

Sciences de l'intervention

Licence 3

COURS N°5

LES METHODES d'ENSEIGNEMENT LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

06/10/2011

PLAN

1 : Introduction	3
2 : Les procédés d'enseignement	3
2.1 : avoir un pourcentage de temps élevé consacré à la matière de l'enseignement.....	4
2.2 : avoir un taux élevé de comportements directement en rapport avec la tâche prescrite	4
2.3 : avoir une bonne adaptation des contenus aux possibilités des élèves.....	4
2.4 : créer le développement d'un climat de travail positif dans la classe	4
2.5 : créer des structures de travail qui favorisent l'engagement des élèves	5
3 : Les méthodes d'enseignement	6
3.1 : Démarche Techno-centrée	7
3.2 Démarche « magistrale à priori ».....	7
3.3 : Démarche « magistrale à postériori.....	8
3.4 : Démarche « dite dialoguée ».....	8
4 : LES STYLES D'ENSEIGNEMENT	9
4.1. Définition du style d'enseignement	9
4.2. La grille THERER-WILLEMART	10
4.3. Trois styles particuliers	11
5 : Conclusion	14
6: La grille d'analyse de ma pratique d'Intervention	15

2011-2012

Bibliographie

Avanzini, G. (1978). La Pédagogie au 20e siècle. Paris : Ed Privat.

Epstein, J. (2005). L'affectif n'est pas une fin... , Enquête « Maître-élève, une affaire d'autorité ? » ,Revue « Fenêtre sur cours, Oct-nov SNUipp.FSU

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

Lewin, Lippit et White. (1939). in A. Levy, Psychologie sociale, textes fondamentaux, Paris, Dunod, 1965

Mons, G. (1994). L'EPS aujourd'hui – nouveaux langages, nouvelles pédagogies ? » IUFM d'Alsace

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

1 : Introduction

Les enseignants doivent concevoir des interventions efficaces pour déclencher, favoriser, amplifier les apprentissages des élèves.

Dans un premier temps, nous énumérerons un certain nombre de **PROCEDES D'ENSEIGNEMENT** qui représentent des « constantes », de l'enseignement, de l'action pédagogique. Ce sont des outils au service du professeur des « éléments de base », des « routines ».

Ces procédés sont indépendants des **METHODES** d'enseignement que l'enseignant choisit en fonction du contexte et de sa sensibilité.

L'enseignant adopte alors des **ATTITUDES** pédagogiques, des comportements issus de principes philosophiques, de modes de pensées, de courants qui caractérisent le type d'enseignement voire même le type d'enseignant. Ce sont des manières d'agir, des conceptions, des pédagogies caractéristiques, « macro phénomènes pédagogiques », « macro méthodes ».

2 : Les procédés d'enseignement

Il existe des principes, des règles qui permettent à l'enseignant de susciter, d'interroger, de faciliter, de guider l'élève dans son parcours d'apprentissage. Nous les appellerons des procédés d'enseignement.

“L'enseignant efficace est celui qui trouve les moyens de maintenir les élèves engagés de manière appropriée sur le sujet et ce pendant un pourcentage de temps élevé, sans avoir recours à des techniques coercitives, négatives ou punitives”.

SIEDENTOP, 1983.

Siedentop (1983) décrit l'enseignant efficace comme celui qui crée les conditions pour :

2.1 : avoir un pourcentage de temps élevé consacré à la matière de l'enseignement

Mettre en place des formes collectives de travail : ateliers, groupes

2.2 : avoir un taux élevé de comportements directement en rapport avec la tâche prescrite

Garantir le bon ordre du déroulement de la séance

Organiser les passages, les rotations

2.3 : avoir une bonne adaptation des contenus aux possibilités des élèves

Favoriser la participation active de tous.

Connaître les caractéristiques des élèves pour leur proposer des thèmes et des situations adaptées.

Créer les conditions à la réussite de tous.

Pédagogie de la réussite et toute la famille de techniques d'enseignement (pédagogie de la maîtrise – pédagogie différenciée – pédagogie du contrat....).

Identifier et analyser les difficultés d'apprentissage.

Connaître et maîtriser les techniques d'enseignement, les processus d'apprentissage et les théories de l'apprentissage.

Apporter conseils et soutien personnalisés.

Différenciation pédagogique.

2.4 : créer le développement d'un climat de travail positif dans la classe

Créer un climat propice aux apprentissages.

Capter l'attention, faire des comparaisons, donner envie de...

Communiquer l'envie d'apprendre, motiver les élèves.

Avoir soi-même une attitude dynamique.

Obtenir l'adhésion de ses élèves aux règles collectives.

Notion de respect essentielle en cours. Comment vous organisez-vous ?

Garantir le bon ordre dans le cadre pour poursuivre des objectifs liés à l'autonomie ou la citoyenneté.

Exercer son autorité avec équité.

Utile dans le cadre d'un devoir sur la règle ou les milieux particuliers.

S'attacher à donner aux élèves le sens de leur responsabilité.

Education à la citoyenneté.

Obtenir l'adhésion des élèves aux règles collectives.

2.5 : créer des structures de travail qui favorisent l'engagement des élèves

Susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue ses objectifs.

Déléguer et permettre aux élèves de se prendre en charge. Autonomisation.
Valoriser leur créativité et leurs talents.

Pouvoir la démarche choisie initialement

A l'inverse : la permissivité, l'improvisation, le manque de structuration du travail en classe semble bien être une cause du mauvais déroulement des séances.

3 : Les méthodes d'enseignement

La méthode pour enseigner sera d'autant plus efficace qu'elle sera logique, rationnelle, adaptée. En EPS nous allons nous attacher à :

- la pratique : agir, faire, bouger, tenter.
- la réflexion : réfléchir, penser, comprendre, analyser.

Ces 2 données sont indispensables pour des acquisitions réelles, reproductibles, diverses et durables.

Deux attitudes semblent caractériser les enseignants d'EPS : **ceux qui privilégient l'action et donc le « que faire » (« tais toi et cours »)** et **ceux qui privilégient la réflexion et donc le «comment faire» («ne bouge pas tout de suite commence par réfléchir »).**

Pour les premiers il faut avant tout agir pour mieux comprendre par la suite car c'est à partir des sensations, du vécu que se construisent les savoirs.

Pour les seconds, on ne peut agir correctement et efficacement que si au préalable on a compris ce qu'il y avait à faire, si on a construit une représentation de l'action à réaliser et établi un projet d'action.

Dans tous les cas « **l'action sans compréhension n'est rien et inversement** ». A partir de ce constat, 4 types pédagogiques ont été identifiés par Gilles MONS (1994).

3.1 : Démarche Techno-centrée

Identification des modèles	Caractéristiques	Illustrations
Démarche de la pédagogie « techno centrée »	Au « que faire » se substitue le « comment faire ». C'est l'action qui prime, l'important est que l'élève ait les moyens de réussir vite et bien. La préoccupation c'est l'efficacité et comme corollaire la motivation. On ne prend pas le temps de dire ce qu'il faut faire, on précise surtout comment faire.	« on va travailler la contre attaque en montées de terrain avec le plus d'espace possible entre les attaquants pour que les défenseurs ne puissent pas avoir le temps de passer d'un porteur du ballon au porteur suivant et vous transmettez la balle au joueur non chargé en jouant le plus vite possible »

3.2 Démarche « magistrale à priori »

Démarche de la pédagogie « magistrale a priori »	L'enseignant décrit le « que faire » et immédiatement après le « comment faire », le tout avant la mise en pratique des élèves. Le fait de donner le but comme préalable permet à l'élève d'établir une relation entre le problème et les solutions à mettre en place.	« on va travailler la contre attaque en montées de terrain avec pour objectif de marquer le panier sans perte de balle et le plus vite possible, pour cela il faut le plus d'espace possible entre les attaquants pour que les défenseurs ne puissent pas avoir le temps de passer d'un porteur du ballon au porteur suivant et vous transmettez la balle au joueur non chargé »
--	---	--

3.3 : Démarche « magistrale à postériori »

Identification des modèles	Caractéristiques	Illustrations
<p>Démarche de la pédagogie « magistrale a posteriori »</p>	<p>L'enseignant décrit le « que faire » puis dans un second temps fait faire l'exercice aux élèves et dans un troisième temps décrit le « comment faire » en s'inspirant de la pratique des élèves.</p> <p>Cette démarche permet de placer l'élève en situation de besoin, de recherche, mais peut aussi l'amener à des erreurs (parfois difficile à éliminer) ou à une certaine démotivation si la solution n'est pas mise en place assez vite. Néanmoins les apprentissages semblent plus stables à postériori.</p>	<p>1er temps description du « que faire » : « on va travailler la contre attaque en montées de terrain, l'idée est de marquer un panier le plus vite possible en utilisant les meilleurs moyens pour rendre les défenseurs inefficaces »</p> <p>2ème temps : « réalisation de l'exercice par les élèves</p> <p>3ème temps description du « comment faire » : on peut noter que la contre attaque a été stoppée et que vous avez perdu le ballon lorsque :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les attaquants étaient trop près les uns des autres - la contre attaque était trop lente - la balle était transmise à un joueur chargé par un défenseur

3.4 : Démarche « dite dialoguée »

<p>Démarche de la pédagogie « dite dialoguée »</p>	<p>4 temps :</p> <p>1- description du « que faire »</p> <p>2- faire pratiquer, essayer, chercher</p> <p>3- questionner pour faire élaborer le « comment faire » par les élèves</p> <p>4- retour à la pratique pour vérifier la pertinence des solutions trouvées et stabiliser les acquis</p> <p>Cette démarche tient compte des ressources présentes des élèves et les place dans une démarche d'appropriation active.</p> <p>Néanmoins elle ne prévoit pas de donner les solutions si les élèves ne les découvrent pas eux mêmes d'où un risque important de démotivation</p>	<p>1er temps description du « que faire » : « on va travailler la contre attaque en montées de terrain, l'idée est de marquer un panier le plus vite possible en utilisant les meilleurs moyens pour rendre les défenseurs inefficaces »</p> <p>2ème temps : « réalisation de l'exercice par les élèves</p> <p>3ème temps élaboration du « comment faire » : quelles solutions avez-vous mises en place pour réussir à marquer ? (verbalisation par les élèves des solutions trouvées)</p> <p>4ème temps retour à la pratique</p>
--	--	---

4 : LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

4.1. Définition du style d'enseignement

Depuis 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 définition fait la différence entre les principes d'enseignement énoncés en 1°) et la manière personnelle qui va guider l'enseignant avec sa classe.

Exemple : Procédé : il faut faire une prise en main de la classe. En fonction de son style d'enseignement chaque professeur agira de manière différente.

Quelques remarques à propos de cette notion de style d'enseignement.

→ Dans le cadre des SI, la notion de **style d'enseignement** s'avère utile à la compréhension et à l'explication du processus enseignement-apprentissage : en fonction de la manière de s'y prendre les résultats pourront être différents.

→ Il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables individuelles et institutionnelles;

→ Une des caractéristiques de l'enseignant efficace est la capacité de varier son style et ses stratégies.

Nous dirons donc que

Définitions :

Le style d'enseignement : c'est « *la manière particulière d'organiser la relation enseignant- enseigné dans une situation d'apprentissage* »

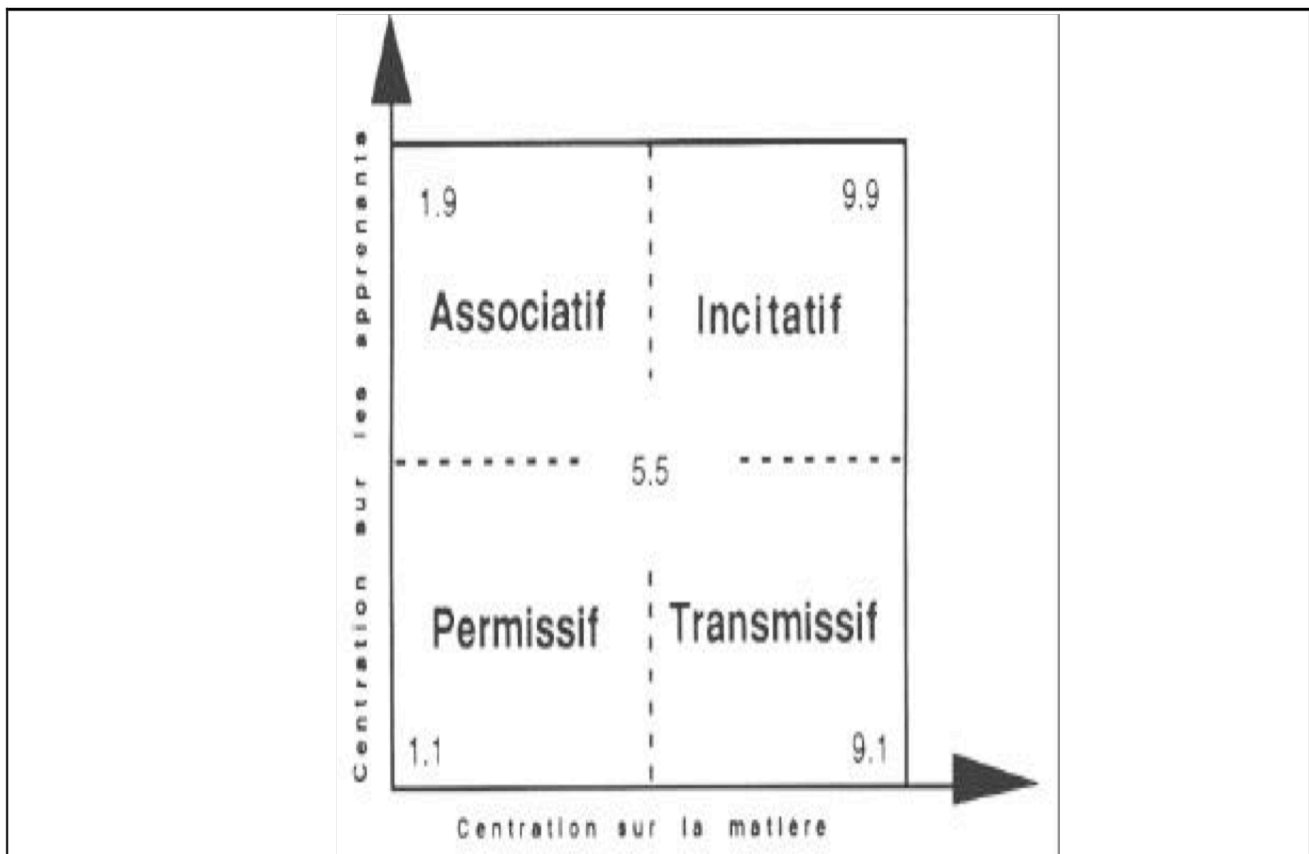
4.2. La grille THERER-WILLEMART

Therer et Willemart ont tenté d'identifier et de décrire quatre styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables. Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant :

- attitude vis-à-vis de la matière
- attitude 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

- Style **transmissif**, centré davantage sur la matière;
- Style **incitatif**, centré à la fois sur la matière et sur les apprenants;
- Style **associatif**, centré davantage sur les apprenants;
- Style **permissif**, très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.



Grille THERER - WILLEMART (1984).

	Version "moins efficace"	Version "plus efficace"
T style transmissif	Le professeur donne un maximum d'informations dans le temps imparti. Son exposé transpose directement des connaissances techniques sans l'adapter aux élèves.	Le professeur met en place des situations adaptées à tous les élèves. Il annonce des objectifs, il régule, il évalue.
I style incitatif	Le professeur a le souci constant de faire participer les élèves, il sollicite des réponses ponctuelles, mais sans exploitation des réponses.	Le professeur a le souci constant de faire participer le groupe, il met en place des débats d'idée, il stimule des interventions spontanées, il utilise les réponses données.
A style associatif	Le professeur n'accorde qu'une confiance relative aux élèves. Il les fait travailler, mais n'attend pas grand chose d'eux. Il "corrige" et "rectifie", il n'encourage pas forcément.	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.
P style permissif	Le professeur reste passif, voir laxiste. Il se contente de meubler le temps qui lui est imparti sans considération réelle pour les élèves et pour les objectifs de l'EPS.	Le professeur met à la disposition des élèves des outils de qualité bien adaptés à leur niveau. Il intervient très peu mais répond aux demandes explicites.

4.3. Trois styles particuliers

Style « Permissif ou Laissez-faire »

La motivation sous-jacente à ce style est généralement de se maintenir dans l'organisation sans fort s'impliquer.

Fatigué, blasé, déçu ou démotivé, cet enseignant se contente du minimum requis. La division du travail d'apprentissage ainsi que la simplification des tâches sont poussés à l'extrême, n'offrant aucun stimulant, aucun défi à surmonter, engendrant par là un travail monotone et répétitif. Cherchant à éviter la controverse, sa conception de l'évaluation est limitée au strict minimum, évitant d'attirer l'attention sur son manque d'engagement ou, et c'est plus grave, sur son incompétence ou ses inaptitudes.

Nous envisageons deux conséquences négatives chez l'élève confronté à ce style. Ce manque de stimulation dans l'apprentissage associé à l'indifférence, voire le manque de considération, peut provoquer chez l'enfant une reproduction du comportement du maître qui se traduira par une baisse de la motivation et partant un manque d'engagement cognitif et un manque de persévérance. Mais les élèves peuvent aussi

verser dans un autre excès : face à un retrait du professeur, ils peuvent être tentés de prendre le relais au moyen du chahut collectif au sens de DEBARDIEUX (1990)

comme moyen d'organisation collective, aidant à souder le groupe et à créer du lien social.

Style Transmissif

Dans ce mode de gestion, le climat n'est pas important ; ce qui compte, ce sont les tâches à accomplir, les objectifs à atteindre définis en termes de matières à enseigner et guidés par les manuels et les cahiers d'exercices. Le programme constitue le seul «contrat» (non négocié et non négociable) liant les enseignants et les enseignés. Le déroulement de l'apprentissage est collectif, de type transmissif et est soigneusement contrôlé par une discipline stricte, le professeur ne donnant ses instructions que pas à pas, décomposant et morcelant le savoir. Tout se passe comme si le processus d'apprentissage était «extrinsèque et étranger à la personnalité de l'élève» (BASTIEN 1999).

Cette rigidité pédagogique peut engendrer, surtout auprès des plus «faibles», démotivation, niveau de stress élevé et même surmenage scolaire. Trop sollicités au travers d'activités répétitives ou de drill, les élèves n'ont pas l'occasion de développer leur aptitude créative. Et même plus, cette pédagogie engendre conformisme et soumission, en ne favorisant que la reproduction d'une norme érigée en idéal-type (FOUCAULT 1975).

Style Incitatif

Le style «Incitatif» réalise l'intégration de deux attitudes « savoir-élève » et y ajoute la participation. Il favorise un climat où il fait bon travailler et où les élèves non seulement prennent plaisir à travailler, mais aussi sont stimulés à se prendre en charge et à développer leur esprit critique et leur créativité.

L'Incitatif médiateur est à prendre comme :

un professeur dont la fonction n'est pas de vivre une bonne relation avec l'apprenant, mais de faire en sorte que celui-ci développe un bon rapport avec le savoir.

De cette façon, l'EPS n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une pédagogie axée sur l'appropriation **au profit du développement de la personne.**

C'est ainsi que les élèves deviennent de véritables auteurs de leur apprentissage, sans en être réduits à de simples produits ou objets d'apprentissage.

Des rapports de force modifiés...

Les actions de l'enseignant induisent chez l'élève des actes selon que l'enseignant structure le savoir à la place et pour l'élève ou qu'il l'assiste dans la construction de son savoir.

Pour AVANZINI (1978), le professeur, en tant que médiateur du savoir, ne doit pas se contenter d'exercer un rôle de transmission

«il a moins à enseigner qu'à susciter chez l'élève le désir d'être enseigné, moins à communiquer des connaissances qu'à provoquer le désir d'en recevoir».

Si certains élèves n'éprouvent aucun intérêt pour les tâches scolaires, la raison est à chercher du côté des enseignants dans le sens où les élèves **«n'ont pas rencontré, au cours de leur itinéraire scolaire, quelqu'un qui ait su créer, sauvegarder ou réveiller cet intérêt».**

Le pouvoir d'apprendre ne se situe plus seulement entre les mains de l'enseignant mais est partagé entre les différents acteurs, de même que la responsabilité d'apprentissage n'est plus seulement du côté des apprenants mais aussi du côté de l'enseignant.

Du point de vue du professeur, cette nouvelle répartition de pouvoir peut être vue comme une certaine perte en termes de pouvoir formel, pouvoir légitime et pouvoir de sanction (positive et négative).

Mais celle-ci est largement compensée par un gain en termes de pouvoir d'expert, pouvoir de référence et pouvoir de persuasion.

Un style Incitatif.. pour en faire quoi ? Prolongements possibles

L'idéal à atteindre pourrait être le **style Incitatif**. La recherche de l'harmonisation des trois dimensions : **« savoir-élève- participation »** devrait en effet être un souci permanent de l'enseignant.

5 : Conclusion

EPSTEIN, J (2005) explique que la relation affective entre l'élève et l'enseignant est capitale.

L'enfant a besoin d'un regard valorisant, d'une relation de confiance avec l'adulte. Si la communication affective passe bien, l'élève se mettra en situation de réussite.

Dans une carrière d'enseignant, il y a toujours des cas où la relation se passe mal avec certains élèves.

Ce n'est pas dû à un méchant élève ou à un mauvais enseignant, simplement, la « mayonnaise affective » ne prend pas.

La situation d'apprentissage devient alors difficile. Cette relation n'empêche pas que l'enfant ait besoin que l'enseignant fasse autorité, au contraire. L'enseignant doit faire autorité, poser les règles à respecter, et passionner les enfants, donner du sens aux apprentissages.

Faire autorité est différent d'avoir de l'autorité, qui renvoie essentiellement à l'idée de sanction. Il faut faire confiance en la faculté d'adaptabilité des enfants : ils sont capables de comprendre qu'on ne se comporte pas de la même façon selon les personnes et les lieux.

Trouver, construire son style d'enseignement n'est pas immédiat et demande quelques années de pratique. Au cours de votre stage vous allez pouvoir tester les procédés d'enseignement. Vous pourrez aussi mettre à l'épreuve un ou plusieurs styles. Il y a nécessité pour vous d'avoir une action réflexive (post action) de manière à mesurer l'efficacité de votre action, de vos mises en œuvre et de votre planification. Celle-ci est le cadre de votre intervention, elle vous sécurise, vous donne un cadre.

Votre manière d'enseigner est alors la traduction en actes, en sensations, en émotions de votre capacité à mettre les élèves en posture d'apprendre.

Selon BRES, R (2005) médecin psychiatre, la seule autorité que les adolescents acceptent, c'est celle qui se fonde sur une légitimité.