

Université Abderrahmane mira Bejaia

Faculté des sciences humaines et sociales

Département des STAPS

Mémoire de fin du cycle

En vue de l'obtention du diplôme MASTER en sciences et techniques des

Activités physiques et sportives

Filière : Activité physique et sportive éducative

Spécialité : Activité physique et sportive scolaire

THEME :

*L'impact de la relation pédagogique sur l'apprentissage des
apprenants en EPS(jeunes lycéens)*

Réaliser par :

- **BENAR Yanis**
- **GUENDOZ Fateh**

Encadrer par :

Madame KHALED Nouara

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à la mémoire de mon meilleur exemple dans ma vie, A mes parents qui m'ont encouragé dans mes études.

A tout ma familles de proche ou de loin.

A mes adorables trois frères : ZAHIR, MOUNIR et YACINE.

A mes très chère sœurs : MALIA et SONIA

A mon binômes : FATEH

A mes amis du parcours : YACINE, MOHAMED, ABD EL GHANI, FAOUZI et FADI

A tous mes professeurs du département STAPS.

Enfin, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à tous mes amis, qui m'ont toujours encouragé au cours de la réalisation de ce mémoire.

BENAR YANIS

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à la mémoire de mon grand-père le défunt qui m'a toujours incité à poursuivre mes ambitions jusqu'au bout, m'a grand-mère et mes parents qui m'ont encouragé dans mes études.

A tout ma familles de proche ou de loin.

A mon adorable sœur Sandra

A mes très chère tantes : MALIA et SONIA

A mon binômes : YANIS

A mes amis du parcours : ABD EL GHANI, BILAL, NOUREDINE, HOUCINE, NADJIM, MOHAMED

A tous mes professeurs du département STAPS.

Enfin, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à tous mes amis, qui m'ont toujours encouragé au cours de la réalisation de ce mémoire.

GUENDOZ Fateh

Remerciement

Tout d'abord, on rend grâce à dieu le Tout Puissant qui nous a donné Le courage, et la volonté pour mener à bien ce travail de recherche.

C'est avec un grand respect et une immense gratitude que je reconnais le soutien massif à notre encadreur Dr. Khaled et leur importance collaboratrice qui a été d'une aide précieuse pendant l'ensemble de notre travail de recherche.

Il a été disponible quand on a besoin d'aide, elle nos oriente à résoudre certain difficulté qui nos dépasse, et elle nous donne aussi du courage, la volonté et le savoir. C'était un honneur de pouvoir travailler avec lui sur le thème de ce mémoire.

Mes plus sincères remerciements :

Aux membres du jury ;

Je les remercie pour m'avoir fait l'honneur d'évaluer ce travail.

À tous les enseignants de département des STAPS de l'université ABDERRAHMANE MIRA

Je souhaite remercier également tous les enseignants d'EPS leur collaboration.

ON remercie chaleureusement tous les apprenants qui ont participiaux enquêtes

Enfin, on remercie aussi nos parents qui nous on aider, Soutenu au cours de cette recherche, ainsi que tous nos professeurs durant ce cursus,

Merci à tous et que Dieu nous bénisse.

Liste des tableaux :

<i>tableaux</i>	<i>titre</i>	<i>pages</i>
<i>01</i>	<i>les courants pédagogiques</i>	<i>37</i>
<i>02</i>	<i>l'engagement et la réussite des élèves</i>	<i>74</i>
<i>03</i>	<i>bien-être psychologique et émotionnelle des élèves</i>	<i>77</i>
<i>04</i>	<i>les problèmes de comportements et d'habilités sociales des élèves</i>	<i>80</i>
<i>05</i>	<i>la transition primaire-secondaire des élèves</i>	<i>83</i>

Liste de figures :

<i>figures</i>	<i>titre</i>	<i>pages</i>
<i>01</i>	<i>Triangle pédagogique de HOUSSAYE</i>	<i>24</i>
<i>02</i>	<i>Triangle pédagogique de FAERBER</i>	<i>25</i>
<i>03</i>	<i>Processus d'assimilation et accommodation selon Piaget</i>	<i>32</i>
<i>04</i>	<i>Principe simple du traitement de l'information selon Ellen D. Gagné</i>	<i>35</i>
<i>05</i>	<i>Sphères influencées par une relation enseignant-élève positive</i>	<i>64</i>
<i>06</i>	<i>l'engagement et la réussite des élèves</i>	<i>75</i>
<i>07</i>	<i>bien-être psychologique et émotionnelle des élèves</i>	<i>78</i>
<i>08</i>	<i>les problèmes de comportements et d'habilités sociales des élèves</i>	<i>81</i>
<i>09</i>	<i>la transition primaire-secondaire des élèves</i>	<i>84</i>

Sommaire

Table des matières

Dédicace :

Remerciement :

Liste des tableaux :

Liste des figures :

Introduction :

Problématique et hypothèse :

PARTIE THEORIQUE :

I.	Définition de l'éducation :	7
I.2.	Définitions insistant sur le développement des facultés propre à la nature	7
I.3.	Définitions insistant sur la destination sociale de l'individu :	7
I.4.	Les types de l'éducation :.....	7
I.4.1.	Education traditionnelle :.....	7
I.4.2.	L'éducation nouvelle	7
I.5.	Définition du terme d'EPS :.....	7
I.6.	Terminologie du terme d'EPS :.....	8
I.7.	Rôle de l'enseignant en EPS :	10
I.5.1.	Les finalités et les objectifs d'EPS :.....	10
I.8.1.	Les finalités d'EPS en générale:	11
I.8.2.	Les objectifs généraux d'EPS :	11
I.8.3.	Les finalités d'EPS au primaire et collège :.....	12
I.9.	La leçon d'EPS :.....	12
I.9.1.	Définition :	13
I.9.2.	Le plan de la leçon :	13
I.9.2.2.	La partie principale	14
I.9.2.3.	Le retour au calme, le bilan :	16
II.	La pédagogie:	22
II.1.	Définition :.....	22
II.2.	la relation pédagogique :	23
II. 3.	TRIANGLE PEDAGOGIQUE :.....	23
II. 4.	Les styles pédagogiques	25
II.5.	LES COURANTS PEDAGOGIQUE :.....	29

II.5.1.Le behaviorisme :.....	29
II.5.2.MODÈLE CONSTRUCTIVISTE :	31
II.5.3. MODÈLE COGNITIVISTE :.....	34
II.5.4. MODÈLE SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	36
II.6.L'enseignement :	38
II.7.Le rôle de l'enseignant... en classe :	39
II.7.1.L'ENSEIGNANT ORGANISATEUR :.....	39
II.7.2.L'ENSEIGNANT MEDIATEUR :.....	39
II.7.3.L'ENSEIGNANT COMMUNICATEUR :	39
II.8.Fonctions de l'enseignant ... dans et hors classe :	39
II.9. Relation enseignant- apprenant :	40
II.9.1. La relation éducative enseignant-apprenant	41
II.9.2. Relation affective enseignant/apprenant	41
II.10. Les facteurs qui influencent la relation enseignant-élève :	42
II.10.1. Facteurs propres à l'adolescent.....	43
II.10.2. Facteurs propres à l'enseignant.....	44
II.10.3. Facteurs propres au milieu scolaire :	45
III. ADOLESCENCE :	51
III.1.Puberté et croissance	52
III.2.Théories sur l'adolescent au cours de l'histoire :	52
III.2.1.Psychologie adolescente :.....	54
III.2.2.Psychologie et psychanalyse :.....	54
III.2.3.Développement cognitif :	54
III.3.Les valeurs des adolescents	55
III.4. les sphères influencées par la relation enseignant-élèves :	56
III.4.1. Influence de la relation enseignant-adolescent sur l'engagement et la réussite scolaires :	56
III.4.2. Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève :	59
III.4.3.Influence de la relation enseignant-élève sur les problèmes de comportement et les habiletés sociales	60
III.4.4.. Influence de la relation enseignant-adolescent sur la transition primaire-secondaire :.....	61
La transition primaire-secondaire	61
III.5.. Création d'une bonne relation enseignant-apprenant comportement :	64
III.5.1. Pour enseignants:	64

III.5.2. Pour apprenants :	64
III.6. L'impact de la relation positive sur l'apprenant :	64
III.7. Aspects positifs de la relation enseignants-apprenants :	65

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 01 : méthodologie de recherche

1-Présentation de l'étude :	69
2-Taches de la recherche :	69
3-moyens et méthode de la recherche :.....	69
3.1. La méthode descriptive :.....	69
3.2. Les moyens de recherche :.....	69
3.2. Enquête par le questionnaire :	70
3.2.1. Le questionnaire :	70
3.2.2. Structure du questionnaire :.....	71
4- Déroulement de l'enquête :.....	71
4.1. L'ajustement du questionnaire :.....	71
4.2. Déroulements :	71
5- Echantillon de la recherche :.....	71
5.1. L'échantillon :	71
5.2. Présentation de questionnaire :	72
6. Teste statistique :	72
6.1. Que peut faire SPSS ?.....	72
6.2. Le pourcentage :.....	75

Chapitre02: analyse et interprétation des résultats

01. analyse et interprétation des résultats	74
02.Discussion général :.....	86

Conclusion :

Bibliographique :

Annexe :

Résumé :

Introduction

L'enseignement est un métier sensible, l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoir à un élève (instruire et endoctriner tous en respectant certaines règles) il s'agit de système et de méthodes d'enseigner composer par tout un ensemble de connaissance, de principe et d'idées transmise à quelque'un qui implique l'interaction de trois éléments : professeur(enseignant), élève (apprenant) et l'objet de connaissances, Aujourd'hui, Larousse 2016 définit la notion de « pédagogie » comme « l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents » et comme une « pratique éducative dans un domaine déterminé ». C'est à dire, les moyens et méthodes que possède l'enseignant pour favoriser les apprentissages de ses élèves. La relation pédagogique correspond donc au rapport entretenu entre l'enseignant et ses apprenants qui constituent un coté du triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE (1982). Ce côté est en relation avec les deux autres parties du triangle : la relation de l'élève aux savoirs et celle de l'enseignant aux savoirs. (dumas)

Dans le domaine d'EPS la conception peuvent être alimentées par une réflexion sur les contenus à enseigner. un certain nombre de recherches sur les savoirs techniques et scientifique (Armand-Escot, 1991) ou bases des connaissances (Gal, 1995, Soler, 1994) utilisées par les enseignant d'EPS ont ainsi montré que les conceptions ont une influence à la fois sur le choix des contenus enseignés mais aussi sur les procédures de régulation des apprentissages des élèves même si des décalages peuvent existes entre les conceptions énoncées par les enseignants et ce qu'il mettait en oeuvre au cours des séances d'EPS. (revue-staps)

Donc l'enseignant d'EPS doit Créer et organiser les conditions de l'apprentissage. Anticiper et planifier l'enseignement sur le long, moyen et court terme et de mettre l'élève en situation d'apprendre : créer un milieu riche.

Dans l'immense majorité des situations d'enseignement, l'apprentissage se fait dans le cadre d'une interrelation avec un enseignant et /ou dans le cadre d'un groupe. De multiples travaux mettent en évidence l'impact de ces relations sur la réussite scolaire, donc La relation pédagogique en EPS a été placée au centre de la réflexion et de la démarche d'enseignement par divers courants pédagogiques issus de « l'éducation nouvelle ». Cette approche a connu toute une série d'applications : par exemple la «pédagogie institutionnelle », modèle fondée sur la relation pédagogique, dans lequel celle-ci devient un véritable outil de travail.

Le constat de l'influence de la relation pédagogique en sur l'apprentissage a mené les chercheurs en sciences de l'éducation à s'interroger sur les facteurs de cette influence. Ainsi ont été mis en évidence l'existence de « styles pédagogiques » des enseignants et la puissance de ce que l'on a appelé « l'effet maître », c'est à dire l'impact de l'enseignant (de sa personnalité, de son énergie, de sa motivation, de sa pratique et de ses stratégies pédagogiques etc....) sur la réussite des élèves, La relation pédagogique en EPS s'installe alors entre l'enseignant et l'enseigné.

Un style d'enseignement démocratique qui permet d'augmenter la participation active au travail des élèves se traduisant par un compromis entre le style autoritaire empêchant toutes initiatives et le style laisser-faire qui à l'inverse laisse les élèves seuls avec le sentiment d'être abandonnés, pour que l'enseignant d'EPS soit efficace doit avoir une attitude positive avec ses élèves.

Il doit être engagé (tenir parole), passionné (parler avec enthousiasme), s'affirmer, aimer ses élèves, discuter, être à l'écoute, confier des responsabilités. C'est ce que démontre également une étude réalisée en 1996 par Bujold, analysant les attentes des étudiants. Elle conclue que le style d'intervention intime et proche des élèves influence positivement leur participation et leur engagement, Le style d'enseignement paraît donc essentiel dans la relation enseignant/élève, et apparaît être un facteur d'apprentissage important. En effet, en créant un climat de travail positif et en développant une relation de confiance avec ses élèves, l'enseignant à davantage de chance de favoriser l'engagement de ses élèves et ainsi d'optimiser leurs apprentissages, L'enseignant qui pratique avec ses élèves semble donc répondre à un style d'enseignement permettant de développer une complicité entre les protagonistes. Ainsi, ce style pourrait permettre d'augmenter la confiance des élèves vis à vis de l'enseignant et influencer positivement leurs apprentissages. Alors, cela pourrait constituer un levier pédagogique favorable à l'engagement des élèves permettant notamment de jouer sur leur motivation autodéterminée.

Durant la séance d'EPS l'enseignant ne se limite pas à la simple démonstration d'une habileté à reproduire, elle peut correspondre également à la participation du professeur à une situation, Cette participation peut permettre aux élèves en difficulté d'être mieux guidés dans l'action et ainsi que l'imitation soit interactive, L'enseignant d'EPS, dans sa relation avec l'élève participe à une partie des facteurs externes se traduisant par l'environnement social. Il a donc le pouvoir de catalyser ou d'amoindrir le taux d'autodétermination de la motivation de l'élève. Cependant, cette influence de l'environnement social est indirecte. Elle se réalise par

le biais de filtres que Ryan (1985) traduit en besoins fondamentaux. Ceux-ci sont au nombre de trois : l'autonomie, la proximité sociale et le besoin de compétence, dans le but d'optimiser les apprentissages de ses élèves et de jouer sur ces besoins fondamentaux afin de rendre leur motivation davantage autodéterminée.

Problématique :

Dans notre travail de recherche en vue de déterminer l'impact de la relation pédagogique enseignant-élève sur l'engagement des élèves et la réussite scolaire, le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève, problème de comportement et habiletés scolaire et comprendre la transition primaire-secondaire, La qualité de relation enseignant(e)-apprenant(e) est le reflet du comportement des élèves, « les élèves qui veulent être approuvés par leur enseignant auraient tendance à adopter des comportements d'effort et de dépassement de soi lorsqu'ils réalisent des tâches scolaires ».

Si l'on considère que le métier d'enseignant d'EPS est composé de trois aspects, à savoir la connaissance de sa discipline, la didactique de cette même discipline et enfin la relation avec les élèves, il me semble, après quelques mois d'enseignement, que le troisième aspect du métier est celui qui me pose problème. Communiquer avec un groupe, établir de bonnes relations avec les classes, gérer les problèmes de discipline est l'aspect auquel les futurs enseignants sont le moins -voire pas du tout- préparés et devant lequel ils peuvent parfois se sentir démunis. Ce métier relève en effet autant du domaine des relations humaines que de la pédagogie, la gestion des classes en EPS est devenue de plus en plus difficile, Impossible de transmettre un savoir lorsque les conditions de travail sont détériorées par des bavardages, un manque d'attention de la part des élèves, voire même des incidents plus sérieux, La tentation est grande de se dire que le problème vient des élèves mais vient ensuite le temps des interrogations, de la remise en question de sa pratique, voire de ses capacités à communiquer et à enseigner sa discipline.

C'est pourquoi nous nous interrogeons maintenant sur la problématique suivante : Est-ce-que une relation pédagogique enseignant-enseigné en EPS est un facteur clé sur l'engagement des élèves et leur réussite scolaire ? La relation pédagogique enseignant-élève permet-elle la diminution du taux de mauvais comportement des élèves ainsi qu'une augmentation de taux de réussite de la séance d'EPS ? En quoi la relation pédagogique qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève peut-elle avoir une influence sur la motivation des apprenants et de favoriser le bien-être psychologique et émotionnel des élèves durant la séance d'EPS ? Est-ce-que l'effet positif d'une relation pédagogique significative entre l'enseignant d'EPS et les élèves permet l'adaptation de la transition scolaire réussie au niveau primaire et secondaire ?

Hypothèses :

Afin de répondre à notre question de départ on a formulé ces hypothèses qui sont définies comme une explication provisoire sur l'impacte de la relation pédagogique enseignant-enseigné sur la réussite des apprenants en EPS, Elles Constituent une explication admise temporairement concernant des phénomènes donnés et cela, jusqu'à notre confirmation ou réfutation par notre analyse du questionnaire attribué aux enseignants d'EPS.

- ❖ En suppose que la relation pédagogique qui s'établir entre l'enseignant et l'enseigné elle a une influence sur l'engagement des élèves et la réussite scolaire.
- ❖ En suggérer, les interactions avec l'enseignant augment la motivation, le coté psychologique et émotionnel des élèves ce qui favorise la réussite de la séance d'EPS.
- ❖ En admettre, le recours à des méthodes d'apprentissage actif en classe peut mener à une relation pédagogique positive, puisque ces méthodes (discussion, échanges, travail d'équipe) diminue le taux de mauvaise comportement de l'élève et encouragent l'intégration sociale en multipliant les interactions entre l'enseignant et les élèves.
- ❖ La transition primaire-secondaire un cap pas toujours facile a franchir, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire, en suppose que une relation pédagogique positive entre enseignant-enseigné facilite la transition primaire-secondaire de l'élève.

Chapitre I :
Education physique
et sportives

L'éducation physique et sportive permettent l'épanouissement de chacun en offrant des espaces de socialisation et de solidarité, qui favorise le respect des règles, de soi, des autres, la valorisation de la notion d'équipe contribue à l'apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté, une meilleure connaissance de leur corps améliore l'hygiène de vie de l'élève, permis de prévenir les conduites addictives et participe de l'éducation de santé, l'éducation physique et sportive contribue aussi à l'égalité des chances et à l'intégration en donnant à tous les élèves les mêmes droits et les mêmes devoirs.

L'éducation physique et sportive permet à l'élève d'acquérir le goût de la pratique physique, le sens de l'effort et le plaisir d'agir. À la fin du collège, les élèves ont en commun un ensemble de connaissances et de compétences qui fondent la culture physique, sportive artistique. Cela leur permet de s'engager lucidement dans les activités de leur choix et de témoigner d'une attitude citoyenne valorisant la solidarité; cela leur permet encore d'accéder aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de leur vie physique afin qu'ils se maintiennent en bonne santé.

I. Définition de l'éducation :

- Il existe deux catégories de définitions :

I.2. Définitions insistant sur le développement des facultés propre à la nature humaine

- **Selon Herbart** le but de l'éducation est de former l'individu pour lui-même en éveillant en lui la multiplication de ses intérêts.
- **Selon Kant** l'éducation a pour but de développer chez l'individu toute la perfection dont il est susceptible.

I.3. Définitions insistant sur la destination sociale de l'individu :

- **Selon Durkheim**, père fondateur de la sociologie l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celle qui ne sont pas encore mure pour la vie sociale.
- **Ulman** considère que l'éducation consiste en une action exercée par un être humain pour permettre à l'éduqué d'acquérir certains traits culturels.

I.4. Les types de l'éducation :

L'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle :

L'une comme l'autre ont le même but de former un individu autonome est sociable, les divergences apparaissent quand aux moyens utilisés

I.4. Education traditionnelle :

S'appuie sur trois types d'autorités :

- celle de l'expert car l'enseignant doit posséder la connaissance.
- celle de l'arbitre car l'enseignant a droit de faire régner la discipline pour mieux se faire écouter.
- celle du modèle, car cette éducation a pour but de faire admirer aux élèves Les pensés pour qu'ils puissent plus tard inspirer.

I.4.2.L éducation nouvelle

Née à l'Europe 17^{ème} siècle, reproche à l'éducation traditionnelle de faire subir à l'enfant l'enseignement qu'il n'a pas choisi, et la discipline qu'il ne comprend pas toujours, elle offre plus de liberté à l'élève et s'attache à mieux respecter les besoins, l'âge, et les intérêts de l'enfant parmi ses hauteurs : Tolstoy, Key, Pestalozzi

I.5. Définition du terme d'EPS :

L'éducation physique et sportive selon (**D.delignieres, G.garsult**) « Ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité. Elle permet à l'expert de faire face à l'ensemble des situations représentatives de son métier. (bayer)

Selon **Piéron (1985)**, dans son article pédagogie des APS, définit l'EPS comme « domaine d'étude des effets de l'activité motrice sur les caractéristique physique et psychologiques des individus considèrent dans leur environnement social » (Pieron)

La définition de l'EPS de (**Delaunay 1986**) peut être reprise : « L'EPS est une discipline scolaire, c'est-à-dire qui poursuit les spécificités de l'école, obligatoire, c'est-à-dire s'adressant à tous les élèves, dont la fonction est l'éducation des conduites motrices, par l'apprentissage de connaissances, de savoirs et de modes d'action fondamentaux, en vue d'atteindre les

objectif set les compétences fixes par les Instructions Officielles, disposant de sa propre didactique, afin de contribuer a la réussite de tous les élèves ». (THOMAS)

I.6. Terminologie du terme d'EPS :

Toutes les sociétés, au cours du temps, dans les divers lieux de la planète, ont cherché à éduquer leurs futurs adultes. Que les objectifs poursuivis soient humanistes, ou tournés davantage vers la société, l'éducation a toujours été une des préoccupations majeures.

L'éducation physique en milieu scolaire, primaire et secondaire, terme qui apparaît dans les textes officiels vers 1910 pour définitivement effacer celui de gymnastique et les principes anciens qu'il recouvre, est une matière que les théoriciens de 1789 ont certes toujours agitée. Toutefois, dans ce domaine, c'est l'armée qui montre la voie grâce aux efforts d'un «**Amoros** », et en créant en 1819-1820 un gymnase normal, civil et militaire, où s'ébauchent empiriquement les fondements de l'éducation physique moderne. Là se forment les premières maîtres de gymnastique, là peuvent être mises en application à une grande échelle des théories enracinées dans la science antique et qui connaîtront assez vite les influences de l'évolution générale qui marque les années 1840-1860. A la mort du colonel «**Amoros** », survenue en 1848, la gymnastique a fait la preuve de son efficacité quand elle est enseignée selon les « bons » principes, et ses vertus, chantées depuis Romains et Grecs, peuvent contrebattre nombre des tares de la société. Dans le milieu militaire, elle a prouvé que sous la forme de préparation au combat, elle améliore la qualité des troupes et forge leur moral, développe aussi les sentiments les plus élevés qui achèvent de faire du soldat un citoyen supérieur.

Isolé à des débuts, «**Amoros** » a pu constater, vers la fin de sa longue et tumultueuse existence (il est mort à 78 ans), que les principes pour lesquels il a lutté si ardemment sont désormais admis et finissent par recevoir une audience toujours plus large. Sous des aspects divers, la nécessité d'un exercice physique systématisé pénètre dans la conscience des responsables de l'instruction publique par exemple, devient argument politique même, élargit son cercle vital pour basculer dans le domaine commercial. C'est dire à quel point l'exercice physique est considéré comme une panacée.

L'évolution de ce processus multiforme, qui s'étale grosso modo de 1845 à ... nos jours a fait l'objet de trois ouvrages qui, en se recouvrant parfois tant sur le plan temporel que thématique, permettent de parfaitement en saisir l'importance. Pour leur part, **Robert Meunier, Jacques**

Thibault et Jacques Defrance se sont attachés au domaine scolaire, le premier en traitant du thème suivant: « la gymnastique et les jeux dans l'enseignement durant la seconde moitié du XIXe siècle en France», et le second en élaborant cet ouvrage qui est la réécriture d'Un doctorat de troisième cycle: *L'Influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire français*,

Etude historique et critique. La troisième recherche, qui se situe à mi-chemin entre l'histoire et la sociologie, porte un titre éloquent: « la fortification des corps, essai d'histoire sociale des pratiques d'exercice corporel»

- La période 1958-1969 va constituer une étape importante dans le développement de l'EPS et du sport. Le gouvernement promeut le sport sous tous ses aspects (compétitions, loisirs...) et ceci aura tout naturellement une incidence sur l'EPS scolaire qui prendra une orientation sportive.
 - C'est en 1969 que l'EPS est enfin reconnue comme un des éléments principaux de l'éducation globale de l'enfant puisqu'il est dit dans une circulaire que : « les buts de l'enseignement de l'EPS ne sont pas fondamentalement distincts de ceux des autres disciplines.»
 - De 1969 à 1981, l'enseignement de l'EPS avance a grands pas avec l'instauration du tiers temps pédagogique (six heures hebdomadaires d'EPS). Les nouvelles instructions relatives à l'EPS à l'école datées du 22/07/1977 confirment que l'EPS est partie intégrante du cadre général de l'éducation.
- Le grand tournant de l'enseignement de l'EPS n'apparaîtra qu'avec les Instructions Officielles de 1980 dans lesquelles on identifie les premiers objectifs concrets :
- ✓ Amélioration et entretien de santé
 - ✓ Le développement de la disponibilité motrice.
 - ✓ La contribution à l'éducation morale.
- Dans les années 1980/1990, on parle d'élève au centre des apprentissages. La lutte contre scolaire devient une préoccupation majeure pour le gouvernement qui voit alors dans l'EPS une possibilité d'y remédier.
- Depuis quelques années il est admis (programmes de 2002) que l'EPS joue un rôle capital à l'école primaire. L'EPS est devenue une discipline à part entière et, au même titre que les autres disciplines suivent les transformations du système éducatif dont la préoccupation majeure est la réussite de tous.

L'EPS devient une discipline fondamentale qui se définit par des critères pédagogiques et didactiques, qui permet d'une part la construction de savoirs et de connaissances scolaires et d'autre part le développement de compétences spécifiques et transversales qui permettant de travailler à la fois les dimensions affectives, relationnelles, cognitives, physiques et morales. (SARREMEJANE) (Lang)

I.7. Rôle de l'enseignant en EPS :

➤ Assurer la sécurité :

- Aire de jeu sans danger (trous, obstacles, surface glissante ...)
- Dégagements suffisants autour des limites de l'aire de jeu
- Matériel en bon état
- Établir des règles de sécurité à respecter (ne pas faire mal ...)
- Tenue adaptée

➤ Prévoir l'organisation :

- Espaces d'action définis (tracés, plots, cordes ...)
- Durée du jeu annoncée (sifflet, chronomètre pour l'arbitrage)
- Élèves d'une même équipe identifiés (dossards, foulards ...)

➤ Aspect pédagogique :

- Prévoir des règles conformes à la logique du jeu et les introduites progressivement
- l'arbitrage par les élèves
- Vérifier la compréhension du but du jeu
- Temps d'activité important (essayer de nombreuses fois)
- Faire tenir des rôles différents
- Matérialiser les résultats si nécessaire
- Faire évoluer les jeux à partir de la trame de variance
- Mettre en œuvre avec rigueur et précision les gestes professionnels : tissage, étayage, pilotage, préparation. (MIMZAN)

I.5.1. Les finalités et les objectifs d'EPS :

Il faut entendre par finalité une « affirmation de principe a travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs .elle fournit des lignes directrices au système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation » . La question des

finalités n'est donc pas une question technique, mais bien une question philosophique, concernant les valeurs, les enjeux, et posant une question centrale : quel type d'homme veut on pour demain ?

I.8.1. Les finalités d'EPS en générale :

Les finalités de l'Education Physique et Sportive est constitue autour de trois axes principaux:

- Le développement des "capacités organiques, foncières et motrices", c'est-à-dire la préservation et l'enrichissement du potentiel de ressources de l'élève.
- L'appropriation active des activités physiques et sportives, dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important de la culture de nos sociétés.
- L'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

I.8.2. Les objectifs généraux d'EPS :

Dans un texte récent, Cl. Pineau (1991) a proposé une nouvelle formulation des finalités de l'EPS, autour de trois objectifs principaux :

- assurer le développement des « capacités organiques, foncières et motrices »,
- permettre « l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expression », et donner les connaissances « concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence ». Depuis les Instructions Officielles de 1967, la discipline était majoritairement organisée autour des deux premiers objectifs. La préparation des élèves à leur vie physique d'adulte était implicitement considérée comme la conséquence nécessaire de leur atteinte. Si dans la taxonomie qu'il propose, **Cl. Pineau isole** ce troisième objectif, c'est qu'il considère au contraire que la préparation à la vie physique d'adulte nécessite des mises en œuvre spécifiques. Le but de cet article est de proposer une réflexion sur ce troisième objectif, d'en affiner la définition, d'en envisager les possibles mises en œuvre et les conséquences sa prise en compte pour l'EPS.

I.8.3. Les finalités d'EPS au primaire et collège :

- Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices
- L'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques.
- L'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

I.9. La leçon d'EPS :

Lorsque les enseignants préparent une leçon d'EPS ou lorsque les formateurs universitaires et les conseillers pédagogiques forment les enseignants à la leçon

D'EPS, ils recourent à des modèles disponibles dans la culture professionnelle. Ces modèles sont des ressources permettant de planifier, concevoir et préparer la conduite d'une leçon. Ils diffèrent selon les instructions qu'ils préconisent de suivre pour organiser et mettre en œuvre une leçon (Huet, 2000).

Pour autant, ces modèles présentent des éléments communs, ce qui permet de les classer en deux catégories : les modèles relatifs (a) au déroulement séquentiel de la leçon et (b) aux compétences requises pour concevoir et mettre en œuvre une leçon.

Les formes de travail scolaire qui définissent les séquences de travail composant la leçon sont des situations d'enseignement-apprentissage associant l'enseignant et les élèves.

Elles sont définies par des tâches spécifiques à faire pour les élèves et les enseignants, et par un dispositif d'organisation précisant les conditions environnementales dans lesquelles ils doivent réaliser ces tâches ; ce dispositif renvoie à l'organisation spatiale, matérielle et sociale de la classe. Ainsi, les formes de travail scolaire définissent à la fois ce que les élèves ont à apprendre et comment ils sont supposés l'apprendre, et ce que les enseignants ont à enseigner et comment ils sont supposés l'enseigner (Nasir, Hand & Taylor, 2008).

I.9.1. Définition :

En EPS, M.Delaunay et C.Pineau (1989) rappellent que la leçon s'insère dans un cycle et repose sur deux caractéristiques : la construction d'une série logique, cohérente et ordonnée d'actes d'enseignement et d'apprentissage, et l'orientation vers un but global, clairement défini, qui le finalise. Le cycle doit ainsi être une unité d'apprentissage avant d'être une unité de temps (idem pour la logique de la leçon).

I.9.2. Le plan de la leçon :

Il existe une certaine permanence dans la structure d'une leçon, elle s'organise historiquement et classiquement en trois temps :

- Mise en train, partie principale, retour au calme.

Nous allons reprendre ces plans, en concevant la même terminologie pour des raisons de facilité de lecture et de mise en œuvre .toutefois, derrière ces termes d'autres dimensions éducatives émergentes.

9.2.1. La mise en train :

Ce terme de « mise en train » apparaît par contre au tout début de la leçon d'EPS c'est une particularité, due à la spécificité de la discipline, qui jamais ne sera exactement comme les autres. Cette appellation exprime une entrée progressive dans la leçon impliquée par les motifs suivants :

- elle dure 10 à 20% du temps de la leçon.
- s'assurer de la disponibilité mentale des élèves (prise en main).
- la leçon d'EPS s'exerce dans un lieu différent de celui utilisé par les autres disciplines.
- l'élève doit revêtir une tenue vestimentaire particulière qui le conduit à changer d'apparence.
- Il doit s'accepter en maillot de bain, en survêtement, en kimono ou en justaucorps, il devient alors un autre personnage. (P. Seners, 2002, p185).
- le moyen d'expression de l'élève au cours de la leçon d'EPS est principalement moteur.

Cela nécessite un travail musculaire inexistant ailleurs. .

La mise en train a un rôle qui précède et dépasse le simple échauffement. Elle début quand l'élève entre dans le lieu de pratique, dans le lieu de pratique, dans le vestiaire. Le temps qui lui est accordé pour se changer et utilisé pour communiquer avec ses camarades.

Il n'existe alors aucune contrainte attentionnelle, ce qui facilite l'entrée progressive dans l'activité. Le fait de passer une nouvelle tenue, un nouvel habit, crée une nouvelle attitude, bien qu'il ne soit pas possible d'affirmer que « l'habit fait le moine ».

En même temps 'ou le règlement après cette phase de changement de tenue, l'enseignant entraîne ce qu'il est convenu d'appeler la « prise en main ». ce terme qui rattacher a l'action de l'enseignant, elle situe pendant la mise en train qui elle s'adresse plus spécifiquement a l'élève. les fonctions de cette mise en train son de plusieurs ordres :

- Institutionnellement elle permet de faire l'appel afin de recenser les élèves, de connaître ceux qui présente certaines contre-indications temporaires a la pratique.
- Porter et mater en place le matériel. **(P. Seners, 2002, p185).**
- Faire un rappel de bilan de la leçon précédente, les élèves ayant certainement oublié ce qui a été effectué la semaine précédente, et fixer les objectifs de la présente.

Ces observations sont absolument nécessaires pour permettre aux élèves de se mettre en projet en connaissant le pourquoi de ce qu'il vous faire. Le plan de la leçon doit leur être précise, dans le même but, ce qui implique qu'il ait été préalablement établi par l'enseignant. Après ce premier parti de la mise en train, débute le temps de l'échauffement. **(P. Seners, 2002, p186).**

La définissent ainsi : « c'est l'ensemble des activités utiliser pour établir l'état optimale de préparation physique et psychique nécessaire a une pratique intense. » effectivement, il s'agit de se « préparer » a effectuer certains effort physiques qui provoquent, et nécessitent une activité fonctionnelle sur différents plans-la contraction musculaire ; la coordination motrice ; le système circulatoire ; le système respiratoire. **(P. Seners, 2002, 187).**

9.2.2. La partie principale :

elle est la continuité de la phase précédente .par les contenus qu'elle propose au traverses différentes situations, c'est elle qui permet de provoquer des apprentissages et d'atteindre les objectifs poursuivis .R. Lopez (1992) la considère comme le « corpus de la séance » et la qualifie de la « plats de jour », métaphore que nous pouvons inclure aisément à notre idée de « menus » évoquer lors de la mise en train .M.Piérno(1992) la définit comme la « partie fondamentale ».

Les situations édifiées par l'enseignant en forment les composants. Le nombre de ces situations, dans une même leçon, ne doit pas être exagéré. Les enseignants débutants en prévoient souvent beaucoup trop dans un souci d'exhaustivité, mais ne parviennent pas à toutes les aborder, ou a l'ours cela se fait au détriment des apprentissages. A chaque situation, il est essentiel que les élèves puissent effectuer un certain nombre de répétitions afin qu'il ya

ait apprentissage réel, puis renforcement de cet apprentissage. Trois ou quatre répétition d'une même situation son largement insuffisantes à cette fin. Le projet d'innovation pédagogique de l'Académie de Montpellier, dont un extrait a été reproduit dans l'ouvrage « didactique de l'EPS », a établi le constat que, pour une tâche précise, le nombre de répétition nécessaires a de réels apprentissage semblait se situer autour de cent en moyenne. Ces résultats son insuffisant pou pouvoirs en dégage une véritable règle, cependant ils illustrent la nécessites d'un nombre relativement important de tentatives.

Pour ces raisons, il est préférable d'envisager un nombre restreint de situation dans une leçon, de l'ordre de trois à quatre. Ces situations comprennent à la fois celles d'apprentissage et celle de référence. Il est en effet indispensable, comme cela a été souligné, que l'élève puisse au coure de chaque leçon se « tester », se « confronter » à la situation de référence. Si cette situation si situe en fin de la leçon, comme cela est parfois le cas lors des sports collectifs, il est fréquent que l'enseignant propose alors une situation de « jeu global ». Il faut veiller à ce que le temps ne devienne pas exclusivement un moment de délasserement, défoulement, ou l'élèves oublie tout ce qu'il a préalablement appris, et se contente de jouer, ils y sont toujours placés en position d'apprendre et doivent sans cesse se concentrer. L'enseignant d'EPS n'est pas un animateur de loisirs, mais il ne doit pas oublier que les élèves attende parfois de coure d'EPS une certaine satisfaction. Ce plaisir peut être donné au travers des situations proposées. C'est le cas lorsqu'elles correspondent exactement au niveau des élèves, et qu'ils peuvent, de ce fait, y réussir.

C'est ce plaisir de maitrise qui est important à l'école et plus tard dans la vie, C'est du travail correctement effectué, et de la réussite qui en résulte que l'élève, futur adulte, doit éprouver une profonde satisfaction. L'élève doit pouvoir constater qu'il apprend et devient de ce fait plus compétent. Ainsi le cours d'EPS n'est pas ennuyeux. Par contre, le plaisir éprouvé lors d'un jeu de fin de leçon est très superficiel et ne dépasse pas le temps présent. (P. Seners, 2002, p187).

Les situations d'apprentissage peuvent être proposées à l'ensemble des élèves d'une classe de différentes manières. Nous en distinguerons trois : de manière successive ; par rotation ; par des ateliers, avec répartition des élèves individualisée.

1- De manière successive : tous les élèves passent au premier, puis à la seconde etc.

Cela présente le risque de retrouver, en même temps tous les élèves dans une même situation. Le nombre de répétition effectuée par chacun devient réduit. il est nécessaire, dans ce cas, de prévoir pour une même situation une variété d'ateliers, avec pour chacun une contrainte différente. Cela offre la possibilité d'une différenciation des situations en fonction des

niveaux. Des contraintes matérielles rendent cependant une succession souvent impossible. Son avantage est de permettre une succession logique des situations les unes par rapport aux autres. La première peut aider à la réalisation de la seconde, etc.

2- Par rotation : si on envisage trois situations d'apprentissage, plus celle de référence, on organise quatre ateliers, chacun répondant à une situation. Le groupe classe est divisé en quatre sous-groupes, chacun étant placé à un atelier. La rotation s'effectue pour tout en même temps. La leçon est scindée en quatre périodes, chaque groupe reste le même temps à un atelier. Cela nécessite que les groupes soient des groupes de niveaux.

3- Par ateliers : chaque atelier propose une situation en fonction d'un problème spécifique, avec répartition individualisée des élèves. L'avantage est d'autoriser chaque élève à choisir la situation d'apprentissage appropriée, en fonction du problème décelé par rapport à la situation de référence. Ce sont les besoins qui déterminent l'apprentissage à effectuer. La pédagogie peut alors être qualifiée de « différenciée », elle devient même individualisée. Le problème majeur vient des difficultés rencontrées au plan des installations et du matériel. Il est fréquent de trouver un atelier avec peu d'élèves et un autre avec un nombre important. Cela peut aussi signifier que tel problème n'apparaît que fort peu, donc est secondaire, alors qu'un autre est plus fondamentale ou plus difficile à résoudre. Dans le cas d'un groupe classe faible effectif, avec d'importantes installations, cela est envisageable et souhaitable. Quand les groupes sont plus importants et les installations insuffisantes, des difficultés de fonctionnement apparaissent rapidement. (P. Seners, 2002, p188).

9.2.3. Le retour au calme, le bilan :

Trop souvent, prisonnier de l'horaire, l'enseignant arrête sa leçon quand le temps imparti est pratiquement écoulé. Le matériel est rapidement rangé et les élèves se précipitent au vestiaire pour se changer avant le cours suivant. Pareille attitude se justifie par le désir de l'enseignant de proposer aux élèves le maximum de temps d'action. En conséquence, il interrompt le plus tard possible. Hélas, cette méthode n'est pas la meilleure façon de procéder. La leçon se termine dans ce cas comme une dissertation qui ne comporterait pas de conclusion. L'objectif de cette phase finale est double : le retour au calme, le bilan.

❖ Le retour au calme:

Un retour progressif au calme. Elle ne se limite pas nécessairement à quelque exercice respiratoire comme on l'a longtemps proposé. Des exercices de relâchement et d'étirement s'imposent après une séance particulièrement intense. « Le retour au calme » ainsi envisagé correspond au retour à un état physiologique normal, l'organisme retourne au repos après l'effort produit. Les effets attendus sont avant tout une élimination plus rapide des déchets

produit par l'organisme lors de l'effort et un retour à la normale des rythmes cardiaque et respiratoire. C'est une « récupération » meilleure et plus rapide qui est recherchée. Le retour au calme est nécessaire et ne doit pas être négligé. Il apaise l'organisme et remet l'enfant en état de disponibilité pour la reprise éventuelle du travail scolaire. **(P. Seners, 2002, p189).**

❖ **Le bilan :**

C'est le second objectif de la phase terminale, le professeur peut consacrer un très courte période à tirer les enseignements des activités effectuées, à rechercher les insuffisances et à préparer les activités de la séance suivante. Cette conclusion de la séance comporte des composantes effectives et cognitives. Le bilan ait des effets positifs, il ne doit pas être seulement formel. L'enseignant ne doit pas le réduire à quelque parole rapide, un temps minimum est nécessaire. Son contenu peut être assez fourni, l'analyse de B.Beliveau(1983), s'adressant à l'élève, en témoigne : Ton professeur rassemblera les élèves pour :

1. Faire un bilan de la séance (positif et négatif)
2. Vous demander ce que vous avez observés
3. Vous préciser un point technique ou de règlement
4. Présenter la séance qui suivra » **(P. Seners, 2002, p190).**

Donc l'éducation physique et sportif EPS a pour objectif de promouvoir le bien être des élèves en développant leur habilités physique, social et psychique ainsi qu'en leur aidant a former une attitude positives a l'égard de leurs Corp.

Dans les nombreux pays, l'EPS constitue une préoccupation certaine, et figure parmi les critères pertinents du développement d'une nation.

L'EPS en Algérie est utilisé comme moyen de repêchage aux examens scolaires, ce phénomène montre déjà a lui seul la place accordé a l'EPS dans le système éducatif algérien.

Les écoliers, collégiens et lyciens algériens ont portant bien besoin d'une éducation physique du base pratiquement absente dans vues établissement scolaires quand on compare la charge horaire accordée aux matières a dominante intellectuelle.

Le secteur de l'éducation nationale reste encore timoré dans son engagement et la fonction publique tarde à ouvrir des postes d'enseignement à l'école primaire, ce qui est une nécessité si l'on veut progresser aussi bien dans l'éducation des jeunes générations.

***Chapitre II : La
relation pédagogique
enseignant apprenant
en EPS***

Dans l'immense majorité des situations d'enseignement, l'apprentissage se fait dans le cadre d'une interrelation avec un enseignant et /ou dans le cadre d'un groupe. De multiples travaux mettent en évidence l'impact de ces relations sur la réussite scolaire.

La relation pédagogique a été placée au centre de la réflexion et de la démarche d'enseignement par divers courants pédagogiques issus de « l'éducation nouvelle ». Cette approche a connu toute une série d'applications : par exemple la « pédagogie institutionnelle », modèle fondée sur la relation pédagogique, dans lequel celle-ci devient un véritable outil de travail.

Le constat de l'influence de la relation pédagogique sur l'apprentissage a mené les chercheurs en sciences de l'éducation à s'interroger sur les facteurs de cette influence. Ainsi ont été mis en évidence l'existence de « styles pédagogiques » des enseignants et la puissance de ce que l'on a appelé « l'effet maître », c'est à dire l'impact de l'enseignant (de sa personnalité, de son énergie, de sa motivation, de sa pratique et de ses stratégies pédagogiques sur la réussite des élèves).

Les chercheurs en éducation ne constatent par ailleurs que la relation pédagogique, qu'elle concerne la formation continue ou l'enseignement, obéit grosso modo aux mêmes règles fondamentales. En effet les deux modèles de formation se proposent de mettre au centre de la formation l'apprenant. Ainsi l'apprenant adulte et l'élève sont acteurs et sujets de leur formation. La relation pédagogique qui s'installe alors entre l'enseignant et l'enseigné s'inscrit dans un courant interactif et non plus unilatéral.

Après avoir fait un rappel historique de la relation pédagogique, ainsi que son évolution au travers des différents courants, nous présenterons les différents styles pédagogiques des enseignants puis nous aborderons la notion de « l'effet enseignant ».

Rappel historique :

Un petit rappel historique nous semble être pertinent afin de se rendre compte que la problématique étudiée dans ce travail de réflexion, suscitait déjà dans l'antiquité un vif intérêt. Rappelons avant tout la définition et le rôle attribué au pédagogue. Le « pédagogue » désignait en Grèce, l'esclave chargé d'accompagner l'enfant dans ses déplacements, de le conduire à l'école et de lui apprendre ses leçons à la maison. Le pédagogue finit par désigner « le maître » et la pédagogie l'activité que celui déploie pour enseigner. En deux siècles, la

conception traditionnelle de l'enseignement s'est trouvée critiquée par un courant puissant d'innovation aboutissant au XX^e siècles au mouvement de l'école Unique.

Bien des enjeux des recherches actuelles résident dans la prise en compte des multiples dimensions qui se croisent dans la relation pédagogique.

La relation pédagogique est au cœur de tout processus d'enseignement, et ce depuis toujours. La force et la valeur, aujourd'hui encore, de l'attitude socratique montre que tous les éducateurs ont réfléchi, depuis les origines de la socialité à ce qui se joue entre le maître et son élève.¹ Abordons en substance cette question sous l'angle historique en montrant l'évolution des modèles de la relation pédagogique.

A faire cette histoire, R.Hess remarque qu'après une forte avancée théorique des Grecs au niveau de l'analyse interindividuelle de la relation (intégrant la prise en compte de l'affect entre le maître et l'élève), on en est revenu, pour des raisons de contexte, au Moyen Age, à une pédagogie davantage centrée sur le message que sur la relation elle-même. Il faudra attendre J-J ROUSSEAU pour voir surgir une nouvelle tradition, celle de l'éducation nouvelle, mouvement qui se caractérise justement malgré sa diversité, par une centration dans sa réflexion sur la relation pédagogique, sur la construction du sujet apprenant comme un des facteurs déterminants de cette relation.

Avec Célestin FRENET, puis la pédagogie institutionnelle, seront prises en compte les dimensions groupales, organisationnelles, et institutionnelles.

Longtemps la pédagogie n'a été que didactique. Longtemps, l'éducation et la pédagogie ont été dominées par l'idée que les disciplines existaient en soi et pour soi et que le fondement de tout apprentissage reposait sur le message à transmettre.

A partir de ROUSSEAU, à la suite de l'Emile, on a commencé à s'intéresser au destinataire du message pédagogique. Tout un courant d'éducation nouvelle se centrant sur l'enfant s'est développé avec PESTALOZZI, puis avec Friedrich FROEBEL. Ce courant eut une audience internationale. Il se développa dans toute l'Europe puis aux Etats-Unis. Tout en adhérant au projet novateur de ces pédagogies, C.FREINET remarque que ces démarches restent, la plupart du temps, réservées à une élite, à une clientèle d'enfants issus des classes privilégiées de la société. A partir de 1920 ; il reprend les apports de ces différents courants et tente de les articuler pour construire une école populaire qui soit active, concrète, fondée sur l'observation de la réalité sociale. Son invention découle d'une réflexion sur la nécessité d'une autre école. ET pour tous. Dans l'esprit de rendre l'enfant du peuple sujet de son éducation, FREINET combine différentes techniques et les expérimente en classe. Au niveau de la relation

pédagogique, cela a pour effet de faire perdre au maître sa posture didactique au profit d'une posture d'intervenant. Le maître n'est plus censé parler tout le temps. Lorsque l'enfant, dans sa démarche personnelle, a besoin de l'adulte, il fait appel à lui. Il y a donc, de par la construction des dispositifs internes à la classe, une profonde modification de la relation maître-élève.

R.Hess, G. Weigand "la relation pédagogique" Armand Collin 1994 Nous pourrions dire que depuis un siècle, l'analyse de la relation pédagogique s'est complexifiée. Même si certains enseignants continuent à enseigner de manière purement didactique, beaucoup d'autres prennent en compte de multiples dimensions qui se croisent dans la situation pédagogique et notamment l'identité de la personne

II. La pédagogie:

II.1. Définition :

La pédagogie concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement (appositive, active...)

Destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou l'appropriation du savoir, en fonction des données de la psychologie et de la physiologie infantine.

La pédagogie c'est la science de l'éducation et de l'enseignement. Elle se préoccupe des méthodes techniques de l'enseignement et des moyens utilisés, elle est souvent employée pour désigner l'art et la manière d'éduquer et de transmettre les connaissances.

(G.Driandsherke, 1976), la définit comme le corps des théories et des règles destinées à guider les enseignants et les éducateurs dans leurs actions éducatives.

Selon (P.Parlebas, 1981), La pédagogie c'est une pratique d'intervention normative qui recherche une influence auprès d'autrui dans une perspective explicite de formation.
(TASRA)

Le « dictionnaire de pédagogie » définit la pédagogie comme l'ensemble des didactiques, disciplines qui cherchent à répondre à la question : comment l'enseignant s'approprie-t-il le savoir?

II.2. la relation pédagogique :

La relation se définit, quant à elle, d'après le « petit Larousse » comme étant un lien existant entre des choses, des personnes dans le sens de « rapport ».

Le dictionnaire actuel de l'éducation définit la relation pédagogique comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique. Certains auteurs nomment communément « relation pédagogique » l'ensemble des « phénomènes d'échanges, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés. Cette relation est généralement étudiée comme une interaction sociale s'inscrivant dans la vie personnelle de chacun des participants. Elle est soumise aux mécanismes d'une dynamique des groupes.

Cette situation peut être décrite à travers plusieurs constantes. Mais sa caractéristique structurelle est l'asymétrie. En effet, la relation pédagogique, le plus souvent, met en présence un adulte et un nombre important d'enfants ou de jeune. L'adulte est supposé savoir, il détient un savoir à transmettre. Les élèves sont supposés démunis de ce savoir sans qu'ils manifestent toujours de l'acquérir.

Depuis Platon, plusieurs éléments constitutifs de la relation pédagogique ont été dégagés. D'abord, la responsabilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant. Ensuite, le but de la relation qui en constitue en même temps la limite : cette relation doit être auto-dépassée ; l'enfant doit pouvoir à un moment donné devenir sujet indépendant du maître, autonome dans sa capacité au savoir. Enfin, pour qu'il y ait relation, il faut une acceptation réciproque de la relation (ce que Pestalozzi appelait « l'amour pédagogique. Il s'agit donc d'un espace privilégié, construit abstraitement mais qui, en réalité, n'existe pas. Aussi la relation pédagogique se construit dans un contexte social qui la traverse.

II. 3. TRIANGLE PEDAGOGIQUE :

En 1988, Jean Houssaye¹⁹ définit la situation pédagogique en référence à trois paramètres : L'enseignant, l'élève, le savoir.

« Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir professeur-élèves), mais, fonctionnant sur le principe du tiers – exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes ; on peut ainsi dégager trois types de professeurs en fonction de trois processus : enseigner, former, et apprendre. »

On parle de triangle pédagogique pour représenter l'articulation de ses trois pôles entre eux :

○ Pour **HOUSSAYE**

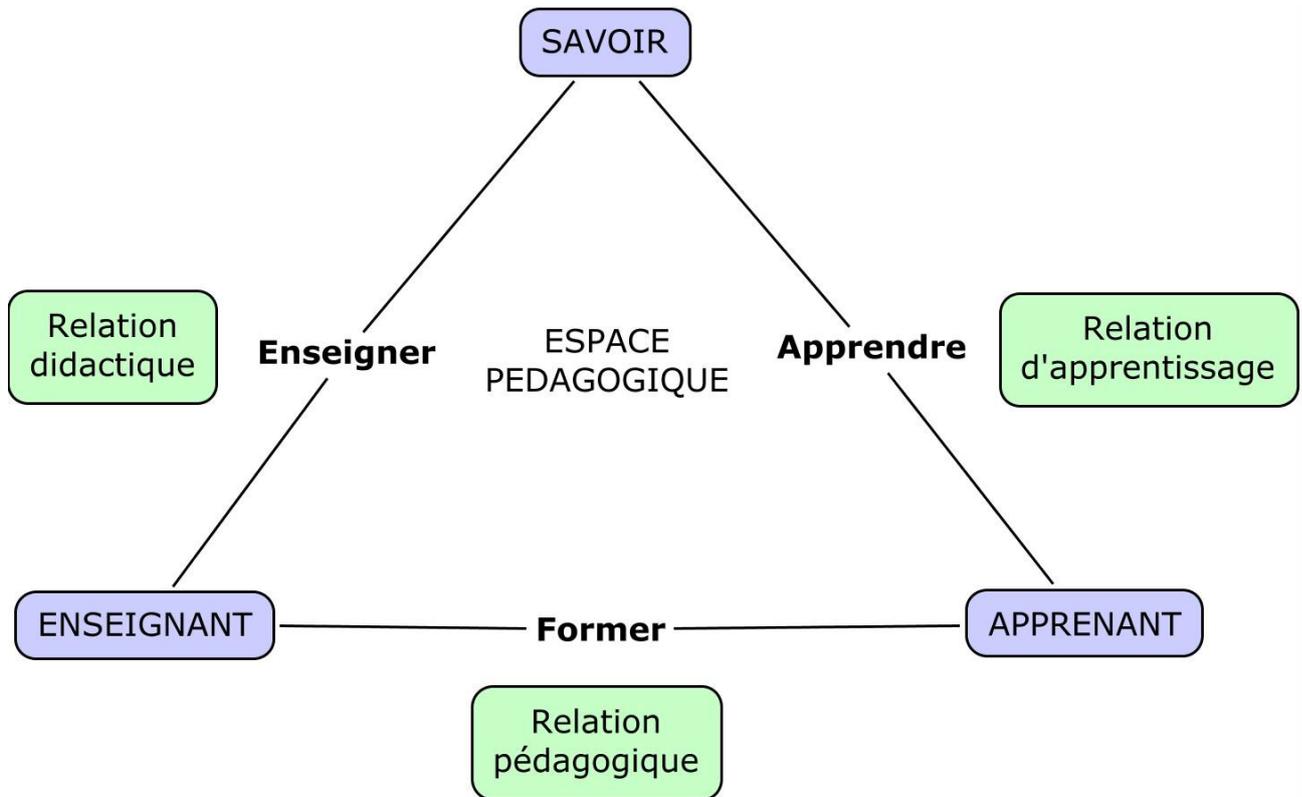


Figure 01 : triangle pédagogique de HOUSSAYE

Le triangle ci-dessus s'interprète en réaction à trois formes de pédagogie qui se déclinent comme suit :

- pédagogie de la relation : lien élève enseignant, qui considère que l'apprentissage s'expliquait à travers la relation pédagogique.
- pédagogie du contenu : lien enseignant _ savoir, qui considère que l'enseignant détenait Le monopole des savoirs, et que cette maîtrise de l'enseignant pouvait permettre, à elle seule, L'apprentissage de l'élève.
- pédagogie des savoirs : lien savoir _ élève, qui considère le seul couple savoir-élève.

○ Pour FAERBER

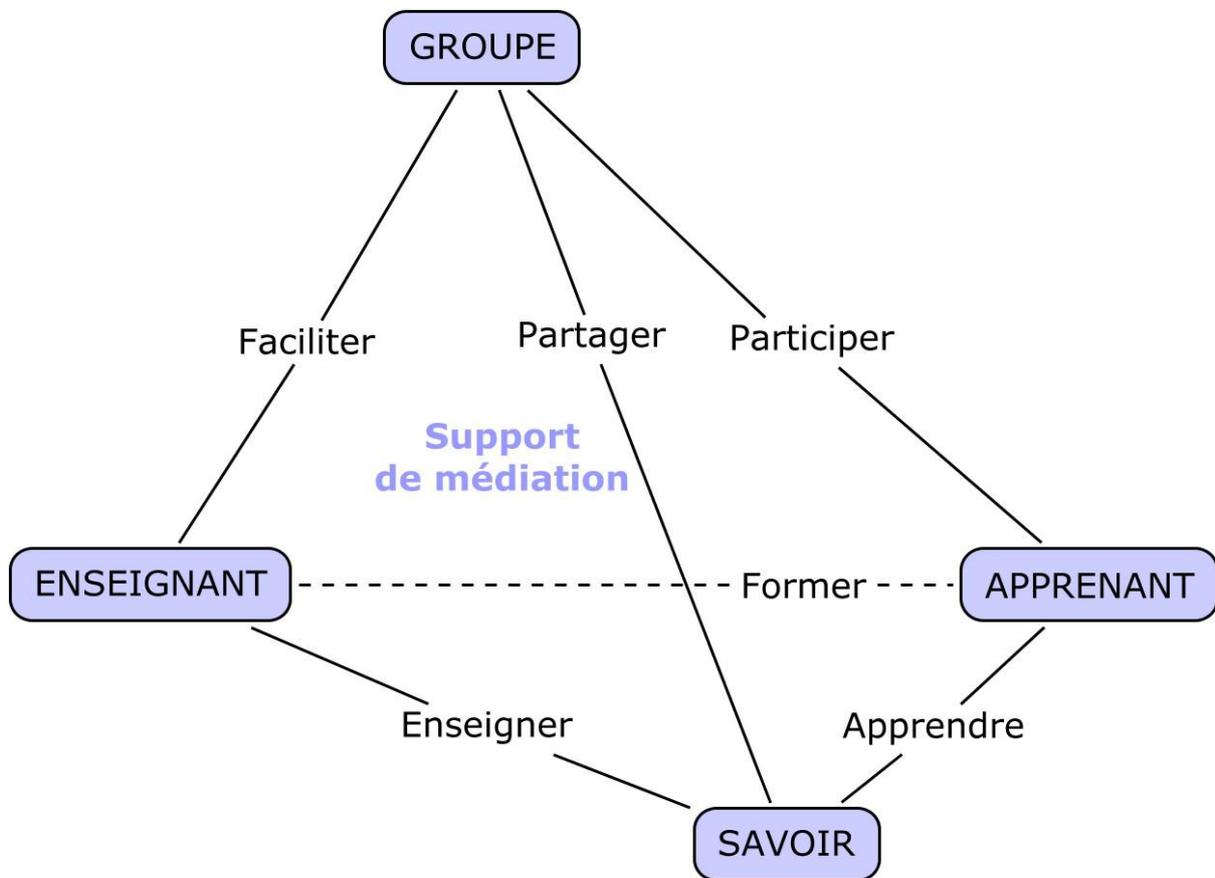


Figure 02 : triangle pédagogique de FAERBER

II. 4. Les styles pédagogiques

Selon Marguerite Altet pour établir un contact avec ses élèves et présenter une matière, chaque enseignant a un style particulier, qui peut d'ailleurs varier selon les situations. En prendre conscience permet de modifier éventuellement ce style afin d'améliorer les conditions d'apprentissages. Et PROVENCHER en 1982, soutient que "l'idée de style d'enseignement est fondée

Sur un engagement à l'individualisation de l'enseignement et au développement de L'autonomie de l'élève." Et pour LEGENDRE aussi en 1993, le style d'enseignement est la "Configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communications, Caractère) qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations

II.4.1. Description des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002)

Les onze styles d'enseignement points de repère de Mosston et Ashworth (2002) sont ici décrits en mettant l'accent sur les stratégies pédagogiques inhérentes à chacun d'entre eux, et selon leur objectif général en fonction de l'apprentissage souhaité (Legendre, 2005).

A. Directif :

Objectif: Favoriser l'apprentissage d'une tâche spécifique, avec exactitude et en peu de temps. Description: L'enseignant décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves doivent bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant.

B. Auto progressif :

Objectif: favoriser l'apprentissage individuel d'une tâche spécifique. Description: L'enseignant organise plusieurs stations dans le gymnase et les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou sur différentes habiletés. Les élèves passent d'une station à l'autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque nécessaire. Il est possible que l'enseignant utilise une seule station où tous les élèves travaillent sur la même habileté.

C. Réciproque :

Objectif permettre à l'élève de travailler avec un partenaire, en alternant les rôles d'acteur et d'observateur, de façon à offrir un feedback mutuel dans l'apprentissage. Description: Deux élèves travaillent ensemble à une tâche élaborée par l'enseignant. Un élève s'exerce (élève exécutant) pendant que l'autre lui donne du feedback (élève observateur). L'enseignant doit quant à lui, offrir du feedback à l'élève observateur qui Je transmettrai à l'élève exécutant. Les élèves peuvent utiliser une liste de vérification afin de donner du feedback pertinent.

D. Auto évaluatif:

Objectif: favoriser l'apprentissage d'une tâche et son évaluation par l'élève. Description: Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'auto corriger pendant l'apprentissage de la tâche.

E. Intégration :

Objectif: permettre à l'élève de choisir le niveau de difficulté qui lui convient ainsi que l'opportunité d'évaluer son apprentissage. Description: L'enseignant développe une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficulté. Les élèves décident le niveau de difficulté qu'ils veulent travailler. Les élèves peuvent décider de rendre la tâche plus facile ou difficile l'en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de compétence.

F. Découverte guidée :

Objectif. Permettre à l'élève de découvrir un concept ou une action elle répondant à une séquence de questions présentée par l'enseignant. Description: L'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. L'enseignant demande une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse recherchée par l'enseignant.

G. Découverte convergente :

Objectif: permettre à l'élève de découvrir une solution à un problème, en utilisant le raisonnement logique et la pensée critique. Description: Les élèves doivent apprendre une nouvelle habileté ou concept en utilisant un raisonnement logique. L'enseignant demande une question et les élèves tentent de raisonner et de trouver différentes solutions. En utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse.

H. Production divergente :

Objectif: permettre à l'élève de découvrir des solutions multiples à un même problème. Aider l'élève à distinguer, à catégoriser, à interpréter, à faire des hypothèses et à résoudre un problème. Description: L'enseignant demande aux élèves de découvrir les. Solutions à un problème moteur. Les élèves tentent de découvrir différentes solutions motrices à la question posée par l'enseignant. Il existe plusieurs façons de répondre à la question Contentement.

I. Programme individuel :

Objectif: permettre à l'élève de planifier, de mettre en œuvre et d'évaluer ses apprentissages dans le cadre d'un objectif général défini par l'enseignant. Description: L'enseignant choisit le sujet général d'étude, mais l'élève prend la plupart des décisions quant aux expériences d'apprentissage. L'élève décide ce qui sera appris selon les consignes et les directives de l'enseignant et développe son programme d'apprentissage individualisé.

J. Personne-ressource :

Objectif: offrir à l'élève la possibilité de choisir ses expériences d'apprentissage, de les planifier, de les exécuter et de les évaluer. Description: L'élève décide ce qui sera appris et comment cela sera appris. L'enseignant et l'élève développent des critères de base, mais l'élève décide du contenu d'apprentissage et de la forme qu'il prendra. L'enseignant peut fournir de l'information à l'élève s'il en a besoin.

K. Autodidacte :

Objectif: apprendre par soi-même, sans soutien de l'enseignant. Description: L'élève prend toutes les décisions en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle matière. L'élève peut même décider si l'enseignant doit être inclus dans le processus ou non. L'enseignant accepte les décisions de l'élève au regard de son apprentissage. "Une situation pédagogique" (PERRIN J., 2005/2006) ; (BELANGER, 2008). (PEDNEAULT)

II.5. LES COURANTS PEDAGOGIQUE :

II.5.1. Le behaviorisme :

. Le béhaviorisme est une approche en psychologie qui consiste à s'appuyer sur le seul comportement observable de façon à caractériser comment il est déterminé par l'environnement et les interactions de l'individu avec son milieu, sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables

Origine d'une approche comportementale.

Le terme « béhaviorisme » fut initié par Watson (1913) s'inspirant des travaux du prix Nobel Petrovitch Pavlov (1901) sur le conditionnement classique (ou conditionnement répondant). Ce dernier démontra grâce à des observations sur les glandes salivaires du chien qu'il était possible d'associer par répétition et proximité temporelle, un stimulus inconditionnel (production de salive à la vue de nourriture) à un stimulus conditionnel (faire sonner une cloche lors de l'apport de nourriture) et ainsi d'obtenir une réponse conditionnelle (faire saliver le chien lorsque l'on fait sonner la cloche). On découvrit ainsi certains mécanismes fondamentaux de l'apprentissage à l'œuvre chez l'humain dans la formation des émotions et attitudes ou dans de nombreux phénomènes sociaux (Crahay, 1999, p. 122).

Adaptation à l'apprentissage humain.

Généralisant à l'apprentissage humain les résultats des recherches sur la psychologie animale, des auteurs tels que Thorndike ou Skinner – parfois qualifiés de néo-behavioriste – vont développer des théories de l'apprentissage qu'ils appliqueront dans des programmes d'enseignement. Ainsi Thorndike (1922) conceptualisera les premières leçons drill and practice basées sur une notion d'apprentissage graduel par essai et erreur. Le savoir est découpé en différents composants qu'un élève précédemment introduit à la tâche (loi de préparation) assimile à travers la répétition (loi de l'exercice) rapidement suivie d'un feedback positif ou négatif (loi de l'effet). Dans cette vision de l'apprentissage, le rôle de l'enseignement est de récompenser les comportements jugés appropriés face à une tâche et d'éliminer les comportements jugés incorrects, moyennant suffisamment de répétitions et de rétroactions pour chaque élève. Nous retrouvons ici la notion de progression individualisée, chère aux psychologues behavioristes, en rupture avec les approches transmissives, où des cohortes d'apprenant progressent exactement au même rythme.

Avec les travaux de Skinner sur le conditionnement opérant et l'enseignement programmé, le courant béhavioriste en sciences de l'éducation inspirera le développement des machines à

enseigner. Pour Skinner la matière à enseigner doit être fragmenté avec le niveau de granularité le plus fin possible afin que chaque point soit facilement compréhensible avant d'aller plus loin. Les tâches sont ainsi réparties en sous- tâches considérées comme un objectif d'apprentissage distinct axé sur des comportements observables (behaviours). Contrairement à la vision de Thorndike, pour qui les récompenses et punitions contribuent également à renforcer le comportement souhaité. Pour Skinner seules les renforcements positifs sont dignes d'intérêt en éducation. « Nous ne renforçons pas la bonne prononciation en punissant la mauvaise, ni des mouvements habiles en punissant la maladresse » (Skinner, 1968, p. 178). Ainsi selon lui, les séquences d'apprentissage doivent être programmées de manière à ce que l'élève puisse s'approprier l'essentiel des compétences de manière graduelle et à son rythme, en réalisant le minimum d'erreurs et en obtenant le maximum de retour sur l'exactitude de sa réponse. Pour Skinner, «enseigner n'est rien d'autre, en effet, qu'arranger les conditions de renforcement dans lesquelles les élèves apprendront» (**ibid., p. 77**).

Un héritage important malgré de nombreuses critiques.

Cette vision déterministe d'un enseignement segmenté et planifié avec précision, d'une progression différenciée selon les élèves où les rétroactions et les régulations sont primordiales pour l'apprenant, inspireront la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1968), différentes théories cognitivistes telles que la théorie des conditions d'apprentissage (Gagné, 1974), les premières machines à enseigner et les systèmes d'enseignement assistés par ordinateur (EAO) en général. Les exercices, leçons informatisées, quizz, tests font parties des fondamentaux du modèle e-Learning encore à l'œuvre aujourd'hui. Pourtant, comme le rappelle Richelle (1977), le behaviorisme et en particulier l'œuvre de Skinner, ont soulevé d'importantes (**Julien DA COSTA FEVRIER 2014 Page | 8**)

Critiques. Ces critiques (niant parfois aveuglément les apports important du behaviorisme à la psychologie contemporaine) sont d'ordre:

- ✓ Philosophique et idéologique : deshumanisation de l'enseignement, vision mécaniste de l'apprentissage, fonctionnement de la pensée déterministe remettant en cause les notions de mérite et de libre-arbitre (**Crahay, 1999, p. 169**)
- ✓ Cognitive et pédagogique : sous-estimation des capacités sémiotiques du cerveau humain (Chomsky, 1959), fragmentation du savoir empêchant la visualisation du concept dans son ensemble (théorie gestaltiste), faible prise en compte des enjeux motivationnelles dans l'apprentissage, non-prise en compte des processus cognitifs (le cerveau est une « boîte noire ») .

En réaction, de nouvelles théories voient le jour qui, elles, donne au contraire une place majeure aux aspects non observables de l'activité mentale : le constructivisme, en Europe, à partir des années 30 et le cognitivisme, aux États-Unis, dans les années 60. Ces modèles seront présentés dans aux points suivants.

II.5.2. MODÈLE CONSTRUCTIVISTE :

Si le modèle behavioriste axait son raisonnement sur l'environnement d'apprentissage et les comportements observables, le constructivisme va au contraire repositionner l'apprenant au centre, en postulant que l'apprenant construit activement ses connaissances au travers de ses interactions avec le réel et l'assimilation avec ses connaissances antérieurs.

Pour Perrenoud (2003) :

Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est une " loi " de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.

Approche selon l'épistémologie génétique.

Le constructivisme est basé sur les travaux de Jean Piaget, épistémologue, dont l'œuvre immense a eu pour but « d'élaborer par les méthodes scientifiques, une explication biologique de la connaissance humaine » (Crahay, 1999, p.173). Au-delà de ses travaux sur les stades développementaux des enfants, Piaget décrit une théorie du fonctionnement cognitif. Pour lui, la connaissance ne s'impose pas à un sujet passif (modèle transmissif) ; c'est l'apprenant qui va à sa rencontre et s'efforce de l'intégrer (ce que Piaget nomme le processus d'assimilation), ou en cas de conflit cognitif, tente de l'ajuster à ses schèmes d'action ou de pensée (processus d'accommodation). Voir figure 1 ci-dessous.

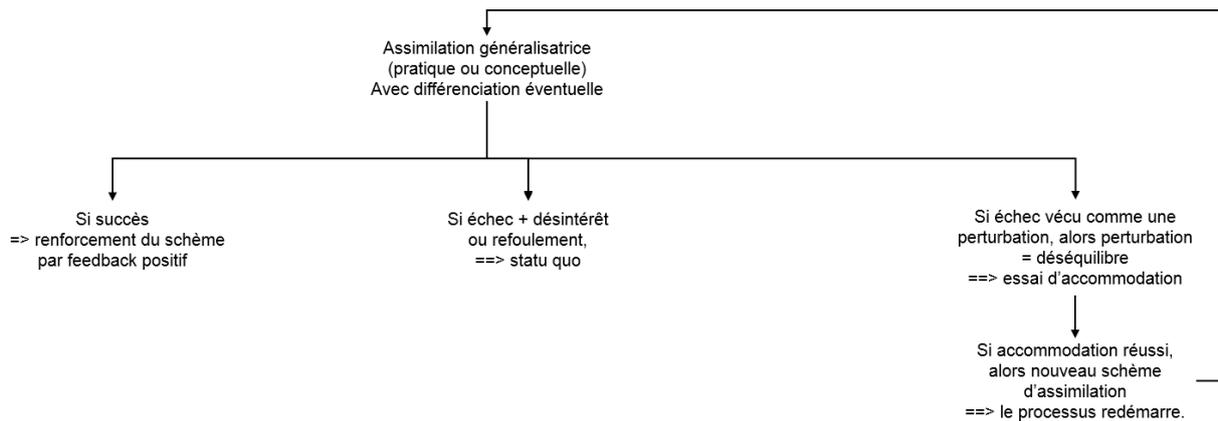


Figure 03: Processus d'assimilation et accommodation selon Piaget (Crahay, 1999, p. 179)

Ainsi selon le modèle constructiviste, l'acquisition de connaissance ne se réalise pas par simple empilement mais passe par une réorganisation de conceptions mentales précédentes, un travail de construction ou de reconstruction. 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 (1975).

Approche historico-culturelle.

Une autre figure majeure du constructivisme se distingue en la personne de Lev Vygotski, psychologue contemporain de Piaget, bien que ces travaux aient été découverts bien plus tard. Vygotski apporte une approche historico-culturelle à la pensée constructiviste. L'expérience du monde par l'apprenant est indissociable des interactions sociales et appropriations culturelles dans lesquelles il se trouve. Pour Vygotski, l'appropriation progressive des construits culturels se subordonnent aux développements cognitifs de l'apprenant. On ne peut comparer la conception du monde d'un enfant de l'âge de pierre, du Moyen Âge et du XX^{ème} siècle car celle-ci s'opère via la médiation de construits culturels (Langage, stylo, ordinateur...) et l'interaction sociale propre à une époque (Schneuwly)

La notion de zone proximale de développement qu'il développe représente une synthèse conceptuelle de l'apport des conceptions vygotkiennes à la connaissance de la dynamique du développement cognitif. Les travaux de Vygotski sont à l'origine des théories socioconstructivistes que nous aborderons plus particulièrement au point.

Apports du constructivisme à la pédagogie moderne.

Le constructivisme a profondément marqué les pédagogies modernes, comme le souligne Perrenoud (2003) « nombre de systèmes éducatifs ont fait du constructivisme leur "théorie de référence" » (p. 9). Le constructivisme fait aujourd'hui partie de l'outillage théorique de base des acteurs de l'enseignement notamment à travers les travaux de J-S Bruner, qui s'appuyant sur les travaux de Piaget et Vygotski, assoiera les fondements modernes du constructivisme. Doolittle (1999) résumera 8 conditions nécessaires à une pédagogie constructiviste, présentées ci-dessous.

1. Présenter des situations d'apprentissage complexes renfermant des activités authentiques. Les élèves doivent résoudre des problèmes complexes similaires à ceux qu'ils rencontrent dans la réalité
2. Procurer des interactions sociales. La collaboration entre les apprenants procure des occasions de partager leur manière de concevoir les choses
3. Un contenu et un savoir-faire signifiants à l'élève. Le contenu et les habiletés qu'il se propose d'acquérir doivent avoir un sens pour lui
4. Un contenu et un savoir-faire proches des acquis de l'élève. Tout apprentissage doit partir des acquis de l'élève
5. Les élèves doivent bénéficier d'une évaluation formative continue. Comme l'apprentissage est un processus continu, l'enseignant doit régulièrement évaluer de façon formative l'état de l'apprentissage actuel de l'élève en tenant compte du processus plus large dans lequel il s'insère.
6. Être responsable de son apprentissage. L'apprentissage de l'apprenant dépend de lui-même et non de son enseignant. Cet apprentissage nécessite un engagement profond de la part de l'apprenant.
7. Les enseignants sont d'abord des guides et des agents facilitant de l'apprentissage. L'enseignant n'est pas un instructeur. Il propose plutôt à l'élève des expériences aptes à susciter des acquisitions significatives.
8. Revoir des contenus et les présenter selon diverses perspectives. La connaissance n'est pas unique. L'élève apprend à percevoir une réalité selon divers points de vue afin de construire sa propre vision de cette réalité perçue.

II.5.3. MODÈLE COGNITIVISTE :

Aux origines du traitement cérébral de l'information.

Le cognitivisme en sciences de l'éducation trouve son origine dans les années 1950-1960, en réaction au behaviorisme (voir notamment les travaux en psychologie linguistique de Chomsky) et en parallèle avec le développement de l'informatique et de l'intelligence artificielle. Le cognitivisme, comme son nom l'indique va s'intéresser à l'étude de la cognition, soit le fonctionnement de l'intelligence, l'origine de nos connaissances ainsi que les stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir ces connaissances. Le cognitivisme s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau (**Legendre, 1993 ; Tardif 1992**).

Pour les cognitivistes, mettant en parallèle l'intelligence et le fonctionnement d'un ordinateur, les hommes peuvent être considérés « comme des ensembles systémiques ouverts qui ont la possibilité de communiquer avec l'environnement, traitent l'information venant de l'extérieur et se régule en fonction d'elle » (Crahay)

De manière plus fondamentale encore, la pensée humaine peut être comparée à un système computationnel qui manipule des symboles, l'analyse et les emmagasine en mémoire pour les réutiliser dynamiquement. Les théories cognitivistes s'intéressant au traitement de l'information partent du principe que le cerveau est basé sur trois éléments fondateurs : La perception sensorielle (processus de capture de l'information par nos 5 sens, avec éventuellement un court traitement), la mémoire de travail (stockage à court terme de plus ou moins 7 informations ou groupe d'informations pour l'analyse) et la mémoire à long terme stockage de l'information pouvant ainsi être réutilisé ultérieurement.

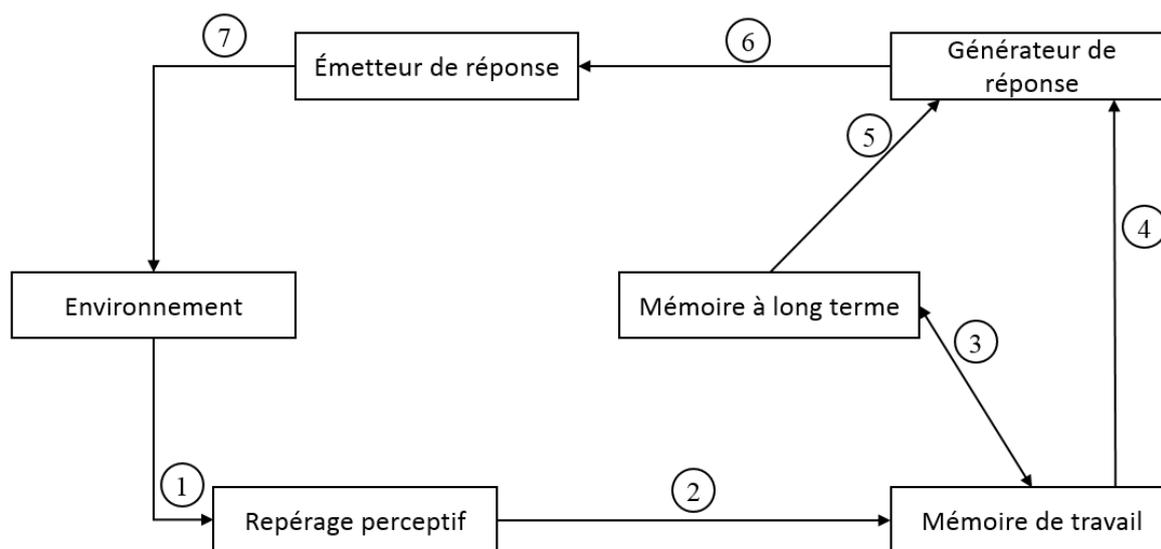


Figure 04: Principe simple du traitement de l'information selon Ellen D. Gagné (1985)

Ainsi apprendre revient, pour les cognitiviste, à intégrer l'information nouvelles en mémoire à long terme (Lindsay et Norman, 1980, p. 492).

Apports à l'apprentissage.

Des auteurs tels que Robert M. Gagné, David Ausubel ou Jacques Tardif vont s'intéresser au traitement de l'information par le cerveau et en déduire des implications directes pour l'apprentissage. Gagné (1985) propose ainsi une théorie des conditions d'apprentissage dans laquelle il postule qu'il existe plusieurs types et niveaux d'apprentissage. Il distingue ainsi 5 catégories principales : l'information verbale, les capacités intellectuelles, les stratégies cognitives, les capacités motrices, les attitudes. Chacune de ses catégories nécessite différents types d'instructions, Gagné défini 9 instructions (externes) et les processus d'apprentissage liés (internes) :

1. gagner l'attention: (réception)
2. informer l'apprenant de l'objectif: (espérance « expectancy »)
3. stimuler le rappel d'une connaissance acquise précédemment: (récupération « retrieval »)
4. présenter le matériel-stimulus: (perception sélective)
5. guider l'apprenant: (encodage sémantique)
6. faire ressortir les performances: (réagir)
7. produire un feedback sur les performances: (renforcement)

8. évaluer les performances: (récupération « retrieval »)

9. augmenter la rétention et le transfert: (généralisation)

Selon l'auteur, ces instructions devraient satisfaire ou fournir les conditions nécessaires à l'apprentissage et servir de base pour la conception de l'enseignement et le choix des supports appropriés (**Gagné, Briggs et Wager, 1992**). Tardif (1992) propose pour sa part un modèle d'apprentissage basé sur les notions de stratégies cognitives. Ce modèle est fondé sur l'importance de l'appropriation progressive des stratégies cognitives et métacognitives (générales et spécifiques) jugées nécessaires à la démarche d'apprentissage. Tardif cherche à favoriser l'engagement cognitif et affectif (motivation scolaire) en montrant à l'apprenant comment traiter les informations et en l'amenant à effectuer des transferts. Il définit ainsi 5 principes de base de l'apprentissage (ibid.) :

- ✓ L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
- ✓ L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- ✓ L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
- ✓ L'apprentissage suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.
- ✓ L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

II.5.4. MODÈLE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Si pour certains auteurs le socioconstructivisme n'est qu'un des visages du constructivisme, nous avons choisi dans cette étude de lui consacrer une section particulière, d'une part car cela respecte une certaine culture européenne (pour ne pas dire genevoise) des sciences de l'éducation ; d'autre part car la multiplication des travaux de ces vingt dernières années prenant ouvertement pour cadre le socioconstructivisme tendent à l'ériger comme un modèle à part entière. Ainsi si le socioconstructivisme plonge ses racines dans le constructivisme, il s'en démarque par la prise en compte des aspects culturels et des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Nous pouvons grossièrement distinguer deux approches du socioconstructivisme dans la littérature. Une première approche très interactionniste, caractéristique d'auteurs européens tels que Perret-Clermont, Gilly, Doise et Mugny s'attachant à étudier les interactions sociocognitives à la lumière du constructivisme

Chapitre II : la relation pédagogique enseignant Apprenant en EPS

Piagétien. Une seconde approche qualifiée de psychologie culturelle, dans la droite lignée des travaux de Vygotski et Bruner, caractérisée par des auteurs américains tels que Brown, Campione, Perkins.

<i>Behaviorisme</i>	<i>Cognitivism</i>	<i>Constructivisme</i>	<i>Interactionnisme social socioconstructivisme</i>
<i>Watson (1878-1938) Skinner (1904-1970)</i>	<i>Atkinson et Shiffrin 1968</i>	<i>Vygotski (1896-1934)</i>	<i>Piaget (1896-1980)</i>
<i>Liaisons SR</i>	<i>Représentations mentales</i>	<i>Structures logicomathématiques</i>	<i>Connaissances sociales Pratiques culturelles</i>
<i>Conditionnement Répétition Renforcement Les apprentissages sont conditionnés par l'environnement</i>	<i>Mémoire à long terme Raisonnement inductif déductif analogique Les apprentissages sont sous la dépendance des capacités de traitement de l'information</i>	<i>Assimilation Accommodation déséquilibre équilibre majorants L'apprentissage est dépendant du développement des structures cognitives</i>	<i>Médiation sociale Imitation/tutelle De l'inter à l'intrapsychique L'apprentissage intervient dans la zone proximale de développement. L'apprentissage est le «moteur» du développement</i>
<i>Apprentissage de comportements</i>	<i>Apprentissage par le texte par la résolution des problèmes</i>	<i>Apprentissage par l'action</i>	<i>Apprendre avec autrui (par imitation, en situation de collaboration ...)</i>
<i>Enseignement programmé</i>	<i>Remédiation Cartes conceptuelles Systèmes experts</i>	<i>Pédagogies actives</i>	<i>Pédagogie de médiation</i>

Tableau représente les courants pédagogiques

II.6.L'enseignement :

L'enseignement est un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise la communication

L'enseignement, « métier impossible » selon Freud, est une activité professionnelle difficile à appréhender qui a pour objectifs finaux l'apprentissage et la socialisation des élèves

Le professeur d'éducation physique et sportive a pour mission d'initier les collégiens ou les lycéens à la théorie et à la pratique de plusieurs disciplines sportives et ainsi de former des citoyens lucides, autonomes, physiquement et socialement éduqués, dans le souci du vivre ensemble.

Au cœur de la communauté éducative, le professeur assure le suivi individuel et l'évaluation de chaque élève en vérifiant l'acquisition des savoirs fondamentaux, dans le respect des programmes de la discipline. Il contribue également à conseiller ses élèves dans le choix de leur projet d'orientation.

On distingue trois ensembles de missions pour les enseignants de collège et de lycée :

- La mission d'enseignement (heures devant élèves),
- Les missions liées au service d'enseignement : temps de préparation et de recherche nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, activités de suivi, d'évaluation et d'aide à l'orientation des élèves inhérentes à la mission d'enseignement, travail en équipe pédagogique ou pluri-professionnelle, relations avec les parents d'élèves,
- Les missions complémentaires exercées par certains enseignants, à travers des responsabilités particulières pour mener des actions pédagogiques dans l'intérêt des élèves. Ces missions peuvent être exercées au niveau d'un établissement ou au niveau académique

Définition de l'enseignant en générale :

L'enseignant est celui qui enseigne ou qui se rattache à l'enseignement. Le vocable vient du terme latin **docens**, qui, à son tour, dérive de docere (« enseigner »). Dans le langage quotidien, le concept est généralement employé en tant que synonyme de professeur ou maître, bien que ces mots ne veuillent pas dire la même chose.

L'enseignant ou le professeur est la personne qui enseigne une science donnée ou un art.

Toutefois, le maître est celui à qui il lui est reconnu une habilité extraordinaire à propos de la matière qu'il instruit. De ce fait, un enseignant peut ne pas être un maître (et vice-versa).

II.7. Le rôle de l'enseignant... en classe :

II.7.1. L'ENSEIGNANT ORGANISATEUR :

- analyse les données à sa disposition (programmes scolaires, capacités des élèves, difficultés d'objet de savoir...)
- En fonction de ces données, il choisit l'objectif, donc l'obstacle à franchir par les élèves (l'apprentissage est « énigmatique » ; élève détective avec un défi !)
- Organise le dispositif en définissant au moyen de sa fiche de préparation

II.7.2. L'ENSEIGNANT MEDIATEUR :

- À deux niveaux entre le savoir et les élèves + entre les élèves eux-mêmes
- Par cette double médiation, il agit à trois niveaux: action sur les représentations - déstabilisation des élèves / construction d'un problème et d'une procédure de résolution / sur les prises de paroles des élèves...

II.7.3. L'ENSEIGNANT COMMUNICATEUR :

- Pour exercer la médiation, l'enseignant doit être performant en communication

Ses compétences développées:

- ❖ En communication verbale
- ❖ En communication non-verbale
- ❖ Développement d'un savoir animer les situations de classe

II.8. Fonctions de l'enseignant ... dans et hors classe :

- ✓ Enseignant planificateur : anticiper, effectuer des hypothèses sur les apprentissages des élèves, cerner l'objet de savoir, préparer
- ✓ Enseignant médiateur: organisé, facilité, accompagner les activités scolaires en classe
- ✓ Enseignant évaluateur: mesurer d'après les objectifs fixés les apprentissages effectifs, relever les erreurs pour comprendre les démarches intellectuelles de l'élève et remédier

II.9. Relation enseignant- apprenant :

La relation entre l'enseignant et l'apprenant est le vecteur de la motivation de l'apprenant, la clé de la réussite scolaire et a un rôle déterminant sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial.

La question de cette relation est au cœur des préoccupations des enseignants et éducateurs.

Elle fait partie des quatre déterminants de la réussite scolaire ayant un effet sur le décrochage scolaire, l'implication de l'apprenant dans ses apprentissages et son attitude vis-à-vis de la tâche. Elle se définit comme « Une relation entre l'enseignant et l'apprenant dans une situation pédagogique particulière où le développement de l'apprenant est en fonction des relations d'aide fournies par l'enseignant. »

« Les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs apprenants seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants. »

Ce qui favorise la motivation des apprenants, ce n'est pas simplement la compétence de l'enseignant à transmettre des savoirs, mais spécialement sa capacité à entrer en relation avec eux.

La relation apprenant-enseignant peut se comprendre à la lumière de la théorie de l'attachement qui se définit comme un lien privilégié qui se construit tranquillement et progressivement. Ce lien privilégié s'installe entre un enfant qui a des besoins et l'adulte (parent, enseignant) qui y répond.

Elle est la plus étudiée parmi les formes de relation professionnelle adulte-enfant. Nous pouvons distinguer trois types de base de relations enseignant-apprenant, à savoir : autoritaire, laissez-faire et démocratique.

II.9.1. La relation éducative enseignant-apprenant

En ce qui est important de la relation enseignants-apprenants, ceux-ci doivent établir une relation entre l'enseignement de contenus éducatifs. Ils doivent être égaux en personnalité tout en se renforçant mutuellement dans la moralité sociale.

Dans ce contexte, **Postic (1979, p. 20)** définit la relation éducative comme :

« L'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire ». En fin de compte, reconnaître une influence via la relation affective ne paraît pas tellement problématique.

Une bonne relation enseignant-apprenant est une garantie pour le bon déroulement des activités d'enseignement. Elle est la base pour la construction d'un campus harmonieux.

C'est aussi un catalyseur pour la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage. Enfin, elle peut répondre aux divers besoins des apprenants.

II.9.2. Relation affective enseignant/apprenant

La relation affective en éducation a donc, de longue date, été approuvée pour ses effets bénéfiques, notamment en ce qui concerne le comportement de l'apprenant. Il n'est alors pas étonnant de retrouver le même éloge de la relation affective chez des penseurs qui ont proposé des approches éducatives à destination des jeunes les plus difficiles.

Ainsi, Pestalozzi fonde l'institut d'éducation pour les pauvres de Neuhof : « Dans le domaine de la morale, j'enseigne la plupart du temps sans faire le maître d'école. Il faut s'engager comme un père de famille. Car c'est une telle relation, profondément et réciproquement éprouvée, qui donne l'espoir et la possibilité d'atteindre les buts de l'établissement. »

De même chez Bosco, qui ouvre dans le courant du XIXe siècle des foyers à destination des enfants des rues, abandonnés et délinquants, « l'affection tient lieu de règlement » et lui permet de soutenir sa méthode préventive en éducation, où « l'éducateur qui a gagné le cœur de son protégé [peut] exercer sur lui une grande influence » (**p. 146**). Il dénonce ainsi : « [Le fait de] remplacer progressivement la méthode qui consiste à prévenir les désordres avec vigilance et amour, par celle, moins onéreuse et plus expéditive, qui consiste à promulguer des lois. Ces lois qui, lorsque des châtimens les renforcent, allument des haines et engendrent des mécontentements ; et qui, si l'on néglige de les faire appliquer, engendrent le mépris de l'autorité et entraînent des désordres d'une extrême gravité. » (**p. 163**).

Cette manière de traiter les problèmes de comportement est également défendue par Deus Ramos (**Ramos Ponces de Carvalho, 1990**).

Les éducateurs doivent éprouver pour l'enfant de la « sympathie », conçue comme une « convergence de sentiments » (**p. 13**).

Plus récemment, Neill, pédagogue libertaire fondateur de Summerhill, a aussi défendu la relation affective en éducation : « Nos écoles de rééducation pour délinquants, avec leurs méthodes strictes et leur punitions, n'enseignent que la haine. Le seul espoir pour notre monde malade, c'est qu'une nouvelle génération ait le droit de croître dans l'amour et non dans la haine. » (**1966p92**)

Le mot d'ordre commun aux méthodes de ces différents pédagogues est résumé par Korczak, fondateur d'un orphelinat et précurseur des droits de l'enfant : « Les enfants délinquants, eux, ont besoin d'amour. » Pour tous ces auteurs, l'affection est le moyen par excellence pour aider les jeunes les plus difficiles à quitter le chemin de la déviance. Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre ?* Où Rogers (1969, p. 100) exprime ses « convictions les plus profondes » en matière d'enseignement, il explique que la relation entre l'apprenti et le facilitateur qui pour lui n'est plus vraiment un enseignant dans le sens traditionnel mais plutôt un accompagnateur nécessite certaines attitudes pour être opérante : la considération et la confiance en l'apprenant. Rogers invite à « accepter les sentiments de l'apprenant, même s'ils dérangent et à se soucier de l'étudiant » Les concepts de « sollicitude » et de « Compréhension empathique » sont mobilisés.

Pour lui, un changement général d'attitude enseignante dans le sens d'une amélioration de la relation pourrait générer une révolution dans le milieu scolaire. Les défenseurs contemporains du care en éducation, qui se revendiquent de **Noddings** (1984), ou encore les tenants d'une approche relationnelle en éducation (**Baker & Bridger, 1997**) prolongent ainsi le travail de Rogers.

II.10. Les facteurs qui influencent la relation enseignant-élève :

La relation enseignant-élève est conceptualisée par certains auteurs comme un processus dynamique, qui comporte de nombreuses facettes, qui est interactif et évolue en fonction du temps et des situations. Les sources d'influence sont donc multiples et, compte tenu de leurs interactions constantes, il est parfois ardu de les isoler. Néanmoins, dans cette section, nous dégagons les facteurs influençant la relation enseignant-élève associés aux adolescents, aux enseignants ainsi qu'à l'école.

II.10.1. Facteurs propres à l'adolescent

Parmi les différents facteurs qui influencent la relation enseignant-élève, certains sont propres à l'élève. En effet, des auteurs ont mis en évidence que les élèves n'arrivent pas en classe *tabula rasa*, mais qu'ils amènent avec eux des attentes, des attitudes et des comportements ayant un impact sur la relation qu'ils entretiendront avec leur enseignant (Markus et al. 1985, Weinstein, 1983 dans Davis, 2003).

- **Le contexte familial** dans lequel l'adolescent évolue représente une source d'influence importante dans l'établissement de la relation enseignant-élève. Tout d'abord, selon la perspective de l'attachement, la qualité de la relation enseignant-élève serait directement reliée à la qualité de la relation parent (Pianta)

Par exemple, un élève dont la relation avec son parent a été marquée de nombreux conflits aura tendance à se montrer méfiant dans ses relations avec les adultes de son entourage. Les répercussions du patron d'attachement se maintiennent dans le temps et il est possible que même au secondaire, l'attachement agisse comme un facteur distal qui influence la perception du jeune de sa relation avec son enseignant (**Davis, 2003**).

Ensuite, certains indicateurs sociodémographiques, tels que le revenu, le niveau d'éducation des parents, la composition de la famille, mais également la considération qu'a la famille du milieu scolaire et de l'importance de l'école pour l'avenir de leur enfant, influencent la perception qu'a l'élève de son enseignant (**Bowen et Bowen, 1998**). Dans leur étude portant sur l'impact des facteurs de risque identifiés dans le milieu familial sur le rendement et l'engagement scolaires des élèves du secondaire, Bowen et Bowen rapportent que les élèves cumulant de nombreux facteurs de risque dans leur environnement familial perçoivent un plus faible niveau de soutien de la part de leurs enseignants, ce qui a un effet négatif sur leur engagement et leur rendement scolaire.

- **Les difficultés comportementales** vécues par les jeunes dans le milieu scolaire sont souvent associées à l'établissement d'une relation enseignant-élève plus négative. C'est le cas pour les élèves présentant des problèmes de comportement, incluant l'inattention ainsi que les problèmes intériorisés et extériorisés. Ces élèves considèrent leur enseignant comme étant plus critique et plus punitif à leur égard **Fraser et Walberg**. Ils trouvent aussi que leur relation est souvent conflictuelle (Murray)

De plus, ils estiment qu'elle est dénuée de chaleur. Enfin, la présence d'un **retard scolaire** chez un grand nombre de ces jeunes affecterait aussi négativement la relation enseignant-élève.

Dans certaines des études consultées,

- **les caractéristiques personnelles**, notamment le sexe et l'âge des élèves, semblent avoir une influence sur la relation enseignant-élève. Pour ce qui est du genre, les garçons auraient une perception plus négative de leur relation avec leurs enseignants (Galland et Phillipot, et sentiraient moins de soutien).

En ce qui a trait à l'âge, les élèves des années supérieures auraient également une vision plus négative de leur relation avec leurs enseignants comparativement à leurs pairs du premier cycle du secondaire (Galland). Comparativement aux élèves plus jeunes, les adolescents plus vieux perçoivent moins d'engagement, moins de structure et moins de mesures soutenant leur autonomie à l'école de la part des enseignants (**Zimmer-Gembeck et Locke, 2007**).

La compétence sociale de l'élève semble favoriser la qualité de la relation enseignant élève.

Ainsi, les élèves présentant de bonnes habiletés sociales auraient des interactions positives avec leurs enseignants. Ces derniers interprèteraient les interactions positives comme étant un signe non seulement de compétence sociale de la part de leurs élèves, mais aussi comme un signe de compétence intellectuelle. En outre, les élèves qui veulent être approuvés par leur enseignant auraient tendance à adopter des comportements d'effort et de dépassement de soi lorsqu'ils réalisent des tâches scolaires (**Fredriksen et Rhodes, 2004**).

II.10.2. Facteurs propres à l'enseignant

- **Les caractéristiques de l'enseignant** joueraient également un rôle important dans la relation enseignant-élève. Certaines recherches ont rapporté le lien existant entre la qualité de l'attachement qu'a vécu l'enseignant au cours de son enfance et sa capacité à établir des relations avec ses élèves. En effet, tout comme l'élève, l'enseignant aborderait sa classe avec son propre patron relationnel qui reflète ses motivations à l'image de son **propre style d'attachement**. Par exemple, un enseignant ayant un style d'attachement évitant maintiendrait généralement une distance émotionnelle dans ses relations avec ses élèves, ce qui pourrait être interprété par ces derniers comme un manque de sensibilité et de soutien (**Kennedy et Kennedy, 2004**).

Selon la perspective motivationnelle, qui s'est intéressée aux variables susceptibles de favoriser la motivation et l'apprentissage chez les élèves,

- **les croyances et les comportements des enseignants** auraient un impact considérable sur la relation enseignant-élève et sur la motivation déployée par les élèves face aux apprentissages (**Davis, 2003**). Les enseignants aborderaient leur classe avec leurs croyances à

propos de la nature de l'école, des connaissances et de l'apprentissage, des habiletés des élèves ainsi que de leurs motivations et de leurs chances de réussite. (Perry) (Belenky)

L'enseignant s'investit dans une relation avec un élève en considérant un certain nombre de facteurs ayant trait aux habiletés de l'élève, à ses comportements en classe et à son réseau de pairs. Au terme de cette analyse, la perception qu'a l'enseignant de son élève aurait une incidence sur la qualité et le type de relation qu'il établira avec lui. De plus, les croyances des enseignants façonneraient non seulement la qualité de leurs interactions avec les élèves, mais également la qualité de leur enseignement (Davis, 2003). (Muller)

Par ailleurs, il apparaît que l'image que l'enseignant a de lui-même quant à son sentiment d'efficacité et à ses compétences d'éducateur aurait une influence sur les interactions qu'il entretiendra avec ses élèves.

. De plus, il semble que les représentations mentales des enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves seraient prédictives du rendement et de l'ajustement scolaire des élèves. Notamment, le stress vécu par les enseignants aurait souvent un impact négatif sur leurs interactions avec les élèves. Ce stress pourrait en partie être alimenté par les caractéristiques du milieu scolaire (Sava, 2002).

II.10.3. Facteurs propres au milieu scolaire :

La relation enseignant-élève n'est pas indépendante du **contexte institutionnel** dans lequel elle s'inscrit. Les résultats de Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004), dans le cadre de leur étude sur les contextes influençant la relation enseignant-élève et les impacts de cette relation sur le comportement de l'élève, suggèrent que certains types d'écoles favoriseraient l'établissement d'une relation positive entre l'enseignant et les élèves. Par exemple, les classes et les écoles plus petites faciliteraient les interactions personnalisées entre les membres du personnel, ainsi qu'entre les enseignants et les élèves. Les enseignants connaîtraient mieux leurs élèves, ce qui les motiverait à être plus soucieux de leur réussite, à fournir davantage une aide dirigée visant une amélioration des apprentissages, à assumer la responsabilité de discipliner les élèves et à s'investir davantage dans l'amélioration de l'école dans son ensemble. Ainsi, la relation enseignant-élève serait influencée autant par la structure (statut de l'école publique ou privée et taille de la classe) et la composition (appartenance ethnique des élèves et des enseignants) que par le climat de l'école (rendement scolaire, scolarité des parents et sentiment de sécurité au sein de l'école) (Crosnoe et al. 2004). Or,

certain auteurs avancent que ce n'est pas uniquement les caractéristiques de la structure de l'école, mais également la **culture interpersonnelle des écoles secondaires** qui agirait à l'intérieur de la classe et qui influencerait les interactions enseignant-élève. Ainsi, les enseignants rapportent que le fait d'afficher des attitudes favorables à l'établissement d'une relation avec les élèves, telles que l'ouverture et l'authenticité, allait à l'encontre des règles implicites de la culture de leur école, ce qui sous-tend que les enseignants doivent conserver une certaine distance avec leurs élèves.

Ces enseignants nommaient également les opportunités limitées d'interaction avec les élèves comme une réalité de leur établissement. Oldfather et McLaughlin (1993 dans Davis, 2003) observent une « dilution » de la relation enseignant-élève au secondaire par rapport au primaire.

En effet, avec une structure d'école départementalisée où les élèves bénéficient d'un enseignement compartimenté, il serait plus difficile pour les enseignants de percevoir leurs élèves comme des personnes « entières ».

Davis (2003) rapporte aussi une disparité entre les besoins des jeunes adolescents et la structure des écoles secondaires. Ainsi, ces dernières ont été critiquées pour leur atmosphère et leur structure de plus en plus impersonnelle de même que les ratios élevés d'élèves en classe, ce qui ne permet pas une connaissance approfondie de tous et chacun. Ces éléments créent un sentiment d'anonymat face aux enseignants et aux autres élèves. De plus, alors que les adolescents deviennent plus conscients de leurs propres besoins, les écoles secondaires tendent à devenir plus restrictives quant à l'autonomie des élèves, en leur offrant moins d'opportunités de donner leur avis et de prendre des décisions autonomes. Tous ces éléments entraînent donc inévitablement des répercussions sur la qualité de la relation enseignant-élève, qui diminue lors de la transition du primaire au secondaire (**Lynch et Cicchetti, 1997 dans Davis, 2003**).

Dans leur recension des écrits portant sur le rôle de la relation enseignant-élève, **Fredriksen et Rhodes** montrent qu'il est ardu pour les enseignants de créer des relations significatives avec leurs élèves dans le **contexte scolaire actuel**. Les auteurs rapportent entre autres l'ampleur de la tâche des enseignants qui ne cesse d'augmenter et qui leur laisse peu de temps pour des activités plus informelles qui les rapprocheraient de leurs élèves. Le ratio d'élèves au sein des classes est de plus en plus grand. **Wells** arrive à des conclusions similaires et note que le contexte scolaire semble éloigner les enseignants des élèves.

Selon **Fredriksen et Rhodes**, un défi majeur pour les écoles est de créer des conditions afin de faciliter l'expression du **CARING** (i.e. prendre soin de l'autre) chez les membres du personnel tout en maintenant la rigueur des apprentissages scolaires et l'autonomie des enseignants.

Enfin, certains auteurs rapportent des initiatives réalisées auprès de clientèles particulières qui ont impliqué des changements majeurs au plan des pratiques et de la culture de l'école. Dans l'étude de **Cassidy et Bates** réalisée dans une école spécialisée auprès d'élèves en difficultés graves d'adaptation sociale et scolaire, l'accent a été mis sur l'attention portée aux besoins des élèves (**caring**). L'école a donc adopté une culture permettant de cultiver des liens solides avec les élèves, mais aussi avec leur famille, permettant ainsi de meilleures interventions. Les administrateurs ont choisi que ce soit le programme scolaire qui s'adapte à chaque élève et non l'inverse. De même, ils ont adopté une politique non coercitive, sans règlement ou punition lors des mauvais comportements des élèves, mais qui prône plutôt un comportement de compréhension pour éviter l'escalade d'agressivité et permettre aux élèves de trouver des solutions plus positives de résolution de problèmes. Les administrateurs de l'école ont travaillé à mettre également en place le principe de **caring** entre les membres du personnel, facilitant ainsi la création de liens avec les élèves et d'un climat de « grande famille » dans l'école. On souligne également qu'une relation avec l'adolescent peut être créée seulement lorsque tous les aspects problématiques de sa vie sont tenus en compte et non seulement l'aspect scolaire. ((**DeVries et Zan, 1996, Goldstein, 1999, Oldfather et Dahl, 1994, Wells, 1996 dans Davis 2003**).)

Tout le monde sait qu'il n'a pas fallu attendre l'école pour apprendre. Certains ont commencé à enseigner à d'autres, sans vraiment chercher à questionner la manière dont ils enseignaient. Puis, l'école est apparue avec son océan de questions éducatives, ses programmes, ses examens, ses classes. Les enseignants se sont alors formés. Ils ont adopté, tour à tour, toutes sortes de méthodes pédagogiques ; certains en en choisissant une pour toute la durée de leur carrière, d'autres utilisant au gré de leur pratique tel ou tel autre courant pédagogique. La question n'est pas de savoir s'il vaut mieux adopter une pratique et ne plus en changer ou n'en adopter aucune et de piocher dans l'éventail des possibles ; mais elle est plutôt de l'ordre des choix de l'enseignant par rapport à une situation pédagogique donnée. L'élève en face de nous vient pour apprendre. Pourquoi ? Il ne le sait pas toujours. Que vient-il apprendre ? Il n'en a le plus souvent qu'une vague idée. L'enseignant, ici, se retrouve face à un être qui a déjà une histoire – sociale, psychologique-, et qui n'est pas vierge de tout apprentissage. Alors que l'on voit bien que tout le monde apprend : à marcher, à parler... il reste que certains réussissent au cours de leur apprentissage scolaire et d'autres non

« L'enseignant agit en fonction des conceptions qu'il a de la manière dont les élèves apprennent. »

***Chapitre III : l effet
de la relation
pédagogique sur l
adolescent en EP***

III. ADOLESCENCE :

L'adolescence correspond, selon le dictionnaire Hachette à « l'âge compris entre la puberté et l'âge adulte ».

Cette période s'échelonne généralement de 11-12 à 17-18 ans. A. HEBRARD dans un corrigé d'écrit du CAPEPS, en 1997.

Le ministère de la famille précise pour la conférence de la famille en 2004, que l'adolescence est « L'épanouissement d'un enfant en un adulte, afin qu'il devienne acteur responsable de son parcours personnel, civique ».

La première définition relève la dimension quantitative, temporelle de l'adolescence dans la vie de l'Homme qui va de l'enfance à l'âge adulte, alors que la deuxième définition insiste sur l'aspect qualitatif de cette période et la nature des transformations qu'elle occasionne.

Notez que le bornage temporel auquel fait référence la première définition pourrait être discuté pour 4 raisons:

1 Si l'âge adulte est fixé génétiquement (fin de la puberté), les disparités individuelles importantes feraient varier ses limites (Puberté plus tardive chez les garçons, et à des périodes différentes pour les jeunes d'un même sexe).

2 Si l'âge adulte est fixé administrativement, il correspond à 18 ans, l'âge de la majorité (droit de vote, autonomie par rapport aux parents), n'oublions pas qu'il y a encore peu de temps, il l'était à 21 ans.

3 Si l'âge adulte est fixé professionnellement par l'entrée dans le monde du travail, ses limites devraient reculer avec l'évolution sociale qui tend à montrer que les jeunes rentrent de plus en plus tard dans la vie professionnelle.

4 Si l'âge adulte est fixé socialement avec le départ de la cellule familiale, ses limites devraient également reculer car l'évolution sociale tend à montrer que les jeunes quittent de plus en plus tard la cellule familiale. D'une façon générale, l'âge adulte a tendance à reculer, et par la même, la période de l'adolescence se prolonge.

Pour ce qui concerne le sujet, il faudrait sans doute mentionner cette tendance, tout en limitant obligatoirement le rôle des enseignants d'EPS à la période secondaire, soit de 11 à 17 ans.

En bref, l'adolescence est donc la période, aux limites variables dans la vie de l'Homme, pendant laquelle, de multiples bouleversements vont sceller progressivement le passage de l'enfance à l'âge adulte.

III.1. Puberté et croissance

La puberté, du latin « pubère » qui signifie se couvrir de poils est la période qui définit l'entrée dans l'adolescence. Ce terme nous renvoie aux évolutions physiques que vivent les adolescents : la croissance physique, qui est l'aspect le plus spectaculaire de ce moment.

L'accroissement de la taille est considérable ; en effet, les jeunes grandissent de 6 et 7 centimètres par an. Cela n'est pas sans incidence sur l'état général.

Un état réel de fatigue, souvent accompagné d'une fragilité générale, est constaté chez les adolescents.

Chez les filles, la croissance débute vers 11 ans, une prise de poids ; surtout de masse grasse est marquée ; elles se disent moins performantes que les garçons et moins fières de leur apparence. Elles deviennent alors sensibles à la coquetterie, s'intéressent plus à la mode. Attachée à la prise de conscience de la sexualité, la coquetterie est aussi attachée au désir de liberté, d'émancipation, de maîtriser un espace.

Chez les garçons, la croissance commence vers 13 ans : la prise de poids a lieu notamment grâce aux muscles qui se développent ; on constate une variation de périmètre des membres inférieurs et de leurs capacités respiratoires. Ils sont plutôt satisfaits de leur corps (**Rodriguez et Tome 1997**).

Cette période donne de manière très rapide une nouvelle image du corps à s'approprier ; les futurs adultes doivent s'identifier à ce nouveau corps, ils se tournent avant tout sur eux-mêmes, Mais par cet intérêt, ils se tournent vers les autres. La mise en relief de la personne est une façon d'attirer le regard, de se rendre intéressant.

L'adolescent est sensible à l'égard de sa croissance et aux différents phénomènes qui l'accompagnent. Les filles et garçons manifestent les mêmes préoccupations, les mêmes angoisses mais on constate des divergences dans leurs attitudes, vis-à-vis de la domination et de la violence par exemple, approuvées par les garçons, rejetées par les filles (**Suffin 1991**).

III.2. Théories sur l'adolescent au cours de l'histoire :

Les théories sur les adolescents ont évolué.

D'abord il faut savoir que c'est une notion qui n'est pas universellement reconnue et qui a traversé les siècles.

Platon considérait que cette transition consistait en une maturation graduelle transformant la première couche de l'âme, intrinsèque à l'homme, en une deuxième couche caractérisée par la compréhension des choses et l'acquisition des convictions et conduisant certains, à l'adolescence ou à l'âge adulte, à parvenir à l'intelligence et la raison, éléments de la troisième couche.

Aristote envisageait plutôt des stades de développement hiérarchisés où les jeunes enfants sont dominés par leurs appétits et leurs émotions. Il ne croyait pas à la dualité du corps et de l'âme, mais considérait ces structures fonctionnellement reliées distinguant trois périodes de sept années de développement : la petite enfance de 0 à 7 ans, l'enfance de 8 à 14 ans et la jeunesse de 15 à 21 ans.

Plus tard, Comenius pose la nécessité d'établir les programmes scolaires en relation avec l'évolution des facultés de l'individu.

Aujourd'hui il en reste que c'est un long moment entre la puberté et le départ du foyer. Les sociétés occidentales tendent à prolonger cette adolescence, traitant ses jeunes comme des enfants et déplorant paradoxalement en même temps qu'ils ne soient capables de se conduire en adultes responsables.

L'intérêt pour les adolescents est récent. Les publications insistent sur les problématiques et certaines caractéristiques (idéalisme, intolérance, mélancolie), les adolescents font peur, selon Duprat « ce sont ces jeunes du milieu populaire qui participent au mal social, ce sont des criminels en puissance ». **Fize** met en évidence que « le corps social éprouve à l'égard de ces jeunes, une peur de leur sexualité incontrôlée, de leur force physique et de leurs potentialités révolutionnaires et délinquantes »

Les avis diffèrent. Cependant, de tout temps, les jeunes ont voulu se démarquer de la génération précédente : l'enjeu symbolique est identique mais le phénomène est différent. Les adolescents ont toujours présenté un certain nombre de comportements dérangeants, voire violents pour les adultes. Déjà en 1840 la révolte lycéenne entraîna l'arrestation et la condamnation d'élèves à plusieurs jours de prison dans le lycée Français.

Le jeune de jadis trouvait au sein de sa famille des modèles, des valeurs et des principes de conduite. L'adolescent d'aujourd'hui suit un chemin identique à ses prédécesseurs mais dans une société dont l'adulte conteste les valeurs et les principes tout en continuant de les proposer aux jeunes.

Selon **Marcelli et Braconnier** c'est dans ce contexte qu'il doit acquérir le sens de son identité personnelle, imposer aux autres sa propre originalité et s'intégrer au sein de son environnement

III.2.1. Psychologie adolescente :

La croissance physique peut engendrer une dysharmonie susceptible de provoquer des réactions et même des perturbations psychologiques. Sans entrer dans les détails des bouleversements physiologiques de cette période, il me semble important de rappeler l'essentiel des changements que vivent les adolescents.

III.2.2. Psychologie et psychanalyse :

Cette période est caractérisée par un bouleversement de l'équilibre interne du sujet.

Ces changements intenses et rapides entraînent des transgressions et des progressions, concepts dynamiques, opposés à la régression. La transgression est nécessaire car elle permet au sujet de progresser, de rompre avec les images parentales qui ne suffisent plus à son développement du moment.

Chez l'adolescent la préoccupation de l'image donnée naît de la question identitaire : que suis-je ? Le corps devient un intermédiaire à la relation à autrui. La puberté s'accompagne d'une reviviscence pulsionnelle mettant fin à la période de Latence. Les pulsions libidinales sont réactivées, les conflits Œdipiens sont susceptibles de ressurgir, leurs manifestations dépendent en grande partie de la solution qu'ils avaient reçue.

La personnalité de l'adolescent est cependant très différente de l'enfant à la période Œdipiennes : le Moi a pris une certaine indépendance, plus fort, avec plus de Connaissances de la réalité, le Surmoi est solidement établi, les codes et les règles sont bien intériorisés.

III.2.3. Développement cognitif :

La croissance physique, le développement psychoaffectif et la maturation sexuelle ne sont pas les seuls phénomènes à marquer l'adolescence.

Physiquement, l'enfant a gagné en force et habileté, et intellectuellement, sa pensée a perdu en égocentrisme et gagné en objectivité.

Il y a toute une série de transformations relatives aux capacités intellectuelles, tout aussi importantes que les transformations physiques. Piaget considère l'intelligence comme une forme d'adaptation de l'organisme à l'environnement.

Au cours du développement la pensée s'organise en structures de plus en plus complexes, le point d'achèvement se situe dans le raisonnement formel de l'adolescent (Claes 1991 ; Cloutier 1996).

Il y a une équilibration graduelle des conduites lors du développement à travers les fonctions d'adaptation et d'organisation : une recherche d'équilibre entre les données environnementales et les formes adoptées par l'organisme pour les appréhender. Deux mécanismes sous-tendent à cette adaptation : l'assimilation et l'accommodation qui sont liés au développement intellectuel.

Piaget et Inhelder résument quatre facteurs au cœur du développement cognitif : la maturation physique, l'interaction avec le milieu physique, l'influence de l'environnement social et l'équilibration.

Le futur adulte devient capable de raisonner sur des hypothèses, des énoncés verbaux exprimant une possibilité et non plus des constats de faits immédiatement représentables. Grâce à l'hypothèse, il découvre le domaine des possibles ; le jeune peut se détacher du réel pour théoriser, établir des projets. A 11-12 ans le problème est de trouver le moyen de passer d'un point de vue personnel momentané à un autre sans se contredire. « L'ado s'aperçoit que, s'il affirme quelque chose, il s'engage par là même à affirmer telle autre » (Piaget).

Il devient sensible, il refuse d'être normé, il veut définir ses propres normes, refusant celles qu'il n'a pas élaborées et que la société veut lui imposer. La pensée adolescente cherche son indépendance.

III.3. Les valeurs des adolescents :

De part l'autonomisation de la pensée, l'adolescent va très vite se forger des opinions et atteindre une conscience très aigüe à 15 ans. Il montre une attention au monde, aux différences, à la communauté et une attitude plus citoyenne.

Michèle Sébal évoque trois domaines qui intéressent les adolescents : l'écologie, l'aspect humanitaire et la justice sociale.

Les futurs adultes forment leurs opinions et leur perception du monde via les jeux vidéos, les jeux de rôles et à l'assimilation à des stars ou à des sportifs. De même certaines réactions adolescentes sont dues au désenchantement généralisé des adultes ex : « dans ce monde pourri... » Ainsi on relève des valeurs morales très choquantes vis-à-vis de l'argent, de la sexualité, de la violence, du respect. Dans les collèges par exemple la loi du plus fort prévaut : il faut choisir la capitulation, l'affrontement ou les alliances stratégiques.

Néanmoins on ne peut pas enlever à ces jeunes d'avoir le souhait et l'envie de s'investir dans des causes, de donner leur avis, dans les manifestations par exemple, le plus important est qu'il y ait

un dialogue avec les adultes, un échange. C'est dans la confrontation des idées que les jeunes se forgent une opinion.

Les adolescents acquièrent la valeur de justice très vite, ils découvrent les inégalités et vivront d'autant plus mal une injustice vis-à-vis d'eux-mêmes ou d'un proche si elle vient d'un adulte (une sanction injuste par exemple). Il peut se livrer à des excès pour réparer une injustice et la détermination adolescente peut être dangereuse pour lui-même.

La confiance est une des valeurs les plus importantes pour les adolescents ; dans la période de tourmente qu'ils traversent l'image qu'ils ont des adultes sont bousculée. Ils recherchent alors la confiance auprès des autres adolescents, l'entraide et la solidarité se font à n'importe quel prix. Cette foi en leurs camarades peut parfois être dommageable, elle doit se mériter et cela n'est pas sans risque (la loi du silence par exemple...)

III.4. les sphères influencées par la relation enseignant-élèves :

Plusieurs recherches ont démontré que la relation enseignant-élève a des répercussions à de multiples niveaux et que la qualité de cette relation a non seulement un impact sur le rendement scolaire des élèves, mais également sur leur adaptation sociale. Dans le cadre de cette section, nous présentons différentes sphères qui sont influencées par la relation enseignant-élève.

III.4.1. Influence de la relation enseignant-adolescent sur l'engagement et la réussite scolaires :

Nombreuses études montrent que la sphère scolaire est fortement influencée par la relation enseignant-élève. Tout d'abord,

Au plan de la participation des élèves en classe, Fredriksen et Rhodes estiment qu'une relation enseignant-élève positive permet aux élèves de participer plus activement à certains sujets qui autrement ne les auraient peut-être pas intéressés. D'autres recherches vont dans le même sens en ajoutant que les efforts que mettent les élèves à l'école dépendent de leur relation avec leur professeur. Ainsi, des interactions positives entraîneraient une meilleure attitude de la part des élèves, de même qu'un respect se traduisant par le fait de compléter leurs devoirs, d'adopter une attitude positive en classe et de participer activement. **Wentzel** ajoute également que le soutien des enseignants constitue un apport unique parce qu'il est lié au fonctionnement de la classe. Chez les élèves à risque de décrochage scolaire, une relation élève-enseignant positive et

chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté. De plus, les interactions positives entre les enseignants et les élèves diminuent l'évitement du travail. À l'opposé, une attitude négative de l'enseignant amène les élèves à ne pas vouloir faire leurs travaux et à ne pas être attentifs en classe, puisque le jugement global de l'enseignant est remis en question par l'élève (**Bernstein-Yamashiro, 2004**).

Au plan de l'attitude envers l'école, Brewster et Bowen montrent que le soutien de l'enseignant serait un élément déterminant dans le fait que l'école soit perçue comme significative ou non aux yeux des élèves. Une autre étude rapporte également un effet direct de la relation enseignant-élève sur le bien-être à l'école. **Roeser, Eccles et Sameroff** ont trouvé que les élèves qui se sentent soutenus émotionnellement par leurs enseignants tendent à valoriser davantage les matières scolaires. Dans leur modèle conceptuel, **Roesner et al.** ont identifié un lien direct entre les perceptions des jeunes adolescents au sujet de la relation enseignant-élève et le sentiment d'appartenance à l'école. Or, les élèves démontrant un sentiment d'appartenance à leur école se percevraient également comme plus efficaces au plan scolaire, moins embarrassés face à l'école et auraient un affect positif envers l'école. Ainsi, percevoir positivement les interactions enseignant-élève à l'école pourrait constituer une base sécurisante où les jeunes pourraient à la fois apprécier l'école et développer leurs compétences scolaires sans se sentir embarrassés ou inquiets de l'échec.

Selon ces auteurs, même si les notes antérieures constituent le meilleur prédicateur du rendement scolaire, le sentiment d'efficacité au plan scolaire de même que le sentiment d'appartenance à l'école ont également des effets positifs. Pour leur part, **Galland et Phillipot** considèrent aussi que des interactions de qualité entre les enseignants et leurs élèves renforcent le sentiment d'appartenance à l'école.

Quant à la motivation, deux études attestent de son lien avec la relation enseignant-élève. **Wentzel** affirme tout d'abord que le soutien perçu des enseignants serait lié significativement à des conséquences motivationnelles. Elle soutient également dans son article en 1997 que la perception du **caring** de l'enseignant serait un prédicateur de la motivation chez les élèves. À l'opposé, **Sava (2002)**, dans son modèle conceptuel sur les attitudes négatives des enseignants, affirme que les élèves ayant une perception négative de leur enseignant rapportent qu'il est la source de leur démotivation par rapport au sujet qu'il enseigne.

L'engagement de l'élève ressort comme une variable incontournable dans les aspects scolaires influencés par la relation enseignant-élève. Ainsi, de nombreuses études relèvent un

lien entre les attitudes de l'enseignant ou la relation enseignant-élève et un bon engagement de l'élève.

Selon **Bowen et Bowen** il semble que ce soit le soutien de l'enseignant qui ait l'impact le plus direct sur l'engagement scolaire. De leur côté, Tucker et al. (2002) soutiennent que c'est l'engagement de l'enseignant qui serait le prédicateur le plus fort de l'engagement de l'élève. **Klem et Connell** relèvent également un lien entre le soutien de l'enseignant et l'engagement scolaire. Or, l'engagement scolaire semble en retour être lié au rendement scolaire et à la présence à l'école (variables qui prédisent fortement le succès scolaire futur et la poursuite ultérieure des études).

Les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent un meilleur ajustement scolaire que ceux qui entrent en conflit constamment avec leur enseignant. **Demaray et Malecki** abondent dans le même sens en affirmant que le soutien des parents et des enseignants sont des indicateurs pour l'adaptation scolaire (définie par l'attitude face à l'école et face aux enseignants).

Au plan de la réussite scolaire, plusieurs études soutiennent qu'une bonne relation enseignant-élève est associée à de meilleurs résultats scolaires. Aussi, elle augmente l'intérêt des élèves pour leur rendement scolaire. De plus, elle contribue à réduire les risques d'échec (Davis, 2003). À l'inverse, le désengagement de l'enseignant affecterait négativement le rendement scolaire. De leur côté, **Zimmer-Gembeck et al** constatent plutôt un effet indirect de la relation enseignant élève sur la réussite scolaire, qui passe par le bien-être à l'école et l'engagement.

Aux plan de la persévérance dans les études, **Croninger** et Lee indiquent que la relation enseignant-élève et les contacts entre l'élève et son enseignant à l'extérieur de la classe augmentent la probabilité de terminer les études secondaires. De leur côté, Fallu et **Janosz** affirment que les perceptions de relations chaleureuses sont reliées à la diminution du risque de décrochage. De même, les enseignants sont les personnes ayant été citées le plus souvent par les élèves comme étant des figures significatives à la persistance scolaire. Dans le même ordre d'idées, l'étude de **Hudley et al.** suggère que la perception de la relation enseignant-élève influence le niveau d'attentes futures de l'adolescent envers l'école et sa carrière. Ainsi, les auteurs concluent que la façon d'engager les élèves à persévérer dans leurs études passe par la qualité de la relation enseignant élève. Quant à la présence aux cours, **Hudley et al.** Affirment que la perception négative du soutien de l'enseignant est associée à

une augmentation des absences et vice-versa. De même, les attitudes négatives des enseignants affecteraient négativement la présence à l'école.

Les effets de la relation enseignant-élève sont encore plus marqués chez les élèves en difficultés. Ainsi, Fallu et **Janosz** affirment que le lien entre des relations chaleureuses et le risque de décrochage des élèves diffère selon le niveau de risque au départ des élèves. En effet, les relations chaleureuses diminuent le risque de décrochage scolaire des élèves à risque élevé, mais n'influencent pas significativement celui des élèves qui sont moins à risque de décrocher. Les mêmes auteurs soutiennent également que chez les jeunes initialement à risque de décrochage scolaire, ceux qui considèrent avoir des relations chaleureuses avec leurs enseignants ont un risque de décrochage inférieur. Suivant cette tendance, **Croninger et Lee** ont noté que chez les élèves n'ayant pas d'historique de difficulté au primaire, une relation enseignant-élève positive réduit significativement le risque de décrochage scolaire, mais ce serait les élèves à risque qui bénéficieraient le plus de cette relation, particulièrement ceux qui arrivent avec de faibles attentes face à l'école et un historique de problèmes au primaire.

III.4.2. Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève :

La relation enseignant-élève n'affecte pas uniquement les aspects scolaires, elle influence également l'élève au plan psychologique et émotionnel. Ainsi, si l'on regarde

Au plan de l'attachement, **Fredriksen** et Rhodes avancent qu'un attachement sécurisant avec un enseignant pourrait venir pallier un attachement insécurisant mère-enfant, permettant ainsi à ce dernier de développer ses habiletés sociales et ses comportements pro-sociaux.

Au plan de la dépression, de l'estime de soi et de l'anxiété, il apparaît qu'au secondaire, la perception d'une relation enseignant-élève positive et de soutien contribue à faire diminuer les symptômes dépressifs chez l'élève et à augmenter son estime de soi. Au plan de l'anxiété, **Bernstein-Yamashiro** illustre bien le cercle vicieux pouvant s'amorcer dans une relation enseignant-élève difficile. Ainsi, l'auteur affirme que cette relation négative engendrerait un haut niveau d'anxiété, entraînant une incapacité de l'élève à demander de l'aide à son enseignant. Ce

dernier considérerait alors l'élève comme un jeune ne voulant pas apprendre, nourrissant ainsi une perception négative à son égard.

Concernant la détresse de façon plus générale, **Sava (2002)** rapporte dans son modèle conceptuel que les élèves ayant une perception négative des attitudes de leur enseignant développent souvent des plaintes psychologiques et somatiques lorsqu'il est temps d'aller en classe. **Wentzel (1997)** perçoit quant à lui un lien entre la perception de l'enseignant et la détresse chez l'adolescent. En outre, **Davis** souligne que les relations de soutien avec les enseignants peuvent contribuer à réduire les sentiments de détresse chez l'adolescent.

Aux plans émotionnel et cognitif, des auteurs rapportent qu'une relation enseignant élève de qualité est associée à une diminution des manifestations de colère. De même, la perception du **caring** de l'enseignant serait reliée à un meilleur contrôle interne des pensées de l'élève (ex : « Si je veux performer à l'école, c'est à moi de le faire ») et à une diminution des attributions externes (ex : « Je ne sais pas pourquoi j'ai eu une bonne note » ou « Si ça va bien à l'école, c'est parce que l'enseignant m'aime ») (**Wentzel, 1997**).

III.4.3. Influence de la relation enseignant-élève sur les problèmes de comportement et les habiletés sociales :

Même si certains comportements de l'élève semblent influencer la relation enseignant élève, il apparaît que l'effet puisse s'avérer bidirectionnel. Ainsi,

Au plan des problèmes de comportement, des auteurs rapportent que les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent moins de problèmes de comportement . **Crosnoe et al.** Soutiennent également ce point de vue en affirmant que les élèves ont tendance à présenter moins de problèmes de comportement lorsque le lien enseignant-élève est bon. **Brewster et Bowen** vont même plus loin en affirmant que le soutien de l'enseignant serait plus prédictif dans l'apparition ou non de problèmes de comportement que celui des parents. Murdoch atteste également de l'importance de la relation enseignant-élève lorsqu'il ajoute que la perception de l'enseignant serait le facteur le plus important associé au comportement de l'élève. Le même auteur statue que plus l'élève perçoit du désintérêt, de la critique et une absence d'attentes élevées de la part de son enseignant, plus il présentera des problèmes de discipline (**Murdoch, 1999**).

Au niveau des comportements violents et déviants, une étude relève que le soutien des enseignants aurait un effet protecteur contre l'adoption de comportements violents et serait également associé à la cessation de ce comportement à risque. D'autre part, **Davis** rapporte que les relations de soutien avec les enseignants pourraient agir notamment en réduisant les risques de déviance des adolescents.

Au plan des comportements proactifs, seule l'étude de **Zimmer-Gembeck et Locke** s'est prononcée sur cet aspect. Or, les constats mettent en évidence que la relation enseignant-élève est associée à une plus grande utilisation de comportements proactifs de résolution de problèmes par les élèves.

Au plan social, plusieurs études ont observé un lien entre une relation enseignant-élève de qualité et les **compétences ou les habiletés sociales** des élèves. Par ailleurs, d'autres recherches démontrent qu'une perception positive de la relation qu'un élève entretient avec son enseignant corrèle positivement avec des buts pro-sociaux, comme s'intégrer aux autres élèves et être socialement responsable. Enfin, les élèves ayant une relation enseignant-élève positive démontreraient de meilleures compétences sociales tant avec les pairs qu'avec les adultes et seraient plus souvent à l'aise au sein de leur réseau social de soutien). Inversement, l'élève percevant son enseignant comme étant froid et sévère démontrerait plus de difficultés au niveau social.

III.4.4.. Influence de la relation enseignant-adolescent sur la transition primaire-secondaire :

La transition primaire-secondaire est un moment difficile qui nécessite une grande capacité d'adaptation des élèves. En effet, le passage de l'école primaire au secondaire entraîne des changements importants au niveau de l'organisation dans l'école qui peuvent contribuer à rendre difficiles l'adaptation du jeune adolescent et la formation de liens significatifs avec les adultes. À leur arrivée au secondaire, la perception des élèves de leur milieu scolaire serait donc plus négative que celle qu'ils avaient au primaire, notamment en ce qui a trait à leur vision de la relation enseignant-élève. Ainsi, les élèves auraient tendance à percevoir leurs enseignants comme étant beaucoup moins chaleureux, offrant moins de soutien et prenant moins bien soin d'eux que leurs enseignants du primaire. De même, les résultats de l'étude de **Ferguson et Fraser** démontrent que selon la perception des élèves, la qualité des interactions enseignant-élève aurait tendance à se détériorer lors de la transition du primaire au secondaire. Toutefois,

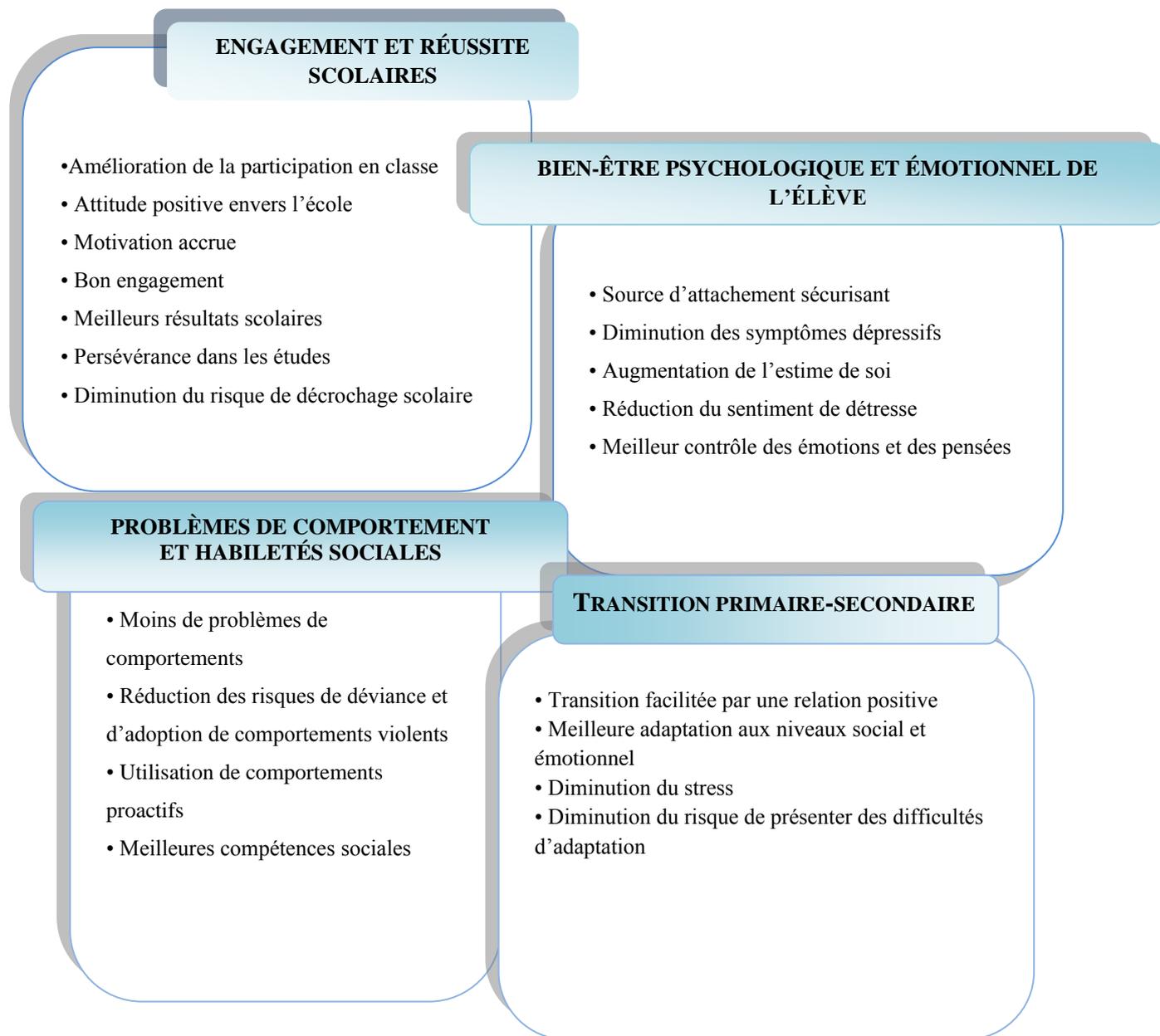
ces perceptions auraient tendance à varier en fonction du sexe et de la dimension de l'école vers laquelle les élèves transigent. Par ailleurs, des auteurs mentionnent leurs inquiétudes face à cette détérioration de la relation enseignant-élève, puisque c'est à l'adolescence que le jeune apprend à créer des liens avec des adultes autres que ses parents.

Cette dégradation relationnelle aurait également des impacts au plan scolaire, puisque **Wentzel** remarque que le déclin dans la perception du niveau de chaleur de l'enseignant entre la 6e et la 8e année correspondrait à un déclin au niveau scolaire (**Wentzel, 1997**), Particulièrement au niveau des cours de mathématiques.

. Devant ces changements importants, il n'est pas surprenant de constater que les élèves à risque éprouvent davantage de difficulté à s'adapter que leurs pairs n'éprouvant pas de problème. Ainsi, les élèves à risque sont en danger de le devenir davantage une fois au secondaire, puisqu'ils sont plus susceptibles de développer des comportements délinquants, de décrocher et de souffrir de dépression ou de troubles anxieux.

. Ces élèves risquent donc de présenter davantage de difficultés d'adaptation au niveau social, comportemental et émotionnel (**Murray, 2002**).

Tous ces éléments soulèvent la nécessité de s'attarder aux facteurs permettant de protéger Les élèves d'avenues indésirables durant cette période de changements. À cet égard, la relation enseignant-élève s'avère un élément capable de faciliter cette transition stressante. En effet, les élèves rapportant une bonne relation enseignant-élève présenteraient une meilleure adaptation aux niveaux social et émotionnel de façon générale. Au contraire, les élèves n'ayant pas eu une bonne relation enseignant-élève auraient tendance à vivre la transition primaire-secondaire difficilement. Le même auteur affirme donc que le soutien de l'enseignant contribuerait à diminuer le stress souvent présent au secondaire et à diminuer le risque d'éprouver des difficultés d'adaptation. Par ailleurs, une étude s'est penchée sur les impacts scolaires d'une relation de soutien avec un enseignant durant la transition primaire-secondaire Ainsi, **Midgley, Feldlaufer et Eccles** ont observé qu'un élève percevant du soutien de son enseignant accordera une plus grande valeur aux mathématiques et vice-versa. Les auteurs concluent donc que leur étude supporte la théorie voulant que l'environnement de classe (incluant la relation enseignant-élève), suite à la transition au secondaire, soit relié à des changements développementaux dans la motivation scolaire chez les élèves.



Figures 05 : Sphères influencées par une relation enseignant-élève positive

III.5.. Création d'une bonne relation enseignant-apprenant comportement :

III.5.1. Pour enseignants:

Afin d'établir un bon rapport avec les apprenants, les enseignants sont en mesure de Comprendre et rechercher des apprenants, d'établir une vue correcte des apprenants, d'améliorer la qualité des enseignants eux-mêmes, d'aimer et respecter les apprenants, traitent les apprenants équitablement, de promouvoir la démocratie éducative, de communiquer activement avec les apprenants, bien gérer les apprenants, de gérer correctement la contradiction entre enseignants et apprenants et d'améliorer la connaissance du système juridique et protéger les droits légaux des apprenants.

III.5.2. Pour apprenants :

Il s'agit ici de bien se connaître et connaître correctement son enseignant.

III.6. L'impact de la relation positive sur l'apprenant :

La relation enseignant-apprenant a un impact important sur les attitudes et les réalisations des apprenants, ainsi que les relations que les apprenants créent à l'intérieur de l'école. Si les apprenants se sentent à l'aise avec l'enseignant et de l'environnement à l'école, ils peuvent construire des relations plus positives telles que l'amitié, de développer une meilleure façon de se comporter dans le contexte social et d'améliorer leurs compétences sociales

En plus de ces possibilités, les enseignants peuvent motiver les apprenants au cours du processus d'apprentissage, qui est l'un des principaux objectifs dans la pratique d'un enseignant. Cet auteur suggère également que pour ce faire, les enseignants doivent être conscients des besoins émotionnels et scolaires des apprenants. Par ces moyens, la création de relations positives entre les enseignants et les apprenants serait plus facile.

Selon **Giles** il est au cours de la première leçon d'un cours lorsque les apprenants et les enseignants établissent les bases de cette relation. Les salutations, les règles et ce qui est attendu de l'autre sont discutées.

En outre, selon une étude réalisée par **Marzano**, il est là où ils peuvent établir les procédures et les règles relatives à l'interaction et le comportement à l'intérieur de la salle de classe qui

constituent la base d'une relation positive. L'un des aspects à prendre en compte lors de l'étude des relations entre enseignants et apprenants sont les attentes qu'ils ont les uns des autres, ce qui est une caractéristique qui définit le degré de satisfaction qu'ils ressentent. Lorsque les apprenants ont le sentiment que leurs enseignants sont des personnes solidaires et dignes de confiance, ils ont tendance à créer un lien avec leur enseignant et commencent à voir leurs enseignants comme quelqu'un qui est là pour les protéger et leur donner à tous la possibilité d'améliorer leur apprentissage et, dans le même temps, de bien se comporter. Un bon environnement de classe est important car le climat socio-émotionnel qu'un enseignant établit avec les apprenants fournira des occasions de se voir comme membres compétents, dignes et confiants de la communauté de la classe et leur faire sentir une partie du processus d'apprentissage.

Il s'agit ici de points que nous allons énumérer :

- De se sentir en sécurité et d'avoir un lien privilégié avec l'enseignant
- De faire confiance à l'enseignant et avoir l'estime de soi.
- Regard positif et optimiste
- De se sentir apprécié, digne d'estime et d'intérêt et de sentir que l'on croit en ses ressources
- D'être reconnu dans ses différences, ses talents, ses bonnes actions, ses réalisations et ses progrès

III.7. Aspects positifs de la relation enseignants-apprenants :

L'un des principaux objectifs de l'enseignement est donc de créer une atmosphère qui peut améliorer le processus d'apprentissage. En affichant une bonne attitude, être communicative, et en créant un environnement sécurisé, l'enseignant peut être en mesure d'aider les apprenants à se sentir à l'aise et motivés pour apprendre une langue étrangère. La motivation joue un rôle très important dans le processus de construction de bonnes relations à l'intérieur de la classe. Par exemple, si les apprenants se sentent qu'ils ne fonctionnent pas comme prévu, ils peuvent perdre leur motivation et, par conséquent, la relation avec l'enseignant peut être affectée de manière négative, ce qui explique pourquoi une tâche importante de l'enseignant est de soutenir les apprenants.

Afin de maintenir la motivation des apprenants, un enseignant doit accepter que dans la salle de classe différents types d'apprenants existent qui ont différents styles d'apprentissage. Ces différents styles d'apprentissage doivent alors être pris en compte dans la pratique de l'enseignant. En outre, pour favoriser une relation positive à l'intérieur de la classe, l'enseignant doit être conscient non seulement des besoins scolaires des apprenants, mais aussi de leurs besoins émotionnels. Ces besoins émotionnels comprennent l'empathie, qui fait référence à un niveau acceptable d'acceptation et de soins, qui est le traitement des apprenants d'une manière amicale à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe; et le respect, en étant sincère et professionnel.

De plus, les apprenants peuvent se sentir plus à l'aise et motivés à apprendre lorsque les enseignants font une sorte d'effort supplémentaire pour récompenser et encourager, et faire preuve de patience et de donner des explications lorsque la gestion du comportement dans la classe. Enfin, les enseignants doivent montrer qu'ils croient en la capacité d'un apprenant par exemple si l'apprenant se sent confiant et croit aussi dans ce que l'enseignant fait, cela aidera les apprenants à apprendre plus.

En résumé, quelques-unes des caractéristiques à prendre en compte afin de construire une relation positive sont l'empathie, le respect, la patience et le comportement attendu des enseignants et des apprenants que tous se combinent pour créer l'atmosphère à l'intérieur d'une salle de classe. Ces caractéristiques peuvent aider l'enseignant et les apprenants à développer une relation affective positive, à son tour, peut aider à maintenir la motivation des apprenants et d'améliorer leur processus d'apprentissage.

Partie
méthodologique

1-Présentation de l'étude :

L'importance de notre recherche réside dans la présentation d'une conception et planification des méthodes utilisées, courant pédagogique à suivre et des interventions des enseignants d'EPS face à leurs élèves pour améliorer certains aspects chez eux,

2-Tâches de la recherche :

Afin d'atteindre notre objectif de recherche nous nous sommes assignées les tâches suivantes :

- préparation d'un questionnaire, composé de 16 questions dans lesquelles on va exposer notre thématique d'étude de manière détaillée.
- Utilisation de l'échelle de Likert
- présentation, analyse et interprétation des résultats.

3-moyens et méthode de la recherche :

3.1. La méthode descriptive : La conception descriptive de la recherche est une méthode scientifique consistant à observer et à décrire le comportement d'un sujet sans l'influencer d'aucune façon.

De nombreuses disciplines scientifiques utilisent cette méthode pour obtenir une vue d'ensemble du sujet, en particulier les sciences sociales et la psychologie.

Certains sujets ne peuvent pas être observés autrement. Par exemple, l'étude de cas sociale d'un individu est une conception descriptive de la recherche et permet l'observation sans affecter le comportement normal.

C'est également utile lorsqu'il n'est pas possible de tester et de mesurer le grand nombre d'échantillons dont on a besoin les expériences de type plus quantitatif.

3.2. Les moyens de recherche : durant notre recherche on a fait une collection des informations liées avec notre thème de mémoire soit livres, documents, site web, des revues scientifiques, articles scientifiques, mémoires, thèse doctorat.

Puis on a traité ces informations et gardé l'essentiel lié à notre recherche

3.2. Enquête par le questionnaire :

3.2.1. Le questionnaire :

Un questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis.

Le questionnaire est un outil régulièrement utilisé en sciences sociales (sociologie, psychologie, marketing). Il permet aussi de recueillir un grand nombre de témoignages ou d'avis.

Les informations obtenues peuvent être analysées à travers un tableau statistique ou un graphique. "Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées".

À l'inverse du sondage, qui ne comporte qu'une seule question, le questionnaire en compte plusieurs

Alors que l'entretien et l'observation sont des méthodes qui permettent de recueillir des données individuelles ou collectives, le questionnaire est exclusivement collectif. Les résultats ne sont exploitables que si un grand nombre de personnes a été interrogé (la taille minimum de l'échantillon dépend de la population étudiée).

Les réponses des différentes personnes questionnées servent à confirmer ou infirmer des hypothèses émises avant le début de l'étude.

Sur le plan méthodologique, notre méthode de travail nécessite l'utilisation d'un questionnaire qui est une technique d'investigation, dans le but de relever le maximum d'opinions pour notre sujet de recherche et également afin de vérifier notre hypothèse. L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de questions à notre échantillon qui sont les enseignants du secondaire pour déterminer leurs interventions les plus utilisées par rapport à la résolution d'apprentissages et de motivation de leurs élèves.

3.2.2. Structure du questionnaire : Le questionnaire comporte 16 questions organisées de la façon suivante :

<i>Conception et planification de l'intervention selon les 03 facteurs</i>	<i>Le numéro de questions</i>
<i>ENGAGEMENT ET RÉUSSITE SCOLAIRES</i>	<i>01 -02 - 03 – 04</i>
<i>BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE ET ÉMOTIONNEL DE L'ÉLÈVE</i>	<i>05 -06-07 -08</i>
<i>PROBLÈMES DE COMPORTEMENT ET HABILITÉS SOCIALES</i>	<i>09 -10 -11 -12</i>
<i>TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE</i>	<i>13-14-15-16</i>

4- Déroulement de l'enquête :

4.1. L'ajustement du questionnaire : Cette méthode est utilisée dans la recherche scientifique et vise à poser des questions qui comprennent l'axe de sujet, il contient un ajustement celui des enseignants d'EPS.

4.2. Déroulements :

Dans notre recherche est en coïncidence avec le covid 19, un virus mortel qui à causer un confinement totale, ses conditions sanitaires exceptionnelle dans notre pays ainsi tout les pays du monde, nous a obligés à envoyer le questionnaire sur les adresse email des enseignants ainsi sur les réseaux sociaux.

5- Echantillon de la recherche :

5.1. L'échantillon :

Pour la réalisation de cette recherche, notre enchantions d'étude est composée de 16 enseignants d'EPS, de niveau secondaire, à signaler qu'on à trouver des difficultés pour prendre contacte avec quelques enseignants.

5.2. Présentation de questionnaire :

L'intervention psychopédagogique des enseignants d'EPS afin de réguler les situations conflictuelles, les bénéfiques des élèves.

6. Teste statistique :

Afin de mieux comprendre les résultats recueillis et de leur donner une signification logique, on a opté pour l'utilisation des pourcentages illustrés dans des tableaux puis sur des figures.

Pour réaliser l'ensemble des calculs de notre travail, nous avons eu recours au logiciel SPSS qui est un système complet d'analyse de données. SPSS peut utiliser les données de Presque tout type de fichier pour générer des rapports mis en tableau, des diagrammes de Distributions et de tendances, des statistiques descriptives et des analyses statistiques Complexes.

SPSS est un logiciel spécialement conçu pour les analyses statistiques en sciences sociales.

C'est un logiciel spécialisé de traitement statistique des données. il comprend plusieurs modules :

1. Système de base
2. Modèles de régression (régression modèles)
3. Modèles avancés (Advanced modèles)
4. Tableaux (tables)
5. Tests exacts (exact tests)
6. Catégories (catégories)
7. Tendances (trends)
8. Autres modules spécialisés

6.1. Que peut faire SPSS ?

1. La saisie des données et la gestion des bases de données :

Saisie des données : on organise une enquête, on crée un masque de saisie et on entre les données ;

Gestion de bases de données : on peut importer/exporter des bases de données sur SPSS, on peut manipuler des fichiers : concaténer, scinder, apparier

2. Le traitement des données :

Traitement des données manquantes

Recodage de variables (exemple l'âge en classes d'âge)

3. L'analyse des données :

Analyse uni variée: étude de la distribution d'une ou de plusieurs variables (prévalence, incidence, moyenne...).

Analyse bi variée: étude du degré de liaison et/ou de corrélation entre deux variables (relation entre tabagisme et cancer du poumon)

Analyse multi variée: ex : analyse causale (recherche des facteurs de risques d'une maladie)

Traitement graphique des résultats : histogrammes, courbes.

- On a utilisé logiciel SPSS pour la vérification de la fiabilité de notre questionnaire



Image représente logiciel de SPSS

Etape 01 : sélectionnée les donnes que je veux faire

IBM SPSS Statistics Éditeur de données

Fichier Edition Affichage Données Transformer Analyse Marketing direct Graphiques Utilitaires Fenêtre Aide

4 : q16 7,00 Visible : 17 variables sur 17

	q1	q2	q3	q4	q5	q6	q7	q8	q9	q10	q11	q12	q13	q14	q15
1	,00	,00	2,00	,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	,00	1,00	,00	,00
2	1,00	3,00	6,00	2,00	4,00	2,00	4,00	10,00	2,00	6,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00
3	7,00	3,00	6,00	12,00	5,00	6,00	5,00	1,00	7,00	5,00	9,00	10,00	6,00	11,00	9,00
4	8,00	10,00	2,00	2,00	6,00	8,00	6,00	4,00	6,00	4,00	2,00	3,00	7,00	2,00	5,00
5															
6															
7															

,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
2,00	4,00	2,00	4,00	10,00	2,00	6,00	3,00
12,00	5,00	6,00	5,00	1,00	7,00	5,00	9,00

Analyse de fiabilité

Eléments :

- q8
- q9
- q10
- q11
- q12
- q13
- q14
- q15
- q16

Modèle : Alpha de Cronbach

Libellé d'échelle :

OK Coller Réinitialiser Annuler Aide

Etape 02 : les résultats finales

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics Viewer interface. The main window displays the output for the procedure 'Echelle : ALL VARIABLES'. The output is organized into three sections: 'Récapitulatif de traitement des observations', 'Statistiques de fiabilité', and 'Statistiques d'éléments'.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	4	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	4	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,937	,950	16

Statistiques d'éléments

	Moyenne	Ecart type	N
q1	4,0000	4,08248	4
q2	4,0000	4,24264	4
q3	4,0000	2,30940	4
q4	4,0000	5,41603	4
q5	4,0000	2,16025	4
q6	4,0000	3,65148	4
q7	4,0000	2,16025	4

6.2. Le pourcentage :

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

Partie pratique

Interprétation des résultats du graphe et du tableau 01: l'impact de la relation pédagogique sur l'engagement et la réussite des élèves

Question	Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage
1)-pensez-vous, qu'une forte relation enseignant-élève améliore la participation et l'engagement des élèves pendant la séance?	Pas du tout	0	0 %
	Rarement	1	6,25%
	souvent	7	43,75%
	toujours	8	50%
2)- trouvez-vous que votre relation avec vos élèves améliore leur motivation pendant la séance d'EPS?	Pas du tout	0	0%
	Rarement	3	18,75%
	souvent	3	18,75%
	toujours	10	62,5%
3)- selon vous, vous élèves sont-ils persévérant pendant la séance d'EPS ?	Pas du tout	2	12,5%
	Rarement	6	37,5%
	souvent	6	37,5%
	toujours	2	12,5%
4)- une bonne relation avec vos élèves, diminue-t-elle le risque de décrochage scolaire?	Pas du tout	0	0%
	Rarement	2	12,5%
	souvent	12	75%
	toujours	2	12,5%

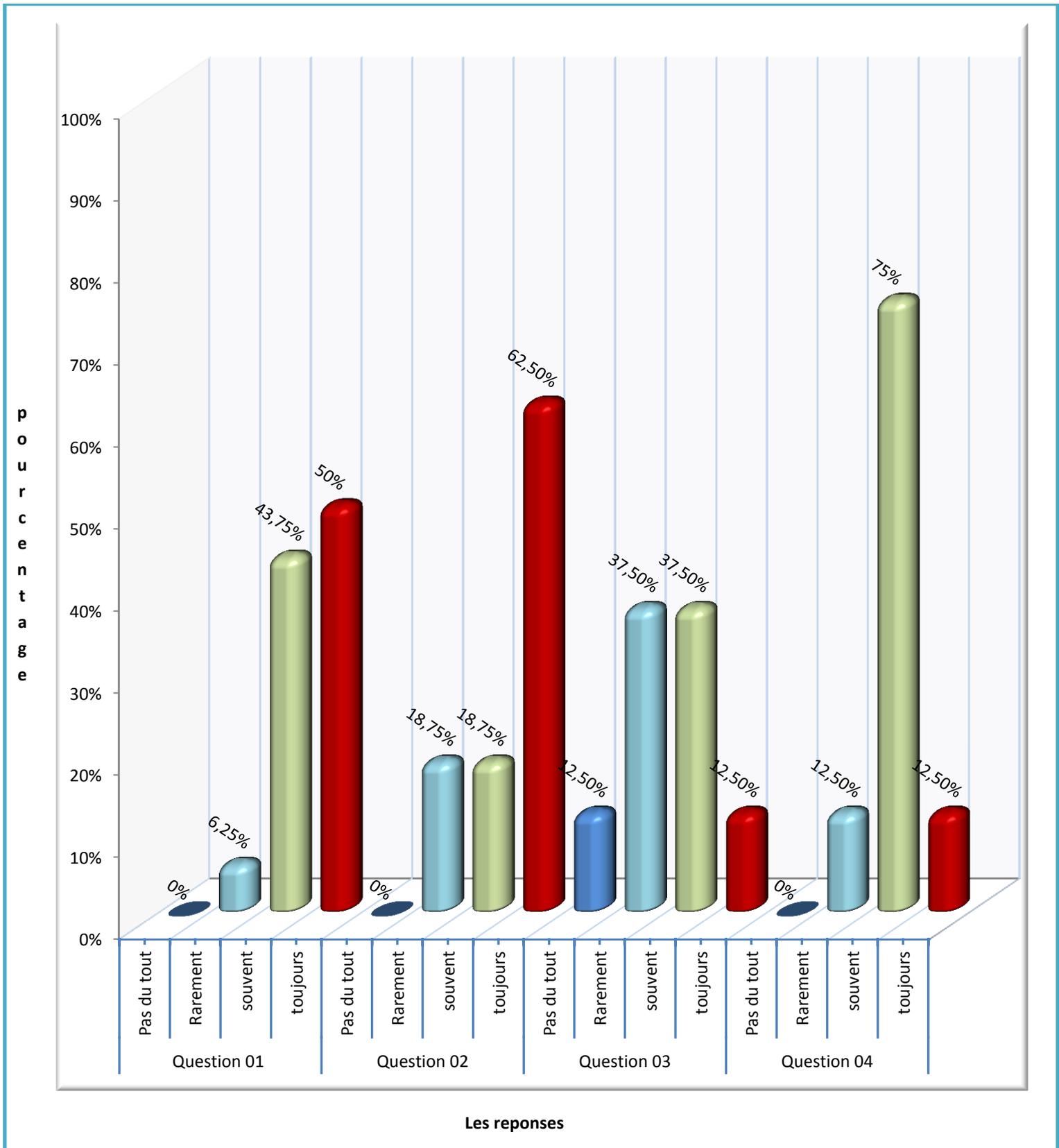


Figure 06 : représente l'impact de la relation pédagogique sur l'engagement et la réussite des élèves

Pour la question n° 01 :

À partir de l'analyse de cette question indiquée dans le tableau ci-dessous, il apparaît très clairement que les enseignants sont tout à fait d'accord sur le fait que la relation pédagogique enseignants-élèves améliore fortement l'engagement et la réussite scolaire des élèves, aucun enseignant n'a répondu par pas du tout, seulement 6,25% ont répondu par rarement, 43,75% ont répondu par souvent et 50% par toujours, ce qui explique l'influence positive de la relation pédagogique sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves

Pour la question n° 02 :

La motivation des élèves pendant l'apprentissage est un facteur décisif dans la réussite scolaire des élèves, elle augmente la capacité d'acquisition des connaissances quelques soit pratique ou théoriques, 00% pour le point pas du tout, 18,75% ont répondues par rarement, alors que 18,75% ont répondues par souvent mais la grande majorité de notre échantillon soit 62,50% ont répondues par toujours, d'où on conclut qu'une bonne entente entre l'enseignant d'EPS et ses élèves favorise massivement l'amélioration de l'état motivationnelle des élèves

Pour la question n° 03 :

D'après les résultats obtenus par cette question, on ne constate que les enseignants sont partagés sur le fait que leurs élèves persévérant pendant la séance d'EPS, une qualité qui permet à un grand degré l'apprentissage et la réussite scolaire, un nombre important n'ont pas encore arriver à déclencher la qualité de persévérance chez leurs élèves ce qui représente un handicap pour atteindre les meilleurs résultats en terme d'engagement et d'apprentissage, 12,5% ont répondues par pas du tout, 37,5% ont répondues par rarement, alors que 37,5% ont répondues par souvent et seulement 12,5% ont répondues par toujours

Pour la question n° 04 :

Le décrochage scolaire est l'arrêt par abandon d'études secondaires avant l'obtention d'un diplôme, selon la plus part des études les jeunes décrocheurs participent moins aux apprentissages, portent peu d'attention et ont des problèmes d'absentéisme, plusieurs enseignants nous ont racontés sur des élèves récupérer et soutenu par rapport à leurs relations avec, de ce fait 00% ont répondues par pas du tout, seulement 12,5% ont répondues par rarement, alors que 75% ont préciser que souvent une bonne relation avec les élèves diminue le risque de décrochage scolaire, alors que 12,5% ont répondues par toujours

Interprétation des résultats du graphe et tableau 02: l'impact de la relation pédagogique sur le bien-être psychologique et émotionnelle des élèves

Question	Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage
5)- une meilleure relation avec vos élèves, est-elle une source d'attachement sécurisant?	Pas du tout	1	6,25%
	Rarement	4	25%
	souvent	5	31,25%
	toujours	6	37,5%
6)- croyez-vous, que votre relation avec vos élèves participe à l'augmentation du degré de l'estime de soi de ses derniers ?	Pas du tout	0	0%
	Rarement	2	12,5%
	souvent	6	37,5%
	toujours	8	50%
7)-A votre avis, une faible liaison avec vos élèves peut augmenter le sentiment d'abandon et de détresse?	Pas du tout	1	6,25%
	Rarement	4	25%
	souvent	5	31,25%
	toujours	6	37,5%
8)- un meilleur contrôle des émotions et des pensées des élèves, est-il relative à votre relation et lien avec ses derniers ?scolaire?	Pas du tout	1	6,25%
	Rarement	10	62,5%
	souvent	1	6,25%
	toujours	4	25%

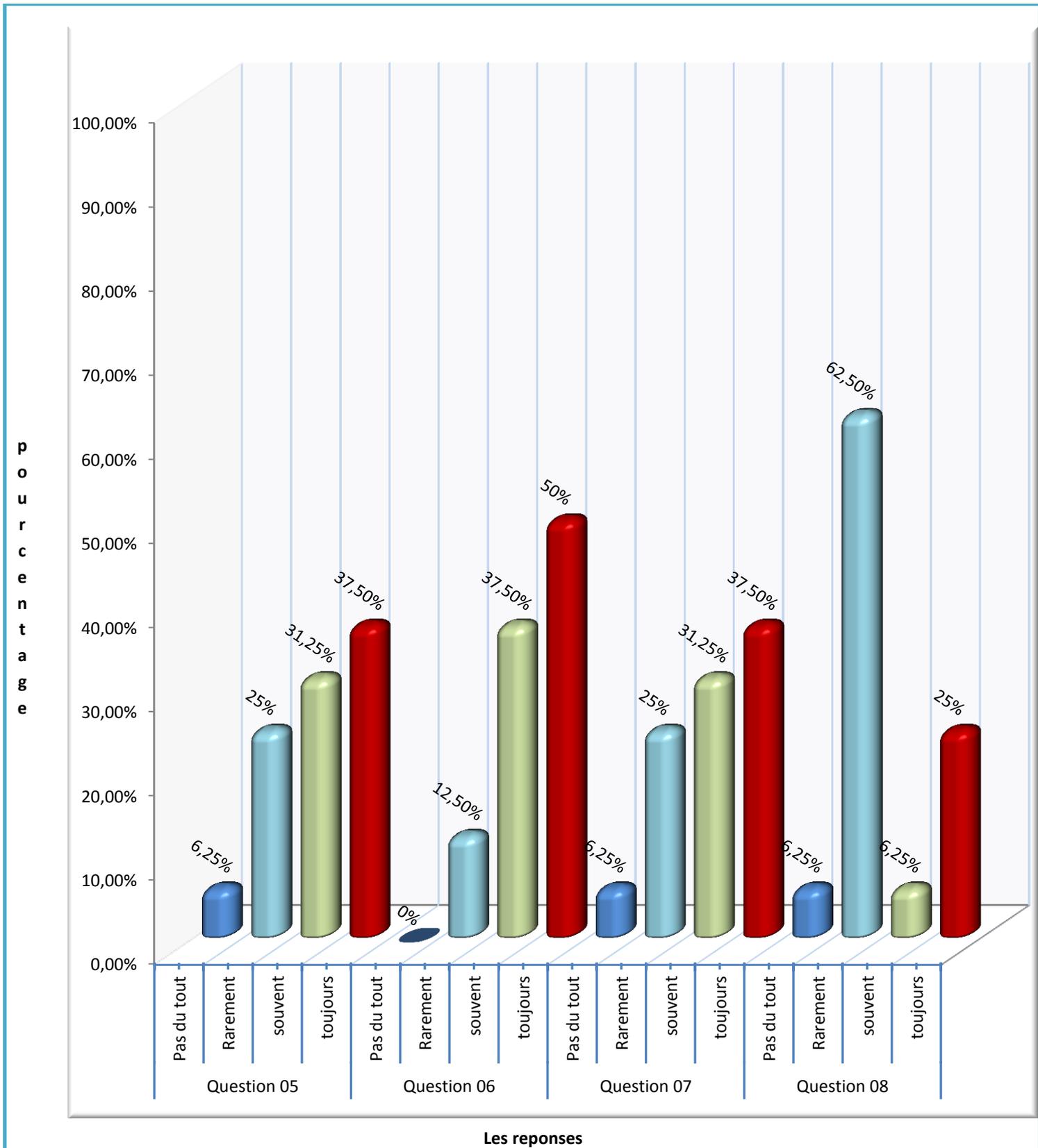


Figure 07 : représente l'impact de la relation pédagogique sur bien-être psychologique et émotionnelle des élèves

Pour la question n° 05 :

Depuis l'analyse des résultats de cette question, les enseignants affirment que la relation pédagogique enseignant-élève est une véritable source d'attachement sécurisant, 6,25 % des enseignants ont répondues par pas du tout, 25 % ont répondues par rarement, alors que 31,25% ont répondues par souvent et 37,5 % par toujours, on peut dire que y a comme même un nombre considérable d'enseignants qui ne considèrent le bien-être psychologique et émotionnelle des élèves est relatives à la relation pédagogique, beaucoup d'entre eux on fait relation avec le climat et le soutien familiale

Pour la question n° 06 :

D'après les résultats obtenus par cette question, on ne constate que les enseignants confirment fortement que la relation pédagogique affecte positivement le degré de l'estime de soi, aucun des enseignants n'a répondu par pas du tout, 12,5 % ont répondues par rarement, alors que 37,5 % ont répondues par souvent et 50 % par toujours, cela montre que les enseignants croient vraiment que leurs bonnes relations avec les élèves sont une véritable source pour augmenter le degré de l'estime de soit des élèves qui représente une donnée essentielle pour le bien-être psychologique et émotionnelle des élèves

Pour la question n° 07 :

Selon les résultats indiqués sur la figure numéro 03%, et le tableau ci-dessus on conclut que les enseignants sont partagés sur le fait qu'une faible liaison entre l'enseignant et ses élèves augmente le sentiment d'abandon et de détresse, 6,25 % ont dit pas du tout, 25 % ont répondues par rarement, alors que 31,25 % ont répondues par souvent et 37,5 % par toujours, une faible liaison avec les élèves conduit pas fortement à l'abandon et qu'elle affecte négativement le bien-être des élèves, car ses derniers sont totalement différents dans leurs structures psychologique et sociale, les élèves n'ont pas la même conduite psychologique

Pour la question n° 08 :

Les enseignants de notre échantillon ignore le fait qu'une bonne relation pédagogique affecte positivement un meilleur contrôle des émotions et des pensées des élèves, car ses données sont définies par rapport à des échelles scientifique et des testes sociométriques et pas selon la relation pédagogique, de ce fait 6,25 % des enseignants ont répondues par pas du tout, 62,5 % ont répondues par rarement et qui représente la majorité des enseignants, 6,25 ont répondues par souvent et 25 par toujours

Analyse et interprétation des résultats

Interprétation des résultats du graphe et tableau 03: l'impact de la relation pédagogique sur les problèmes de comportements et d'habilités sociales des élèves

Question	réponse	Nombre d'enseignant	pourcentage
9)- votre relation avec vos élèves, peut-elle diminuer les problèmes de comportements ?	Pas du tout	1	6,25%
	Rarement	2	12,5%
	souvent	7	43,75%
	toujours	6	37,5%
10)- votre liaison avec vos élèves, peut-elle être une source de réduction des risques de déviance et d'adoption de comportement violents ?	Pas du tout	1	6,25%
	Rarement	6	37,5%
	souvent	5	31,25%
	toujours	4	25%
11)- une relation forte et efficace avec vos élèves, aide-elle à exercer des facultés d'anticipation et agir de manière juste en évitant les conséquences indésirables (être proactifs) ?	Pas du tout	2	12,5%
	Rarement	3	18,75%
	souvent	9	56,25%
	toujours	2	12,5%
12)-selon vous, votre relation avec vos élèves, peut-elle développer de meilleures compétences sociales ?	Pas du tout	0	0%
	Rarement	3	18,75%
	souvent	10	62,5%
	toujours	3	18,75%

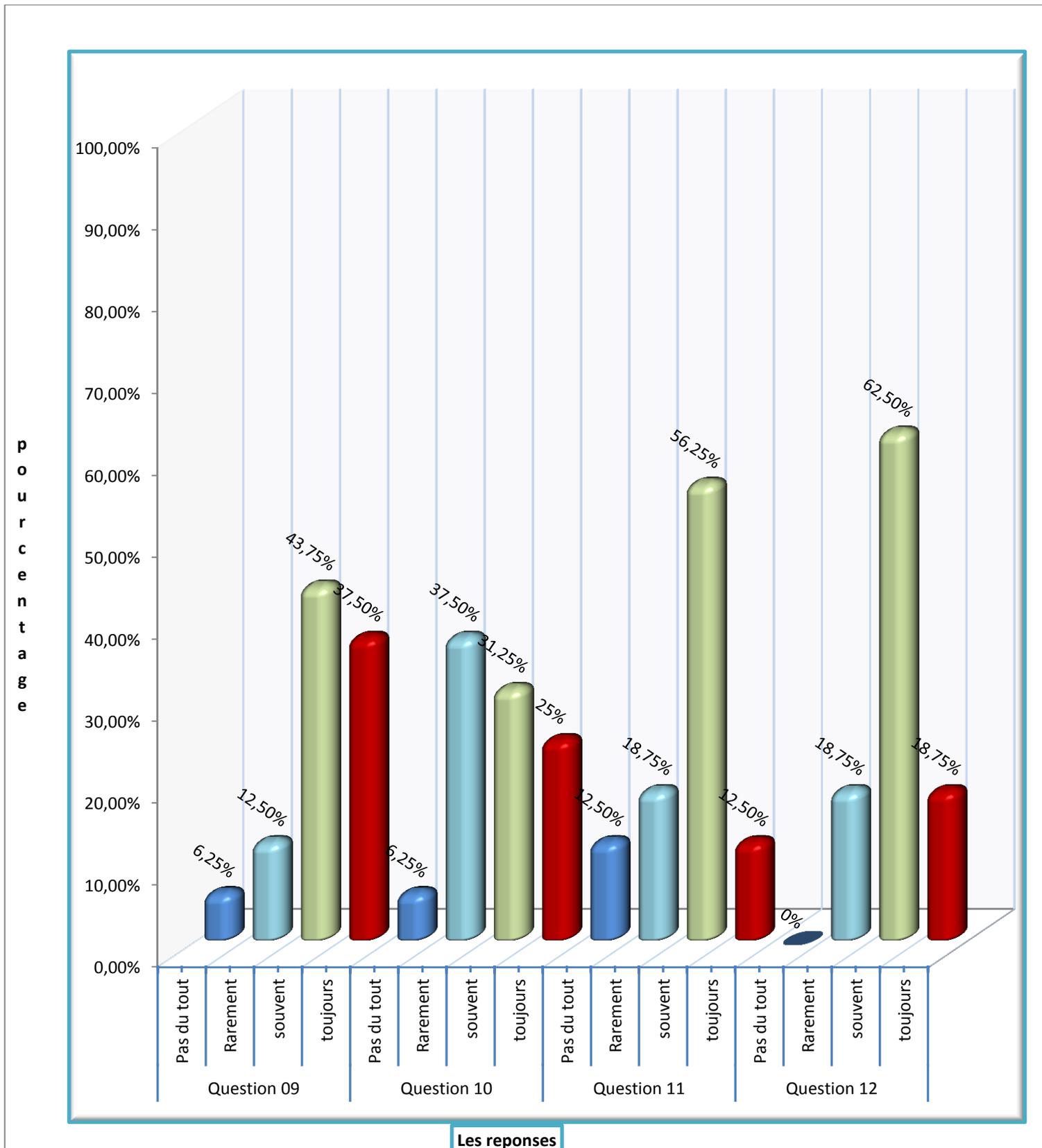


Figure 08 : représente l'impact de la relation pédagogique sur les problèmes de comportements et d'habilités sociales des élèves

Pour la question n° 09:

D'après les résultats obtenus par cette question, dans la figure numéro 04 et le tableau ci-dessus, on ne constate que la majorité des enseignants soutiennent le fait qu'une bonne relation avec leurs élèves aide à diminuer de manière très efficace les problèmes de comportements, seulement 6,25 % ont répondues par pas du tout, 12,5 % par rarement, alors que 43,75 % ont répondues par souvent et 37,5 % par toujours, d'où le rôle capitale d'une relation pédagogique positive sur le fait de limiter les comportements négatives des élèves

Pour la question n° 10 :

Selon les résultats obtenus depuis la question numéro 10, a partir de la figure numéro 4 et le tableau ci-dessus, on conclut que les enseignants sont totalement partagés concernant l'impact de la relation pédagogique sur la réduction des risques de déviance, 6,25 % ont répondues pas du tout, 37,5 % par rarement alors que 31,25 % ont répondues par souvent et 25 % par toujours, les enseignants ont indiqués que l'entourage, la fréquentation et le climat familiale sont les facteurs les plus influençant sur le comportement et les habilités sociale des élèves

Pour la question n° 11 :

La majorité des enseignants de notre échantillon, confirme qu'une forte relation pédagogique enseignants-élèves aide à exercer des facultés d'anticipation et d'agir efficacement ce qui va permettre d'exercer son savoir faire aussi de bien orienté et anticipé les difficultés rencontré pendant une séance d'EPS en évitant les conséquences indésirable le faite que le lien est fort, a cet effet 12,5 % ont répondues par pas du tout, 18,75 % par rarement, alors que 56,25 % des enseignants ont répondues par 56,25 % souvent et 12,5% par toujours

Pour la question n° 12 :

D'après les résultats obtenus par cette question, dans la figure numéro 04 et le tableau ci-dessus, sur la relation pédagogique et son impact sur le développement des compétences sociales, aucun des enseignants n'as nié ce fait, alors que 18,75 % ont répondues par rarement et la grande majorité 62,5 % ont précisé que souvent et 18,75 % ont répondues par toujours

Une relation pédagogique aide à développer les facultés de socialisation et d'intégration des élèves comme elle favorise les interactions et la coopération ce qui rend l'apprentissage plus performant et plus efficace

Interprétation des résultats du graphe et tableau 0 4: l'impact de la relation pédagogique sur la transition primaire-secondaire des élèves

Question	Réponse	Nombre d'enseignant	pourcentage
13)-une mauvaise relation avec vos élèves, augmente-t-elle le risque de présenter des difficultés d'adaptation?	Pas du tout	1	6,25%
	Rarement	2	12,5%
	souvent	6	37,5%
	toujours	7	43,75%
14)-trouvez-vous, votre relation avec vos élèves, leur permet une bonne adaptation au niveau social et émotionnel?	Pas du tout	0	0%
	Rarement	3	18,75%
	souvent	11	68,75%
	toujours	2	12,5%
15)-une relation forte avec vos élèves, diminue-t-elle le stress ?	Pas du tout	0	0%
	Rarement	2	12,5%
	souvent	9	56,25%
	toujours	5	31,25%
16)- trouvez-vous, qu'une relation positive avec vos élèves leur facilite la transition scolaire d'un niveau à l'autre?	Pas du tout	0	0%
	Rarement	4	25%
	souvent	5	31,25%
	toujours	7	43,75%

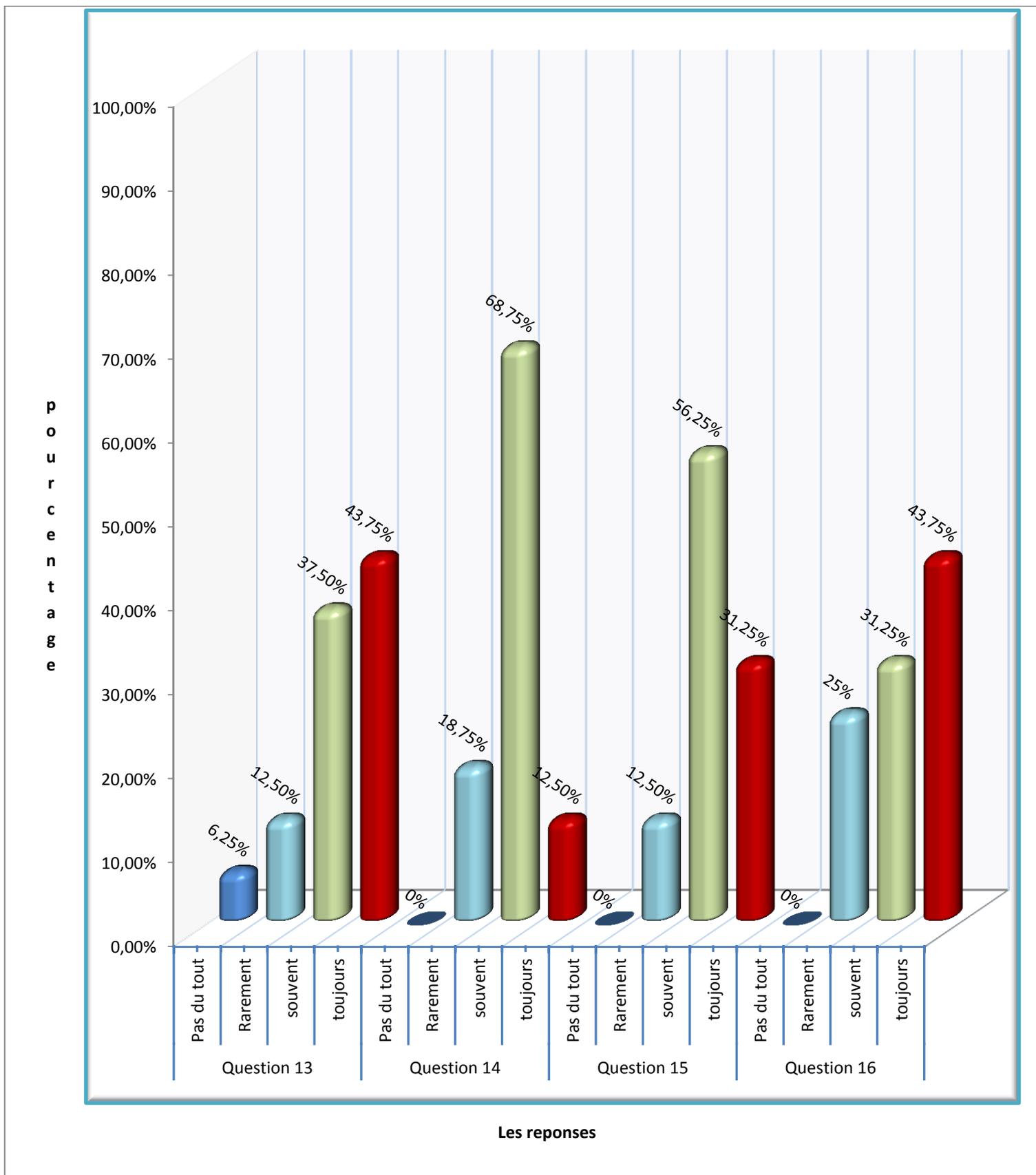


Figure 09: représente l'impact de la relation pédagogique sur les la transition primaire-secondaire des élèves

Pour la question n° 13 :

D'après les résultats obtenus par cette question, dans la figure numéro 05 et le tableau ci-dessus, les enseignants confirment fortement qu'une mauvaise relation pédagogique avec leurs élèves augmente les risques de difficultés d'adaptation et de socialisation, ce qui va affecter négativement l'apprentissage des différentes APS, pour cela seulement 6,25 % ont répondu par pas du tout, 12,5 % par rarement, alors que 37,5 % par souvent et 43,75 % par toujours ce qui confirme l'impact et le poids d'une relation pédagogique sur l'adaptation des élèves au sein du groupe-classe avec leurs pairs

Pour la question n° 14 :

Selon les résultats obtenus depuis la question numéro 14, à partir de la figure numéro 5 et le tableau ci-dessus, aucun enseignant n'a répondu pas du tout, 18,75% ont répondu par rarement, alors que 68,75% ont répondu par souvent ce qui représente la plus grande majorité, et 12,5 % ont répondu par toujours, depuis ses résultats les enseignants voient que leurs attitudes et styles d'enseignement et de communication sont déterminants pour permettre aux élèves une meilleure adaptation sur le plan sociale et émotionnelle ce qui va renforcer son équilibre et sa confiance en soi depuis réussir les apprentissages facilement

Pour la question n° 15 :

D'après les résultats obtenus par cette question, les enseignants assurent qu'une bonne relation avec leurs élèves diminue le stress, ça permet de mettre les élèves en confiance et de les rassurer même quand ils arrivent pas à répondre positivement aux apprentissages proposés, ce lien rassure l'élève et le met dans une situation confortable loin du stress et panique, pour cela aucun des enseignants n'a répondu par pas du tout, seulement 12,5% ont répondu par rarement, alors que 56,25% ont répondu par souvent et 31,25% par toujours ce qui indique l'effet de la relation avec les élèves

Pour la question n° 16 :

Les enseignants affirment qu'une forte relation avec les élèves facilite leur transmission scolaire d'un niveau à l'autre, et que ces derniers vont intégrer l'autre niveau avec beaucoup de confiance, selon les résultats obtenus aucun des enseignants n'a répondu par pas du tout, 25 ont répondu par rarement, 31,25 par souvent et 43,75 par souvent

Discussion général :

Notre discussion des résultats peut être orientée selon quatre axes qui sont abordés dans le questionnaire. Pour le premier axe on note l'effet de la relation enseignant-élève sur l'engagement et la réussite des élèves, pour le deuxième axe on note l'effet de la relation pédagogique sur le bien-être psychologique et émotionnel des élèves, comme troisième axe on cite l'impact du lien enseignant-élève sur les problèmes de comportement et d'habileté sociales des élèves enfin comme quatrième axe on a l'effet de la relation pédagogique sur transition primaire-secondaire.

Axe numéro 01 : l'impact de la relation pédagogique enseignant-élève sur l'engagement et la réussite scolaire.

Les résultats de notre étude montrent qu'un lien fort entre les enseignants et leurs élèves améliore la participation et l'engagement des élèves, **Fredriksen et Rhodes** estiment qu'une relation enseignant-élève positive permet aux élèves de participer plus activement à certains sujets qui autrement ne les auraient peut-être pas intéressés. D'autres recherches vont dans le même sens en ajoutant que les efforts que mettent les élèves à l'école dépendent de leur relation avec leur enseignant). Ainsi, des interactions positives entraîneraient une meilleure attitude de la part des élèves de même qu'un respect se traduisant par le fait de compléter leurs devoirs, d'adopter une attitude positive en classe et de participer activement. L'engagement de l'élève ressort comme une variable incontournable dans les aspects scolaires influencés par la relation enseignant-élève. Ainsi, de nombreuses études relèvent un lien entre les attitudes de l'enseignant ou la relation enseignant-élève et un bon engagement de l'élève, Selon **Bowen et Bowen** il semble que ce soit le soutien de l'enseignant qui ait l'impact le plus direct sur l'engagement scolaire des élèves De leur côté, Tucker et al. (2002) soutiennent que c'est l'engagement de l'enseignant qui serait le prédicateur le plus fort de l'engagement de l'élève (Tucker et al. 2002). Les résultats nous montrent aussi que la relation enseignants-élèves est une véritable source de motivation, 62,50% des enseignants ont répondu par toujours, d'où on conclut qu'une bonne entente entre l'enseignant d'EPS et ses élèves favorise massivement l'amélioration de l'état motivationnelle des élèves, Sava (2002), dans son modèle conceptuel sur les attitudes négatives des enseignants, affirme que les élèves ayant une perception négative de leur enseignant rapportent qu'il est la source de leur démotivation par rapport au sujet qu'il enseigne ce qui farine leurs engagement dans une séance d'EPS.

Les enseignants de notre échantillon ont fortement confirmés qu'un lien fort avec leurs élèves aide à diminuer le risque de décrochage scolaire, alors Chez les élèves à risque de décrochage

scolaire, une relation élève-enseignant positive et chaleureuse produit généralement des bénéfiques encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté. De plus, les interactions positives entre les enseignants et les élèves diminuent l'évitement du travail. À l'opposé, une attitude négative de l'enseignant amène les élèves à ne pas vouloir faire leurs travaux et à ne pas être attentifs en classe, puisque le jugement global de l'enseignant est remis en question par l'élève. Les enseignants sont partagés sur le fait qu'une forte relation avec leurs élèves améliorent leurs persévérances, ils ont cité le soutien familial et la pratique extrascolaire des APS. Depuis les résultats de notre étude et de la revue littérature on confirme la première hypothèse, la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et l'enseigné elle a une influence positive sur l'engagement des élèves et leurs réussite scolaire.

Axe numéro 02 : l'impact de la relation pédagogique enseignant-élève sur le bien-être psychologique et émotionnel des élèves.

Les résultats de l'analyse de notre questionnaire montrent que la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves influence positivement sur l'estime de soi des élèves, selon le tableau 02 et le graphe numéro 02 on conclut qu'aucun des enseignants n'a répondu par jamais. Les enseignants ont confirmé fortement qu'une faible relation avec leurs élèves augmente le sentiment d'abondance et de détresse, 37,5 ont répondu par toujours et 31 par souvent. Comme une forte relation joue un rôle capitale sur l'attachement sécurisant des élèves par rapport à l'apprentissage et à l'école.

La perception positive des interactions enseignant-élève à l'école constitue une base sécurisante où les élèves pourraient à la fois apprécier l'école et développer leurs compétences scolaires sans se sentir embarrassés ou inquiets de l'échec (Boekaerts, 1993; Connell, 1990 dans Roesner et al. 1996), d'où il est essentielle de mettre le point sur cette aspect dans les curriculums on allant définir les méthodes et outils pédagogiques qui feront améliorer cette relation qui est source d'une véritable influence positive du bien-être psychologique des élèves.

Contrairement les enseignants selon les résultats ont démenti le fait qu'un contrôle des émotions et des pensées des élèves est relative à la qualité de la relation entretenue car beaucoup d'entre eux ont cité le climat familiale dont le quelle l'élève adolescent à grandi ainsi l'entourage qu'il côtoie hors la dimension familiale et scolaire, a cette effet 62,5 des enseignants ont répondues par rarement et 25 par toujours.

L'analyse des résultats de notre étude et les études qu'on a exposées confirme la deuxième hypothèse, une forte relation pédagogique enseignant-élève affecte sur le bien-être psychologique et émotionnelle des élèves ce qui favorise la réussite de la séance d'EPS.

Axe numéro 03 : L'impact de la relation pédagogique sur les problèmes de comportements et d'habilités sociales des élèves

Plusieurs études confirment que les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent moins de problèmes de comportement **Birch et Ladd**, . Les élèves ont tendance à présenter moins de problèmes de comportement lorsque le lien enseignant-élève est bon. **Crosnoe et al.** (2004). **Brewster et Bowen** (2004) affirment que le soutien de l'enseignant serait plus prédictif dans l'apparition ou non de problèmes de comportement que celui des parents. **Murdoch** (1999) atteste également de l'importance de la relation enseignant-élève lorsqu'il ajoute que la perception de l'enseignant serait le facteur le plus important associé au comportement de l'élève. Le même auteur statue que plus l'élève perçoit du désintérêt, de la critique et une absence d'attentes élevées de la part de son enseignant, plus il présentera des problèmes de discipline (**Murdoch, 1999**).

Au niveau des comportements violents et déviants, une étude relève que le soutien des enseignants aurait un effet protecteur contre l'adoption de comportements violents et serait également associé à la cessation de ce comportement à risque (**McNeely et Falci, 2004**). D'autre part, Davis (2003) rapporte que les relations de soutien avec les enseignants pourraient agir notamment en réduisant les risques de déviance des adolescents.

Les résultats de notre étude montrent à partir de la figure numéro 04 et le tableau ci-dessus qu'un lien fort entre les enseignants et leurs élèves limite de manière efficace les problèmes de comportements et d'habilités sociales des élèves. La majorité des enseignants soutiennent le fait qu'une bonne relation avec leurs élèves aide à diminuer de manière très efficace les problèmes de comportements, seulement 6,25 % ont répondues par pas du tout, 12,5 % par rarement, alors que 43,75 % ont répondues par souvent et 37,5 % par toujours, d'où le rôle capitale d'une relation pédagogique positive.

les enseignants de notre échantillon, ont indiqué une autre fois qu'une forte relation pédagogique enseignants-élèves aide à exercer des facultés d'anticipation et d'agir efficacement ce qui va permettre d'exercer son savoir faire aussi de bien orienté et anticipé les difficultés rencontrée pendant une séance d'EPS en évitant les conséquences indésirable le

faite que le lien est fort, a cet effet 12,5 % ont répondues par pas du tout, 18,75 % par rarement, alors que 56,25 % des enseignants ont répondues par souvent et 12,5% par

Toujours Une relation pédagogique aide à développer les facultés de socialisation et d'intégration des élèves comme elle favorise les interactions et la coopération ce qui rend l'apprentissage plus performant et plus efficace.

Contrairement les enseignants sont totalement partagés concernant l'impact de la relation pédagogique sur la réduction des risques de déviance, 6,25 % ont répondues pas du tout,

37,5 % par rarement alors que 31,25 % ont répondues par souvent et 25 % par toujours, les enseignants ont indiqués que l'entourage, la fréquentation et le climat familiale sont les facteurs les plus influençant sur le comportement et les habilités sociale des élèves.

Les résultats de notre étude montrent qu'une relation pédagogique positive entre les enseignants et leurs élèves, diminue le taux des mauvais comportements des élèves et encouragent l'intégration sociale en multipliant les interactions entre l'enseignant et les élèves ce qui confirme notre troisième hypothèse.

Interprétation des résultats du graphe et tableau 04: l'impact de la relation pédagogique sur la transition primaire-secondaire des élèves :

À leur arrivée au secondaire, la perception des élèves de leur milieu scolaire serait donc plus négative que celle qu'ils avaient au primaire, notamment en ce qui a trait à leur vision de la relation enseignant-élève. Ainsi, les élèves auraient tendance à percevoir leurs enseignants comme étant beaucoup moins chaleureux, offrant moins de soutien et prenant moins bien soin d'eux que leurs enseignants du primaire.

Devant ces changements importants, il n'est pas surprenant de constater que les élèves à risque éprouvent davantage de difficulté à s'adapter que leurs pairs n'éprouvant pas de problème. Ainsi, les élèves à risque sont en danger de le devenir davantage une fois au secondaire, puisqu'ils sont plus susceptibles de développer des comportements délinquants, de décrocher et de souffrir de dépression ou de troubles anxieux (Blackorby et Wagner, 1996, Werner, 1993 dans Murray, 2002).

À cet égard, la relation enseignant-élève s'avère un élément capable de faciliter cette transition stressante. En effet, les élèves rapportant une bonne relation enseignant-élève présenteraient une meilleure adaptation aux niveaux social et émotionnel de façon générale (Fredriksen et Rhodes, 2004). Au contraire, les élèves n'ayant pas eu une bonne relation enseignant-élève auraient

tendance à vivre la transition primaire-secondaire difficilement (Fredriksen et Rhodes, 2004). Le même auteur affirme donc que le soutien de l'enseignant contribuerait à diminuer le stress souvent présent au secondaire et à diminuer le risque d'éprouver des difficultés d'adaptation. Les enseignants confirment fortement qu'une mauvaise relation pédagogique avec leurs élèves augmente les risques de difficultés et d'adaptation et de socialisation, ce qui va affecter négativement l'apprentissage des différentes APS, pour cela seulement 6,25 % ont répondu par pas du tout et 12,5 % par rarement, les enseignants ont aussi confirmés que leurs attitudes et styles d'enseignement et de communication sont déterminant pour permettre aux élèves une meilleure adaptation sur le plan sociale et émotionnelle ce qui va renforcer son équilibre et sa confiance en soi depuis réussir les apprentissages facilement.

Depuis les résultats obtenus, les enseignants assure qu'une bonne relation avec leurs élèves diminue le stress, ça permet de mettre les élèves en confiance et de les rassurer même quand ils n'arrivent pas à répondre positivement aux apprentissages proposés, ce lien rassure l'élève et le met dans une situation confortable loin du stress et panique comme une forte relation avec les élèves facilite leurs transmission scolaire d'un niveau à l'autre, et que ses derniers vont intégrer l'autre niveau avec beaucoup de confiance.

La transition primaire-secondaire un cap pas toujours facile à franchir, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire, les résultats de notre étude confirme la quatrième hypothèse, une relation pédagogique positive facilite la transition et permet l'ajustement scolaire des élèves.

Conclusion

Aux terme de ce travail de recherche, que nous avons réalisé au prés de 18 enseignants d'EPS aux lycées de Bejaia, vise à déterminer l'impact d'une relation pédagogique enseignant-élève positive sur quatre facteurs ; l'impact de la relation pédagogique sur la transition primaire-secondaire des élèves, L'impact de la relation pédagogique sur les problèmes de comportements et d'habilités sociales des élèves, l'impact de la relation pédagogique enseignant-élève sur le bien-être psychologique et émotionnel des élèves et l'impact de la relation pédagogique enseignant-élève sur l'engagement et la réussite scolaire.

Notre travaille de recherche montrent, d'une manière significative, l'effet d'une relation pédagogique positive et que la sphère scolaire est fortement influencée par la relation enseignant-élève, sachant que notre recherche à toucher quartes axes.

Cependant, nous avons remarqué depuis l'analyse du questionnaire et notre revue de littérature que la relation enseignant-apprenant a un impact important sur les attitudes et les réalisations des apprenants, ainsi que les relations que les apprenants créent à l'intérieur de l'école. Si les apprenants se sentent à l'aise avec l'enseignant et de l'environnement à l'école, ils peuvent construire des relations plus positives telles que l'amitié, de développer une meilleure façon de se comporter dans le contexte social et d'améliorer leurs compétences sociales. En plus de ces possibilités, les enseignants peuvent motiver les apprenants au cours du processus d'apprentissage, qui est l'un des principaux objectifs dans la pratique d'un enseignant

Une bonne relation enseignant-élève est associée à de meilleurs résultats Aussi, elle augmente l'intérêt des élèves pour leur rendement scolaire, permet aux élèves de participer plus activement à certains sujets qui autrement ne les auraient peut-être pas intéressés. Egaleme nt que le soutien des enseignants constitue un apport unique parce qu'il est lié au fonctionnement de la classe. Chez les élèves à risque de décrochage scolaire, une relation élève-enseignant positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté. De plus, les interactions positives entre les enseignants et les élèves diminuent l'évitement du travail.

Pour finir, il nous reste à souhaiter que cette recherche aura contribué à apporter un éclairage sur l'effet que peut apporter une relation pédagogique enseignant-enseigner positive sur la réussite des apprenants et l'amélioration des résultats scolaire et le climat d'apprentissage.

La bibliographique

La bibliographie :

I. Les ouvrages :

- 1.(devries et zan, 1996, goldstein, 1999, oldfather et dahl, 1994, wells, 1996 dans davis 2003).*
- 2.belenky. (belenky, clinchy, goldberger et tarule, 1986, hofer et pintrich, 1997 dans davis, 2003).*
- 3.bernstein. (bernstein-yamashiro, 2004; urdan et schoenfelder, 2006; wentzel, 1997; fraser et walberg, 2005.*
- 4.cantagrel, étienne. «étienne cantagrel. Le jeu entre l'enseignant et l'élève. Education. 2017. Dumas-01755053.»*
- 5.fortin, plante et bradley. «fortin, plante et bradley (2011) chaire de recherche de la csrs sur la réussite et la persévérance scolaire .»*
- 6.muller. (muller, katz et dance, 1999 dans davis, 2003). .*
- 7.murray. (murray et greenberg, 2001 dans murray, 2002; fallu et janosz, 2003).*
- 8.charouit, l. (2010). Les contenus d'enseignement dans l'approche par competences de base.*
- 9.chevallardy.y. (1985). La transposition didactique .*
- 10.gonzalez, o. (2006). Capes et agregation d'eps. Paris: actio 2006 41, rue barrault.*
- 11.lamotte, v. (2005). « lexique de l'enseignement del'éducation physique et sportive ».*
- 12.laville, b. (1991). Pour une clinique du rapport au savoir .*
- 13.sarremejane, p. (2004). L'eps depuis 1945. Mayenne .*
- 14.seners, v. M. (octobre 2004). L'ep scolaire . Paris: edition vigot.*
- 15.tasra, s. (2017, juin 02). Pédagogie, didactique générale et didactique.*
- 16.thomas, r. Education physique et sportive. Paris.*

II. Les revues scientifiques :

17. pieron, m. *Pédagogie des activités physique et du sport, revue eps* 1993.

18. robinault, k. (2006). *Revue scientifique: introduction à la didactique.*

19. Durand, cadopi et riff « *représentations sociales de la gymnastique chez des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive et choix d'enseignement* » 2002.

20. Hébrard, a « *l'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives* »,

21. coédition revue staps et éditions revue eps, paris 1986.

22. guimard, nicole rasclé* et laurence bergugnat Δ en lien avec agnès florin \circ et philippe.
« *qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations.* »

23. leca, raphaël. « *l'adolescence master 1 meef septembre 2020.* »

24. « *raphaël leca ufrstaps dijon – septembre 2020.* »

III. Les mémoires :

25. *Apport de l'eps pour les élèves en grande difficulté dans les classes dites « ordinaire* » 2002.

26. *Bien construire son espace au cycle 2 à l'eps, 2002. Fondamentale (3eme année), 1997.*

27. M. André leclercq dans son mémoire intitulé « *le sport au service de la vie sociale* » 2007.

28. *Mémoire redouane boukherraz et kamel benakila, « situation de l'éducation*

Physique et sportive (eps) au niveau de l'enseignement primaire en algérie

Université constantine 1, algérie, 2012.

29. pedneault, josiane. « *motivation scolaire des garçons et des filles du 3e cycle du primaire: rôle des déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement .* »

IV .Articles scientifiques:

30. *Yvon léziart ,une histoire de l'eps, quelle histoire*

V.These de doctorat:

31.charouit, l. (2010). *These doctorat .*

VI Site web:

32.dumas. [Https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01755053/document](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01755053/document).

33.<https://www.cairn.info/revue-staps-2001-page-93.htm>

Annexe

Le Questionnaire intitulé : la relation pédagogique enseignant-élève et son impact sur la réussite des apprenants en EPS (jeunes lycéens).

Questions destinés aux enseignants : d'EPS cycle secondaire.

Bonjour,

Je voudrais, d'abord, vous remercier votre disponibilité pour répondre à notre questionnaire.

Ce questionnaire à été conçu pour l'élaboration de notre partie pratique du mémoire, qui s'inscrit sur l'intervention des enseignants au prêt des élèves pour construire des relations positives afin d'améliorer l'engagement des élèves, diminuer les comportements violents, participer à l'intégration et socialisation des élèves aussi assurer un bien-être psychologique et émotionnelle

Notre objectif est d'effectuer une analyse sur les méthodes, outils, et stratégies d'intervention utilisés par les enseignants d'EPS pour une satisfaction relationnel entre l'enseignant et l'élève ainsi permettre un apprentissage stable et efficace ce qui va dans le registre de la construction de liaison forte qui aura un effet positive sur l'apprentissage des apprenants.

QUESTIONS :

	Pas du tout	Rarement	Souvent	Toujours
1)-pensez-vous, qu'une forte relation enseignant-élève améliore la participation et l'engagement des élèves pendant la séance?				
2)- trouvez-vous que votre relation avec vos élèves améliore leur motivation pendant la séance d'EPS?				
3)- selon vous, vos élèves sont-ils persévérant pendant la séance d'EPS ?				

4)- une bonne relation avec vos élèves, diminue-elle le risque de décrochage scolaire?				
5)- une meilleure relation avec vos élèves, est-elle une source d'attachement sécurisant?				
6)- croyez-vous, que votre relation avec vos élèves participe à l'augmentation du degré de l'estime de soi de ses derniers ?				
7)-A votre avis, une faible liaison avec vos élèves peut augmenter le sentiment d'abandon et de détresse?				
8)- un meilleur contrôle des émotions et des pensées des élèves, est-il relative à votre relation et lien avec ses derniers ?				
9)- votre relation avec vos élèves, peut-elle diminuer les problèmes de comportements ?				
10)- votre liaison avec vos élèves, peut-elle être une source de réduction des risques de déviance et d'adoption de comportement violents ?				
11)- une relation forte et efficace avec vos élèves, aide-elle à exercer des facultés d'anticipation et agir de manière juste en évitant les conséquences indésirables (être proactifs) ?				
12)-selon vous, votre relation avec vos élèves, peut-elle développer de meilleures compétences sociales ?				
13)-une mauvaise relation avec vos élèves, augmente-elle le risque de présenter des difficultés d'adaptation?				
14)-trouvez-vous, votre relation avec vos élèves, leur permet une bonne adaptation au niveau social et émotionnel?				
15)-une relation forte avec vos élèves, diminue-elle le stress ?				
16)- trouvez-vous, qu'une relation positive avec vos élèves leur facilite la transition scolaire d'un niveau à l'autre?				

Résumé

La relation pédagogique désigne l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire. Elle est l'occasion d'une évolution conjointe, par une action de l'enseignant sur l'élève, et de l'élève sur l'enseignant. Une réussite qui peut initialement issue du monde scolaire, caractérise tout autant la relation entraîneur/entraîné cependant tous les élèves ont des besoins différents donc l'enseignant devra bien connaître et s'adapter à l'apprenant afin de le guider au mieux dans son apprentissage, l'amener à se servir de sa raison, et le soutenir dans son effort. Un rôle qui est crucial et permet d'offrir un environnement qui favorise l'apprentissage autonome et motivationnel aux apprenants.

ملخص المذكرة

العلاقات التربوية تحدد مجموعة العلاقات الاجتماعية التي يتم إنشاؤها بين المربي وأولئك الذين يعلمهم ، للتحرك نحو الأهداف التربوية ، في هيكل مؤسسي معين ، والعلاقات التي لها خصائص معرفية وعاطفية محددة ، و تعتبر بمثابة فرصة للتطوير المشترك ، من خلال عمل المعلم على التلميذ والتلميذ على المعلم. إن النجاح الذي قد ينبج في البداية عن عالم المدرسة ، يميز علاقة المدرب / المدرب بنفس القدر ، ولكن كل الطلاب لديهم احتياجات مختلفة ، لذلك سيتعين على المعلم أن يعرف المتعلم ويتكيف معه من أجل توجيهه في تعلمه. ويجعله يستخدم عقله ويدعمه في جهوده. دور حاسم ويسمح بتوفير بيئة تعزز التعلم المستقل والتحفيزي للمتعلمين.

Abstract

The pedagogical relationship designates the set of social relationships that are established between the educator and those he educates, to move towards educational objectives, in a given institutional structure, relationships that have identifiable cognitive and affective characteristics. It is the opportunity for joint development, through action by the teacher on the student, and the student on the teacher. A success that may initially come from the school world, characterizes the coach / coach relationship just as much, however all the students have different needs so the teacher will have to know and adapt to the learner in order to guide him as well as possible in his learning. , get him to use his reason, and support him in his effort. A role that is crucial and allows to offer an environment that promotes autonomous and motivational learning to learners.

