

L'utilisation déclarée des enseignants d'EPS en République du Congo à propos des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth.

The reported use of PE teachers in the Republic of Congo regarding the teaching styles of Mosston and Ashworth.

Ghislain Armand Moudoudou Loubota¹, Paulin Mandoumou²,
Georges Kpazai³

¹Chaire Unesco en Sciences de l'éducation pour l'Afrique Centrale-ENS : Université Marien NGOUBI du Congo. gmoudloubota@gmail.com

²Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS), Université Marien NGOUABI du Congo. mandpaulin@gmail.com

³École de kinésiologie et des sciences de la santé (ÉKSS), Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada. gkpazai@laurentian.ca

Reçue le : 25/05/2021

Expertisé le : 21/06/2021

Publié le : 09/07/2021

Résumé

Le but de cette recherche était d'identifier l'utilisation déclarée des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) et la perception de leur importance par les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) de la République du Congo. Par la suite, les facteurs qui influencent le choix d'utilisation et leur perception des styles d'enseignement avaient été identifiés et évalués. Pour ce faire, un questionnaire américain traduit et validé culturellement a été utilisé pour recueillir les informations. 120 enquêtés exerçant la fonction d'enseignement d'EPS en République du Congo ont été mis à contribution. Les résultats obtenus démontrent que les styles d'enseignement les plus utilisés sont respectivement le style d'enseignement par commandement, le style d'enseignement par évaluation réciproque, le style d'enseignement autoprogressif et le style d'enseignement auto-évaluatif. Le style d'enseignement par commandement et le style autoprogressif sont les styles les plus valorisés. Par ailleurs, les différentes caractéristiques telles que le sexe, la catégorie de l'enseignement, le niveau enseigné, l'expérience professionnelle et l'effectif des classes n'influencent pas le choix d'utilisation et la perception évaluative des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth.

Mots clés : Style d'enseignement, Mosston et Ashworth, éducation physique et sportive, République du Congo.

Abstract

The aim of this research was to identify the reported use of the teaching styles of Mosston and Ashworth (2002) and the perception of their importance by Sports and Physical Education Teachers (SPET) in the Republic of Congo.

Subsequently, the factors that influence the choice of use and their perception of teaching styles were identified and assessed. To do this, a translated and culturally validated American questionnaire was used to collect the information. 120 respondents of in-service SPET in the Republic of Congo were involved. The results obtained show that the most used teaching styles are respectively the command teaching style, the reciprocal evaluation teaching style, the self-progressive teaching style and the self-evaluation teaching style. The commanded teaching style and the self-progressive style are the most valued styles. In addition, the different characteristics such as sex, category of teaching, level taught, professional experience and class size do not influence the choice of use and the evaluative perception of Mosston and Ashworth's teaching styles.

Keywords: Teaching style, Mosston and Ashworth, sports and physical education, Republic of the Congo.

1. Introduction

Au symposium de 2020, le diagnostic posé par le Ministère des sports et de l'éducation physique en République du Congo révèle que la situation de l'enseignement de l'EPS reste assez préoccupante dans l'ensemble. Cette préoccupation amène le milieu de l'enseignement à se questionner sur ses pratiques enseignantes. En 2017, M^{VIRI} a fait remarquer que l'enseignement de l'EPS garantit à tous les élèves une culture commune et permet à chacun d'améliorer ses possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain.

Au Congo, il existe un cadre institutionnel qui régit l'enseignement de l'EPS. La loi n° 11-2000 du 13 juillet 2000 portant organisation et développement des activités physiques et sportives (APS) et les instructions officielles 1970 sont les textes qui illustrent l'enseignement de l'EPS au Congo. Parmi les instructions officielles, il y a la circulaire n°2188/SEJS-2/65 du 16 décembre 1965 qui fixe les horaires d'EPS et attribue deux heures d'EPS par semaine et une demi-heure d'animation sportive à l'école primaire. Elle est suivie par la circulaire n°321/EN/DGE-A2 du 1er Avril 1968 rendant obligatoire les cours d'EPS pour tous les élèves. En 1970, cette notion de cycle d'enseignement a été instituée au Congo par la note circulaire N°0069/HCS-DGS-4 du 3 janvier 1970 et regroupait six leçons. Elle sera modifiée par le décret N°84/581 du 20 juin 1984, rendant obligatoire l'organisation et la pratique de l'EPS dans tous les ordres d'enseignement en République populaire du Congo.

En effet, avec la forte poussée démographique entraînant la pléthore des effectifs dans les salles de classe, d'autres dispositions seront prises (réduction du nombre d'APS à enseigner par année et allongement du cycle). Ce qui a conduit en 1986, à la signature de la note de service N°154/MSTL-CAB/DGSEP/DEP du 16 juin 1986, portant organisation et structuration du cycle d'enseignement de l'EPS en République populaire du Congo ; le cycle d'enseignement passe de six à huit leçons. L'EPS a une structuration référentielle

en législation scolaire : au cycle primaire on parle de l'éveil et situation ; au secondaire premier cycle on parle d'initiation et détection en (sixième et cinquième ; d'orientation et perfectionnement en quatrième et troisième ; au deuxième cycle de perfectionnement et spécialisation (INRAP, 2005).

L'enjeu majeur de l'école est d'outiller les élèves en instruments et méthodes nécessaires susceptibles de leur permettre de construire leurs compétences à la fin de leur parcours scolaire (Nguessan, 2018). Mieux l'école (primaire et secondaire), aident les élèves à s'approprier une culture physique, sportive et artistique, et ce, de façon critique, responsable, lucide et citoyenne.

Dans cette veine, Mosston et Ashworth (2006) ont fait observer que, malgré toutes les difficultés rencontrées par les enseignants, il est impératif de trouver des moyens de faciliter la mise en place des structures adéquates pour favoriser l'apprentissage des apprenants.

Ainsi, pour pallier aux contraintes, les enseignants et enseignantes ont avantage à adopter un enseignement de qualité, sécuritaire et efficace visant des apprentissages intellectuels et socioaffectifs indispensables à la qualité de la vie individuelle et collective. Ce qui permettra, sans doute, aux élèves d'utiliser leurs ressources et d'exploiter de façon judicieuse et profitable leurs stratégies.

La recension des écrits sur les pratiques pédagogiques révèle que les enseignants font de plus en plus recours à des modèles d'enseignement centrés sur eux. Et pourtant, l'invitation des curriculums de formation à placer les élèves au centre du processus enseignement-apprentissage et la mise en œuvre d'un paradigme éducationnel de l'apprentissage est bien évidente au sein des structures de formation de plusieurs pays (Burhan et Leyla, 2020). Car, comme le souligne Pettier (2018), « Former quelqu'un, c'est lui permettre d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et compétences lui permettant de résoudre les problèmes posés par l'exercice de l'activité à laquelle on le forme » (p. 100). Light (2008), quant à lui, fait remarquer que dans cette approche, l'apprentissage est considéré comme complexe, et n'est pas relégué aux simples composantes, mais mettant la plate-forme élargie de l'information qui inclus non seulement l'apprentissage explicite mais aussi implicite. Finalement, à l'instar de Rovegno et Dolly (2006), nous soulignons que l'approche constructiviste est comme un processus d'harmonisation d'apprentissage avec une adaptation au changement du monde en constante évolution. Cette branche a conduit les enseignants à la création et à l'adaptation des nouveaux environnements d'apprentissage, dans lesquels les apprenants sont au centre de leurs apprentissages, afin de construire leurs connaissances, d'interprétées et de participer activement au processus d'apprentissage (Azzarito et Ennis, 2003 ; Zhu, Ennis et Chen, 2011).

Dans le même ordre d'idées, Burhan et Leyla (2020) ont fait remarquer que la façon dont les enseignants d'EPS enseignent le contenu à leurs élèves est l'un des nombreux facteurs qui influencent l'apprentissage des élèves. A cet effet, l'enseignement vise à organiser des situations d'apprentissage et à augmenter les opportunités d'apprentissage dans un environnement stimulant. Chaque individu en situation d'enseignement développe naturellement un style qui lui est propre et l'amène dans un espace-temps limité pour établir des relations interpersonnelles propices au développement des élèves et à l'apprentissage (Raynal et Rieunier, 2009).

Dans cette logique, on ne peut pas parler d'enseignement sans évoquer la notion de style d'enseignement. A ce sujet, plusieurs modèles théoriques de l'acte d'enseigner ont été développés pour tenter d'identifier les différents styles utilisés par les enseignants. Un modèle a eu un impact important dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique aux Etats-Unis et dans plusieurs autres pays tels que le Canada, l'Angleterre (Mellor, 1992) et la Finlande (Telama, 1992).

Ce modèle, provenant des travaux de Mosston (1966), a été décrit par Nixon et Locke (1973) comme étant « l'apport le plus significatif dans l'avancement de la théorie au niveau de la pédagogie de l'éducation physique jusqu'à ce jour » (p. 1227). Cependant, le spectre de Mosston depuis sa création a fait l'objet de nombreuse révision. La période allant de 1966 à 1986 fut une période de controverse pendant laquelle, le spectre était composé de 8 styles d'enseignement. La version la plus récente du spectre de Mosston et Ashworth (2008) est composée de 11 styles d'enseignement. Ces auteurs font ressortir onze styles d'enseignement s'appliquant spécifiquement à l'acte d'enseigner en EPS (Banville, Richard & Raïche, 2004).

Le modèle de Mosston et Ashworth (2008) classent les styles (ou modèles) d'enseignement sur un continuum en fonction de leur orientation reproductive (enseignant au centre de l'apprentissage) ou productive (élève au centre de l'apprentissage). De ce fait, le modèle théorique de Mosston et Ashworth combine donc le paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Ce modèle théorique repose sur l'axiome suivant: l'acte d'enseigner consiste en une chaîne de prises de décisions (Belanger, 2008). Toutes ces décisions sont liées à plusieurs éléments tels que les élèves, la matière à enseigner, l'environnement de travail ou encore l'interaction de ces différents éléments. Selon Banville et al. (2004), le processus enseignement-apprentissage est le résultat d'une interaction constante entre les décisions prises par l'enseignant et celles prises par les élèves.

Mosston et Ashworth proposent l'existence d'un partage entre l'élève et l'enseignant des catégories de décisions relatives aux étapes de la situation d'enseignement-apprentissage (pré-impact, impact et post-impact) (Fernandez et Espada, 2019).

Les styles d'enseignement sont donc élaborés à partir des différents niveaux de partage de catégorie de décision. Mosston et Ashworth (2002) proposent une gradation des styles d'enseignement selon le partage des responsabilités: Celles accordées à l'enseignant et celles accordées à l'élève. Il est donc possible, selon ce modèle théorique, de situer chaque combinaison de partage de catégories de décisions (style d'enseignement) sur un continuum dont une des extrémités est caractérisée par le style où toutes les catégories de décisions appartiennent à l'enseignant (commande - A), et l'autre extrémité, par le style où l'ensemble de celles-ci appartiennent à l'élève (autodidacte - K).

L'EPS est la qualité inhérente de faciliter l'expansion de tous les canaux de développement nous enseigne Mosston et Ashworth (2006). Pour ces auteurs,

l'EPS est la seule activité éducationnelle qui peut offrir les possibilités de développer dans chaque cours individuel l'enfant dans son intégralité.

Les expansions délibérément choisies en EPS ont le potentiel d'amener à penser (canal cognitif), à bouger (canal physique), à respecter les autres (canal éthique) et à se contrôler (canal émotif). Il se dégage clairement ici que l'éducation physique est une forte discipline d'enseignement. A ce titre, elle est incluse dans le programme d'enseignement et rendu obligatoire dans tous les systèmes éducatifs mondiaux.

Par ailleurs, l'éventail de Mosston comporte 11 styles : « Commandement » (A), « Autoprogressif » (B), « Evaluation réciproque » (C), « Auto-évaluation » (D), « Inclusion » (E), « Découverte guidée » (F), « Découverte convergente » (G), « Production divergente » (H), « Programme individuel » (I), « Initiative de l'élève » (J) et « Autodidacte » (K).

Aucun style n'est supérieur ou inférieur à l'autre. Chaque style a des caractéristiques différentes et peut être efficace dans un environnement donné. En plus, chaque style a des avantages et des inconvénients. Le spectre a été créé dans le but de transférer les décisions de l'enseignant vers l'apprenant. Les enseignants sont plus actifs dans le processus décisionnel dans les styles de reproduction (commande, autoprogressif, évaluation réciproque, auto-évaluation et le style d'inclusion), dans lesquels le rôle de l'apprenant est simplement de reproduire les connaissances. Par contre, les styles productifs du spectre (découverte guidée, découverte convergente, production divergente, programme individuel, initiation de l'élève et autodidacte), mettent l'accent sur les apprenants qui doivent construire leurs connaissances et participer plus activement au processus décisionnel (Burhan et Leyla, 2020 ; Byra, Sanchez et Wallhead, 2014 ; Mosston et Ashworth, 2008).

Il est établi clairement ici que, le spectre transfère le rôle du décideur traditionnellement joué par l'enseignant vers l'apprenant. Cela se fait d'une manière progressive au cours du processus d'apprentissage, partant du style d'enseignement par commandement vers le style d'enseignement autodidacte (Byra, 2006 ; Goldberger, Ashworth et Byra, 2012).

Dans ce domaine, plusieurs études ont été réalisées sur les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth au cours de cette dernière décennie. Notamment les travaux de Naila et Khemais, (2015), Burhan et Leyla (2020), Chatoupis (2021) et Fernandez-rivas et Espada-Mateos (2019, et Jaakkola et Watt (2011). Ces auteurs ont étudié les différents styles utilisés par les enseignants d'EPS et leurs perceptions dans différents pays.

2. Problématique

Au Congo, la plupart des enseignants d'EPS de la commune de Brazzaville déclarent utilisés les styles d'enseignement reproductifs, plus précisément les styles d'enseignement par commandement, réciproque et auto-évaluation (Moudoudou, 2019). Or, les styles reproductifs représentent la limite inférieure de l'individualisation, de l'autonomie et de la créativité ; car l'enseignant centre son intervention sur ses propres activités et non sur l'activité de l'élève (Naila & Khemais, 2015). Ces styles ne favorisent pas une réflexion poussée des apprenants pendant le processus enseignement-apprentissage.

On constate donc que les styles d'enseignement « par commandement » sont plus d'usage en République du Congo. Dans d'autres

pays par exemple (Canada et Finlande), ce sont des styles d'enseignement productifs qui sont d'usage (voir les travaux de Banville et al., 2004 ; Jakkola et Watt, 2011). Or, l'enseignement actuel en République du Congo doit permettre à l'apprenant de se renouveler et partant, de ce fait, prendre des décisions sur son apprentissage. Dès lors, une des questions fondamentales de l'éducation est de savoir quelle est la meilleure façon d'enseigner pour atteindre cette finalité éducative ? Deux catégories de réponses, à notre avis, sont convoquées par cette question.

La première catégorie est celle qui se centre sur le contenu à enseigner. Quand à la deuxième catégorie, elle est relative aux modalités d'enseignement des contenus à enseigner, c'est-à-dire les stratégies d'enseignement utilisées pour enseigner ce contenu. Il appartient à l'enseignant de répondre à ces deux parties de la question en se guidant sur les programmes de formation élaborés par le ministère de l'éducation nationale (Belanger, 2008). Il existe dans la littérature scientifique un consensus au sujet de l'acte d'enseigner. Ce consensus suggère que la qualité d'un enseignant réside dans l'étendue des stratégies qu'il maîtrise ainsi que dans leur utilisation judicieuse plutôt que dans l'existence d'une stratégie d'enseignement supérieure (Mosston et Ashworth, 2002 ; Joyce, Weil et Calhoun, 2004).

Si tel est le cas, le choix de la stratégie à utiliser pour enseigner s'effectue à partir de plusieurs critères, notamment: le style d'apprentissage des élèves, le type de tâches enseignées ou les objectifs de développement souhaités (Mosston et Ashworth, 2002).

Le but de notre étude a consisté à déterminer le degré d'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth par les enseignants Congolais d'EPS et leur perception évaluative des styles d'enseignement en fonction de diverses caractéristiques démographiques. Cette étude tentera de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les styles d'enseignement les plus utilisés par les enseignants d'éducation physique Congolais?
2. Quels facteurs (l'âge, l'expérience professionnelle, le niveau enseigné, le grade et l'effectif des classes) semblent influencer le choix d'utilisation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth ?
3. Comment les enseignants d'EPS Congolais perçoivent-ils les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth ?
4. Quels sont les facteurs qui influencent la perception des enseignants ?

3. Méthodologie :

Les méthodes qualitatives et quantitatives ont été utilisées pour cette étude. Trois départements ont été retenus : le département de Brazzaville, département de Pointe-Noire et le département du Niari.

3.1. Participants

120 enseignants d'EPS dont 52 femmes et 68 hommes ont été interrogés. Ils ont été retenus selon une méthode d'échantillonnage téléologique et pratique fondée sur le genre, l'expérience professionnelle, le niveau enseigné et le grade. Ces enseignants provenant de trois départements ayant le plus grand nombre d'enseignants d'EPS (Brazzaville, Pointe-Noire et le Niari).

A Brazzaville, 12 établissements scolaires ont été retenus, Pointe-Noire et le Niari 10 établissements à chacun.

3.2. Instrument de collecte de données

Un questionnaire américain (Kulinna et al., 2000) traduit en français selon un protocole de traduction transculturel (Banville, Desrosiers et Genet-Volet, 2000; Vallerand, 1989) a été administré aux enseignants d'EPS. Ce questionnaire est composé de 11 scénarios illustrant les comportements caractéristiques de l'enseignant et de l'élève dans chacun des styles. L'utilisation de chacun de style est mesurée par le premier énoncé (*a) j'ai déjà utilisé cette approche pour enseigner l'éducation physique*), alors que les trois autres énoncés permettent d'obtenir une mesure de la perception des styles d'enseignement : (*b) je crois que ce style d'enseignement rendrait la classe amusante pour mes élèves*, (*c) je crois que ce style d'enseignement aiderait les élèves à acquérir des compétences et des concepts*, (*d) Je crois que ce style d'enseignement motiverait les élèves à apprendre*) (Kulinna et Cothran, 2003 ; Banville et al., 2004).

Les enseignants participants devraient lire ces déclarations et indiquer leurs réponses en utilisant une échelle d'appréciation de Likert à 5 points (1 = jamais et 5 = toujours) pour le premier énoncé et de « fortement en désaccord » à « fortement en accord » pour les trois autres énoncés.

Nous avons corroboré ce fait à l'exemple de ce style d'enseignement : L'enseignant fait plusieurs ateliers dans le plateau où les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou différentes compétences. Les élèves tournent autour des ateliers et effectuent les tâches à leur propre rythme. L'enseignant se déplace et aide les élèves en cas de besoin.

	Jamais		Quelquefois		Toujours
1. J'ai déjà utilisé ce style pour enseigner l'EPS	1	2	3	4	5
	Fortement en désaccord		En accord		Fortement en accord
2. Je pense que ce style rendrait mon cours plus plaisant pour mes élèves	1	2	3	4	5
3. Je pense que ce style aiderait les élèves à apprendre des concepts et des					

habiletés					
4. Je pense que ce style motiverait les élèves à apprendre.					

Figure 1. Exemple d'un scénario « Autoprogessif », des questions et de l'échelle de Likert associée à chacune des questions.

3.3-Traitement statistique

Les données recueillies sont traitées au moyen des logiciels SPSS, STATA et le test de wilks. Par la suite, nous avons procédé au calcul des pourcentages pour exprimer les taux de fréquences des réponses issues du questionnaire.

4. Résultats

Un regard attentif du tableau n°2 montre que les sujets du sexe masculin sont plus nombreux que ceux du sexe féminin. Les professeurs certifiés d'EPS (PC) sont plus nombreux comparativement à leurs collègues PA et MEPS. Les participants évoluant au lycée ont une grande expérience professionnelle comparativement à ceux du collège.

Tableau 1: Portrait démographique des participants

Caractéristiques	N	%
Sexe		
Féminin	52	43,33%
Masculin	68	56,67%
Grade		
MEPS	19	15,83%
PA	39	32,50%
PC	62	51,67%
Groupe d'âge		
Moins de 30 ans	13	10,83%
[30-40[	61	50,83%
[40-50[	46	38,33%
Expérience professionnelle		
Moins de 5 ans	26	21,67%
[5-10[	43	35,83%
[10-20	51	42,50%
Niveau enseigné		
Collège	59	49,17%

Lycée	61	50,83%
-------	----	--------

Grosseur moyenne des groupes

Moins de 60 élèves	19	15,83%
[60-75[	27	22,50%
[75-100[	31	25,83%
[100-150[	27	22,50%
[150-200[	16	13,33%

Total	120	100,00%
--------------	------------	----------------

PA= Professeur Adjoint d'EPS, PC= Professeur Certifié d'EPS, MEPS= Maître d'Education Physique et Sportive.

La lecture des valeurs répertoriées dans le tableau 2 montre que le style d'enseignement par commandement est le plus utilisé par les enseignants d'EPS Congolais avec une forte moyenne de 4,63.

La lecture des résultats du tableau 3 nous enseigne que le sexe n'influence pas le choix du style sauf le style réciproque ($p < 0,001$). Les grades ont été un facteur qui influence le choix du style d'enseignement auto-évaluation ($p < 0,001$). En plus, l'âge n'est pas un facteur qui influence le choix du style sauf le style inclusion ($p < 0,001$).

Ensuite, l'expérience professionnelle n'affecte pas le choix du style sauf les styles inclusion et programme individuel. Le niveau enseigné a aussi influencé le choix du style inclusion. Enfin, les effectifs des classes n'influencent pas le choix du style sauf les styles par commandement, inclusion et découverte convergente ($p < 0,01$).

En examinant attentivement les résultats contenus dans le tableau 4, il ressort que le sexe a été un facteur qui a orienté la perception du style commande ($p < 0,01$). Le grade influence la perception du style découverte convergente et initiative de l'élève. L'âge est aussi un facteur qui influence la perception du style découverte convergente ($p < 0,01$). L'expérience professionnelle est un facteur qui guide la perception du style auto-progressif et découverte convergente. Le niveau enseigné a induit la perception du même style. Enfin, les effectifs moyens des classes ont été la caractéristique qui influence l'usage du style autodidacte.

5. Discussion

Le but de cette étude est de déterminer l'utilisation déclarée et la perception des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth par les enseignants d'éducation physique en République du Congo. Les résultats obtenus sur la base des propos déclaratifs (questionnaire) tableau n°2 indiquent que les enseignants d'éducation physique Congolais utilisent plus les styles reproductifs (commandement, réciproque, autoprogressif et auto-évaluation) avec une nette domination du style « par commandement ».

La présence des styles reproductifs (enseignant au centre de l'apprentissage) au sommet du classement n'est pas surprenante. En effet les enseignants d'EPS Congolais ont sans doute inféodé l'enseignement de l'EPS à la pratique sportive. La pratique sportive développe plus les compétences techniques. Et puis,

Ghislain Armand Moudoudou Loubota
Paulin Mandoumou
Georges Kpazai

L'utilisation déclarée des enseignants d'EPS
en République du Congo à propos des styles
d'enseignement de Mosston et Ashworth

lorsqu'on considère l'aspect
traditionnel de l'enseignement où l'éducateur physique prend la très grande
majorité des décisions sinon toutes en ce qui a trait au contenu à enseigner, à la
transmission de l'information, à la communication des rétroactions, il n'est pas
évident de considérer la réussite des élèves dans le

processus enseignement -apprentissage dans une grande perspective (Florence,
Brunelle et Carlier, 1998).

L'utilisation dominante des styles reproductifs peut également s'expliquer
par le manque des connaissances des styles productifs par les enseignants
d'éducation physique. Ces enseignants lors de leur formation initiale n'ont pas
sans doute eu un enseignement axé sur les styles d'enseignement de Mosston et
Ashworth (Banville et al., 2004 ; Kulinna et al., 2000).

Kirk (2010) a fait observer que les pratiques centrées sur l'enseignant avec
l'intention de développer les compétences étaient très répandues et populaires
dans la littérature.

Tableau 2 : Moyennes et écart-types pour l'utilisation, la perception et les avantages perçus des trois éléments éducatifs des styles d'enseignement.

Styles	Utilisation des styles		Perception totale des styles		Plaisir		Apprentissage		Motivation	
	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET	Moy	ET
Commandement A	4,63	0,97	11,62	3,42	3,62	1,43	4,03	1,24	3,97	1,24
Pratique B	2,70	1,21	9,37	2,64	2,95	1,11	3,27	0,96	3,15	1,01
Réciproque C	2,73	1,16	9,26	2,44	2,97	1,06	3,15	0,86	3,17	1,02
Auto-évaluation D	2,63	0,97	8,63	2,30	2,80	0,98	2,97	0,77	2,87	0,92
Inclusion E	1,50	0,98	7,67	3,77	2,63	2,83	2,48	0,98	2,55	0,98
Découverte guidée F	1,73	1,16	8,17	2,47	2,55	1,17	2,85	0,90	2,77	0,90
Découverte convergente G	1,63	1,42	7,78	2,82	2,40	1,05	2,75	1,05	2,63	1
Production divergente H	1,50	0,91	7,98	2,30	2,52	1,03	2,78	0,89	2,68	0,89
Programme individuel I	1,28	0,87	6,92	2,67	2,12	0,99	2,33	0,98	2,47	1,02
Initiative de l'élève J	1,20	0,75	6,83	3,15	2,25	1,18	2,27	1,09	2,32	1,14
Autodidacte K	1,22	0,62	7,33	2,95	2,22	1,10	2,55	1,11	2,57	1,16

NB : ^a les résultats (moyenne) pour l'utilisation sont limités à gauche (valeur minimale de 1) et à droite (valeur maximale de 5). ^b les résultats (moyenne) pour la perception sont limités à gauche (valeur minimale de 3) et à droite (valeur maximale de 15).

Moy : Moyenne ; ET : Ecart type

Tableau 3 : Analyse de variance multivarié en regard de l'utilisation des styles selon différentes caractéristiques démographiques

	UTILISATION										
	Commande	Pratique	Réciproque	Auto- vérification	Inclusion	Découverte guidée	Découverte convergente	Production divergente	Programme individuel	Initiative de l'élève	Auto didacte
Sexe	0.03	0.95	11.14***	4.44**		1.68	0.01		0.47	5.76**	0.93
Grade	1.56	4.02**	1.55	5.66***	3.52**	5.67**	0.78	0.47	1.60	0.30	0.29
Age	0.68	0.48	0.64	1.06	5.87***	0.20	0.24	0.42	3.09**	0.61	0.47
Expérience professionnelle	0.83	2.13*	0.04	1.64	6.67***	0.18	0.48	1.63	7.77***	0.21	1.48
Niveau enseigné	2.51*	1.59	0.45	5.64**	6.64***	0.26	0.19	1.72	3.40*	0.85	0.13
Effectif moyenne des classes	2.54**	0.40	0.29	1.58	2.74**	1.64	2.59**	1.43	1.50	1.36	0.31

* : Différence statistique significative (P < 0,05)

** : Différence statistique très significative (P < 0,01)

*** : Différence statistique hautement significative (P < 0,001)

Tableau 4 : Analyse de variances multivariées en regard de la perception des styles selon différentes caractéristiques démographiques

PERCEPTION											
	Commande	Pratique	Réciproque	Auto- vérification	Inclusion	Découverte guidée	Découverte convergente	Production divergente	Programme individuel	Initiative de l'élève	Auto didacte
Sexe	5.83**	1.40	0.03	1.88	0.51	0.42	0.03	0.30	1.27	1.47	0.21
Grade	0.94	0.38	1.09	0.58	0.36	0.89	2.72*	0.37	1.57	2.93*	0.13
Age	2.02	1.04	0.76	1.16	0.11	1.76	3.85**	0.20	1.81	1.14	0.23
Expérience professionnelle	2.01	3.76**	0.83	0.72	0.03	1.61	4.56**	1.66	0.06	1.62	0.71
Niveau enseigné	0.04	0.09	1.22	0.12	2.23*	0.46	5.72**	0.62	0.78	0.20	0.02
Effectif moyen des classes	1.61	0.93	2.18*	1.20	0.78	0.80	1.15	1.53	2.61**	0.88	2.99**

* : Différence statistique significative (P < 0,05)

** : Différence statistique très significative (P < 0,01)

*** : Différence statistique hautement significative (P < 0,001)

Par ailleurs, un autre justificatif de l'utilisation des styles d'enseignement qui placent l'enseignant au centre de l'apprentissage était préférée pour la simple croyance en efficacité supérieure de ces méthodes pour l'apprentissage et le développement de la motricité (Byra, 2000, 2006; İnce & Hünük, 2010).

La recension des nombreux écrits souligne que les pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignant ont dominé la sphère éducative ses dernières années (Burhan et Leyla, 2020). Les résultats de la présente étude vont dans le même sens. Il sied de signaler que quatre des six styles les plus utilisés sont reproductifs (commandement, réciproque, pratique et auto-évaluation). Les deux styles productifs qui ont obtenu la moyenne la plus élevée sont la découverte guidée et la découverte convergente. Ce résultat peut s'expliquer considérant les moyennes extrêmes de ces variables (entre 1,20 et 1,73) et le fait que ces distributions sont limitées à gauche (valeur minimale de 1) et à droite (valeur maximale de 5).

Les résultats de cette étude sont analogues aux travaux menés dans plusieurs pays :

- En Turquie : Burhan et Leyla (2020) ; Demirhan et al. (2008); Ertan et Çiçek (2003); İnce et Hünük (2010); Özlü et Kırbaş (2017); Şirinkan et Erçiş (2009); Yıldız et Kangalgil (2014); Yoncalık & Ağgez (2016) ;
- Aux Etats-Unis : Kulinna et Cothran (2003); Parker et Curtner-Smith (2012) ; Sanchez, Byra, et Wallhead (2012);
- Au Canada et en France : Banville, Richard, et Raiche (2004);
- Au Portugal, en Corée, en Australie et en Grande-Bretagne : Cothran et al. (2005);
- En Grande-Bretagne : Macfadyen et Campbell (2005);
- En Australie : SueSee et Edwards (2011);
- En Finlande : Jaakkola et Watt (2011);
- En Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie et Espagne : Hein et al. (2012);
- En Grèce : Sympas et al. (2016).

Le rejet des styles productifs au détriment des styles reproductifs peut être tributaire de plusieurs facteurs : les classes pédagogiques à large effectif, le temps didactique accordé à cette discipline. Au Congo, le volume horaire accordé à l'EPS est de deux heures par semaine (Instructions Officielles Congolaise, 1970). Ce court temps peut sans doute induire le choix du style d'enseignement qui ne place pas l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ces textes sont en contradiction avec les travaux de (Rink, 2002) qui soulignent que, les styles productifs requièrent typiquement plus de temps pour permettre l'atteinte d'un objectif.

Au Congo, l'enseignement de l'EPS est institué à travers plusieurs textes :

Le décret n°84/584 du 26/06/84/MEN. CAB. Rendant obligatoire l'organisation et la pratique de l'Éducation Physique et des Sports dans tous les cycles d'enseignement en République Populaire du Congo. La Circulaire n° 00069/HCJS-DS-4 du 14 janvier 1970 relatif aux Instructions Officielles (O.I) à l'usage des professeurs, Maître et Moniteurs d'Éducation Physique et Sportive.

Ces textes définissent les finalités et la méthode d'enseignement de l'EPS (méthode sportive), mais ne font pas état des styles d'enseignement. Ce fait

donnerait sans doute le libre choix aux enseignants dans la sélection du style d'enseignement et par conséquent être un facteur catalyseur du choix du style d'enseignement.

En revanche, les inspecteurs et conseillers pédagogiques qui ont pour mission d'aider et de contrôler l'action pédagogique des enseignants à travers les textes règlementaires exigerait indubitablement aux enseignants d'EPS du Congo de prendre toutes les décisions en ce qui concerne le contenu à enseigner, la logistique, la méthode, l'environnement du travail et la durée. Les enseignants d'EPS ont l'obligation de démontrer ou de faire démontrer par le biais d'un élève avant l'apprentissage d'une habileté ou d'une tâche tels sont les exigences textuelles (livre programme, INRAP, 2005).

De plus, la lettre circulaire n°3310/MJS-/DJS/5 du 3 décembre 1968 (portant organisation de l'enseignement de l'éducation physique et sportive au sein des établissements) exige que l'enseignant d'éducation physique exerce les fonctions d'entraîneur, organisant et entraînant les équipes sportives des écoles pendant les cours d'Association Sportive Scolaire (A.S.S). Pour cette raison, l'utilisation des styles reproductifs (enseignant au centre de l'apprentissage) est tributaire du cadre juridique régissant l'enseignement de l'EPS au Congo.

De ce point de vue, la méthode sportive est devenue une suite logique dans l'enseignement de l'EPS en République du Congo.

S'agissant de la perception totale des styles, les résultats ont indiqué que, les styles d'enseignement reproductifs améliorent l'apprentissage, favorisent la motivation et donnent du plaisir aux apprenants pendant le processus enseignement-apprentissage. Les styles d'enseignement « par commandement » et pratique sont plus appréciés par les enseignants d'EPS Congolais tandis que le style programme individuel et initiative de l'élève sont moins valorisés. Ces résultats obtenus sont identiques aux résultats de plusieurs chercheurs tels que : Burhan et Leyla (2020) ; Cengiz et Serbes (2014) ; Ince & Hünük (2010) ; Kulinna et al. (2003) ; Ozlu & Kirbas (2017) et Yildizer et al. (2018).

Une explication possible des résultats liés à la perception est la compétence et le succès des enseignants dans la mise en œuvre du style d'enseignement reproductifs (Cengiz & Serbes, 2014; Ince et Hünük, 2010 ; Serbes & Cengiz, 2015).

Kulinna et Cothran (2003) ont également rapporté des résultats similaires dans leurs études sur les enseignants aux Etats-Unis. Ces derniers accordaient plus d'importance aux styles d'enseignement centrés sur l'enseignant.

Cependant, les résultats d'étude de Timo Jaakkola et Watt (2011) indiquent que les enseignants Finlandais d'EPS accordaient plus d'importance aux styles d'enseignement pratique et la production divergente, alors que le style d'enseignement réciproque et découverte convergente avaient moins de valeur. La raison de cette disparité entre les deux pays a été considérée comme une réflexion des effets du patrimoine culturel des sociétés sur les objectifs et des pratiques éducatives (Cothran et al., 2005).

Les analyses multivariées de l'utilisation des styles selon les différentes caractéristiques démographiques (tableau 3) nous permettent de faire certaines distinctions entre les différentes caractéristiques démographiques qui influencent le choix du style d'enseignement et leurs perceptions.

En effet, l'analyse fouillée des données montre que le sexe n'influence pas le choix du style d'enseignement sauf le style « évaluation réciproque ». Les hommes utilisent plus le style « évaluation réciproque » comparativement aux femmes. L'utilisation massive par les enseignants du sexe masculin du style aidant à responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages tel que le style « évaluation réciproque » trouve sa justification dans l'application des textes gestion de l'EPS. Ces textes recommandent aux enseignants d'entreprendre le travail par atelier, il est fort probable que ces enseignants ont fait l'usage stricte de ses textes et par conséquent ont utilisés ce style saillant. Les conclusions des travaux de Banville et al. (2004) révèlent que de nos jours, les élèves sont impliqués dans le processus de l'évaluation de même que celui de mise au point des outils pour faciliter l'implication des apprenants.

Les conclusions de cette étude sont en adéquation avec d'autres études comme (Banville et al., 2004 ; İnce & Hünük, 2010 ; Jaakkola & Watt, 2011; Kulinna & Cothran, 2003).

S'agissant des effets du grade sur le choix des styles d'enseignement, les résultats révèlent que les grades n'influencent pas le choix des styles d'enseignement excepté le style auto-vérification (tableau 3) ($p < 0,001$). L'âge peut en théorie influencer le choix du style d'enseignement. C'est ce que nous avons vérifié. Cette vérification montre que les enquêtés situés dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans sont ceux qui utilisent deux styles productifs (inclusion et programme individuel) avec une différence hautement significative ($p < 0,001$).

L'expérience professionnelle n'affecte pas aussi le choix du style d'enseignement. Néanmoins, les enseignants ayant la plus grande expérience (10 à 20 ans) sont ceux qui utilisent plus les styles inclusion et programme individuel. L'expérience professionnelle pousse aux enseignants Congolais d'utiliser deux styles productifs. Les années d'enseignement passée sur le terrain leurs incitent à s'adapter aux styles qu'ils considèrent plus avantageux pour leurs élèves ou plus facile à exécuter.

Finalement les enseignants d'EPS Congolais ont sans doute développé une expérience enrichissante. L'expérience enrichissante amène les enseignants à réactualiser leurs pratiques pédagogiques. C'est pour cette raison que Fischer (2002) a fait remarquer que « l'expérience porte les empreintes de toute personne. Elle contient des idées et des concepts, des pensées et des émotions et elle ne se confond donc pas avec la perception immédiate » (p.130). Les idées et les concepts sont en relation avec le niveau enseigné. Le niveau enseigné n'influence pas le choix du style d'enseignement sauf le style inclusion. Les professeurs évoluant au lycée sont ceux qui utilisent plus le style inclusion comparativement à ceux du collège. Les élèves du lycée sont plus âgés et, par conséquent, sont dans la phase de développement. La phase de développement correspond à un niveau de développement. Le niveau de développement est pour

nous la phase de maturation qui offre aux enseignants la possibilité d'utiliser le style inclusion. Pour vu que les effectifs des classes les permettent. L'effectif moyen des classes a été déterminé dans cette étude. Les résultats obtenus révèlent que les effectifs n'influencent pas le choix d'utilisation des styles

d'enseignement. Toutes fois, les résultats montrent que les styles d'enseignement « par commandement », « inclusion » et « découverte convergente » ont été statistiquement très significatives (tableau 3) ($p < 0,01$). Cette signification statistique pousse à réfléchir. En effet, comment comprendre que les effectifs élevés des élèves dans une salle de classe n'affectent pas le choix d'un style ?

S'agissant de la perception, le sexe n'affecte pas la perception du style excepté le style « par commandement ». Les enseignantes apprécient plus le style par commandement comparativement aux enseignants de sexe masculin. Il est peu probable que la formation soit un facteur contribuant au choix du style d'enseignement par commandement. D'une part, la différence peut s'expliquer par le fait que les enseignantes ont une grande préférence pour mettre l'accent sur l'apprentissage des compétences que les enseignants du sexe masculin. D'autres parts, les enseignantes estiment que l'enseignement direct est la méthode la plus efficace en ce qui concerne la gestion du temps (Jaakkola et Watt, 2011). Ces résultats sont en concordance avec ceux de Ince et Hunuk, (2010) ; Jaakkola et Watt (2011) ; Kulinna et Cothran (2003). Les facteurs suivants : l'âge, l'expérience professionnelle et le niveau enseigné n'ont pas influencé la perception des styles d'enseignement.

Cependant, le style d'enseignement découvert convergente affecte la perception des styles d'enseignement. Ici l'enseignant a sans doute donné la possibilité aux apprenants de réfléchir sur leur apprentissage et par conséquent ont construit leurs apprentissages.

Conclusion

Cette étude avait pour but d'identifier les styles d'enseignement mis de l'avant par les enseignants d'EPS Congolais. Les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2002) nous permettent de repérer ceux qui sont davantage mis de l'avant selon les situations d'apprentissages. L'analyse des résultats obtenus montre que les enseignants utilisent plus les styles reproductifs que productifs. Les styles productifs permettaient sans doute aux élèves de développer les habiletés réflexives les rendant capables d'évaluer, d'acquérir et de produire les connaissances de façon autonome, dommage qu'ils sont peu utilisés.

La dominance de l'usage du style d'enseignement « par commandement » situe les enseignants d'EPS Congolais dans un paradigme éducationnel comportementaliste.

En dépit de l'utilisation massive du style reproductif, on relève quand même deux styles productifs « découverte guidée » et « découverte convergente ». Il faut donc espérer qu'avec cette tendance cognitivo-constructiviste de l'enseignement, l'éclosion des styles productifs verront le jour. Le changement d'approche pédagogique (de la PPO à l'APC) et la révision des textes de gestion de l'enseignement de l'EPS seront d'un apport salutaire.

Limite et perspectives de l'étude

La technique de collecte de données utilisées pour cette recherche est le questionnaire. Le questionnaire est une technique non seulement rigide mais se base sur les propos déclarés des enquêtés. Ces derniers ont déclaré utiliser, dans cette étude, les styles d'enseignement reproductifs. Toutefois, cet outil de collecte de données ne nous a pas permis de connaître les raisons de l'utilisation des styles qu'ils privilégient dans leurs enseignements.

Des recherches descriptives et/ou expérimentales supplémentaires sont nécessaires, nous semble-t-il, pour mieux comprendre les raisons de l'utilisation des différents styles d'enseignement par les enseignants d'EPS.

Références bibliographiques

- Azzarito, L., & Ennis, C.D. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8, 179-197. doi:10.1080/13573320309255
- Banville, D., Desrosiers, P., et Genet-Volet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of teaching in Physical Education*, 19, 374-387.
- Banville, D., Richard, J. et Raïche, G. (2004). Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10, 32-44.
- Belanger, C. (2008). *Les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisés par les enseignants d'éducation physique du troisième cycle du primaire lors d'une situation d'enseignement-apprentissage*. Mémoire de maîtrise en éducation. Montréal (Québec, Canada).
- Burhan, P. & Leyla, S. (2020): Turkish Physical Education Teachers' Use of Teaching Styles: Self-Reported Versus Observed Mersin University. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 137-146. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0320>
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245. doi:10.1080/00336297.2000.10491712
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'sullivan (Eds.), *the handbook of physical education* (pp. 449-466). London, UK: Sage.
- Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20, 3-19. doi: 10.1177/1356336X13495999
- Cengiz, C., & Serbes, Ş. (2014). Turkish pre-service physical education teachers' self-reported use and perceptions of teaching styles. *Journal of Sport Sciences*, 5(2), 21-34.
- Chatoupis (2021). The Spectrum: Implications for Physical Education Teaching. *The Journal of the Health and Physical Education Council of the Alberta Teachers' Association* 3.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., Macphail, A.,... Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 193-201. doi: 10. 1080/02701367. 2005. 10599280
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A... Açıkada, C. (2008). Comparison of the views of partners regarding the physical education curriculum and delivery. *Journal of Sport Sciences*, 19, 157-180.

- Ertan, H., & Çiçek, Ş. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 76-83.
- Fernández-Rivas, M., & Espada-Mateos, M. (2019). The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 99-111. doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>
- Fischer, M. (2002). Work experience as an element of Work Process Knowledge. In N. Boreham, R. Samurçay, & M. Fischer (Eds.), *Work Process Knowledge* (pp. 119-133). London : Taylor & Francis.
- Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective. *Quest*, 64, 268-282. doi:10.1080/00336297.2012.706883
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J.H., Emeljanovas, A., & Valantiene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11, 123-130.
- İnce, M.L., et Hünük, D. (2010). Experienced physical education teachers' use and perceptions of teaching styles during the educational reform period. *Education and Science*, 35, 128-139.
- INRAP (2005). Le programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive du secondaire (2^{ème} degré). Brazzaville, Ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation.
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 248-262. doi:10.1123/jtpe.30.3.248
- Joyce, B., Weil, M. Calhoun, E. (2004). *Model of teaching*, 7^e. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York, NY: Routledge.
- Kulinna, H. P., Cothran, D. J. et Zhu, W. (2000). *Teachers' experiences with and perceptions of Mosston's spectrum: How do they compare with students?* Communication présentée lors de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Nouvelle-Orléans, LA.
- Kulinna, P. A., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and instruction*, 13, 597-609. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00044-0
- Light, R. (2008). Complex learning theory-Its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37. doi: 10.1123/jtpe.27.1.21
- Macfadyen, T., & Campbell, C. (2005, September). *An investigation into the teaching styles of secondary school physical education teachers*. Paper presented at the Fifth British Educational Research Association Annual Conference (BERA), University of Glamorgan, Wales.
- Mellor, W. (1992). The spectrum in Canada and Great Britain. *JOPERD*, 63(1), 47.
- Moudoudou, L. (2019). *Les styles d'enseignement et la construction des apprentissages des élèves dans la leçon d'EPS*, (mémoire non publié pour l'obtention d'un Master recherche en didactique de l'EPS). Chaire UNESCO-ENS, université Marien NGOUABI, Congo-Brazzaville.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2006). *Le spectre des styles d'enseignement. Application à l'enseignement de l'éducation physique* : Tradition et adaptation de Hugues LeBlanc (5^e édition). Les éditions C.V.C.

Ghislain Armand Moudoudou Loubota

Paulin Mandoumou

Georges Kpazai

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008).

Teaching physical education (1st online ed.). Retrieved from <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>

Mosston, M. et Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). New York: Benjamin Cummings.

Mviri, H. (2017). *Problématique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les établissements secondaires et supérieur de Brazzaville : formation, planification et absentéisme*, (thèse de doctorat non publiée). Chaire UNESCO-ENS, université Marien NGOUABI, Congo-Brazzaville

Naila B. & Khemais, S. (2015). Comparative Study of Physical Education Students Teachers Style Interventions Teaching Styles Skill. *Creative Education*, 6, 100-113 <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.61009>

Nguessan Kouamé, (2018). *L'approche par compétences et la question de la montée des inégalités scolaires en Côte d'Ivoire*. Analyse des pratiques des pratiques enseignantes en classe sur le profil de sortie des élèves du premier cycle du secondaire en Côte d'Ivoire. [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n34p307](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n34p307)

Nixon, J.E. et Locke, L.F. (1973). Research on teaching physical education. In R.M.W. Travers (Éd.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 1210-1242). Chicago: Rand McNally and Company.

Özülü, K., & Kırbaş, Ş. (2017, November). *Teaching styles used by physical education teachers at the state high and secondary schools in Turkey and their perceptions of teaching styles*. Paper presented at 15th. International Sport Sciences Congress, Antalya, Turkey: Turkish Sport Sciences Association.

Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review*, 18, 127-143. doi:10.1177/1356336X11430655.

Pettier, J. (2018). Développer la pensée critique en formation en dynamisant la formation par l'organisation de sa critique. Dans Georges Kpazai (direction), *pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2^e édition) (p. 99-114). Edition JFD

Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts-clés*. Paris: ESF.

Rink, J.E. (2002). *Teaching physical education for learning* (4th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.

Rovegno, I., & Dolly, J.P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 242-261). London, UK: Sage.

Sanchez, B., Byra, M., & Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 317-330. doi:10.1080/17408989.2012.690864.

Serbes, Ş., & Cengiz, C. (2015). Pre-service classroom and physical education teachers' teaching styles preferences and perceptions of teaching styles. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4, 101-114.

Şirinkan, A., & Erciş, S. (2009). Research for teaching methods and measuring and evaluation criteria applied in physical training and sports classes in primary education schools. *Nigde University Journal of Physical Education and Sport Science*, 3, 184-189.

SueSee, B., & Edwards, K. (2011). Self-identified and observed teaching styles of senior physical education teachers in Queensland schools. In G.D. Dodd (Ed.), *Moving, learning & achieving: Proceedings of the 27th Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Conference* (pp. 208-219). Wayville, South Australia: ACHPER.

- Symposium national, (2020). *Pour une éducation physique et sportive de qualité au Congo*. MSEP-DGEPSSU.
- Syrmpas, I., Digelidis, N., & Watt, A. (2016). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22, 201-214. doi:10.1177/1356336X15598789.
- Telama, R. (1992). The spectrum in Finland. *JOPERD*, 63(1), 54-56.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la psychologie du sport. *Journal Canadien des sciences appliquées au sport*, 8, 9-18.
- Yıldız, E., & Kangalil, M. (2014). The examination of physical education teacher's professional competence and ideas regarding their teaching methods. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(1), 61-76.
- Yıldız, G., Yılmaz, İ., Solmaz, D.Y., & Şimşek, D. (2018). Teaching styles used by teacher candidates studying in physical education and alternative teacher certification programs. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 90-106.
- Yoncalık, O., & Ağgez, T. (2016, June). Physical education and sports' teachers' usage level of Mosston's teaching styles. Paper presented at the 2016 AIESEP International Conference, Laramie, WY
- Zhu, X., Ennis, C.D., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 83-99. doi: 10.1080/17408981003712802