



**HAL**  
open science

# Les effets des styles d'enseignement sur l'engagement et l'apprentissage des élèves de cycle 3 : différenciation entre le style d'enseignement associatif et transmissif

Corentin Guevel, Arthur Bouillon

## ► To cite this version:

Corentin Guevel, Arthur Bouillon. Les effets des styles d'enseignement sur l'engagement et l'apprentissage des élèves de cycle 3 : différenciation entre le style d'enseignement associatif et transmissif. Education. 2021. dumas-03254108

**HAL Id: dumas-03254108**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03254108>**

Submitted on 8 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

**Mémoire**

# **Les effets des styles d'enseignement sur l'engagement et l'apprentissage des élèves de cycle 3**

**Différenciation entre le style d'enseignement associatif et transmissif**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**Soutenu par**

**Arthur BOUILLON – Corentin GUEVEL**

**Le 18 mai 2021**

**En présence de la commission de soutenance composée de :**

**Tanguy PHILIPPE, directeur de mémoire**

**Morgane KERJEAN, membre de la commission**



## Remerciements

Ce mémoire scientifique concrétise un travail assidu et constant appliqué tout au long de cette année universitaire 2020-2021. Il finalise deux années universitaires en Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » à l'INSPE de Nantes. Ce mémoire va nous permettre également de nous projeter vers le métier d'enseignement, profession à laquelle nous nous destinons avec un regard personnel. Avant sa lecture nous tenons tous les deux à remercier les personnes qui nous ont accompagnées et qui ont permis de près comme de loin de contribuer à ce travail.

Nos premiers remerciements s'adressent logiquement à notre directeur de mémoire Tanguy Philippe qui nous a guidés dans la conception de ce rapport. Sa bienveillance et ses précieux conseils, notamment dans les moments d'incertitudes, nous ont permis de dépasser notre questionnement.

Nous tenons également à remercier nos tuteurs de stages Mathieu Egonneau (Collège de La Neustrie) et Nicolas Chevailler (Collège René Bernier) qui ont accepté de nous accueillir afin d'observer leurs pratiques professionnelles et qui nous ont également donné la possibilité d'intervenir auprès de leurs élèves dans leurs classes respectives. Au-delà de leurs conseils avisés, ils nous ont transmis leurs méthodes et leurs connaissances aussi bien pratiques que théoriques.

Enfin, nous apportons nos plus sincères remerciements aux élèves de 6<sup>ème</sup> du Collège René Bernier et de La Neustrie. Ils nous ont témoigné une motivation franche et nous ont démontré un engagement sincère dans l'ensemble des démarches et des activités que nous avons réalisées avec eux dans la perspective de collecter les résultats nécessaires à nos travaux.

# Table des matières

<b>I. Introduction.....</b>	<b>6</b>
1. Genèse du questionnement professionnel.....	6
2. Volonté d'optimiser notre enseignement.....	7
3. Questionnement professionnel et apports pour la discipline.....	7
<b>II. Cadre théorique .....</b>	<b>8</b>
1. Concept d'engagement pour apprendre dans le monde scolaire et en EPS.....	8
2. Les styles d'enseignement pédagogique .....	12
2.1. <i>Le style d'enseignement transmissif.....</i>	<i>14</i>
2.2. <i>Le style d'enseignement incitatif.....</i>	<i>15</i>
2.3. <i>Le style d'enseignement associatif .....</i>	<i>16</i>
2.4. <i>Le style d'enseignement permissif .....</i>	<i>17</i>
3. Les effets des styles sur l'activité des élèves.....	18
3.1. <i>Les effets des styles sur l'engagement motivationnel des élèves. .</i>	<i>18</i>
<b>III. Questionnement du mémoire, problématique et hypothèses .....</b>	<b>21</b>
1. Questionnement .....	21
2. Problématique.....	21
3. Hypothèses.....	23
<b>IV. Méthode de recherche .....</b>	<b>24</b>
1. Une imprégnation des styles d'enseignement .....	24
2. Participants sélectionnés pour notre recherche .....	26
3. Caractéristiques des élèves des deux groupes étudiés .....	27
4. Bilan de caractérisation des élèves par rapport aux ressources sélectionnées	28
5. Synthèse des ressources.....	33
6. Points de rapprochement entre les différentes APSA sélectionnées .....	33
<b>V. Choix des Observables.....</b>	<b>39</b>
1. Observable n°1 : Le Cardio fréquencemètre, outil permettant de mesurer l'engagement des élèves .....	39
2. Observable n° 2 : Le questionnaire de confrontation d'après leçon pour mesurer l'engagement cognitif.....	40
3. Observable n°3 : Analyse vidéo sur des critères moteurs pour analyser les apprentissages moteurs.....	42

<b>VI. Conditions expérimentales .....</b>	<b>42</b>
<b>VII. Résultats et analyses.....</b>	<b>45</b>
1. Résultats de l'observable n°1 : Le Cardio fréquencemètre .....	45
2. Résultat de l'observable n°2 : le questionnaire de confrontation d'après leçon 48	
3. Résultat de l'observable n°3 : Analyse vidéo sur des critères moteurs.....	54
<b>VIII. Discussion et analyse.....</b>	<b>64</b>
<b>IX. Conclusion.....</b>	<b>70</b>
1. Limites .....	72
2. Apports professionnels .....	73
3. Ouverture.....	74
<b><i>Bibliographie.....</i></b>	<b>75</b>
<b><i>Annexes.....</i></b>	<b>78</b>

# I. Introduction

Ce sujet de recherche a été rédigé par Arthur Bouillon et Corentin Guevel dans le cadre de leur mémoire de Master 2 MEEF à l'INSPE de Nantes en leur qualité d'étudiants stagiaires. Nous avons décidé de collaborer afin de nous intéresser à une thématique de recherche apparentée à deux styles d'enseignement mis en pratique sur nos lieux de stages respectifs. Arthur Bouillon a été accueilli au Collège René Bernier situé dans la commune de Saint Sébastien sur Loire. Corentin Guevel a été stagiaire au Collège de La Neustrie situé à Bouguenais. L'utilisation du pronom personnel « nous » employé délibérément tout au long de ce mémoire a pour objectif de vous plonger dans la démarche réflexive portée par notre sujet de recherche tout au long de cette année.

## ***1. Genèse du questionnaire professionnel***

Cette étude s'inscrit dans le prolongement d'un questionnaire professionnel qui a surgi dans le cadre de nos différentes expériences pédagogiques. En effet, nos différents stages sur le terrain en qualité d'enseignant stagiaire en éducation physique et sportive (EPS). Nous ont toujours amené à nous préoccuper de la mise en place d'un enseignement qui soit le plus efficient possible au niveau de l'acquisition de nouveaux apprentissages moteur pour les élèves. En effet, nous avons pu constater que l'engagement des apprenants est une véritable priorité pour tout enseignant, puisque la question motivationnelle des élèves constitue un réel enjeu lorsqu'on agit sur le terrain.

La question de l'engagement des élèves a fortement été évoquée lors des échanges avec plusieurs enseignants débutants. Une certaine appréhension sur ce point est remarquable, "espérons que cette séquence va plaire aux élèves" "espérons que les élèves vont s'engager dans les tâches que je vais leur proposer". Ainsi plusieurs collègues évoquent la mise en place d'un certain style pédagogique, un style d'enseignement qui permettrait de solliciter cet engagement de façon plus prononcée afin de garantir que les élèves réalisent les activités attendues.

Un constat est donc fait sur les préoccupations à trouver un “style” d’enseignement adapté pour la question de l’engagement des élèves dans une activité proposée mais aussi dans le but de les amener dans un apprentissage le plus efficient possible. C’est un constat que nous partageons tous deux en tant que futurs enseignants. Précisons qu’un style d’enseignement de manière succincte correspond à ensemble d’action pédagogique et didactique visant une particularité d’apprentissage et une méthode d’apprentissage.

## ***2. Volonté d’optimiser notre enseignement***

Fort de cette volonté et dans le cadre de notre dernier stage universitaire, nous avons eu pour volonté d’essayer de mettre en place un style d’enseignement qui soit le plus adapté possible à des collégiens. Public avec lequel nous allons être en co responsabilité avec pour objectif de les engager dans l’acquisition de nouveaux apprentissages moteurs. Après avoir dialogué avec notre tuteur universitaire, nous avons convenu de mettre en place un cadre de recherche au cours d’une séquence afin d’optimiser notre pédagogie dans la perspective d’engager les élèves dans des situations et dans les apprentissages.

## ***3. Questionnement professionnel et apports pour la discipline***

C’est ainsi, que nous nous sommes donnés pour principal objectif de s’orienter sur les styles d’enseignements dans le but de proposer et d’analyser en quoi et comment notre posture d’enseignant peut-elle impacter l’apprentissage et l’engagement au sein des activités que nous allons leur initier.

S’investir dans cette démarche à travers nos recherches et nos questionnements nous a encouragés à approfondir cette investigation pour pouvoir dépasser les idées reçues et les aprioris. Un éclaircissement de cette question nous semble essentiel pour les enseignants qui arrivent sur le terrain mais également dans l’optique de remettre en question les pratiques des enseignants plus expérimentés.

Ainsi est née l’idée de ce mémoire.



## II. Cadre théorique

Ce questionnement professionnel induit une clarification des concepts clés ainsi qu'un éclairage par des données récentes dans le but d'élaborer une problématique ainsi que des hypothèses de réponses claires et intéressantes à mener.

Tout d'abord, il serait intéressant de définir et de s'intéresser aux concepts de l'engagement motivationnel des élèves dans le cadre scolaire et dans la discipline EPS, ainsi qu'aux concepts d'apprentissage chez les élèves et plus singulièrement point de vue moteur. Ces deux notions ainsi posées vont découler de manière plus précise sur la définition des styles d'enseignement et leurs effets théoriques chez les apprenants. Ainsi nous allons mettre en lumière les conditions des styles d'enseignement choisis pour engager les élèves et les faire apprendre.

### **1. Concept d'engagement pour apprendre dans le monde scolaire et en EPS**

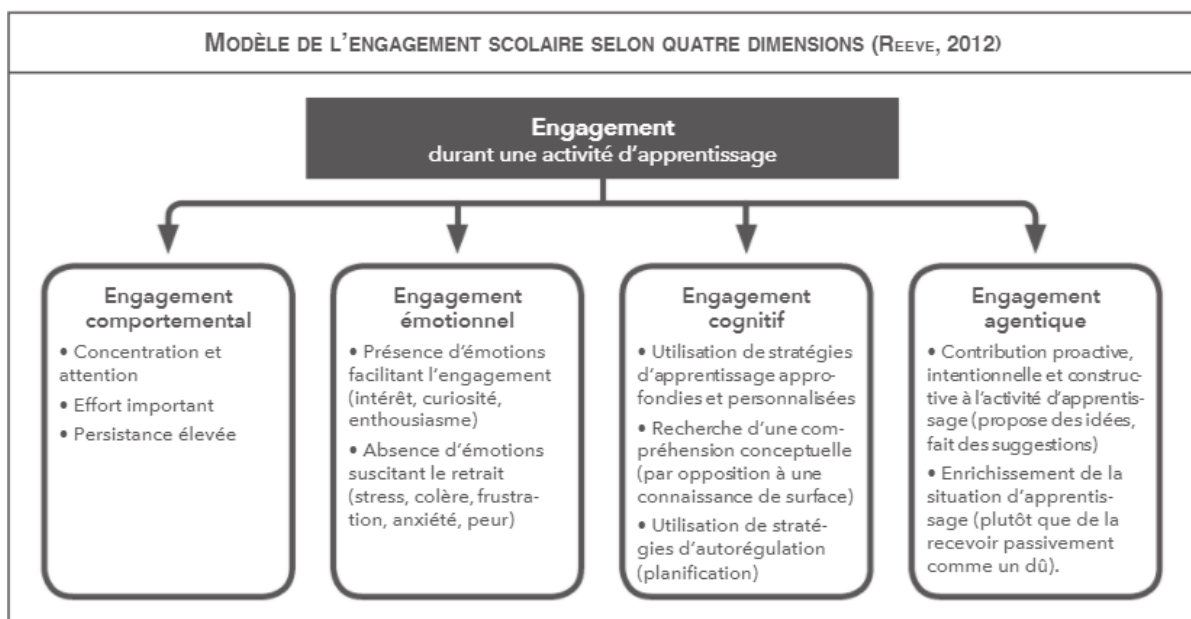
L'engagement motivationnel est un concept assez large qui a été éclairé par de nombreuses définitions. Afin dans ressortir les bienfaits pour notre réflexion, nous allons nous intéresser aux conceptions plutôt contemporaines, prolongement des réflexions et définitions entreprises dernièrement. De manière générale, *“l'engagement est vu comme le déclenchement de l'action, la quantité d'efforts et la qualité de la persistance face aux tâches scolaire”* (Connell 1990). Quant à notion d'engagement elle est envisagée comme une action positive qui produit des comportements jouant sur trois paramètres : *“le déclenchement d'un événement, la quantité d'efforts fournis pour y participer et la qualité de la tâche réalisée en elle-même”*.

Ces trois paramètres avancés par Connell, pionnier de la conception d'engagement, nous donnent des indications claires que nous pouvons observer chez les élèves aux seins d'une tâche d'apprentissage permettant de vérifier si ces derniers sont “engagés” dans l'action.

Cette notion d'engagement semble être propre à chacun. Le terme « engagement » induit le lien qu'il y a entre un acte à réaliser et l'individu qui le réalise ou qui doit le réaliser (Kiesler 1971). L'élève doit donc mobiliser des ressources pour pouvoir agir dans une tâche qui lui est proposée, c'est-à-dire que l'élève pour pouvoir parvenir à un but doit consentir, prendre conscience et investir de son plein gré des ressources de manière assez conséquente.

L'élève doit donc s'engager de manière autonome. Cela induit le concept d'engagement développé par Sarrazin et Travaillot (2006) qui suppose que pour qu'un élève s'engage dans une tâche, il faut que celle-ci réponde à trois besoins fondamentaux. Dans un premier temps, il y a le besoin de compétences. L'apprenant doit se sentir compétent dans la tâche qu'il va réaliser et cette dernière doit lui permettre de se prouver qu'il est compétent. En second plan, il y a le besoin d'autonomie, c'est à dire que l'élève doit ressentir une certaine liberté dans sa prise de décision à un moment donné de son action, il faut lui laisser des opportunités de choisir seul. Et enfin le besoin d'appartenance sociale est mobilisé, c'est-à-dire qu'un élève doit pouvoir échanger avec ses pairs, être en dialogue avec eux, pour sentir qu'il appartient à une communauté.

Les élèves peuvent s'engager dans une action selon 4 dimensions qui sont mises en avant dans la classification de Reeves (2012) :



Modèle de Reeve qui représente les différentes sources d'engagement des élèves dans la tâche (Escriva-Boulley, G. Tessier, D. Sarrazin, P. 2013 ).

Ainsi, comme nous pouvons constater dans le tableau résumé, l'engagement d'un élève se situe sur quatre dimensions qui peuvent être en interaction les unes avec les autres :

L'engagement comportemental, mobilise la capacité de fournir des efforts, de la concentration, de l'attention ainsi que de la persistance. Cette dimension qui résulte principalement de la notion "d'effort" correspond parfaitement à la logique de la discipline l'EPS car elle vise à jouer sur les corps et donc implicitement à mettre physiquement les élèves en action. L'engagement dans cette dimension est facilement et concrètement observable en EPS.

L'engagement émotionnel correspond à la présence d'émotions lors d'une action qui peuvent être de nature positive ou négative lors d'une l'action. Elles résultent de l'intérêt, de la curiosité par exemple que peut porter un élève vis-à-vis d'une tâche qu'il doit réaliser.

Il existe aussi l'engagement cognitif. Il correspond à l'utilisation de stratégies d'apprentissage, de la réflexion ou de l'autorégulation dans une action. Cet engagement correspond au fondement du travail enseignant. Engager les élèves dans une démarche cognitive vers les apprentissages semble être un des objectifs prioritaires des enseignants d'EPS pour que les élèves comprennent, agissent, réfléchissent sur leurs actions. Ce qui correspond à une des étapes avancées vers les apprentissages.

Enfin il y a l'engagement agentique. Il correspond à la contribution proactive d'un élève en cours. Celui-ci s'engage dans une régulation intentionnelle de ses apprentissages. L'apprenant propose des idées d'amélioration, de remédiation. Il participe à l'enrichissement de l'apprentissage en situation.

Pour approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques, deux dimensions nous semblent être pertinentes et retiennent notre attention dans notre étude de terrain : la dimension de l'engagement comportemental dans sa conception en tant qu'un effort physique. Ainsi que, la dimension de l'engagement cognitif qui se veut être un lien avec les apprentissages.

L'engagement physique des élèves en EPS est clairement au cœur du métier. Il est un enjeu fort puisque la discipline EPS doit agir sur l'activité des corps et de

leur contrôle. Ainsi il est important de s'intéresser aux intensités d'engagement physique vécues chez nos élèves. Selon Moores et al. (2017), dans un cours d'EPS, les élèves passent entre 16,5% et 28,6% de leur temps en activité physique modérée ou vigoureuse lors des séquences d'apprentissages. L'inactivité représente entre 19,8% et 29,3%. Ces chercheurs rapprochent également les intensités de pratique des élèves les jours où ils ont l'enseignement EPS en les comparant aux jours sans EPS : les jours où ils ont EPS, les élèves passent 12,8% de plus en activité physique modérée ou vigoureuse et réduisent de 9,7% leur temps inactif comparé aux jours où ils n'ont pas la discipline EPS. Cette statistique est également renforcée par Cazorla (2015) qui précise que les élèves seraient actifs seulement 11 minutes sur un cours d'une heure. Par conséquent, au sein d'un cours d'EPS les élèves sont davantage inactifs qu'actifs. C'est donc une mission importante à remplir par l'enseignant d'EPS que de permettre aux élèves de s'engager corporellement dans une activité physique pour déjà répondre à des enjeux de santé.

Concernant la perspective cognitive, les travaux de Meece et al (1988) se sont intéressés de plus près à l'engagement cognitif des élèves. Ils définissent clairement l'engagement comme un état "actif" c'est-à-dire que l'élève procède à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Mais aussi comme un état de surface, car selon leurs recherches l'élève peut parfois utiliser des stratégies d'économie de l'effort. Ainsi l'élève engagé dans une tâche doit l'être de manière cognitive pour y participer activement. Ils donnent pour illustration qu'un élève peut " *appliquer les stratégies d'apprentissage explicitées lors d'une résolution de problème en mathématique, demander de l'aide afin de mieux comprendre ou de bien réussir à évaluer l'efficacité de ses efforts. À l'opposé, un autre peut être constamment désorganisé, préférer les tâches faciles, etc. Ces exemples relèvent de la dimension cognitive de l'engagement*". Cette illustration montre tout l'intérêt que porte la dimension cognitive de l'engagement pour comprendre les fondements de la progression des élèves dans une leçon, concernant bien entendu les apprentissages.

Nous avons donc explicité deux aspects de l'engagement des élèves en EPS. D'une part, leur engagement physique qui avec les années se veut réduit du fait des avancées technologiques de notre société qui engendrent une sédentarité de plus en plus conséquente de notre population. Mais aussi d'autre part l'engagement cognitif des

élèves qui leur permet de s'engager dans des démarches de compréhension de la tâche, de compréhension des actions afin d'apprendre.

“L'engagement est l'indicateur de la motivation scolaire le plus susceptible d'agir directement sur la réussite” (Viau, Connell, Bandura 1994). Ainsi, le rôle prépondérant de l'enseignant est de placer un élève dans un engagement vis -à -vis d'une tâche d'apprentissage, car à ce moment précis l'élève est mis en condition de réussite. Cet engagement de l'élève est à envisager sous l'approche d'une temporalité longue surtout en EPS et les besoins de santé publique, en se plaçant à l'échelle d'un parcours scolaire, on augmente les conditions de la réussite. Par ailleurs, il a été démontré largement que l'enseignant dispose, de par son action didactique et pédagogique, de *“pouvoir important sur la motivation de ses élèves, en particulier quant au type d'activités à proposer”* (Archambault & Chouinard, 2004).

Par ceci, nous pouvons donc statuer sur le fait que la pédagogie et le contexte scolaire influent sur le rendement des élèves en classes ainsi que sur l'engagement des élèves. Entre autres, cela peut contrer les effets néfastes de la défavorisation sociale (Portes et MacLeod, 1996, in Considine et Zappalà, 2002). Ainsi, c'est en cela que Phelan et al. (1992, in Waxman & Huang, 1997), démontre que l'attention des enseignants doit surtout être orientée *vers des stratégies pédagogiques qui peuvent améliorer l'engagement scolaire de ces jeunes*”. On rentre ainsi dans une notion d'engagement créée par les effets de ces styles d'enseignement, véritable pédagogie des enseignants d'EPS.

## **2. Les styles d'enseignement pédagogique**

La pédagogie est un terme employé de manière permanente par chez les enseignants confrontés au terrain. “travaille sur ta pédagogie” “tu es plutôt pédagogue” sont des remarques souvent formulées par nos tuteurs qui n'exploitent pas forcément la précision du terme. Ici, dans ce sujet, le style d'enseignement est une action pédagogique utilisée par les enseignants. Mais de quoi parlons-nous quand nous nous intéressons au terme style d'enseignement ?

Dans un premier temps, la pédagogie est une notion qui correspond à un exercice de terrain. C'est une notion qui est visible par les actions, les façons de faire de l'enseignant lorsqu'il est dans son espace pédagogique. La pédagogie se définit par " *un mode de gestion dans un cadre donné des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir* " (Meirieu 2016 ). Ce concept appartient directement à un temps en direct avec les élèves afin de leur faire transmettre le " savoir " .

Plusieurs démarches pédagogiques peuvent être entreprises par les enseignants durant les différents moments de la leçon. Ces démarches représentent des styles d'enseignement mis en œuvre par les enseignants. En s'inspirant librement des travaux de Blake et Mouton (1964) en matière de management, Therer et Willemart ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables lors des cours et de les définir. Ces styles se déterminent à partir d'un modèle bidimensionnel reprenant celui de Meirieu avec le rapport au savoir et l'apprenant.

En fait, ce style d'enseignement correspond à la liaison que fait l'enseignant entre ses apprenants et le savoir qui doit leur être transmis, la posture professionnelle vis-à-vis de la matière et les attitudes vis-à-vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintéret ou intérêt. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base sur lesquels on peut porter un regard insistant. Pour Legendre (1993), le style d'enseignement est " *la configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communications, caractère) qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique.* "

De plus, d'après Lewin, Lippit et White (1939), " *le style se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre.* ". Cette notion de style d'enseignement s'avère donc indispensable à la compréhension du processus enseignement-apprentissage qui nous intéresse dans cette étude avec une certaine singularité dans le style qu'emploient les enseignants. Les quatre catégories qui vont suivre permettront donc de comprendre ainsi la singularité de l'enseignant.

## **2.1. Le style d'enseignement transmissif**

Le style d'enseignement transmissif se définit comme un enseignement qui se centre sur l'objet d'enseignement. L'objectif de l'enseignant est alors de transmettre le maximum d'informations concernant l'objet d'apprentissage aux élèves avant leur mise en action.

Dans cette méthode, l'enseignant cherche à délivrer le maximum de contenus à ses élèves afin que ces derniers se focalisent par la suite sur les objectifs à atteindre. Les élèves sont inscrits dans une démarche de savoir-faire sans chercher à comprendre le comment et le pourquoi. Les élèves sont implicitement dépendants de l'enseignant et des consignes transmises dans leur pratique car ils doivent réaliser les actions demandées à partir des consignes transmises. La discipline et l'écoute sont donc les deux principales qualités travaillées au travers de cette méthode.

Dans ce style d'enseignement, l'enseignant applique une discipline stricte au travers de ses contenus et des apprentissages visés. Les élèves doivent se focaliser uniquement sur le résultat de l'action et non sur la démarche à entreprendre pour y arriver. Les contenus d'enseignement sont donc décomposés et transmis étape par étape dans le but d'être juxtaposés entre eux à la fin du cycle.

Cette approche a pour but d'outiller les élèves en transmettant les critères de réalisation d'un objet d'acquisition et en passant par des paliers successifs. L'élève n'a plus qu'à appliquer les consignes pour s'approprier l'objet d'enseignement. Cette stratégie d'enseignement peut donc être référencée comme directive. L'élève est installé dans une posture de "consommation" des savoirs qu'il doit assimiler et mettre en œuvre par la suite sur le terrain.

Ici, notre approche propre consiste à nous placer dans une démarche de questionnement sur les affirmations qu'ils adviennent dans les différentes conceptions de ce modèle transmissif. Les pédagogies strictes sont plutôt, dans les conceptions enseignantes modernes, des styles à éviter avec les élèves. Notre postulat

serait plutôt d'observer sans jugement quels sont les réels effets de ce style transmissif, ressortir les points forts et les points faibles pour l'engagement, physique et cognitif, ainsi que sur les apprentissages à court et long termes.

## **2.2. Le style d'enseignement incitatif**

Le style d'enseignement incitatif est pour sa part centré sur les contenus et les apprenants. Il se nourrit en grande partie de la dynamique du groupe et des échanges qui en émergent.

Dans cette méthode, l'enseignant se place dans une posture de médiateur. Son objectif est non seulement de co construire avec les élèves les savoirs à apprendre mais aussi de faire en sorte que ces derniers développent un rapport positif vis-à-vis de ces savoirs qui sont à mobiliser. Le sens critique et la coopération constituent des enjeux fondamentaux de ce style d'enseignement de la part des élèves. Cette démarche réclame donc une attention et un engagement fort de ces derniers car ils sont ici réellement acteurs de leurs apprentissages.

Ainsi au travers de cette démarche, l'enseignant favorise la mise en place d'un climat d'apprentissage positif et vertueux. Le développement de l'autonomie se révèle être une notion centrale. Les objets d'enseignements visés ne constituent donc pas l'objectif prioritaire, mais sont un moyen au service du développement de l'élève. Le plaisir peut donc être considéré comme le chef d'orchestre de cette démarche dans le sens où cela ne peut pas fonctionner sans.

Cette approche a pour ambition de construire un climat d'apprentissage positif pour tous les élèves. Les objets d'apprentissage visés sont donc discutés sous forme de débats et de questionnements avant d'être validés (Blake et Mouton).



### **2.3. Le style d'enseignement associatif**

S'agissant du style d'enseignement associatif, il correspond, si l'on peut situer cette approche, à une pédagogie d'actualité. En effet, ce style associatif correspondrait à une construction des apprentissages centrée sur les élèves.

Ce style est une co-construction des connaissances d'une leçon et d'un cycle entre l'enseignant et les apprenants. Il mobilise les élèves pour faire émerger les contenus en prenant appui sur leurs expériences vécues durant le cours et leurs connaissances culturelles. On observe alors une certaine "liberté" intelligemment construite au sein des apprentissages et du cours.

De plus, le style associatif réalise l'intégration de deux attitudes « savoir-élève » couplées à la participation des élèves pour aboutir à la construction des connaissances. Le professeur fait confiance aux apprenants. Il est perçu comme une "personne-ressource" dont le rôle essentiel est de faciliter les apprentissages individuels et collectifs (Siedentop 1983). Le climat de classe en est directement impacté puisqu'une véritable dynamique d'apprentissage est créée. Chacun peut s'exprimer comme bon lui semble. Le plaisir à travailler, qui est également généré dans ce style d'enseignement, contribue à développer l'esprit critique et la créativité des apprenants.

Ce style d'enseignement illustre parfaitement la construction d'un élève acteur de ses apprentissages car dans ce style d'enseignement, le professeur utilise le questionnement inductif et la mise en place de situations qui donne du sens comme la grande boucle petite boucle de UBALDI. Il part notamment du ressenti des élèves et de la création de sens chez eux face aux apprentissages qui se veulent parfois complexes à atteindre.

Ce style d'enseignement axé sur la personne ainsi que sur le développement intellectuel engendre des enseignants empathiques qui attachent une grande importance à leurs apprenants. L'enseignant partage ses sentiments et ses expériences personnelles avec les élèves. Il essaie de s'impliquer personnellement dans leurs apprentissages. Il développe des activités où l'élève se sent concerné tant physiquement que mentalement. La planification est fréquemment modifiée pour suivre l'humeur de la classe. De plus, il encourage les apprenants à développer des habiletés de pensée critique, de résolution de problèmes, de logique, de recherche technique et d'étude

indépendante. Les activités en classe favorisent les défis intellectuels et les investigations sérieuses (Karsenti 1993).

Cette approche associative est donc clairement inscrite dans les enjeux actuels que rencontrent les enseignants sur le terrain à savoir de rendre l'élève acteur et non pas "consommateur" de ses apprentissages par une démarche où ce dernier va construire une partie de ses contenus en investiguant à travers des tâches d'apprentissages. Mais notre postulat sera de dépasser les définitions et apports théoriques de ce mode de transmission pour statuer des intérêts plus concrets sur l'engagement réel des élèves avec ce style ainsi que sur les apports pour les apprentissages.

#### **2.4. Le style d'enseignement permissif**

Ce style d'enseignement est assez particulier et peut être utilisé en séance d'EPS. Il fait plutôt partie d'un style d'enseignement éphémère que le professeur peut utiliser par petites touches lors d'un cours.

Therer et Willemart ont défini ce style comme étant "*très peu centré tant sur les apprenants, mais plutôt sur la matière en elle-même.*" En effet et de façon plus précise elle consiste à transmettre le cadre de la tâche d'apprentissage sans consignes particulières et sans clarifications préalables. Cette pratique serait alors orientée vers un style d'enseignement plutôt centré sur l'autonomie : c'est-à-dire en laissant l'élève expérimenter lui-même les paramètres de la tâche, les problèmes rencontrés pour ensuite en comprendre le rôle pour les apprentissages.

Ce style d'enseignement se rapproche beaucoup des conditions de l'autonomie. Mais il aboutit forcément à des désavantages certains avec des élèves qui ne sont pas préparés à une telle "liberté" initiée par l'enseignant. C'est en cela que l'enseignant crée un support, numérique (TICE) ou classique (fiche), adapté au niveau de ses élèves. Cela permet ainsi de cadrer de manière très explicite les activités à réaliser afin que l'élève puisse agir de manière autonome dans la tâche que l'enseignant attend de lui.

Ce style d'enseignement semble plutôt adapté pour des élèves qui finissent le cycle 4 ou pour un public scolaire de type lycéen. Le groupe classe doit aussi être dans un climat favorable à ce type de mise en œuvre car le contrôle est vite perdu par l'enseignant si les apprenants ne sont pas pleinement investis par les apprentissages et par la tâche.

### **3. Les effets des styles sur l'activité des élèves**

Il convient maintenant et après avoir défini et analysé les différents styles d'enseignement de nous intéresser à l'effet que procure ces styles d'enseignements sur l'activité des élèves et son aspect théorique. Nous allons donc nous concentrer sur les différentes dimensions de l'activité des élèves tant sur leurs engagements que leurs motivations à court, moyen et long terme, ainsi que sur les apprentissages.

#### **3.1. Les effets des styles sur l'engagement motivationnel des élèves.**

Plusieurs concepts sont avancés pour prendre la mesure du concept d'engagement comme nous avons pu le souligner dans l'analyse précédente. Afin de comprendre comment les styles d'enseignement peuvent agir, il convient de connaître les fondements de ce qui motive l'élève à agir. *Sarazin et Trouilloud (2006)* nous expose que l'enfant a besoin de retrouver trois dimensions importantes pour qu'il puisse s'engager à long terme.

Le sentiment de compétence est une dimension importante puisque l'élève cherche de façon perpétuelle à se sentir utile à réussir ce qu'on lui demande et à toujours chercher le savoir. Ce sentiment de compétences mis en action est un concept abordé par Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment de compétences ou sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage est un vecteur fort pour galvaniser les élèves dans un engagement à long terme et dans des apprentissages futurs. Dans ce cadre l'enseignant a un rôle à jouer en valorisant par des retours réguliers comme les feedbacks de renforcement par exemple (Pierron 1983). En cela il est plutôt

dans un style d'enseignement transmissif avec de nombreux retours réalisés individuellement à l'élève centré sur des apprentissages très précis ainsi que sur la délivrance de contenus positifs. Cela permet ainsi de renforcer ce sentiment de compétences directement affichables par l'enseignant dans un style d'enseignement transmissif.

Le besoin d'autonomie de fonctionnement est une autre dimension défendue par les auteurs. En effet, elle consiste en un besoin de se sentir libre de faire des choix qui auront des effets importants pour s'orienter dans la vie d'une classe ou dans son action d'élève, c'est-à-dire de pouvoir circuler, tenter librement sans ressentir de stress vis-à-vis des apprentissages transmis par l'enseignant. Ici nous pouvons faire la connexion avec le style d'enseignement associatif qui va viser une relation de confiance avec les élèves dans les apprentissages en leur dévoluant certains aspects des apprentissages. "Une stratégie d'enseignement est opportune si elle induit chez l'étudiant un sentiment de réussite, de progrès personnels, de responsabilités... Les stratégies centrées sur l'apprenant favorisent ces attitudes et induisent ainsi un apprentissage intrinsèquement motivant. Il convient pourtant de préparer progressivement les élèves à ces stratégies moins directives. Le professeur donnera d'abord un « cadre général » et des informations fondamentales. Puis il s'oriente vers un style de plus en plus associatif." (Laboratoire universitaire de Liège 2019)

Enfin le besoin d'affiliation sociale constitue la dernière condition d'un engagement affiché par les auteurs. Ce besoin correspond à un sentiment social de se sentir dans l'identité d'un groupe, avec des valeurs, des règles, des pensées partagées, des expériences vécues en collectivité. L'élève cherche à vivre des expériences communes avec ses pairs. Nous nous rapprochons ici d'une démarche plutôt socio-cognitive valorisant le travail collectif et leur pouvoir pour développer les apprentissages de façon autonome et réalisés par les élèves. La mise en place d'un style associatif paraît donc être intéressante dans la construction intelligente d'une liberté collective au sein des groupes favorisant l'engagement des élèves dans le partage d'expériences marquantes et engageantes.

Dans cette analyse des effets des styles d'enseignements sur la dimension d'engagement motivationnel des élèves, nous retenons la correspondance de

deux styles qui semblent être intéressants à approfondir car en lien avec cet effet. Les styles d'enseignements transmissif et associatif répondent à des paramètres de l'engagement motivationnel.

### **3.1.1. Les effets des styles sur l'apprentissage**

Dans le cadre scolaire actuel, l'enjeu est de faire converger tous les élèves dans les apprentissages pour qu'ils débouchent de la leçon ou de la séquence d'EPS en ayant évolué, en s'étant transformés. Durant ces vingt dernières années, la vision de l'apprentissage a évolué.

Aujourd'hui la conception dynamique des apprentissages est largement préconisée par la théorie de l'apprentissage de l'action située et dynamique (Saury, Ria, Sève, Gal-Petitfaux 2006). Faire place aux émotions et aux ressentis des élèves pour apprendre, pour les situer dans un rapport dynamique qui donne du sens semble être en tout état de cause un moyen non négligeable pour engager les élèves dans les apprentissages.

La notion de parcours et de projet rentre en compte dans cette approche puisqu'elle met en action l'apprenant de manière que ce dernier réfléchisse sur les enjeux de la leçon et de la séquence pour qu'il construise le cheminement des apprentissages (Reverdy 2013). La place est donc faite à une prise en compte des singularités et de l'autonomie des élèves. Elle active ainsi ce qui se joue lorsque l'élève est face aux apprentissages.

Forcément avec de telles conceptions de l'apprentissage, les styles d'enseignement sont à envisager dans une même perspective pour proposer une réponse appropriée aux exigences actuelles. Le style d'enseignement associatif apparaît donc dans les conceptions avancées être un support d'enseignement qui est en accord avec les conceptions actuelles des apprentissages qui place l'élève à être considéré comme un sujet autonome en dévoluant intelligemment les apprentissages par la problématisation ou l'inductif.

Concernant les conceptions classiques des apprentissages, qui n'en sont pas moins intéressantes dans leur singularité, les apprentissages sont envisagés avec le besoin de

temporalité, de contraintes, de répétitions, de feedbacks réguliers de la part de l'enseignant envers ses élèves. Dans une conception plus "classique", mettant moins l'élève acteur de ses apprentissages, les styles d'enseignement tournés vers le transmissif semblent être intéressants à explorer dans sa dimension directive et centrer sur les contenus à transmettre.

### **III. Questionnement du mémoire, problématique et hypothèses**

#### ***1. Questionnement***

Après cette analyse approfondie des styles d'enseignement et de leurs effets sur les élèves, un ensemble de questionnements surviennent en rapport avec notre démarche. Quel style d'enseignement employer en fonction du public rencontré ? La mise en place d'un style d'enseignement tout au long d'une séquence d'apprentissage apporte-t-il de réels effets bénéfiques sur le plan motivationnel et de l'apprentissage des élèves ? Quelles différences pouvons-nous observer sur les effets apportés par deux styles d'enseignements différents sur deux classes de même niveau ? Est-il possible et intéressant d'utiliser différents styles d'apprentissages à une même classe au cours d'une même séquence d'apprentissage ? Autant d'interrogations auxquelles nous essaierons de répondre par la suite et qui amènent à soulever un problème plus général.

#### ***2. Problématique***

La Problématique de notre mémoire repose donc sur la comparaison des effets d'un style d'enseignement sur l'apprentissage et la motivation d'engagement des élèves au travers d'une séquence d'apprentissage, à la fois vis-à-vis de l'engagement physiologique (comment les élèves se dépensent et sont en mouvement dans la leçon ?) ainsi que sur l'engagement cognitif des élèves (compréhension des consignes, démarches d'apprentissages). L'analyse des données recueillies sur le terrain

auprès des élèves en fonction de la méthode d'enseignement suivie tout au long de la séquence va jouer un rôle central dans le traitement de nos résultats.

Ce constat nous amène à nous interroger sur la question appliquée suivante :

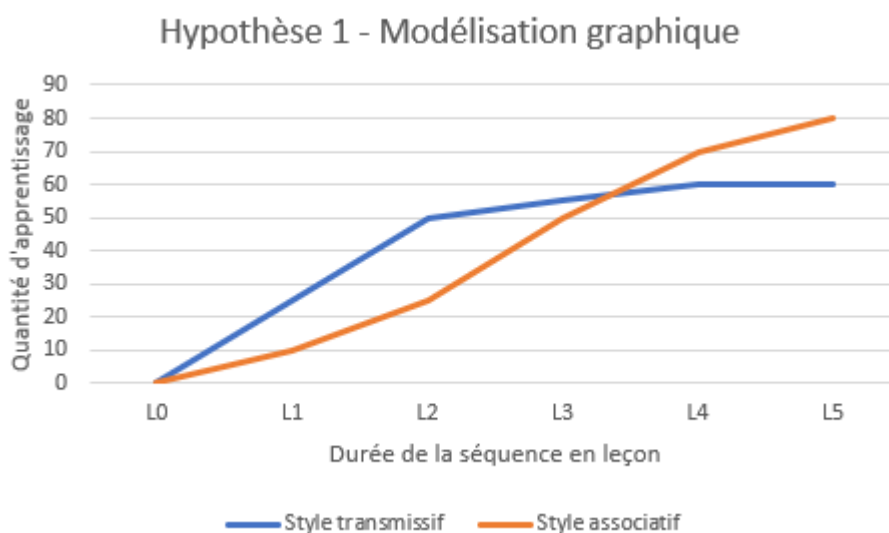
**Le style d'enseignement transmissif est-il plus favorable que le style associatif pour engager des élèves dans les apprentissages moteurs issus du CA 3 Parkour gymnastique et du CA 1 course de haie en EPS pour des élèves de 6ème ?**

Plus précisément et pour répondre à cette problématique, nous avons décidé de centrer notre analyse sur les deux styles d'enseignement qui nous semblent être les plus couramment utilisés. L'objectif va être de comparer ces deux styles d'enseignement à travers deux APSA différentes que nous avons chacune respectivement menées dans le cadre de notre stage mais qui présentent des similitudes afin de ne pas fausser les résultats. Malgré la différence de champ d'apprentissage, l'un axé sur la performance d'un franchissement de haies en sprint et l'autre sur les possibilités acrobatiques dans l'espace avec aussi des franchissements, il y a de grandes similitudes entre ces deux activités. D'un point de vue de la dépense et de la gestion de l'énergie dans le mode de répétitions, les élèves passent par des temps de pause et d'attente avant de se dépenser sur une courte temporalité. Les travaux d'observation semblent aussi être de même nature car ils reposent une lecture assez fermée du rapport à l'obstacle dans l'une et dans l'autre. Ainsi nous verrons que les comparés semblent être intéressants mais il réside avant tout dans une contrainte que nous avons dû dépasser.

Cette problématique témoigne d'une infime partie des possibilités pouvant être traitées au vu du nombre des styles d'enseignement existant et des différents publics au niveau des classes (collège et lycée). Le choix que nous avons opéré a pour objectif d'éclaircir et de déterminer un style d'enseignement qui soit le plus adapté à des élèves de collège surtout dans la différence entre une transmission très classique (transmissif) avec un style d'enseignement orienté vers une conception moderne et récente (associatif).

### 3. Hypothèses

Plusieurs hypothèses viennent se confronter par rapport aux résultats attendus. Notre réflexion se base sur des idées de réponses que nous avons pu développer au regard de l'analyse des termes. Notre première et principale hypothèse est que le style d'enseignement associatif serait plus bénéfique pour faire apprendre les élèves et les engager à long terme que le style transmissif. Nous pensons que le style d'enseignement transmissif va apporter des résultats plus rapides lors de la séquence en termes d'apprentissages pour les élèves mais que cet effet risque de s'estomper rapidement à moyen terme vis-à-vis de la chronologie de notre séquence. Cette idée s'explique du fait qu'avec le style transmissif les élèves sont amenés à comprendre plus rapidement comment réaliser les actions attendues en étant guidées par l'enseignant. Le style associatif va pour sa part imposer une organisation collective et un temps de réflexion plus long pour aboutir à l'acquisition des apprentissages recherchés. Ainsi, cette première hypothèse émet l'idée que les styles d'enseignement vont avoir des impacts différents en termes de temporalité sur les élèves.



*Modélisation graphique de notre première hypothèse.*

Notre seconde et dernière hypothèse est que le style d'enseignement transmissif devrait être trop complexe pour ce type d'élève. L'enseignement associatif



semble être plus approprié. En effet, nous pensons compte-tenu de l'âge de nos sujets que le style transmissif risque d'être inapproprié du fait du nombre trop important d'informations qu'il impose. Nous expliquons cela du fait que les élèves de 6ème présentent des difficultés d'attention et qu'ils éprouvent encore le besoin de jouer, d'interagir avec leurs pairs. Ce sont ces raisons qui nous amènent à penser que le style d'enseignement associatif va correspondre davantage à notre public que le style d'enseignement transmissif.

## **IV. Méthode de recherche**

### ***1. Une imprégnation des styles d'enseignement***

Ce mémoire porte donc sur l'incarnation des styles d'enseignement. Nous avons fait le choix d'expérimenter nous-mêmes les deux styles d'enseignement que nous avons choisis d'analyser pour être au cœur de la recherche et ressentir les effets directs des enseignements au travers des analyseurs que nous allons développer dans le contenu de cette méthode.

Fort de constater que nous allons être placé en première ligne pour pouvoir discerner les résultats et les effets de notre recherche étant placé au plus proche des élèves. Par ailleurs nous nous sommes appuyés de l'expérience de nos tuteurs respectifs avec des années d'expériences professionnelles dans le métier pour produire un style d'enseignement qui soit clairement identifiable dans le style que nous nous sommes répartis. Nos tuteurs nous ont orientés vers différentes lectures pour que nous choissions des actions concrètes dans les styles d'enseignement, transmissif et associatif.

Tout d'abord pour le style transmissif, les actions concrètes que nous avons identifiées correspondent à plusieurs paramètres. Dans un premier temps, elles correspondent concrètement à ne pas laisser part à de l'autonomie de réflexion, c'est à dire que l'enseignant va au préalable de la situation choisir et délivrer les critères de réalisation pour massifier la répétition. La dimension expérimentale n'est donc pas forcément mise en avant par ce style d'enseignement qui tend à privilégier la pratique motrice directe pour réfléchir en action sur les différents critères annoncés par

l'enseignant. De plus, les actions concrètes de ce style vont reposer sur une importante présence de l'enseignant qui va devoir réaliser des feedbacks réguliers mais également entretenir des retours motivationnels pour maintenir les élèves dans un engagement efficient. Enfin, un guidage est fait à l'aide des fiches supports qui sont une réelle assistance d'action pour que les élèves soient guidés efficacement en cas de non-compréhension.

Ensuite, concernant le style associatif, nous avons plusieurs éléments stratégiques incontournables à mettre en place sur le terrain vis-à-vis des élèves. A contrario du style transmissif, la démarche associative se base sur la réflexion autonome des élèves et sur leurs capacités à chercher des contenus de manière expérimentale pour comprendre cognitivement le dispositif et créer par la pratique des réponses individualisées. Pour cela, la démarche du questionnement inductif (Evain 2019) paraît répondre à ces besoins en mettant en projet les élèves par des questions réflexives sur les thèmes des leçons, ou encore de passer par un questionnement au lieu de donner la réponse lors des actions dans les situations. De plus, l'enseignant se place davantage en posture d'aiguillage. Il n'a pas besoin d'être omniprésent comme dans le style d'enseignement transmissif. Il laisse les élèves vivre la leçon et avancer à leurs rythmes et se met en situation de réflexion autour des problèmes qu'ils rencontrent pour construire les apprentissages ensemble. Il est également pertinent de mettre en place via les fiches d'observations une construction guidée mais qui amène la réflexion autour de résultats obtenus dans la tâche et l'imbrication logique des situations pour faire le transfert des réponses trouvées et des stratégies.

Ainsi ces différentes actions contribuent à répondre à chacun des deux styles d'enseignements sélectionnés. Ces moyens vont quadriller la préparation de nos leçons de manière à s'adapter et se retrouver au plus proche des styles d'enseignements qui nous sont propres. Cela dans le but de répondre le plus précisément à la problématique que nous nous sommes posées en observant les conduites des élèves sur la temporalité d'une séquence.

Pour la durée de la séquence de recherche, nous avons tous deux dû nous répartir un style d'enseignement afin de lancer nos recherches. Le choix d'attribution a été orienté par le fait que le tuteur de Arthur Bouillon dans le cadre de son établissement soit un expert du style d'enseignement associatif engagé dans différents

groupes de recherche porté sur la question. Ceci à donc dirigé Arthur Bouillons sur l'utilisation d'un style d'enseignement associatif avec lequel il avait déjà des affinités d'utilisation. Concernant Corentin Guével, le choix a donc été porté de poursuivre et d'investir le style d'enseignement transmissif pour les recherches étant donné qu'il se sentait proche de ce modèle en tant qu'enseignant débutant. Ce modèle lui a paru plus facile d'accès pour lui et à susciter de l'intérêt quant à son fonctionnement étant donné que son style d'enseignement se rapprochait fortement du modèle transmissif.

## ***2. Participants sélectionnés pour notre recherche***

Afin de mener nos recherches, nous avons agi dans le cadre de nos établissements respectifs.

- Classe A : 6ème du Collège René Bernier situé à Saint-Sébastien-Sur-Loire est suivie par Arthur Bouillon
- Classe B : 6ème C du Collège de la Neustrie situé à Bouguenais est suivie par Corentin Guével

Nous avons donc mis en place notre observation sur deux classes de 6ème. Face à des contraintes géographiques liées à l'éloignement de nos deux lieux de stage et à nos emplois du temps respectifs, nos choix de mise en œuvre étaient restreints. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de nous focaliser sur ce niveau de classe similaire dans le fonctionnement et sur les ressources disponibles des élèves.

### **3. Caractéristiques des élèves des deux groupes étudiés**

Pour cette caractérisation des élèves, nous nous sommes appuyés sur les projets de classes ainsi que des projets de séquences construits avant et pendant l'activité. Nous nous sommes également appuyés de nos observations des élèves que nous avons suivi tout au long de l'année pour mettre en avant les caractéristiques des élèves de nos classes respectives. Nous avons choisi de baser cette caractérisation au regard de différentes ressources : bioénergétiques, biomécanique (Famose 1983), cognitives, affectives (Boulday, Cottinet, Tanguy 2002).

Cadrage et définition des différentes ressources sélectionnées :

- Bioénergétiques : capacité de production d'énergie par les trois filières de renouvellement de l'ATP permettant de procurer de l'énergie.
- Biomécanique : force, vitesse, souplesse, coordination qu'un élève met en jeu lors de la réalisation d'une tâche.
- Cognitives : correspondent aux différentes capacités de compréhension des causes et des effets de l'action, des raisons et des manières de faire ainsi que les possibilités de communication nécessaires aux actions collectives.
- Affectives : correspondent aux capacités des élèves à s'engager dans l'action, à dépasser leurs appréhensions.

#### ***4. Bilan de caractérisation des élèves par rapport aux ressources sélectionnées***

Nous allons réaliser une analyse ainsi qu'une confrontation des deux classes au travers du filtre des 4 ressources que nous avons décidées de sélectionner. Nous optons donc pour une forme de comparaison tableau pour rendre l'analyse et les points de similitude entre nos deux classes le plus claire possible.

Ressources sélectionnées	Regard sur la classe A	Regard sur la classe B	Points de similitude
Bioénergétiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La répétition d'action à haute intensité de façon courte ne leur pose aucun problème</b></li> <li>• <b>Adéquation avec les deux filières principales sollicitées en course de haie</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La répétition d'actions à haute intensité de façon courte en gymnastique ne pose aucun problème</b></li> </ul>	<p>Les élèves des deux classes présentent des capacités de répétitions d'intensités intéressantes qui justifient le fait qu'elles présentent des caractéristiques très proches facilitant le travail de comparaison lors de la future analyse des données énergétiques.</p>

<p>Biomécaniques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Différence notable entre les élèves qui ont un habitus sportif et les autres avec un habitus moins développé dans la production de vitesse.</b></li> <li>• <b>La coordination après la haie (spécifique) semble poser problème dans l'enchaînement franchir et reprise de course.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Différence notable entre D'une part les élèves qui arrivent facilement à créer de la vitesse et les élèves plus en difficulté.</b></li> <li>• <b>Des difficultés apparaissent pour une grande partie des élèves lorsqu'ils commencent à enchaîner plusieurs actions conjointes.</b></li> </ul>	<p>Au niveau de la coordination, nous remarquons une difficulté des deux cohortes au moment où il y a besoin d'enchaîner plusieurs actions conjointes notamment dans la motricité spécifique de l'activité ce qui permet de faciliter la comparaison future des deux classes dans les apprentissages biomécaniques.</p>
----------------------	--	--	---

Cognitives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La compréhension des consignes simples se fait rapidement.</b></li> <li>• <b>Quelques conflits sont parfois visibles entre les élèves.</b></li> <li>• <b>Compréhension du sens global complexe.</b></li> <li>• <b>Concentration variable.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La compréhension des consignes simples se fait rapidement.</b></li> <li>• <b>La prise de parole devant la classe est plus difficile et rarement spontanée.</b></li> <li>• <b>Compréhension du sens global complexe.</b></li> </ul>	<p>Les similitudes se voient en une bonne capacité de compréhension des consignes à partir du moment où l'enseignant parvient à capter l'attention des élèves.</p> <p>Ainsi que générer rapidement de l'inattention, de la dissipation face aux apprentissages.</p> <p>Le sens global de ce qu'ils font parés être complexe à atteindre.</p>
------------	--	--	--



Affectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les élèves sont très sensibles au moindre accrochage ou lorsqu'ils sont en situation d'échec.</b></li> <li>• <b>Des réactions surdimensionnées pour un événement banal.</b></li> <li>• <b>Appréhensions de la part d'une partie de la classe à partir du moment qu'il faut s'engager dans de nouvelles actions.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La peur de s'engager dans une action nouvelle qui implique une prise de risques dans un espace aménagé et sécurisé, se révèle être difficile pour une bonne partie des élèves.</b></li> <li>• <b>Réactions surdimensionnées pour des événements anodins</b></li> </ul>	<p>Une bonne partie des élèves des deux collèges ont du mal à dépasser leurs appréhensions à partir du moment où ils doivent évoluer dans un milieu incertain ou s'initier à de nouvelles conduites motrices dans un milieu sécurisé.</p> <p>De plus, nous observons des conflits récurrents au cours des leçons, des réactions inappropriées de la part de certains élèves souvent quand ils ne se retrouvent pas avec leurs camarades.</p>
------------	--	--	--

*Pour le détail cf. Annexe*

## **5. Synthèse des ressources**

Après une analyse fine des ressources des deux classes que nous avons observées. Nous pouvons conclure que ces dernières présentent des similitudes sur chacune des ressources que nous avons étudiées.

Il est donc maintenant possible d'avancer que nos deux cohortes d'élèves sont semblables l'une par rapport à l'autre. Ces similitudes s'appliquent au niveau des ressources bioénergétiques, biomécaniques, cognitives et affectives. Cette ressemblance s'explique également par le fait que la sélection de nos deux groupes présente le même niveau d'élèves et donc la même tranche d'âge. Ces différents points de ressemblances nous permettent de sécuriser notre recherche à partir de cet invariant propre au public. Cela va ainsi nous permettre d'apporter de la valeur, du poids dans nos recherches sur les styles d'enseignements du fait des similitudes fortes entre nos deux classes d'élèves.

La comparaison entre les styles d'enseignement associatif et transmissif va être révélatrice par le biais des observables que nous allons isoler.

## **6. Points de rapprochement entre les différentes APSA sélectionnées**

Fort d'un cadre d'analyse qui nous permettra de montrer que les similitudes entre les deux activités sélectionnées sera une plus-value pour notre recherche, nous sommes soucieux d'adapter celui-ci au regard de la volonté de rechercher les effets sur l'activités d'engagement physique et cognitif des élèves ainsi que les apprentissages qui vont être réalisés en fonction de l'utilisation des styles d'enseignements. Ainsi, la contrainte du choix des APSA support de notre recherche c'est vu diriger en grande partie par la contrainte de nos établissements et des programmations qui lui sont propres.

Nous n'avons pas pu, en raison de la crise sanitaire composer et modeler comme nous voulions, c'est ainsi que deux activités différentes ont dû être programmées : gymnastique et Course de Haie. Au premier abord, ces deux activités semblent différentes car elles correspondent à des champs d'apprentissages différents, or avec une analyse approfondie, des similitudes peuvent ressortir pour ne pas tronquer

nos résultats sur l'engagement des élèves et sur leurs apprentissages respectifs.

Ainsi au travers de notre expérience dans le cadre du STAPS, nous pouvons créer notre cadre d'analyse pour mettre en lumière la similitude de nos activités. Le cadre sera d'analyser les deux activités au regard des ressources qu'elles suscitent dans leurs réalisations, à la fois motrices, cognitives, énergétiques, affectives.

Tout d'abord, regardons ses activités par le prisme des ressources motrices. Elles sont vu comme étant des « qualités personnelles s'exprimant au travers de la pratique physique. » (La préparation physique », Editions INSEP,1996). L'INSEP définit 6 grands domaines moteurs de mise en action d'un individu : endurance, la force, l'adresse, la coordination, vitesse, puissance. L'EPS concourt à développer chez ses élèves donc intrinsèquement ses 6 domaines moteurs qui vont nous aider à analyser les deux activités au regard des ressources motrices qui la composent.

De plus, nous pouvons aussi au regard de ce qui nous intéresse dans le cadre de nos recherches les ressources cognitives investies dans chacune des activités. Les ressources cognitives sont un ensemble de processus regroupant selon Naceur, Abdelmajid, Slim Masmoudi (2010) la perception, l'attention, la mémoire, le langage, le raisonnement. Ici nous devons faire une sélection adaptée à l'EPS et à bien sur notre recherche. En EPS, nous mettons en jeu la perception, le raisonnement, l'attention et nous pouvons même ajouter la compréhension. Ainsi, avec ces composants de la ressources cognitives nous pouvons analyser nos deux activités.

Ensuite, nous allons nous intéresser aussi aux ressources affectives. Nous entendons par ressources affectives la façon de vivre et de ressentir les émotions lors des actions ou du moins lorsque je suis mis en action. Les différentes activités suscitent, d'autant plus en EPS, des émotions qui lui sont propres, des " tranches de vie " (Testevuide in CEDREPS 2016). Nous allons donc pouvoir analyser nos deux activités choisies au prisme du regard affectif qu'elles peuvent porter.

Enfin, nous pouvons analyser nos activités au travers des ressources énergétiques qu'elles demandent. Nous entendons par cela l'ensemble des dépenses énergétiques qui vont être amenées à être faites par un individu évoluant dans l'activité. Nous allons donc nous rapprocher de l'utilisation des filières énergétiques pour analyser ces activités.

Il est important avant de faire l'analyse de comprendre que les analyseurs que nous avons choisis résulte des Observables qui par la suite servent à répondre à notre recherche dans l'analyse des styles d'enseignants au travers de l'engagement physique et cognitive des élèves et de leurs apprentissages.

Activités	Ressources motrices	Ressources cognitives	Ressources affectives	Ressources énergétiques
Gymnastique	<p>Dans cette activité les habiletés sont dites "fermées" (absence d'incertitude).</p> <p>Elle met en jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vitesse par les courses d'élan et les exécutions.</li> <li>• La coordination dans l'ensemble des actions acrobatiques à réaliser.</li> <li>• La souplesse par les actions acrobatiques,</li> <li>• La puissance dans l'action courte et intense des acrobaties.</li> </ul>	<p>Cette activité implique une forte perception du milieu et des habiletés à réaliser mettant en jeu la concentration forte pour ne pas altérer sa sécurité. De plus, nous pouvons investir les notions de compréhension dans le fait d'apprendre de nouvelles habiletés acrobatiques.</p>	<p>Cette activité met en jeu une tranche de vie plutôt dangereuse et chargée d'adrénaline par la mise en jeu direct du corps lors de la réalisation des acrobaties. De plus, les élèves vivent des émotions assez inédites qui sortent de la motricité du terrien habituel et qui nécessite donc de l'engagement.</p>	<p>Cette activité correspond à l'utilisation des filières anaérobie à la fois lactique et alactique. Ce sont des efforts courts et intenses qui peuvent durer jusqu'à tout au plus 20 secondes.</p> <p>Cette discipline est rapidement énergivore chez les élèves dans la répétition.</p>

<p>Course de haie</p>	<p>Dans cette activité les habiletés sont dites “ fermées” (absence d’incertitude)</p> <p>Elle met en jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vitesse dans la performance de la course.</li> <li>• La coordination dans le franchissement des haies.</li> <li>• La souplesse articulaire pour le franchissement des haies</li> <li>• La puissance dans la création de vitesse pour un sprint et donc dans une temporalité courte.</li> </ul>	<p>Cette activité demande cognitivement de l’attention forte et de la compréhension rapide des paramètres car les élèves sont en course à pleine vitesse ce qui sollicite fortement les ressources cognitives et de la perception visuel.</p>	<p>Cette activité met en jeu une tranche de vie assez connue des élèves qui est de courir le plus vite possible. Ressentir la vitesse.</p> <p>De plus, les élèves sont amenés à vivre des émotions autour de la compétition et de la confrontation à sa performance. La peur de l’échec nécessite un engagement total des élèves.</p>	<p>Cette activité met en jeu les filières anaérobies dans sa dimension lactique et alactique. En effet, la durée des sprints n’est jamais supérieure à 20 secondes.</p> <p>Nous pouvons considérer que cette activité est fortement énergivore dans la répétition des sprints.</p>
-----------------------	--	---	---	--

A la lumière de cette analyse sous cette forme claire, nous pouvons en déduire qu'il y a des similitudes entre ses deux activités malgré qu'elles appartiennent à des champs d'apprentissages différents. L'une appartenant à la dimension performance propre au CA 1 "Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée" et l'autre à l'acrobatie "s'exprimer devant les autres par une prestation gymnique ou acrobatique". Nous voyons au travers de ce cadre de comparaison qu'elle suscite des ressources motrices et énergétiques semblables. En ce qui concerne les autres ressources, nous pouvons remarquer quelques différences mais ne venant pas à l'encontre des futurs observables dont nous pouvons faire l'analyse pour répondre à l'enjeu de ce mémoire. Le choix de nos APSA supports a été effectué dans un cadre très limité en raison de la crise sanitaire liée à la Covid-19. Cette dernière a fortement restreint la programmation respective de nos établissements scolaires qui nous ont accueillis dans le cadre de notre stage. Cependant, nous venons de montrer qu'il existe des points de ressemblance forts entre ces deux activités. Ainsi nous venons de montrer la présence d'un nouvel invariant dans notre recherche propre à l'activité support. Cela va ainsi nous permettre une nouvelle fois d'apporter de la valeur, du poids dans nos recherches sur les styles d'enseignements du fait des similitudes fortes entre nos deux classes d'élèves.

## **V. Choix des Observables**

Après avoir analysé et identifié les invariants de notre recherche, nous allons maintenant nous intéresser à nos observables permettant de révéler les effets des styles d'enseignement sur l'activité des élèves et leurs apprentissages.

### ***1. Observable n°1 : Le Cardio fréquencemètre, outil permettant de mesurer l'engagement des élèves***

Tout d'abord, concernant le premier aspect de notre recherche, nous devons identifier les observables permettant de révéler sur le terrain les effets sur l'engagement physique des élèves. Comme nous avons pu le voir dans le cadre d'analyse, nous devons identifier l'activité et les efforts produits durant une leçon avec chaque style d'enseignement.

Pour cela il semble évident de sélectionner l'effet direct de l'activité sur le corps, à savoir celui de l'augmentation du rythme cardiaque pour révéler si les élèves se dépensent durant la leçon et de savoir si les élèves se sont engagés physiquement. L'ère du numérique permet d'identifier et de mesurer leur engagement physique à partir de données complexes à identifier. Ainsi nous avons choisi de remettre des cardiofréquencemètres pour analyser l'activité cardiaque de nos d'apprenants à chacune des leçons que nous avons observées. Afin de pouvoir récolter des données auprès d'un maximum d'élèves nous avons sollicité l'INSPE et l'UFR STAPS de Nantes pour se voir prêter un lot de cardiofréquencemètre pour nos recherches. Ces deux demandes ont abouti à un refus en raison d'un manque de matériels. Nous avons alors pris la décision de solliciter notre entourage pour pouvoir maintenir cet observable qui nous semblait important. Grâce aux quatre cardiofréquencemètres collectés nous avons fait le choix de nous les partager étant donné que nos leçons respectives avaient lieu sur une plage horaire proche l'une de l'autre.

Nous avons fait le choix de répartir aléatoirement sur l'ensemble de la séquence 1 cardiofréquencemètre à une fille et un garçon. Une fois posé le cardiofréquencemètre était lancé du début de la leçon (après l'appel) à la fin de la leçon (après le bilan).



Soucieux des normes sanitaires qui demeurent une contrainte forte vis-à-vis de la mise en place et du prélèvement de nos données, nous avons suivi un protocole strict sur l'utilisation de ces outils.

- Désinfection des cardiofréquencemètres après chaque utilisation.
- Cardiofréquencemètre propre à un sujet par leçon. Pas d'échange possible.
- Désinfection des mains au gel hydroalcoolique avant et après la mise en place

L'intérêt d'une telle collecte de données va nous servir à comparer, via la création d'une courbe générale d'engagement (6 pics de fréquences cardiaque durant la leçon), les données entre la cohorte avec le style d'enseignement transmissif et associatif pour en ressortir une analyse sur l'effet des styles sur l'engagement physique des élèves.

## ***2. Observable n° 2 : Le questionnaire de confrontation d'après leçon pour mesurer l'engagement cognitif***

L'analyse des effets nous conduit à trouver des observables capables de révéler l'engagement cognitif des élèves, c'est-à-dire la compréhension des consignes et des apprentissages puis la prise de conscience des travaux menés.

L'observable doit nous permettre d'identifier l'effet notoire des styles d'enseignement sur l'élève acteur et réflexif dans les apprentissages. Ainsi notre second outil de recherche devrait nous permettre de mesurer sur le terrain l'apprentissage cognitif des élèves et leur engagement dans une dynamique réflexive. Il a été mis en place un questionnaire de compréhension sous forme d'interview, de questions-réponses spontanées entre l'enseignant et les deux élèves tirés au sort pour le cardiofréquencemètre. Ces interviews se sont réalisés de manière isolée afin que les réponses des élèves ne soient pas influencées par les autres élèves de la classe. Ainsi nous avons développé un questionnaire pour mesurer la compréhension et l'engagement cognitif durant la leçon :

1. *Comment as-tu trouvé la séance ? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10*
  
2. *Trouves-tu que tu t'es assez dépensé durant la séance ? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10*
  
3. *Que retiens-tu précisément sur la séance ? .....*

Ce questionnaire a été conçu à l'aide de l'étude de différents travaux, notamment ceux regroupés par Diane Leduc, Anastassis, Kozanitis et Isabelle Lepage (L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : Traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. 2018). Elles orientent leurs visions de l'engagement cognitif par rapport à " la décision de s'engager (son degré d'intérêt pour la tâche et la leçon), l'intensité de cet engagement (sa dépense incarnée dans les actions) et la persistance dans la tâche (ce qu'il va en retirer et son investissement pour la suite)". Ces trois orientations nous ont servi à proposer un questionnaire rapide et fiable pour statuer sur la qualité de l'engagement cognitif de nos élèves lors de la leçon.

Tout comme les données récoltées pour la fréquence cardiaque, les questionnaires feront l'objet d'une comparaison groupée entre les styles d'enseignement. Cette dernière permettra de statuer sur les effets communs et les différences sur l'engagement cognitif des élèves. Ce questionnaire fera l'objet d'une interview de fin de leçon avec les élèves ayant subi l'analyse de la fréquence cardiaque afin de permettre à nos résultats de suivre une cohérence entre les élèves étudiés et de pouvoir les comparer.

### **3. Observable n°3 : Analyse vidéo sur des critères moteurs**

L'enjeu de notre recherche est de traiter l'effet des deux styles d'enseignement, plus précisément sur les transformations des conduites motrices de nos élèves.

Pour cela, nous devons nous baser sur une analyse vidéo prise durant la totalité du cycle. L'analyse vidéo sera réalisée sur une grille d'analyse de la motricité travaillée au cours de la leçon croisée au regard des 2 APSA menées. Cette grille est tirée de nos expériences dans le cadre de la formation que nous avons suivie en STAPS. De plus, il est important de s'intéresser à des réflexions de théoriciens des activités physiques sur les deux activités que nous avons choisies pour renforcer notre analyse de la progression de la motricité des élèves et de leurs apprentissages.

Concernant la gymnastique/Parkour, Petitot (2004) s'appuie en partie sur l'œuvre de d'Arcy Thompson pour concevoir les structures comme « des formes dynamiques en développement, comme des totalités morpho dynamiquement (auto)-organisées et (auto)-régulées » (Petitot 2004, p. 14). Il faut donc analyser les formes de corps produites dans ses différentes activités pour juger des apprentissages et des progressions des conduites motrices durant la séance.

Concernant la discipline du relai vitesse, nous avons appuyé nos observations au regard des travaux réalisés par ICEAGA-TANGUY (2002). Cette classification d'observables décompose l'action des élèves en quatre parties à partir de critères moteurs simples (du départ à la première haie, le franchissement, la course entre les obstacles, la fin de course) selon deux niveaux distincts (débutant et débrouillés).

Ces deux cadres d'analyses nous ont permis de quantifier des apprentissages moteurs de nos élèves au fil des séances que nous avons menées.

## VI. Conditions expérimentales

Nos recherches se sont déroulées au sein de nos établissements avec des élèves dans un cadre scolaire normal.

Nous allons présenter les attendus institutionnels de nos deux séquences respectives afin de clarifier les attentes en termes d'apprentissage dans le but de pouvoir statuer sur la qualité de ceux-ci en comparaison avec nos deux styles d'enseignement (Transmissif et Associatif).

Concernant la classe A (collège René Bernier), les 6èmes vont donc suivre une séquence de course de haie. Cette activité est inscrite dans le cadre du champ d'apprentissage 1 " Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée". Dans ce cadre, nos attendus de fin de séquence sont fixés sur 2 domaines. Tout d'abord d'un point de vue moteur, l'attendu de fin de cycle retenu est celui de " réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite. ". Nous allons dans le cadre de cet attendu se concentrer sur les compétences motrices " disposer" des connaissances et des gestes spécifiques pour prendre de la vitesse et la conserver. Ainsi que savoir utiliser les différentes parties de son corps pour donner une impulsion ou une propulsion, les coordonner et augmenter ainsi le temps total d'impulsion ou de propulsion. Ces compétences sélectionnées sont un réel appui pour conclure sur des apprentissages dans l'analyse des styles d'enseignement et de leurs effets. La séquence est construite de part ces attendus mais aussi par la volonté de guider notre enseignement par les styles d'enseignement que nous voulons expérimenter.

Concernant la classe B (6ème du collège La Neustrie), les 6èmes vont suivre un cycle de parkour gymnastique. Cette activité est inscrite dans le cadre du champ d'apprentissage 3 " s'exprimer devant les autres par une prestation acrobatique ". Dans le cadre de ce champ, nos attentes seront fixées sur 2 domaines interdépendants. Tout d'abord l'attendu de fin de cycle : " réaliser en petit groupe deux séquences, une visée acrobatique destinée à être jugée. " avec pour point d'ancrage moteur " Enrichir son répertoire d'actions " ainsi que le deuxième domaine " Se doter d'un contrôle du

corps : gainage, souplesse, coordination, formes corporelles codifiées ou non, stables, lisibles.”

Ces deux attendus moteurs permettent de fixer nos apprentissages durant la séquence afin de récolter les résultats que nous allons observer dans notre étude.

## VII. Résultats et analyses

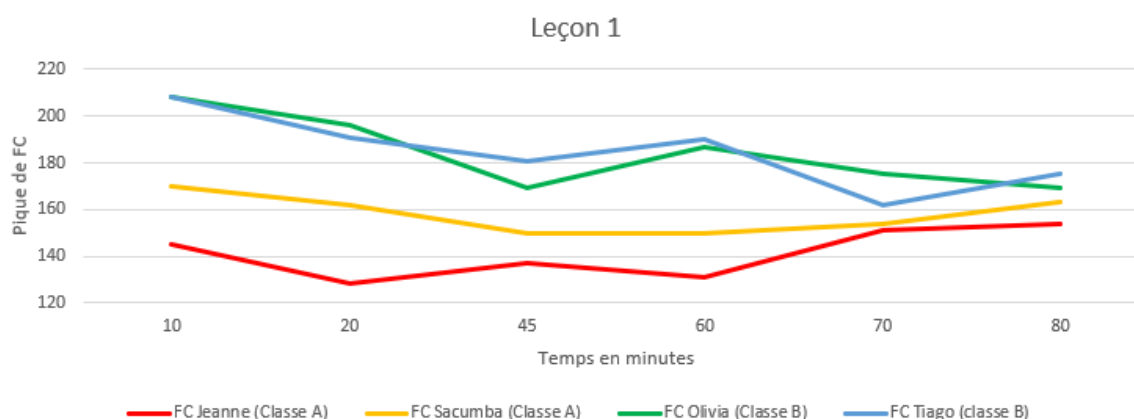
Après avoir cadré et défini les observables choisis pour nous permettre d'apporter une réponse à notre problématique, nous allons dans cette partie traiter et analyser les résultats que nous avons collectés sur le terrain. Pour rendre plus claire notre démarche nous avons fait le choix de traiter nos indicateurs point par point selon le même ordre que la Partie 6 "Choix des observables" avec un traitement au sein de ces composantes, leçon par leçon.

### 1. Résultats de l'observable n°1 : Le Cardio fréquencemètre

Nous avons, à l'aide des données récoltées sur nos fréquencemètres, établi une comparaison de chaque leçon en fonction des styles d'enseignement étudiés chez nos 4 élèves. Pour se faire nous avons obtenu des courbes (cf. Annexe) que nous avons décidé d'épurer. L'épuration des courbes se fait donc par le filtre de moments clés de la leçon afin d'observer et de retranscrire l'évolution de la fréquence cardiaque de la leçon. Au regard des temps forts de nos deux leçons respectives et des courbes obtenues, nous avons fait le choix de prendre les pics de fréquence cardiaque à 10, 20, 45, 60, 70, 80 minutes de nos leçons afin de créer une courbe d'évolution de fréquence cardiaque cohérente et comparable sur le même graphique.

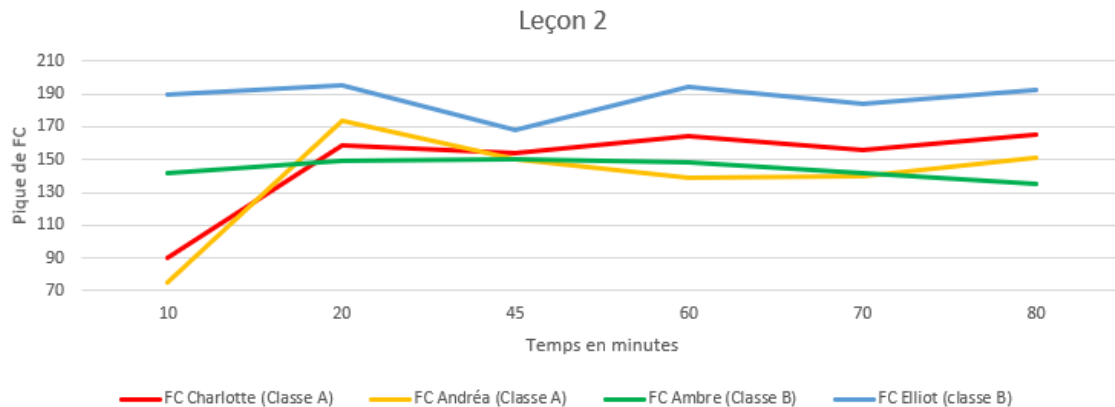
Ainsi, après traitement des données, nous obtenons les courbes suivantes d'évolutions.

#### 1.1.1. Leçon 1



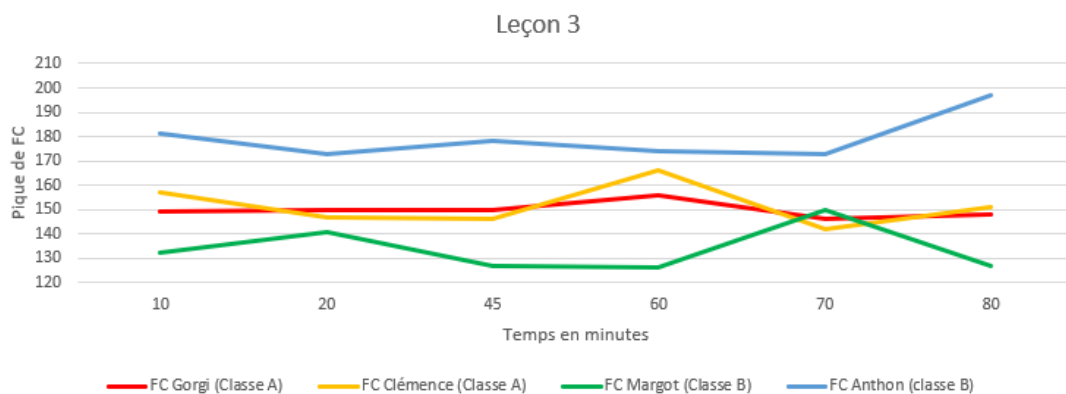
Les élèves de la classe A sont en dessous au niveau de la fréquence cardiaque des deux élèves de la classe B. Ainsi, sur cette leçon, nous observons le résultat du style d'enseignement transmissif classe B plus élevé au niveau de l'engagement énergétique que le style associatif.

### 1.1.2. Leçon 2



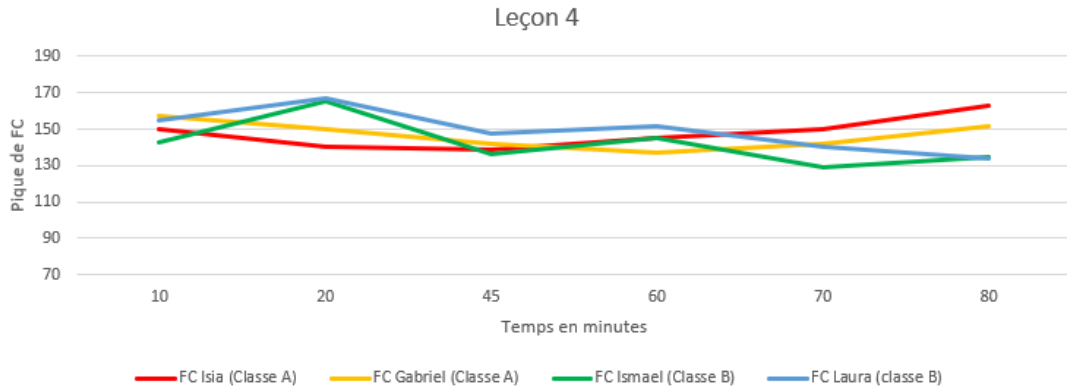
Nous pouvons observer que les courbes se confondent dans la temporalité de la leçon, une élève de la classe B passe en dessous des courbes de la classe A.

### 1.1.3. Leçon 3



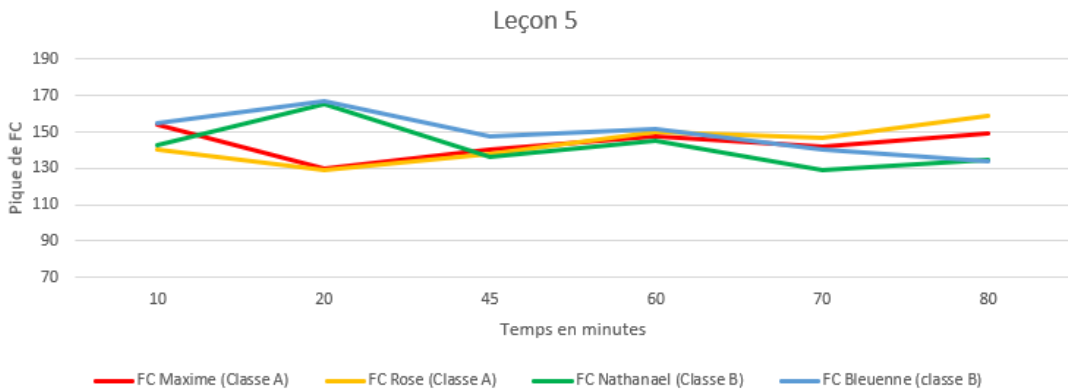
Une des courbes de la classe B reste nettement en-dessous des courbes de la classe A pour la première fois de la séquence.

### 1.1.4. Leçon 4



On remarque lors de cette leçon que les courbes de la classe A s'inversent et dépassent celles de la classe B qui avant était toujours au-dessus. On peut ainsi voir que le style d'enseignement associatif provoque des courbes plus intensives que le style d'enseignement transmissif.

### 1.1.5. Leçon 5



Tout comme la leçon 5, nous observons une inversion des courbes, la classe A est plus élevée que la classe B en fin de leçon. Le même constat peut être fait concernant les styles d'enseignement associé.



## ***2. Résultat de l'observable n°2 : le questionnaire de confrontation d'après leçon***

Nous avons réalisé, suite au visionnage des interviews, la retranscription écrite de l'ensemble des élèves. Afin de clarifier nos résultats et de pouvoir les analyser par la suite, nous allons les retranscrire sous formes de tableau comparatif permettant de comparer l'ensemble des résultats des questionnaires afin de pouvoir en tirer des conclusions sur les effets des styles d'enseignement en comparant les résultats généraux des deux classes.

Nous allons aussi confronter les résultats des élèves garçons et filles, pris dans les deux classes, pour voir si une différence apparaît ou encore des similitudes.

## 2.1.1. Leçon 1

Classe A	Classe B
<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 1A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 8/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui et engagement ?</u> 5/10 Il trouve qu'il n'a pas assez couru, il est assez déçu du manque de répétition.</p> <p><u>Compréhension des consignes ?</u> 7/10 OK apparemment il a réussi à comprendre du premier coup. Il n'a pas trop compris le but de la tâche pour courir plus vite à l'échelle de la séquence.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 1B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 10/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui et engagement ?</u> : "L'échauffement c'était vraiment bien. C'est la première fois que je faisais de la gymnastique parkour c'est top ! J'ai hâte à la prochaine leçon" 9/10</p> <p><u>Compréhension des consignes ?</u> : "Les consignes étaient claires, j'ai essayé de les appliquer au mieux pour faire ce qui était demandé. Ce n'était pas toujours facile mais j'ai fait de mon mieux. Je pense avoir progressé" 8/10</p>
<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 1A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 6/10</p> <p><u>Dépense énergétique et engagement selon elle ?</u> 9/10 Pour elle la dépense énergétique de la séance est bonne cela lui convient dans ce rythme</p> <p><u>Compréhension des consignes ?</u> 10/10 Compréhension des consignes total, compréhension du sens se fait par rapport à la question de la séquence sur comment atteindre sa performance cible en course de haie, elle met en place du lien.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 1B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 10/10</p> <p><u>Dépense énergétique et engagement selon elle ?</u> : "Bien, je me suis donné à fond, j'ai adoré cette première leçon, c'était cool sauf si parfois j'avais peur de faire ce qui était demandé". 8/10</p> <p><u>Compréhension des consignes ?</u> : "Oui, j'ai bien compris les consignes qui m'ont été données. Cela m'a permis de vite réaliser ce qui était demandé, j'ai senti des progrès"10/10</p>

## 2.1.2. Leçon 2

Classe A	Classe B
<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 2A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 7/10  <u>Dépense énergétique et engagement selon lui</u> ? Il trouve qu'il s'est assez dépensé, il note son engagement sur 7/10  <u>Compréhension des consignes</u> ? Compréhension des consignes pour agir ainsi que le sens de la tâche, par contre l'objectif de la séance n'a pas été compris pour lui, il n'a rien retenu sur l'objectif de la séance donc le lien cognitif n'est pas facilement fait. 5/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 2B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 10/10  <u>Dépense énergétique et engagement selon lui</u> ? "J'ai fait au mieux toute la leçon pour réussir à me renverser et réussir les différents enchaînements" 7/10  <u>Compréhension des consignes</u> ? "Les consignes elles m'ont servie. Elles m'ont permis de savoir quoi faire pour progresser. Je n'arrive pas encore tout à fait le salto mais je pense que ça va venir" 9/10</p>
<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 2A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 9/10  <u>Dépense énergétique selon elle et engagement</u> ? L'effort lui a convenu, elle place la séance en intensité à 9/10.  <u>Compréhension des consignes</u> ? Compréhension cognitive efficace, l'objectif de leçon est compris reste à vérifier si les temps se sont améliorés, elle comprend que " cela va servir pour que je gagne du temps ". 10/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 2B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 6/10  <u>Dépense énergétique selon elle et engagement</u> ? "J'ai eu du mal à m'engager j'ai peur de faire l'ATR, ce n'est pas facile à faire"  <u>Compréhension des consignes</u> ? "Oui, les consignes étaient claires c'est juste que je n'arrivais pas à les appliquer à cause de ma peur" " je n'ai pas compris la leçon d'aujourd'hui."</p>

### 2.1.3. Leçon 3

Classe A	Classe B
<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 3A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 7/10</p> <p><u>Dépense énergétique et engagement selon lui</u> ? Il trouve qu'il s'est assez dépensé, il note son engagement sur 7/10</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? Bonne compréhension, par contre objectif de séance pas compris dans sa dimension progressivité, il n'a pas porté le regard sur l'utilité pour la performance cible. 5/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 3B :</b></p> <p><u>Intérêt de la séance</u> ? 10/10</p> <p><u>Dépense énergétique et engagement selon lui</u> ? "Un peu fatigué mais ça va j'ai voulu bien faire". 6/10</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? "Oui j'ai compris facilement ce qui été demandé et cela m'a permis de progresser". Le sens de la leçon n'est pas compris dans l'imbrication de la séquence. Il ne sait pas à quoi va lui servir la leçon d'aujourd'hui. 5/10</p>
<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 3A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 5/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui et engagement</u> ? Pas assez d'activité selon elle 5/10</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? Compréhension cognitive efficace, l'objectif de leçon est compris reste à vérifier si les temps se sont améliorés, de plus elle fait le lien à la question inductive de la performance cible mais cela est un peu flou pour elle. 9/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 3B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 5/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui et engagement</u> ? "Bien, je me suis donné un peu". 8/10</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? "Oui, j'ai eu une bonne compréhension, je n'ai pas eu de difficulté" " je ne sais pas ce qu'on à travailler aujourd'hui et l'objectif de la leçon. " 5/10</p>

## 2.1.4. Leçon 4

Classe A	Classe B
<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 4A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 7/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui et l'engagement</u> ? Il trouve qu'il s'est assez dépensé, il note son engagement sur 9/10</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? Accentuer sur la compréhension sociale pas forcément sur le moteur, la dimension de la compréhension des consignes motrices et du cœur de séance n'a pas été retenue mais il fait le lien rapide avec la performance cible qu'il doit battre. 8/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 4B :</b></p> <p><u>Intérêt leçon</u> ? 9/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui Engagement</u> ? “Je me suis donné surtout l'échauffement, c'était amusant. Par contre après j'ai senti que j'avais du mal à progresser malgré le fait que je sois engagé”</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? “Oui j'ai compris mais j'ai eu du mal à trouver comment faire une bonne prise d'élan pour prendre une bonne impulsion. J'aimerais plus travailler sur le salto la prochaine fois” 7/10</p>
<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 4A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 7/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon elle et engagement</u> ? Pas assez d'activité selon elle, elle demande de courir plus 5/10</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? Compréhension cognitive de qualité, compréhension des enjeux de la leçon sur arriver sur le bon pied d'appel sur la haie pour gagner du temps est battre sa performance cible. 10/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 4B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance</u> ? 6/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon elle et engagement</u> ? “J'ai eu du mal à m'engager dans à un moment dans la leçon (la situation 2) je n'arrivais pas à faire ce qui était demandé”</p> <p><u>Compréhension des consignes</u> ? “Oui j'ai compris facilement ce qui été demandé, mais j'ai du mal à tout bien mettre en place. Au moment où je ne savais pas faire malgré les consignes que j'avais comprises je n'arrivais pas” 6/10</p>

## 2.1.5. Leçon 5

Classe A	Classe B
<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 5A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 7/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui et engagement ?</u> “ Nous avons couru assez “ “ j’adore les séances où l’on ressort un peu fatiguer”. 9/10</p> <p><u>Compréhension des consignes ?</u> Compréhension cognitive de qualité, compréhension des enjeux de la leçon d’un point de vue moteur et réflexif. Maxime a redonné les questions inductives pour se situer. 10/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Garçon 5B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 7/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon lui engagement ?</u> : “J’étais bien engagé sur la séance aujourd’hui. J’adore les sauts et j’ai bien aimé pouvoir continuer à travailler l’ATR en plus, j’ai envie de réussir cette figure mais je n’y arrive pas. J’ai l’impression de progresser lentement ”</p> <p><u>Compréhension des Consignes ?</u> “Oui j’ai compris les consignes mais j’ai eu du mal à comprendre comment réaliser le dernier exercice sur les roulades avant” “ je ne me projette pas trop sur le sens “.6/10</p>
<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 5A :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 9/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon elle et engagement ?</u> Elle trouve que la séance était intensive. 9/10</p> <p><u>Compréhension des consignes ?</u> Elle a compris le sens moteur de la leçon, elle a soulevé chez elle un problème rencontré avec ses camarades dans la relation avec eux. 9/10</p>	<p style="text-align: center;"><b>Retour Fille 5B :</b></p> <p><u>Intérêt de séance ?</u> 5/10</p> <p><u>Dépense énergétique selon elle et engagement ?</u> : “ Oui j’étais engagé pour apprendre aujourd’hui notamment lorsque j’ai travaillé le saut 360° j’y arrive presque car j’ai compris comment le faire à force de répéter”</p> <p><u>Compréhension des consignes ?</u> “Oui les consignes étaient claires en même temps cela fait plusieurs leçons que l’on met en place la même organisation.” “ je ne vois pas de sens global”.7/10</p>

### **3. Résultat de l'observable n°3 : Analyse vidéo sur des critères moteurs**

#### **3.1.1. Leçon 1**

##### **Classe B :**

L'entrée dans la séquence s'est effectuée autour d'un parcours ludique où les élèves avaient pour consigne d'adapter leur mode de déplacement aux contraintes imposées par l'observation. On remarque très rapidement que les élèves se prennent rapidement au jeu et cherchent à effectuer le parcours le plus rapidement possible. L'engagement énergétique est important.

##### **Sa 1 Présentation des enchaînements**

Dans cette situation les élèves découvrent et testent les enchaînements présentés par l'enseignant. L'apprentissage moteur est visible après chaque passage car les élèves découvrent complètement les enchaînements proposés. De plus le fait de disposer d'une fiche leur présentant les critères de réalisations de chaque figure leur permet de se réguler rapidement soit personnellement soit avec l'aide de l'observateur

##### **SA 2 Zoom renversement**

Dans cette situation les élèves ont pour consigne de se focaliser sur le renversement au sein de chacun des enchaînements présentés. Ils doivent valider sous l'œil d'un juge qui s'appuie d'une fiche d'observation avec les critères de réalisations à effectuer pour valider les différents niveaux. On observe une nouvelle fois d'importants progrès de l'ensemble de la classe. Le fait d'avoir directement accès aux critères de régulation leur permet de se réguler rapidement. Cependant, plusieurs élèves sont en difficultés. Cela s'explique du fait qu'ils ont de l'appréhension par rapport aux conduites motrices demandées. L'enseignant fait l'effort d'essayer d'accompagner chacun d'entre eux.

## **Classe A :**

Echauffement : engagement est là dans un style plus transmissif avec un guidage total de la tâche.

Temps d'échange : temps de retour sur les acquis de la semaine précédente retour des acquis des élèves, temps cognitif important, mettre du sens, construction des contenus de la séance avec eux.

1 ère situation : temps de latence apparaît au début du lancement de la situation le temps que les élèves comprennent, organisation des groupes comme demandé, toujours pas de passage après 5 minutes de lancement de la situation. Les premiers départs sont lancés avec l'observation qui est faite par tous les élèves. On voit les élèves par petit groupe échanger autour des fiches d'observation, quelque détournement de tâche dans les discussions.

D'un point de vue de la technique de course, on peut voir que beaucoup d'élèves courent avec les talons, mais ce n'est pas l'objet de la séance.

Plusieurs groupes échangent et s'organisent lorsqu'ils n'ont pas compris, cela permet une acquisition des attentes de la tâche demandée. Un élève a décroché, il n'a pas compris le dispositif et ne trouve pas d'intérêt à la tâche.

Certains élèves ont terminé en avance et se demandent quoi faire pour la suite.

L'enseignant fait émerger les questionnements avec un petit groupe qui se posait des questions sur l'utilité de la tâche présentée.

Nous remarquons au détours de cette séquence des élèves peu engagés dans la situation car pas assez explicite pour eux.

On peut observer un manque de concentration en fin de tâche qui selon moi est associé à ce moment de liberté, peu de contrôle de l'enseignant, donc certains se désintéressent de la tâche.

1 ère régulation : sécuritaire pour le passage des haies, retour à la question de départ avec des questions sur l'utilité, peu de critères moteur sont mis en avant pour le moment, question sur la performance cible. Les élèves sont dans une forte



démarche réflexive, leur temps de compréhension n'est pas rapide mais cette démarche est vécue comme une première pour les élèves.

2<sup>ème</sup> tâche : On aperçoit une perte de contrôle totale, pas de concentration, les groupes se dispersent, la situation ne semble pas claire pour eux, pas d'action motrice. Après 3 minutes, certains élèves commencent à faire le lien entre la fiche et les apprentissages attendus visibles dans les échanges audios.

Les élèves semblent se disperser en fin d'heure, car trop de détournement de tâche dû à l'autonomie laissée en action aux élèves. Certains groupes ont fait le lien avec les apprentissages visés dans la leçon, mais on obtient peu d'indicateur moteur dû au temps perdu dans le fonctionnement de la classe et de la démarche réflexive inductive vécue pour la première fois par les élèves.

### **3.1.2. Bilan Leçon 2**

#### **Classe B :**

De la même manière que la leçon précédente, l'ensemble des élèves de la classe adhèrent à l'échauffement, c'est observable par un engagement énergétique important. L'engagement est tel que certains élèves ne mesurent pas leur prise de risque sur le franchissement d'un obstacle, ce qui implique un risque de blessure. L'enseignant prend alors l'initiative de stopper l'échauffement pour effectuer un rappel des critères de réalisation et il modifie le franchissement de l'obstacle qui doit forcément s'effectuer avec 2 appuis sur ce dernier.

#### SA 1 et 2

Dans la continuité de la semaine précédente sur les apprentissages moteurs, notamment dans la famille" se renverser "continuent d'être importants. On observe que tous les élèves ont au moins validé le niveau 2/5 dans cette famille gymnique. De la même manière, les enchaînements gymniques, sont de plus en plus fluides et témoignent de progrès au niveau des apprentissages moteurs.

## **Classe A :**

Échauffement : l'engagement est là, avec plus de transmission et un guidage total de la tâche. Cette démarche d'engagement par le jeu, va impliquer directement les élèves.

Temps d'échange : temps de retour des élèves sur les acquis de la semaine précédente, temps cognitif important, mettre du sens, construction des contenus de la séance avec eux avec la compréhension de la fiche d'observation.

1 ère situation ; On voit que les élèves s'impliquent directement dans la situation qui paraît simple de compréhension pour eux, certains élèves commencent à faire les liens de cause à effet concernant le pied d'appui pour franchir la haie. L'enseignant utilise la comparaison des temps pour donner du sens aux élèves.

Par la suite, les élèves par petit groupe vont échanger autour des fiches d'observation. Peu de détournement de tâche. D'un point de vue de la technique de course, on peut voir que beaucoup d'élèves courent avec les talons mais ce n'est pas l'objet de la séance. Beaucoup de groupes sont dans l'automatisation des rôles. Il semble avoir compris le sens de l'organisation. Quelques élèves décrochent car des conflits n'ont pas été réglés par l'enseignant.

Temps de re-questionnement : 2 élèves décrochent complètement, ils n'écoutent pas les consignes et ne sont pas dans l'activité cognitive. Une élève a également demandé à l'enseignant de se dépêcher car elle avait froid, elle souhaitait passer à l'activité.

2<sup>ème</sup> tâche : les élèves s'engagent directement dans la tâche car elle est déjà connue de tous. Les liens cognitifs sont faits avec la leçon précédente. Par contre on commence à voir du décrochage au niveau de cette situation de référence, l'engagement diminue d'un point de vue moteur et cognitif. Les conduites motrices semblent se transférer via le pied d'appui et la foulée mais aucune progression significative n'est repérée pour le moment dans la relation au temps de course.

### 3.1.3. Leçon 3

#### Classe B :

Echauffement : Mise en place vraiment transmissive, l'enseignant donne les consignes claires à respecter tout en expliquant, les élèves doivent répéter.

Observation : Légère diminution progressive au cours de l'échauffement et au fil des leçons. On l'observe par des passages de moins en moins effectués dans leur totalité et une baisse générale de l'engagement. De plus, le respect des consignes est moins appliqué. L'enseignant est obligé d'intervenir pour recadrer certains élèves. Notamment Rayan, qu'il a sanctionné.

#### 1ère Situ : "Approfondissement famille se renverser"

C'est la troisième séance que les élèves travaillent sur cette famille. Les progrès commencent vraiment à être visibles avec des formes gymniques plus esthétiques visuellement (alignements). Par ailleurs, on observe une évolution claire dans la validation des différents niveaux de difficultés proposées.

Cependant, certains élèves en difficulté, décrochent et ne font pas ou se détournent de la tâche et du travail demandés, en jouant sur les tapis par exemple. On observe que ce sont majoritairement les élèves qui ont le plus de mal à réussir qui se détournent de la tâche demandée.

Bilan intermédiaire : Tentative d'induire la notion de virtuosité et d'esthétique du mouvement par la transmission de contenus.

#### 2ème situ "Découverte se renverser"

La plupart des élèves sont engagés surtout sur l'atelier salto qui les motive et où ils s'engagent nettement plus que sur les autres ateliers. Cependant, on sent que les différents contenus pour réaliser un saut ne sont pas encore compris par les élèves. Ils ne comprennent pas encore "quoi faire" pour réussir. Il est nécessaire d'insister sur les contenus d'enseignement lors de la prochaine séance.

#### Bilan finale :

Transmission des différents éléments qui composent le saut : Élan, impulsion,

envol, réception. Peu d'écoute de la part des élèves qui sont dissipés. Notion à creuser avec les élèves leçon prochaine pour optimiser la famille "sauter".

### **Classe A :**

Échauffement : l'engagement est là avec un guidage total de la tâche. La démarche incluant le jeu va impliquer directement les élèves.

Temps d'échange : temps de retour compliqué, 4 élèves sont encore debout, un détournement est visible, ils jouent avec les plots qui ont été mis en place, par contre les élèves construisent fortement le sens de la tâche et de la leçon car les réponses apportées par tous sont plus fluides et plus construites par rapport à l'activité.

1 ère situation : on observe un petit temps de latence, les répétitions se font mais avec un temps au début de tâche un peu long pour les premières répétitions. La plupart des élèves ont construit le sens, mais ont pour l'instant du mal à voir l'intérêt du sens de la tâche pour la performance cible.

Temps de re-questionnement : temps de régulation pour repasser à la grande boucle, avec lancement d'une nouvelle tâche, les élèves co construisent le sens.

2<sup>ème</sup> tâche : on peut voir un décrochage de l'engagement durant cette tâche, les passages sont présents mais il y a de plus en plus de décrochage et détournement de la tâche. La motricité des élèves est plus perceptible.

Retour sur les acquis cognitifs, vérification de la progression sur les performances, si atteintes, pour le rapport à la performance cible. Les élèves progressent de séance en séance.

### **3.1.4. Leçon 4**

#### **Classe B :**

Le gymnase principal étant fermé pour travaux, la leçon s'effectue en présence d'une autre classe de 4<sup>ème</sup> avec qui nous avons dû partager le gymnase pendant l'ensemble de la leçon. L'attention des élèves a été fortement impactée en raison de cette problématique.

Echauffement :

L'échauffement est difficile à mettre en place. On sent que les élèves n'arrivent pas à trouver du sens à ce qu'ils font. Cela se traduit par des comportements déviants. L'enseignant est une nouvelle fois obligé d'intervenir à plusieurs reprises pour recadrer certains élèves.

SA 1 "Approfondissement se renverser"

Temps de mise au travail assez long. Une fois lancés dans l'activité, la participation a été active. Engagement fort et plaisir de réussir ressenti par une majorité d'élèves.

Bilan intermédiaire :

Seconde introduction de la notion d'esthétique. Cette fois, on a observé une bonne compréhension d'une majorité de la classe. Cela s'est traduit par plusieurs questions d'élèves. Cependant le bilan a été un peu long, il a manqué d'interaction avec les élèves en raison de la transmission des contenus. Cela s'est observé par une déconcentration d'une dizaine d'élèves qui n'écoutaient plus et étaient en train d'observer l'autre classe en activité.

SA 2 "Sauter"

Les élèves ont du mal à s'appropriier les contenus pour enchaîner les différents éléments du saut. L'enseignant répète sans cesse ce qu'il faut faire. On observe assez rapidement une baisse d'activité d'une partie de la classe qui se décentre du travail demandé.

**Classe A :**

Echauffement : l'engagement est là, avec un guidage total de la tâche. Démarche d'engagement par le jeu qui implique énormément les élèves.

Temps d'échange : temps de retour compliqué, 4 élèves sont encore debout, une élève pleure sur le côté dû à des difficultés avec son groupe, la compréhension des consignes semble bonne pour autant car la participation des élèves est active pour 70 % de la classe.

1ère situation : la tâche se lance rapidement, les élèves rentrent rapidement dans la pratique, cependant beaucoup n'ont pas encore compris l'utilité de la tâche et ce qu'elle va leur faire découvrir. Cependant, l'engagement est bon dans la tâche. Certains groupes détournent un peu la tâche car ils ne sont pas pleinement engagés.

Temps de re-questionnement : retour sur la compréhension des fiches, certains ne comprennent toujours pas l'importance du score.

2<sup>ème</sup> tâche : les élèves s'engagent directement, et comprennent finalement l'importance de la situation précédente dans le retour à un nombre de foulées pair pour arriver sur son bon pied d'appel, des transformations s'opèrent et sont visibles dans le comportement moteur.

### **3.1.5. Leçon 5**

#### **Classe B :**

Echauffement :

Modification de la stratégie d'approche par un échauffement articulaire collectif mené par l'enseignant selon le modèle transmissif. Ce nouveau mode d'entrée dans l'activité a pour effet de calmer les élèves. Contrairement aux autres leçons, le silence règne pendant ce temps et tous les élèves font ce qui est demandé. A chaque écart un simple rappel à l'ordre recentre les élèves concernés.

SA 1

Arrivée d'un nouvel élève dans la classe (exclu de son établissement). Dans un premier temps, il refuse d'enlever ses chaussures et dit qu'il a une douleur au pied. Après une longue discussion avec l'enseignant, il finit par se mettre en activité. La situation tourne bien, l'ensemble des élèves sont en activité. Cependant par rapport aux dernières leçons on observe peu de progrès des élèves. Les élèves ont alors l'initiative de réclamer un temps de travail plus long sur le renversement.

SA 2 Eléments de liaisons

Manque de contenu (critères de réalisation)

Lors de la seconde situation les élèves ont découvert les éléments de liaison d'un enchaînement. Les critères d'enseignement ont été une nouvelle fois effectués de manière transmissive. Des apprentissages moteurs se sont nettement observés sur les premières répétitions des conduites motrices travaillées. Cependant au bout de 20 – 30 min on a observé une baisse globale de l'activité ainsi qu'une progression dans les apprentissages moteurs de moins en moins nets. Cette observation s'est complétée avec un détournement des élèves de la tâche notamment de la part de Rayan Bilal et Mathéo.

### **Classe A :**

Échauffement : Engagement reste qualitatif grâce à un mode d'entrée sur le jeu.

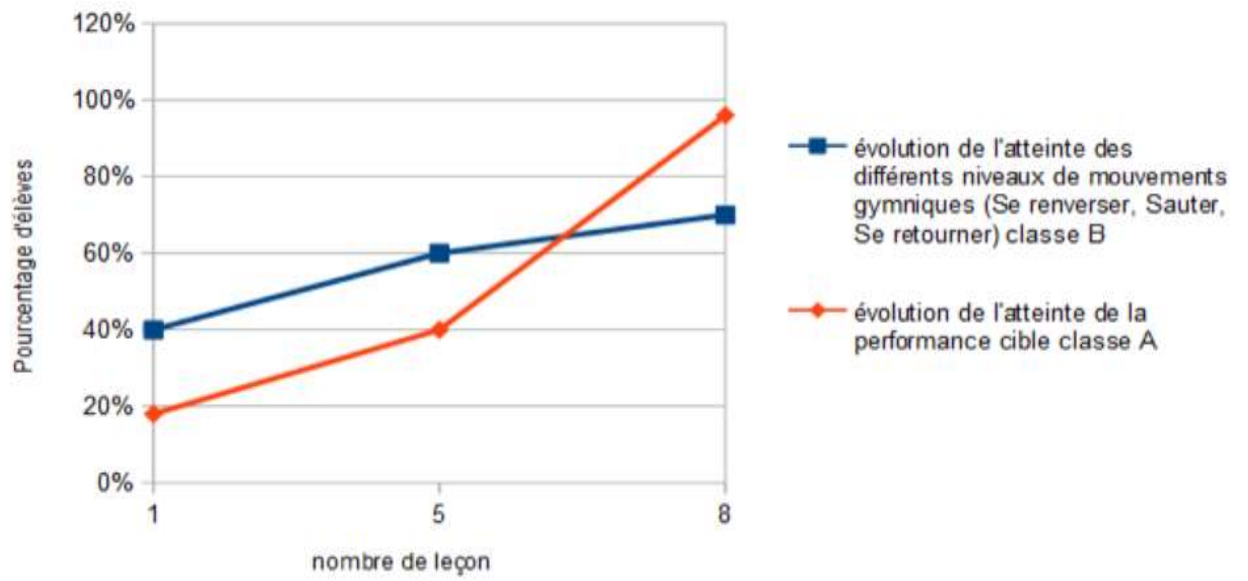
Temps d'échange : Beaucoup d'élèves échangent entre eux sur la question du jour. La participation reste elle assez disparate, un groupe d'élèves répond beaucoup aux questions, l'enseignant cherche donc à aller questionner les élèves par rapport à la question inductive de la leçon du jour.

1 ère situation : L'engagement est bon, les élèves s'engagent directement dans les activités motrices car ils ont compris par leurs propres moyens le sens de la question, on peut observer une réelle implication. De l'extérieur on peut penser qu'il y a eu un déclic, par rapport au fonctionnement de l'inductif et de la question sur leur leçon. On peut observer une nette progression dans les temps des performances cibles et des trajectoires de franchissement des haies beaucoup plus intéressantes.

Re-questionnement : Les élèves font le lien avec l'enseignant sur les hypothèses construites en amont avec la question sur la leçon, l'enseignant les place dans la perspective de la situation de référence.

2ème situation : L'engagement reste constant, les élèves semblent avoir construit un sens à cette performance cible, d'un point de vue moteur. Les élèves réalisent des franchissements beaucoup plus qualitatifs.

### Evolution des apprentissages des classes A et B



Graphique illustrant l'évolution des apprentissages moteur à partir de nos observations.



## VIII. Discussion et analyse

Les objectifs de cette étude sont de comparer deux styles d'enseignements, le style transmissif et le style associatif, afin de déterminer leurs effets sur l'engagement des élèves au niveau physique et cognitif ainsi que sur les apprentissages produits lors d'une séquence d'enseignement.

Dans la perspective de trouver une réponse à ces objectifs, nous avons réalisé deux expériences dans deux établissements ayant des caractéristiques démographiques proches et dans des classes de 6èmes ayant des caractéristiques semblables. Nous avons mené des activités comparables dans ces deux classes tant au niveau de la dépense énergétique que de l'utilisation du corps dans des habiletés dites fermées. Nous avons pour cela créé des conditions d'invariabilité pour pouvoir jouer sur un paramètre clef : celui du changement de style d'enseignement. Une classe va être observée en lui appliquant le style d'enseignement transmissif et l'autre avec le style d'enseignement associatif. Nous avons structuré l'analyse des résultats autour des constats observés dans les trois domaines sélectionnés : l'engagement physique, cognitif, et les apprentissages de fin de séquence.

Dans un premier temps, après avoir analysé de manière détaillée l'engagement des élèves sélectionnés dans chacune des leçons, en les comparant entre le style d'enseignement associatif et transmissif, nous pouvons formuler plusieurs constats :

**Le premier constat** est réalisé à partir de nos observations et de l'analyse des courbes de fréquence cardiaque de nos sujets. Les deux styles d'enseignement ont des effets différents sur l'engagement des élèves. Le style d'enseignement transmissif se révèle très efficace pour un engagement à court terme. Le style d'enseignement associatif semble pour sa part plus efficace sur un engagement physique à long terme. En effet, nous avons observé à partir de l'analyse de nos courbes (cf. 6.1 Résultats l'engagement des élèves : Le Cardio fréquencemètre) que les élèves de la classe B qui ont vécu le style d'enseignement transmissif ont montré un engagement physique direct

et important dès les premières leçons, ce de manière nettement supérieure à la classe A adossée à un style d'enseignement associatif.

Cependant, nous avons observé que cette différence d'engagement s'est peu à peu réduite au fil des leçons jusqu'à s'inverser à partir des leçons 4 et 5. Nous avons également remarqué que la quasi-totalité des courbes propres au style d'enseignement transmissif (8/10 au total) ont une tendance à décroître à court terme, au fil de la leçon. Les courbes de la classe A, style d'enseignement associatif, démontrent pour leur part (8/10 également) une tendance à ce que l'engagement physique soit légèrement croissant à l'échelle de la leçon. Ainsi, nous pouvons conclure que le style d'enseignement transmissif est intéressant pour les premières leçons et qu'il montre des effets supérieurs au style associatif à court terme. Le style d'enseignement associatif montre des effets supérieurs dans la durée c'est-à-dire à l'échelle d'une séquence ou de plusieurs leçons.

Ce constat peut être lié à plusieurs facteurs. Nous pouvons nous baser sur les facteurs généraux et les sources d'engagement des élèves. Sarrazin et Trouilloud en 2005 évoquent le sentiment de compétence pour s'engager. Le style transmissif semble être plus enclin à atteindre ce résultat car il vise à une réussite rapide des élèves et une augmentation de leur sentiment de compétence. Or sans raison et intégration des effets de causalité de la réussite interne à soi et sans objectif de découverte à long terme, l'élève reste dans une motivation extrinsèque qui selon Ryan et Deci 2000 ne dure qu'un temps et ne permet pas la persistance de l'engagement. Ainsi, la mise en projet et l'autonomie de l'élève, accentuée par le style d'enseignement associatif, permet à long terme de faire basculer les élèves dans une motivation intrinsèque permettant un engagement durable.

**Le second constat** observé porte sur des disparités d'engagement physique entre filles et garçons en fonction du style d'enseignement employé.

En effet, nous observons dans la classe B, qui correspond au style d'enseignement transmissif, que sur les premières leçons il y a une grande différence au niveau de l'engagement physique qui se situe de 40 à 50 battements par minute entre filles et garçons.

En analysant selon ce même filtre les courbes de la classe A, style d'enseignement associatif, nous observons que contrairement à la classe B les garçons et les filles ont un engagement physique très similaire. Leurs battements par minute sont

quasiment égaux. Cette observation nous amène à penser que le style d'enseignement associatif serait plus approprié à un public hétérogène pour favoriser un engagement physique de la part de tous les élèves. Le style d'enseignement transmissif présente quelques disparités au niveau du genre fille/garçon. Nous expliquons cette observation vraisemblablement par le caractère strict et directif imposé par cette démarche d'enseignement et la pression du résultat qu'elle impose, alors que le style associatif est quant à lui orienté sur une mise en projet global à plus long terme permettant ainsi aux élèves de prévoir leurs acquis sur une plus grande échéance.

Dans un second temps, nous avons choisi d'analyser l'engagement cognitif des élèves dans le but de déterminer les effets selon les deux styles d'enseignement, transmissif et associatif, sur la dimension réflexive des élèves en cours d'EPS, qui est bien sûr un facteur prépondérant de l'apprentissage des élèves.

Nous avons analysé nos résultats et nous avons émis deux principaux constats sur les différences entre les styles d'enseignement associatif et transmissif.

**Le premier constat** nous amène à une vision très scindée des effets des deux styles étudiés. Le style transmissif se révèle être, au regard des résultats des questionnaires, intéressant pour la réflexion, la compréhension des élèves dans le cadre de la leçon et de l'appropriation des consignes données.

Nous observons une grande partie des réponses fortement orientées vers la compréhension des habiletés précises travaillées lors de la leçon. Cependant, ce style d'enseignement transmissif ne révèle pas la réflexion sur les intérêts globaux de la séquence et l'utilité de ce qu'ils font lors des leçons pour des apprentissages à plus long terme. Ce style d'enseignement place les élèves sur l'immédiat, et sur le contenu à court terme des apprentissages. Mais il ne permet pas à l'élève de se projeter à plus long terme. Les élèves n'ont pas été capables de répondre à la question de l'utilité du savoir apprendre.

Concernant le style associatif, nous pouvons observer à l'aide de nos résultats une certaine mise en perspective de nos élèves. Certains passent à côté du contenu précis de la leçon. Mais ils sont toujours dans une perspective globale de mise en projet car ils sont tous capables de répondre aux enjeux de l'utilité du savoir de la leçon au

travers de la séquence d'apprentissage. Cette conclusion témoigne d'une compréhension à long terme des acquis. Les élèves arrivent à se situer dans le cadre de la séquence. Ils comprennent qu'au fur et à mesure, les leçons viennent enrichir un projet d'apprentissage plus global. Ainsi, ce style d'enseignement centre plutôt l'élève sur la compréhension et l'utilité de ce qu'il apprend. Nous pouvons cependant apporter certaines limites sur ce style d'enseignement au regard de nos résultats par rapport à la compréhension et l'engagement cognitif à court terme sur les tâches demandées et sur les savoirs transmis qui peuvent mettre du temps à se construire.

Nous pouvons apporter une certaine explication pour tenter de comprendre le phénomène qui s'est déroulé chez les élèves dans leurs engagements cognitifs exposés aux deux styles d'enseignement.

Le style d'enseignement transmissif se veut être un style qui délivre un grand nombre de savoirs avant de lancer les élèves dans les tâches d'apprentissages. Cela s'apparente à donner les réponses pour que les élèves les tests sur le terrain par eux-mêmes avec un contenu de guidage feedback (Pierron, Fleischman 1987) délivré en grande quantité par l'enseignant. Ceci centre donc l'élève sur la réflexion cognitive de son action dans la tâche et non pas sur son utilité à long terme.

Le style d'enseignement associatif se base sur une construction des apprentissages avec les élèves. Se baser sur le questionnement inductif a été un choix ancré dans ce style d'enseignement pour co-construire les apprentissages et laisser l'élève devenir acteur de ses apprentissages à court et moyen terme, voir à long terme. Ce style se centre donc sur l'autonomie des élèves et sur leurs capacités à réfléchir sur les contenus de manière intelligente pour les construire par eux-mêmes en les situant dans une démarche à long terme. Ceci explique le fait que la réflexion cognitive des élèves soit tardive et plus orientée sur son utilité pour comprendre le raisonnement global.

**Le deuxième constat** nous amène vers un aspect auquel nous n'attendions pas s'agissant de l'appréhension cognitive des garçons et des filles vis-à-vis des styles d'enseignement.

En effet, nous pouvons observer au travers de nos résultats que l'engagement cognitif est assez éparé entre les filles et les garçons. Le style transmissif a permis aux garçons de mieux comprendre et de s'engager cognitivement dans la tâche par rapport

aux filles avec le même style d'enseignement. A travers ces observations nous avons remarqué également une meilleure compréhension des tâches de la part des garçons dans nos résultats dans la classe B. Concernant le style associatif, nous observons au regard des résultats une inversion avec le style transmissif. Les filles se sont plus engagées cognitivement dans la compréhension globale et dans l'utilité du savoir apprendre lors de la leçon (A quoi cela va t'il servir ?). Les garçons ont été plus en difficultés. Ils ont mis plus de temps pour s'imprégner de la réflexion par le questionnement inductif et la co-construction des apprentissages. Les garçons ont eu plus de mal à rentrer dans le modèle associatif. Ce constat peut sans doute s'expliquer par le caractère intellectuel plus proche du public féminin. Il est important de voir que cette mise en autonomie intellectuelle et cognitive impliquées par le style d'enseignement associatif est proche d'un caractère scolaire classique dans une application de méthode scientifique, le questionnement, l'expérience par soi-même via une situation, en tirer des conclusions sur une tâche plus globale. Ce modèle associatif sous cette forme se rapproche fortement des affinités de réflexion du public féminin qui somme toute convient également au public masculin mais avec plus de temps d'adaptation en EPS.

Dans un dernier temps, le cœur de nos recherches était orienté sur une question fondamentale en EPS, mais aussi dans le cadre de toutes les disciplines scolaires, quels effets ont pu être perçus par nos résultats sur les apprentissages des élèves, notamment moteur en EPS ?

**Le premier constat** est que nous repérons une temporalité dans les effets sur l'amélioration des conduites motrices des élèves.

En effet, le style d'enseignement transmissif crée de forte progression lors du début des séquences comme nous pouvons l'observer dans les bilans moteurs de la séance produits à partir des vidéos de la leçon 1, 2, et 3. Nous constatons que les élèves progressent sur les habilités motrices. Concernant la leçon 4 et 5, nous observons à partir de la vidéo que les apprentissages semblent être plus compliqués ou du moins que la progression se fait moins ressentir dans l'analyse de la leçon. Les élèves répètent moins et sont éloignés de la logique d'apprentissage.

Concernant le style d'enseignement associatif, nous observons dans le visionnement des vidéos que les apprentissages du démarrage de la séquence sont parasités par la compréhension de la co-construction des apprentissages et de l'organisation des relations sociales que cela implique. Nous observons dans les leçons 1, 2, et 3 que les habiletés motrices changent très peu. Il y a beaucoup de réflexion et de répétition mais souvent les apprentissages se concrétisent en fin de leçon lors de la situation globale de référence. A l'inverse du mode transmissif, la leçon 4 et 5 montre qu'il y a un basculement dans les apprentissages d'où les habiletés motrices se transforment dès la petite boucle. Ainsi, peu à peu la réflexion apportée par ce style a été comprise par les élèves et montre des bénéfices dans les apprentissages. Nous observons des élèves qui répètent, modifient des paramètres lorsqu'ils en ressentent le besoin.

Le constat est donc de mettre en avant les apprentissages créés à court terme par le style transmissif mais qui s'estompent dans le temps, là où le style associatif produit des résultats à plus long terme au niveau du changement des habiletés motrices.

**Le deuxième constat** porte sur les apprentissages purs et statués par l'enseignant tout au long de la séquence. Il semble y avoir un effet d'inversion entre le style transmissif et le style associatif.

Le style transmissif semble être efficace dans la vision des apprentissages à court terme comme nous pouvons le voir sur l'analyse des courbes de l'évolution d'apprentissages durant la séquence en gymnastique parkour. Les bénéfices de cette méthode se voient à court terme car les apprentissages augmentent sensiblement à la mi-séquence.

En comparaison directe, nous observons directement une inversion des courbes avec le style d'enseignement associatif à partir de la séance 5 et de l'évaluation finale. 96% des élèves avec le style associatif ont atteint leur performance cible au terme des apprentissages de la séquence.

Ainsi le constat est celui de la différenciation de la temporalité d'apprentissage et à terme d'obtenir un apprentissage plus performant pour les élèves avec le style d'enseignement associatif.

## IX. Conclusion

L'étude et les réflexions menées ont reposées par un unique questionnaire : Quels sont les effets du style d'enseignement transmissif et associatif sur nos élèves ? Ce questionnaire venait d'une réflexion et d'une préoccupation que nous avons développée en tant que stagiaire nouvellement arrivé dans un établissement avec un public d'élèves à cerner. Au travers de l'évolution de notre réflexion tout au long de ce mémoire, nous avons aussi pu modifier légèrement notre questionnaire, notamment sur la visibilité des constats faits sur nos premiers résultats. Nous nous sommes davantage intéressés aux différences d'effets entre les publics féminin et masculin pouvant apporter un enrichissement face à nos résultats en plus d'une comparaison entre les deux classes dans leur globalité.

Pour répondre à ce questionnaire et à la problématique de notre mémoire portée sur la comparaison des effets d'un style d'enseignement sur l'apprentissage et la motivation d'engagement des élèves au travers d'une séquence d'apprentissage, à la fois vis-à-vis de l'engagement physiologique (comment les élèves se dépensent et sont en mouvement dans la leçon ?) ainsi que sur l'engagement cognitif des élèves (compréhension des consignes, démarches d'apprentissages). Nous avons dans une première partie effectué un point de cadrage sur les concepts clés de notre étude à savoir : une définition précise des différents styles d'enseignements et les effets qu'ils peuvent induire sur les élèves tant sur l'aspect énergétique de l'engagement que cognitif ainsi que sur l'effet apporté aux apprentissages des élèves.

Dans un second temps, après avoir défini notre problématique et les enjeux de notre sujet, nous avons précisé notre méthode de recherche en détaillant et en caractérisant les populations sélectionnées qui nous a permis de récolter nos résultats. Nous trouvons ainsi de nombreuses similitudes entre les deux publics, ce qui nous a permis de dégager des observations et des analyses comparatives fiables : sur l'engagement physique, l'engagement cognitif et sur l'apprentissage moteur des élèves à partir d'outils de mesure.

Dans un troisième temps, nous avons récolté et exposé les résultats collectés sur le terrain. Par la suite nous les avons analysés séparément. Cette analyse nous a permis de réaliser des constats et de comparer des données. Ceci nous a permis par rapport à notre cadrage de conforter et d'approuver une des hypothèses formulées.

Ainsi, et d'après nos résultats, nous pouvons en conclure que chacune de nos observations nous ont conduits à reconnaître que le style d'enseignement transmissif est plus favorable dans les apprentissages moteurs à court terme, c'est-à-dire à l'échelle d'une temporalité inférieure à 5 leçons que le style d'enseignement associatif.

Cependant, le style d'enseignement associatif a démontré des bénéfices supérieurs dans les apprentissages moteurs sur des séquences d'apprentissages plus longues c'est-à-dire supérieur à 5 leçons.

En effet, nous avons constaté que le style d'enseignement transmissif a produit des résultats directs et immédiats au niveau des élèves. Cependant ils se sont peu à peu restreints de leçon en leçon, jusqu'à se faire dépasser par le style d'enseignement transmissif notamment sur les leçons 4 et 5. La principale raison pour laquelle le style d'enseignement associatif a mis plus de temps à s'organiser et à apporter des résultats intéressants est que la réflexion cognitive des élèves, qui est une condition indispensable dans cette démarche, nécessite plus de temps à l'échelle de la leçon et de la séquence. C'est la raison pour laquelle nous avons observé des résultats constants et progressifs sur l'ensemble des leçons analysées.

Nous concluons ce travail en avançant qu'un style d'enseignement ne surpasse pas l'autre dans les apprentissages moteurs. Cette différence d'effets s'observe sur la temporalité de la séquence où on observe une inversion des bénéfices entre des séquences d'apprentissages longues (supérieures à 5 leçons) ou courtes (inférieures à 5 leçons). Ces résultats nous permettent donc de valider la première hypothèse que nous avons émise avant la collecte et l'analyse de nos résultats.

Ainsi nos conclusions portent principalement sur la différence temporelle entre le style transmissif et le style associatif. L'un semble agir plus vite à court terme sur l'engagement physique, cognitif et les apprentissages mais il perd de l'intérêt à long terme. Le style associatif paraît être plus dans l'air du temps car nous visons aujourd'hui des acquisitions sur le long terme avec les élèves.



L'enrichissement par rapport aux départs de notre problématique et notre questionnement nous a amenés à statuer sur le fait que l'engagement physique et cognitif avaient un effet différent sur le public masculin et féminin. En effet le style d'enseignement associatif semblait engager plus rapidement le public féminin, tant sur les aspects énergétiques que cognitif, en comparaison avec le style d'enseignement transmissif qui au contraire engage plus vite le public masculin au niveau des aspects énergétique et cognitif.

## **1. Limites**

Il convient maintenant de préciser certaines limites par rapport à nos travaux, ce qui aura pour conséquence de nuancer les résultats perçus.

Tout d'abord, nos stages respectifs ne nous ont pas permis d'enseigner la même activité à les deux classes de 6ème en raison des mesures imposées par certaines communes liée à la crise sanitaire (le gymnase du collège René Bernier était fermé). Nous avons donc été contraints, par la programmation respective de nos lieux de stage, de réaliser cette étude en prenant appui sur deux activités différentes qui n'appartiennent pas au même champ d'apprentissage. Cette mise en œuvre constitue déjà une limite dans notre recherche par les différences qu'elles comportent, notamment au niveau du lieu de la pratique intérieure pour l'une (gymnase) et extérieure pour l'autre (piste d'athlétisme). Cependant nous avons pu repérer des similitudes entre elles.

Par ailleurs, le manque de matériels pour mesurer l'engagement physique avec les cardiofréquencemètres nous a contraints à limiter notre collecte de résultats à deux sujets par leçon (un garçon et une fille). Malgré toutes les précautions que nous avons pu prendre pour sélectionner des élèves représentatifs, la moyenne de nos résultats reste questionnable pour ce sujet. Initialement nous avons imaginé pouvoir collecter des résultats sur 4 à 8 élèves par leçon.

Enfin, la crise sanitaire liée à la COVID 19 a fortement compliqué notre travail tout au long de l'année. La séquence de Gymnastique Parkour initialement prévue sur 8 leçons s'est vue subitement stoppée par les mesures gouvernementales imposant la fermeture

des gymnases au cours du mois de janvier. De plus, les nombreuses restrictions imposées au niveau de l'université nous ont contraints à réaliser la quasi-totalité de nos échanges via des outils numériques (visioconférence, document collaboratif, téléphone).

Malgré ces contraintes, nous avons réussi à nous adapter et à faire aboutir notre mémoire. Chaque séquence a été profitable à nourrir notre réflexion et nous avons réussi nos nombreuses perspectives. Ce traitement de ce sujet a été intéressant et nous sommes convaincus que les résultats obtenus nous serviront dans notre pratique professionnelle.

## ***2. Apports professionnels***

Ce mémoire fut une expérience très enrichissante pour notre futur métier d'enseignant. Tout d'abord, il nous a permis de découvrir la grande complexité de mener un travail de recherche sur le long terme sur le terrain, d'apprendre à gérer, à planifier, à préparer, à anticiper pour recueillir nos données afin que ces dernières soient utilisables et pertinentes vis-à-vis de notre sujet de mémoire.

Nous nous sommes aperçus, dans le cadre de ce mémoire, que la collecte de résultats impose des préambules incontournables, en particulier au niveau de sens de l'organisation qu'elle impose aux chercheurs mais surtout de l'adhésion sans faille de la part des élèves, sujets d'observation.

Principalement, ce mémoire fut un apport personnel conséquent et nous espérons qu'il se révélera profitable à des enseignants en quête de réponses au sujet de cette thématique et ceci quel que soit leur niveau de carrière. Nous retiendrons que les postures enseignantes et les styles d'enseignement ont un impact direct dans les séquences menées et que nous pourrons mettre en œuvre toutes les observations que nous obtenues sur le terrain avec les élèves qui nous seront confiés.

Nous n'avons pas cherché à prouver le meilleur et le moins bon, mais plutôt envisager ce mémoire dans une découverte des effets, des différents styles d'enseignement, leurs points positifs et négatifs afin que nous puissions établir notre propre point de vue entre ces deux styles d'enseignement.

### **3. Ouverture**

Si nous devons poursuivre notre recherche, plusieurs pistes de travail nous viennent à l'esprit pour étayer et approfondir cette étude.

Dans un premier temps, il serait intéressant de poursuivre notre recherche sur la comparaison des effets du style d'enseignement associatif et transmissif sur d'autres niveaux de classe afin de pouvoir comparer les effets des styles d'enseignement en fonction du niveau des élèves et de leur âge mais aussi de pouvoir poursuivre la comparaison entre les publics masculin et féminin.

Enfin, il nous semblerait intéressant de pouvoir effectuer une comparaison des styles d'enseignement que nous n'avons pas traités, à savoir le style d'enseignement incitatif et le style permissif. Il semblerait alors pertinent d'envisager de comparer les effets de ces 4 styles d'enseignement sur l'ensemble d'une année scolaire et sur plusieurs populations d'élèves.

## Bibliographie

- Banville, D., Richard, J-F., Raïche, G. (2004). *Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada*. Avente Vol.10, n°2, p.32 – 44.
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Sarrazin, P., (2013). *La motivation auto-déterminé*. In Tessier (D.) (dir.), *La motivation*. Paris, Éditions EP&S, P.11-28.
- Bali, N., Souissi, K. (2015). *Comparative Study of Physical Education Students Teachers Style Interventions Teaching Styles Skill*. Université la Manouba, UMA, Tunis.
- Bélanger, C. (2008). *Les styles d'enseignement et le partage de décision utilisé par des enseignants en éducation physique du troisième cycle du primaire lors d'une situation d'enseignement-apprentissage*. Université du Québec.
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC – Une étude multicas en milieux défavorisés*. Département de psychopédagogie et d'andragogie Faculté des Sciences de l'éducation.
- Birraux, A. (1994). *L'adolescent face à son corps*. Centurion, Paris.
- Blanqui, J-P., Nougier, V. (1990). *Pratiques sportives et modélisation du geste*. Grenoble sciences, p.15-19.
- Davies, L. (1971). *L'art d'instruire*. Ed. Hommes et Techniques. Suresnes.
- Delignière, D., Garsault, G. (1999). *Connaissances et compétences en EPS*. Revue EPS, 280, p.43-47.

- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris P.U.F. 63.
- Hasty, D-L. (1997). *The Impact of Brithish National Curriculum Physical Education on Teachers' Use of Teaching Styles : A Case Study in one English Town*. Thèse de doctorat, Tuscaloosa : Universty of Alabama.
- Karsenti, T. (1993). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire des cégépiens*. Technical Report.
- Kulinna, P.H., Cothran, D.J. (2003). *Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perception of Various Teaching Styles*. Learning and instruction, p.597-609.
- Merieu, P. (2016). *L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF sciences Humaines.
- Monfort, B., et al. *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences Laboratoire d'Enseignement Multimédia (LEM)*. L'Université de Liège in [http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem\\_art2.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/eleves/lem_art2.html)
- Mooses, K., Pihu, M., Riso, EM., Hannus, A., Kaasik, P., Kull, M. (2017). *Physical Education Increases Daily Moderate to Vigorous Physical Activity and Reduces Sedentary Time*. The journal of the school health, p.602-607.
- Parlebas, P. (2017). *Une pédagogie des compétences motrices*. Université Paris Descartes.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue Française de pédagogie,4(4), p.12-12.

- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education (2nd Edition)*. Mayfield Publishing Company.

- Therer, J., Willemart, Cl. (1984). *Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo*. Probio Revue, vol 7, n°1.

## Annexes

*Données brutes de la caractérisation des élèves par rapport aux ressources sélectionnées (IV Méthode de Recherche) :*

### 5.2.1.1. Classe A

Les élèves de notre classe de 6ème ont des ressources anaérobie alactique et anaérobie lactique intéressantes qui correspondent à leur tranche d'âge et donc à leur développement, **la répétition d'action à haute intensité de façon courte ne leur pose aucun problème** et semble donc en **adéquation avec les deux filières principales sollicitées en course de haie** activité que nous avons choisi d'investir pour notre étude.

### 5.2.1.2. Classe B

Les élèves de la 6ème C de La Neustrie ont pour leur part des ressources bioénergétiques normales pour leur âge. En effet, aucun élève de la classe ne dispose de particularité ou d'une nécessité d'attention particulière sur le plan bioénergétique. Seulement une élève de la classe est touchée par un asthme intermittent de niveau 1 (niveau le plus faible) ce qui ne gêne en rien ses capacités. Elle arrive à s'auto-réguler et est capable d'utiliser seule son bronchodilatateur lorsqu'elle en éprouve le besoin. **La répétition d'actions à haute intensité de façon courte en gymnastique ne pose aucun problème** au regard de l'activité des élèves en tant qu'observateur, de leur ressenti personnel ainsi que de l'observation des courbes de fréquence cardiaque des sujets que nous avons sélectionnés. Au contraire leurs ressources anaérobie alactique et anaérobie lactique sont intéressantes

### 5.2.1.3. Similitudes

Nos deux groupes présentent de fortes similitudes entre elles sur le plan des ressources bioénergétiques. En effet, les deux classes disposent d'une bonne capacité de répétition d'action à haute intensité. Seule une élève de La Neustrie (Classe B) peut prédisposer à des difficultés mais qui ne sont pas avérées gênantes dans la pratique.

## 5.2.2 Caractérisation des élèves par rapport aux ressources biomécaniques

### 5.2.2.1. Classe A

Au niveau de la vitesse, les élèves de la classe présentent deux profils par rapport à cette ressource de vitesse. **D'un côté les élèves avec un fort habitus sportif** qui leur permet d'avoir des ressources déjà disponibles notamment sur la vitesse. A contrario **certains élèves ont du mal à créer de la vitesse** et sont assez limités pour atteindre une vitesse élevée ou ont besoin de beaucoup de temps pour arriver à vitesse maximale. Concernant la coordination, les élèves sont assez habiles. Le franchissement de la haie en tant que tel ne leur pose pas problème, mais plus, en aval, dans **la reprise de course et le maintien de la motricité de vitesse**. Pour la souplesse, les élèves de 6ème présentent une grande souplesse articulaire qui nous demande d'être vigilants.

### 5.2.2.2. Classe B

De même que pour les élèves de René Bernier (classe A) nous observons chez les 6èmes de La Neustrie au niveau de la vitesse d'exécution deux profils d'élèves lors des prises d'élan qui sont nécessaires pour effectuer certains mouvements gymniques. **D'une part des élèves qui arrivent facilement à créer de la vitesse** sur quelques pas lors de la phase d'élan et **des élèves qui ont besoin de plus de temps**. Cela peut s'expliquer par la peur de s'engager dans l'action ou une différence de force. Par ailleurs, nous observons encore à cet âge-là peu de différence au niveau de la masse musculaire entre un garçon et une fille. Concernant la coordination l'enchaînement d'une action ne pose pas de problème pour l'ensemble de la classe. Cependant, **des difficultés apparaissent pour une grande partie des élèves lorsqu'ils commencent à enchaîner plusieurs actions conjointes**. La souplesse des élèves de la classe est très bonne et ne nécessite pas d'attention particulière, mise à part d'être sollicitée pour la maintenir voire la développer dans une vision à plus long terme.

### 4.2.2.3. Similitudes

Sur le plan des ressources biomécaniques de nos deux cohortes d'élèves en particulier au niveau de la vitesse nous observons dans les deux classes deux profils d'élèves assez similaires. Cependant, nous les avons conjecturés de manière différente. Mais cela n'impacte pas le rapprochement de ces deux classes du point de vue des ressources. **Au niveau de la coordination nous remarquons une difficulté**



**des deux cohortes au moment où il y a besoin d'enchaîner plusieurs actions conjointes.** Cette remarque s'explique du fait que nos élèves sont en pleine croissance. De ce fait, le schéma corporel est alors bousculé ce qui induit une stagnation voire un retour en arrière sur le plan biomécanique. On parle alors de syncinésie (Weineck 1992) c'est-à-dire d'une représentation erronée du schéma corporel. En ce qui concerne la force, il n'y a pas de différence marquante dans les profils des deux classes étant donné la faible libération de testostérone pour les garçons et d'œstrogène pour les filles du fait de l'âge de nos sujets qui se trouve au tout début de leur période de puberté. Pour la souplesse, les deux cohortes présentent une très bonne souplesse du fait de leur âge (Sergejew 1964). Nous pouvons considérer même que la période optimale pour développer cette qualité se situe entre 11 et 14 ans. Nous défendons donc l'opinion selon laquelle nos deux cohortes présentent de fortes similitudes sur le plan des ressources biomécaniques.

### 5.2.3 Caractérisation des élèves par rapport aux ressources cognitives

#### 5.2.3.1. Classe A

Concernant la classe A, **la compréhension des consignes simples se fait rapidement.** Les élèves n'ont pas de soucis de communication les uns envers les autres. Cependant, la **civilité** peut parfois poser problème. Ceci est en adéquation avec les spécificités de l'âge des sujets. En effet, **les élèves se déconcentrent vite et certains n'ont pas encore une communication sereine et constructive.** Nous observons par exemple des prises de paroles inappropriées ou encore des discussions pendant que l'enseignant transmet des informations. D'autres part, les élèves parviennent avec l'appui d'un guidage à rapidement faire les liens entre les différentes situations pour créer du sens dans leurs apprentissages.

#### 5.2.3.2. Classe B

Les capacités de compréhension des élèves sont inégales et dépendent fortement de l'attention des élèves et de la capacité de l'enseignant à capter leur attention. En effet, avec les élèves de La Neustrie, la moindre activité extérieure parasite peut impacter directement leur ressource cognitive comme il en a été le cas lors de la leçon 4 avec la présence d'une autre classe dans le gymnase. De ce fait les capacités de

compréhension se révèlent disparates en fonction des profils d'une leçon à l'autre même si sur l'ensemble de la séquence une tendance se dégage à propos des ressources cognitives. La communication entre élèves ne pose pas de soucis. Cependant, **la prise de parole devant la classe est plus difficile et rarement spontanée**, mise à part pour un petit groupe d'élèves moteur et volontaire. Pour le reste de la classe la prise de parole devant la classe est quasi inexistante sauf quand l'enseignant la sollicite.

#### 5.2.3.3. Similitudes

Nous remarquons comme point de rapprochement que les deux cohortes d'élèves que nous observons ont **une bonne capacité de compréhension des consignes à partir du moment où l'enseignant parvient à capter l'attention des élèves**. Cependant, nous remarquons une tendance des élèves des deux classes que nous observons à générer **rapidement de l'inattention**, de la dissipation face aux apprentissages. Cela s'explique par les spécificités propres à cette tranche d'âge d'élèves. En effet, les élèves de 6ème ont tendance à faire preuve d'immaturité. Cela s'exprime par un besoin de jouer et une envie de se dépenser. Compte tenu de leur jeune âge, la prise de décision se révèle lente et fastidieuse dans un environnement incertain. Il faut que l'enseignant s'adapte à ces spécificités pour limiter l'énonciation des règles, de manière à placer rapidement les apprenants en activité pour qu'ils puissent avoir un maximum de temps de pratique. Une nouvelle fois, nos deux classes témoignent donc de similitudes fortes sur le plan des ressources cognitives.

#### 5.2.4 Caractérisation des élèves par rapport aux ressources affectives

##### 5.2.4.1. Classe A

Les ressources affectives de la classe A sont très variables. **Les élèves sont très sensibles au moindre accrochage ou lorsqu'ils sont en situation d'échec**. Il n'est pas rare, lors des séances, d'avoir **des réactions surdimensionnées** pour un événement banal provoquant l'arrêt de certains élèves, des pleurs, ou des conflits dans certains groupes. Ce résultat s'explique du fait que ces jeunes élèves sont en pleine construction affective et doivent également s'adapter à leur nouvel environnement marqué par l'entrée au collège. Nous remarquons également des **appréhensions de la**

**part d'une partie de la classe à partir du moment qu'il faut s'engager** dans de nouvelles actions.

#### 5.2.4.2. Classe B

Du point de vue des ressources affectives, **la peur de s'engager dans une action nouvelle qui implique une prise de risques dans un espace aménagé et sécurisé, se révèle être difficile pour une bonne partie des élèves.** Ces derniers ont du mal à dépasser leurs appréhensions. Sur le plan social, la mise en groupe présente quelques difficultés. Elle peut générer des **réactions négatives** à partir du moment où les élèves ne se retrouvent plus avec leurs camarades proches. De la même manière que les 6èmes de René Bernier (classe A), il subsiste des **réactions surdimensionnées pour des événements anodins** qui normalement ne devraient pas présenter de difficultés. (A. Birraux, L'adolescent face à son corps, Centurion, Paris, 1994).

#### 5.2.4.3. Similitudes

Cette analyse faite dans le détail nous permet maintenant de statuer sur les similitudes qui existent entre nos deux classes ressources observées dans le cadre de notre recherche.

Tout d'abord, les élèves de nos deux classes rencontrent les mêmes difficultés sur le plan des ressources affectives. **Une bonne partie des élèves des deux collèges ont du mal à dépasser leurs appréhensions à partir du moment où ils doivent évoluer dans un milieu incertain ou s'initier à de nouvelles conduites motrices dans un milieu sécurisé.** Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ont du mal à accepter les changements corporels qui s'opèrent chez eux engendrés par le début de leur puberté. Cet état les rend fragiles d'un point de vue psychologique (F. Dolto Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Paris, Hatier, 1989).

De plus, nous observons, également, un point de ressemblance vis-à-vis des relations sociales entre élèves qui prennent de l'importance à cette période du développement de l'adolescent. **Nous observons des conflits récurrents au cours des leçons, des réactions inappropriées de la part de certains élèves souvent quand ils ne se retrouvent pas avec leurs camarades.** Cela s'explique du fait que les élèves de cette tranche d'âge vivent une plus grande instabilité, sensibilité et émotivité (Bolognini 2002).

Par ailleurs, nous observons également que l'association fille garçon ne va pas de soi. Les échanges ne se font pas spontanément. Une fois de plus les similitudes entre nos deux publics sont proches du point de vue des ressources affectives.

## 4<sup>ème</sup> de couverture

### 5 Mots clés :

Style d'enseignement, transmissif, associatif, effet, apprentissages, cycle 3, EPS

### Résumé en Français :

Les pédagogies et didactiques actuelles visent une plus grande liberté de l'élève. On considère aujourd'hui l'élève est davantage en capacité de construire le sens de ses apprentissages lors des leçons d'EPS. Les nouveaux styles d'enseignement orientés vers l'assimilation de nouveaux contenus en co-construction avec les élèves, appelés associatifs, amène à nous interroger. Nous avons donc comparé ce dernier avec un style d'enseignement plus classique, appelé transmissif. Notre objectif est de statuer sur les bénéfices et les risques réels de l'un et de l'autre face aux apprentissages des élèves par rapport à leurs engagements moteurs et cognitifs.

Les résultats récoltés par le biais de cette étude ont permis de montrer des apports intéressants pour les deux styles d'enseignement observé sur le plan temporel à différentes échelles.

## Résumé en Anglais (10 lignes) :

The current pedagogies and didactics aim at a greater freedom of the student. Today, the student is considered as able to build the meaning of his learning during the lessons of EPS. The new teaching styles oriented towards the assimilation of new contents in co-construction with the students, called associative, brings us to question. We have therefore compared the latter with a more classical teaching style, called transmissive. Our objective is to decide on the real benefits and risks of the two styles in terms of the students learning and their motor and cognitive commitments.

The results gathered through this study have shown interesting contributions for both teaching styles observed on a temporal level at different scales.

