

Université Abderrahmane MIRA de Béjaïa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des STAPS



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Mémoire de fin de cycle

*En vue de l'obtention du diplôme de master en Sciences
Techniques des Activités Physiques et Sportives*

*Filière : Activité Physique
Et Sportive Éducative*

*Spécialité : Activité Physique
Et Sportive Scolaire*

Thème

**L'influence de l'EPS sur la
coordination motrice des Enfants
scolarisés au primaire âgés de 6 à 11 ans**

Présenté par :

TOUAHRIA Lynda

TIAZIBINE Cylia

Encadré par :

M^{me} : DJERADA Thinhinane

Année universitaire : 2019-2020

Remerciement

En préambule à ce mémoire on remercie **ALLAH** le tout puissant et miséricordieux, de nous avoir donné la force, la patience d'accomplir ce Modeste travail, et le courage durant ces longues années d'étude.

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention, consciente, d'un grand nombre de personnes. Nous souhaitons ici les en remercier.

La première personne que nous tenons à remercier est notre encadrant Madame : **DJERADA** Thinhinane pour l'orientation, la confiance, la patience qui ont constitué un apport considérable sans lequel ce travail n'aurait pas pu être mené au bon port. Qu'il trouve dans ce travail un hommage vivant à sa haute personnalité.

Nos remerciements s'étendent également à tous nos enseignants durant les années des études.

Nous tenons à saisir cette occasion et adresser nos profonds remerciements et nos profondes reconnaissances à :

Aux responsables et aux personnels de : **Club Racing TIMEZRIT** (club sportif de handball fille), notamment : Mr **SAAOU** Makhlouf (enseignant au lycée mixte de Timezrit). Et lycée **Ben Yahia Mohand Amezian (BARBACHA)** précisément Mr. **Ben Sidhoum**.

Sans oublier Mr **MERROUCHE Amar** qui par leur compréhension et leur aide, on a pu accomplir notre travail de fin d'étude.

Enfin, à nos familles et nos amis (es), qui par leurs prières et leurs encouragements, on a pu surmonter tous les obstacles.

Lynda & Cylia

Dédicace

*Avant tous, je remercie **dieu** le tout puissant de m'avoir donné le courage et la patience pour réaliser ce travail malgré toutes les difficultés rencontrées.*

Je dédie ce modeste travail :

A mes très chers parents, que dieu les garde et les protège pour leurs soutien moral, pour leurs encouragements et les sacrifices qu'ils ont endurés.

A ma famille, notamment : mes deux frères Massin & Laarbi, et ma sœur Chafiaa et son mari.

*A tous les amis d'études,
: Aziza, Kahina, Sara, et Cylia (ma binôme).*

*Et surtout mon cher fiancé
MERROUCHE Amar.*

Lynda

Dédicace

*Avant tout je remercie le **Dieu** le tout puissant
De m'avoir donné le courage et la patience pour réaliser ce
travail malgré toutes les difficultés rencontrées*

Je dédie ce modeste travail :

*A mes très chères parents qui m'ont toujours soutenu et qui
ont supporté mes caprices. Je les remercie pour leur
confiances, leur amour, leur présence. Les mots ne suffisent
jamais pour vous remercier.*

*A ma très chère sœur **Soraya** et **Souad** pour tout ce qu'elle
a fait pour moi.*

*A mon adorable frère **Farouk**, pour tous les merveilleux
moments passés ensemble et à toute ma famille.*

*A ma très cher binôme : **Lynda***

*A tous mes amies : **Aziza, Kahina** et **Sara***

Et surtout mon cher fiancé

Nabil

Cylia

Résumé

Dans le cadre de ce mémoire, on s'est intéressés à la thématique « l'EPS et son influence sur la coordination des enfants d'âge 06 à 11 ans » Aussi ce travail concentre sur d'autres axes : l'importance de l'activité physique et sportive au milieu scolaire. La problématique de ce travail est la suivante : Comment l'EPS parvient – elle a amélioré la coordination motrice chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans ? Afin d'essayer de répondre à cette problématique, on propose l'hypothèse suivante : La pratique d'EPS au milieu scolaire participe dans l'amélioration de la coordination motrice chez les enfants scolarisés de 6 ans à 11 ans. Une expérience a été menée durant une période d'un mois. Afin d'étudier l'importance d'EPS sur l'amélioration des habilités motrices fines, globales et d'équilibre moteur pour les élèves scolarisée de 06 à 11 ans. Pour cela nous avons utilisé le test BOT2 réalisé sur 30 élèves (15 élèves pour groupe expérimental et 15 élèves pour groupe observateur) dans le but de répondre aux besoins de notre recherche, suivis d'un cycle d'enseignement englobant quelques jeux d'équilibre et coordination afin d'arriver à des résultats bien déterminés.

Les résultats montrent que la pratique de l'EPS en milieu scolaire porte un rôle positif, elle participe au développement des habilités motrices chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.

Abstract

Within the framework of this thesis, we were interested in the theme « the EPS and its influence on the coordination of children aged 06 to 11 », also this work concentrates on other axes : the importance of the physical and sport activity at school. The problematic of this work is as follows : How does the EPS improve motor coordination in school children from 06 to 11 years old ? . In order to try to answer this problem, we propose the following hypothesis : the practice of EPS in the school environment participates in the improvement of motor coordination in school children from 06 to 11 years old. An experiment was carried out over a period of one month. In order to study the importance of EPS on the improvement of fine motor skills, overall and motor balance for school children from 06 to 11 years. For this we used the BOT2 test carried out on 30 students (15 students for experimental group and 15 students for observer group) in order to meet the needs of our research, followed by a teaching cycle including some balancing games and coordination in order to achieves specific results.

The results show that the practice of EPS in a school environment has a positive role, it participates in the development of motor skills in school children aged 06 to 11 years.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENT	
DEDICACES	
RESUME	
TABLE DES MATIERES	
LISTE DES FIGURES	
LISTE DES TABLEAUX	
LISTE DES ABREVIATIONS	

Introduction générale	1
Problématique.....	3
Hypothèses générale.....	3
Les hypothèses secondaires.....	3
L'objectif de recherche.....	3

CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE I : CARACTERISTIQUES DE DEVELOPPEMENTS DE L'ENFANT

I.1 Préface	7
I.2 Les stades de développement	8
I.2.1 Le développement cognitif.....	8
I.2.2 Le développement postural et moteur.....	10
I.2.3 Le développement affectif	12
I.3 Les stades psychosexuels du développement.....	13
I.4 Développement social.....	17
I.4.1 Socialité.....	17
I.4.2 La vie sociale.....	18
I.5 Les théories d'apprentissages.....	18
I.5.1 Le behaviorisme	18
I.5.2 Le cognitivisme	21
I.5.3 Le constructivisme.....	22
I.5.4 Le socioconstructivisme.....	23

CHAPITRE II : ACTIVITE PHYSIQUE ET COORDINATION MOTRICE

II.1 Définition du sport.....	25
II.2 Définition du jeu sportif.....	25
II.3 Définitions de l'éducation physique et sportive	25
II.4 Le but et objectifs d'EPS	25
II.5 Finalités d'EPS.....	26
II.6 Les enjeux d'EPS	26
II.7 Aperçus historiques	27
II.8 La place d'EPS dans le système éducatif algérien	28
II.9 Contenus d'enseignement d'EPS.....	29
II.10 Les compétences à acquérir en EPS	29

TABLE DES MATIERES

II.11	La leçon d'éducation physique et sportive.....	30
II.12	Le sport à l'école primaire.....	31
II.13	Situation actuelle de l'EPS a l'école primaire en Algérie	31
II.14	Les théories d'apprentissages.....	32
II.15	Définition de la motricité	35
II.16	Fonctions essentielles de la motricité	35
II.17	Définition de l'Action motrice	36
II.18	Définition de l'Education motrice	36
II.19	Le cerveau de l'enfant	37
II.20	Habilité motrice	37
II.20.1	Caractéristiques de l'habileté motrice	37
II.20.2	Les habilités motrice globale.....	37
II.20.3	Le développement des habilités motrice globale	38
II.20.4	Les composantes de la motricité globale	38
II.21	La motricité fine	40
II.21.1	Les composantes de la motricité fine.....	40
II.22	Habiletés fermées.....	43
II.23	Habiletés ouvertes	43
II.24	Définition Coordination motrice	43
II.24.1	Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices	43
II.25	Définition de la capacité de coordination	44
II.25.1	Signification de la capacité de coordination	44
II.25.2	Les composantes de la capacité de coordination.....	44
II.26	l'équilibre.....	46
II.26.1	Types d'équilibre	46
II.27	La psychomotricité	47
II.27.1	Les composants de la psychomotricité	47

CHAPITRE III : LA RECENSION DES ECRIS

III.1	Les études antécédentes locales.....	50
III.1.1	Etude de N. Slifi. H et al (2011).....	50
III.1.2	Etude De Mehenni. K et Mayout. L (2014 – 2015).....	51
III.2	Etudes antécédentes étrangère	52
III.2.1	Etude de Stephanie. C (Avril 2005).....	52
III.2.2	Étude de M. doucet (décembre 2016).....	53
III.2.3	Etude d'Isabelle. F. (2019).....	54
III.2.4	Etude de Renée-Claude Guy 2014	55
III.2.5	Etude de Cizeron M et Ganière (2016).....	56

TABLE DES MATIERES

III.2.6 Etude de Thibaud A (2012).....	57
III.2.7 Etude de Jessica. G et Romain. F (2011)	58
III.2.8 Etude de Geneviève. T et al. (aout 2018).....	60
III.2.9 Etude d'Emmanuelle. J et Jacques. J (2015).....	61
III.2.10 Etude d'Abdoulay. F (1985 -1986).....	62
III.2.11 Etude de Redouane. B et Kamel. B (2012)	63
III.2.12 Etude de Pieron. M et al (2000).....	64

CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

IV.1 Préface	67
IV.2 Méthodes et moyens	67
IV.2.1 La méthode expérimentale	67
IV.2.2 Les Variables de la recherche.....	67
IV.3 Echantillon de la recherche	67
IV.4 Pré-enquête.....	67
IV.5 Outils d'étude.....	68
IV.5.1 Présentation du test de BOT-2	68
IV.6 Protocole d'évaluation des habiletés motrices	69
IV.6.1 Sous-test : motricité fine	69
IV.7 Le contenu du cycle d'EPS	76
IV.8 L'analyse statistique	77

CHAPITRE V : VERIFICATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

V.1 Vérification, Analyse et interprétation des résultats.....	79
V.2 Analyse de résultat du pré-test et post test pour le groupe observateur et expérimental.....	79
V.3 Les moyennes BOT2 du groupe expérimental en pré-test et en post test.....	83
V.4 Les moyennes du BOT2 du groupe observateur en pré-test et en post-test	85
V.5 La discussion générale	86
V.6 Vérification de la première hypothèse	87
V.7 Vérification de la deuxième hypothèse	87
V.8 Vérification de la troisième hypothèse	87
V.9 Vérification de l'hypothèse générale	88

CONCLUSION GENERAL

90

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEX

LISTE DES FIGURES

Fig. II.1 Considération de l'EPS pour le développement intellectuel de l'élève selon les enseignants du CEM du Lycée. (<i>L. FETTOUHI (1999)</i>).....	28
Fig.V.1 : présente le résultat de tableau V.1.....	80
Fig.V.2 : présente le résultat de tableau V.2.....	82
Fig.V.3 : indique la progression des valeurs de la signification de groupe expérimental.....	84
Fig.V.4 : indique la progression des valeurs de la signification de groupe observateur.....	86

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.1 : D'après BEF.H., les âges de la vie, psychologie du développement, 33, de Boeck université, 1997. <i>Thong, T. (1995)</i>	16
Tableau II.1 : les grandes étapes des développements physique, moteurs, cognitif et affectif de 6 à 9 ans. Dans (<i>Robert régal 2009</i>).....	41
Tableau II.2 : les grandes étapes des développements physique, moteurs, cognitif et affectif de 9 à 12 ans. Dans (<i>Robert régal 2009</i>).....	42
Tableau II.3 : Les qualités de coordination et l'âge idéal d'apprentissage. (D'après Martin Dietrich {1982}). Dans Schmitz Jaqueline et Gianpaolo Patelli (2010).....	45
Tableau IV.1 : La répartition des séances du cycle d'éducation physique et son principal contenu.....	76
Tableau V.1 : résultats des moyennes de prés et post test BOT2 expérimental.....	79
Tableau V.2 : résultats des moyens prés et post test BOT2 observateur.....	81
Tableau V.3 : présente analyse des résultats de bot2 pour le group expérimental.....	83
Tableau V.4 : présente analyse des résultats de bot2 pour le groupe observateur.....	85

LISTE DES ABREVIATIONS

EPS : Education Physique et Sportive

S-O-R : Stimulus Organism Réponse

MCT : Mémoire à Court Terme

MLT : Mémoire à long Terme

CEM : Collège d'Enseignement moyen

HM : Habilités Motrice

HMG : Habilité Motrice Globale

HMF : Habilité Motrice Fine

BOT : Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency

TGMD-2 : Test of Gross Motor Development. Test de Développement de la Motricité Globale

STAPS : Science Technique des Activités Physiques et Sportives

M-ABC : Batterie d'évaluation du mouvement chez l'enfant

CYT : Cycle de Transition

DMSH : difficultés motrices sans handicap

MGCB : Motricité Globale Coordination Bimanuelle

MGE : Motricité Globale Equilibre

MGVA : Motricité Globale Vitesse-Agilité

MGCB : Motricité Globale Coordination Bilatérale

MGF : Motricité Globale Force

TAC : Trouble de l'Acquisition de la coordination

BOT2 : Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency-2

SPSS 16 : Statistical Package for the Social Sciences 16

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

L'enfance est la période de la vie humaine qui se divise en trois grandes périodes de la vie : la petite enfance (de la naissance à 3 ans), l'enfance préscolaire (de 3 à 6 ans), l'enfance scolaire (de 6 à 11-12 ans) et enfin l'adolescence (de 11-12 ans à la majorité). Ces périodes correspondent aussi à des appellations qui évoluent au fur et à mesure que le sujet grandit : nouveau-né, nourrisson, bébé, enfant d'âge préscolaire, enfant d'âge scolaire, adolescent. *Ricaud-Droisy H. Oubrayrie-Roussel N. ET Safont-mottay C. (2019).*

Et d'un point de vue médical, l'enfance est la période de l'adaptation à vie extra-utérine, de la croissance staturo-pondérale, des acquisitions psychomotrices, des grands apprentissages. On distingue habituellement quatre périodes : la période néonatale de la naissance à 28^{ème} jour de vie, la première enfance (nourrisson) du 29^{ème} jour à l'âge de 2 ans, la deuxième enfance de 2 à 12 ans et enfin la puberté- adolescence. *Labruno, P. (2015).*

La notion d'enfance n'est ni intemporelle, ni universelle. Elle ne tient pas seulement à l'âge, ni à des facteurs physiologiques ou psychologiques. L'enfance est actuellement considérée comme une longue période de dépendance, durant laquelle le jeu et l'éducation occupent une place centrale. Cette vision est très éloignée de la manière dont on voit l'enfance dans nombre d'autres cultures, où le travail, qu'il soit rémunéré ou domestique, passe obligatoirement avant les jeux et l'école. *Euwema, M. (2006).*

Durant la période de l'enfance se constituent les habiletés ou les comportements moteurs fondamentaux qui vont servir d'assise à toutes les formes de mouvements hautement spécialisés (*Gallahue D. L. 1987*). Il est établi que l'acquisition de ces comportements moteurs est marquée par des stades précis, et que l'accès à un nouveau stade pour un comportement moteur donné dépend de la qualité des expériences motrices vécues par l'enfant. *Boukherraz, R. et Benakila, K. (2012).*

Dans la période d'enfance (6 à 12 ans) les enfants aux écoles primaires accèdent à un enseignement des mathématiques, des langues, la lecture l'écriture et cela pour le développement de leurs connaissances cognitives telle que l'intelligence, la mémoire à

courte terme et à long terme ; ainsi que le développement des habilités fines et globales et la coordination motrice.

Et parmi ces matières on trouve l'éducation physique et sportive (EPS) qui joue un rôle important dans l'amélioration des capacités mentales et motrices.

Les objectifs généraux retenus pour l'EPS : santé, solidarité, sécurité, responsabilité, s'inscrivent bien dans les nouveaux objectifs de l'éducation, tels qu'ils sont exprimés dans les textes officiels. Le projet EPS devient obligatoire, dans la continuité du projet d'établissement. *Legras, J-M. (1995).*

L'éducation physique et sportive permet la connaissance de soi chez l'enfant. Grâce à ces expériences motrices, il découvre ces possibilités d'action, et parvient à la connaissance des autres et de son environnement. Cette dernière vise à garantir l'épanouissement physique et mental de l'enfant et l'acquisition de comportements socialement positifs pendant la scolarisation de l'élève durant le cycle primaire, voire durant toute sa scolarisation. *Boukherraz, R. et Benakila, K. (2012).*

Le jeu sportif favorise aux enfants le développement harmonieux des systèmes neuromoteurs et des grandes fonctions physiologiques et métaboliques, ils permettent les premières conquêtes psychomotrices et avoir améliorer sa coordination de même que sa posture, son agilité et son équilibre. *L'alimentation pour la santé. (1995).*

Problématique

EPS chez les enfants scolarisés est donc essentielle, elle contribue à la santé de l'enfant et incite à une activité physique régulière avec une alimentation appropriée. Et pour mieux éclairer notre sujet, nous proposons de reprendre à cette question qui construit notre problématique :

Comment la pratique de l'EPS au milieu scolaire parvient – elle a amélioré la coordination motrice des enfants scolarisés de 6 ans à 11 ans ? Et de cette question générale découle ces questions secondaires :

- ✓ Es-ce-que la pratique de l'EPS au milieu scolaire améliore l'équilibre moteur des enfants d'âge 6 à 11 ans ?
- ✓ As-ce-que l'EPS développe les habilités motrices (globale et fine) des enfants scolarisés de 6 à 11 ans

L'hypothèse générale

- La pratique d'EPS au milieu scolaire participe dans l'amélioration de la coordination motrice chez les enfants scolarisés de 6 ans à 11 ans.

Les hypothèses secondaires

- La pratique de l'EPS au milieu scolaire développe l'équilibre moteur chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.
- La pratique de l'EPS au milieu scolaire améliore la manipulation des habilités fines chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.
- La pratique de l'EPS au milieu scolaire développe les habilités motrices globales des enfants âgés de 6 à 11 ans

L'objectif de recherche

- Notre travail de recherche consiste à montrer l'importance de la pratique de l'éducation physique et sportive dans les écoles primaires.
- Déterminer l'évolution de la coordination motrice chez les enfants scolarisés.
- La corrélation de différentes qualités coordinatrices.

- Montrer l'importance de l'EPS sur le développement de la personnalité de l'enfant dans ces aspects (cognitif, psychomoteur et socio-affectif).

CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE I :
CARACTERISTIQUES DE
DEVELOPPEMENTS
DE L'ENFANT

I.1 Préface

L'enfant d'âge scolaire semble plus calme, un peu plus sérieux et moins spontané qu'à l'âge préscolaire. Il se met progressivement à considérer le monde comme un lieu soumis à des lois et des coutumes propres, qu'il doit apprendre à connaître et à assimiler. L'enfant passe d'une vision entièrement centrée sur lui-même à l'idée que le monde est une réalité complexe où il doit trouver sa place. L'imagination et son sentiment d'identité se met lentement en place à mesure qu'il acquiert de nouvelles facultés d'apprentissage.

Les enfants d'âge scolaire apprennent que la réussite passe par l'entraînement, ce qui explique leur enthousiasme et leur détermination lors de l'acquisition de nouvelles aptitudes.

La seconde enfance se caractérise également par la capacité de l'enfant à rester maître de lui-même, à garder son calme et son éducatibilité (Sarnoff, 1976). Parmi les principales tâches de développement d'ordre général, on compte : la mise en place et l'utilisation d'un sentiment de calme, l'éducatibilité et la maîtrise de soi ; l'acquisition d'aptitudes adaptées au monde réel et du sentiment d'être compétent ; la capacité de se faire une place parmi ses pairs.

L'étude du développement de l'enfant, tout comme la définition de l'enfance, est soumise à l'influence des modes historiques et culturelles. Ce sont des psychologues occidentaux, spécialistes du développement, qui ont effectué la plupart des travaux dans ce domaine, étudiant la manière dont les enfants grandissent.

Le développement de l'enfant est « le processus de croissance et de maturation de l'individu humain depuis la conception jusqu'à l'âge adulte ». (Save The Children /ARC, 2001)

Dans la majorité de ces théories, on considère que les enfants évoluent à travers différents stades au cours de leur développement. Pour passer d'un stade à l'autre, l'enfant doit effectuer certaines tâches de développement. L'idée selon laquelle l'enfance consiste à traverser différents stades et à assurer des tâches de développement fait partie des notions les plus importantes et les plus utiles dans le domaine du développement de l'enfant.

Certains des principaux domaines dans lesquels s'effectue le développement. La connaissance de ces terrains se justifie dès qu'il s'agit d'observer et d'analyser les situations vécues par un enfant ou un groupe d'enfants, mais aussi d'établir des relations avec les enfants lors du travail sur le terrain. *Euwema, M. (2006)*.

Cette connaissance du jeune enfant sert à adopter un point de vue interactionniste et sous cette perspective, deux faits majeurs sont à relever :

- ✓ l'enfant est un être social, qui se trouve en interrelation avec d'autres êtres humains (sa famille en premier lieu, les pairs et d'autres adultes éducateurs). On ne peut donc dissocier l'étude de l'enfant du milieu dans lequel il se développe.
- ✓ étudier l'enfant en lien avec le milieu dans lequel il se développe signifie que les situations dans lesquelles l'enfant se développe sont diverses et complexes. De manière synthétique les aspects majeurs du développement de la naissance à 18 ans.

Il ne faut pas oublier que tous ces aspects sont intriqués de façon continue tout au long du développement de l'enfant et de l'adolescent. *Ricaud-Droisy, H et al (2019)*.

I.2 Les stades de développement

I.2.1 Le développement cognitif

Le développement cognitif de l'enfant est évoqué en référence à la théorie socioconstructiviste de Piaget. Cette présentation sera enrichie de la position Wallonienne sur l'origine de la pensée.

Piaget a conçu l'évolution mentale sous formes d'étapes, de stades de développement correspondant chacun à un pallier d'équilibration défini par une structure d'ensemble, une organisation des actions possibles.

Ce développement cognitif de l'enfant est décrit par Piaget en quatre grands stades :

a) Le stade sensori-moteur (0 à 2 ans)

C'est le premier niveau du développement cognitif, Cette période est dominée par l'action, « Au commencement était l'action » (Piaget, comme Wallon, ont tous les deux été fidèles à l'enseignement de Goethe) Ce progrès renvoie à une « intelligence

pratique » ou dite « intelligence sensori-motrice ». Cette évolution de l'intelligence sensori-motrice est caractérisée par Piaget en six sous-stades : Les exercices réflexes (0 à 1 mois) ; Les réactions circulaires primaires (1 à 4 mois) ; Les réactions circulaires secondaires (4 à 8 mois) ; La coordination des schèmes secondaires et leur application à des situations nouvelles (8 à 12 mois).

b) Le stade préopérateur de la représentation (2 à 7 ans)

Est marquée par un progrès décisif celui de l'accès à la représentation. Elle s'achèvera vers 7 à 8 ans avec le passage à la pensée opératoire. L'enfant devient capable alors de représenter un signifié absent (représentation de l'objet) au moyen d'un signifiant présent (le mot, le jeu symbolique, le dessin). Toutefois, Piaget considère le développement intellectuel de l'enfant à partir de la capacité opératoire de la pensée.

La pensée de l'enfant est en cela dite égocentrique. L'égocentrisme se définit comme l'incapacité à se décentrer à se mettre à la place d'autrui et à coordonner son propre point de vue à celui des autres. Deux formes d'égocentrisme peuvent être distinguées : logique et ontologique : Entre 4 à 5 ans et 6 à 7 ans la pensée devient intuitive, c'est une étape de transition vers l'opération, le raisonnement pré-conceptuel est progressivement dépassé et les réponses égocentriques diminuent de part une accommodation plus importante du raisonnement à la réalité.

c) Le stade des opérations concrètes (7 à 8 ans - 11 à 12 ans)

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

L'opération est une sorte d'action intérieure, une conduite mentale qui permet l'anticipation du résultat d'actions réelles. L'enfant va progressivement parvenir à se décentrer de son propre point de vue (déclin de l'égocentrisme). Ces opérations mentales portent sur du concret qui sert de base au raisonnement et qui est donc très dépendant du contenu auquel il s'applique.

L'enfant accède aussi à la réversibilité. Il conçoit qu'à chaque action réalisée correspond une action inverse qui permet de revenir à l'état antérieur de part la prise en compte de certaines propriétés invariantes de l'objet par exemple : Une rangée de jetons

bleus un peu espacés entre eux est placée devant l'enfant. Il doit construire une rangée de jetons rouges identique (pour qu'elle soit pareille) à la rangée de jetons bleus. 7 à 8 ans, les aspects figuratifs vont être dominés par les aspects opératifs s'attachant aux transformations logiques.

Certains objets se prêtent moins facilement à l'application des structures opératoires. La conservation de la matière est plutôt acquise vers 7 à 8 ans, celle du poids vers 9 à 10 ans et la conservation du volume vers 11 à 12 ans.

Au plan social, la camaraderie se développe de part l'accès aux jeux de règles (capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui). La réciprocité morale et la capacité à coopérer vont de pair avec la réversibilité logique.

d) Le stade des opérations formelles (11 à 12 ans - 15 à 16 ans)

La perspective Piagétienne met en avant l'idée que l'adolescence est la dernière étape de la construction des opérations intellectuelles. Un pallié d'équilibre serait atteint vers la quinzième année (*Coslin, 2002*). Une restructuration importante s'opère au niveau de l'activité mentale qui fait accéder l'adolescent à un niveau supérieur de développement intellectuel. Il s'agit de la pensée formelle ou pensée hypothético-déductive caractéristique des opérations abstraites. *Ricaud-Droisy, H et al (2019)*.

Alors, Le développement cognitif est le développement de la capacité à raisonner. *Euwema, M. (2006)*.

I.2.2 Le développement postural et moteur

Ce développement concerne l'acquisition de l'habileté motrice et son évolution, nettement visibles dans les transformations des comportements moteurs des enfants au fur et à mesure qu'ils vieillissent, assujettis à l'évolution des structures neuromusculaires. Entre la naissance et la fin du primaire les progrès des enfants, dans ce domaine, sont immenses. Il ne doit pas être confondu avec le développement psychomoteur qui, lui, concerne l'interaction entre les actions motrices et les fonctions cognitives. *Rigal, R et al. (2009)*.

C'est début de la puberté, poussée de croissance. Développement des activités physiques et sportives. *Florin, A. (2003)*.

Les capacités motrices du très jeune enfant connaissent un développement spectaculaire totalement dépendant à sa naissance. Ce développement va de pair avec des modifications importantes du système nerveux central et de la maturation fonctionnelle des structures cérébrales.

La myélinisation s'étend surtout de la naissance à l'âge de 4 ans. Elle conditionne l'augmentation de la vitesse de conduction des fibres nerveuses, et donc la finesse et la rapidité des mouvements volontaires, l'habileté motrice. La myéline est une structure vivante qui constitue à elle seule la moitié du poids du cerveau. A partir de 10 ans tout le cerveau est myélinisé. Lors d'apprentissages, cette myélinisation se déclenche à nouveau chez l'adulte.

Les progrès moteurs de l'enfant de 6-12 ans se manifestent de plusieurs façons complémentaires :

➤ **La coordination**

Des mouvements augmentent (maîtrise des mouvements de l'écriture, manipulation de certains outils).

➤ **La force**

S'accroît pendant cette phase de façon considérable (le goût pour les jeux violents en est la preuve)

➤ **La rapidité, la précision, l'endurance**

Se développent d'une manière très marquée (jusqu'à 13 à 15 ans) et se manifestent dans les jeux de compétition.

La période de 6 à 12 ans est l'âge scolaire, La vie en groupe y prend une importance croissante. *Soppelssa, B. (2013).*

Le développement postural et moteur suit également une évolution très importante, pour laquelle il convient que l'adulte soit patient. En effet, le bébé va devoir développer de nombreuses compétences de la naissance à son premier anniversaire. *Ricaud-Droisy, H et al. (2019).*

Correspond à la connaissance et à la maîtrise du corps, de la latéralité, de la perception, de l'espace et du temps. Caractérisé par l'action perceptivo-motrice, dont les habiletés motrices fondamentales, visant l'acquisition de connaissances et de concepts (préalables scolaires et compétences scolaires telles la lecture, écriture, communication, etc.). *Mels. (2011)*.

Le développement moteur influence :

- le développement affectif : car les nouvelles capacités de l'enfant lui donnent de la fierté et de l'autonomie et soutiennent sa confiance et son estime de soi.
- le développement social : car ses habiletés motrices lui permettent d'augmenter ses interactions et d'ajuster ses comportements aux règles sociales.
- le développement cognitif : car en améliorant sa capacité à manipuler et à se mouvoir, l'enfant développe sa capacité à observer, à connaître, à comprendre et à résoudre des problèmes. *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2016.*

I.2.3 Le développement affectif

Le développement affectif de l'enfant en considérant dans un premier temps le bébé à l'enfant d'âge scolaire, puis l'adolescent. Nous allons développer les bases de la relation à autrui via les émotions, la subjectivation et l'autonomie. *Ricaud-Droisy, H et al. (2019)*.

Le terme « affectivité » a une double signification :

Selon *Piéron (1973)* : c'est « la capacité individuelle à éprouver des sentiments ou des émotions » et « la réaction émotive généralisée ayant des effets définis sur le corps et l'esprit ».

Selon *Harlow (1974)* : « un ensemble de comportements per mettant les rapports sociaux individuels intimes qui lient entre eux les membres d'une espèce ». *Baudier, A et Céleste, b. (2019)*.

Il existe deux théories différentes mais complémentaires :

a) La théorie de l'attachement Bowlby, J et Ainsworth, M (1950).

Est conçue comme une forme de comportement, simple ou organisé, qui aboutit à la recherche ou au maintien de la proximité à un individu différencié et préféré, elle rappelle la nécessité humaine du contact physique et de la garantie émotionnelle dans l'enfance. *Tereno, S et al. (2007)*.

Cette théorie reste encore insuffisamment connue dans les milieux professionnels du travail psychosocial. Elle offre pourtant des perspectives très importantes non seulement pour l'approche clinique dans le traitement des situations individuelles, mais également pour le sens des politiques publiques de soutien aux enfants en difficultés et à leurs parents. *Savard, N. (2010)*.

b) La théorie psychanalytique S. Freud (1896).

Cet analyste a révolutionné la conception du psychisme humain, la subjectivité humaine et métapsychologie du fonctionnement mentaux. *Widlocher, D et al. (2009)*.

Dans l'approche générale de la psychanalyse en trouve :

➤ La personnalité

Selon Freud possède une structure qui évolue avec le temps. Il définit trois composantes : le ça siège de la libido, le moi beaucoup plus conscient qui dirige la personnalité et enfin le surmoi centre de la moralité qui intègre les normes imposées par la famille et la société.

I.3 Les stades psychosexuels du développement

Freud a mis en évidence cinq stades psycho-sexuels, il émet l'hypothèse que chacun de ces stades privilégie une zone corporelle particulière, qui constitue la principale zone de plaisir chez l'enfant. Ces différentes zones sont successivement investies par l'individu. Voir tableau.

Et donc pour Freud, la façon dont ces différents stades sont vécus au cours de l'enfance va déterminer les bases de la personnalité, d'où l'importance des premières années de la vie dans l'adaptation future.

a) Stade oral

Ce stade va de 0 à 1 an, durant cette période c'est la bouche qui est le centre principal de la stimulation et donc la tâche majeure du développement sera le sevrage.

b) Stade anal

De un à trois ans c'est un moment où l'enfant devient de plus en plus sensible à la région anale, c'est également le moment où les parents mettent en place des habitudes de propretés. Il y a donc pour Freud déplacement de la zone d'intérêt pour l'enfant de la zone orale à la zone Anale.

c) Le stade phallique :

C'est certainement le stade, de 3 à 5 ans le plus connu puisque c'est la période où est censé se situer le complexe d'Oedipe. Dans la théorie Freudienne, cette période tient une place particulière dans l'aspect identificatoire de la construction de la personnalité.

- **L'évaluation des choses :** Freud pense que l'enfant réagit par un processus défensif qui est l'identification, il va intégrer l'image de son père et essaie d'accorder son propre comportement avec cette image.
- **Pourquoi :** En s'identifiant le plus possible à son père, il réduit les chances d'une attaque de sa part, mais aussi il pense acquérir un peu de son pouvoir. Cette image de père intérieur est semble-t-il ce qui servira de noyau au sur- moi.

d) Période de latence

Comme son nom l'indique il semble que l'énergie sexuelle soit relativement inactive. L'enfant construit une relation sociale élargie. Il construit également les mécanismes de défense. Ce sont des mécanismes tout à fait normaux à cet âge. Tous les mécanismes de défense déforment la réalité de façon plus ou moins prononcée.

Le cas le plus extrême c'est le déni (ça ne m'est pas arrivé). Autre façon de se défendre c'est le déplacement, Il est énervé contre quelque chose ou sauvant lui-même qui réagit mal à une agression, il ne peut affronter la situation et donc il va décharger son agressivité sur le premier venu.

Tout cela est bien sur peu grave mais, bien sur cela peut provoquer des personnalités déviantes, refusant systématiquement l'épreuve de réalité.

e) **Stade génital**

Les pulsions se réveillent sous l'effet de la maturation physiologique. L'objet de fixation devient un pair en général de sexe opposé. C'est l'ouverture vers la sexualité adulte et donc un changement dans les perceptions sociales de l'adolescent.

Le psychisme de l'adolescent devra fournir un effort important pour intégrer ces nouvelles données, ce qui va impliquer des remaniements à tous les niveaux de ce qui avait construit la structure psychique. *Thong, T. (1995).*

Les stades psychosexuels du développement :

Stades	Agés (ans)	Zones érogènes	Taches majeures du développement	Fixation a ce stade
Stade oral	0 à 1	Bouches, lèvres, langue	Sevrage	Comportement oral, fumer, trop manger ; sarcasme
Stade anal	1 à 3	Anus	Apprentissage de la propreté	Ordre parcimonie, obstination ou l'inverse
Stade phallique	3 à 5	Partie génitales	Complexe s'Oedipe	Vanité, insouciance, et l'inverse
Période de latence	5 à 12	Aucune zone particulière	Développement des mécanismes de la défense	Aucune fixation ne survient à ce stade habituellement
Stade génital	13 à 18	Partie génitales	Maturité de l'intimité sexuelle	Si les stades précédents ont été intégrés, les adultes sont équilibrés

Tableau I.1 : D'après BEF.H., les âges de la vie, psychologie du développement, 33, de Boeck université, 1997. *Thong, T. (1995).*

I.4 Développement social

Selon Timmons (2007), il est essentiel pour les enfants dès la petite enfance d'avoir un mode de vie actif pour favoriser le développement moteur, mais aussi pour stimuler le développement psychosocial. La littérature scientifique dénombre des avantages cognitifs et psychosociaux de l'AP pendant la petite enfance. *Dugas, C. et Point, M. (2012).*

L'un des thèmes Walloniens privilégiés est le développement social, la socialisation de l'enfant. Wallon a une conception globale du développement : il considère que pour comprendre est un acte isolé, il faut le mettre en relation avec d'autres actes du sujet. Il est nécessaire, pour comprendre l'enfant ou l'individu, de comprendre et d'analyser les rapports qu'il entretient avec son milieu ou plus exactement ses milieux, même si le milieu familial est l'environnement premier dans lequel l'enfant va pouvoir se construire, construire sa personnalité et son autonomie. *Ricaud-Droisy, H et al. (2019).*

I.4.1 Socialité

L'enfant présente à partir de 6 ans des comportements socialisés : respect des autres, conscience de leurs qualités, collaboration, préoccupation d'autrui...

Vers 8 ans, l'enfant passe de l'égoïsme à l'aptitude à se mettre à la place de l'autre dont il commence à saisir les intentions.

A 10 ans, la coopération et l'autonomie existent, l'enfant dénonce la tricherie, le soufflage, le mensonge, il a le sens de la justice.

Le premier âge du groupe social : à 7 ans les enfants recherchent la compagnie des autres. Le groupe devient source de valorisation. L'enfant est plus autonome et moins dépendant de l'adulte. Premières tentatives de collaboration. Celle-ci est difficile car il faut concilier la satisfaction de chacun et la cohésion du groupe.

A l'âge de 9 ans, le groupe devient le véritable centre de la vie enfantine.

Le déisme âge du groupe social (âge de la bande) : l'enfant mène entre 9 et 12 ans à 13 ans, une vie sociale intense. C'est l'âge où chacun donne au groupe tout ce que le

groupe attend de lui. Les groupes se forment avec des règles à respecter par tous et possibilité d'exclusion si pas respectées.

Les groupes deviennent homogènes tant par l'âge que par le sexe. La bande se forme spontanément selon la personnalité de chacun. Le régime de la bande est plutôt autocratique: le meneur règne, les autres acceptent.

I.4.2 La vie sociale

Les expériences du groupe sont capitales :

- Sur le plan cognitif: cohérence entre les discours et les actes, argumenter, prouver, esprit critique. Les autres contrôlent les affirmations.
- Sur le plan émotionnel: réciprocité, solidarité, entraide, complicité, joie, frustration de l'échec, reconnaître à chacun ses qualités, accepter les critiques des autres et faire son autocritique. *Soppelssa, B. (2013).*

I.5 Les théories d'apprentissages

I.5.1 Le behaviorisme

Sur le plan philosophique, le béhaviorisme est associé à l'objectivisme, stipulant qu'il existe une réalité externe objective, séparée de la conscience. Les béhavioristes ne s'intéressent donc pas à ce qui se passe dans la tête des individus au cours du processus d'apprentissage; pour eux, il s'agit d'une boîte noire. De plus, ils croient que les comportements des individus sont déterminés par les conditions environnementales. Souvent, l'apprenant est défini comme un organisme passif qui ne fait que réagir aux stimuli environnementaux (relation S-R), bien que Burton, Moore et Magliaro (1996) affirment qu'ils s'agissent là d'une interprétation abusive du béhaviorisme. *Bourbonnais, M-T. et Sauvé, L. (1999).*

Une théorie behavioriste ne s'appuie que sur trois catégories de phénomènes : la situation, la réponse et l'organisme. Il faut noter que la thèse peut prendre deux formes, une faible et une forte. L'énoncé antérieur correspond à la forme faible. La forme forte affirme que ces trois catégories de concepts ou de phénomènes sont nécessaires et suffisantes pour expliquer, prédire ou contrôler le comportement. La forme faible n'affirme pas qu'elles soient suffisantes, elle affirme seulement qu'une théorie

behavioriste ne peut s'appuyer que sur ces trois types de phénomènes. Cela laisse ouverte la possibilité qu'une théorie behavioriste puisse ne constituer qu'une explication partielle ou incomplète du comportement. La thèse forte nie cette possibilité. Il est important de noter que la thèse behavioriste ne constitue pas comme telle une théorie explicative du comportement, elle est trop vague pour cela, mais elle indique le cadre dans lequel une théorie behavioriste doit se développer. Ce cadre est vide ; il peut être rempli de multiples façons. Ainsi, une théorie behavioriste peut être indifféremment innéiste ou environnementaliste, associationniste, cognitiviste, physiologique, etc. Cela explique la diversité des théories behavioristes et pourquoi elles peuvent être contradictoires. Il est important de comprendre que la tâche du behaviorisme n'est pas de satisfaire aux exigences ou de répondre aux critères d'une psychologie mentaliste.

Critiquer le behaviorisme parce que la « pensée » n'est pas un comportement ou une relation S-O-R, parce que la « conscience » n'est pas un type de réponse, d'état physiologique ou de relation à l'environnement, c'est critiquer la géographie parce qu'elle ne situe ni ne décrit l'Atlantide.

Définitions de ces trois termes :

1) **Comportement: R**

Le comportement est un phénomène biologique. C'est un changement de l'état biologique ou parfois c'est l'état même d'un organisme, changement ou état défini en termes biologiques impliquant indifféremment la musculature, des sécrétions glandulaires, des phénomènes électrochimiques, etc. Ainsi le rythme cardiaque, le rythme électroencéphalographique, peuvent selon le contexte être considérés comme comportements.

Le comportement est donc, à la base, un phénomène biologique mais ce phénomène, comme comportement, n'est pas que biologique ; il doit aussi s'insérer dans une série d'interactions Entre l'organisme et son environnement externe. C'est la présence de l'interaction qui distingue la psychologie du comportement de la biologie du comportement

On parle aussi de comportement molaire (molaire²) pour désigner des interactions complexes entre des comportements, une situation ou tâche et un organisme.

La définition du comportement molaire² suppose une théorie de la relation entre les trois termes, et sa mesure valide et fidèle est impossible en l'absence de cette théorie.

2) Stimulus ou Situation : S

Les psychologues ont employé le mot de diverses façons. La meilleure analyse de la notion de stimulus a probablement été faite par Gibson (1960). Dans son sens le plus simple, le stimulus est tout événement physique manipulé par un expérimentateur et présenté à un sujet. Dans cet usage, le stimulus est une variable indépendante. Ce stimulus peut être externe à l'organisme.

3) Organisme : O

Le dernier concept sur lequel repose la psychologie behavioriste est celui d'organisme. Il ne s'agit pas ici de personnalité ou de psychisme. Un organisme est un individu biologique. Cette notion d'individu biologique comprend deux aspects.

Les trois concepts : comportement, stimulus et organisme, sont les concepts centraux de la psychologie behavioriste. Celle-ci a pour tâche de préciser les relations entre ces trois types de concepts de façon à ce qu'on puisse prédire et contrôler le comportement. Le paradoxe est que si ces concepts sont le point de départ de la psychologie behavioriste, ils en sont aussi le point d'arrivée, puisque cette psychologie, une fois achevée, devrait permettre de mieux définir ces concepts actuellement vagues et de montrer leurs interrelations. Ces concepts, en effet, sont tout autant théoriques qu'empiriques.

I.5.1.1 L'explication théorique chez les behavioristes

Le but principal de la psychologie behavioriste est de prédire et de contrôler le comportement. Tous les behavioristes admettent la nécessité de le décrire, prédire et contrôler, mais ils n'admettent pas tous la nécessité de l'expliquer. Cette affirmation est curieuse, mais vraie. Si certains behavioristes, comme Hull ou Tolman, ont accordé une grande importance à la construction théorique, d'autres, le plus connu étant Skinner, ont nié l'utilité de l'explication théorique. *Bélanger, J. (1978).*

À partir des travaux des théories behavioriste se sont dégagés deux types de conditionnement :

- ✓ le conditionnement dit pavlovien (conditionnement classique de type I Pavlov) (1849-1936) :

était un physiologiste qui ; a partir d'expérience glandulaire sur les chiens ; découvrit que si un stimulus externe est présente de manière répétitive , juste avant de donner la nourriture , l'animal commencera a saliver seulement avec ce stimulus : Pavlov donna le nom de reflexe conditionne a cette réponse, le conditionnement dit classique est défini comme la réponse conditionnée '(RC) qu'un organisme émet devant un stimulus neutre SN pour être associe avec un stimulus inconditionné (présentation de nourriture par exemple) peut produire la réponse facilitée par ce dernier , ce schéma permet d'expliquer certains processus simple d'apprentissage ,

- ✓ le conditionnement opérant (ou apprentissage Skinnerien de type II) développe par *Skinner (1904_ 1990)* :

Skinner ajoute aux travaux de Pavlov la notion de renforcement (positif et négatif), le renforcement positif associe a la réponse permet d'accroître la probabilité d'apparition de celle-ci tandis que le renforcement négatif la diminue ou l'annule, L'application des théories behavioristes de Skinner a été introduite dans l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) , une information découpée est présentée a l'apprenant. A chaque étape, le programme s'assure que l'apprenant a bien comprise lui posant une question. Suivant la réponse, l'utilisateur reçoit un renforcement positif ou négatif et recevra de nouvelles informations avec de nouvelles questions, IL a produit des méthodes telles que l'enseignement programmé, la pédagogie par objectifs et le référentiel de compétences, utiles aux niveaux élémentaires mais peu résistants aux réalités complexes du terrain (MONIQUE LINARD 2000). *Oddou, M. (2011)*.

I.5.2 Le cognitivisme

À partir des années 1950, un ensemble de développements dans différentes disciplines ont convergé pour donner lieu à ce que certains ont appelé une révolution cognitive (Gardner, 1993). Ce courant prône une nouvelle approche pour expliquer le comportement humain. Approche du traitement d'information. *Bourbonnais, M-T et Sauvé, L. (1999)*.

Se centre sur les processus mentaux de l'apprenant, en plus du couple stimulus-reposes, l'approche cognitiviste va chercher à savoir ce qui se passe dans la boîte noire' (black box). *Oddou, M. (2011)*.

Les cognitivistes proposent que l'organisme met en œuvre un processus interne de traitement de l'information, de manière très simplifiée, voici comment ce processus se produit selon les tenants de l'approche classique du traitement de l'information : le stimulus qui proviennent de l'extérieur sous une forme visuelle, auditive, olfactive, tactile, etc., sont d'abord reconnues et filtrées par la mémoire sensorielle; la trace sensorielle peut y être maintenue pendant une fraction de seconde. Les informations sont ensuite transférées et maintenues pendant quelques secondes. Ou plus si la personne pratique l'autorépétition. Dans la mémoire à court terme (MCT). Puis, elles sont encodées et emmagasinées dans la mémoire à long terme (MLT), présumée permanente et de capacité illimitée. Lorsque l'individu doit produire une réponse (R), il doit rechercher, parmi les informations qui sont stockées dans sa MLT, celles qui sont appropriées à la situation, puis les ramener dans sa MCT. Les chercheurs s'accordent pour dire que ce qui caractérise un expert dans un domaine, ce n'est pas tant qu'il a emmagasiné une grande quantité d'informations dans sa mémoire, mais que ces informations y sont bien organisées en réseaux de savoirs ou. À partir des années 80, on commence à sentir les effets du cognitivisme dans le champ du design pédagogique (*Richey, 1986; Tennyson, 1995*). Cependant, plusieurs auteurs croient que ce mouvement se manifeste principalement sur le plan théorique et qu'il n'a pas encore véritablement révolutionné le domaine sur le plan pratique (*Cooper, 1993; Johnson et Thomas, 1994; Jonassen, 1990, 1994; Winn et Snyder, 1996*). *Bourbonnais, M-T et Sauvé, L. (1999)*.

I.5.3 Le constructivisme

Le terme constructivisme est devenu à la mode ces dernières années, mais plusieurs de ceux et celles qui l'utilisent ne semblent pas savoir qu'il a été lancé par Piaget il y a plus de cinquante ans, pour caractériser sa théorie révolutionnaire de la connaissance Au vingtième siècle, Jean Piaget est la figure de proue du constructivisme et de la rupture avec les idées conventionnelles sur l'acquisition des connaissances¹. Alors que, dans l'histoire occidentale, l'orientation de Piaget est entachée de l'«erreur génétique» et du

péché du «psychologisme». Par conséquent, l'establishment philosophique croit de bon droit devoir ignorer les travaux de ce dilettante genevois. Pour le public en général, Piaget s'occupant d'enfants, l'épistémologie génétique n'est qu'une théorie un peu abstraite pour expliquer le développement cognitif, en d'autres termes, une branche de la psychologie des petits. *Von Glasersfeld, E. (1994).*

Pour Piaget, l'assimilation et l'accommodation forment un couple indispensable à l'activité cognitive dont les différents processus d'équilibration seront développés dans l'équilibration des structures cognitives (*Piaget. 1975*). Selon le même auteur, l'assimilation désigne la réintégration d'éléments externes nouveaux dans une structure interne préexistante ; l'accommodation désigne l'adaptation de l'organisme aux variations externes qu'il ne réussit pas à assimiler

I.5.4 Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance. *Jonnaert, P. (2009).*

Le terme socioconstructivisme (Jonnaert et Masciotra, 2004 a ; Jonnaert et Defise, 2005) comprend le mot « constructivisme », qui traduit l'idée que toute connaissance relève d'un processus de construction dont le principal acteur est l'apprenant. Quant au préfixe « socio », il souligne l'importance des interactions sociales qui influent sur ce processus. Le socioconstructivisme renvoie à la construction de connaissances par la personne en situation dans un contexte social déterminé. L'apprentissage en action, en situation et en contexte permet à l'apprenant de construire lui-même ses propres connaissances et ses compétences, tout en interagissant avec les autres et en adaptant ce qu'il connaît déjà aux exigences de la situation. *Lafortune, L et al. (2007).*

Ce modèle proposé par Vygotsky, reprend les idées principales du constructivisme de Piaget en y ajoutant le rôle social des apprentissages. L'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions (*Doise et Mugny, 1981*). *Chekour, M et al. (2015).*

CHAPITRE II :
ACTIVITE PHYSIQUE ET
COORDINATION MOTRICE

II.1 Définition du sport

Le sport recouvre tous les formes d'activités physique qui contribuent à assurer la bonne forme physique, le bien être mental et l'interaction sociale, elle comprend les jeux, les loisirs, les activités sportives organisées, récréatives ou compétitives, ainsi que les sports ou les jeux traditionnels. A l'école, l'éducation physique est un volet d'une éducation de qualité ces programmes contribuent à l'amélioration des résultats scolaires. (*Nation unies (2005)*).

II.2 Définition du jeu sportif

Situation motrice d'affrontement codifiée, dénommée "jeu" ou "sport" par les instances sociales. Un jeu sportif est défini par son système de règles qui en détermine la logique interne. (*P. Parlebas (1981)*)

II.3 Définitions de l'éducation physique et sportive

Selon Vincent Lamotte (2005) : « L'éducation physique et sportive est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites ».

« Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant l'organisme et gestion de la vie physique à tous âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives ». (*Vincent Lamotte (2005)*).

« L'éducation physique et sportive se définit essentiellement par les objectifs généraux qu'elle se donne et que l'institution confirme dans ses finalités, il s'agit bien d'un enseignement visant, d'une part à l'acquisition de savoirs, d'autre part à l'acquisition de connaissances, d'autre part au développement et à l'entretien des ressources bio fonctionnelles ». (*Philippe Jonnaert et Anand M'Batika(2004)*).

II.4 Le but et objectifs d'EPS

D'après *T.Lichtle 2011 et 2013*, L'objectif principal de l'EPS est le développement des aptitudes physique et motrices. Les enfants apprennent ainsi à améliorer leurs aptitudes physiques, à savoir une meilleure coordination, des réactions,

des réactions plus rapides et plus de vitesse, d'endurance, de souplesse, d'équilibre et de force. (*M Boufaroua, BS Hafidi (2015)*)

Mais, le développement physique est lié étroitement à la promotion de la santé et contribue à l'épanouissement personnel de nos enfants. Donc, l'EPS à l'école apporte un grand avantage pour le développement de la personne, ce qui se traduit positivement sur l'ensemble de notre société au de la santé donc de la productivité. (*M Boufaroua, BS Hafidi (2015)*).

II.5 Finalités d'EPS

L'éducation physique et sportive a pour finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Et former des femmes et des hommes de demain en mesure de conduire leurs vies personnelles, civiques et professionnelles en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité.

Et si l'enracinement de la discipline dans ses référents culturels réapparaît de façon plus affirmée, il reste que la visée de formation morale par l'éducation physique reste très centrale dans le discours du réformateur. (*Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (2004)*).

L'Éducation physique et sportive doit permettre à chaque élève de :

- Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite.
- Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- Accéder au patrimoine culturel.

II.6 Les enjeux d'EPS

C'est d'abord s'intéresser aux missions et au fonctionnement de l'école dans une perspective de démocratisation de l'accès à la culture et d'émancipation pour chacun et chacune. « Développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine ». (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013).

Après une description des besoins sociaux auxquels le sport à l'école contribue à répondre, tels ceux créés par les inégalités, cette contribution expose les missions et les outils spécifiques de l'EPS pour développer une culture physique. Si la mise en œuvre de ces missions rencontre des obstacles liés aux contraintes de moyens, l'EPS ne manque pas d'atouts sur lesquels il conviendrait s'appuyer pour réellement refonder l'école. (*Claire Pontais (2015)*).

II.7 Aperçus historiques

A partir de 1963, il existe 14 enseignants D'EPS d'après une liste du Ministère de la Jeunesse et des Sports de l'époque, sont employés à dynamiser des écoles populaires de sport (09 dénombrées, ils sont dans l'école primaire implantée dans différents départements). Mais les besoins deviennent rapidement impossibles à couvrir.

En 1968 commence cependant une formation d'envergure nationale dans les corps de maîtres, professeurs adjoints et professeurs d'EPS, qui seront versés dans le milieu sportif, les collèges et lycées. La formation de professeurs d'EPS, d'une durée de quatre années après le baccalauréat, effectuée au Centre National d'Education Physique et Sportive (CNEPS) à Alger, Un premier texte officiel relatif à l'EPS viendra en 1970 clarifier les objectifs et les contenus d'enseignement. Ces premières instructions insistent sur l'intégration de l'EPS au système éducatif pour tous les paliers de l'enseignement.

L'école fondamentale a démarré en 1980 : Les débuts étaient considérés alors comme une « révolution » du système éducatif Algérien, mais les programmes sont révisés à la hâte, du moins pour ce qui concerne l'éducation physique; les contenus d'enseignement préparés ne seront d'ailleurs pris en compte qu'en partie. Et l'expérience d'intégration de l'EPS à l'école primaire, commencée en 1974, est pratiquement annihilée en 1980/81, à l'aube de l'école fondamentale: Il n'y aura plus aucune dotation en matériel et encore moins en infrastructures sportives jusqu'à 2010/2011. La formation des maîtres passera dans cette matière de deux heures hebdomadaires à une heure ! L'horaire des élèves de l'école primaire, passera de 2 séances de 45 minutes à une par semaine très rarement assurée. (*Boubeker Yahiaoui (2013)*).

II.8 La place d'EPS dans le système éducatif algérien

Afin de déterminer la place qu'elle occupe. Une étude a été réalisée par madame Fetouhi qui a demandé à 69 enseignants de numéroter 12 matières de la plus importante à la moins importante selon leur contribution au développement intellectuel de l'élève. La fiche était présentée aux enseignants de façon individuelle. Un membre du corps éducatif.

Les résultats sont classés de 1 à 12 pour pouvoir avoir l'ordre de l'EPS par rapport à 11 autres matières proposées, puis l'ordre donné à cette discipline est regroupé par ordre d'importance ; très importante : position 1-2-3-4, moyennement importante : position 5-6-7-8, peu importante : position 9-10-11-12.

Le traitement des réponses des enseignants du CEM et du lycée permet de constater que 35,55% des enseignants considèrent l'EPS très importante pour le développement intellectuel de l'élève, 12,90% la jugent moyennement importante, alors que 51,61% estiment l'EPS peu importante.

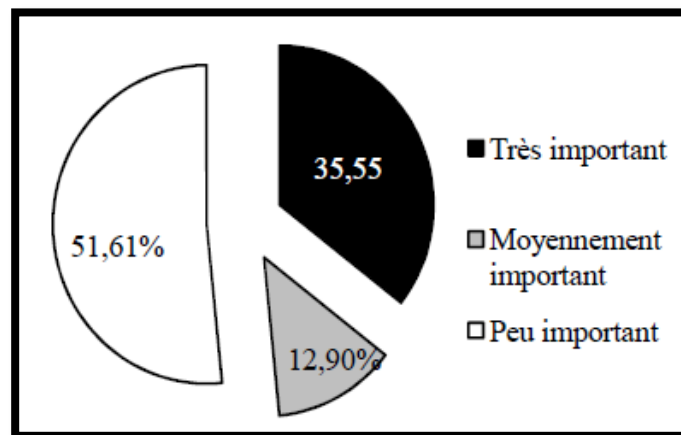


Fig. II.1 Considération de l'EPS pour le développement intellectuel de l'élève selon les enseignants du CEM du Lycée. (L. FETTOUHI (1999)).

L'EPS reste une discipline classée comme secondaire ; l'augmentation du temps qui lui est attribué au CEM et au lycée, ainsi que l'existence de spécialistes et d'infrastructures nécessaires à sa pratique n'influencent pas de façon significative sa place dans la hiérarchie des matières scolaires. (L. FETTOUHI (1999)).

II.9 Contenus d'enseignement d'EPS

II.9.1 Définition de Contenus d'enseignement

Les contenus d'enseignements sont les éléments, les connaissances ou techniques que l'élève doit apprendre, s'approprier, intégrer et utiliser pour avoir la compétence visée.

La notion de contenus d'enseignement se considère sur le versant de l'apprenant, par l'ensemble des savoir et des savoir-faire à acquérir. C'est ce que l'élève va devoir s'approprier pour que l'objectif soit atteint. (*P. Arnaud (1983)*).

Les contenus d'enseignement concernent à la fois ce qu'on enseigne (programme) et ce que les élèves apprennent (savoirs pour les élèves). La notion de « contenu de formation » a été avancée par {Alain Hébrard} pour décrire le contenu de la formulation pour l'élève des contenus d'enseignement tels que décrits dans le langage du professeur ou des institutions. (*P. Arnaud (1983)*).

II.10 Les compétences à acquérir en EPS

II.10.1 Les compétences personnelles

Les compétences personnelles sont définies par Kanning (2004), comme l'ensemble des capacités, des aptitudes et des connaissances nécessaires à une personne pour s'autogérer.

Pour l'EPS, elles sont déclinées en deux facettes : (*LENZEN, Benoît et all (2012)*).

- L'autoréflexion.
- L'autogestion.

Le premier est elle-même déclinée en :

- Prise de conscience de ses propres forces set faiblesses.
- Fixation d'objectifs individuels réalistes.
- Identification et expression de ses besoins.

Tandis que la seconde est décomposée en :

- Régulation de l'attention et de la concentration.
- Régulation de la motivation et de la volonté.
- Régulation des émotions (compétences émotionnelles).

II.10.2 Les compétences sociales

Les compétences sociales constitueraient quant à elles « l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'améliorer la qualité de son comportement social » (OFSPPO, 2010, p. 9). (*LENZEN, Benoît et all (2012)*).

Pour l'EPS, elles sont déclinées en quatre facettes :

a) La communication, elle-même déclinée en :

Expression claire et adéquate, écoute et Compréhension, et expression non verbale appropriée

b) La coopération, décomposée en :

Disposition à jouer des rôles, participation active, et maintien de la distance nécessaire par rapport au groupe pour conserver son identité personnelle.

c) La gestion des conflits, déclinée en :

Reconnaissance et approche des conflits, prise en compte des intérêts et objectifs des deux parties, et recherche d'une solution commune.

d) La morale, subdivisée en :

Connaissance et application des règles, respect des règles même en présence d'autre besoins, et fair-play. (*LENZEN, Benoît et all (2012)*).

II.11 La leçon d'éducation physique et sportive

La leçon s'inscrit dans un module d'apprentissage qui est un maillon du projet EPS de la classe. Elle contribue à atteindre un ou plusieurs objectifs de l'EPS, vise la construction d'apprentissages moteurs et de savoirs particuliers, permet l'acquisition de diverses compétences spécifiques et générales. (*La leçon d'EPS (s.d)*).

II.11.1 Le plan de la leçon

Traditionnellement, la leçon se découpe en 3 parties :

1. La mise en train

Adaptés aux efforts particuliers qui vont suivre, elle dure 10 à 20% du temps de la leçon.

Elle peut avoir 3 objectifs :

- S'assurer de la disponibilité mentale des élèves (prise en main).

- Préparer l'organisme aux sollicitations physiologiques, anatomiques ou neuromusculaires.
- Préparer aux aspects spécifiques de la suite.

Elle doit être progressive

2. La partie principale

Constitue le corps de la leçon ; elle dure 50 à 75% du temps de la leçon.

Les savoirs à acquérir et les apprentissages constituent l'essentiel de cette partie.

Cette partie comporte une suite de tâche ou de situation d'apprentissage dosées en intensité et en difficultés. Deux dominantes complémentaires se côtoient :

- Le développement organique et foncier.
- L'apprentissage d'habiletés.

Cette partie peut se terminer par une situation globale de réinvestissement.

3. Le retour au calme

Il dure 5 à 10% du temps de la leçon.

Il permet la récupération physiologique et la transition avec les cours suivants.

Il permet à l'enseignant de faire un court bilan

II.12 Le sport à l'école primaire

L'éducation physique et sportive (EPS) vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales, telles que le respect de règles, le respect de soi-même et d'autrui. (*Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse. France (2018)*).

II.13 Situation actuelle de l'EPS à l'école primaire en Algérie

Les enfants algériens vivent un paradoxe peut-être unique au monde: il existe bien un programme d'EPS et un horaire de quarante-cinq minutes par semaine, mais les séances ne sont pas assurées, sauf cas rares d'enseignants dévoués. Avec l'allègement horaire intervenu durant l'année scolaire 2011/2012. (*Boubeker Yahiaoui (2013)*).

II.14 Les théories d'apprentissages

A. Approche béhavioriste (Skinner)

1) Modèle béhavioriste

Travaux d'Aristote

- ✓ L'éducation par l'action (imitation, observation, exercices pratiques).
- ✓ L'éducation par la raison : de l'observation à la recherche des causes formelles.

On s'appuie sur les comportements observables de l'élève.

- ✓ Pour provoquer un apprentissage, on modifie le comportement de l'élève par un renforcement des réponses positives.

- ✓ Pédagogie par objectifs.

2) La répartition des rôles

- ✓ Activité de l'élève : résoudre une suite d'exercices guidés par l'enseignant

- ✓ Rôle de l'enseignant :

- Construire et organiser les objectifs d'apprentissage,
- hiérarchiser les exercices par complexité croissante,
- aider les élèves à résoudre les exercices en levant les difficultés.

- ✓ Place de l'erreur : elles sont considérées comme liées à des absences de renforcement, et donc comme un non-apprentissage.

3) Les limites

- ✓ Souvent les élèves ne donnent pas du sens aux connaissances. Ils n'ont pas une vision globale des connaissances. Problème d'intégration des différents objectifs intermédiaires.

- ✓ Les processus cognitifs interviennent dans l'apprentissage (perception, mémoire, langage, émotions...)

4) Les apports

- ✓ Approche intéressante pour explorer des conduites automatiques ou pour étudier des individus privés de langage (nourrissons). *Isabelle Girault (2007).*

B. Approche constructivisme(Piaget)

1) Le modèle constructiviste

- ✓ L'apprentissage dans l'interaction entre un sujet et son environnement (Piaget) : sujet / objet
- ✓ Etudier le mode de construction des connaissances chez l'individu dans le but de rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique.
- ✓ Théorie de Piaget : le sujet apprend en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend.
 - L'enfant est un individu ayant son propre rythme d'évolution
 - Contradiction avec les pédagogies attachées à des programmes précis et valables pour tous
 - Apprentissage par l'action.

2) La répartition des rôles

- ✓ Activité de l'élève : il construit ses structures à partir de l'activité déployée sur l'environnement.
- ✓ Rôle de l'enseignant : enrichissement des situations à soumettre à l'activité du sujet.

3) Les limites

- ✓ Quel rôle pour le langage, l'affectif ?
- ✓ Pas de prise en compte des aspects sociaux de l'apprentissage : rôle de l'enseignant, rôle des pairs

4) Les apports

- ✓ Rapport de l'individu à l'environnement
- ✓ Typologie des apprentissages possible en fonction des stades. *Isabelle Girault (2007)*.

C. Le socioconstructivisme (Vygotsky)

1) Le mode de socio constructivisme

- ✓ L'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet et l'objet d'études par le biais de résolutions de problèmes
- ✓ La tête de l'élève n'est jamais vide de connaissances (conceptions).
- ✓ L'apprentissage ne se fait pas par empilement de connaissances, ni de manière linéaire.

✓ L'élève donne un sens à une connaissance que si elle apparaît comme un outil indispensable pour résoudre un problème.

✓ Les interactions sociales entre élèves peuvent aider à l'apprentissage.

2) La répartition des rôles

✓ Rôle de l'élève :

▪ résoudre un problème. Le savoir est construit par l'élève.

✓ Rôle de l'enseignant :

▪ organiser un milieu favorable pour l'apprentissage.

▪ Choix de situations, organisation de travail en groupe, institutionnalisé.

✓ Place de l'erreur : elle n'est pas à éviter. Elle est l'expression d'une forme de connaissance.

3) Les limites

✓ Approche appliquée à seulement certains concepts d'une discipline.

✓ Gestion dans une classe n'est pas simple (classe surchargée), demande du temps.

✓ Pas de prise en compte du rôle du psychologique.

4) Les apports

✓ Véritable statut de l'erreur :

▪ Erreur significative de l'état des connaissances de celui qui fait l'erreur.

✓ Prend en compte les conceptions / représentations des élèves.

✓ Prise en charge du problème : donner du sens aux connaissances. *Isabelle Girault (2007).*

II.15 Définition de la motricité

Selon *Régal.*, (2010) la motricité est l'ensemble des fonctions qui assurent les mouvements autogénèses d'un organisme. Et d'après lui c'est l'étude des mouvements humains et de leurs caractéristiques cinétiques et cinématiques.

II.16 Fonctions essentielles de la motricité

II.16.1 L'orientation et le déplacement

Ce font à partir des ajustements posturaux qui vont permettent l'orientation du corps (ou de certaines parties du corps) vers des sources de stimulations réelles ou virtuelles, ces ajustements vont aussi permettent le déplacement. Ces fonctions semblent reposer sur des bases innées.

II.16.2 La fonction d'évitement et de protection

La motricité est une des conditions nécessaires au déplacement et aux ajustements posturaux qui ont pour but d'éviter des stimuli désagréable, douloureux ou dangereux.

II.16.3 La fonction d'expression

Attitudes corporelles, mimiques, l'écriture, la danse, le dessin, la gestualité. Ce sont des motricités expressives dont la finalité essentielle est d'entrer en communication.

II.16.4 La fonction de construction

C'est par le mouvement que l'on est capable d'agir sur les objets qui nous entourent. On est capable de les construire, détruire, combiner, modifier...

II.16.5 La fonction de prise d'informations

Le sujet va s'informer des stimuli de l'environnement à partir de ses capacités perceptives. Ces prises d'informations s'effectuent si le sujet est actif, si la motricité est engagée.

II.16.6 La fonction de développement

La conduite motrice assure le développement de l'enfant. Ce développement résulte de trois facteurs essentiels :

- ✓ Le patrimoine génétique et le programme de maturation biologique.
- ✓ Le programme de croissance.
- ✓ Les facteurs extrinsèques : l'ensemble des expériences d'un individu confronté à son environnement. *Mr Bouafia Rafik 2017/2018*

II.17 Définition de l'Action motrice

Constitue un comportement moteur réalisé en situation d'apprentissage et générant des informations ou perceptions lors de la manipulation d'objets pour les utiliser dans l'acquisition de concepts. *Caroline bouchard et Nathalie Fréchette et all (2011).*

II.18 Définition de l'Education motrice

Est une partie de l'éducation physique pour le primaire. Elle vise l'amélioration de la coordination motrice, caractéristique du développement moteur que l'on retrouve dans la motricité globale et la motricité fine, la formation du schéma corporel. *Robert Rigal et al(2010).*

II.18.1 Objectif de l'éducation motrice

- ✓ Amélioration des connaissances et facilitation des apprentissages scolaires, auxquels elle sert de préalable.
- ✓ D'après le Boulch 1972, c'est une forme de l'éducation par le mouvement.
- ✓ Contribuer à l'émergence normale des concepts ou, si c'est le cas, de favoriser la rééducation d'enfants présentant des troubles d'apprentissage.
- ✓ L'action motrice facilite l'accès aux schèmes représentatifs et opératoires et représente de ce fait le point de départ concret et le support de l'acquisition de la plupart des concepts.
- ✓ Il apporte à l'enfant des perceptions supplémentaires que celui-ci associera à d'autres, visuelles et auditives, pour réaliser ainsi une intégration multi sensorielle globale.
- ✓ L'enfant a pu agir, expérimenter lui-même pour résoudre le problème que comportait la situation. *Robert Rigal (1944)*

II.19 Le cerveau de l'enfant

D'après Dekabane et Sadowsky, (1978) ; et Lenroot et Giedd, (2006), dès l'âge de 6 le cerveau de l'enfant atteint 90% de sa taille adulte. Ce chiffre ne signifie pas que la croissance du cerveau est terminée, bien au contraire. Jusque la fin de l'adolescence, de nombreuses transformations cérébrales se produiront et lui permettront de grandir et d'apprendre. Le cerveau de l'enfant est une structure en constante évolution qui doit s'adapter en permanence. (Bjorklund, 1997). *Caroline bouchard et Nathalie Fréchette et all (2011).*

II.20 Habileté motrice

Guthrie, 1957 a employés Le terme habileté motrice (HM), pour représenter une activité comprenant un ou plusieurs déterminants de la motricité. Cette dernière représente également l'efficacité de l'acquisition d'une action motrice suite à un apprentissage. Les HM se divisent en deux grandes catégories, soit fine et globale. *Julien Perrin et al (2019)*

II.20.1 Caractéristiques de l'habileté motrice

- L'habileté motrice se définit par rapport à un but à atteindre (résultat fixé à l'avance). Elle ne se définit pas, comme c'est souvent le cas dans le domaine de l'EPS, par rapport à une configuration de mouvement à réaliser. C'est l'aspect finalisé de l'habileté.
- L'habileté motrice est hiérarchiquement organisée. Le but principal peut se décomposer en sous-buts.
- L'habileté motrice est efficiente.
- L'habileté motrice est adaptative. Les mouvements sont régulés à la fois par le pratiquant et par l'environnement.
- L'habileté motrice est coordonnée. *Jean-Pierre Famose (1990).*

II.20.2 Les habilités motrices globales

D'après Rigal, 2003, les HMG sollicitent davantage de plus grosses masses musculaires simultanément, engageant ainsi plusieurs parties du corps. Ceci explique que l'utilisation des HMG nécessite l'intervention et la coordination de groupes musculaires

importants. Cet auteur donne également quelques exemples tels que la marche, la course, le saut, le lancer, la natation, etc., qui font partie de cette catégorie.

II.20.3 Le développement des habilités motrices globale

Haywood, 1986; Nishijmaetl, 2003, annoncent que le développement des HMG est idéal entre l'âge de 6 à 12 ans quoique ce dernier ne se fasse pas au même rythme chez tous les enfants. Au cours de cette tranche d'âge, il est tout à fait normal d'observer des écarts de développement moteur qui peuvent atteindre 6 à 8 mois. Par contre, si les écarts s'agrandissent plus d'un an d'âge chronologique.

Cantell et al. 2003, ont dit qu'un mauvais développement des habilités motrices à l'enfance pourra avoir des conséquences négatives à long terme. Une déficience motrice non résolue durant cette période peut mener à un syndrome que l'on appelle «clumsiness» ou mal adresse (Peters et al. 2001). 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 et les spécialistes. Branta et al. 1984. *Renée-Claude Guy (2014)*.

II.20.4 Les composantes de la motricité globale

Les diverses composantes de la motricité globale interviennent simultanément dans l'exécution d'un mouvement, mais demeurent toutefois observables séparément. L'importance et le rôle de chacun varient d'un comportement moteur à l'autre. *Renée-Claude Guy (2014)*.

✓ La dissociation

La dissociation est la possibilité de mettre en action une partie du corps, isolement, sans la participation de l'ensemble. Elle permet d'éviter le mouvement involontaire en favorisant le mouvement volontaire.

On peut parler de dissociation simple et dissociation double :

- La dissociation simple consiste en l'exécution d'un mouvement à la fois, avec une seule partie du corps ; il peut s'agir, par exemple, de taper du pied, de balancer un seul bras ou encore d'ouvrir et de fermer une main.
- La dissociation double suppose l'exécution de mouvements distincts, avec deux membres différents, pendant que le reste du corps demeure immobile, en voici

quelques exemples ; dribbler un ballon avec une main et tourner un cerceau avec un l'autre, jouer des accords de la main gauche au piano pendant que la main droite exécute une mélodie.

✓ **La coordination**

La coordination est la combinaison de mouvements préalablement dissociés. C'est l'agencement des mouvements des différentes parties du corps dans l'exécution d'un geste en particulier.

On parle aussi de coordination visuo motrice lorsque l'œil joue un rôle essentiel dans la réalisation d'un mouvement. *Francine Lauzon (2001)*

✓ **L'équilibre**

L'équilibre du corps se traduit par la capacité de faire les ajustements corporels appropriés, afin de maintenir une position sans tomber ni chanceler. On peut donc parler de deux types d'équilibre :

- Statique : pendant le maintien d'une position.
- Dynamique : pendant un déplacement.

L'exercice de la marche et les activités locomotrices en général affermissent l'équilibre du corps. Cependant, des activités comme marcher sur une ligne ou une poutre étroite représentent un niveau de difficulté plus élevé. *Thierry Paillard (2016)*.

✓ **Le contrôle du tonus musculaire**

- Le tonus musculaire se définit comme un état de tension ou de contraction dans un ou plusieurs muscles. Elle donne du ressort aux muscles.
- Le tonus musculaire, qui varie selon les personnes ou le mouvement concerné.
- Le tonus musculaire de base, qui représente la tension minimale nécessaire à la position stable.
- Le tonus de maintien, qui assure les contractions musculaires nécessaires aux activités motrices et qui suppose un ajustement constant en fonction des résistances rencontrées. *Francine Lauzon (2001)*.

II.21 La motricité fine

Permet d'exploiter les informations sensorielles telles que le toucher, l'ouïe et la vision. Les habiletés motrices fines(HMF) sollicitent l'utilisation de petits muscles, afin de réaliser des tâches précises comme dessiner, écrire et manipuler de petits objets.

Ainsi, l'utilisation des HMF implique de façon majoritaire de la dextérité et de la coordination visuo-motrice. *Joanne Hendrick (1928)*.

II.21.1 Les composantes de la motricité fine

Le développement de la motricité fine est en rapport direct avec le développement de la motricité globale. Elle portera sur le développement de la préhension et de la manipulation de l'objet par l'enfant .autrement dit, elle traitera de l'évolution de la façon de prendre, de manier et d'utiliser les objets.

✓ La dextérité manuelle

La dextérité manuelle comprend l'acquisition et le raffinement des mouvements de la main et des doigts. Et elle se développe quand l'enfant maîtrise la préhension. Il s'agit en quelque sorte de la façon de placer et de déplacer les doigts et la main, lors de l'exécution d'une tâche motrice manuelle. Les qualités requises pour y arriver sont l'adresse et la souplesse du mouvement de la main et des doigts. *Francine Lauzon (2001)*

✓ La coordination oculo-manuelle

La coordination oculo-manuelle est la capacité d'ajuster ses mouvements en fonction d'une cible visuelle. Un ensemble de mouvements s'organise et est dirigé vers un objectif précis.

- La coordination oculo-manuelle nécessite l'intervention de la vision et de l'ensemble du bras (main, poignet, avant-bras et épaule).
- La vision a plusieurs rôles dans la coordination : elle analyse les propriétés de l'objet, aide à la préparation du geste avant son démarrage.
- Les multiples articulations et muscles existants permettent la mobilité, la force et la préhension. *Francine Lauzon (2001)*

6 A 9 ANS				
CARACTERISTIQUES				CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES
PHYSIQUES	MOTRICES	COGNITIVES	SOCIO - AFFECTIVES	
<p>*TAILLE ET POIDS CONTINUENT D'AUGMENTER REGULIEREMENT. *MOINDRE SOUPLESSE. *ACCROISSEMENT REGULIER DE LA FORCE ET DE L'ENDURANCE MUSCULAIRES. *RYTHMES RESPIRATOIRE ET CARDIAQUE ELEVES. *DENTITION PERMANENTE SE MET EN PLACE.</p>	<p>*AMELIORATION DEL'EQUILIBRE STATIQUE ET DYNAMIQUE, DE L'HABILETE DANS LES ACTIVITES LOCOMOTRICES ET *MANIPULATOIRES. CARACTERISTIQUE FINALES DANS PLUSIEURS DES ACTIVITES PHYLOGENETIQUES: LANCER PAR DESSUS L'EPAULE OU PAR ENDESSOUS DES BALLES ET DES BALLONS, DRIBBLE AVEC CHANGEMENTS DE DIRECTION OU DE RYTHME, ATTRAPER PAR EN HAUT OU PAR EN BAS. *DIMINUTION DU TEMPS DE REACTION. *NETTE AMELIORATION DE LA COORDINATION VISUOMANUELLE *ENCHAINEMENTS DE MOUVEMENTS SIMPLES. *GOUT MARQUE POUR LES ACTIVITES RYTHMIQUES ET EXPRESSIVES.</p>	<p>*PASSAGE AU STADE OPERATOIRE. *PREMIERS APPRENTISSAGES SCOLAIRES. *DENOMINATION DES PARTIES DU CORPS. *AUGMENTATION CONSTANTE DE L'EMPAN ATTENTIONNEL. *RECONNAIT LA DROITE ET LA GAUCHE SUR AUTRUI LUI FAISANT FACE *ACCESSION AUX NOTIONS DE FORCE, DE GRAVITE, DE RESISTANCE. *PLAISIR A LIRE. *MAITRISE MIEUX LES DUREES. *BONNE ORGANISATION SPATIALE.</p>	<p>*PRISE DE CONSCIENCE DE CAUTRE SEXE *ACCEPTATION DES SANCTIONS INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES JUSTES. *IDENTIFICATION AU GROUPE. *SENSIBILITE AUX DROITS ET AUX RESPONSABILITES. *IMPORTANCE DE TRE AVEC SON AMI(E), DANS LE EQUIPE DU LEADER. *ACCEPTATIN PARFOIS DIFFICILE DE CE CHEC OU DE LA DEFAITE. *CONSCIENCIEUX. PARTAGE MIEUX SES JOUETS.</p>	<p>PRIVILEGIER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE FAVORISANT: LA PRATIQUE REGULIERE D'ACTIVITES PHYSIQUES; LE RENFORCEMENT DE CEQUILIBRE ET DE LA COORDINATION MOTRICE; LA COOPERATION AVEC LES AUTRES; LA MODIFICATION OU LA CREATION DE NOUVELLES REGLES; LES ACTIVITES RYTHMIQUES ET EXPRESSIVES; C'APPRENTISSAGE DES REGLES DE SECURITE; • LA JUSTICE DANS LES RECOMPENSES OU LES PUNITIONS; LA JUSTESSE DE LA REONSE MOTRICE ET NON LA PERFORMANCE; LE RESPECT DES POSSI- BILITES MOTRICES INDIVIDUELLES; CACQUISITION ET LE RENFORCEMENT DE CONCEPTS PAR LES ACTIONS MOTRICES.</p>

Tableau II.1 : les grandes étapes des développements physique, moteurs, cognitif et affectif de 6 à 9 ans. Dans (Robert régal 2009).

9 A 12 ANS				
CARACTERISTIQUES				CONSEQUENCE
PHYSIQUES	MOTRICES	COGNITIVES	SOCIO-AFFECTIVES	PEDAGOGIQUE
<p>*TAILLE ET POIDS AUGMENTENT RAPIDEMENT VERS LA FIN DE CETTE PERIODE. *MOINDRE SOUPLESSE DES GARCONS QUE DES FILLES. *ACCROISSEMENT REGULIER DE LA FORCE ET DE L'ENDURANCE MUSCULAIRES. *AUGMENTATION DES CAPACITES CARDIAQUE ET RESPIRATOIRE. *DEVELOPPEMENT PHYSIOLOGIQUE DES FILLES EN AVANCE PAR RAPPORT A CELUI DES GARCONS. *ENERGIE A REVENDRE.</p>	<p>*AMELIORATION IMPORTANTE DES CAPACITES STABILISATRICES, LOCOMOTRICES ET MANIPULATOIRES DANS TOUTES LES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES. *LE TEMPS DE REACTION SE RAPPROCHE DE SA VALEUR FINALE. *GOUTS DIVERGENTS DES GARCONS ET DES FILLES POUR LES SPORTS.</p>	<p>*ACCESSION A L'INTELLIGENCE FORMELLE. *PROGRES DANS LES STRUCTURATIONS SPATIALE ET TEMPORELLE (DUREE). *INTERET ET CURIOSITE POUR LES ACTIVITES SCIENTIFIQUES. *MAITRISE DES NOTIONS A DROITE DE, A GAUCHE DE.</p>	<p>*DESIR DE L'ACCEPTATION PAR LES PAIRS. *CONTROLE DES EMOTIONS. *COOPERATION. *GOUT PRONONCE DES GARCONS POUR LES SPORTS. *FILLES SENSIBLES A LEUR APPARENCE PHYSIQUE. *BONNE IDEE D'UN COMPORTEMENT SOCIAL ACCEPTABLE. *INTERET POUR LES ACTIVITES EN GROUPE.</p>	<p>PRIVILEGIER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE FAVORISANT: *L'AMELIORATION DE LA CONDITION PHYSIQUE; *LA CONSERVATION D'UNE BONNE POSTURE; *LA RESOLUTION DE PROBLEMES POSES PAR LA PRATIQUE D'ACTIVITES MOTRICES; *L'ACCESSION AU STATUT DE RESPONSABLE DE TOUS LES ENFANTS, A TOUR DE ROLE; *UNE BONNE ESTIME DE SOI; *LES ACTIVITES DE EQUIPE; *LESPRIT SPORTIF; *LE RYTHME ET L'EXPRESSION; *LE RESPECT DES DIFFERENCES SEXUELLES DANS LA REUSSITE MOTRICE; *LE RENFORCEMENT DE L'EFFICACITE MOTRICE EN EQUILIBRATION, *LOCOMOTION ET MANIPULATION; *LA RELATION AVEC LES ACTIVITES SPORTIVES; *LA REFLEXION APRES PUIS DANS L'ACTION.</p>

Tableau II.2 : les grandes étapes des développements physique, moteurs, cognitif et affectif de 9 à 12 ans. Dans (Robert régál 2009).

II.22 Habilités fermées

Dans les sport de prestation dans un contexte stable et prévisible sans interaction directe entre adversaire, la performance dépendra essentiellement de la qualité d'habilités technique exécutées en fonction d'exigences.

Des qualités athlétiques très perfectionnées seront le support conditionnel et coordinatif de ces habilités fermées (athlétisme, natation) *Philippe Leroux (2006)*.

II.23 Habilités ouvertes

Si la gestuelle technique, le support des qualités physiques restent d'importance, l'adaptation du joueur, à cet environnement instable, incertain et perturbateur sera primordiale. La performance du joueur sera liée à sa capacité de s'adapter au contexte et ce, a travers les habilités ouvertes, d'où l'importance de percevoir, de lire, d'interpréter ces situations jusqu'à anticiper ces changements. *Philippe Leroux (2006)*.

II.24 Définition Coordination motrice

La coordination motrice est la capacité à réaliser un geste précis et intentionnel, avec vitesse (rapidité d'exécution), efficacité (le but est atteint) et fiabilité (taux de reproduction élevée), grâce à l'action conjuguée du système nerveux central et de la musculature squelettique. Le développement de la coordination permet de s'adapter à des conditions changeantes et d'apprendre de nouvelles possibilités de résolution. *Dr Ouddak Mohamed (2015)*.

II.24.1 Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices

Cette approche de l'apprentissage des coordinations se démarque en de nombreux points des approches traditionnelles basées sur le cognitivisme. Elle appuie sur des formalisations mathématiques. D. Delignières, trouve la notion de coordination motrice comme le produit de l'interaction des multiples contraintes pesant sur le système. Au premier titre de ces contraintes.

- Contraintes de la tâche à réaliser : Contraintes informationnelles, énergétiques, mécaniques, déterminant la gamme des coordinations pertinentes.

- Contraintes liées à l'organisme lui-même : Ce sont les apprentissages antérieurs, qui vont imposer lors des premiers essais des modes de coordinations déjà stabilisés par le Système, pour peu qu'ils aient quelque pertinence pour la tâche en cours.

Dans ce cadre, la plupart des modes d'intervention classiquement étudiées dans le domaine de l'apprentissage (consignes, feedbacks, démonstration, aménagement du milieu), doivent être compris comme autant de contraintes susceptibles de peser sur la coordination et son évolution. *D. Delignières, et all (2006)*.

II.25 Définition de la capacité de coordination

La capacité de coordination est la capacité à contrôler et à réguler une tâche motrice. Elle permet de maîtriser avec sécurité et économie des mouvements issus de situations imprévues. La capacité de coordination permet aussi d'apprendre rapidement une suite de mouvements. *Forces terrestres (2011)*.

II.25.1 Signification de la capacité de coordination

La capacité de coordination est utile, dans son sens premier, pour maîtriser une situation qui Demande une réaction rapide et précise. L'habilité est également un moyen de prévenir des Blessures. *Forces terrestres (2011)*.

Capacité d'entraînement : Même si chaque composante de la capacité de coordination se développe durant une période Différente des autres, on peut admettre qu'elles connaissent une période de développement optimale Entre l'âge de 7 ans et la puberté. *Forces terrestres (2011)*.

II.25.2 Les composantes de la capacité de coordination

a) La qualité de différenciation

On entend par qualité de différenciation la capacité à régler minutieusement chaque phase de mouvement et de déplacement corporel

b) La qualité de réaction

On entend par qualité de réaction la capacité à débiter et à conduire le plus rapidement Possible une action motrice adaptée en réaction à un signal.

c) La qualité de rythme

On entend par qualité de rythme la capacité à comprendre un rythme donné et à l'appliquer Corporellement.

d) La qualité d'orientation

On entend par qualité d'orientation la capacité à déterminer et à corriger une position, Ainsi qu'à effectuer des mouvements selon un espace et un temps d'action donné.

e) La qualité d'équilibre

On entend par qualité d'équilibre la capacité de maintenir un état d'équilibre de tout le Corps, surtout lors d'important mouvement. *Forces terrestres (2011)*.

AGE		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
QUALITES DE COORDINATION	Habilités										
	Orientation										
	Différenciation										
	Réaction										
	Equilibre										
	Rythme										

Tableau II.3 : Les qualités de coordination et l'âge idéal d'apprentissage. (D'après Martin Dietrich {1982}). Dans Schmitz Jaqueline et Gianpaolo Patelli (2010).

II.26 l'équilibre

L'équilibre se définit par la capacité à maintenir son centre de masse dans le polygone de sustentation, de façon éviter les chutes et a réaliser les mouvements voulus. Il requiert la capacité de contrôler les oscillations posturales grâce au système musculo-squelettique en utilisant les informations apportées par les systèmes vestibulaire, visuel et somato-sensoriel. *Jean-Claude Bernard (2005)*.

II.26.1 Types d'équilibre

On retrouve deux types d'équilibre statique dynamique.

- a) **L'équilibre statique** : est la faculté d'exécuter un geste sur place, consiste à maintenir son équilibre tout en restant immobile. L'équilibre statique est sollicité plusieurs fois dans la journée d'une personne, et ce, de manière inconsciente.
- b) **L'équilibre dynamique** : est la faculté d'exécuter un geste en déplacement et avec élan. Il est intimement lié au rythme (seconde qualité essentielle de la coordination) propre au geste à exécuter *Thierry Paillard (2016)*.

Les informations sensorielles permettent le maintien de l'équilibre, elles proviennent : *Sylvette Wiener et Vacher Soline Lecervoisièr (2012)*.

❖ Du vestibule

Il abrite plusieurs sortes de récepteurs qui vont répondre aux différents types de mouvements de la tête dans les trois plans de l'espace :

- ✓ **Pour les canaux semi-circulaires** :
 - Lever, baisser la tête (dire "oui").
 - Tourner la tête de droite à gauche (dire "non") se retourner,
 - Pencher la tête sur le côté.
- ✓ **Pour les organes otolithiques (utricule et saccule)** :
 - Glisser, basculer et tanguer,
 - Percevoir la pesanteur (gravité), C'est notamment à partir de cette perception de la gravité que se construit la notion de verticale et de repères spatiaux.

❖ La vision

- Des yeux interviennent essentiellement comme élément d'orientation et de déplacement dans l'espace.
- L'œil permet de fixer un point de repère essentiel : la position de l'individu par rapport aux objets qui l'entourent. Ces renseignements spatiaux sont exploités pour la posture, l'équilibration et l'orientation.

❖ L'ensemble du corps

- Toucher, pression au niveau de la peau, tension au niveau des muscles, des tendons et des articulations appelées informations somesthésiques et proprioceptives. *Sylvette Wiener et Vacher Soline Lecervoisiere (2012).*

II.27 La psychomotricité

La psychomotricité serait une des réponses possibles dans le champ éducatif car elle prend en compte ces apolliniens et barbares des enfants (élèves), faisant vivre au corps, à la tête et au cœur ses rites initiatique nécessaire pour grandir. Ce corps barbare et intelligent semble un peu étouffé dans l'espace scolaire, là où le corps apollinien, le normé, le lumineux, le beau serait valorisé. Elle préventive, au sein même de l'école, pourrait renforcer l'identité corporelle des élèves : soit directement avec eux, soit en formant et accompagnant la communauté éducative sur ces questions de corps, de temps et d'espace. *Françoise Giromini et all, (2015)*

II.27.1 Les composants de la psychomotricité

II.27.1.1 Le schéma corporel

Représentation que nous avons de notre corps à l'état statique ou dynamique et qui nous permet de nous adapter au monde extérieur.

II.27.1.2 Latéralité

De l'une de chaque partie symétrique du corps (main, pied, œil, oreille).

II.27.1.3 Organisation spatiale

Capacité de se situer dans l'espace, de déterminer la position que l'on occupe par rapport à des repères, d'ordonner correctement les différents éléments d'un tout. Orientation spatiale (directement associée à la perception), et structuration spatiale (associée à l'abstraction et au raisonnement).

II.27.1.4 Organisation temporelle

Capacité de situer la succession des actions les unes par rapport aux autres, de définir un présent par rapport au passé et au futur, de saisir l'agencement des structures rythmiques, d'évaluer la durée et la vitesse.

II.27.1.5 Perception visuelle et discrimination visuelle

Établissement de différences ou de ressemblances entre des stimuli voisins par leur forme, taille, couleur, texture.

II.27.1.6 Coordination motrice globale (motricité globale)

Des contractions de différents groupes musculaires produisant un mouvement adapté au but recherché (marche, course, saut, lancer, etc.).

II.27.1.7 Coordination Visio-manuelle (motricité fine)

Coordination des mouvements faisant intervenir la main ou le pied en relation avec la vision (écriture, lancé dans une cible).

II.27.1.8 Droite .Gauche

Possibilité de s'orienter dans l'espace en fonction des notions relatives droite, gauche. *Dr Ouddak Mohamed (2015).*

CHAPITRE III :
LA RECENSION DES ECRIS

III. Préface

Ce chapitre est consacré pour les études antécédentes (14 études : 02 études locales et 12 étrangères) qui parlent sur la coordination motrice des enfants d'âge 6 à 11 ans.

III.1 Les études antécédentes locales**III.1.1 Etude de N. Slifi. H et al (2011).**

Il s'agit d'un article de recherche intitulé « Caractéristiques morphologiques et physiologiques d'enfants Scolarisés âgés de (7-11) ans de la région d'Alger » réalisé par N. Slifi Halem, N. Mimouni Touabti, A. Halem. Publié dans la Revue Scientifique I.S.T.A.P.SN° 08 Décembre 2011.

Les auteurs ont voulu étudier les bénéfices de la pratique du sport sur le développement et la croissance de l'enfant.

L'objectif principal de cette étude est d'établir des comparaisons des données biométriques et d'aptitudes physiques entre un groupe d'élèves scolarisés âgés de (7 – 11 ans) non pratiquant de l'activité physique et sportive issu de la commune de Bab El Oued située au centre du grand Alger et un autre groupe d'élèves du même âge pratiquant de l'activité physique et sportive, issu de la commune d'Hydra.

Pour cela, une enquête sociologique a été réalisée pour renseigner sur les conditions de vie et de pratique sportive des élèves; des mesures anthropométriques (poids, taille, plis adipeux et indice de corpulence) et des tests de capacité physique, ont pris part 394 élèves dont 205 filles et 189 garçons avec une moyenne d'âge de 9 ans \pm 1,60.

Les résultats de cette étude montrent que la taille moyenne des élèves pratiquants l'éducation physique et sportive (EPS) est significativement différente de leurs homologues non pratiquants ; et ce, à 8, 9, 10 et 11 ans chez les filles et à 9, 10 et 11 ans chez les garçons au seuil : $p < 0,05$ et $p < 0,001$. Les garçons non pratiquants de l'EPS de Bab El Oued, enregistrent des différences significatives dans la qualité de vitesse à tous les âges, alors que les filles sont plus rapides et endurantes à 7, 8 et 9 ans. Ces élèves présentent une bonne condition physique grâce à l'activité habituelle; par ailleurs, ils doivent bénéficier d'une activité physique régulière et réglementée, encourager la

création des associations sportives de quartiers. Ces élèves pourraient être sélectionnés et orientés vers l'athlétisme.

III.1.2 Etude De Mehenni. K et Mayout. L (2014 – 2015).

Il s'agit d'un mémoire intitulé « Etude des composantes coordinatives des enfants scolarisés Tranche d'âge 7-9 ans ». Réalisé par MEHENNI Khaled. MAYOUT Lamine. Sous la direction de Mr : IKIOUANE. M Année Universitaire 2014 – 2015.

L'objectif de ce travail de recherche consiste à étudier les qualités et les composantes coordinatives des enfants d'âge 7-9 ans, à savoir : la capacité de réaction, l'orientation spatiotemporelle, l'équilibre et la capacité de rythme, dans le but de :

- ✓ Déterminer un profil de coordination pour les deux échantillons (filles et garçons).
- ✓ Déterminer l'évolution du profil des qualités coordinatives des filles et garçons avec l'âge.
- ✓ Comparaison des performances de la coordination selon le sexe.
- ✓ Comparaison des performances de la coordination selon l'âge.
- ✓ La Corrélation des différentes qualités coordinatives.

Echantillon compose de deux groupe de 42 sujets de l'école primaire de Snadela (Kherrata), Pour répondre à l'objectif de cette recherche ils ont retenu les tests suivants: l'épreuve de la capacité de réaction, épreuve de la capacité d'orientation spatiotemporelle (boomerang), épreuve de la capacité de l'équilibre (Fläming Eurofit), et l'épreuve de la capacité de rythme. Ils ont aussi retenu certains paramètres anthropométriques entre le poids, la taille et l'indice de masse corporelle, dans le but de s'assurer l'homogénéité.

Les résultats recueillis Pour les différents groupes et les différentes catégories ont permis de situer le profil coordinatif de l'échantillon. La comparaison des performances selon le sexe montre des différences significatives en faveur des garçons pour les catégories des 8 et 9 ans, à l'exception de l'épreuve de réaction ou n'a pas noté de différence significative. La deuxième comparaison concerne les performances des filles et des garçons selon l'âge. Cette étude a montré l'existence de différences significatives selon l'âge et cela pour toutes les catégories, ce qui témoigne de

l'évolution de ces capacités avec l'âge. Cela rejoint les études menées par Hertz (1976, 385), qui affirme que le premier âge scolaire (7 à 10 ans) est considéré comme l'âge du développement intensif et optimal pour le perfectionnement des capacités coordinatives.

La corrélation des performances entre les différentes épreuves coordinatives chez les deux échantillons montre relation corrélative positive fortes plus importantes chez les garçons pour ce qui est des épreuves de (réaction, boomerang et rythme), ont des similitudes importantes et le fait que ces différentes épreuves sont dynamiques. Par contre on a noté des corrélations négatives fortes plus importantes chez les filles pour ce qui est des épreuves de (réaction, équilibre), (boomerang, équilibre) et (rythme, équilibre). Cela peut s'expliquer par le caractère différent de ces épreuves, dynamique pour les premières et statique pour ce qui est de l'équilibre.

III.2 Etudes antécédentes étrangère

III.2.1 Etude de Stephanie. C (Avril 2005)

Il s'agit d'un mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de master en éducation physique et sportif, sous titre de « effet d'un programme individualisé en éducation physique qui vise les développements de l'équilibre de la coordination chez des élèves de 8 et 9ans ». Réalisé par une étudiante Stephanie Cousin (2005).

Cette étude consiste la problématique suivante : Est-il possible d'augmenter le niveau d'équilibre et de coordination des élèves du primaire en leur proposant des activités d'apprentissage individualisées et stimulantes durant les cours d'éducation physique et à la santé?

L'objectif principal de cette étude est de décrire l'efficacité d'un programme individualisé pour améliorer l'équilibre et la coordination chez les élèves de 8 et 9ans.

Échantillon : des élèves de troisième année, réparties en deux classes de 30 élèves, sélectionnées pour cette étude fréquentent une école privée pour filles. Outils de recherche utilisés L'appréciation du développement psychomoteur des enfants peut se faire à l'aide d'épreuves psychomotrices normées (Lacombe, 1996). Nous avons choisi le Bruininks Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOT) de Bruininks (1978) pour mesurer les motricités globale et fine chez les enfants âgés de 8 et 9 ans.

Les résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : Les résultats de cette étude présentent certains indicateurs reliés à l'impact de l'implantation d'un programme individualisé dans les cours d'éducation physique et à la santé au primaire. Tout d'abord du point de vue des élèves, il est intéressant de signaler l'amélioration des habiletés motrices des participantes. En effet, les trois groupes d'élèves (faible, moyen et fort) ont amélioré leur niveau d'équilibre et de coordination.

Les résultats de la présente étude permettent également d'identifier les tendances des élèves dans leurs manières de pratiquer durant les cours lors des deux activités motrices présentées soit la corde à danser et l'acrogym.

III.2.2 Étude de M. doucet (décembre 2016)

Essai présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en ergothérapie (M.Sc.), sous titre de « l'amélioration des habiletés motrices fondamentales d'élèves du primaire suite à l'implantation d'un programme de motricité ». Réaliser par : doucet. M (décembre 2016).

Cette étude consiste la problématique suivante : « Quelles sont les programmes de motricité qui visant l'acquisition et la maîtrise des habiletés motrices fondamentales pour les enfants pratiquent peu d'activités physiques et ainsi ils ont une faible maîtrise des (hmf) ? ».

L'objectif principal de cette étude vise à déterminer si les (hmf) s'améliorent suite à la participation des enfants au programme de motricité.

Échantillons de cette étude comprenait 13 participants soit des élèves d'une classe de première année du primaire, participants au programme de motricité. La deuxième version du Test of Gross Motor Development (TGMD-2) qui permet d'évaluer 12 habiletés motrices a été administrée à deux reprises auprès des enfants. Une période de 10 semaines s'est écoulée entre les deux administrations. Le logiciel SPSS (2015) a été utilisé pour analyser les résultats

Les résultats de l'étude ont indiqué qu'une amélioration significative entre les résultats au temps 1 et au temps 2 a été soulevée pour les habiletés de locomotion et les habiletés de manipulation d'objets des enfants. Aucune différence significative entre les

garçons et les filles n'a été trouvée, et ce, pour l'ensemble des habiletés, au temps 1 comme au temps 2.

Discussion : les résultats obtenus sont comparables à ceux engendrés dans des études précédentes portant sur l'amélioration des hmf chez les enfants suite à un programme de motricité. Pour ce qui est de l'écart entre les garçons et les filles, des différences significatives avaient été perçues dans d'autres études.

III.2.3 Etude d'Isabelle. F. (2019)

Thèse de doctorat pour obtenir le diplôme de doctorat, intitulé « étude du lien entre les habiletés motrices et l'adaptation psychosociale chez des enfants du premier cycle du primaire ». Réalisée par ISABELLE FLEURY juin 2019.

Cette étude consiste la problématique suivante : Existe-t-il un lien de prédiction entre les habiletés motrices des enfants du premier cycle du primaire testées par l'outil développé par Leone (2008) et leur adaptation psychosociale telle qu'évaluée par le strengths and difficulties?

L'objectif d'étude est d'évaluer le lien prédictif entre l'agilité, l'équilibre, la coordination et l'adaptation psychosociale (symptômes émotionnels, problèmes de conduite, hyperactivité et inattention, relation avec les pairs, comportements pro sociaux) des enfants âgés de 5 à 7 ans de la première année du primaire.

La méthode utilisée est quasi-expérimentale visant à évaluer l'impact de différents programmes de développement des habiletés motrices. Les capacités motrices (vitesse de réaction, agilité, coordination et équilibre) des enfants ont été évaluées à l'aide du test des compétences de l'uqac-uqam (Leone, 2008). La santé psychologique des enfants a été évaluée à l'aide du strengths and difficulties questionnaire (Goodman, 1997) rempli par les parents et les capacités d'autorégulation des jeunes par le test preschool self-regulation assessment (Smith-Donald, raver, hayes, & richardson, 2007). Deux temps de mesure ont été réalisés: *t1* avant le début des ateliers des différents programmes (début septembre) et *t2* à la fin de la mise en place des programmes (fin décembre).

Échantillon de cette étude comprenait 188 enfants de première année du primaire dont 48,4 % sont des filles et 51,6% des garçons, âgés entre 5 et 7 ans ,les participants ont été

séparés en trois groupes : un groupe participant au programme Au couturier (66,5%), un groupe au programme d'habiletés motrices (21,8%) et un groupe contrôle suivant seulement les cours d'éducation physique réguliers (11,7%).

Les résultats d'analyses indiquent que les problèmes de comportement des enfants au temps 2 sont significativement reliés aux problèmes de comportements au temps 1 ainsi qu'aux habiletés motrices impliquant la coordination main-pied au temps 1. De plus, les résultats indiquent que les symptômes d'hyperactivité et d'inattention au temps 2 sont surtout expliqués par les symptômes d'hyperactivité et d'inattention au temps 1, autant chez les garçons que chez les filles. Un effet d'interaction selon le sexe a également été observé, révélant que l'agilité au temps 1 est reliée aux symptômes d'hyperactivité et d'inattention au temps 2 seulement chez les garçons. Aucun lien significatif n'est ressorti entre les habiletés motrices et les symptômes émotionnels, les comportements pro sociaux et les relations avec les pairs. Dans l'ensemble, cette étude suggère qu'il existe un lien entre certaines habiletés motrices et certaines dimensions de l'adaptation psychologique, mais que ce lien est faible et pourrait être en partie expliqué par d'autres variables intermédiaires non évaluées dans le cadre de cette étude.

III.2.4 Etude de Renée-Claude Guy 2014

Un mémoire de fin d'étude en Maîtrise en médecine expérimentale de l'Université Laval offert en extension à l'Université du Québec à Chicoutimi sous titre de « Évaluation des habiletés motrices chez les enfants québécois âgés de 6 à 12 ans ». Réaliser par : Renée-Claude Guy 2014.

L'objectif principal de cette étude : est donc de deux ordres. Dans un premier temps, elle permettra de doter notamment les cliniciens, les kinésiologies et les éducateurs physiques, d'outils d'évaluation qui sont valides, fidèles et simples d'utilisation. En second lieu, cette recherche fournira pour la première fois, des données normatives concernant la description du développement des HMG chez les enfants québécois âgés de 6 à 12 ans.

Deux méthodes en été utilisé Le présent mémoire porte sur le développement d'une batterie de tests, réalisée par un groupe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) 6 catégories de déterminants bimoteurs seront évaluées : 1. La vitesse de segments (2 épreuves); 2.

L'agilité (4 épreuves); 3. L'équilibre statique et dynamique (3 épreuves); 4. Le temps de réaction (1 épreuve); 5. La coordination (2 épreuves); 6. Capacité cardiorespiratoire (1 épreuve). Questionnaires : Chaque enfant devra répondre à trois questionnaires qui lui seront lus par un des membres de l'équipe de recherche.

Échantillons de cette étude comprenait au total, environ 500 enfants (~250 garçons et 250 filles) de chacun des niveaux du primaire (1re à 6eme année) ont participé à l'étude pour un total de 2747 enfants. Résident dans l'une des 4 régions choisies (Québec, Montréal, Sherbrooke et Saguenay). Les participants évalués étaient âgés de 6 à 12 ans.

Résultats concernant l'évaluation des HMG : l'évaluateur peut s'attendre à obtenir des résultats supérieurs chez les garçons pour le test cardiorespiratoire (course navette de 20m), les tests de coordinations qui demandent moins de synchronisme (coordination œil-main et dribble avec la main), et au test du temps de réaction. Contrairement aux garçons, les filles obtiennent de meilleurs résultats aux tests qui demandent une meilleur synchronisation (coordination mains-pied) ainsi que les trois tests impliquant l'équilibre (yeux ouverts, yeux fermés et sur surface instable. Il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles pour la plupart des tests impliquant la vitesse segmentaire (vitesse de jambes et vitesse de bras) et il y a très peu de différence pour les tests d'agilité (course slalom, pas chassés, en cercle et course navette 5 mètres).

III.2.5 Etude de Cizeron M et Ganière (2016)

Il s'agit d'un article intitulé « Élaborer des connaissances utiles aux enseignants pour guider les apprentissages des élèves en EPS : l'étude des morphogenèses des habiletés motrices ». Réalisé par Cizeron Marc et Ganière. Publié dans la revue eJRIEPS, numéro 38, avril 2016.

Cet article porte sur la question des connaissances qui permettent à l'enseignant d'EPS d'intervenir auprès des élèves pour guider leurs apprentissages.

L'objectif principal de cette étude consiste sur les catégories d'analyse fonctionnelle de l'organisation motrice des élèves qui ont été élaborées au fil de trois études conduites en gymnastique, en natation et en danse.

Echantillon : Les études ont été conduites jusqu'à présent dans le contexte de l'enseignement de la natation avec des élèves de 6^e de collège (Cizeron et Ganière, 2014 ; Ganière et Cizeron, 2015a, 2015b), de la gymnastique (Ganière et Cizeron, 2013) et de la danse (Cizeron et Ganière, 2014) avec des étudiants de STAPS (inscrits en licence 3 mention éducation et motricité). Pour réaliser cette étude, ils ont utilisé : l'outil vidéo a été retenu, Il permet, grâce au traitement numérique de l'image, d'obtenir des films à vitesse normale ou ralentie, et d'extraire des chronophotographies jusqu'au 1/50^e de seconde (images déramées). Les indicateurs descriptifs retenus sont empruntés à ceux qu'utilisent les enseignants et entraîneurs experts, de façon à ce que ces indicateurs demeurent accessibles aux praticiens.

Les Résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : Le résultat obtenu de cet article porte sur l'idée que les catégories d'analyse renvoient à des fonctions de l'organisation motrice qui sont susceptibles de se développer. Il ne peut s'agir de stades de développement qui correspondraient à des étapes génétiques, du type de celles que souhaitait établir Piaget dans le domaine cognitif. Le développement de l'organisation motrice en direction d'une concrétisation de plus en plus accentuée correspondrait alors à l'intégration de plus en plus forte des différentes fonctions dans une structure de plus en plus unifiée. L'étude conduite en natation et gym a permis l'analyse a pu montrer que les raisons de cette continuité des appuis tenaient à des nécessités d'équilibration en situation corporelle renversée (tête en bas).

Ces résultats ouvrent une piste de développement de connaissances de cet ordre. Leur appropriation par les enseignants d'EPS reste cependant une question difficile.

III.2.6 Etude de Thibaud A (2012)

Il s'agit d'un mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien sous titre de « Technique d'approche des habiletés motrices fondamentales selon Gallahue ». Réalisé par l'étudiante Thibaud Auriane, mai 2012.

L'étudiante a proposé dans cette recherche la problématique suivante : est ce que l'accompagnement des enfants permettrait d'augmenter l'adaptation du sujet à son environnement et ce à travers un travail qui améliorerait ces habiletés motrices fondamentales?

Objectif de cette recherche c'est l'observation de retards moteurs chez certains enfants a influencée dans le choix d'aborder la motricité générale, en prise en charge. Pour cela utiliser divers parcours mais cela a vite semblé compliqué et faisait intervenir beaucoup trop de facteurs différents. Alors cherché une autre technique existante pour tenter d'améliorer les divers éléments que je voulais faire travailler à l'origine avec les parcours. Donc le but de cette expérience est de voir sa pertinence dans la prise en charge et d'observer ce qui peut être retenue de son utilisation pour la pratique du psychomotricien.

Échantillon : Dans ce mémoire, l'étudiante basé sur trois enfants qui ont un retard moteur important en commun. L'un des enfants, étant absents sur une longue période, a servi d'enfant témoin et permet de voir s'il est intéressant d'utiliser cette technique en prise en charge psychomotrice ou si l'enfant va développer ses habiletés indépendamment. L'expérience traitée dans cette étude base sur technique proposée par Gallahue en situation de prise en charge psychomotrice avec des enfants présentant un retard moteur. Faire passer le test M-ABC, non pas à visée diagnostic, mais plutôt pour situer les enfants au moment du bilan. Traité ce test par l'utilisation d'observations cliniques proposées par Gallahue. Par soucis d'objectivité et par peur de perdre des informations importantes, et avec l'utilisation d'un support numérique (vidéo) pour l'évaluation des observations cliniques de Gallahue.

Les résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : la phase d'exploration est facilement aménageable et accessible à différents types de population, son utilisation aurait pu être pertinente. à mesure des évaluations, aiguïser à l'observation qualitative des différentes habiletés motrices fondamentales. , d'affiner observation de l'enfant et d'avoir une plus grande efficacité pour tester la motricité globale lors du bilan psychomoteur.

III.2.7 Etude de Jessica. G et Romain. F (2011)

Il s'agit d'un mémoire, intitulé « Le développement d'une qualité de coordination en EPS chez les élèves du CYT » réalisé par Jessica Gremaud et Romain Favre, juin 2011.

Les deux étudiantes ont contribué à ce problème : dans quelle mesure deux dispositifs différents d'enseignement en EPS contribuent-ils à développer la qualité de

coordination de différenciation chez des élèves du CYT ? ; Pourquoi avoir choisi la coordination motrice ? La réalisation de cette étude à l'effet de calculer l'indice de progression moyen d'une qualité de coordination, la qualité de différenciation, des élèves dans l'enseignement en éducation physique et sportive (EPS). Pour cela, ils préparent deux dispositifs de recherche, dans lesquels s'inscrivent deux séquences d'enseignement-apprentissage. Les séquences diffèrent en durée, en densité et dans leur contenu. En effet, la séquence du premier dispositif est composée de moments d'enseignement portant sur la qualité de différenciation. Ces moments d'enseignement sont inclus dans une séquence traitant d'un thème autre. La séquence du deuxième dispositif est beaucoup plus courte et son contenu est un travail intensif de la qualité de différenciation.

Echantillon : leur recherche se déroule dans deux classes de CYT 5, qui étaient leurs classes de stage. La première classe comporte 19 élèves (10 filles et 9 garçons), et la seconde 18 élèves (12 filles et 6 garçons). Cette recherche a été réalisée avec certains outils d'abord, Les élèves remplissent un profil sportif sous la forme d'un petit questionnaire. Des questions relatives aux habitudes sportives des élèves sont posées et les réponses sont recensées. Ces élèves passent un pré-test contenant quatre exercices (Tenir un ballon en équilibre sur l'index – Dribbler avec la main et conduire la balle avec le pied simultanément - Se passer les ballons avec les mains et avec les pieds - Faire des passes face au banc en alternant pied gauche et pied droit), Les résultats récoltés lors de la passation du post-test sont recensés dans des tableaux et sont comparés avec les résultats du pré-test.

Les résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : la qualité de différenciation doit se travailler à petites doses sur un long terme, au même titre que les autres qualités de la coordination motrice. Déjà faire l'hypothèse quel résultat est applicable à toutes les qualités de coordination, et pas uniquement à la qualité de coordination de différenciation. Cela ils apportent bien entendu des pistes de réflexion et d'action pour leur future pratique dans l'enseignement des qualités de coordination. Il est important, tant pour des raisons didactiques que pédagogiques, de travailler sur des moments courts répartis régulièrement à moyen voire long terme. Malgré ces différents soucis de représentation de la réalité, l'hypothèse émettre que la tendance démontrée par

les résultats, à savoir qu'une séquence longue est plus efficace qu'une séquence courte, est applicable à une population plus large.

III.2.8 Etude de Geneviève. T et al. (aout 2018)

Il s'agit d'un article intitulé qui intitulé : « Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. Université du Québec à Montréal » réalisé par Geneviève Tapin et al. Publie dans la revue phenEPS/ PHEnex journal. (aout 2018).

Cet article comporte la problématique suivante : Quelles sont les pratiques déclarées d'utilisation de la différenciation pédagogique en enseignement de l'ÉPS pour répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH? Quels sont les facteurs qui facilitent ou qui font obstacle à la différenciation pédagogique en enseignement de l'ÉPS?

L'objectif de Cette étude vise à identifier les pratiques déclarées de différenciation pédagogique afin de comprendre comment les participants estiment répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH.

Échantillon : Douze participants volontaires, dont 11 hommes, provenant de quatre régions du Québec ont participé à la recherche. Pour participer à la recherche, les répondants devaient avoir au moins un élève ayant des DMSH dans leur groupe lors de l'année scolaire en cours, Ces répondants-enseignants d'EPS au primaire. Les enseignants en ÉPS ont été contactés par l'utilisation l'outil de recherche, un courriel afin de leur acheminer une lettre résumant le sujet à l'étude. Pour participer à l'étude, ils devaient remplir le formulaire de consentement et accepter volontairement d'effectuer une entrevue téléphonique enregistrée d'environ 45 minutes. Les entrevues ont été réalisées au moment choisi par le participant. Outre les questions sur les caractéristiques sociodémographiques des participants,

Les Résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : Dans le milieu scolaire québécois, le plan d'intervention est l'outil qui répertorie les besoins des élèves en fonction de leurs forces et de leurs points à améliorer et propose des moyens, planifiés dans un temps limité, qui permettent de faire un suivi de l'évolution de l'élève. À cet égard, le cadre d'évaluation des apprentissages de la province où s'est déroulée l'étude (MELS, 2011) prévoit que les enseignants d'ÉPS doivent évaluer les

compétences des élèves à l'intérieur de trois compétences disciplinaires qui consistent à agir et interagir dans des contextes de pratiques d'activité physique ainsi que d'adopter un mode de vie sain et actif. Les critères d'évaluation de ces compétences disciplinaires reposent sur la cohérence de la planification, l'efficacité de l'exécution ainsi que sur la pertinence du retour réflexif. Il est de la responsabilité de l'enseignant de mettre en œuvre l'application de ces critères pour attester de la compétence des élèves dans une situation d'enseignement et d'évaluation.

III.2.9 Etude d'Emmanuelle. J et Jacques. J (2015)

Il s'agit Un article de recherche intitulé « Participation et besoins des élèves ayant un trouble de l'acquisition de la coordination à l'école primaire ». Réalisé par Emmanuelle Jasmin et Jacques Joly, publié dans Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation 38(4). Université de Sherbrooke. (2015).

Les auteurs ont traité la problématique suivante : quels sont les défis et les besoins de ces enfants (TAC) durant la scolarisation, en vue de favoriser leur persévérance et leur réussite scolaires ?

L'objectif principal de cette étude C'est avoir cite les défis et les besoins durant les difficultés motrices des élèves ayant un TAC peuvent donc affecter leur participation à l'école, soit la réalisation de leurs activités courantes et de leurs rôles sociaux Cette étude a permis d'explorer de manière globale et détaillée la participation et les besoins des élèves ayant un TAC durant leur scolarisation au primaire.

Un échantillon de dix enfants ayant un TAC ainsi que leurs parents ($n = 12$) et leurs enseignants ($n = 9$) ont participé à cette étude. Cette taille d'échantillon est adéquate pour une étude de cas multiples (Yin, 2009). Les Outils utilisée dans cette recherche sont Des questions fermées et ouvertes ont été utilisées afin de recueillir de l'information sur la participation et les besoins des enfants ayant un TAC, notamment les attentes et les demandes en lien avec l'école (voir Appendice pour des exemples de questions). Les caractéristiques sociodémographiques des enfants, des parents et des enseignants étaient documentées durant l'entrevue. Un échantillon de convenance a été utilisé pour le recrutement des participants. Les participants ont été recrutés dans quatre régions du Québec par l'intermédiaire de divers établissements, incluant des

commissions scolaires, des organismes communautaires, des associations de parents, des centres de réadaptation et des cliniques privées en ergothérapie.

Les Résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : Les profils de participation et de besoins à l'école étaient propres à chaque enfant. En effet, les intérêts et les forces des enfants, leurs défis, les facilitateurs et les obstacles ainsi que les attentes et les demandes des participants étaient spécifiques à chaque cas. Des visions similaires ou complémentaires des profils de participation et de besoins des enfants. Les divergences de perceptions entre les différents types de participants concernaient surtout les attentes et les demandes.

III.2.10 Etude d'Abdoulay. F (1985 -1986)

Il s'agit d'un mémoire de maîtrise de science et technique de l'activité physique et du sport intitulé: « Etude de la coordination motrice chez les garçons et chez les filles âge de 10 à 12 ans ». Réalisé par Abdoulay Faye. Institut national supérieur de l'éducation populaire et ou sport (Inseps) 1985 -1986.

Les auteurs ont traité la problématique suivante : Faut-il attendre l'âge mur pour s'occuper de la coordination motrice ou ne vaut-il pas mieux s'en soucier dès le bas Age si l'on sait que le sportif atteint un degré de performance d'autant plus élevé que l'apprentissage est précoce et bien suivi ?

L'objectif principal de cette étude c'est Veiller les enfants sur des aspects de la motricité qui peuvent être améliorés si l'athlète est coordonné dans l'exécution des mouvements.

Un échantillon de 50 garçons et 50 filles des établissements de la Médina (I, II, III. V). Ces garçons et filles sont Agés de 10 à 12 ans et ne fréquentent pas les clubs sportifs ni les écoles de sport. Dans cette étude Abdoulay prend ces outils, des exercices standards et ont été expérimentés par des chercheurs comme Jean Le Boulch Jean, Pierre Bonnet, Juill faliz et Jean Vangioni, et parmi ces exercices : (Passe et réceptions de balle en course, tir au panier-de mini basket, dribles en-slalom à travers plots, roulade avant, départ accroupi et arrivée accroupie, saut du cheval d'arçon en course et Saut pieds joints dans le cerceau de gauche ensuite dans le cerceau de droite).

Les résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : la coordination n'est pas une donnée génétique : elle s'acquiert et s'améliore par le travail et les répétitions. Elle est aussi une fonction complexe faisant appel à de nombreux mécanismes psychiques et physiologiques parmi lesquels les facteurs perceptifs et les facteurs d'exécution. Il appartient donc à l'éducateur physique que développer cette qualité psychomotrice chez l'enfant dès le bas, âge afin que ce dernier puisse l'exploiter au mieux à l'âge adulte. Alors la coordination motrice chez l'enfant nécessite un apprentissage parfois long suivant le degré de difficulté de l'exercice.

III.2.11 Etude de Redouane. B et Kamel. B (2012)

Il s'agit d'un article intitulé: « Situation de l'éducation physique et sportive (EPS) au niveau de l'enseignement primaire en Algérie (entre mythe et réalité) ». Réalisé par Redouane Boukherraz et Kamel Benakila. Publiée dans revue des sciences humaines N38, 2012.

Les auteurs ont traité la problématique suivante : Quelle est la place de l'EPS dans les programmes scolaires en Algérie ? Ces écoles sont-elles équipées des infrastructures nécessaires aux activités motrices adéquates ? Le personnel d'encadrement est-il habilité à assurer convenablement les tâches de l'EPS ?

L'objectif traité par ces deux auteurs c'est de reconstituer les principales étapes de l'évolution de l'EPS et analysant les perspectives de développement de cette discipline telles qu'elles se dégagent des principales dispositions législatives et réglementaires qui la régissent.

Echantillon : étude réalisée en 2012, sur un nombre de 543 écoles primaires réparties dans 12 wilayas dans différentes régions du pays (Boukherraz R. et Boudjrada A. 2012).

Les Résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : L'activité motrice est un moyen d'action, d'exploration, d'expression et de communication privilégié nécessaire à un développement moteur, affectif et intellectuel harmonieux. Il est établi que l'acquisition de ces comportements moteurs est marquée par des stades précis, et que l'accès à un nouveau stade pour un comportement moteur donné

(l'écriture par exemple) dépend de la qualité et de la quantité des expériences motrices vécues par l'enfant.

III.2.12 Etude de Pieron. M et al (2000)

Il s'agit d'un article de recherche intitulé « Mieux connaître les élèves: Les motivations. (Revue de l'Education physique) ».réalisé par Pieron Maurice et al. Publié dans Revue de l'Education physique, Vol. 40, 1, 35 – 43 (2000).

Les auteures portent sur la problématique suivante : Quel est le rôle important des aspects des apprenants auxquels il conviendrait d'accorder aussi beaucoup d'intérêt ?

L'objectif principal de cette étude c'est la comparaison des attitudes et des perceptions de compétences chez des élèves caractérisés par un niveau d'habileté nettement différencié.

Echantillon : comparé les aspects relatifs à la motivation de deux types d'élèves. Demander aux enseignants de désigner huit élèves: les quatre estimés comme les plus habiles (+), et les quatre les moins habiles (-). Dans l'étude, 277 élèves ont été interrogés. Leur répartition en mieux doués et moins doués s'établit de la manière suivante : 76 (+) et 70 (-) chez les filles, 68 (+) et 63 (-) chez les garçons. Ils faisaient partie de 39 classes de l'enseignement secondaire, 19 de garçons et 20 de filles. Les outils de recherche utilisés, Les données ont été recueillies par l'intermédiaire de questionnaires et de descriptions d'événements. Deux instruments ont été développés. Le Premier concerne l'attitude à l'égard des cours d'éducation physique et le second, la perception des compétences (au cours d'éducation physique).

Les résultats obtenus par cette étude permettent de ce qui suit : Il est évident que l'enseignant sait qu'il existe des différences entre élèves mieux et moins bien doués. Toutefois, l'importance des différences dans le domaine des motivations exige qu'il en tienne compte dans le choix des activités, des styles d'enseignement et des interventions individuelles, pour se placer dans la perspective de la pédagogie des compétences.

CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE IV :
METHODOLOGIE DE RECHERCHE

IV.1 Préface

L'objectif de ce présent chapitre est de présenter les données collectées 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 quelques recommandations que nous voyons utiles et importantes à prendre en considération pour déterminer influence de l'EPS sur la coordination motrice des Enfants scolarisés au primaire âgés de 6 à 11 ans.

IV.2 Méthodes et moyens

IV.2.1 La méthode expérimentale

C'est une démarche scientifique qui consiste à contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves répétées, au cours desquelles on modifie un à un le paramètre de situation afin d'observer les effets induits par ces changements. *Pierre Grelly, (2012)*.

IV.2.2 Les Variables de la recherche

- ✓ Variable indépendante : l'activité physique.
- ✓ Variable dépendante : la coordination motrice des enfants âgés de 6 à 11 ans.

IV.3 Echantillon de la recherche

Afin de réaliser notre objectif, nous avons ciblé une classe de 5^{ème} année qui contient 30 élèves, on les a divisés en deux groupes, 15 en groupe expérimental et 15 en groupe témoin.

IV.4 Pré-enquête

Avant tout, nous tenons à rappeler que notre premier objectif est de déterminer l'influence de l'EPS sur la coordination motrice des enfants âgés de 6 à 11 ans. Pour le démontrer nous avons orienté notre choix vers l'utilisation d'une batterie de test de développement moteur BOT2 de Bruininks-Oseretsky version 2005, on a raison d'évaluer les capacités motrices des enfants scolarisés au primaire.

Pour entamer notre recherche nous avons d'abord eu l'accord de l'académie, et l'accord de la directrice de l'école primaire Chouhada HEFAF Thargua Ouzemour 2, Bejaïa – Algérie. Notre étude a commencé le 06/01/2020 jusqu'au 09/03/2020. Avant d'entamer notre cycle d'enseignement qui a durée 8 séances nous avons effectués le pré-test de la batterie de test de développement moteur de Bruininks-Oseretsky version 20005 sur tous les enfants. Après l'obtention des mesures de ces 30 enfants. Nous avons appliqué le cycle d'enseignement de l'EPS que sur le groupe expérimental du 27 /01/2020 jusqu'au 20/02/2020 (équivalents de 8 séances), en organisant des exercices qui vise l'amélioration de l'équilibre et la coordination motrice. A partir le 24/02/2020 on a effectué le post test qui a durée deux semaines jusqu'au 09/03/2020 qui a été effectué sur toute l'échantillon de recherche.

IV.5 Outils d'étude

IV.5.1Présentation du test de BOT-2

Le test Bruininks-Oseretsky de la motricité (Bruininks, 1978) est une mesure normalisée utilisée par les physiothérapeutes et les ergothérapeutes en clinique et en milieu scolaire. Ce test a été récemment révisé et publié sous le nom de Test Bruininks-Oseretsky de compétence motrice, deuxième édition (*BOT-2; Bruininks & Bruininks, 2005*). Le BOT-2 est une mesure administrée individuellement de la motricité fine et globale des enfants et des jeunes de 4 à 21 ans. Il est destiné à être utilisé par les praticiens et les chercheurs comme une mesure discriminante et évaluative pour caractériser les performances motrices, en particulier dans les domaines du contrôle manuel fin, de la coordination manuelle, de la coordination corporelle, de la force et de l'agilité. Le BOT-2 a à la fois un formulaire complet et un formulaire abrégé. Cette revue du BOT-2 décrit son développement et ses propriétés psychométriques; évalue les forces et les limites; et discute des implications pour l'utilisation par les physiothérapeutes et les ergothérapeutes. *Robert. H et Brett. D (2005)*.

IV.6 Protocole d'évaluation des habiletés motrices

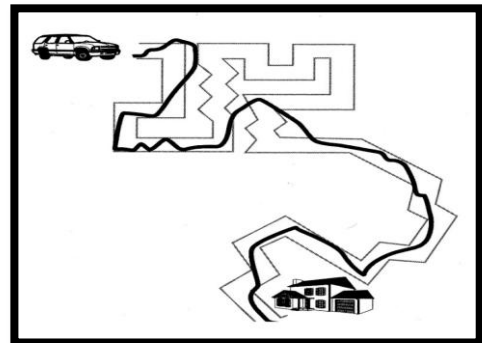
IV.6.1 Sous-test : motricité fine

IV.6.1.1 Précision

1) Dessine une ligne dans le chemin tortueux, de la voiture à la maison.

Le sujet tient le crayon dans sa main préférée et dessine une ligne dans le chemin, de la voiture à la maison.

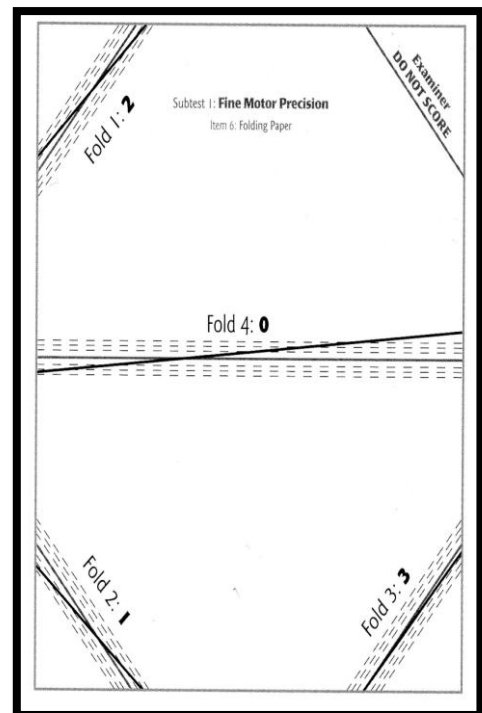
Le sujet peut s'arrêter puis reprendre mais il ne peut pas tourner la page au-delà de 45° ni effacer.



2) Plier une feuille de papier

Expliquer la tâche au sujet. La lui démontrer en pliant l'angle portant l'inscription "Examiner". Montrer ensuite un autre angle et dites: "Maintenant, essaye toi-même. Plie cet angle de la feuille sur la ligne". Après le 1er angle, dites: "Maintenant, plie les autres angles de la même façon". Lorsque le sujet a terminé les 3 angles, montrer la ligne centrale et dites: "Maintenant, plie la feuille le long de Cette ligne".

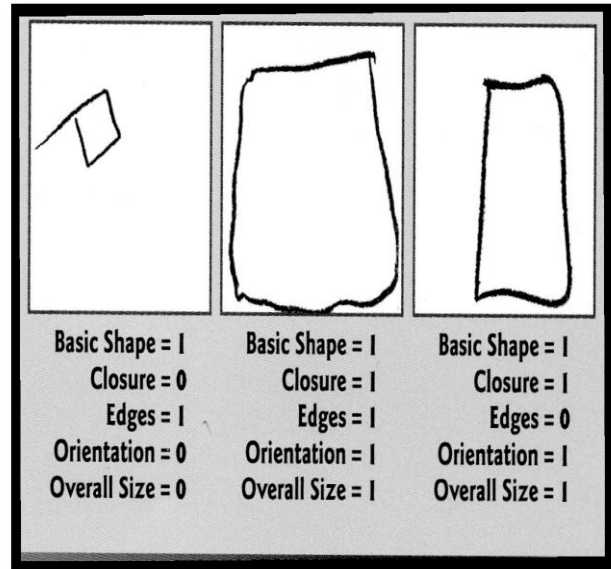
Le sujet tient le crayon dans sa main préférée et dessine le carré dans l'espace au-dessous, en respectant la taille et la forme. Il est interdit d'effacer. Bien expliquer la tâche au sujet.



3) Copier un carré

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, montrez le carré et l'espace vide au dessous et dites: "Dessine cette forme là (en montrant le carré), ici (en montrant l'espace approprié).

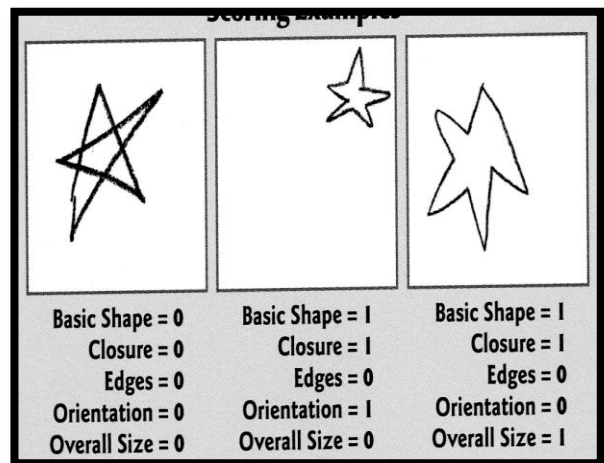
Le sujet tient le crayon dans sa main préférée et dessine le carré dans l'espace au-dessous, en respectant la taille et la forme. Il est interdit d'effacer. Bien expliquer la tâche au sujet



4) Copier une étoile

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, montrez le carré et l'espace vide au dessous et dites: "Dessine cette forme là (en montrant l'étoile), ici (en montrant l'espace approprié). Fais-là exactement pareille.

Le sujet tient le crayon dans sa main préférée et dessine l'étoile dans l'espace au-dessous, en respectant la taille et la forme. Il est interdit d'effacer. Bien expliquer la tâche au sujet.



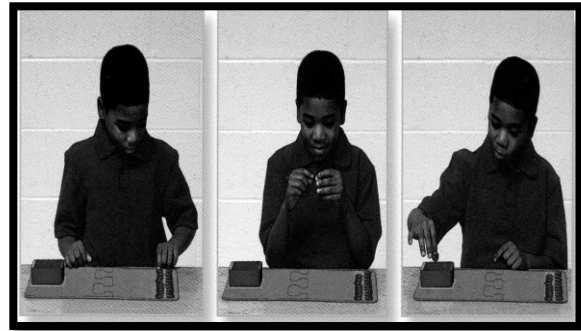
IV.6.1.2 Dextérité manuelle

1. Transférer des pièces

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, permettez au sujet de s'entraîner avec 3 pièces. Remettre les pièces à leur place puis dites: "Maintenant, essaie à nouveau. Mets les pièces dans la boîte aussi vite que tu peux jusqu'à ce que te dise d'arrêter". Quand le sujet a pris la première pièce dans sa main, dites: "Prêt? Vas-y". Déclenchez le chronomètre à ce moment-là et après 15 secondes, dites "STOP". Comptez les pièces

transférées puis remettez les à leur place et recommencez le 2ème essai en disant: "essaie une 2ème fois".

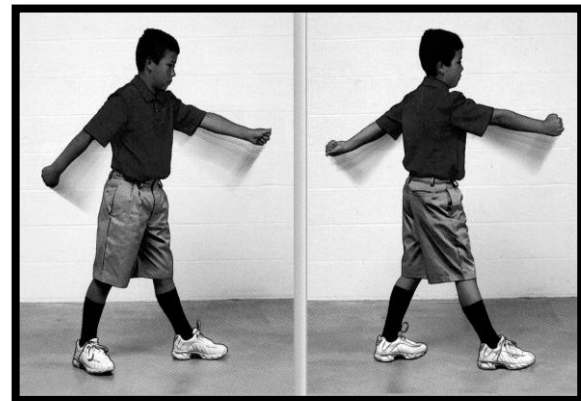
Le sujet prend une pièce à la fois avec sa main préférée, la transfère à sa main non préférée puis la pose dans la boîte et il recommence avec une autre. Il ne peut pas lancer les pièces dans la boîte.



IV.6.1.3 Coordination bilatérale

1. Sauter sur place, bras et jambe du même côté (à l'amble)

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Saute jusqu'à ce que je te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Après 5 sauts corrects ou un saut incorrect, dites "STOP". Si le sujet n'a pas obtenu le score maximum de 5 sauts, procédez au 2ème essai. Si nécessaire, enseignez à nouveau la tâche puis dites "essaye encore".



Le sujet se tient debout la jambe et la main préférée du même côté vers l'avant et l'autre jambe et l'autre main vers l'arrière. Il saute sur place inversant la position des membres. Il continue à sauter en inversant à chaque fois la position bras-jambes. Les sauts ne doivent pas comporter d'arrêt entre eux. Ne procédez au 2ème essai que si le sujet ne maintient pas un mouvement continu, échoue à bouger le bras et la jambe du même côté ensemble, ou fait des pas non nécessaires. Rappeler au sujet de prendre la position correcte puis reprenez le 2ème essai.

2. Frapper simultanément du pied et de l'index ipsi latéral

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Frappe du doigt et du pied du même côté jusqu'à ce que je te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Après 10 frappes correctes ou un frappé incorrect, dites "STOP". Si le sujet n'a pas obtenu le score maximum de 10 frappes,

procédez au 2ème essai. Si nécessaire, enseignez à nouveau la tâche puis dites "essaye encore".

Le sujet est assis à une table, les index tendus et les autres doigts pliés. Il doit frapper en même temps le pied au sol et l'index sur la table, du même côté (ipsi latéral). Puis il fait la même chose avec Index et pied de l'autre côté du corps et recommence ainsi de suite. Ne procédez au 2ème essai que si le sujet n'obtient pas le score maximum de 10 frappes au 1er essai.

IV.6.1.4 Équilibre

1. Marcher vers l'avant sur une ligne

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Marche sur la ligne jusqu'à ce que je te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Après 6 pas corrects ou un pas incorrect, dites "STOP". Si le sujet n'a pas obtenu le score maximum de 6 pas, procédez au 2^{ème} essai. Si nécessaire, enseignez à nouveau la tâche puis dites "essaye encore".



Le sujet se tient debout, pieds joints, le pied préféré en long sur la ligne au sol. Il place les mains sur les hanches. Il marche vers l'avant, de façon naturelle, en mettant tout le pied sur la ligne. Ne procédez au 2ème essai que si le sujet n'obtient pas le maximum de 6 points au 1^{er} essai.

2. Équilibre sur une jambe sur la poutre d'équilibre, yeux ouverts

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Mets-toi sur une jambe sur la poutre y reste jusqu'à ce que je dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Démarrez le chronomètre quand le sujet a pris la bonne position. Après 10 secondes ou lorsque le sujet n'a plus la bonne position, dis "STOP". Si le sujet n'a pas obtenu le score maximum, procédez au 2^{ème} essai. Si

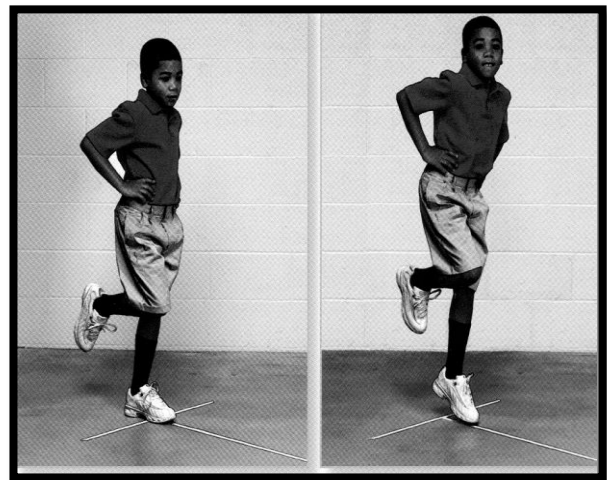


nécessaire, enseignez à nouveau la Tâche puis dites "essaye encore". Le sujet se tient debout, son pied préféré sur la poutre d'équilibre et l'autre sur le sol. Il place les mains sur les hanches et regarde la cible sur le mur en face de lui. Il lève la jambe non-préférée derrière lui ou elle, le genou fléchi à 90°, le tibia parallèle au sol.

IV.6.1.5 vitesse de course et agilité

1. Sauter à cloche-pied sur place

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Sauter à cloche-pied sur une jambe jusqu'à ce que je te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Démarrer le chronomètre lorsque vous dites "Vas-y" et après 15 secondes dites "STOP". Si le sujet trébuche ou tombe pendant le 1er essai, procédez au 2ème essai. Si nécessaire, remontez la tâche puis dites "essaye encore".

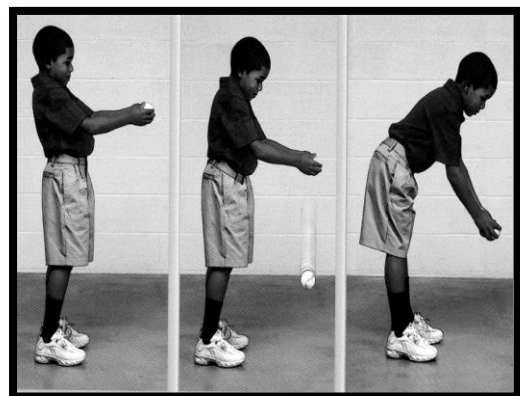


Le sujet se tient debout, pieds joints, sur la ligne de fin de parcours. Il met les mains sur les hanches. Il lève la jambe non préférée derrière lui ou elle, le genou fléchi à 90°, le tibia parallèle au sol. Le sujet saute ensuite sur la jambe en maintenant la bonne position. Ne procédez au 2ème essai que si le sujet trébuche ou tombe.

IV.6.1.6 Coordination des membres supérieurs

1. Faire rebondir une balle au sol et la rattraper des deux mains

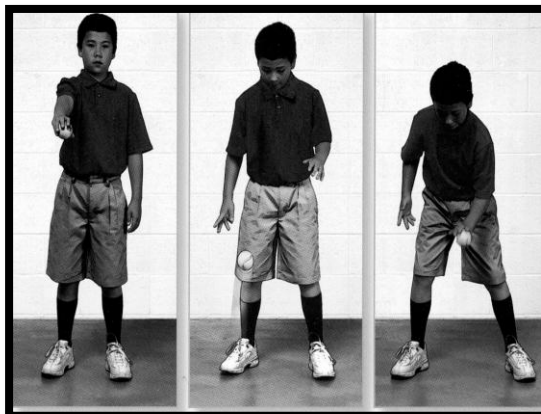
Expliquer la tâche au sujet. Permettez au sujet de faire un essai complet (lâcher puis attraper). Ensuite, dites: "Maintenant, essaye encore. Laisse tomber la balle puis attrape-la à 2 mains. Prêt? Vas-y". Permettez au sujet de faire 5 essais. Si nécessaire, Expliquer à nouveau la tâche Entre les essais.



Le sujet tient la balle de tennis à 2 mains et tend les bras vers l'avant. Il laisse tomber la balle au sol, et après le rebond la rattrape à 2 mains. Il peut se pencher ou se déplacer pour attraper la balle.

2. Dribbler une balle, en alternant les mains

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Dribble la balle en changeant de main à chaque rebond jusqu'à ce que te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Après 10 dribbles corrects ou un dribble incorrect, dites "STOP".

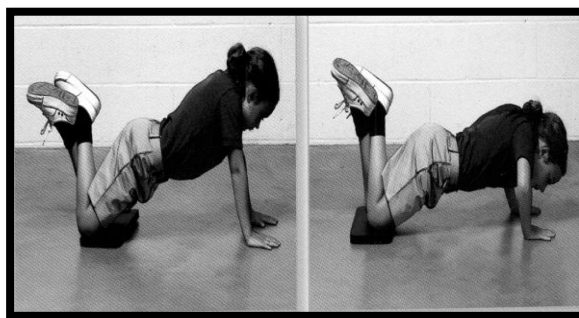


Le sujet tient la balle de tennis dans sa main préférée et tend le bras vers l'avant. Il laisse tomber la balle au sol puis la frappe au rebond en alternant les mains et en déplaçant si nécessaire pour continuer à dribbler.

IV.6.1.7 Force

1. Pompes (push-ups) à genoux

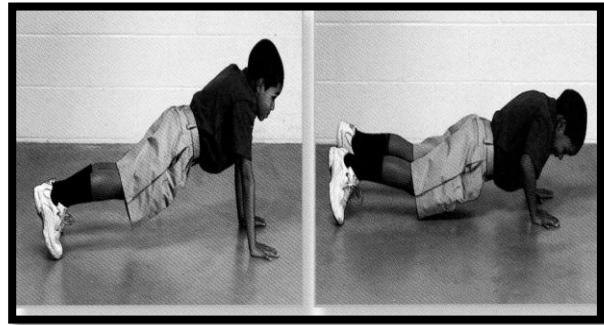
Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Fais les pompes à genoux jusqu'à ce que te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Déclenchez le chronomètre quand vous dites "vas-y" et comptez les pompes. Après 30 secondes, dites "STOP". (Si les premières pompes ne sont pas correctes, ne déclenchez le chronomètre et ne comptez qu'à partir du moment où elles le sont).



Le sujet s'agenouille sur le coussin, et s'incline vers l'avant pour poser les mains au sol, à la verticale des épaules. Il croise les chevilles et lève les pieds pour mettre les tibias proches de la verticale. Dos et cou sont alignés et le sujet regarde le sol. Le sujet fait les pompes en se baissant en pliant les bras à au moins 90° puis redresse les bras. Si le sujet se fatigue avant les 30 secondes, arrêtez l'épreuve et inscrivez le nombre de pompes réalisées.

2. Pompes (push-ups) complètes

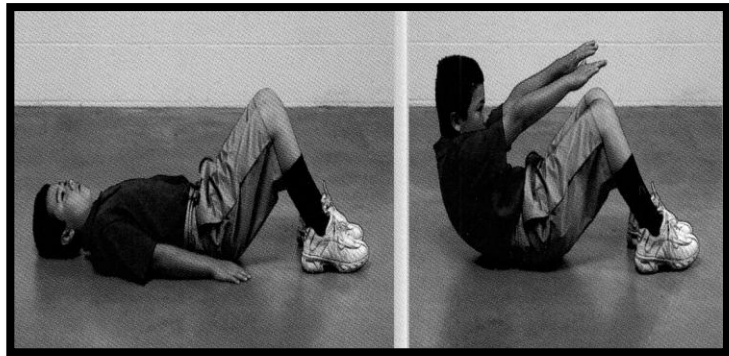
Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Fais les pompes complètes jusqu'à ce que te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Déclenchez le chronomètre quand vous dites "vas-y" et comptez les pompes. Après 30 secondes, dites "STOP". (Si les premières pompes ne sont pas correctes, ne déclenchez le chronomètre et ne comptez qu'à partir du moment où elles le sont).



Le sujet s'agenouille et s'incline vers l'avant pour poser les mains au sol, à la verticale des épaules. Il place les orteils au sol et étend les jambes pour que seuls les orteils et les mains soient en contact avec le sol. Dos et cou sont alignés et le sujet regarde le sol. Le sujet fait les pompes en se baissant en pliant les bras à au moins 90° puis redresse les bras. Si le sujet se fatigue avant les 30 secondes, arrêtez l'épreuve et inscrivez le nombre de pompes réalisées

3. Coucher-assis

Expliquer la tâche au sujet. Ensuite, dites: "Fais les coucher-assis jusqu'à ce que te dise d'arrêter. Prêt? Vas-y". Déclenchez le chronomètre quand vous dites "vas-y" et comptez les pompes. Après 30



secondes, dites "STOP". (Si les premières pompes ne sont pas correctes, ne déclenchez le chronomètre et ne comptez qu'à partir du moment où elles le sont).

Comptez le nombre de pompes correctes réalisées en 30 secondes. Un coucher-assis est incorrect si le sujet pousse sur le sol avec les coudes, tire sur le sol avec les mains ou sur les habits pour se redresser, ne garde pas les pieds à plat sur le sol ou ne touche pas le sol des omoplates. En redescendant avant de se redresser à nouveau. (Voir illustrations). Rappeler au sujet de prendre la position correcte.

IV.7 Le contenu du cycle d'EPS

Le cycle d'EPS se compose de plusieurs exercices et des jeux (préparatoires, confrontations, poursuites) d'équilibre et de coordination motrice dans le but d'améliorer les habilités motrices des enfants âgés de 06 à 11 ans.

Numéro de la séance	La date	Le genre d'activité
01	27/01/2020	Exercice d'équilibre de mouvement
02	30/01/2020	Jeux de poursuite avec une course à une seule jambe
03	03/02/2020	conduire la balle avec les mains.
04	06/02/2020	exercices de manipulation avec les mains.
05	10/02/2020	réaliser des différentes situations pour apprendre aux enfants de manipuler le ballon.
06	13/02/2020	différents situation pour apprendre aux enfants de garder l'équilibre.
07	17/02/2020	coordination motrice.
08	20/02/2020	de sauter avec deux jambes et une seule jambe en gardant sa position.

Tableau IV.1 : La répartition des séances du cycle d'éducation physique et son principal contenu

IV.8 L'analyse statistique

Pour les analyses statistiques nous avons utilisé le logiciel SPSS 16.0 pour faire les analyses de variance pour comparer les moyennes du pré-test et post-test de la batterie de test de développement moteur de Bruininks-Oseretsky version 2005. Et cela après l'application du cycle d'enseignement d'éducation physique et sportive.

CHAPITRE V :
VERIFICATION, ANALYSE ET
INTERPRETATION DES
RESULTATS

V.1 Vérification, Analyse et interprétation des résultats

Dans cette section nous allons présenter l'analyse et l'interprétation statistique des pré-tests et post tests BOT2 en fonction des hypothèses émises à savoir :

- La pratique d'EPS au milieu scolaire participe dans l'amélioration de la coordination motrice chez les enfants scolarisés de 6 ans à 11 ans.
- La pratique de l'EPS au milieu scolaire développe l'équilibre moteur chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.
- La pratique de l'EPS au milieu scolaire améliore la manipulation des habilités fines chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.
- La pratique de l'EPS au milieu scolaire développe les habilités motrices globales des enfants âgés de 6 à 11 ans

V.2 Analyse de résultat du pré-test et post test pour le groupe observateur et expérimental

Test BOT2	item1 MFP	item2 MFP	item3 MFI	item4 MFI	item5 MFDM	item6 MGCB	item7 MGCB	item8 MGE	item9 MGE	item10 MGVA	item11 MGCB	item12 MGCB	item13 MGF	item14 MGF	Moypréexp-bot2
Pr, T exp	2,53	2,53	4,13	2,27	4,07	2,27	3,2	2,33	2,4	3,8	3,53	3,73	2,53	2,6	2,96
Po, T exp	2,67	2,4	4,27	3,2	3,87	2,73	3,2	2,53	2,67	3,2	4	3,67	3,13	2,8	3,17

Tableau V.1 : résultats des moyennes de prés et post test BOT2 expérimental.

Concernant les résultats obtenus dans le tableau N°01 nous observons que les résultats présentent une progression remarquable des élèves Dans les épreuves de pré et post test BOT2. Dans l'épreuve de précision (01 et 02) pré-test (2,53 ; 2,53), une amélioration a été enregistrée seulement sur la première précision du post test (2,67 ;

2,4). Dans l'épreuve de l'intégration (3 et 4) pré-test (4,13 ; 2,27) en trouve une différence remarquable dans le post test (4,27). Par contre l'épreuve de dextérité manuelle(5) pré-test(4,07) et vitesse-agilité (10) pré-test(3,8) une dégradation a été détecté dans le post test (3,2 ; 3,2). Une égalité été remarqué dans La coordination bimanuelle (06 et 07) en pré-test (2,27 ; 3,2) et post test (2,73 ; 3,2). Pour le test d'équilibre en pré-test (08 et 09) on remarquant une petite différence pour le pré-test (2,33 ; 2,4) et post test (2,53 ; 2, 67) .La coordination des membres supérieures (11 et 12) pré-test (2.53 ; 2,57) nous remarquons une différence uniquement sur l'épreuve 11 dans le post test (4 ; 3, 67). Enfin la dernière épreuve pompes à genoux et couchés-assis (13 et 14) une légère différence été précisé dans post test par rapport le pré-test.

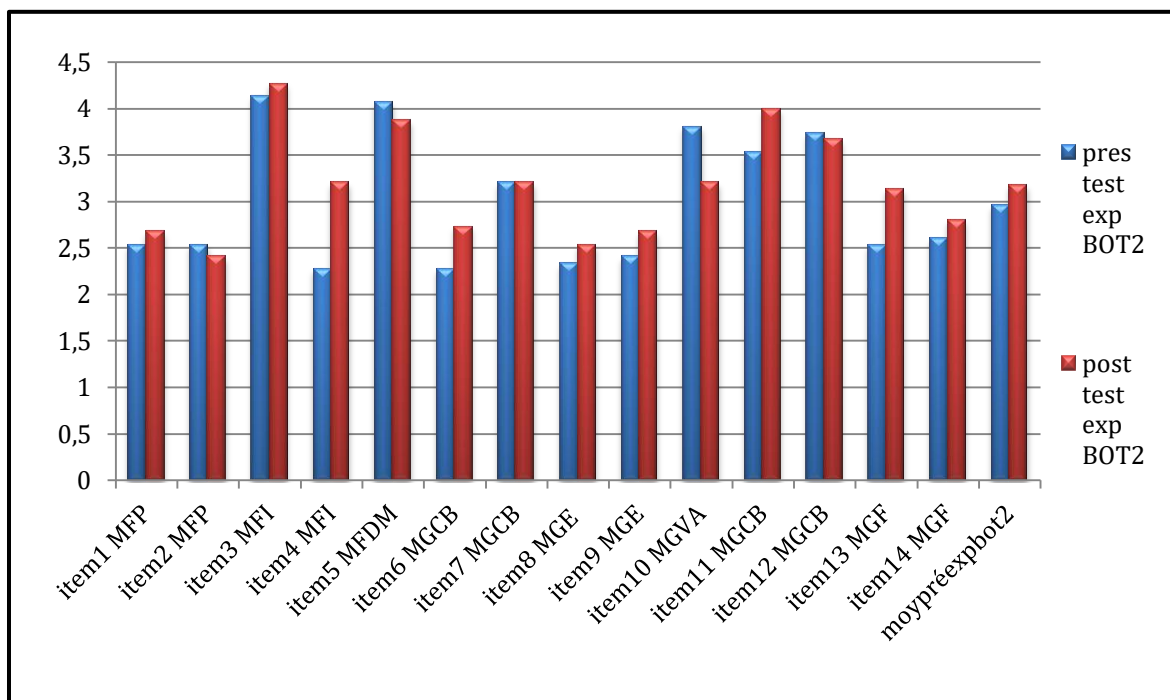


Fig.V.1 : présente le résultat de tableau V.1

A travers l'analyse des résultats de groupe expérimental, nous montrons que la moyenne de post test été développé par rapport au pré-test, et cette amélioration presque touche toutes les habilités motrices.

Ce qui valide la recherche scientifique de qui ont confirmé dans leurs étude de *Guy, R-C. (2014)*. Le test d'équilibre yeux fermés indique aussi une meilleure performance chez les filles (Voir chapitre IV). Les filles obtiennent cependant de

meilleurs résultats que les garçons. Des différences significatives sont notées à l'âge de 7 ans. (Voir le chapitre 03, p. 55).

Test BOT2	item1 MFP	item2 MFP	item3 MFI	item4 MFI	item5 MFDM	item6 MGCB	item7 MGCB	item8 MGE	item9 MGE	item10 MGVA	item11 MGCB	item12 MGCB	item13 MGF	item14 MGF	moyéobsbot ₂
Pr, T obs	2,4	2,8	2,33	3,07	3,4	3,47	3,73	2,73	2,73	2,8	2,93	3,2	2,73	3,13	2,96
Po, T obs	2,73	2,87	2,93	3,07	3,07	3,07	2,93	2,73	2,8	2,93	3	3,33	3	3,07	2,97

Tableau V.2 : résultats des moyens prés et post test BOT2 observateur

Selon le tableau V.2 les résultats du groupe observateur, il existe une certaine stabilité des performances des enfants, où nous apercevons dans le pré et post test. Pour la première épreuve de précision (1 et 2) prés test (2,4 ; 2,73) on déclare une légère amélioration dans le poste test (2,73 ; 2,87), pour L'épreuve de l'intégration (3 et 4) une amélioration pour le premier test entre le prés et post test (2,33 ; 2,93), et une égalité pour le deuxième test (3,07 ; 3,07). L'épreuve de dextérité manuelle (5) une dégradation été trouvée entre le pré test (3,4) et post test (3,07) même chose pour l'épreuve de coordination bimanuelle (6 et 7) dans le pré-test (3,47 ; 3,73) et pour le post test (3,07 ; 2,93), pour l'épreuve de l'équilibre (8) une égalité été remarquée pour le pré-test et post test (2,73 ; 2,73) par contre l'épreuve d'équilibre (9) une amélioration détecté dans le post test (2,8) par rapport le pré-test (2,73). Une légère évolution remarquée dans l'épreuve de coordination des membres supérieurs (11 et 12) entre le pré-test (2,93 ; 3,2) et post test (3 ; 3,33). Pour la dernière épreuve (13et 14) pompes à genoux et couchés-assis, la première été développée dans le post test (3,00) par rapport le pré-test (2,73) par contre la deuxième une dégradation été enregistrée entre le pré-test (3,13) et post test (3,07).

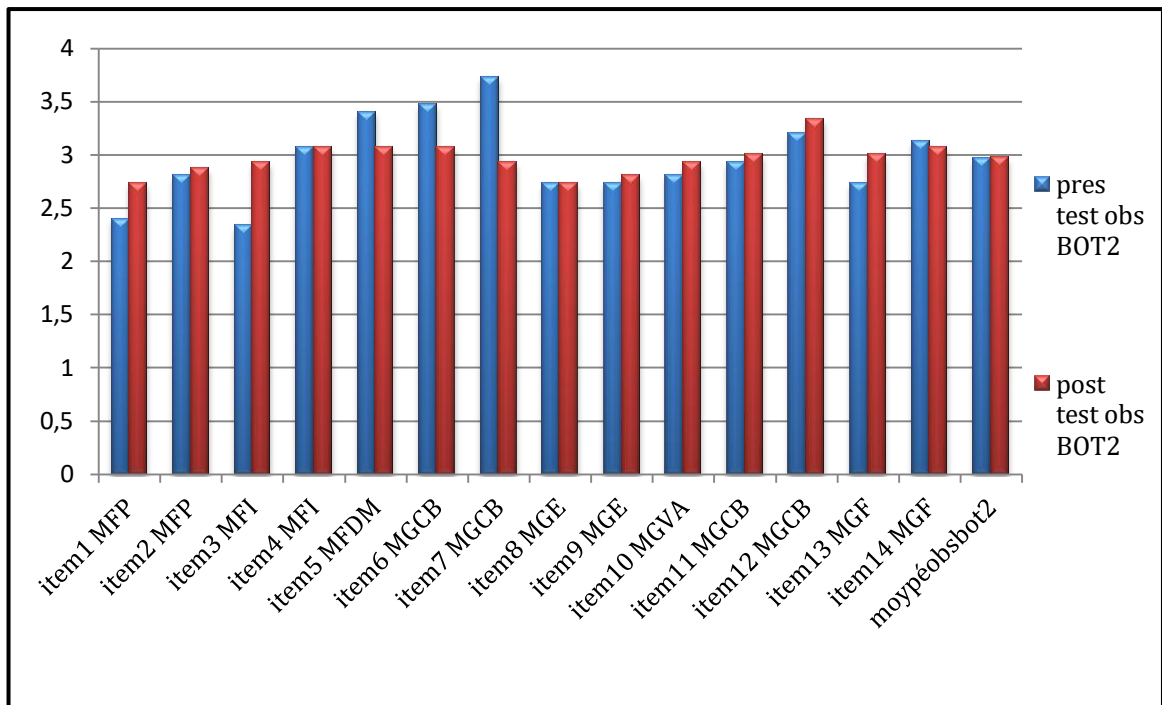


Fig.V.2 : présente le résultat de tableau V.2

Les résultats n'illustrent que la moyenne du groupe observateur ayant une certaine stabilité entre le prés et post test.

V.3 Les moyennes BOT2 du groupe expérimental en pré-test et en post test

	Mean	t	df	Sig (2-tailed)
pr, po T MFP	-0,133	-0,56	29	0,58
Pr, po T MFP	0,133	0,521	29	0,61
P r, po T MFI	-1,33	-0,435	29	0,67
Pr, po T MFI	-9,33	-3,287	29	0,01
Pr, po T MFDM	0,2	0,764	29	0,46
Pr, po T MGCB	-0,47	-2,432	29	0,29
Pr, po T MGCB	0	0	29	1
Pr, po T MGE	-0,2	-0,899	29	0,38
Pr, po T MGE	-2,67	-1,293	29	0,21
pr, po T MGVA	0,6	3,154	29	0,01
pr, po T MGCB	-0,47	-2,432	29	0,03
pr, po T MGCB	0,076	0,269	29	0,79
pr, po T MGF	-0,6	-3,674	29	0,00
pr, po T MGF	-0,2	-0,764	29	0,46

Tableau V.3 : présente analyse des résultats de bot2 pour le group expérimental.

Dans ce tableau on observe que la moyenne du groupe expérimental selon le pré et post test pour le total d'élèves (30) consiste a des valeurs positives (0,133 ; 0,2 ; 0 ; 0,6 ; 0,076) pour les pair (2, 5, 7, 10,12) (prés et post test précision, prés et post test dextérité manuelle, prés et post test coordination bimanuelle, prés et post test vitesse-agilité, prés et post test coordination des membres supérieurs), et a des valeurs négatives (-0,133 ; -1,33 ; -9,33 ; -0,47 ; -0,2 ; -2,67 ; -2,47 ; -0,6 ; -0,2) pour ces pairs suivants (1, 3,4,6,8,9,11, 13, 14) (prés et post test précision, prés et post test intégration, prés et post test intégration, prés et post test coordination bimanuelle, prés et post test équilibre, prés et post test équilibre, prés et post test coordination des membres supérieurs, prés et post test pompes à genoux, prés et post test couchés-assis. Pour la notion de t on trouve que il ya une relation proportionnelle avec la moyen les valeurs sont positifs (0,521 ; 0,764, 0 ; 3,154 ; 0,269) pour les pairs (2, 5, 7, 10,12) et pour les pairs (1, 3, 4, 6, 8, 9,11) sont négatives (-0,56 ; -0,435 ; -3,287 ; -2,432 ; -0,899 ; -1,293 ; -2,432 ; -3,674 ; -0,764). Pour l'existence de la signification des résultats dans ce groupe on a la trouvée pour les paires (4,10,11,13) (0,005 ; 0,007 ; 0,029 ; 0,003)

par contre les autres paires (1,2,3,5,6,7,8,9,12,14) les résultats sont non significatives (0,582 ;0,61 ; 0,67 ;0,458 ;0,29 ;1 ;0,384 ; 0,217 ;0,792,0,458).(prés et post test précision, prés et post test dextérité manuelle). A la lumière de ces résultats, nous pouvons croire avec une chance sur mille que le groupe expérimental est d'amélioré.

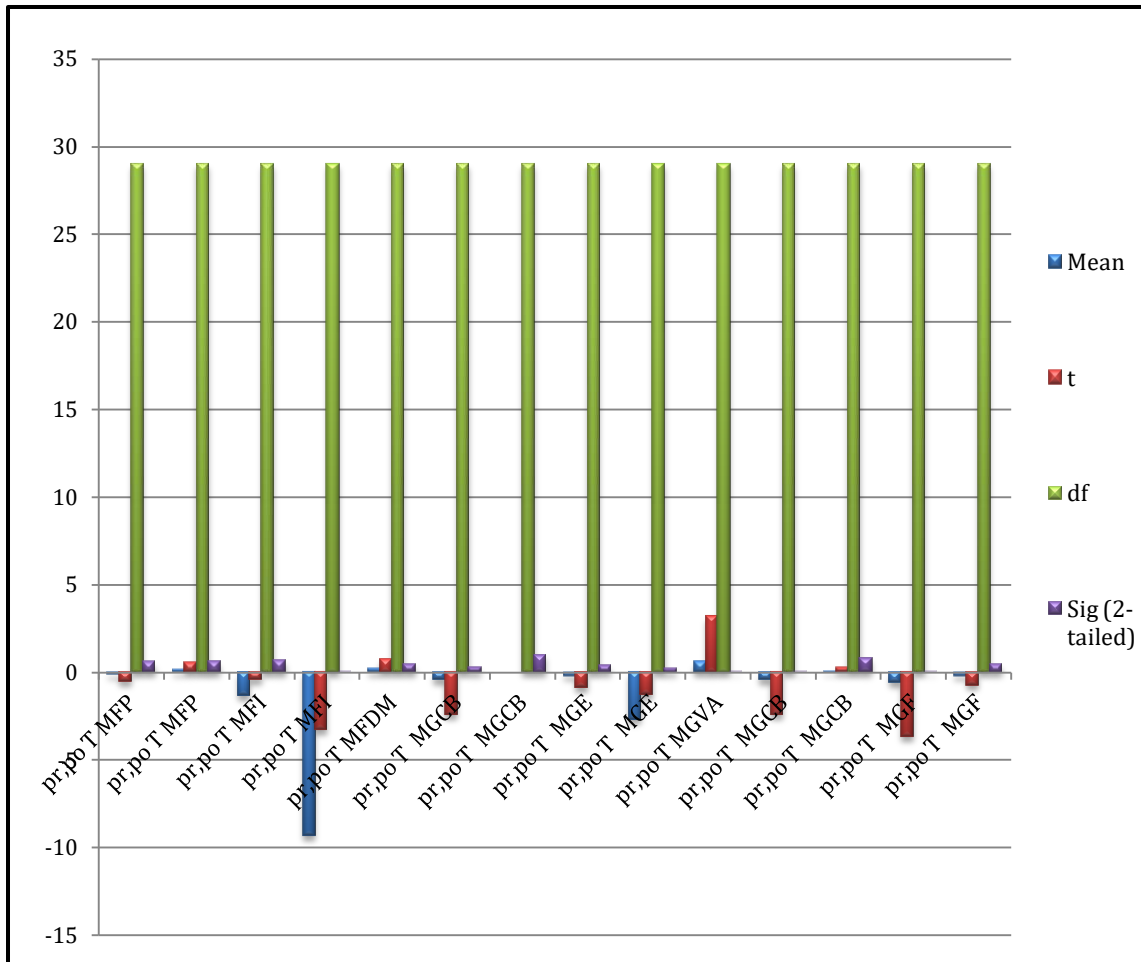


Fig.V.3 : indique la progression des valeurs de la signification de groupe expérimental

A travers l'analyse statistique du bot2 pour les élèves de groupe expérimental, les résultats nous montrent une significativité, et on déduit que les élèves ont développé leurs habilités motrices fines et globales à travers l'enchaînement des séances d'éducation physique, Par rapport au groupe observateur. Et c'est ce qui a été confirmé par l'étude de Gagné, J. (2008).

V.4 Les moyennes du BOT2 du groupe observateur en pré-test et en post-test

	Mean	t	df	Sig (2-tailed)
pr, po T MFP	-0,33	-1,234	29	0,24
pr, po T MFP	-0,67	-0,222	29	0,83
pr, po T MFI	-0,6	-2,201	29	0,05
pr, po T MFI	0	0	29	1
pr, po T MFDM	0,33	1,784	29	0,09
pr, po T MGCB	0,4	1,309	29	0,21
pr, po T MGCB	0,8	2,703	29	0,02
pr, po T MGE	0	0	29	1
pr, po T MGE	-0,07	-0,202	29	0,84
pr, po T MGVA	-0,13	-0,354	29	0,73
pr, po T MGCB	-0,07	-0,193	29	0,85
pr, po T MGCB	-0,13	-0,323	29	0,75
pr, po T MGF	-0,27	-0,939	29	0,36
pr, po T MGF	0,07	0,193	29	0,85

Tableau V.4 : présente analyse des résultats de bot2 pour le groupe observateur.

Dans ce tableau on trouve que la moyenne et la notion (t) à une relation du groupe observateur. selon le pré et post test pour le total d'élèves (30) consiste a des valeurs positives(0 ;0,33 ;0,4 ;0,8 ; 0)et(0 ;1,784,1,309,2,703 ; 0 ; 0,202) pour les pair (4 ,5,6,7,8,14)(prés et post test intégration, prés et post test dextérité manuelle prés et post test coordination bimanuelle, prés et post test coordination bimanuelle prés et post test équilibre, prés et post test couchés-assis), et des valeurs négatives (-0,33 ;-0,67 ; -0,6 ; -0,07 ; -0,13 ;-0,07 ;-0,13 ;-0,27; -0,07)et (-1,234 ; -0,222; -2,201 ; -0,354 ; -0,193 -0,323 ; -0,939 ;0,193)pour ces pairs(1,2,3,9,10,11,12,13,),(pré et post test précision, pré et post test précision , pré et post test intégration, prés et post test équilibre, pré et post test vitesse-agilité, pré et post test coordination des membres supérieurs prés et post test coordination des membres supérieurs prés et post test pompes à genoux).Et pour la signification des résultats existé dans ce groupe on observe que les résultats seulement le pairs (3) est significatif (0,045) et les résultats de pair (1 ;2;4;5;6;7;8 ;9 ;10 ;11;12;13 ; 14) sont non significatifs (0,238 ;0,827 ;0,045 ;1 ;0,096 ;0,212 ;0,017 ;1 ;0,843 ;0,728 ;0,849 ;0,751 ;0,364 ;0,849).

A la lumière de ces résultats, nous ne sommes pas arrivé a déterminé l'amélioration dans le groupe observateur.

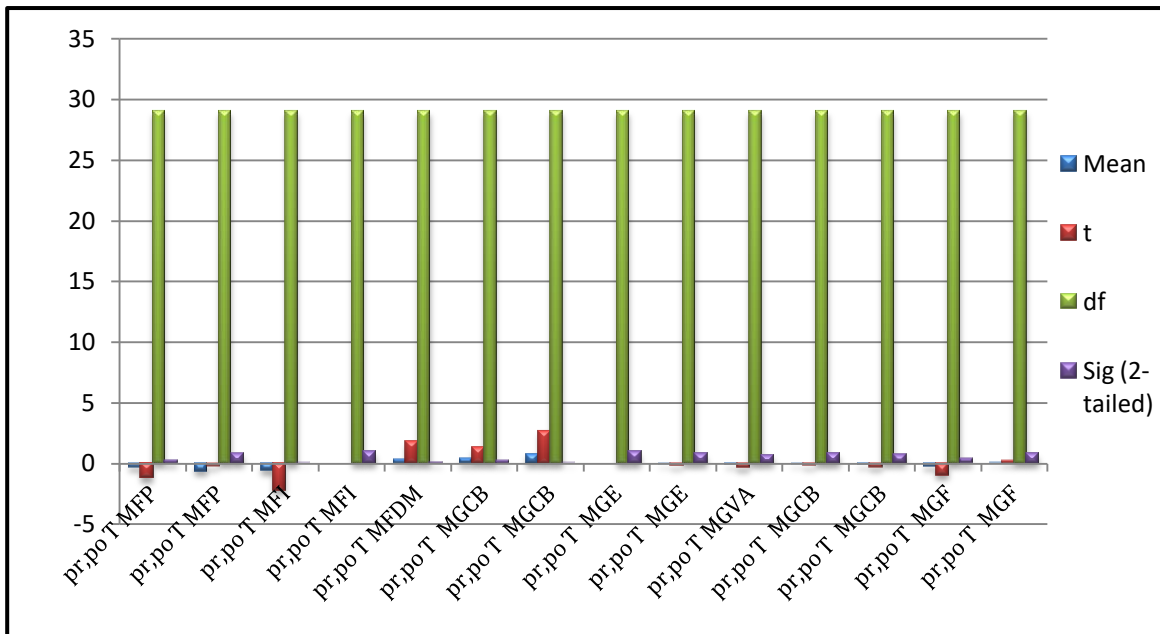


Fig.V.4 : indique la progression des valeurs de la signification de groupe observateur.

A partir des résultats des élèves du groupe observateur, nous montrons que ces derniers ne sont pas significatifs, leurs habilités motrices n'ont pas été amélioré car ils n'ont pas suivi un programme d'activité physique.

V.5 La discussion générale

Dans notre recherche, nous avons mis en évidence l'EPS et son influence sur la coordination des enfants d'âge 06 ans à 11 ans, 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 Chouhada HEFAF Thargua Ouzemour 2, Bejaïa, Algérie. Pour réaliser une situation donnée, notre étude a servi à dresser les capacités motrices des enfants de 6 à 11 ans.

En utilisant le test de BOT2 pour savoir si le ce dernier sert à développer les habilités motrices globales et fines à travers d'un cycle d'activité physique. Des

améliorations significatives ont été observées pour la majorité des habilités motrices globales et fines de groupe expérimental par rapport au groupe observateur.

V.6 Vérification de la première hypothèse

Nous pouvons voir à travers les résultats du tableau (1 et 3) que l'équilibre moteur est parmi les épreuves qui était amélioré, par contre, dans notre cas d'étude, la première hypothèse selon laquelle l'EPS au milieu scolaire développe l'équilibre moteur chez les enfants scolarisés de 06 à 11 ans est invalide, car le cycle d'enseignement qui contient huit séances est insuffisant pour développer l'équilibre moteur.

V.7 Vérification de la deuxième hypothèse

Par rapport aux résultats qui ont été obtenu dans les épreuves de la précision, intégration et dextérité manuelle qui sont significants, nous pouvons confirmer la seconde hypothèse qui énoncé : « la pratique d'EPS au milieu scolaire améliore la manipulation des habilités fines chez les enfants scolarisés de 06 à 11 ans.

D'après l'étude de *Doucet, M. (2016)*. L'amélioration des habilités motrices fondamentales des élèves de primaire suite à l'implémentation d'un programme de motricité. Ils ont obtenu le résultat suivant : une amélioration significative entre les résultats au temps 1 et au temps 2 a été soulevée pour les habilités de locomotion et les habilités de manipulation d'objets des enfants. Aucune différence significative entre les garçons et les filles n'a été trouvée, et ce, pour l'ensemble des habilités, au temps 1 comme au temps 2.

V.8 Vérification de la troisième hypothèse

Nous pouvons démontrer à travers les résultats des tableaux (1 et 3) que les épreuves de motricité globale ont été améliorées dans le post-test ce qui valide l'hypothèse « la pratique de l'EPS au milieu scolaire développe les habilités motrices globales des enfants âgés de 06 à 11 ans

À travers l'étude de *Guy, R-C. (2014)* intitulé Évaluation des habiletés motrices chez les enfants québécois âgés de 6 à 12 ans permettent de prouver que l'évaluation

des HMG, l'évaluateur peut s'attendre à obtenir des résultats supérieurs chez les garçons pour le test cardiorespiratoire (course navette de 20m), les tests de coordinations qui demandent moins de synchronisme (coordination œil-main et dribble avec la main), et au test du temps de réaction. Contrairement aux garçons, les filles obtiennent de meilleurs résultats aux tests

V.9 Vérification de l'hypothèse générale

Sachant que les trois hypothèses secondaires sont confirmées, donc nous pouvons dire que l'hypothèse générale est aussi validée c'est-à-dire : « la pratique d'EPS au milieu scolaire participe dans l'amélioration de la coordination motrice chez les enfants scolarisés de 06 à 11 ans ».

Après avoir appliqué le test bot2, ainsi durant le programme d'éducation motrice, nous remarquons que les résultats sont différents dans le pré-test et post test du groupe expérimental par rapport au pré-test et post test du groupe observateur.

On trouve qu'il existe une signification dans les résultats de groupe expérimental, ce qui signifie, quelque que soit l'habileté motrices (équilibre, fines ; globales) sont amélioré grâce au cycle d'activité physique. Pour bien précisé en disent que cette signification est plus élevée dans le post test pour tout les épreuves de la coordination (Motricité Fine Précision, Motricité Fine Intégration, Motricité Fine Dextérité Manuelle, Motricité Globale Coordination Bimanuelle, Motricité Globale Equilibre, Motricité Globale Vitesse-Agilité, Motricité Globale Coordination Bilatérale, Motricité Globale Force de groupe expérimental du test bot2. Faible dans le post test de groupe observateur.

Faye, A. (1985 -1986) dans son étude intitulée « étude de la coordination motrice chez les garçons et chez les filles âgées de 10 à 12 ans » a approuvé que la coordination ne soit pas une donnée génétique : elle s'acquiert et s'améliore par le travail et les répétitions. Elle est aussi une fonction complexe faisant appel à de nombreux mécanismes psychiques et physiologiques parmi lesquels les facteurs perceptifs et les facteurs d'exécution. Il appartient donc à l'éducateur physique de développer cette qualité psychomotrice chez l'enfant dès le -bas, âge afin que ce dernier puisse l'exploiter au mieux à l'âge adulte.

CONCLUSION GENERAL

Conclusion général

Au terme de ce travail de recherche, que nous avons réalisé au sein du primaire Chouhada HEFAF Thargua Ouzemour 2, Wilaya de Bejaïa, auprès de 30 jeunes enfants, qui vise à étudier l'influence de l'EPS sur l'équilibre et la coordination motrice des enfants scolarisés à l'âge de 6 à 11 ans, donc il a été prouvé, par une analyse effectuée, que les données que nous sommes parvenues à recueillir, durant les séances d'activité physique dans le post test, montrent d'une manière significative, une amélioration de l'équilibre moteur et la coordination motrice. Cependant, nous avons remarqué une nette amélioration durant le post-test, au niveau des habilités motrices fines et globales qui est due aux séances d'activité physique qu'on a exécutées pendant un temps précis.

Les résultats obtenus, suite à l'étude menée, démontrent que nos hypothèses sont confirmées. De ce fait, nous avons constaté que l'EPS influence sur la coordination motrice des enfants scolarisés à l'âge de 6 à 11 ans.

Dans ce cas, l'EPS est une matière essentielle qui doit être obligatoire dans tous les établissements primaires, car elle pousse l'élève à découvrir son corps et aussi de l'aider à apprendre de nouvelles habilités dans sa vie.

Pour finir, il nous reste à souhaiter que cette recherche aura contribué à apporter un éclairage sur l'importance de la pratique de l'activité physique au niveau des établissements primaires.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Livres

Arnaud, P (1983). *Les savoirs du corps, éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. (Vol 1). Lyon : PUL.

Baudier, A et Céleste, b. (2019). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. 3e édition, Psycho Sup, Dunod.

Bourbonnais, M-T et Sauvé, L. (1999). *Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000*. Télé-université et CIPTÉ. En format PDF, <http://www.fse.ulaval.ca/ext/cipte/publication/coll/index.html>.

Caroline bouchard et Nathalie Fréchette et all (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12ans en contextes éducatifs*. Québec : PUQ.

Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement : Enfance et adolescence*, 2eme édition. Les Topos, Dunod.

Francine Lauzon (2001). *L'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme*. Québec : PUQ.

Françoise Giromini et all, (2015). *Manuel d'enseignement De psychomotricité : Méthodes et technique*. (Vol 2). Paris : Boeck-Solal.

Jean-Claude Bernard (2005). *La marche de l'infirmes moteur cérébral : enfant et adulte*. France, paris : Springer.

Jean-Pierre Famose (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.

Jonnaert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Armando Editor.

Joanne Hendrick (1928). *L'enfant : une approche globale pour son développement*. Québec : PUQ 2002.

Julien Perrin et al (2019). *Autisme et psychomotricité : Collection Psychomotricité*. 2^{ème} édition. Paris : Boeck supérieur. P 142.

Labrune, P. (2015). *Examen clinique du nouveau-né, du nourrisson et de l'enfant*. Hôpitaux universitaires Paris, France.

Lafortune, L., Ettayebi, M.et, Jonnaert, P. (2007). *Observer les réformes en éducation. Collection éducation- intervention*. Québec : PUQ.

Nation unies (2005). *Le sport au service du développement et de la paix : vers la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement*. Genève : Nations Unies.

Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (2004). *Les reformes curriculaires : regards croisés*. Québec : PUQ.

Philippe Leroux (2006). *Planification et entraînement pour atteindre la performance*. Paris : Amphora couverture, Alpha- Studio.

Rigal. R et al. (2010). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*, Québec : PUQ.

Robert Rigal (1944). *Motricité humaine : actions motrices et apprentissages scolaires, fondements et applications pédagogique*. (Vol 3), 2^oéd. Québec : PUQ.

Ricaud-Droisy H. Oubrayrie-Roussel N. ET Safont-mottay C. (2019). *Manuel visuel de psychologie du développement*. 3^{eme} édition : Enfance et adolescence. Dunod.

Ricaud-Droisy, H et al. (2019). *Manuel visuel de psychologie du développement*. 3^{eme} édition, Enfance et adolescence : Dunod.

Savard, N. (2010). *La Théorie de l'attachement : une approche conceptuelle au service de la protection de l'enfance*. Paris : ONED.

Sylvette Wiener et Vacher Soline, Lecervoisière (2012). *Troubles de l'équilibre chez l'enfant*. 1^{re} édition. Paris: ACFOS.

Thierry Paillard (2016). *Posture et équilibre humaines*. Belgique, Bruxelles, Boeck Supérieur.

Vincent Lamotte (2005). *Conception, organisation et intervention en EPS : dans Lexique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive*. France : PUF.

Article de revue

Bélanger, J. (1978). *Images et réalités du behaviorisme*. Publiée dans la revue Philosophiques, Vol 5, N°1, p. 3–110.

Boukherraz, R. et Benakila, K. 2012. *Situation de l'éducation physique et sportive (EPS) au niveau de l'enseignement primaire en Algérie (entre mythe et réalité)*. Publiée dans : Revue science humaine. N°38, p 29-36.

Boubeker Yahiaoui (2013). *L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie*. *Insaniyat / إنسانيات* 60-61 | 195-222.

Chekour, M. et al (2015). *L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère de numérique*. Publiée dans la revue : Association EPI.

- Claire Pontais, (2015). Point de vue - Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire. *Dans Informations sociales /1 (n° 187)*, pages 67 à 71.
- Didier Delignières (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges & Controverses*, 4, 29-42. [Pdf].
- Dr Ouddak Mohamed (2015). *Paramètre du développement de la coordination motrice et de la psychomotricité des jeunes sportifs*. Revue académique MAARIF. N° 19. Université de Bouira.
- d. Delignières, et all (2006). *Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices. Un point sur les recherches actuelles*. Revue EPS, n°322, pp. 5-12.
- Euwema, M. (2006). *Le développement de l'enfant un document de référence pour War Child*. Holland, Amsterdam : Postbus, pp.8, 10, 62, 63.
- Euwema, M. (2006). *Le développement de l'enfant un document de référence pour War Child*. Holland, Amsterdam. Publier dans Postbus, pp.8, 10, 62, 63.
- L. Fettouhi (1999). Place de L'EPS dans la hiérarchie scolaire selon leurs importances pour le développement intellectuel des élèves en Algérie. *مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية*, n°06, 53-60. Consulté à l'adresse <http://www.webreview.dz/IMG/pdf/14-5.pdf>.
- Legras, J-M. (1995). *L'EPS aujourd'hui: N'est-elle plus qu'un discours. Approche de l'EPS à partir du discours institutionnel*. Publier dans la revue EPS N°251.
- L'équipe en ÉPS de la Direction des programmes au MELS. (2011). *L'éducation motrice et les habiletés motrices fondamentales en ÉPS*. Congrès FÉÉPEQ / RSEQ : Sherbrooke, Canada
- M Boufaroua, BS Hafidi (2015). *Le Jeu Comme Procédé De Développement Moteur Dans Les Séances D'EPS à L'école*. [44]/18 *مجلة الأبداع الرياضي العدد*. P 563 à 569.
- Parlebas Pierre (1981). *Lexique commentée en science de l'action motrice*. Revue EPS : n°171. P 67-68.
- Pierre Grelly, (2012). *CONTREPOINT-LA METHODE EXPERIMENTAL*. Publier dans informations sociales, n°174/pages23. Doi : <https://www.cairn.info/journal-informations-sociales-2012-6-page-23.htm>
- Robert. H et Brett. D (2005). *Kin 2200 développement moteur, Test de Bruininks-Oseretsky bot-2*, 2 eme édition. Document traduit et préparé par Robert Rigal, UQÀM.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). *La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique*. *Devenir*, vol. 19(2), 151-188. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>.

Thong, T. (1995). *Le guide de l'enseignement*, tome 1, publier dans : revue EPS, Paris.

Von Glasersfeld, E. (1994). *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?* Publier dans : Revue des sciences de l'éducation, vol 20. N 1, p 21-27.

Widlocher D. Braconnier A. et Hanin B. (2009). *Théories psychanalytiques. Approche psychanalytique de la psychiatrie*. Publier dans : EMC PSYCHIATRIE. Vol 139, N°37-080-A-10.

Manuel

Forces terrestres (2011). *Centre de compétences sport. Capacité de coordination*. Documentation 51.044.06 f. Editeur Armée suisse. Repéré a : https://www.vtg.admin.ch/download/51_044_06_f_coordination.pdf

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2018). *Le sport à l'école élémentaire : Education physique et sportive dans Les programmes de l'école élémentaire*. Repéré a : <https://www.education.gouv.fr/cid4363/le-sport-a-l-ecole-elementaire.html#-L'education-physique-et-sportive-dans-les-programmes-scolaires>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *À nous de jouer !, Le développement moteur de l'enfant, un pilier important du développement global*. L'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec : Tmvpq.

Communication dans des actes de colloque

LENZEN Benoît, DENERVAUD Hervé, POUSSIN Bernard (2012). *Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive*. In: Actes en ligne du 24ème colloque de l'ADMEE-Europe "L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel".

Cours

Bouafia.R, (2017/2018). *Cours magistral : Motricité. L3 SATPS*, université de Bejaia – aboudaw.

Isabelle Girault (2007). *Théories d'apprentissage et théories didactiques*. Cours de master IC2A : spécialité didactique des sciences. Repéré a : http://imss-www.upmf-grenoble.fr/prevert/MasterIC2A/SpecialiteDS/Cours%202007/UE1/Theories_Apprentissage_master.pdf.

La leçon d'EPS (s.d). Repéré a : https://sport-a-basse-terre.pagesperso-orange.fr/DOCS_EPS/leçon/eps971.pdf.

Soppelssa, B. (2013). Le développement de l'enfant de 6 à 12 ans. ISFECB. Etablissement d'enseignement à Clermont-Ferrand, France. https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/Le_developpement_de_l_enfant_de_6_a_12.pdf.

Rapport de recherche

Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. Québec, Canada. Rapport de recherche

Thèses et Mémoires

Oddou, M. (2011). *Théories de l'apprentissage et activités FLE*. Consulté le 5 avril 2018, <http://www.moddou.com/index.php?post/Th%C3%A9ories-de-l-apprentissage-et-activit%C3%A9s-FLE>.

Renée-Claude Guy (2014). *Évaluation des habiletés motrices chez les enfants québécois âgés de 6 à 12 ans*. (Mémoire maîtrise) en médecine expérimentale de l'Université Laval, offert en extension à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Schmitz Jaqueline et Gianpaolo Patelli (2010). *Différencier dans les jeux de balle : élaboration et application d'un outil d'évaluation du niveau de coordination des élèves au cycle de transition (CYT)*. (Mémoire de master) : Haute école pédagogique du canton.

ANNEX

République Algérienne Démocratique Et Populaire
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère De L'enseignement Supérieur
Et de la Recherche Scientifique
Université Bejaia
Faculté des sciences humaines et sociales
Département des Sciences et Techniques
Des Activités Physiques et Sportive
Aboudaou



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بجاية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم وتقنيات النشاطات البدنية
والرياضية

TOUAHRIA Lynda
TIAZIBINE Cylia
Encadré par : M^{ME} DJERRADA Thinhinane

A M^{ME}. La directrice de l'établissement
Scolaire

Objet : demande d'accès à l'école primaire

On à l'honneur de venir par cette présente demande solliciter votre haute
bienveillance de bien vouloir faciliter notre accès aux seins de votre établissement scolaire
et cela pour finaliser la partie pratique de notre mémoire de fin d'étude.

En attendant une réponse favorable veuillez agréer madame, nos salutations les
plus
distinguées.



Handwritten signature in black ink.
Red circular stamp of the Faculty of Human and Social Sciences, University of Béjaïa, Department of Physical and Sports Activities, Aboudaou. The stamp contains the text: 'جامعة بجاية', 'كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية', 'قسم العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية', 'Aboudaou', 'رئيس قسم العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية', 'المفتوح: محمد جلال', 'المدير', 'بجاية * 05/03/2023', 'مخلوف زوجة عبدلي'.

Unité d'apprentissage

Nom : Tiazibine ; Touahria

Année : 2019/2020

Prénom : Cylia ; Lynda

Etablissement : Primaire haffaf houciné, Targa ouzemmour 2

Unité d'apprentissage		Compétence de base et objectif opérationnel	Activité suggérer	Indicateur et objectif d'apprentissage
Enrolement				
		Compétence de base : Etre capable de mobiliser son énergie et se préparer à affronter la situation		
Unite d'apprentissage n°1	Plan de realisation : 1) Accepter le jugement 2) Investir dans l'espace de pratique	Objectif opérationnel : Etre capable d'incarner un plan collectif et accepter les dispositifs	Jeux préparatoire : 1) Jeux de confrontation 2) Jeux de poursuite	1) Jouer pleinement le rôle au sein de groupe 2) Ouvrir pour respecter les règles de pratique 3) Choisir et initier des solutions appropriées 4) Partager les rôles avec le collègue pour suivre l'effort
Unite d'apprentissage n°2	Unités de méthodologie de mise en œuvre: 1) Intervention individuelle 2) Intervention collectives	Objectif opérationnel: Exécuter et mettre en œuvre un plan de groupe et jouer divers rôles	Jeux préparatoire : 1) Jeux de confrontation 2) Jeux de poursuite	1) Comprendre la situation par l'intervenir et toute sécurité 2) Prendre en considération la méthodologie par la mise en œuvre individuelle 3) Prendre en considération la méthodologie par la mise en œuvre collective (groupe) 4) Modifier la méthode d'intervention en des mouvements de développement

Niveau : Primaire

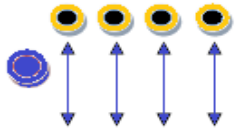



Date : 27/01/2020

lieu : Terrain d'école

Matériels : Chronomètre, cerceaux et Sifflet.

Séance : Education motrice

Objectif d'apprentissage : Etre capable de maintenir son équilibre en mouvement

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><i>Situation 01 :</i></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 mesurer le temps que l'enfant à accumuler. 		30mn	<ul style="list-style-type: none"> - Se maintenir en équilibre lors des déplacements - Passer dans les plots en zigzag sans tricher.
	<p><i>Situation 02 :</i></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. 			<ul style="list-style-type: none"> - 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	

Niveau : Primaire

Date : 30/01/2020

Lieu : Terrain d'école

Matériel : 2 ballons, plots, cerceaux et sifflet

Séance : Education motrice

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><i>Situation 01 :</i></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><i>Situation 02 :</i></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	

Niveau : Primaire

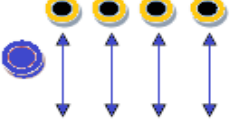



Date : 03/02/2020

Lieu : Terrain d'école

Matériel : 2 ballons, plots, cerceaux et sifflet

Séance : Education motrice

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><i>Situation 01 :</i></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><i>Situation 02 :</i></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	

Niveau : Primaire

Date : 06/02/2020

Lieu : Terrain d'école

Matériel : 2 ballons, plots et sifflet

Séance : Education motrice

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><i>Situation 01 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - devisé la classe en deux groupes équilibrés en file indienne 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. Le groupe qui termine le premier c'est lui qui gagne. <p><i>Situation 02 :</i></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	

Niveau : Primaire

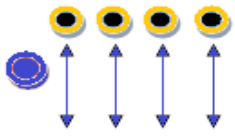



Date : 10/02/2020

Lieu : Terrain d'école

Matériel : plots, ballons et sifflet.

Séance : Education motrice

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><i>Situation 01 :</i></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 devienne les 1^{ère}, la chaine continuera jusqu'a la ligne d'arrivée, le groupe qui finira le 1^{ère} gagne. <p><i>Situation 02 :</i></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	

Niveau : Primaire

Date : 13/02/2020

Lieu : Terrain d'école

Matériels: assiettes, cerceaux plots et filles

Séance : Education motrice

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 Préparatoire	<p><i>Situation 01 :</i></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><i>Situation 02 :</i></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	

Niveau : Primaire

Date : 17/02/2020

Lieu : Terrain d'école

Matériels : cerceaux, plots, plants corbeilles

Séance : Education motrice

Objectif d'apprentissage : être capable de maîtriser sa coordination motrice.

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 Préparatoire	<p><i>Situation 01 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - divisé les enfants en deux groupes, au signal les deux premier doivent effectuer des sauts avec une seul jambe a l'intérieur de l'échelle, en arrivent a la fin, ils prennent une pelote et la lancer dans une corbeille, au final ils doivent marquer un but, celui qui arrive à marquer un but gagne un point. <p><i>Situation 02 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - divisé les enfants en deux, puis dans un cerceau en mettent un plant et une plote, au signal les deux premier doivent courir jusqu'au premier cerceau ils posent la plote sur le plan ensuite ils continuent au deuxième, au retour il tape la main de son camarade doit courir pour la déposer sur terre, au final, celui qui termine le premier gagne un point. 		30mn	<ul style="list-style-type: none"> - savoir courir a une sur une seul jambe et maîtriser sa coordination motrice - maîtriser la coordination de ses mains
Partie finale	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des enfants. - retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	

Niveau : Primaire

Date : 20/02/2020

Lieu : Terrain d'école

Matériels : 2 ballons, plots, l'échelle cerceaux et sifflet

Séance : Education motrice

Objectif d'apprentissage : être capable de sauter avec deux jambes et une seul jambe en gardant sa position.

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 Préparatoire	<p><i>Situation 01 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - divisé les enfants en deux groupes, au signal les deux premier doivent effectuer des sauts avec deux pied en même temps sur l'échelle le premier saut dans antérieur de la case de l'échelle l'autre saut à l'extérieur de la case, celui qui arrive gagne un point. <p><i>Situation 02 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - un groupes d'enfants (15) au signal les élèves doivent courir autour de (13) au deuxième signal chaque élève entre dans ces cerceaux avec une seule jambe après les 2 deux élèves qu'il resté à l'extérieur de ces cerceaux sont éliminé, autre fois les (13) élèves doivent courir autour 12 cerceaux au 2 signaux on trouve un autre laminant, alors à chaque fois en éliminer un cerceau, 2 élève reste au final l'un qui entré dans le cerceau c le gagnant. 	 	30mn	<ul style="list-style-type: none"> - savoir garder son équilibre à cette position. - être rapide de choisir entrer dans le cerceau approprié avec une seule jambe - garder l'équilibre à l'intérieur de cerceau.
Partie Préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des enfants. - retour au calme. - Cérémonial. 		5mn	