette réponse. (MOUALLA, 2016/2017) ; (VINCENT, 2012).

I.1.2. Le courant de contrôle du mouvement

Ce courant est celui de la présence de systèmes prescriptifs, intervenant entre la perception et l'action qui est stockés au niveau central (plans, programmes moteurs, schémas, et connaissances). L'organisme ne réagit pas immédiatement à un stimulus, il doit d'abord l'analyser, le traiter, avant de sélectionner un PMG, Ainsi l'habileté motrice est commandée par quelque chose située en mémoire. Ce quelque chose est appelé « programme », « connaissance », et « schéma ». Un PM, c'est celui qui commande la production d'un mouvement et son pilotage, et qui détermine les muscles à se contracter. La connaissance, c'est une structure interne qui préexiste un mouvement. Schéma, c'est la partie constante du mouvement, et de l'ensemble des variables qui sont à spécifier lors de la sélection du programme moteur. Lorsqu'ils sont activés, ces systèmes génèrent des commandes proactives structurées spatialement et temporellement afin de produire des mouvements coordonnés et

adaptés aux exigences de la tâche (LAURENT & TOMPIRADO, 1995); (MOUALLA, 2016/2017); (ALBAN, 2011/2012).

I.2. Ecologique

Cette approche étudier les interactions des individus à travers la relation environnement/comportement selon un schéma auto-organisationnelle, ce qui explique que la motricité s'auto organise en fonction des conditions de l'environnement, le traitement de l'information, la reconstruction des représentations, la production, et les manipulations des connaissances au niveaux cognitif n'est pas nécessaire, le mouvement émerge directement les contraintes de l'environnement. Cette approche est portée sur les travaux des deux théoriciens (GIBSON 1966,1979 et BERNSTEIN 1967). Selon Gibson sa démarche est portée essentiellement sur l'apprentissage perspectif ou bien la perception visuelle. Selon lui, "l'information visuelle" se situe nécessairement dans la lumière. Il s'intéresse aux lois optiques "écologie optique". On n'est pas besoin de conserver l'information en mémoire, parce qu'elle est toujours disponible.(GIOVANNONI, 2008); (BENGUIGUI, 1998) (LAURENT & TOMPIRADO, 1995).

Deux courants peuvent être distingués au sein de l'approche écologique selon la place qu'ils accordent à l'entrée perceptive et à la sortie motrice, la théorie de la perception directe ou bien la théorie de (GIBSON, 1979), et la théorie dynamique du contrôle moteur ou théorie de (BERNSTEIN, 1967).

I.2.1. Le courant de la perception directe

GIBSON défend la nécessité de représentation, de processus de calcul entre perception et action. Les informations sont directement présentes dans l'environnement et accessibles grâce aux flux optiques perçus, selon lui la perception dépend directement de l'action. Ce dernier organise son comportement moteur sur la base d'un couplage entre perception et action déterminé par des lois de contrôle moteur (VINCENT, 2012).

Dans ce courant (TURVEY, 1977) résume la notion de couplage entre la perception et l'action c'est-à-dire il y a une certaine liaison entre eux, l'action crée l'information et l'information spécifie l'action, Elles permettent une régulation adaptative du comportement sur la base d'un couplage continu entre: le système perspectif et le système moteur qui sont fonctionnellement indissociable. Aussi, l'environnement offre une collection de possibilités l'action (les affordances⁷), qui permettent d'accéder à la relation fonctionnelle entre l'individu

⁷ Affordance : sont les informations perçues en fonction des possibilités d'action du sujet sur l'objet qui induisent le mouvement, elles permettent ainsi une évolution des aptitudes motrices.

et l'environnement et de comprendre comment l'acteur donne du sens à l'environnement et peut directement agir en conséquence, pour se percevoir. Ce qui explique que l'information qui spécifie l'action est directement disponible dans l'environnement (LAURENT & TOMPIRADO, 1995) ; (BENIGUI, 1998).

I.2.2. Le courant des systèmes dynamiques du contrôle moteur

Selon les théories dynamiciennes, le mouvement ne provient pas seulement d'un ensemble d'indications provenant du système nerveux central. Il est issu d'interactions entre les propriétés physiques de l'organisme, et de l'environnement (VINCENT, 2012).

Cette approche s'intéresse essentiellement aux changements qualitatifs des coordinations qui se produisent sous l'effet des contraintes, dans le but de modéliser les changements du contrôle moteur, et d'organiser les mouvements, ce mécanisme du système dynamique se raccroche alors à la synchronisation spontanée qui se retrouve dans la coordination que ce soit au niveau des membres (inter membre) ou au niveau de l'environnement entre deux personnes (interpersonnel), cette synchronisation contribue une stabilité à la coordination. En effet, lorsqu'on bouge de manière coordonné, le corps est plus stable et permet de mieux résister aux perturbations extérieures, tandis que le passage entre deux mouvements donnent l'instabilité. Puis, quand les contraintes de l'environnement deviennent trop importantes lors de l'exécution du mouvement cela entraîne une perdre toute coordination. Finalement, la coordination reste le mouvement le plus compliqué (LAURENT & TOMPIRADO, 1995) ; (AURIANE, 2012).

Tableau N°02 : Tableau résume la différence entre la théorie cognitive et la théorie écologique.

La théorie cognitive	La théorie écologique
- l'individu fonctionne comme une machine.	- l'individu fonctionne à travers un schéma auto-organisationnel.
- l'information stock en mémoire, traite l'information au niveau de SNC, et utilise les connaissances pour agir	- l'information nécessite pas d'être traité au niveau de SNC, parce que elle est toujours disponible dans l'environnement.
- le mouvement se réalise au niveau de cerveau avant que le pratiquant exécute des tâches motrices	- le mouvement se réalise en fonction des conditions de l'environnement
- l'enfant doit d'abord résoudre ces problèmes au niveau cognitif avant qu'il contrôle son mouvement	- l'enfant doit d'abord avant tous apprendre à contrôler son mouvement

II. Le développement des habilités Motrices

Le terme habileté motrice est utiliser pour appréhender le mouvement d'un être vivant, il comprend plusieurs signification tel que agilité, l'adresse, la motricité, les déplacements, et l'effort physique...etc. Les HM comprend deux catégories, les habilités motrices globales et les habilités motrices fines.

II.1. Habileté motrice globale

Les HMG correspond tout ce qui concerne le contrôle moteur du corps comme les mouvements, les déplacements, et la maîtrise des positions, elles sollicitent davantage de plus grosses masses musculaires, elle permet à l'enfant d'acquérir l'équilibre et la coordination et d'utiliser ses grands muscles afin de maîtriser certaines activités physiques qui font partie de cette catégorie , par exemple : (la marche, la course, le saut, le lancer et la natation) (DOUCET, 2007) ; (CLAUDE GUY, 2014).

II.2. Habileté motrice fine

Par contre HMF, représente les mouvements fins et précis, elle fait appel à l'utilisation des petits muscles des doigts, et au contrôle de certains membres comme bras et mains, pour faire des mouvements précis, comme elle permet d'exploiter les informations sensorielles telles que le toucher, l'ouïe et la vision afin de guider le mouvement dans l'exécution des actions motrices, afin de réaliser, et de manipuler des petits objets, comme par exemple :

(dessiner, écrire). Il apprend aussi à utiliser ses deux mains en même temps pour effectuer des tâches manuelles ex : plier des vêtements de façon adéquate, être capable d'utiliser de nouveaux objets, comme l'agrafeuse, le marteau ou les aiguilles à coudre ou à tricoter. Ainsi, l'utilisation des HMF implique de façon majoritaire de l'adresse et de la coordination visu-motrice. (DOUCET, 2007) ; (CLAUDE GUY, 2014).

Le développement des HMG est idéal dans l'âge de 6 à 12 ans, au cours de cette période on observe des écarts de développement moteur chez l'enfant, qui peuvent atteindre de 6 à 8 mois, mais si les écarts agrandissent, une prise en charge clinique sera recommandée. Pour remédier ce problème, et réduire ces écarts, l'enfant doit pratiquer dès le jeune âge divers activités physiques, afin de développer leurs habiletés motrices globales, puisque un mauvais développement des HMG, pourra avoir des conséquences négatives à long terme. Il est relativement fréquent de remarquer une personne adulte qui éprouve des difficultés à réaliser des tâches simples comme par exemple : mauvais équilibre, manipulation des objets ou marcher...etc. Ainsi, à partir de l'âge de 13 ans, il est généralement reconnu qu'il devient plus difficile de développer les HMG au cours de la pratique de l'exercice physique (CLAUDE GUY, 2014).

Voici un tableau de classification des habiletés motrices globales et fines des enfants préscolaire de 6 jusqu'à 12ans.

Tableau N°03 : Classification des habilités motrices globales et fines des enfants 6-12 ans (FRANCINE, 2014).

	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Motricité Globale	<ul style="list-style-type: none"> - Plus grande souplesse musculaire, et développement de la masse corporelle - Meilleure coordination et équilibre - Augmentation de la force musculaire et de l'endurance à l'effort - Meilleure période d'apprendre la technique d'étirement - l'enfant dans cette durée d'âge a besoin d'au moins d'une heure d'activité physique - Excellente motricité globale chez les garçons 						
	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre à dribbler et à bondir un ballon - saut pied joints dans les cerceaux - saut à cloche pied - changement des directions 	<ul style="list-style-type: none"> - marche sur ligne - sauter d'une hauteur plus 1m 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilité dans ses mouvements - Lancer avec force - Lancer une balle sur une cible 	<ul style="list-style-type: none"> - course de vitesse - vitesse de réaction - saut en longueur sans élan 	<ul style="list-style-type: none"> - Lancer un ballon plus loin qu'à 6 ans - Rouler un ballon sur une ligne droite - Rattraper un ballon lancé par son ami 		
Motricité Fine	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure coordination - Fluidité dans ces gestes - Excellente motricité fine chez les filles 						
	<ul style="list-style-type: none"> - reproduire la plupart des lettres de l'alphabet - il dessine les personnages avec des détails (la mère, le père, chien...etc.) - reproduire des pliages plus complexes, en suivant un modèle. - différencier la droite et la gauche 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre le principe de la jonglerie et des tours d'adresse Maitrise de l'écriture 					

III. Les caractéristiques des habiletés motrices

L'habileté motrice comme une compétence, ou savoir-faire réalisé par un pratiquant par un objectif met à l'avance, on dit que le pratiquant est habile s'il est capable d'atteindre de manière appropriée l'objectif ou le but préalablement fixé, avec un minimum de temps, et un maximum de réussite. Cette définition souligne clairement le caractère appris de l'habileté motrice, produit d'un apprentissage moteur :

1. Sa réaction est automatique.
2. L'habileté motrice se définit par rapport à un but à atteindre (résultat fixé à l'avance).
3. L'habileté motrice est hiérarchiquement organisée.
4. L'habileté motrice est efficace, cette efficacité est la capacité du sujet à mobiliser les ressources de manière optimale.
5. L'habileté motrice est adaptative, les mouvements sont régulés à la fois par le pratiquant et par l'environnement.
6. L'habileté motrice est coordonnée, le mouvement est bien organisé, structuré, et équilibré.
7. Elle n'est pas observable.
8. Elle est acquise par l'apprentissage.
9. L'habileté motrice est acquise depuis l'âge 6 à 12 ans.
10. Elle se traduit par la mise en œuvre de mouvements corporels appropriés.
11. L'efficacité de l'habileté se trouve dans la forme du geste réalisé ;
12. L'habileté motrice se varie d'un sport à l'autre. Exemple : au basket, c'est mettre la balle dans le panier ; en natation, en athlétisme, en aviron, c'est aller le plus vite possible ; au football, c'est être précis dans les passes ou dans les tirs ; en danse classique, c'est reproduire fidèlement une forme gestuelle (FAMOSE, L'habileté motrice, 1998) ; (FAMOSE, 1990).

IV. Les difficultés motrices chez les enfants

Le mouvement est signe de vie, les premiers mouvements de la vie d'un enfant se caractérisent par une activité motrice à travers plusieurs aspects : manipulateur (la saisie d'objet), locomoteur (ce qui permet de se déplacer), relationnel (expression, communication), habile (dans le sens des habiletés motrices).

Lorsqu'un enseignant apprend qu'il recevra dans sa classe un enfant ayant une déficience motrice, il se prépare à l'accueillir en se demandant en quoi cet enfant est différent des autres, puisque chez certains enfants, ces difficultés entraînent un retard du développement des habiletés motrices, qui ne se développent pas de façon appropriées. Les enfants qui ont un trouble d'acquisition de la coordination, sont incapables de réaliser certaines tâches de la vie quotidienne : ils auront beaucoup de mal à prévoir, à organiser, et à exécuter ou à modifier leurs mouvements.

TAC, le Trouble d'Acquisition de la Coordination est un trouble aux manifestations motrices très hétérogènes, ainsi, un enfant peut avoir des difficultés dans un domaine moteur

bien ciblé au niveau de l'écriture et de la motricité fine seulement, ou bien dans plusieurs domaines moteurs (coordinations, équilibre). Les enfants atteints du TAC sont confrontés à plusieurs difficultés motrices :

- Ils sont plus lents que les autres et moins précis dans les activités impliquant une réalisation motrice, comme ils peuvent également avoir des difficultés en sport pour tenir un équilibre, sauté ...etc (BERNADETTE).
- Difficulté de maintenir/conservé son attention, il est facilement distrait par les bruits environnants.
- Difficulté à réaliser une activité en séquence dans le bon ordre.
- Sont état de santé plus ou moins précaire pouvant avoir une influence sur l'apprentissage
- Il est plus actif et difficile à calmer et il réagit négativement à certains sons, certains goûts ou à certaines odeurs.
- L'enfant a des difficultés lors de jeux moteurs : attraper un ballon à deux mains, coordonner plusieurs mouvements en même temps (sauter à la corde, faire du tricycle...).
- Il n'arrive pas à se positionner dans l'espace dans les jeux moteurs collectifs comme le ballon prisonnier ou lors de sports collectifs ou individuels (foot, basket, tennis...). Il a du mal à positionner son corps en fonction de la trajectoire de la balle.
- Il a du mal à réaliser des activités qui nécessitent l'utilisation des côtés gauches et droits de son corps.
- Sa faculté d'équilibre est faible, de même que son contrôle postural. Par exemple, il n'arrive pas à se tenir debout en s'habillant (Elsa, 2016) ; (Allaman, 2009).

Synthèse

En terme de ce chapitre, l'éducation motrice dans les écoles primaire doit accorder une importance considérable pour la pratique des habilités motrices aux enfants d'âge scolaire allant de 6 à 12 ans, par la pratique de disciplines sportives variées, ou de jeux qui dynamise la motivation des enfants, et les encourager à maximiser leurs expériences motrices. Afin de contrer les retards de développement moteur qui touchent cette tranche d'âge.

Partie Pratique

Chapitre IV: Cadre Méthodologique

Préface

L'objectif de ce présent chapitre est de présenter les données collectées des tests qui nous ont conduits au cours de cette recherche. Et ce chapitre se divise en deux parties, la première partie est consacrée pour l'organisation de la recherche, et la deuxième partie pour l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats obtenus. Enfin, nous terminerons avec une conclusion et quelques recommandations que nous voyons utiles et importantes à prendre en considération pour déterminer l'influence des deux styles d'enseignement commande et pratique sur le développement des habilités motrices globales et fines chez les enfants de 6 à 11 ans.

I. Méthodes et moyens

I.1. Méthode de recherche

En raison de la nature du sujet, nous nous sommes appuyés sur l'approche descriptive de l'étude de cas pour atteindre le résultat souhaité. La recherche descriptive est l'une des méthodes de recherche les plus utilisées dans le domaine éducatif, psychologique, social et sportif.

I.2. L'étude de cas

C'est une méthode employée pour étudier un cas particulier, une personne, un groupe, ou un sujet spécifique.

I.3. Les Variables de la recherche

- ✓ Variable indépendant : les deux styles d'enseignement pratique et commande.
- ✓ Variable dépendante : les habilités motrices globales et fines.

II. Population

Dans la partie pratique de notre recherche, nous avons focalisé un établissement scolaire au niveau du primaire de ZIRI Mouhend Said -Tazmalt- W de Bejaia, le nombre des enfants au total est de 520 enfants. Et pour que notre résultat soit représentatif nous avons ciblé au moins 10% de la population, 10 enfants pour chaque niveau, contenant un nombre d'enfants de différents niveaux :

Tableau N° 04 : Représente la population de l'étude.

Niveaux	Nombres total des enfants	Garçons	Filles
1 ^{ère} Année	31	16	15
2 ^{ème} Année	32	15	17
3 ^{ème} Année	28	18	10
4 ^{ème} Année	29	14	15
5 ^{ème} Année	28	12	16
Total	148	75	73

III. L'échantillon

En statistique, un échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'une population dans le cadre d'une étude quantitative, l'échantillon est un sous ensemble de la population donnée qui est interrogé après sélection lors d'une enquête.

Echantillon de la recherche

Afin de réaliser nos objectifs nous avons choisi un échantillon aléatoire simple, qui explique un prélèvement d'un échantillon par un tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche (ANGERS).

Par rapport à la population d'étude notre échantillon est comme suit :

Tableau N°05: Représente l'échantillon de l'étude.

Niveaux	Nombres d'enfants	Garçons	Filles
1 ^{ère} Année	10	05	05
2 ^{ème} Année	10	05	05
3 ^{ème} Année	10	05	05
4 ^{ème} Année	10	05	05
5 ^{ème} Année	10	05	05
Total	50	25	25

IV. Pré-enquête

Avant tout, nous tenons à rappeler que notre premier objectif est de déterminer l'effet des styles d'enseignement commande et pratique sur le développement des habiletés motrices globales et fines des enfants âgé de 6 à 11 ans. Pour le démontré nous avons orienté notre choix vers l'utilisation des tests et d'analyse statistique qui nous a aidé à cerner cette étude.

Pour entamer notre test nous avons d'abord eu l'accord de l'académie, et l'autorisation du chef de département, nous avons commencé notre test après l'accord du directeur du primaire ZIRI Mouhend-Said. Faute de temps, notre test a duré un mois, (équivalent de 18 séances), que nous avons commencé le 12/04/2018 et achevé le 10/05/2018, a été effectué seulement sur 10 enfants, de chaque classe.

Dans la première semaine nous avons fait le pré-test pour tous les niveaux que nous avons choisi, en se servant des deux styles commande et pratique pour les deux habilités motrices, globales et fines. En ce qui concerne l'habilité globale nous avons traité le test d'équilibre (saute en zigzag, saute à cloche pied dans les cerceaux) et pour l'habilité fine, nous avons abordé le test dextérité manuelle (mettre les jetons dans une tirelire, enfiler les cubes), en organisant des jeux collectifs et individuels, qui ont duré deux semaines. Lors de la dernière semaine nous avons recommencé notre test avec les mêmes styles commande et pratique, pour voir leur influence sur le développement moteur des habilités motrices globales et fines des enfants du stade primaire.

V. Outils d'étude

- ✓ Test du M-ABC

V.1. Présentation du test de M- ABC

Le M-ABC est un test de dépistage pour les troubles d'acquisition de la coordination. Il se compose de 8 exercices regroupés en trois catégories (dextérité manuelle, maîtrise de balle ainsi que l'équilibre statique et dynamique) évaluent les capacités motrices de chaque catégorie d'âge qui est divisé en quatre : 4-6 ans, 7-8 ans, 9-10 ans ainsi que 11 ans et plus, le M-ABC se veut dont un indice de comparaison afin de distinguer les enfants présentant des capacités normales de ceux qui ont un déficit. Deux équipes de chercheurs sont à l'origine de cet outil. Tout d'abord, celle de STOTT et HENDERSON qui cherchait à développer un test permettant de mesurer de manière objective l'incoordination motrice (LEWANDOWSKI, 2016) ; (PIOLLE, 2010).

VI. Protocole d'évaluation des habiletés motrices

VI. 1. Test d'équilibre

L'équilibre est la capacité d'une personne à maintenir son corps en position stable, bien droit en dépit des circonstances de l'environnement, ou de récupérer son équilibre après une action quelconque, et aussi d'avoir conscience de la position de son corps dans l'espace lorsqu'on est debout, assis ou en mouvement et pouvoir le contrôler (LAROSE, 2013).

❖ Objectif :

Ce test permet d'évaluer la maîtrise de contrôle de l'enfant de son corps, et de le maintenir en position droit.

VI.1.1. Epreuves d'équilibre

➤ Saut en zigzag : (MARQUET-DOLEAC, SOPPELSA, & Albaret, 2016).

A partir de la position debout, l'enfant doit maintenir son équilibre en bipédal (sur deux jambes), il doit enchaîner des sauts en zigzag à l'intérieur des cerceaux en contrôlant son équilibration, l'impulsion, et la direction, (figure N°05). La distance des cerceaux est différente selon chaque niveau.

Le résultat consiste à chronométrer le temps que l'enfant à accumuler durant un temps limité (le temps est différents selon les niveaux), pour la motivation un point de plus si l'enfant à bien contrôler son corps.



Figure N°05 : Représente le test d'équilibre de la première épreuve.

➤ Saut à cloche pied : (MARQUET-DOLEAC, SOPPELSA, & Albaret, 2016).

A partir de la position debout, sur le parcours d'enchaînement des sauts successive à cloche-pied dans les cerceaux (jambe au choix) lors du saut la jambe ce tiens en position fléchis, ainsi que l'enfant doit contrôler son équilibre (figure N°06).La distance des cerceaux est différente selon chaque niveau.

Le résultat consiste à réaliser des sauts durant un temps précis pour chaque niveau sans que le pied de l'enfant touche le sol.



Figure N°06: Représente le test d'équilibre de la deuxième épreuve.

VI.2. Test dextérité manuelle

L'ensemble des fonctions motrices nécessitant l'intervention de l'extrémité distale des membres supérieurs de l'individu, spécifiquement les mains, mais d'autres effecteurs peuvent aussi entrer en jeu (PIOLLE, 2010).

❖ Objectif :

Ce test permet d'évaluer la maîtrise des mouvements des doigts des enfants, et la rapidité de leurs mains, et de voir comment l'enfant s'organise avec ces mains.

VI.2.1. Epreuve de dextérité manuelle

- Mettre les jetons dans une tirelire : (MARQUET-DOLEAC, SOPPELSA, & Albaret, 2016).

Dans une salle bien éclairée on prend une table et une chaise, l'enfant doit s'asseoir derrière la table, les pieds sur terre, les bras confortablement levés sur la table, sur cette dernière on pose 30 jetons avec une boîte tirelire (comme la boîte de pièce de monnaies), (figure N°07), il doit utiliser ces doigts finement pour remettre plus des jetons dans la boîte le plus rapidement possible.

Le résultat consiste à chronométrer le temps que l'enfant à réaliser durant un temps précis.



Figure N°07 : Représente le test dextérité manuelle de la première épreuve.

- Enfiler les cubes : (MARQUET-DOLEAC, SOPPELSA, & Albaret, 2016).

Dans une salle bien éclairée on prend une table et une chaise, l'enfant doit s'asseoir derrière la table, les pieds sur terre, les bras confortablement levés sur la table, sur cette dernière on pose les cubes désordonnés, puis l'enfant essaye de construire 5 colonnes de 10 cubes, (chaque colonnes contient 10 cubes),(figure N°08).

Le résultat consiste à chronométrer le temps que l'enfant à réaliser durant un temps bien déterminé.



Figure N°08 : représente le test dextérité manuelle pour la deuxième épreuve

VII. Outils statistiques

Dans le but de réaliser une analyse approfondie et plus précise de nos résultats, nous avons opté de traduire les résultats à l'aide

- ✓ Moyennes, écart-types
- ✓ T -student apparié
- ✓ Logiciel SPSS

VIII. Les difficultés rencontrées

Au cours de notre recherche, nous avons rencontré beaucoup de difficultés, parmi ces difficultés, nous allons commencer par évoquer la difficulté concernant le manque de matériels, il été difficile de trouver le matériels surtout pour les séances d'éducatons motrices que nous avons réalisé juste après le test. Puis l'insuffisance du temps, qui a été l'une des principales causes nous empêchons alors de réaliser des vidéos de toutes les classes sélectionnées pour notre test.

Nous avouons que ce n'est pas facile de réaliser des tests dans une école primaire à cause de l'absence de pratique de L'EPS dans ce secteur, mais nous avons tout de même pu réaliser ces tests.

Chapitre v : Analyse,
interprétation et
discussion des résultats

1- Analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau première année.

Tableau 06: Représente analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau première année.

Style commande 1 ^{ère} année		Pré-test		Post-test		t	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	5.70	2.62	4.76	1.05	1.34	0.44
	Cloche pied	5.20	1.81	3.20	0.63	3.25	0.05
Dextérité manuelle	tirelire	45.60	4.19	43.90	4.50	1.11	0.85
	cube	79.70	17.49	75.30	11.17	0.91	0.06

Concernant les résultats obtenus dans le tableau N°06 nous observons que la performance des enfants dans le style par commande varie dans le pré-test et dans le post-test. Dans le "test d'équilibre" (pré-test) nous trouvons l'épreuve du zigzag comportant (5.70 ± 2.62) ce qui montre que le style à un influencer la performance des enfants lors du post-test (4.76 ± 1.05) comme en remarquons la même chose dans l'épreuve cloche pied.

Dans l'autre coté "test de dextérité manuelle" nous remarquons une augmentation dans les deux épreuves (tirelire, cube) ; pour tirelire nous trouvons (43.90 ± 4.50) dans le post-test, (45.60 ± 4.19) pour le pré-test, dans l'épreuve cube aussi elle exprime (75.30 ± 11.17) si en le comparant au pré-test nous trouverons que la performance est positive (79.70 ± 17.49).

Par ce fait, nous avons déduit que les résultats affirment qu'il existe une différence significative de (0.05) dans le teste d'équilibre, et absence de différence significative dans le test dextérité manuelle.

Tableau 07: Représente analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau première année.

Style pratique 1 ^{ère} année		Pré-test		Post-test		t	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	5.70	1.94	5.31	1.31	0.79	0.01
	Cloche pied	5.10	1.28	4.10	0.73	2.23	0.01
Dextérité manuelle	tirelire	47.40	3.05	47.00	6.07	0.18	0.29
	cube	113.10	25.26	75.50	14.08	4.70	0.38

Il est bien clair dans ce tableau N°07 que les résultats présentent une forte progression des performances des enfants grâce au style pratique, où nous apercevrons dans le post-test pour le "test d'équilibre" dans l'épreuve du zigzag (5.31 ± 1.31) et (5.70 ± 1.94) concernant le

pré-test, dans l'autre épreuve (cloche pied) nous observons aussi dans le post-test(4.10±0.73) et (5.10±1.28) dans le pré-test.

Dans le test de "dextérité manuelle" nous examinons que ce style à un influencer les performances des enfants dans les deux épreuves (tirelire, cube) ; pour tirelire les valeurs sont de (47.00±6.07) pour le post-test et (47.40±3.05) pour le pré-test, dans la deuxième épreuve cube nous retrouvons ainsi (75.50±14.18) pour le post-test et (113.10±25.26) pour le pré-test.

Par apport à ces résultats nous avons déduit qu'il existe une différence significative dans le test d'équilibre (0.01) (0.01).

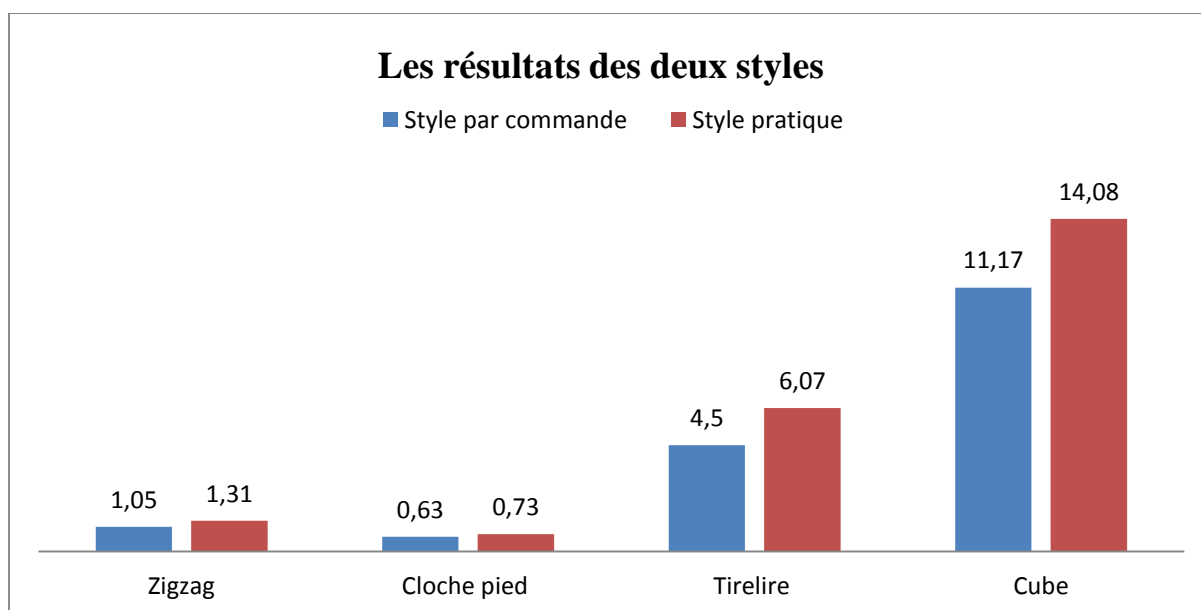


Figure N°09 : Résultats du tableau numéro 06 et 07.

Par rapport aux analyses des résultats obtenus, nous remarquons que le style le plus dominant pour le développement moteur des enfants de première année (6-7 ans) est le style pratique.

Selon la recherche scientifique de **ADAMS ET SCHMIDT, 1971**, « la théorie cognitif considère le sujet comme un système qui manipule, stocke, traite l'information et qui utilise les connaissances selon un mode computationnel, notamment elle cherche à savoir comment le sujet accède à la connaissance et comment mettre en œuvre ces connaissances pour résoudre des tâches motrices, et produire une activité motrice ». (Voir le chapitre 03, p 29).

2- Analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau deuxième année.

Tableau 08: Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau deuxième année.

Style commande 2 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		t	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	4.60	0.96	4.28	0.64	0.82	0.02
	Cloche pied	5.00	0.66	2.90	0.73	5.54	0.03
Dextérité manuelle	tirelire	42.90	2.33	33.70	11.02	2.48	0.06
	cube	97.50	37.69	55.40	20.93	2.65	0.07

Par rapport aux résultats du tableau N°08, nous distinguons que la performance des enfants a marqué une forte progression dans ce style. Et cela apparié dans le post-test du "test d'équilibre" dans l'épreuve du zigzag qui se manifeste (4.28 ± 0.64) et (4.60 ± 0.96) pour le pré-test, dans la second (cloche pied) elle exprime des valeurs de (2.90 ± 0.73) pour le post-test et (5.00 ± 0.66) pour le pré-test.

Comme nous remarquons dans le test de "dextérité manuelle" que les valeurs variés du pré-test et du post-test, dans la première épreuve (tirelire) nous retrouvons une évolution des performances dans le post-test (33.70 ± 11.02) par rapport au pré-test (42.90 ± 2.33) ce qui apparaît aussi dans la seconde épreuve (cube) qui est du (55.40 ± 20.93) pour le post-test et (97.50 ± 37.69) pour le pré-test.

D'après ces résultats ont conclue qu'il existe une différence significative dans le test équilibre (0.02) (0.03)

Tableau 09: Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau deuxième année.

Style pratique 2 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		t	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	5.21	0.99	4.90	0.09	0.68	0.50
	Cloche pied	4.60	0.96	4.10	0.87	1.16	0.27
Dextérité manuelle	tirelire	44.30	2.31	40.50	1.84	3.19	0.01
	cube	95.40	28.34	74.70	10.26	2.03	0.06

Par rapport au résultat du tableau N°09 qui nous montre que les performances des enfants manifestent une amélioration dans le post-test du "test d'équilibre", épreuve (zigzag)

avec une valeur de (4.90 ± 0.09) étant donné que dans le pré-test marque une valeur de (5.21 ± 0.99) , la même chose dans la seconde (cloche pied).

Ainsi dans le second test "dextérité manuelle" nous discernons que la valeur du post-test exprime (40.50 ± 1.87) et dans le pré-test (44.30 ± 2.31) dans la même épreuve, dans l'autre côté on note la valeur de l'épreuve (cube) décrit dans le post-test une valeur de (74.70 ± 10.26) et dans le pré-test une valeur de (95.40 ± 28.34) .

Par ces résultats obtenus on déduit qu'il n'existe pas une différence significative dans le test d'équilibre, par contre dans le test dextérité manuelle on remarque son existence avec (0.01) .

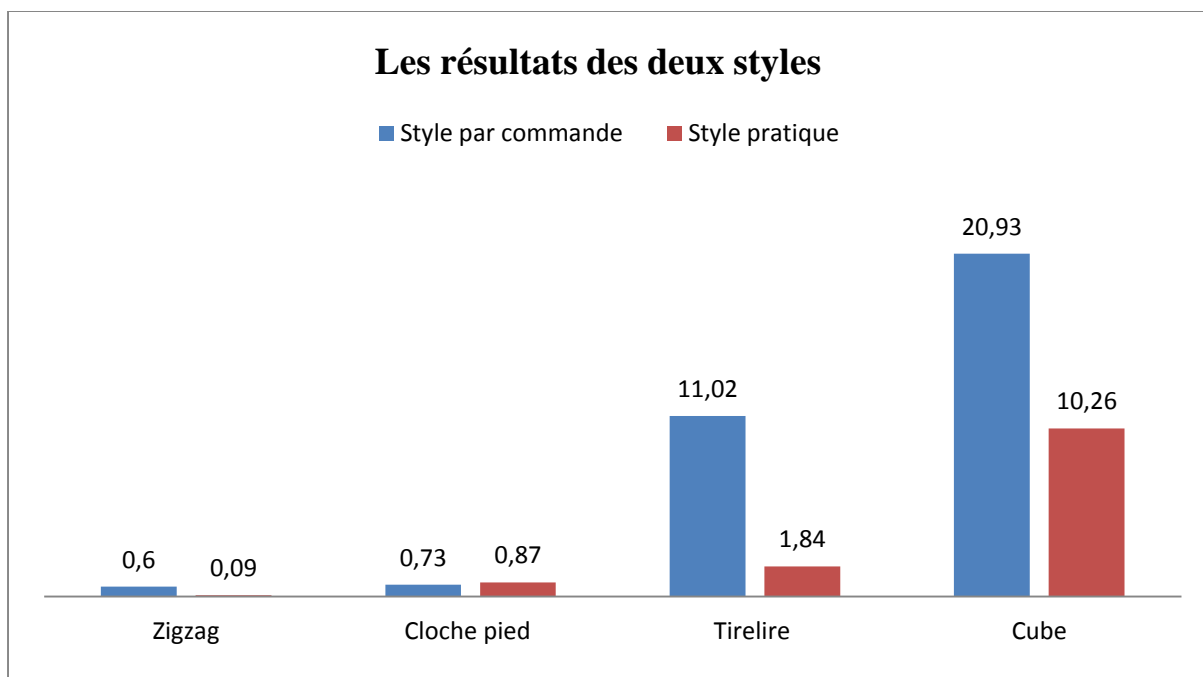


Figure N°10 : Résultats du tableau numéro 08 et 09.

A travers l'analyse des résultats des deux styles, nous montrons que le style le plus utilisé pour le développement moteur des enfants de deuxième année (7-8 ans) est le style par commande.

D'après la littérature scientifique, nous confirmons par l'approche behavioriste de la **théorie de PAVLOV, 1927** « qui explique la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. Souvent réduit au conditionnement, avec le schéma $[S \bullet \rightarrow R]$ issu des travaux de Pavlov, exemple de la pédagogie par objectifs (PPO) » (voir le chapitre 02 p 21).

3- Analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau troisième année.

Tableau 10: Représente l'analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau troisième année.

Style commande 3 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		t	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	8.40	1.43	5.69	1.10	5.29	0.02
	Cloche pied	4.80	1.16	4.70	1.31	0.20	0.04
Dextérité manuelle	tirelire	39.00	4.85	36.00	4.47	1.81	0.70
	cube	83.60	15.90	68.10	13.51	3.72	0.60

Nous remarquons que les résultats de ce présent tableau marquent une amélioration au niveau des performances des enfants grâce au style par commande. Où nous apercevons que les valeurs du post-test dans le "test d'équilibre" du l'épreuve du zigzag expose une valeur de (5.69 ± 1.10) et dans le pré-test marque une valeur (8.40 ± 1.43) , dans l'autre épreuve (cloche pied) nous observons aussi dans le post-test (4.70 ± 1.31) et (4.80 ± 1.16) dans le pré-test.

Dans le test de "dextérité manuelle" nous examinons que ce style à un influencer les performances des enfants dans les deux épreuves (tirelire, cube) ; pour tirelire les valeurs sont de (36.00 ± 4.47) pour le post-test et (39.00 ± 4.85) pour le pré-test, dans la deuxième épreuve cube nous retrouvons ainsi (68.10 ± 13.51) pour le post-test et (83.60 ± 15.90) pour le pré-test.

Par là on résulte qu'il existe une différence significative dans le teste d'équilibre (0.02) (0.04). Par contre dans la dextérité manuelle il n'y a pas de différence significative.

Tableau 11: Représente analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau troisième année.

Style pratique 3 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		t	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	6.70	0.94	5.84	0.64	2.00	0.07
	Cloche pied	4.60	0.73	4.10	1.26	1.04	0.02
Dextérité manuelle	tirelire	40.90	5.47	38.00	7.37	1.31	0.22
	cube	101.30	22.59	72.60	13.51	3.50	0.07

Ce tableau N°11, indique la progression des valeurs de la moyenne et de l'écart-type du pré-test et du post-test pour les épreuves ; zigzag $(6.70 \neq 0.94)$, $(5.84 \neq 0.64)$, cloche pied $(4.60 \neq 0.73)$, $(4.10 \neq 1.26)$ du test d'équilibre.

Ensuite dans les deux épreuves tirelire, cube de test dextérité manuelle sont évolués comme suit ($40.90 \neq 5.47$), ($38.00 \neq 7.37$) pour la première épreuve, pour la deuxième ($101.30 \neq 22.59$) et ($72.60 \neq 13.51$).

A partir de ces résultats on constate qu'il existe une différence significative dans le test d'équilibre, l'épreuve cloche pied (0.02), et sa n'existe pas au zigzag (0.07). Et aussi dans le test dextérité manuelle on observe qu'il n'existe pas une différence significative (0.22) (0.07).

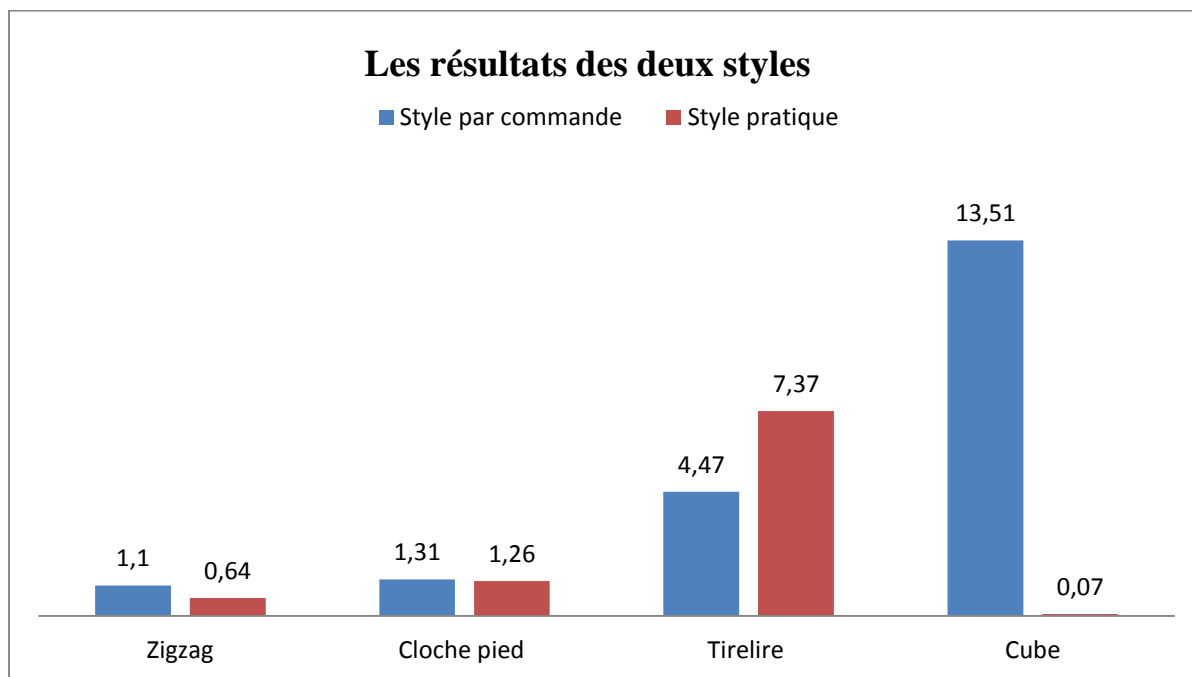


Figure N°11 : Résultats du tableau numéro 10 et 11.

Ces résultats démontrent que le style par commande est le style le plus utilisé, pour le développement moteur des enfants de troisième année (8-9 ans).

Ce qui valide la recherche scientifique de **COTHRAN, D-J; KULINNA, P-H et ALL, (2005)** qui ont confirmé dans leurs étude que : « Le rôle de élève : il exerce au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit les feed-back et les élèves tentent de reproduire la même manière présentée par l'enseignant» (voir le chapitre 03 p.29).

4- Analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau quatrième année.

Tableau N°12: Représente analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau quatrième année.

Style commande 4 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		T	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	5.28	0.47	5.00	0.58	1.64	0.13
	Cloche pied	4.30	1.05	4.10	0.73	0.51	0.61
Dextérité manuelle	tirelire	36.10	1.79	33.20	1.47	5.29	0.02
	Cube	74.00	17.27	65.40	6.86	1.25	0.24

Dans ce présent tableau N°12 on observe l'évolution de la moyenne et l'écart-type de l'équilibre dans le pré-test et le post-test pour le zigzag ($5.28 \neq 0.47$), ($5.00 \neq 0.58$), cloche pied ($4.30 \neq 1.05$), ($4.10 \neq 0.73$), et ici il y a pas de signification. Pour la moyenne et l'écart-type de dextérité manuelle du pré-test tirelire ($36.10 \neq 1.79$) cube ($74.00 \neq 17.27$), le post-test, tirelire est ($33.20 \neq 1.47$) cube ($65.40 \neq 6.86$), alors il existe une différence significative dans la première épreuve (0.02) dans ce dernier, et il y a pas de signification dans la deuxième épreuve (cube).

Alors il existe une différence significative dans la première épreuve (0.02), donc on ne trouve pas de différence significative dans la deuxième épreuve cube (0.24).

Tableau N°13: Représente analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau quatrième année.

Style Pratique 4 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		T	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	5.77	0.96	5.66	0.64	0.50	0.02
	Cloche pied	4.00	0.81	3.80	0.42	0.80	0.04
Dextérité manuelle	tirelire	36.50	3.92	34.50	4.90	0.84	0.41
	Cube	84.90	21.51	74.00	16.57	1.56	0.13

Le tableau N°13 détermine que les valeurs de la moyenne et l'écart-type du pré-test ont progressé pour les deux épreuves; zigzag et cloche pied, comme suite ($5.77 \neq 0.96$) pour zigzag, et ($4.00 \neq 0.81$) cloche pied, respectivement pour le post-test des deux épreuves ($5.66 \neq 0.64$) et ($3.80 \neq 0.42$).

Ainsi nous avons trouvé dans la dextérité manuelle, l'épreuve tirelire ($36.50 \neq 3.92$), dans le pré-test, et dans le post-test ($34.50 \neq 4.90$), pour épreuve cube aussi ($84.90 \neq 21.51$), et ($74.00 \neq 16.57$) dans le post-test.

Nous constatons aussi, dans ce tableau l'existence des valeurs significatif qui se résume à (0.02) (0.04) dans le test d'équilibre, et des valeurs non significative dans le test dextérité manuelle (0.41) (0.13).

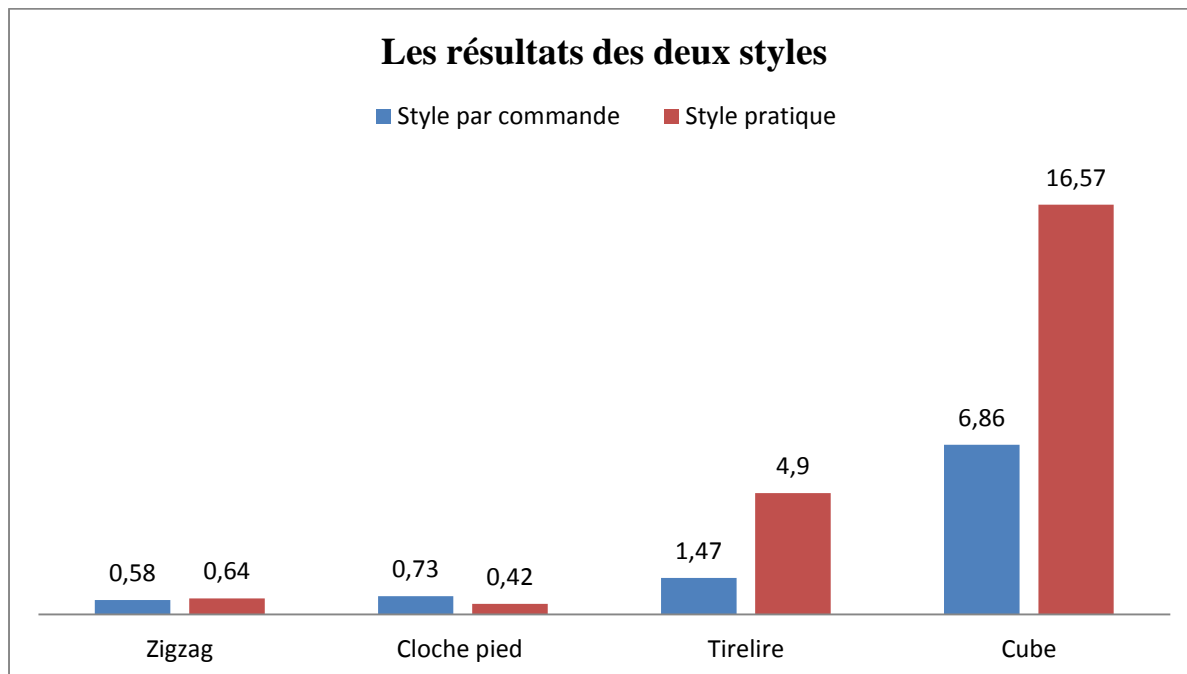


Figure N°12 : Résultats du tableau numéro 12 et 13.

Ces résultats illustrent que le style pratique est fréquemment utilisé, pour le développement moteur des enfants de quatrième année (9-10 ans)

5- Analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau cinquième année.

Tableau N°14: Représente analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau cinquième année.

Style commande 5 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		t	Signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	6.52	0.78	6.20	0.79	1.49	0.80
	Cloche pied	5.10	0.87	4.50	0.52	1.96	0.70
Dextérité manuelle	tirelire	33.90	4.79	29.30	4.52	3.06	0.01
	cube	66.30	7.37	51.10	5.84	9.37	0.02

Nous constatent dans le tableau N°14, que nous avons observé une progression dans le style par commande pour les 5^{ème} années, dans la moyenne et l'écart-type du pré-test pour l'épreuve zigzag est de (6.52±0.78), cloche pied (5.10±0.87) dans l'équilibre, et dans le post-test de la première épreuve est (6.20±0.79), la deuxième épreuve (4.50±0.52).

Dans l'habilité dextérité manuelle nous avons trouvé aussi la moyenne et l'écart-type de (33.90±4.79), pour le post-test (29.30±4.52) par rapport à l'épreuve tirelire. Et de (66.30±7.37), (51.10±5.84) pour cube.

Alors par là on conclue dans les deux épreuves de test d'équilibre qu'il y a pas de différence significative, par contre dans la dextérité manuelle il existe une différence significative au seuil de (0.05) dans les deux épreuves (0.01) tirelire et cube (0.00).

Tableau N°15: Représente analyse des résultats du pré-test et du post-test du niveau cinquième année.

Style pratique 5 ^{ème} année		Pré-test		Post-test		t	signification
		Moyenne	écart-type	Moyenne	écart-type		
Equilibre	Zigzag	5.90	0.56	5.71	0.93	4.02	0.00
	Cloche pied	5.00	0.66	4.60	0.51	1.50	0.16
Dextérité manuelle	tirelire	37.70	6.36	33.30	3.83	1.73	0.11
	cube	77.50	9.27	52.30	6.76	4.70	0.03

Ce tableau N°15 représente l'évolution de la moyenne et l'écart-type du pré-test et du post-test, pour les deux habilités motrice globale et fine, épreuves zigzag et cloche pied contenant une moyenne et un écart-type de (5.90±0.56), (5.71±0.93) de la première épreuve, et (5.00±0.66), (4.60±0.51), Dans la deuxième habilité (dextérité manuelle), l'épreuve (1)

tirelire on a ($37.70 \neq 6.36$) et dans la deuxième ($77.50 \neq 9.27$), et dans le post-test, elle exprime un échantillon de ($33.30 \neq 3.83$) tirelire, et ($52.30 \neq 6.76$) cube.

On a constaté qu'il existe une signification dans les deux habilités motrice globale (0.00) et fine (0.03).

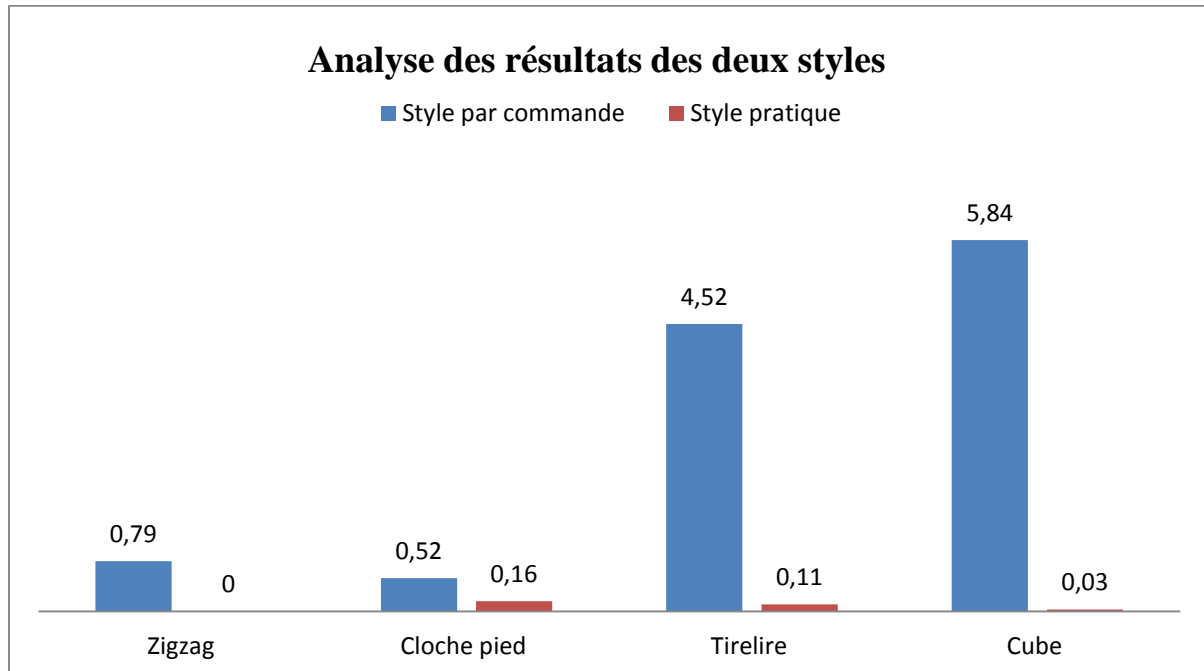


Figure N°13: Résultats du tableau numéro 14 et 15.

On déduit dans ces résultats que le style par commande est le style le plus actif que le style pratique pour le développement moteur des enfants de cinquième année (10-11 ans).

Nous avons jumelé dans ces tableaux ci-dessous tous les niveaux, pour distinguer les résultats du pré-test et du post-test, afin d'étudier la progression des enfants par leur différent niveau pour constater l'influence de ces deux styles (commande et pratique), sur le développement des capacités motrices global et fine chez les enfants du primaire.

Pour mieux comprendre, nous allons vous expliquer les résultats disposés dans ce tableau, et la différence entre la moyenne du pré-test et de post-test de chaque niveau. Par rapport aux résultats des performances des enfants, et la vitesse de réalisation des épreuves. Exemple : dans l'épreuve zigzag du pré-test ils ont accomplis (5.70), après la réalisation des séances d'éducation motrice on trouve que les capacités motrices des enfants sont améliorées en les comparant à la performance du post-test (4.76).

6- Les résultats liés au style par commande.

Tableau N°16 : Démontre les résultats du (pré-test, post-test) du style par commande.

	Style par commande									
	Niveau 01		Niveau 02		Niveau 03		Niveau 04		Niveau 05	
	Moyenne		Moyenne		Moyenne		Moyenne		Moyenne	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Zigzag	5,7	4,76	4,6	4,28	8,4	5,69	5	5,28	6,52	6,2
Cloche pied	5,2	3,2	5	2,9	4,8	4,7	4,3	4,1	5	4,6
Tirelire	45,6	43,9	42,9	33,7	39	36	36,1	33,2	33,9	29,3
Cube	79,7	75,3	97,5	55,4	83,6	68,1	74	65,4	66,3	51,1
total	34,05	31,79	37,5	24,07	33,95	28,62	29,85	26,99	27,93	22,8

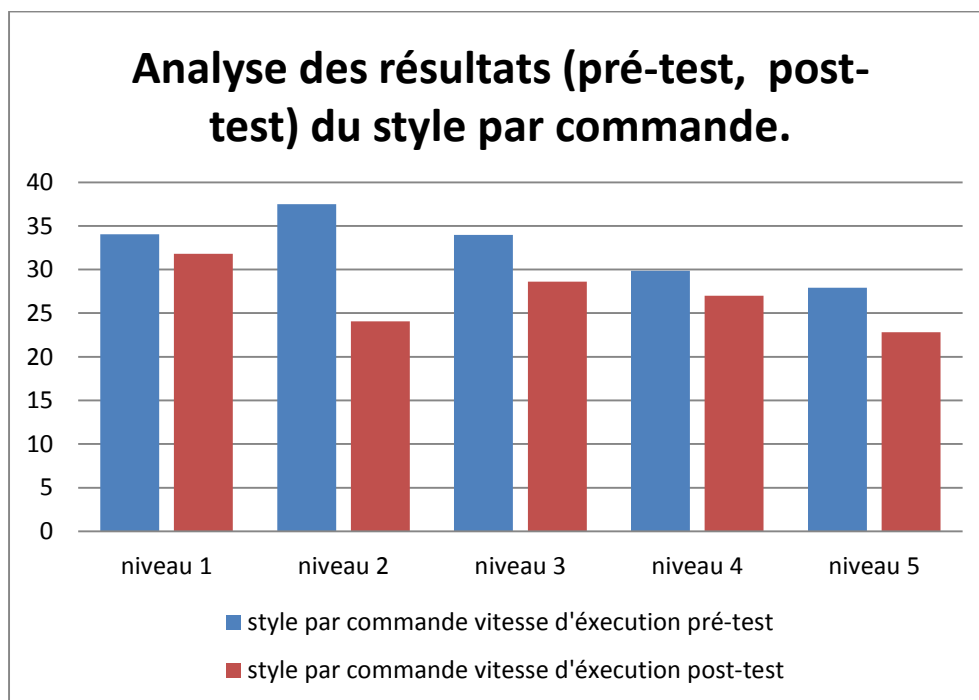


Figure N°14 : Résultats du tableau numéro 16.

Le tableau N°16 représente les résultats du style par commande pour tous les niveaux, il englobe aussi les moyennes de toutes les épreuves afin de comparer s'il y a une évolution entre le pré-test et le post-test. Alors par ces résultats obtenu en remarque que la moyenne du post-test pour ;

- Les enfants de première année primaire, ils ont marqués une évolution par apport au pré-test, du (34.05) au (31.79), donc "l'évolution est moyenne".
- Pour les enfants de 2ème années, la moyenne du pré-test est (37.5) le post-test (24.07) par-là, nous constatons que les enfants ont améliorés leurs capacités motrices durant les séances d'éducatons.
- Les enfants de 3ème années, la moyenne du pré-test (33.95), le post-test (28.62), donc "l'évolution est moyenne".
- Les enfants de 4ème années, la performance des élèves a marqué la moyenne de (29.85) pour le pré-test, (26.99) pour le post-test, "une faible évolution".
- Enfin pour les enfants de 5ème années, nous observons que ces enfants ont marqués une forte progression par rapport à la moyenne du post-test, du (27.93) au (22.8).

D'après la littérature scientifique, on confirme qu'à travers les séances d'éducatons motrices, l'enfant a réussie à développer ces compétences motrices. **DUGAS, Claude; POINT, Mathieu 2012**, ont affirmés ce qui concerne le développement moteur que « Les enfants ont besoin de nombreuses situations d'apprentissage agréables, stimulantes et pertinentes qui leur permettront d'établir les bases de leur développement futur en matière d'éducation physique et de santé ». (Voir le chapitre 01, p. 16).

7- Les résultats liés au style pratique.

Tableau N°17 : Démontre les résultats de (pré-test, post-test) du style pratique.

	Style pratique									
	Niveau 01		Niveau 02		Niveau 03		Niveau 04		Niveau 05	
	Moyenne		Moyenne		Moyenne		Moyenne		Moyenne	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Zigzag	5,7	5,31	5,21	4,9	6,7	5,84	5,77	5,6	6,71	5,9
Cloche pied	5,1	4,1	4,6	4,1	4,6	4,1	4	3,8	5	4,6
Tirelire	74,4	74	44,3	40,5	4,9	38	36,5	34,5	37,7	33,4
Cube	113,1	74,5	95,4	74,7	101,3	72,6	84,9	74	77,5	52,3
total	49,57	39,47	37,37	31,05	29,37	30,13	32,79	29,47	31,72	24,05

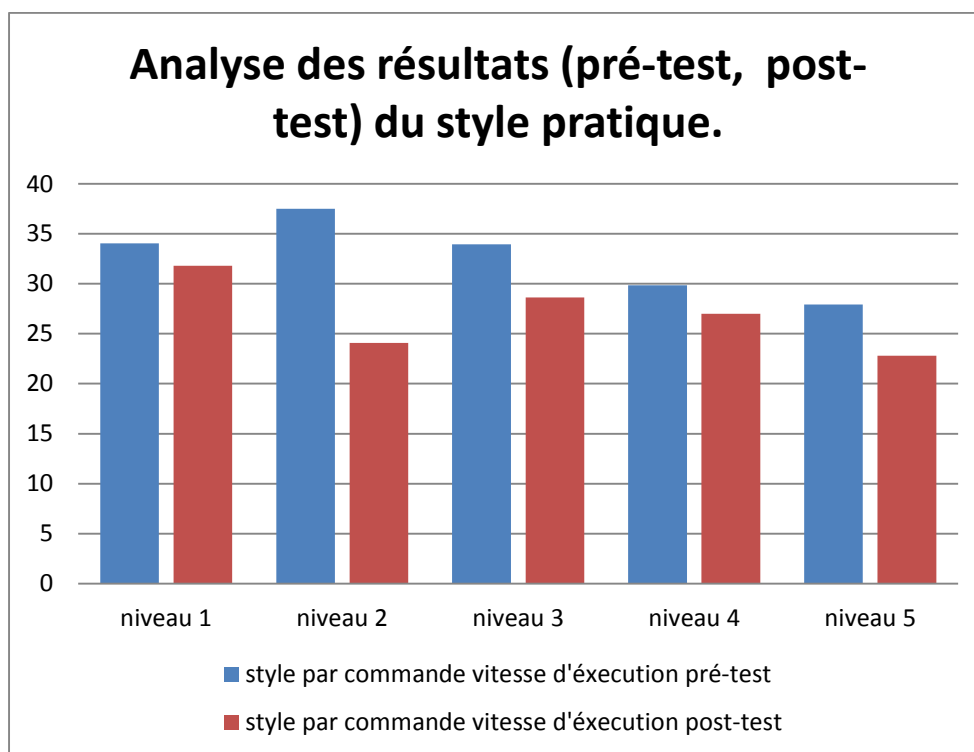


Figure N°15 : Résultats du tableau numéro 17.

Le tableau N°17 représente aussi les résultats du style pratique pour tous les niveaux de 1^{ère} année au 5^{ème} année, il réunit les moyennes des épreuves faites afin de comparer s'il y a une progression entre le pré-test et le post-test. Alors par ces résultats observés, on remarque que la moyenne du post-test pour ;

- Les enfants de première année primaire, la moyenne du pré-test est (49.57) le post-test (39.47), on a remarqué qu'il y a une grande différence. Par la, nous constatons que les enfants ont évolué leurs capacités motrices durant les séances d'éducatons motrices.
- Les enfants de 2^{ème}année, il y a une évolution par apport au pré-test, du (37.37) au (31.05), mais cette amélioration est moyenne.
- Pour les enfants de 3^{ème} année, il y a un recule pour leurs moyenne, le pré-test (29.37), le post-test est (30.13). Donc ici les enfants ont pris plus de temps dans la réalisation des épreuves.
- Pour les 4^{èmes} années, la moyenne du pré-test (32.79), le post-test (29.47). Donc l'évolution est moyenne.
- Enfin pour les 5^{èmes} années, nous observons que les élèves ont marqués une forte progression par rapport à la moyenne du pré-test, (31.72) jusqu'au (24.05).

D'après la littérature scientifique, **GUTHRIE confirme en 1957** dans sa citation :
« *L'habileté motrice est la capacité acquise par l'apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou des deux* » (voir le chapitre 01, p 06).

Discussion générale

Dans notre recherche, nous avons mis en évidence l'effet des deux styles d'enseignement (commande et pratique) utilisés par les enseignants d'éducation physique et sportive, afin de développer les habilités motrices globales et fines des enfants de 6 à 11 ans.

Pour s'y faire nous avons proposé quelques hypothèses au service des enfants dans l'enseignement au primaire et pour confirmer la fiabilité de ces dernières, nous avons appliqué des tests dont les résultats sont présentés sous forme de tableaux et d'histogrammes qui mettent en évidence le temps pris par un échantillon d'enfants du primaire Ziri-Mohend-Said -Tazmalt Wilaya de Bejaia pour réaliser une situation donnée. Notre test s'est étendu d'un mois, les deux semaines d'éducation motrice ont servi à dresser les capacités motrices des enfants de 6 à 11ans, en utilisant les deux styles commande et pratique, pour voir non seulement si ces deux styles participent au développement des habilités motrices globales et fines, mais aussi d'observer les améliorations au niveau des capacités motrices des enfants à travers un programme intense de deux semaines, ces améliorations significatives ont été observé pour la majorité des habilités motrices globales et fines de ces enfants scolarisés.

- **Vérification de la première hypothèse**

Nous pouvons voir à travers les résultats des tableaux N°(5, 7, 9, 11,et 13) que la majorité des résultats des cinq niveaux (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, et 5^{ème} année) prouvent que le style par commande est le style qui participe au développement des habilités motrices globales et fines des enfants de 6-11ans, ce qui confirme la validité de la première hypothèse, selon laquelle "Il y a une relation entre le style d'enseignement par « commande » et le développement des habiletés motrices globales et fines".

- **Vérification de la deuxième hypothèse**

En regardant les significations de cette dernière à travers les tableaux N° (6, 8, 10, 12, et 14), on remarque que la majorité de ces significations sont des résultats qui ont été obtenu du style par commande, il est claire pour nous que le niveau de signification du style par commande est supérieur à celui du style pratique, ce qui explique que le style pratique participe au développement des habilités motrices des enfants de 6 à 11ans avec un degré moyen en comparant au style par commande. Par là nous pouvons confirmer la seconde hypothèse qui énonce : "Il y a une relation entre le style d'enseignement pratique et le développement des habiletés motrices globales et fines".

- **Vérification de l'hypothèse générale**

Sachant que les deux hypothèses secondaires sont confirmées, donc nous pouvons dire que l'hypothèse générale est aussi validée c'est-à-dire : "Les styles d'enseignement commande et pratique participent au développement des habilités motrices chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans".

Après avoir appliqué les deux styles d'enseignement sur les deux tests (équilibre, dextérité manuelle), ainsi durant les séances d'éducation motrice, nous remarquons que les résultats diffèrent d'un niveau à un autre. Pour commencer, on trouve pour les enfants de la "1^{ère} année", que la signification du style par commande est faible par rapport à celle du style pratique, ce qui signifie que ce dernier influence beaucoup plus sur l'habilité motrice globale que sur fine. Essentiellement, les résultats suggèrent que les enfants de 6 ans sont très actifs, parce-que l'enfant de cet âge n'arrête pas de bouger, de courir, il est difficile de le maîtriser, très dynamique en toute activité physique confondue (à la maison, à l'école pendant les cours d'éducation motrice, dans la classe et à la récréation), et pour ressortir toute cette dynamique il n'aura qu'à être attentif vis-à-vis de son enseignant afin d'accomplir les tâches proposées par ce dernier le plutôt possible. Par contre; en ce qui concerne la dextérité manuelle, il manifeste une certaine malhabileté, surtout quand une rapidité de l'accomplissement des tâches est exigée, cela est dû au manque de pratique de la motricité fine.

En passant aux enfants de la "2^{ème} et "3^{èmes} année", nous avons observé que les significations du "style par commande" ont été plus élevées par rapport aux significations du "style pratique" c'est donc le style par commande qui influence beaucoup plus sur les habilités motrices globales et fines de l'enfant. Nous avons observé durant la réalisation de notre test et durant les séances d'éducation motrice que certains enfants demandent d'avantages explications, plus de précision et que certaines démonstrations soient refaites, ce qui nous a permis de déduire qu'un enfant à cette tranche d'âge c'est-à-dire entre 7,8 et 9 ans, compte sur son enseignant pour lui expliquer étape par étape la tâche proposée.

Nous avons observé que la signification est élevée dans le "style pratique" pour les enfants de la "4^{ème} année" (9 à 10 ans), comparant au "style commande", ceci montre que c'est le premier style qui influence sur l'habilité motrice globale et fine. Les enfants de cette classe n'ont pas eu l'occasion de faire de l'éducation physique et sportive, la curiosité et l'envie de découvrir cette nouvelle discipline, le plutôt possible, les poussent à être hâtifs, donc les démonstrations faites leurs semble longues et insignifiantes contrairement aux explications qui sont plus ou moins brèves.

Notre étude a clairement montré que pour les enfants de la "5^{ème} année" (10 à 11 ans) il y a une signification élevée dans le style par commande, et une faible signification pour le style pratique. Étant proche de l'adolescence, les enfants dans cette période ont tendance à être moins concentrés, ce qui fait qu'une explication de la part de l'enseignant sans démonstration peut être difficile à assimiler, c'est pour cela donc que la signification du style par commande est plus dominante.

En conclusion, nous avons observé dans les deux derniers tableaux N° (16, 17) que la majorité des enfants ont fortement amélioré leurs habilités motrices dans le post-test grâce au style par commande. Cependant le développement chez d'autres niveaux a été moyen, tant dans l'habilité globale que fine. Par contre concernant le style pratique une faible amélioration pendant le post-test a été noté dans certains niveaux, pour le niveau 1 et 2 une amélioration observable, par contre on constate un petit recule pour le 3^{ème} niveau.

Conclusion

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, que nous avons réalisé au sein du primaire ZIRI-Mohend-Said, Tazmalt, Wilaya de Béjaia, au près de 50 jeunes enfants âgés de 6 à 11 ans, qui vise à étudier l'influence des deux styles d'enseignement : commande et pratique sur le développement des habilités motrices globales et fines. Ceci nous a permis de découvrir leurs effets, qui touchent les capacités motrices des enfants scolarisés, et d'observer la grande importance de ces deux styles, qui peut expliquer leur impact sur cette tranche d'âge (6-11ans), dans le développement de ces habilités motrices.

Il a donc été prouvé, par une analyse effectuée sur un groupe d'enfants scolarisés, âgés de (6 à 11ans), que les données que nous sommes parvenues à recueillir, durant les séances d'éducatrices motrice et dans le post-test, montrent, d'une manière significative, l'effet du style commande qui a été en premier lieu, suivi par le style pratique, sachant que ces deux derniers influencent sur les habilités motrices globales et fines. Cependant, nous avons remarqué une nette amélioration durant le post-test, qui est due aux séances d'éducatrices motrices qu'on a exécutées pendant un temps précis avec la variation des deux styles.

Les résultats obtenus, suite à l'étude menée, démontrent que nos hypothèses sont confirmées. De ce fait, nous avons constaté que les styles d'enseignement : commande et pratique, jouent un rôle primordial dans le développement des capacités motrices (globales et fines), au niveau du primaire.

Dans ce cas, le fait de trouver les deux styles « reproductifs » -commande et pratique-, au sommet du classement, prouve que les enseignants se basent plus sur le courant behavioriste que cognitiviste, ou constructiviste ou socioconstructiviste. Et comme nous l'avons déjà évoqué dans notre étude, le style par commande est le style le plus dominant sur les habilités motrices des enfants de 6 à 11ans, ce qui veut dire que l'approche par objectif (PPO) influe positivement sur les déterminants moteurs des enfants. Mais, ça ne veut pas dire qu'il faut ignorer l'approche par compétence (PPC), où l'enseignant met l'enfant dans une situation problème. Cependant, pour une meilleure assimilation des informations, une fusion entre les deux styles peut être envisageable, dont le but de l'enseignant étant de viser, à la fois, le développement de l'enfant et l'apprentissage des habilités nouvelles. Pour cela, il faut varier entre les deux styles, pour animer sa séance et éviter l'ennui des enfants. Car, comme il y a parmi eux ceux qui sont hyperactifs et très intelligents, il ne faut pas ignorer les autres enfants, qui sont faibles ou moyens. Utiliser un seul style d'enseignement, conditionnera l'enfant, voire même le condamner, puisque cela diffère d'un enfant à un autre, d'un niveau à

Conclusion

un autre. Même l'enseignant peut utiliser les deux styles en même temps, et mettre ainsi l'enfant dans des situations problèmes, pour essayer de les découvrir et les résoudre, et d'intervenir dès que c'est nécessaire.

Pour finir, il nous reste à souhaiter que cette recherche aura contribué à apporter un éclairage sur l'effet que peuvent apporter ces deux styles d'enseignement : commande et pratique, sur le développement des habilités motrices globales et fines, chez les enfants de 6 à 11 ans.

Recommandations

- Utiliser plusieurs styles, durant les séances d'éducation, pour assurer la transmission du savoir aux enfants. Créer un climat motivant pour tous les niveaux de la classe.
- Favoriser l'intégration de la pratique sportive au primaire, afin d'améliorer les habilités motrices dans cette tranche d'âge 6-11 ans.
- Favoriser la pratique des différentes activités sportives dès l'enfance, pour améliorer cette dernière.
- Élaborer un programme adéquat avec les capacités motrices de l'enfant. Et cela en prenant en considération les capacités de chaque enfant.
- Eviter une surcharge d'activité physique qui peut engendrer des répercussions négatives sur la santé des enfants.
- Détecter, à travers la pratique des activités physiques et sportives, un trouble d'acquisition que les enfants peuvent subir à cet âge.
- L'entraînement des habilités motrices de base, dans l'âge 6 à 11 ans, diminue le risque d'avoir un surpoids.
- Un enfant, qui entraîne tous les déterminants moteurs des habilités motrices globales et fines, entre 6 et 11 ans, sera plus habile à exécuter différentes tâches.
- Découvrir une méthode d'enseignement, à travers plusieurs styles, qui nous semblent pertinente et utile pour le développement des habilités de l'enfant, afin de leur servir à l'avenir.

Bibliographie

Index bibliographique

I. Liste des livres

ANGERS M. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah univiersité.

BOUCHARD C ., & FRECHETTE N.,(2011). *Le developpement global de l'enfant 6 à 12 ans en contexte éducativfs*. Canada : De l'université de Québec.

FRANCINE F (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien de 6 à 12 ans* (éd. 2ème édition). Montréal: De CHU Sainte-Justine, p.4.

GOLSE B (2015). *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (éd. 5, Vol. 2). Pologne: De Masson.

JUHEL J (1997). *Favoriser le développement de l'enfant : Psychomotricité et action éducative*. Laval: Du Québec.

NELLY T (2003/2004). *Psychomotricité: développement psychomoteur de l'enfant*. Université Pierre et Marie Curie.

MARQUET-DOLEAC J., SOPPELSA R & Albaret J-M (2016). *MABC-2 Batterie d'évaluation du mouvement chez l'enfant*. 2ème Edition. Du Centre de Psychologie Appliquée.

PAPALIA D., OLDS S., & FELMAN R (2009). *Psychologie du développement humain* (éd. 7 e). Paris: Du Canada. p. 203.

RICAUD-DROISY H., SAFRONT-MOTTAY C., & OUBRAYRIE-ROUSSEL N (2014). *Psychologie de développement: Enfant et adolescence* (éd. Paris Dunod). Toulouse 2, Paris: Université de Toulouse 2 le Mirail.

HADJI A (2016/2017). *Guide de rédaction du mémoire*. Bejaia : de l'Université Abderrahmane Mira.

II. Les livres en anglais

MOSTTON M., ASHWORTH S (2008). *Teaching Physical Education First Online Edition*. Hofstra University. pp. 10-11.

MOSSTON M (1994/1999). *Teahing physical education*. Macmillan: (4th ed.).

III. Liste des mémoires

ALBAN B (2011/2012). *Approche des théories de l'apprentissage moteur à travers un cas clinique*. Rennes: Intitut de formation en Masso-Kinesithérapie.

ALLAMAN F (2009). *L'éducation physique au service des difficultés psychomotrices*. Saint-Maurice.

Index bibliographique

AURIANE T (2012). *Technique d'approche des habiletés motrices fondamentales selon Gallahue*. Toulouse: De l'Université Paul Sabatier, p.16.

BELANGER C (2008). *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*. Montréal, Québec: De l'Université du Québec, pp.7-8-15.

CLAUDE GUY R (2014). *Évaluation des habiletés motrices chez les enfants*. Canada: De l'Université du Québec.

DUGAS C & POINT M (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*.

GIOVANNONI C (25 Janvier 2008). *Théorie des Apprentissages moteurs* : De l'Université de Corse.

KARSENTI T (1993, septembre). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégiale*. Monreal, Quebec : De l'Université du Quebec, pp.2-3-5-68-69.

LOECHLEITER C (Mars 2013). *Les principales étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent*. Alsace, Bas-Rhin, p. 11.

SARRAZY B (2015). *Le développement cognitif selon Jean Piaget*. Des science de l'education, Bordeaux 2.

PERRIN J (2005/2006). *Comment l'enseignant d'Education Physique et Sportive débutant, par son style d'enseignement peut-il permettre au élèves de simplifier davantage dans les apprentissage?*: De Montpellier.

PIOLLE M (2010). *Adaptation de la Préhension chez l'enfant porteur de trisomie 21*. Toulouse: De l'Université Paul Sabatier.

PHILIPPE C (2016). *Intelligibilité des situations d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la formation des adultes*. Saint denis, p.122.

VINCENT M (2012). *Exemple de prise en charge de la motricité globale basée sur l'entraînement d'étapes du développement moteur*. Toulouse: De l'Université Paul Sabatier.

IV. Thèses

CROZAT S (2002). *Éléments pour la conception industrialisée des supports pédagogiques numériques*. Compiègne.

DUMONT C (2011). *Les relations d'attachement et d'activation père-enfant: effet modérateur de l'engagement paternel pour prédire le développement socio-affectif des enfants* : De Université de Montréal.

V. Revues en français

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, N°2.

FAMOSE, J. P. (1985). *Habilité motrice: Analyse et Enseignement* (Vol. 6).

FAMOSE, J. P. (1998). *L'habileté motrice*.

FAMOSE, J. P. (1990). *L'acquisition des habilités motrices*. Paris .

LAURENT, M. & TOMPIRADO, J-J. (1995). *Approches cognitives écologiques de l'apprentissage des habilités motrices en sport* .

ST-ANTOINE, M. (1995/1998). *Les troubles de l'attachement*. Paris.

VI. Revues en anglais

COTHRAN, D-J & KULINNA, P-H (2005). *A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles by the American Alliance for Health* (Vol. 76), p.106.

VII. Article de journal

BEAUDERCQ, A : *Psychologie de l'enfant et histoire de l'éducation*. 2008.

BENGUIGUI, N : *Le traitement de l'information d'un point de vue écologique*. (20 Novembre 1998).

CALVIN DEUG, N : *Trois théories de développement*. 26 Juin 2012, pp. 1-2.

CHEKOUR M., LAAFOU M., & JANATI-IDRISSI : *L'évolution des théories de l'apprentissage*. Février 2015, pp. 1-2-3-6.

DOUCET, C : *Psychomotricité du jeune joueur*. Amzone. Janvier, 2007 (01), p. 4.

DODU, A : *Les caractéristiques psychologique des jeunes enfants (jusqu'à 12 ans)*. 20 Décembre 2013, p. 2.

Elsa, E : *Troubles d'acquisition de la coordination* . Hoptoys. 09 Juin 2016.

FOUCHEY, M : *Approches théoriques du développement de l'enfant*. (25 Juillet 2009).

GIRAULT, I : *Démarches d'apprentissage Stratégies d'enseignement /apprentissage*. 10 Octobre 2007, pp. 5-6-7.

GRAVIER, J-J : *Caractéristiques de l'élève de cycle 2 en EPS*. 2016.

LAROSE, M : *L'activité physique adapté pour la personne âgée*. 19 Avril 2013.

LEWANDOWSKI, C : *Le M-ABC 2 : Intérêt de cet outil « révisé » pour l'évaluation des coordinations motrices*. 12 Décembre 2016.

SIEBER, M : *La psychologie du développement le développement cognitif et moral*. (2013/2014).

SOPPELSA, B : *Le développement de l'enfant de 6 à 12 ans*. Auvergne 2013, pp. 2-3-9.

Index bibliographique

ODDOU, M : *Théoris de l'apprentissage et activités FLE. BLOG DE MARC ODDOU*, 01 Juin 2011, pp. 1-2-3-4.

VIII. Liste des documents internet

BERNADETTE R., L'autisme et les autres troubles graves du développement. Consulté le 03 Avril 2018 <https://sites.google.com/site/jcgrellierkinesiologue/services-et-tarifcation/sport-autisme-syndrome-asperger>.

VAN OPSTAL FULCO N., (09 Février 2003) : *Le Développement Psychologique de l'enfant*. Consulté le 14 Janvier 2018, sur Lueur web: <http://www.lueur.org/textes/developpement-psychologique-6-12ans.html> p. 2.

IX. Cours

HAMROUNI S., MOUALLA N & ARFA Y, 22 Décembre, 2016 : *La psychologie du développement humain: La psychologie de l'enfant*. p. 27.

MAZNISS M., 07 Décembre ,2011 : *Le développement de l'enfant de 6 à 12 ans*.

MOUALLA N., 2016/2017 : *Apprentissage moteur et processus d'apprentissage: Les théories cognitives du controle moteur*.

X. Colloque

CAHAY R., HONOREY M., MONFORT B (2014). *les styles d'apprentissage* : De Liège. pp.1-2.

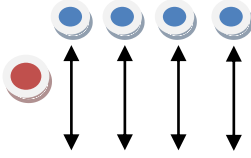



Annexes

Annexes

Niveau : Primaire
 lieu : Terrain d'école
 Séance : Education motrice

Date : du 12 au 18 Avril 2018
 Matériels : Chronomètre, cerceaux
 et sifflet.

Objectif d'apprentissage : Etre capable de maintenir son équilibre en mouvement (Pré-test, Post-test du d'équilibre).

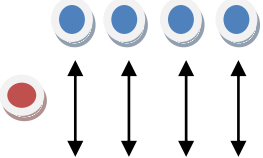



Parties	Condition de réalisation	Schémas	tps	Critères de réussite
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Alignement des élèves. - Appel. - Présentations de l'objectif - Etirements - Echauffements. 		10mn	<ul style="list-style-type: none"> - Surveiller le bon échauffement. - Etre vigilant.
Partie Principale	<p>Situation 01 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debout sur une ligne de départ, les enfants effectuent des sauts enchaînés en zigzag dans les cerceaux. - La distance des cerceaux est différente selon les niveaux. - Le résultat consiste à mesuré le temps que l'enfant à accumuler. <p>Situation 02 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debout sur une ligne de départ, les enfants réalisent des sauts à cloche-pied dans les cerceaux. - La distance des cerceaux est différente selon les niveaux. - Le résultat consiste à accomplir des sauts durant un temps déterminé. 	 	30mn	<ul style="list-style-type: none"> - Se maintenir en équilibre lors des déplacements - Passer dans les plots en zigzag sans tricher. - Garder son équilibre sur une jambe dominante au moment de l'exécution de l'exercice.
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des élèves. - Retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	/

Annexes

Niveau : Primaire
 Lieu : Terrain d'école
 Séance : Education motrice

Date : du 06 au 10 Mai 2018
 Matériels : Chronomètre
 cubes, jetons et boîte.

Objectif d'apprentissage : Etre capable de manipuler les objets le plus rapidement possible
 (Pré-test, Post-test de dextérité manuelle).

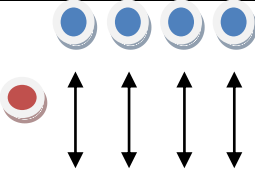


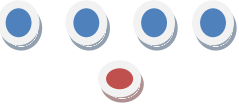
Parties	Condition de réalisation	Schémas	tps	Critères de réussite
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Alignement des élèves. - Appel. - Présentations de l'objectif - Etirements - Echauffements. 		10mn	<ul style="list-style-type: none"> - Surveiller le bon échauffement. - Etre vigilant.
Partie Principale	<p>Situation 01 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une salle, l'enfant doit s'asseoir sur une chaise devant une table qui contient 30 jetons, il va essayer de les mettre dans la boîte tirelire durant un temps bien déterminé. <p>Situation 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une salle, l'enfant doit s'asseoir sur une chaise devant une table contenant des petits cubes carrés désordonnés, dont l'enfant doit assembler 05 colonnes de 10 cubes où l'enfant doit terminer pendant un temps chronométrer. 	 	30mn	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir manipuler ces mains le plus rapidement possible. - Savoir utiliser finement ces doigts.
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des élèves. - Retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	/

Annexes

Niveau : Primaire
 Lieu : Terrain d'école
 Séance : Education motrice

Date : du 19 au 22 Avril 2018
 Matériel : 2 ballons, plots,
 cerceaux et sifflet.

Objectif d'apprentissage : Etre capable de garder l'équilibre sur une seule jambe.

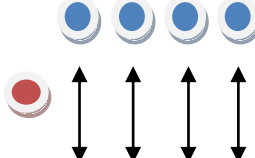



Parties	Condition de réalisation	Schémas	tps	Critères de réussite
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Alignement des enfants. - Appel. - Présentations de l'objectif - Etirements - Echauffements. 		10mn	<ul style="list-style-type: none"> - surveiller le bon échauffement. - être vigilant.
Partie Principale	<p>Situation 01 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - divisé les enfants en deux groupes, au signal les deux premier doivent passer en zigzag entre les plotes, puis ils effectuent des sauts à cloche pied dans les cerceaux, au final ils doivent marquer un but, celui qui arrive à marquer un but gagne un point. <p>Situation 02 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - deux groupes d'enfants en file indiens, face aux plots, au signal les deux premiers élèves doivent courir à une seule jambe pour qu'ils attrapent les deux autres élèves qui sont à 2 m devant, - si le pied de l'élèves touche le sol avant qu'il soit attraper par son camarade sera perdu - si l'élève arrive à la ligne d'arrivé avant qu'il soit rattrape par son camarade gagne. 	 	30mn	<ul style="list-style-type: none"> - savoir garder son équilibre - courir à une seule jambe - attraper son camarade -garder l'équilibre
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - regroupement des enfants. - retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	/

Annexes

Niveau : Primaire
Lieu : Terrain d'école
Séance : Education motrice

Date : du 23 au 24 Avril 2018
Matériel : 2 ballons, plots,
cerceaux et sifflet.

Objectif d'apprentissage : Etre capable de conduire la balle avec les mains.

Parties	Condition de réalisation	Schémas	tps	Critères de réussite
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Alignement des enfants. - Appel. -Présentations de l'objectif - Etirements - Echauffements. 		10mn	<ul style="list-style-type: none"> - surveiller le bon échauffement. - être vigilant.
Partie Principale	<p>Situation 01 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - devisé la classe en deux groupes, au signal les enfants doivent rouler le ballon entre les cerceaux jusqu'à la ligne d'arrivé, le premier qui arrive gagne. <p>Situation 02 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - devisé la classe en deux groupes, en file indien espacé de 6m entre le départ et l'arrivé, au signal les élèves doivent dribbler le ballon en zigzag jusqu'à la ligne d'arriver, puis il passe le ballon au suivant. 	 	30mn	<ul style="list-style-type: none"> - conduire la balle - garder la balle -dribbler dans l'axe - faire le maximum de répétitions
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - regroupement des enfants - retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	/

Annexes

Niveau : Primaire
Lieu : Terrain d'école
Séance : Education motrice

Date : du 25 au 26 Avril 2018
Matériel : 2 ballons, plots et sifflet.

Objectif d'apprentissage : Etre capable d'effectuer des exercices de manipulation avec les mains.

Parties	Condition de réalisation	Schémas	tps	Critères de réussite
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Alignement des enfants. - Appel. -Présentations de l'objectif - Etirements - Echauffements. 		10mn	<ul style="list-style-type: none"> - surveiller le bon échauffement. - être vigilant.
Partie Principale	<p>Situation 01 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - devisé la classe en deux groupes équilibrés en file indien espacé de 6 maitres à la ligne d'arriver, avec deux petites balles, au signal les deux premier commence de dribbler jusqu'aux plots, puis il lance la balle directement pour son camarade jusque au dernier. <p>Le groupe qui termine le premier c'est lui qui gagne.</p> <p>Situation 02 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 groupes en file indienne face à 2 plots espacés de 6 m. Au signale, il jette le ballon en haut avec deux mains puis, il attrape en déplacement, et le passer au suivant 	 	30mn	<ul style="list-style-type: none"> - s'avoir utilisé la balle avec les mains. -faire le maximum de répétitions.
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - regroupement des enfants. - retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	/

Annexes

Niveau : Primaire
Lieu : Terrain d'école
Séance : Education motrice

Date : du 29 au 30 Avril 2018
Matériel : plots, ballons et sifflet.

Objectif d'apprentissage : Etre capable de réaliser des différents situations pour apprendre aux enfants de manipuler le ballon.

Parties	Condition de réalisation	Schémas	tps	Critères de réussite
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Alignement des enfants. - Appel. - Présentations de l'objectif - Etirements - Echauffements. 		10mn	<ul style="list-style-type: none"> - surveiller le bon échauffement. - être vigilant.
Partie de Principale	<p>Situation 01 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deux groupes d'enfants sur une ligne de départ, au signal les deux 1^{ers} élèves doivent passer le ballon entre les jambes, jusqu'au dernier. les derniers enfants doivent prendre le ballon et courent pour qu'il devient les 1^{ère}, la chaine continuera jusqu'a la ligne d'arrivée, le groupe qui finira le 1^{ère} gagne. <p>Situation 02 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Même exercice, le ballon doit se faire passer sur le coté, le premier qui réussit à finir le premier gagne un point. 	 	30mn	<ul style="list-style-type: none"> - courir vite pour finir vite - passer ballon sans déplacer - faire passer ballon sans qu'il tombe au sol
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des enfants. - retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	/

Annexes

Niveau : Primaire

Date : du 01 au 02 Mai 2018

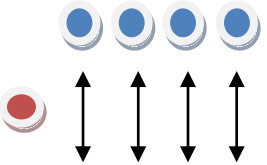


Lieu : Terrain d'école

Matériels: assiettes, cerceaux

Séance : Education motrice

plots et filles.

Objectif d'apprentissage : Etre capable d'effectuer différents situation pour apprendre aux enfants de garder l'équilibre.

Parties	Condition de réalisation	Schémas	tps	Critères de réussite
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Alignement des élèves. - Appel. - Présentations de l'objectif - Etirements - Echauffements. 		10mn	<ul style="list-style-type: none"> - surveiller le bon échauffement. - être vigilant.
Partie de Principale	<p>Situation 01 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à partir d'une ligne de départ, les enfants doivent prendre le parcours, une fois (à cloche-pied, slalom, pieds joints, pas chassé), à la fin du parcours l'enfant doit marquer un but, et tourner en vitesse pour toucher la main de son camarade. <p>Situation 02 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en divise la classe en 3 groupes homogène, sur une ligne de départ, au sifflet les enfants doivent courir dans l'axe les jambes attachés avec un file. 		30mn	<ul style="list-style-type: none"> - être capable de réaliser différents passages pour maintenir au maximum son équilibre dans un axe de temps. - savoir courir dans l'axe sans tomber et garder son équilibre bien droit.
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des enfants. - retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	/

Résumé

Le présent mémoire met l'accent sur l'effet des styles d'enseignement sur le développement des habilités motrices globales et fines chez les enfants de 6 à 11 ans au niveau du primaire de ZIRI-Mohend-Said de Tazmalt - Wilaya de Bejaia.

Une enquête a été menée durant une période d'un mois, afin d'étudier l'influence des deux styles d'enseignement commande et pratique sur le développement moteur des habilités motrices globales et fines des enfants et démontrer parmi ces deux styles, le style le plus adéquat pour influencer les capacités motrices durant la réalisation des séances d'éducation motrice dans la phase qui s'étend de 6 à 11 ans. Pour cela nous avons utilisé des tests d'M-ABC (réalisés sur une cinquantaine d'enfants) dans le but de répondre aux besoins de notre recherche, suivis d'un cycle d'enseignement englobant quelques jeux sportifs afin d'arriver à des résultats bien déterminés.

Notre travail consiste non seulement à savoir comment ces styles participent au développement des habilités motrices globales et fines des enfants, mais aussi à constater, en se basant sur les séances d'éducation motrice mises en œuvre, l'amélioration des capacités motrices des enfants à travers les deux styles d'enseignement commande et pratique, choisis en tenant compte des conclusions tirées par les études antérieures quant à l'efficacité de ces deux styles.

A la fin de l'étude, nous avons conclu que les deux styles d'enseignement commande et pratique participent au développement des habilités motrices chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.

Abstract

This research focuses on the effect of teaching styles on the development of global and fine motor skills in children aged 6-11 years old at Ziri-Mohend-Said primary school in Tazmalt.

A survey was conducted over a period of one month to study the influence of both teaching styles of instruction and practice on children's overall and fine motor skills, and to demonstrate among these two styles, the more suitable to influence motor skills during the accomplishment of some sessions in the phase which extends from 6 of 11 years. For that, we exercised some tests of M-ABC (realized on about fifty Bejaia's children) in order to meet the need of our research, followed by a teaching cycle involving some sport games in order to arrive at a well-defined results.

Our job is not only to know these styles contribute to the development of children's overall and fine motor skills, but also to note, based on the motor education sessions implemented, the improvement of the motor skills of children through the two command and practice teaching styles, chosen taking into account the conclusion drawn by previous studies as to the effectiveness of these two styles.

At the end of the study, we concluded that both command and practice teaching styles contribute to the development of motor skills in school children ages 6-11.

ملخص

هذه الرسالة تبيّن مدى تأثير أساليب التدريس على تنمية المهارات الحركية لدى أطفال 6-11 سنوات المتدربين في المدرسة الابتدائية-

زيري محمد سعيد تازمالت.

وقد أجريت الدراسة خلال مدة شهر واحد، لدراسة تأثير أسلوب القيادة وأسلوب التعليم العملي في تنمية المهارات الحركية الكلية و الدقيقة للأطفال ولإظهار من بين الأسلوبين، الأسلوب الملائم في التأثير على المهارات الحركية أثناء تحقيق الدورات التعليمية في المرحلة التي تمتد من 6 إلى 11 سنوات. لهذا استخدمنا اختبار M-ABC (الذي أجرته على خمسين طفل من ولاية بجاية) لتلبية احتياجات بحثنا، تليها دورة تعليمية شملت العديد من الألعاب الرياضية للوصول إلى نتائج محددة.

بحثنا لا يتركز فقط على معرفة العلاقة بين أساليب التدريس في تطوير المهارات الحركية الكلية و الدقيقة للأطفال، وإنما أيضا لتيقن، استنادا على الحصص التعليمية التي تم تنفيذها، لتحسين المهارات الحركية عند الأطفال من خلال أساليب التدريس في القيادة والممارسة، مع الأخذ بعين الاعتبار الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يتعلق بفعالية هذين الأسلوبين.

في نهاية الدراسة، استخلصنا أن كلا من أسلوب القيادة والممارسة يشاركان في تطوير المهارات الحركية لدى الأطفال المتدربين من 6

إلى 11 سنوات.

Résumé

Le présent mémoire met l'accent sur l'effet des styles d'enseignement sur le développement des habilités motrices globales et fines chez les enfants de 6 à 11 ans au niveau du primaire de ZIRI-Mohend-Said de Tazmalt - Wilaya de Bejaia.

Une enquête a été menée durant une période d'un mois, afin d'étudier l'influence des deux styles d'enseignement commande et pratique sur le développement moteur des habilités motrices globales et fines des enfants et démontrer parmi ces deux styles, le style le plus adéquat pour influencer les capacités motrices durant la réalisation des séances d'éducation motrice dans la phase qui s'étend de 6 à 11 ans. Pour cela nous avons utilisé des tests d'M-ABC (réalisés sur une cinquantaine d'enfants) dans le but de répondre aux besoins de notre recherche, suivis d'un cycle d'enseignement englobant quelques jeux sportifs afin d'arriver à des résultats bien déterminés.

Notre travail consiste non seulement à savoir comment ces styles participent au développement des habilités motrices globales et fines des enfants, mais aussi à constater, en se basant sur les séances d'éducation motrice mises en œuvre, l'amélioration des capacités motrices des enfants à travers les deux styles d'enseignement commande et pratique, choisis en tenant compte des conclusions tirées par les études antérieures quant à l'efficacité de ces deux styles.

A la fin de l'étude, nous avons conclu que les deux styles d'enseignement commande et pratique participent au développement des habilités motrices chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.

Summary

This research focusses on the effect of teaching styles on the development of global and fine motor skills in children aged 6-11 years old at Ziri-Mohend-Said primary school in Tazmalt.

A survey was conducted over a period of one month to study the influence of both teaching styles of instruction and practice on children's overall and fin motor skills, and to demonstrate among these two styles, the more suitable to influence motor skills during the accomplishment of some sessions in the phase which extends from 6 of 11 years. For that, we exercised some tests of M-ABC (realized on about fifty Bejaia's children) in order to meet the need of our research, followed by a teaching cycle involving some sport games in order to arrive at a well-defined results.

Our job is not only to know these styles contribute to the development of children's overall and fine motor skills, but also to note, based on the motor education sessions implemented, the improvement of the motor skills of children through the two command and practice teaching styles, chosen taking into account the conclusion drawn by previous studies as to the effectiveness of these two styles.

At the end of the study, we concluded that both command and practice teaching styles contribute to the development of motor skills in school children ages 6-11.

ملخص

هذه الرسالة تبين مدى تأثير أساليب التدريس على تنمية المهارات الحركية لدى أطفال 6-11 سنوات المتدرسين في المدرسة الابتدائية-زيري محند سعيد تازمالت.

وقد أجريت الدراسة خلال مدة شهر واحد، لدراسة تأثير أسلوب القيادة وأسلوب التعليم العملي في تنمية المهارات الحركية الكلية والدقيقة للأطفال ولإظهار من بين الأسلوبين، الأسلوب الملائم في التأثير على المهارات الحركية أثناء تحقيق الدورات التعليمية في المرحلة التي تمتد من 6 إلى 11 سنوات. لهذا استخدمنا اختبار M-ABC (الذي أجريه على خمسين طفل من ولاية بجاية) لتلبية احتياجات بحثنا، تليها دورة تعليمية شملت العديد من الألعاب الرياضية للوصول إلى نتائج محددة.

بحثنا لا يتركز فقط على معرفة العلاقة بين أساليب التدريس في تطوير المهارات الحركية الكلية والدقيقة للأطفال، وإنما أيضاً لتتبع، استناداً على الحصص التعليمية التي تم تنفيذها، لتحسين المهارات الحركية عند الأطفال من خلال أساليب التدريس في القيادة والممارسة، مع الأخذ بعين الاعتبار الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يتعلق بفعالية هذين الأسلوبين.

في نهاية الدراسة، استخلصنا أن كلا من أسلوب القيادة والممارسة يشاركان في تطوير المهارات الحركية لدى الأطفال المتدرسين من 6 إلى 11 سنوات.