

**Université de Liège**  
**Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives**

**Prof. Maurice PIERON**

**Analyse de la prise en considération des  
caractéristiques individuelles des élèves dans les  
décisions et les comportements  
d'enseignants experts et débutants**

**Enseignements primaire et secondaire**

**Rapport final soumis au comité d'accompagnement**

**préparé par**

**M. Piéron, M. Cloes, K. Luts, M. Ledent, V. Pirottin & C. Delfosse**

Les résultats repris dans ce document sont la propriété  
de la Communauté française de Belgique

Vu le caractère encore provisoire de ce rapport, il est interdit d'y faire référence ou d'en  
extraire des citations tant qu'il n'a pas reçu l'avis du comité d'accompagnement

**Sa reproduction est également interdite**

Liège, le 27 février 1998

# Introduction

## L'égalité des chances

Les attentes de la société vis-à-vis de l'école ont largement évolué au cours de ces dernières décennies. Le souci de démocratisation de l'enseignement s'est très certainement accentué. Il s'est traduit par la volonté d'assurer une égalité d'accès à l'école à tous. *« A l'égalité d'accès à l'école ne correspond cependant pas forcément une égalité dans les résultats de l'enseignement. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats. Il s'agit de conduire chacun au développement optimal de ses potentialités »* (C.E.F., Rapport 1991-1992, p. 17).

Dans une société qui souhaite que l'école conduise les jeunes vers leur épanouissement individuel, professionnel et social, il devient indispensable de procurer à chacun des chances équivalentes de s'accomplir selon ses aptitudes, en tenant compte autant que possible de ses intérêts spécifiques (Projet pédagogique de l'enseignement secondaire de la Communauté française). Pour y parvenir, il faut transformer l'école construite sur une logique de sélection en une école ambitieuse pour tous, une école de la réussite. Le défi que veut relever cette école est d'assurer à tous les mêmes chances de réussite et mettre en œuvre tout ce qui est possible pour assurer à chacun des chances égales de réussir les apprentissages considérés comme essentiels (Réussir l'école, 1996).

Cela signifie que l'école doit amener chacun à un seuil de compétences minimum jugé indispensable pour le citoyen et permettre ainsi de développer toutes ses potentialités (Réussir l'école, 1996).

Dans la pratique, l'objectif de la réforme est donc d'assurer à chaque élève l'acquisition de socles de compétences à des moments clés de sa scolarité. Deux voies complémentaires sont proposées aux écoles et aux enseignants pour y parvenir : une pédagogie différenciée qui tienne compte des caractéristiques des élèves et une organisation par cycles.

Chacun éprouve le besoin de se sentir accepté, intégré, valorisé, autonome. Il est donc essentiel que l'enseignant développe avec ses élèves des contacts harmonieux, qu'il adopte à leur égard des attitudes et des comportements qui tiennent compte des différences de sensibilité, d'intérêt et de niveau socio-culturel (Projet pédagogique de l'enseignement secondaire de la Communauté française).

La pédagogie basée sur la théorie « rythmes d'apprentissage » accorde une place privilégiée à l'individualisation et contredit le bien-fondé d'une programmation uniforme, valable pour tous (chapitre I, p. 3 du programme d'éducation physique). Par définition, toute classe est hétérogène, chaque enfant étant singulier, différent dans ses valeurs, ses attitudes, ses potentialités et ses compétences. Chacun apprendra à un rythme différent, plus rapidement que la moyenne dans certains domaines, moins rapidement dans d'autres.

Est-il vraiment possible de tenir compte de ces singularités ? L'observation régulière de classes montre que l'enseignement est plus différencié qu'il n'y paraît. Cette différenciation peut cependant revêtir un caractère marqué par les attentes des enseignants qui contribue à favoriser les élèves les plus doués. Ainsi, l'enseignant « avance » parfois au rythme du tiers supérieur de la classe, sollicite davantage les élèves dont il sait qu'il obtiendra une bonne réponse, laisse par moment en retrait les élèves les plus passifs ou les plus lents. Cette différenciation spontanée, fondée sur les interactions quotidiennes du maître avec chacun, ou sur ses attentes vis-à-vis de chacun des élèves ne correspond pas à une pédagogie différenciée conforme à l'esprit de la réforme de l'enseignant.

La différenciation souhaitée devrait en effet revêtir un caractère de plus en plus organisé et s'installer au cœur du dispositif didactique. L'objectif de la différenciation est de permettre à chacun d'aller au maximum de ses possibilités et de conduire les plus faibles ou les plus défavorisés à maîtriser les socles de compétences. Différencier, c'est respecter le rythme de chacun mais c'est aussi, et surtout, pour l'enseignant :

- différencier le plus possible ses méthodes et ses stratégies d'enseignement afin que chacun puisse en tirer le meilleur parti ;
- développer des attentes positives vis-à-vis de tous les élèves et de les leur communiquer ;
- pouvoir apporter plus de soutien aux élèves en difficulté et tirer parti d'autres modalités d'organisation de la classe ;
- cher un équilibre entre le respect des caractéristiques de l'apprenant et la nécessité de le faire progresser et d'élargir ses démarches et ses compétences (Réussir l'école, 1996).

Le respect du rythme propre risque parfois de fixer les inégalités : les uns, qui auraient besoin de travailler de manière moins rapide, seront sollicités pour aller plus vite ; les autres, qui devraient apprendre à travailler plus vite, resteront, au nom du respect qui leur est dû, tributaires d'un lourd handicap. L'on découvre ainsi qu'une pédagogie totalement différenciée en fonction de la démarche propre à chaque élève, quoiqu'elle ait des chances de permettre l'accès des contenus scolaires à peu près identiques pour tous, enfermerait à terme les individus dans un type de « profil pédagogique », une forme déterminée de « guidage » et un rythme de travail qui ruineraient chez eux toute possibilité d'adaptation.

Qui plus est, elle les rendrait intolérants avec toute approche qui s'éloignerait quelque peu des habitudes acquises. Faut-il pour autant renoncer à tout projet d'individualisation ? Certainement pas, mais il faut ménager des alternances entre des temps d'apprentissage différencié et des moments de reprise où, s'appuyant sur les acquis effectués, l'on puisse garantir l'extension des démarches cognitives des élèves (Meirieu, 1995). L'école doit ainsi respecter les différences individuelles des élèves dans la mesure où ces différences ne sont pas invalidantes.

L'adéquation du traitement pédagogique de l'élève aux caractéristiques prend une importance décisive sous les aspects suivants :

1. La spécificité des activités pratiquées afin de faciliter le transfert de ses effets vers l'objectif terminal de l'apprentissage.
2. La prise en compte des différences individuelles. Tous les élèves ne bénéficient pas de la même façon d'un traitement identique. L'adéquation de la tâche au niveau d'habileté de l'élève représente une des clés de la réussite de sa pratique et de ses succès ultérieurs. Telle intervention ou telle méthode devrait s'avérer meilleure pour un type donné d'élèves, une autre approche pédagogique ou didactique restant préférable avec des élèves possédant d'autres caractéristiques.

Au lieu d'expliquer les résultats d'un enseignement par l'effet du traitement seul (didactique, contenu ou interventions) ou de l'aptitude seule (un trait personnel en relation avec la réussite), c'est l'interaction du traitement et de l'aptitude qu'il faut mettre en évidence, pour que les élèves trouvent la pratique et reçoivent les interventions appropriées à leurs qualités et besoins.

La répartition équilibrée de l'engagement moteur et du feedback relève aussi d'une adéquation entre l'aspect purement répétitif de la tâche et l'information fournie à l'élève. En effet, un enseignement n'est pas significatif en lui-même, il ne le devient qu'en rapport avec le niveau d'habileté et de compréhension de l'élève à qui l'on s'adresse.

Comme le suggère Cardinet (1986) pour les aptitudes intellectuelles, on pourrait situer les méthodes pédagogiques sur un continuum. A un extrême, une pratique globale accompagnée d'un minimum d'informations pourrait convenir à des sujets d'habileté motrice et de capacité de compréhension élevées. A l'autre extrême, la didactique employée devrait utiliser des moyens plus progressifs, des modes de présentation plus individualisés et un rythme de progression plus lent. Le contrôle exercé par l'enseignant s'avérerait en outre de nécessité plus constante. Ce second type de didactique pourrait améliorer les prestations des élèves faibles mais restreindrait les apprentissages des meilleurs.

De façon générale, on trouve dans les résultats auxquels nous avons fait référence une justification scientifique d'une exigence de nature éthique, considérant chaque élève dans toute son individualité, afin de centrer l'enseignement sur ses besoins particuliers plutôt que sur une matière à enseigner et avec une méthode déterminée. Le mythe de la méthode unique, de la méthode miracle ou du contenu idéal ne résiste pas à cette nécessité de mieux prendre en considération les caractéristiques individuelles des élèves. Les notions de succès et d'intention sont liées aux notions d'efficacité et de compétence. Un enseignement est vu comme efficace si l'élève effectue les apprentissages désirés. Les compétences correspondent aux conduites d'enseignement (par exemple, obtenir un engagement moteur élevé) qui contribuent spécifiquement à un apprentissage. En revanche, pour Smith (1956), l'efficacité et les compétences de l'enseignement dispensé ne doivent pas être nécessairement associées de façon absolue avec les acquis des élèves. Un enseignant peut être très compétent et, malgré cela, certains de ses élèves peuvent échouer dans leurs apprentissages.

# Chapitre 1

## Etude de la littérature

### 1. Les paradigmes de recherche pédagogique appliqués à l'éducation physique

L'analyse du traitement différencié ou individualisé que l'enseignant fournit à l'élève exige une démarche présentant de nombreuses facettes dont les interactions peuvent prendre un caractère complexe. La qualité de ce traitement dépend de plusieurs facteurs et notamment:

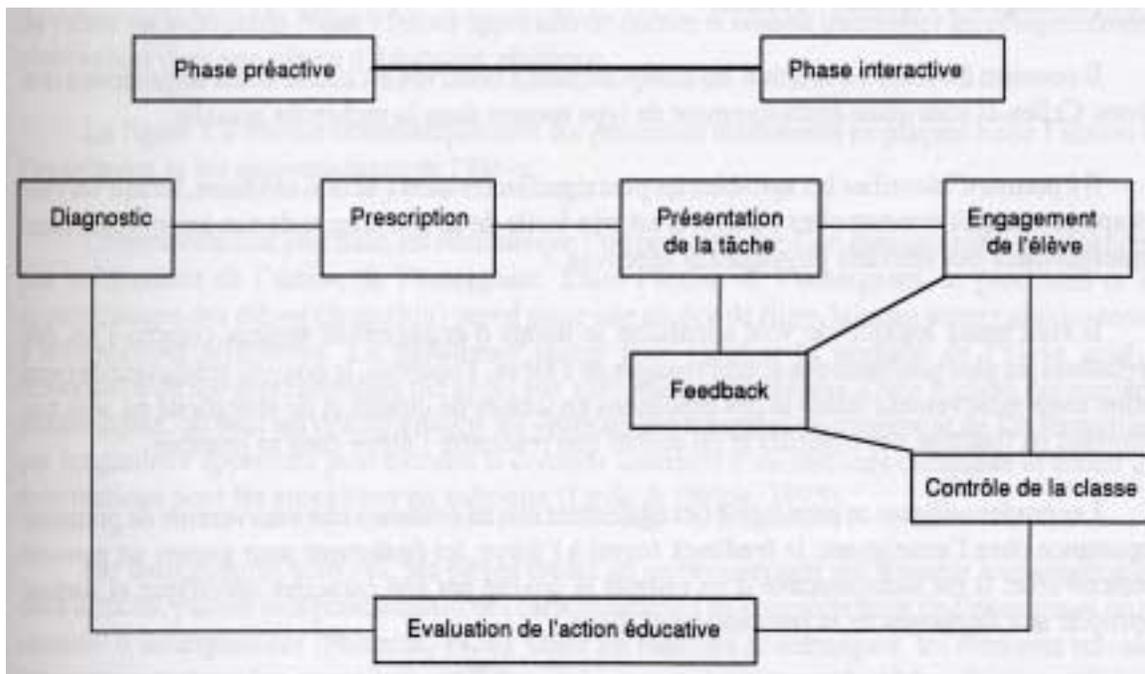
1. ***Des objectifs poursuivis par l'enseignant.*** Ils peuvent se situer à court terme traitant des apprentissages, particulièrement celui d'habileté motrice dans une modalité sportive déterminée. A plus long terme, il est évident qu'un objectif dont l'importance n'échappe à personne, sera celui de conduire cet élève à adopter un style de vie actif et responsable lorsqu'il aura terminé sa scolarité.
2. ***Des caractéristiques de l'élève.*** Elles se situent dans plusieurs domaines, celui des habiletés motrices et celui des attitudes et motivations face à l'activité physique, notamment. Elles sont interdépendantes. Le succès ou l'échec dans la pratique sportive exerce une incidence qu'il serait vain de ne pas prendre en compte. En outre, les motivations envers l'école et l'éducation physique jouent un rôle déterminant dans l'engagement des enfants et des adolescents dans les tâches qui leur sont proposées par l'enseignant.
3. ***Des interventions des enseignants.*** Elles sont destinées à présenter les tâches, à les organiser, à réagir aux prestations des élèves. Certaines interventions peuvent être prévues afin de tenir compte des caractéristiques des élèves et éventuellement de prévoir une certaine individualisation selon des caractéristiques que l'enseignant aura déjà perçu chez certains de ses élèves. On sera conscient que la présence d'un grand nombre d'élèves dans une classe limite les possibilités de traitement individualisé.

Le degré d'expertise comme la connaissance que possède l'enseignant de ses élèves sont à même d'améliorer la qualité de la relation pédagogique.

La recherche pédagogique en relation avec la réalité de la classe fait appel à plusieurs paradigmes qui permettent d'organiser la recherche, de sélectionner les variables les plus pertinentes et les modalités de recueil des données et enfin de structurer la connaissance en la matière. Nous ferons appel à plusieurs d'entre eux.

### 1.1. L'organisation de l'action éducative en classe

Le premier, issu des études du «Beginning Teacher Evaluation Study», considère une phase préinteractrice dans l'enseignement au cours de laquelle l'enseignant effectue un diagnostic et une prescription qui correspondent à des opérations indispensables à toute programmation réfléchie de l'intervention pédagogique. Une phase interactive considère la présentation de la tâche, l'activité de l'élève et les réactions de contrôle de la classe, de l'activité et des comportements des élèves (figure 1.1).



*Figure 1.1 – Modèle de prise de décisions en classe  
(Adapté des études du GTES) (Piéron, 1993)*

### 1.2. Le paradigme Processus - Produit

Il consiste à mettre en relation les comportements observés en classe et les acquisitions des élèves. Celles-ci sont quasi exclusivement de type moteur dans la recherche actuelle.

Il a permis d'identifier les variables les plus significatives dans l'action en classe, lorsqu'on vise des apprentissages moteurs chez l'élève. Il est très facile de se convaincre de son importance dans l'enseignement des activités physiques et sportives.

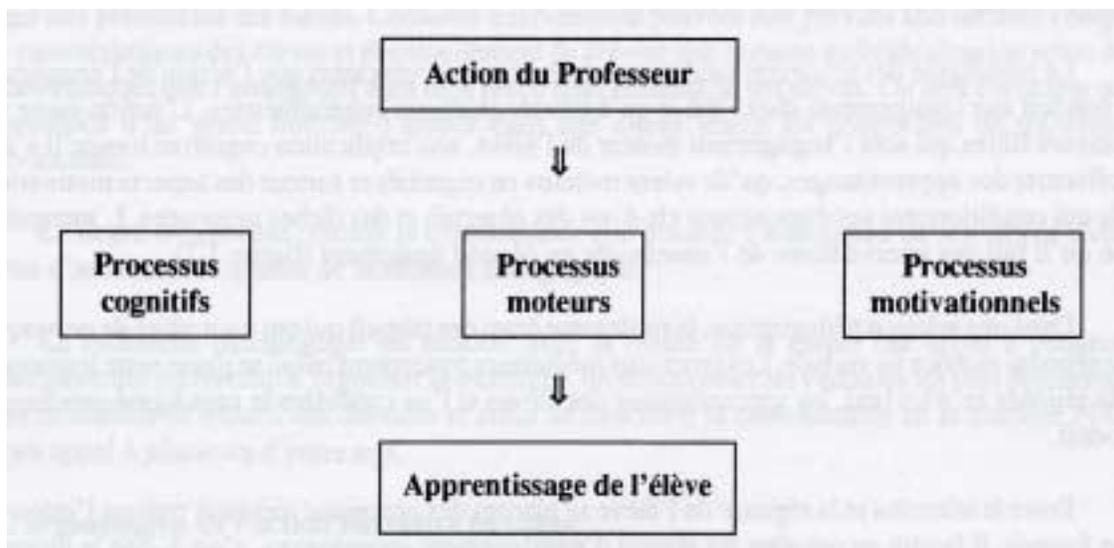
Il était assez logique de voir apparaître le temps d'engagement moteur comme l'un des médiateurs les plus puissants des apprentissages de l'élève. Toutefois, le pouvoir prédictif de cette notion reste relativement faible si des précisions en termes de qualité et de spécificité ne sont pas apportées en fonction des objectifs et du succès que rencontre l'élève dans sa pratique.

Les études utilisant ce paradigme ont également mis en évidence une intervention de première importance chez l'enseignant: le feedback fourni à l'élève. Ici également pour gagner un pouvoir prédictif utile, il est indispensable d'en estimer la qualité par son caractère spécifique et surtout approprié aux faiblesses de la prestation de l'élève.

Toutefois, la recherche processus - produit trouve une limite dans sa démarche de relation directe entre l'action de l'enseignant et les acquisitions de l'élève. Afin de poursuivre l'interprétation de certains résultats, il faut faire appel au paradigme des processus médiateurs.

### 1.3. Le paradigme des processus médiateurs

Le paradigme des processus médiateurs nous a rendus conscients que l'action de l'enseignant ne conduit aux changements chez l'élève qu'à travers plusieurs «phénomènes». L'action passe par plusieurs filtres qui sont l'engagement moteur de l'élève, son implication cognitive lorsqu'il s'agit d'effectuer des apprentissages, qu'ils soient moteurs ou cognitifs et surtout des aspects motivationnels qui conditionnent ses dispositions vis-à-vis des objectifs et des tâches proposées. L'interprétation qu'il fait des interventions de l'enseignant en dépend également (figure 1.2).



*Figure 1.2 – Schéma d'intervention des processus médiateurs dans les apprentissages des élèves*

Dans une relation pédagogique, le professeur émet des stimuli qui ont pour objet de provoquer une réponse motrice ou verbale. Les processus médiateurs concernent ce qui se passe entre le stimulus et la réponse et, plus tard, les apprentissages des élèves si l'on considère le paradigme processus - produit.

Entre le stimulus et la réponse de l'élève se placent des processus mentaux traitant l'information fournie. Il faudra reconnaître les stimuli d'enseignement «nominiaux», c'est-à-dire le message émis par l'enseignant et ce que l'élève va réellement traiter, ce qu'il a perçu. La sélection des stimuli par l'élève dépendra notamment des exigences de la tâche. Il est évident que dans une matière comme les activités physiques et sportives, l'apprentissage ne peut se réaliser que par l'intermédiaire d'une activité motrice orientée vers les objectifs d'apprentissage proposés par l'enseignant. Il va également de soi que les processus moteurs et le traitement de l'information fournie par l'enseignant sont soumis à l'influence de la motivation que l'élève a développée vis-à-vis de l'école, de l'éducation physique scolaire et des activités physiques et sportives en général.

Le paradigme basé sur le processus fut celui qui centra l'attention sur ce qui se passe en classe. Sa valeur est indéniable. Nous y ferons appel afin de décrire et ensuite interpréter les comportements observables dans une classe d'éducation physique.

La figure 1.2 illustre schématiquement les processus médiateurs se plaçant entre l'action de l'enseignant et les apprentissages de l'élève.

Comme esquissé plus haut, les résultats que l'on peut attendre d'un enseignement ne dépendent pas uniquement de l'action de l'enseignant. Entre l'action de l'enseignant, le processus et les apprentissages des élèves (le produit) prend place une espèce de filtre, laissant passer plus ou moins d'informations efficaces. Le paradigme utilisé pour justifier la position de l'élève actif et responsable de ses apprentissages fait appel aux «processus médiateurs». Dans le cadre des matières académiques, on peut les définir comme les «procédures mentales de traitement de l'information» par lesquelles l'apprenant peut extraire le contenu instructif d'un discours complexe et traiter ces informations pour les enregistrer en mémoire (Levie & Dickie, 1975).

Par leurs propres activités, les élèves créent un environnement qui soutient leur implication dans la tâche, parfois indépendamment des caractéristiques du comportement de l'enseignant ou du matériel d'enseignement (Shimron, 1976). Dans les matières académiques, les éléments suivants interviennent dans les processus médiateurs: la concentration sur la tâche, la perception de l'enthousiasme du professeur (Rosenshine, 1970) et la durée totale de l'apprentissage actif (Harnischfeger & Wiley, 1976).

Dans le cadre plus particulier de l'activité physique, si la logique générale reste de mise, l'aspect moteur, élément essentiel, s'ajoute aux processus cognitifs et affectifs.

Dans une relation pédagogique, le professeur émet des stimuli qui ont pour objet de provoquer une réponse motrice ou verbale de la part de l'élève. Les processus médiateurs concernent ce qui se passe entre le stimulus et la réponse et, plus tard, les apprentissages des élèves si l'on considère le paradigme processus-produit. Ces processus médiateurs sont définis

par Levie et Dickie (1975): «des processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage».

Les implications de ce paradigme pour l'enseignant réalisent la jonction entre les pôles d'intérêt que nous poursuivons dans cette étude. «On contrôle les réponses des élèves au traitement et on ajuste ensuite celui-ci au lieu de le maintenir tel quel sous prétexte qu'il a bien réussi lors d'expériences antérieures menées sur d'autres personnes et dans d'autres situations» (Cronbach, 1973). La connaissance du paradigme des processus médiateurs introduit logiquement l'appel à l'interaction aptitude-traitement (Cardinet, 1986).

Le paradigme des processus médiateurs permet de tenir compte des caractéristiques des élèves en les classant dans trois grands domaines:

- Celui du «moteur», faisant référence aux caractéristiques biométriques et aux potentialités physiques et techniques des élèves.
- Celui du «cognitif», rendant compte des qualités intellectuelles et de raisonnement.
- Celui de «l'affectif», où les aspects d'intérêt et de sensibilité rendent compte des dispositions affectives des individus à l'égard de la discipline enseignée.

Ces trois médiateurs prennent place dans un contexte social dont les effets sont également liés à des caractéristiques sociométriques: milieu socio-économique d'origine, structure et organisation familiale.

L'étude de la littérature concernant les processus médiateurs a contribué à mettre en évidence la présence de ces différents domaines, à ne pas perdre de vue qu'ils s'interpénètrent mutuellement. Dans la mesure des possibilités fournies par une recherche de terrain, nous avons tenté d'en tenir compte. Les modalités d'analyse seront décrites en détail dans la partie consacrée à la méthodologie.

Nous nous sommes, dans un premier temps, centrés sur les aspects moteurs. Nous envisagerons la place fondamentale de l'engagement moteur avec ses spécificités, nous considérerons également dans quelle mesure il est capable de différencier meilleurs et moins bons. Nous traiterons ensuite des domaines cognitifs et affectifs.

Les actes de toute personne prennent naissance dans ses valeurs, intentions et «croyances». Sans être un élément central de l'étude, nous ne les laisserons pas dans l'ombre.

Rechercher la convergence entre les objectifs de l'enseignement des activités physiques et sportives, les comportements de l'élève en classe, les décisions des enseignants et leurs interventions pédagogiques dans les différentes perspectives de recherche possibles devrait contribuer à déterminer les variables les plus pertinentes dans le cadre de cette étude.

Les résultats de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement nous indiquent les variables les plus significatives pour le progrès de l'élève. La recherche sur les motivations à la participation ou à l'abandon de la pratique sportive permet d'identifier d'autres variables possédant un pouvoir relatif de prédiction d'un style de vie actif.

## 2. Caractériser les élèves

### 2.1. Dans le domaine de l'activité motrice

Dans l'enseignement général, plusieurs recherches indiquent que le temps d'engagement présente une relation positive et significative avec les résultats scolaires des élèves. De plus, leur progrès devient plus conséquent si l'engagement est assorti d'un niveau de réussite élevé dans les tâches entreprises (Berliner, 1979; Rosenshine, 1980). Selon Bloom (1979), l'importance de la participation active (explicite ou implicite) fournit un excellent indice de la qualité de l'enseignement et permet de prédire ou d'expliquer l'apprentissage. Environ 20% de la variance du rendement scolaire des élèves seraient expliqués par leur participation au processus d'apprentissage.

On se rappellera la signification donnée à l'engagement ou au temps passé à la tâche dans les modèles d'étude de la qualité de l'enseignement ou encore leur pouvoir prédictif sur les acquisitions de l'élève (Bennett, 1978; Bloom, 1979; Rosenshine, 1980). En ne considérant que cette mesure relativement grossière de l'efficacité de l'enseignement, on peut déjà se rendre compte que les élèves les plus faibles bénéficient de beaucoup moins d'occasions d'apprendre et de progresser. Soulignons que, toujours d'après Bloom (1979), le temps d'engagement ne prend toute sa signification que dans la mesure où l'instruction correspond spécifiquement aux besoins des élèves. N'importe quelle activité n'est pas génératrice d'apprentissages. Certaines ont pour seul objet la mise en action des élèves et ne présentent pas toujours un rapport apparent avec les tâches proposées dans la suite de la séance. Le contenu des exercices n'est pas indifférent, il se doit d'être spécifique de l'apprentissage visé.

Toute pratique n'exerce pas nécessairement des effets identiques. On peut s'attendre à des différences qualitatives de participation, différences qui se traduisent par des taux d'échecs variant d'un élève à l'autre.

Le temps d'engagement moteur, le temps passé à la tâche et le succès de sa réalisation présentent fréquemment des relations significatives positives avec les acquisitions motrices de l'élève ou encore distinguent des classes où l'apprentissage est élevé ou faible. L'effet médiateur du temps constitue l'un des éléments de base dans l'étude du comportement de l'élève. Le concept clé dans le modèle utilisant le temps considère que l'influence de l'enseignement sur l'apprentissage de l'élève est indirect; le comportement du professeur affecte ce que l'élève fait pendant la classe et c'est cette action qui est en relation avec ses acquisitions (Doyle, 1988).

D'autres éléments convergent aussi pour confirmer ce rôle d'importance: notamment les différences qui existent entre des maîtres enseignants (experts) et des débutants (Piéron, 1982), les différences dans les classes qui posent des difficultés de contrôle aux enseignants et celles où l'enseignement se déroule sans heurt (Mancini, Wuest, Clark & Ridosh, 1983).

Il n'est nul besoin de vouloir convaincre les enseignants que leurs classes sont constituées d'élèves répartis sans tenir compte de leurs aptitudes physiques ou de leurs capacités d'apprentissage moteur. Nous sommes donc bien conscients que l'observation mettra en évidence

des différences sensibles de quantité et de qualité de participation des élèves. Il nous paraît indispensable de les préciser et de voir dans quelle mesure chacun bénéficie de chances égales dans sa participation aux activités de la classe.

Il nous paraît dès lors bien utile de nous attarder sur ces comportements et sur l'engagement moteur de l'élève, d'en estimer le niveau habituel dans les classes et d'en analyser les variations selon des éléments du contexte et du programme. On comprend sans peine que l'élève ne puisse rester en activité pendant toute la période disponible pour la pratique: l'équipement ne le permet pas toujours, les périodes de récupération sont bien nécessaires après un effort maximum. Cependant, la plupart des didacticiens et les observateurs avertis considèrent que les périodes d'attente sans objet durent généralement trop longtemps et réduisent considérablement ce temps d'activité motrice.

Dans les études qui ont traité de l'engagement moteur d'élèves dont les caractéristiques étaient bien différentes, les objectifs sont généralement les suivants:

1. Rechercher dans quelle mesure des élèves perçus comme les meilleurs et comme les plus faibles dans la spécialité enseignée participaient aux activités proposées, notamment à travers la mesure du temps d'engagement moteur.
2. Distinguer les niveaux de succès ou d'échec rencontrés dans ces activités par les deux types d'élèves envisagés.
3. Vérifier dans quelle mesure une des catégories d'élèves bénéficiait d'un traitement préférentiel de la part de l'enseignant.

Comme on pouvait s'y attendre, les meilleurs participent davantage aux activités et sont crédités de proportions de temps d'engagement moteur nettement supérieures à celles des moins bons élèves (Piéron & Forceille, 1983). Dans des conditions identiques d'enseignement, on peut globalement estimer que les moins bons élèves consacrent un quart du temps en moins à pratiquer l'activité pendant la leçon. Ceci devrait attirer particulièrement l'attention des enseignants sur les différences individuelles caractérisant la participation des deux catégories d'élèves d'une même classe (Martinek, 1983).

Les données recueillies par Pimentel et Piéron (1990) chez des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années de scolarité au Portugal, confirment les différences constatées à d'autres niveaux. Les auteurs ont observé des classes mixtes pratiquant le hand-ball et le basket-ball. Ici aussi, les différences de participation des deux catégories d'élèves s'accroissent à mesure que les activités devenaient plus techniques.

Il s'avère que les chances de progrès sont loin d'être égales pour tous. Non seulement les meilleurs passent plus de temps à la tâche, mais encore le font-ils dans des activités plus spécifiques correspondant mieux aux objectifs d'apprentissage et avec un taux d'échec nettement inférieur. Même si des différences étaient prévisibles, leur importance paraît préoccupante. Dans la pratique, les conditions semblent être rassemblées pour que s'accroisse encore l'écart entre les différentes catégories d'élèves.

Nous retiendrons que, outre son adéquation aux besoins des élèves, le temps d'engagement moteur, pour être efficace, doit se situer à un niveau de réussite élevé.

## 2.2. Dans les processus mentaux

Dans l'acquisition d'habiletés motrices au cours de la séance d'éducation physique, il n'est pas possible de tout expliquer par le seul apport de l'engagement moteur de l'élève, même lorsqu'il est assorti des précisions qualitatives auxquelles nous avons déjà fait référence. Si le temps est un excellent médiateur, il est très probable que des activités mentales de l'élève jouent également un rôle médiateur. En effet, l'élève apporte avec lui sa propre idée sur le sujet, sa perception de compétence générale ou spécifique en matière d'activités sportives et ses motivations. Il est également probable que ce que pense l'élève et ce qui le motive figurent parmi les médiateurs d'une pratique de qualité. Rappelons que Bloom (1979) avait chiffré à 25% la variance de l'affect par rapport aux résultats scolaires.

Parmi les processus mentaux de l'élève, on peut envisager: (a) ses attentes et ses motivations, (b) l'attention qu'il manifeste pendant l'instruction et la pratique et (c) sa perception de l'instruction (présentation et feedback). Les chercheurs intéressés aux variables médiatrices s'attacheront à étudier les aspects motivationnel, affectif et cognitif de la pensée ou de la réflexion de l'élève pendant l'apprentissage.

Bloom (1979) a fait remarquer à quel point les dispositions affectives de l'élève pouvaient influencer la qualité de ses apprentissages. Ceux-ci relèvent également de processus de traitement de l'information recueillie par l'apprenant. Dans une comparaison entre élèves, les meilleurs faisaient preuve de plus de pensées en rapport avec l'habileté proposée, d'une meilleure conscience du contenu de la séance. En outre, ils rapportaient avec une plus grande confiance comment le professeur les avaient aidés. Ils étaient capables de citer un plus grand nombre de stratégies destinées à améliorer leur prestation.

### – *Les aspects cognitifs: l'information reçue par l'élève*

Un élément déterminant les chances de progrès de l'élève relève de l'information qui lui est transmise, surtout la rétroaction qui permet de restructurer le plan moteur après les premiers essais. Il est intéressant de vérifier si les interventions de l'enseignant contrebalancent le déséquilibre observé dans la pratique des activités.

Le temps passé par l'élève à regarder et à écouter l'enseignant varie souvent de 15 à 25% du temps de la leçon (Anderson & Barrette, 1978; Freedman, 1978; Piéron 1982; Stewart, 1977). Les élèves classés comme faibles ne semblent guère défavorisés par rapport aux meilleurs quant à la quantité d'information reçue. Par suite du grand nombre d'élèves présents dans une classe, on comprend que la majeure partie de cette information soit dirigée vers l'ensemble de la classe ou vers un groupe, plutôt que vers un seul élève. Une information collective ne convient pas à tous et peut être mal adaptée aux moins doués. Elle ne répond pas aux problèmes spécifiques qu'ils rencontrent. Néanmoins, la répartition de cette information entre les deux types d'élèves observés par Piéron et Forceille (1983) s'avère chaque fois en faveur des moins doués, que ce soit en gymnastique ou en volley-ball.

On peut ensuite se demander si la qualité de l'information suffit à compenser le déséquilibre d'aptitudes, de connaissances de la matière et de temps passé en activité, comme

nous l'avons constaté plus haut. Dans les observations de Piéron et Forceille (1983), la qualité de l'information différait selon la discipline enseignée, les informations relatives à la matière étaient plus nombreuses en gymnastique qu'en volley-ball. Dans cette dernière spécialité, les interventions vers les élèves les plus faibles concernaient plus souvent l'organisation, la bonne ordonnance de l'activité, les déplacements des joueurs, plutôt que des informations spécifiques quant à leur prestation. Ces enseignants répondraient-ils à une tendance identifiée dans l'enseignement général par Beez (1968) qui consiste à enseigner davantage de matière aux élèves les mieux doués et de donner plus d'explications sans rapport direct avec les apprentissages à réaliser, aux plus faibles?

Réagir à la prestation de l'élève répond le plus souvent à deux soucis primordiaux pour l'enseignant: l'acquisition de l'habileté et le renforcement psychologique ou la motivation. Le professeur constitue une source extérieure d'information qui complète celle que l'élève peut percevoir en lui-même ou dans la tâche.

La réussite et l'échec induisent des proportions différentes de réactions de la part du professeur. L'enseignant avait également tendance à évaluer de manière positive sans autre commentaire alors qu'il expliquait souvent les échecs (Piéron, 1982). Dans les deux spécialités observées par Piéron et Forceille (1983), sur 100 réussites observées, une moyenne de 5 se voyait suivie d'une rétroaction. Sur 100 essais considérés comme ratés, l'enseignant a réagi en moyenne 25 fois, en gymnastique, soit près de 5 fois plus qu'après une réussite. En volley-ball, l'échec fut suivi dans 12% des cas, par une rétroaction.

On peut trouver normal que dans un souci de perfectionnement, l'enseignant réagisse surtout pour corriger et expliquer les causes d'échec. Dans une pédagogie du succès, il convient de mettre en évidence autant que possible les réussites et de les expliquer.

D'une manière générale, les élèves les moins doués reçoivent plus de rétroactions que les meilleurs. Ces résultats doivent être rapprochés d'études sur l'effet oedipien de prédiction. En recherchant l'influence des attentes du professeur sur son attitude vis-à-vis de l'élève et l'incidence sur le comportement de celui-ci, plusieurs auteurs ont mis en évidence des résultats qu'il convient de rappeler. Lorsque le professeur est convaincu que l'élève est médiocre, il risque de se comporter de manière telle que le pronostic se confirme. Dans l'enseignement général, Good et Brophy (1978) constataient des différences relativement faibles, dans la fréquence des rétroactions au désavantage des élèves les moins bons. Les enseignants marquent une tendance à louer davantage les meilleurs élèves, même si l'on tient compte de la correction des réponses émises. Par exemple, lorsqu'un bon élève donne une réponse correcte, celle-ci est bien appréciée dans 12% des cas. Une bonne réponse d'un élève faible ne l'est que dans 6% des cas. De manière parallèle, ces derniers risquent davantage la critique après une réponse incorrecte. Ils sont critiqués dans 18% des cas, alors que les meilleurs ne le sont que dans 6% (Good & Brophy, 1978). Martinek et Karper (1981) observent également un plus grand nombre de contacts et d'interactions entre le professeur et les meilleurs élèves, qu'avec les autres. Les résultats obtenus chez des élèves belges divergent très nettement de ces constatations. Les enseignants d'éducation physique que nous avons observés font preuve de plus de sollicitude pour les élèves les plus faibles et le plus souvent, celle-ci va dans le sens d'une recherche de l'amélioration de leurs habiletés motrices.

On attend d'un enseignant enthousiasme et entrain pour conduire tous ses élèves à une pratique régulière des activités physiques et sportives. Les moins doués, plus que d'autres, connaissent le découragement de l'échec répété. L'enseignant veillera donc à lutter contre le désintérêt qui pourrait en découler. La compensation par l'encouragement paraît être utilisée à bon escient. S'ils reçoivent plus d'encouragements, c'est aussi parce que, plus souvent, l'enseignant estime que ces élèves ont besoin d'être incités à la pratique plutôt que de recevoir une information. Confrontés moins souvent à l'échec, les meilleurs trouvent un renforcement psychologique naturel dans la pratique même de l'activité. L'intervention de l'enseignant nous paraît alors moins nécessaire.

Après la réussite d'un élève, la réaction la plus fréquente est l'approbation simple. Encouragements, affectivité positive et approbations après la réussite semblent: (1) indiquer qu'il se crée un climat favorable dans la classe et, (2) montrer l'absence de ségrégation à l'égard des moins doués. Si ceux-ci paraissent quelque peu défavorisés au niveau de la spécificité des réactions à leur échec, de la qualité de l'information individuelle, ils reçoivent plus d'encouragements, plus de réactions à leurs réussites comme à leurs échecs. Les approbations après la réussite des élèves les moins doués semblent même présenter une certaine spécificité.

*On peut donc considérer d'une manière générale que les aspects quantitatifs (temps d'activité ou engagement moteur) et qualitatifs (spécificité, réussite ou échec) de la pratique des activités physiques en classe se révèlent être nettement en faveur des élèves considérés comme les meilleurs et concourent à accentuer les différences entre les deux catégories d'élèves que nous avons observées. Les interventions plus nombreuses et la sollicitude des enseignants vis-à-vis des élèves les moins doués tendent à atténuer quelque peu cet effet.*

### **2.3. Dans les processus motivationnels**

Il s'avère primordial de se centrer sur les élèves en étudiant leurs attitudes, perceptions et comportements dans le cadre d'une recherche portant sur la différenciation de l'action de l'enseignant selon les caractéristiques des élèves. En effet, un éclairage multiple de la relation pédagogique est indispensable lorsque l'on souhaite en appréhender les mécanismes complexes de la relation «enseignement - apprentissage».

Les caractéristiques individuelles des élèves représentent une variable non négligeable dans les attentes des enseignants. Les apprenants s'avèrent par ailleurs capables de percevoir et d'identifier certaines réactions des enseignants en leur faveur ou défaveur (Brophy & Good, 1992).

Parmi les caractéristiques des apprenants qui influencent activement la création de relations particulières figurent leur attitude envers l'activité, leur comportement et leur niveau de compétence. Les aspects motivationnels jouent un rôle particulièrement important dans l'enseignement. Ils constituent l'un des médiateurs probablement puissants entre l'action du professeur et les effets de l'enseignement. Bloom (1975) estime à 25% l'intervention des variables affectives dans les acquisitions des élèves. Il est fréquent que des enseignants se demandent pourquoi certains élèves consentent à des efforts importants, tandis que d'autres se caractérisent par une grande passivité. L'affect de l'élève vis-à-vis d'une matière scolaire et vis-

à-vis de l'école dépend assez étroitement de ses réussites. Bloom (1979), à partir de ses études dans le cadre de la pédagogie de maîtrise, estime cet affect à 20% de la variance du rendement scolaire. C'est beaucoup. Des questionnaires sur les attitudes et sentiments des élèves vis-à-vis de l'école, des interrogations sur le nombre d'années qu'ils souhaitent encore y passer confirment cette valeur. Les opinions de l'élève sur une matière, le désir de continuer à l'étudier vont également dans le même sens. L'histoire personnelle, les échecs antérieurs, la perception de la relation entre les tâches et les objectifs personnels régleront les dispositions affectives face à une tâche, face à une matière: d'une part, intérêt et désir d'apprendre ou, à l'opposé, manque d'enthousiasme et déplaisir évidents. Faire progresser l'élève dans les habiletés sportives qu'on lui propose et l'entourer d'un climat répondant à une pédagogie de la réussite, apparaissent ainsi comme les éléments d'une efficacité dont plusieurs recherches ont contribué à en identifier les déterminants (Carreiro da Costa & Piéron, 1990; Phillips & Carlisle, 1983; Silverman, 1988).

Parmi les théories de la motivation, on fait souvent appel à une démarche cognitivo-sociale pour analyser et comprendre les relations existant entre la motivation et le comportement. Nicholls et Duda (1991) suggèrent que dans des situations scolaires et sportives, un déterminant essentiel de la motivation relève de ce qu'une personne, jeune ou adulte, tente de montrer sa compétence.

Il est aisé de comprendre que la motivation et la perception de compétence personnelle puissent jouer un rôle fondamental dans l'implication des élèves dans les séances d'éducation physique. Le terme de motivation recouvre plusieurs facteurs interagissant étroitement tels que l'accomplissement, l'attribution, l'orientation d'objectifs, la perception de compétence générale et spécifique. Plusieurs auteurs consacrent de plus en plus d'attention aux théories des valeurs personnelles dans des situations scolaires et sportives.

On peut situer l'attitude comme une portion de la personnalité. On la considère comme une caractéristique individuelle relativement stable qui prédisposerait l'individu à des comportements déterminés. Toutefois, cette définition implique plus clairement une approche faite de trois composantes:

- Une composante cognitive qui reflète les croyances ou l'information que le sujet possède sur l'objet de l'attitude.
- Une composante affective qui reflète les sentiments d'évaluation positive ou négative par rapport à l'objet de l'attitude.
- Une composante comportementale qui reflète les intentions de comportement par rapport à l'objet de l'attitude.

Ces différents facteurs devraient apparaître dans les données recueillies au cours de cette recherche.

Les attitudes sont considérées comme d'importants «constructs» parce que l'on présume qu'elles vont influencer les comportements sportifs. Le modèle de Fishbein fait les propositions suivantes:

- On peut considérer que les attitudes spécifiques vers un acte comportemental peuvent prédire ce comportement.
- Les attitudes vis-à-vis du comportement, à côté des croyances normatives prédisent bien les intentions comportementales.
- Les intentions comportementales prédisent le comportement réel de manière très satisfaisante.

D'après Gill (1986), la corrélation entre l'attitude et les intentions comportementales est de l'ordre de .50. Celle qui unit les intentions comportementales et le comportement est supérieure à .74.

L'attitude à l'égard du cours d'éducation physique scolaire se détériore progressivement en cours de scolarité, notamment dans l'enseignement primaire (Delfosse et al., 1995). Une étude internationale plus récente, non encore publiée, confirme très largement cette tendance dans l'enseignement secondaire, notamment dans notre pays (Piéron et al., 1996).

L'attitude constitue un premier déterminant des motivations. Si elle ne présente pas une relation directe avec la participation à des activités physiques et sportives, elle n'en constitue pas moins une condition indispensable à une motivation favorable à la pratique régulière de ces activités. Elle peut se présenter sous deux aspects principaux: (1) un aspect affectif qui fera aimer les activités pratiquées et, par voie de conséquence, le cours lui-même; (2) un aspect d'importance attribuée aux séances d'éducation physique. Ces deux aspects devront être pris en considération dans l'étude que nous menons.

## **2.4. La perception des compétences et du comportement**

Les raisons pour lesquelles des enfants réussissent ou échouent dépendent très largement de leur concept de soi (Harter, 1985; Feltz & Petlichkoff, 1983; Marsh, 1985; Roberts et al., 1981). Le développement de la perception de compétence n'est pas absent des programmes d'éducation physique dans notre pays, comme à l'étranger (Gould, 1984; Fox, 1988). Plusieurs recherches ont mis en relief l'importance de la perception de compétence pour la poursuite d'une participation régulière en sport (Feltz & Petlichkoff, 1983; Roberts et al., 1981). Ce concept est considéré comme un fondement essentiel à la motivation (Duda, 1986; Harter, 1978; White, 1959). La qualité du vécu représente un déterminant critique du développement de la compétence. Selon Harter (1980), en faire preuve conduit à fierté et joie. D'autre part, l'échec conduit à une certaine honte et une augmentation du niveau d'anxiété.

On imagine sans peine quel rôle joue la perception de compétence dans le maintien d'un intérêt élevé pour l'éducation physique scolaire et, pour ceux qui y participent, à la poursuite d'un engagement à la pratique du sport de compétition.

Dans le contexte des classes d'éducation physique, ceci signifie que pour promouvoir une participation sportive extrascolaire, il est fondamental que l'élève quitte l'école avec le sentiment qu'il est compétent dans les activités physiques, qu'elles soient inorganisées ou pratiquées en

club. Il est certain que nous rejoignons ici la notion de pédagogie de la réussite telle que le préconise le programme de l'enseignement de la Communauté française de Belgique.

## **2.5. Les orientations d'objectifs: sentiments lors de la pratique d'activités physiques**

Le besoin d'accomplissement est envisagé comme l'effet positif ou négatif découlant des situations de défi ou de compétition dans lesquelles la prestation s'évalue en termes de succès ou d'échec (McClelland, 1961). Alderman (1975) suggère que le degré d'attente d'un succès et que le niveau d'importance qu'on lui attribue influencent les attentes en rapport à ces situations. C'est ainsi que les estimations subjectives du succès futur deviennent de puissants déterminants de la motivation dans une situation donnée. Scanlan et Ragan (1978) ont analysé l'influence du besoin d'accomplissement sur la manière dont les individus percevaient une situation de compétition.

Maehr et Nicholls (1980) considèrent qu'au moins trois formes d'objectifs d'accomplissement influencent les comportements des individus dans les divers contextes envisagés, qu'il s'agisse du milieu scolaire ou sportif. L'individu: (a) vise à faire preuve de son habileté; (b) est centré sur la tâche; (c) recherche une approbation à caractère social.

D'une manière plus simple, Nicholls, Patashnick et Nolen (1985) ont analysé les niveaux d'orientation vers soi(-ego) ou vers la tâche chez des élèves de l'enseignement secondaire, afin de déterminer ce qu'ils considéraient comme très important dans ce que l'école devrait faire. Leurs données traitées par analyse factorielle ont mis en évidence quatre facteurs correspondant à deux manières très différentes de considérer les valeurs et les bénéfices qui devraient découler de l'éducation:

1. L'éducation représente un moyen d'atteindre une fin qui est la richesse et le statut social.
2. L'éducation est une fin en elle-même. Dans ce cas, l'école a pour objectif de permettre à l'individu de comprendre et de maîtriser, de renforcer le désir d'apprendre et de faire des élèves des citoyens responsables capables de se mettre au service de la communauté.

Un élément clé dans la théorie développée par Nicholls (1984) se situe dans l'argument que les objectifs d'accomplissement sont liés à ces différentes conceptions de l'habileté. Selon cet auteur, il existe deux principaux objectifs d'accomplissement qui impliquent différentes conceptions de la compétence: objectifs orientés vers la tâche et objectifs centrés sur l'ego. Dans le cas d'objectifs orientés vers la tâche, une amélioration subjective de la performance ou une prestation meilleure que ce qui était attendu, produisent des sentiments de compétence et de succès. Les perceptions du succès chez quelqu'un orienté vers la tâche sont basées sur des conceptions moins différenciées de l'habileté. Dans le cas d'objectifs centrés sur l'ego, la perception du succès provient d'une comparaison favorable de ses capacités avec celles d'autrui.

## **2.6. L'hétérogénéité de la classe: l'interaction aptitude-traitement en éducation physique (Comment les enseignants tiennent-ils compte de l'hétérogénéité de la classe?)**

Au lieu d'expliquer les résultats d'un enseignement par l'effet du traitement seul (didactique, contenu ou interventions) ou de l'aptitude seule (un trait personnel en relation avec la réussite), c'est l'interaction du traitement et de l'aptitude qu'il faut mettre en évidence, pour que les élèves trouvent la pratique signifiante et reçoivent les interventions appropriées à leurs qualités et besoins.

La répartition équilibrée de l'engagement moteur et du feedback s'avère également fondamentale. Elle nécessite une adéquation entre l'aspect purement répétitif de la tâche et l'information fournie à l'élève. En effet, un enseignement n'est pas signifiant en lui-même, il ne le devient que s'il est en rapport avec le niveau d'habileté et de compréhension de l'élève à qui l'on s'adresse.

Comme le suggère Cardinet (1986) pour les aptitudes intellectuelles, on pourrait situer les méthodes pédagogiques sur un continuum. A un extrême, une pratique globale accompagnée d'un minimum d'informations pourrait convenir à des sujets d'habileté motrice et de capacité de compréhension élevées. A l'autre extrême, la didactique employée devrait utiliser des moyens plus progressifs, des modes de présentation plus individualisés et un rythme de progression plus lent. Le contrôle exercé par l'enseignant s'avérerait en outre davantage nécessaire. Ce second type de didactique pourrait améliorer les prestations des élèves faibles mais restreindrait les apprentissages des meilleurs.

De façon générale, on trouve dans les résultats auxquels nous avons fait référence une justification scientifique d'une exigence de nature éthique, considérant chaque élève dans toute son individualité. Il convient de centrer l'enseignement sur ses besoins particuliers plutôt que sur une matière à enseigner et avec une méthode déterminée. Le mythe de la méthode unique, de la méthode miracle ou du contenu idéal ne résiste pas à cette nécessité de mieux prendre en considération les caractéristiques individuelles des élèves. Les notions de succès et d'intention sont liées aux notions d'efficacité et de compétence. Illustrons ces différents concepts. Un enseignement est considéré comme efficace si l'élève effectue les apprentissages désirés. En revanche, pour Smith (1956), l'efficacité et les compétences de l'enseignement dispensé ne doivent pas être nécessairement associées de façon absolue avec les acquis des élèves. Un enseignant peut être très compétent, et malgré cela, certains de ses élèves peuvent échouer dans leurs apprentissages.

Un élève lent, travaillant à son rythme, arrivera à une certaine compétence. Un élève plus rapide, davantage sollicité, arrivera également à un niveau donné. En fin de cycle d'apprentissages, les inégalités risquent d'être marquées.

En parlant d'une formulation mathématique des interactions aptitudes-traitement, Cardinet (1986) signale que *«(celle-ci) peut être considérée par certains enseignants comme une complication inutile: la conduite journalière d'une classe montre à l'évidence que les élèves doivent être traités différemment, selon leurs aptitudes et intérêts particuliers»*.

Si la nécessité de l'adaptation des contenus et méthodes aux caractéristiques des élèves ne fait aucun doute dans le chef de la plupart des enseignants, la manière de procéder pratiquement constitue une réelle préoccupation. Pour y répondre, Cardinet (1986) s'est attelé à établir une revue de littérature portant sur différentes méthodes pédagogiques traitant d'individualisation. Sans qu'il soit opportun de les envisager en détail, retenons que, globalement:

- les études portant sur l'adaptation des contenus et méthodes aux caractéristiques des élèves donnent généralement des résultats prometteurs;
- cependant, les généralisations sont quelquefois trop hâtives, voire abusives (Cronbach & Snow, 1977).

Citons l'enseignement programmé, souvent considéré comme mieux adapté aux élèves les plus faibles. Il semblerait que cette suprématie ne soit pas démontrée. Dans les matières académiques, l'apprentissage de la lecture et de l'arithmétique ont plus particulièrement intéressé les chercheurs. Ainsi, pour la lecture, certaines méthodes seraient davantage appropriées aux élèves doués, d'autres conviendraient mieux aux élèves faibles, d'autres encore seraient plus indépendantes du niveau. Cronbach et Snow (1977) attirent cependant l'attention sur les aptitudes à profiter des explications et sur le danger qui existe à propos des exercices trop faciles. Globalement, les critiques qu'ils émettent concernant les recherches déjà entreprises visent les hypothèses qualifiées de «trop grossières», les types d'informations et les types d'élèves. Elles tiennent de la caricature: informations auditives ou visuelles destinées à des élèves qualifiés d'«auditifs» ou de «visuels». L'interaction aptitude-traitement recouvre des réalités bien plus subtiles.

Snow et Lohman (1984) ont développé une théorie «de l'aptitude à profiter de l'instruction» faisant intervenir trois facteurs: les aptitudes intellectuelles, le développement cognitif général et la situation d'apprentissage.

Sans entrer dans les détails, on peut tenter de conclure en disant que les recherches portant sur l'aptitude-traitement présentent de très grosses difficultés de traitement statistique. Le choix de constituer différents groupes d'élèves auxquels on applique des méthodes différentes présente un risque de créer des filières défavorisées. Une autre limitation souvent exprimée concerne le surcroît de travail pour le professeur qu'occasionne l'effort d'individualisation.

Malgré ses difficultés, l'interaction aptitude-traitement profite d'une «justification de nature éthique», amener à considérer chaque élève dans son individualité, pour centrer l'enseignement sur ses besoins particuliers plutôt que sur la matière à enseigner (Cardinet, 1986).

La prise en considération, par les enseignants, des caractéristiques des élèves peut prendre place à différents niveaux. Ce souci peut se traduire dans la planification et la préparation des leçons (la phase préinteractive) avant de s'exprimer sur le terrain par une organisation et des interventions spécifiques (ou phase interactive).

*«C'est lors de la planification que l'enseignant (devrait) se lance(r) à l'analyse des tâches qu'il proposera et ce, en rapport avec les capacités motrices des élèves».*

Housner et Griffey (1985) ont comparé les décisions de planification de professeurs expérimentés et débutants. Les premiers tenaient davantage compte de l'évaluation du niveau des élèves. Twardy et Yerg (1987) ont mis en relation phases pré et interactives. Ils ont constaté que moins de la moitié des enseignants identifiaient le niveau d'habileté de l'apprenant ou la concordance entre les besoins de l'élève et ce qui lui est proposé.

Les conclusions des recherches étudiant la planification peuvent paraître pessimistes: *«la planification consiste surtout à prévoir une série d'activités sans nécessairement les relier consciemment aux besoins des élèves ...»* (Piéron, 1993).

En éducation physique, les interactions entre l'élève et l'enseignant ont fait l'objet de plusieurs recherches. Il est incontestable que le nombre de contacts élèves-professeur dépend directement du nombre d'élèves présents dans la classe. L'enseignant se doit de «partager» ses interventions entre les apprenants qui lui sont confiés. Piéron et Haan (1980) ont constaté que 70% des événements en classe concernant l'élève s'effectuaient en dehors de tout contact direct avec l'enseignant.

Des inégalités apparaissent dans la distribution de ces interventions. Elles peuvent être liées:

- aux caractéristiques des élèves, et notamment à leur degré de scolarité. Ainsi, chez les élèves du niveau secondaire inférieur, les contacts enseignant-élèves représentaient 45% des événements, pour passer à 30% au secondaire supérieur et tomber à 15% chez les élèves plus spécialisés d'option sportive. Cette réduction progressive des rapports entre l'élève et son enseignant avec l'âge et la spécialisation pourrait être interprétée comme une éducation progressive à l'autonomie des comportements. Les contacts existants sont à prédominance collective chez les plus jeunes. Ils deviennent individuels chez les élèves plus âgés ou plus spécialisés ;
- aux caractéristiques des enseignants, notamment leur degré d'expertise.

Piéron (1982), dans sa comparaison de maîtres enseignants et de stagiaires, observait qu'en moyenne 65% des événements se déroulaient en dehors d'un contact direct chez les premiers et près de 80% chez les seconds.

### **3. L'enseignant: Décisions, comportements et perceptions**

#### **3.1. Les décisions préinteractives**

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignant prend plusieurs décisions dans la phase préinteractive. Elles concernent la préparation de la séance, elle-même intégrée dans une planification à plus longue échéance, celle du cycle ou même d'une année entière.

Clark (1983) définit la planification de la manière suivante: «*un processus psychologique fondamental dans lequel une personne visualise le futur, inventorie les fins et les moyens et construit un cadre pour guider son action future*». Les auteurs nord-américains qui se réfèrent à la théorie du curriculum ont fréquemment recours au modèle de planification proposé par Tyler (1949). Il comporte quatre étapes consistant à:

1. sélectionner des objectifs spécifiques;
2. sélectionner des activités d'apprentissage sur la base de ces objectifs;
3. organiser les activités en vue d'un apprentissage optimum;
4. sélectionner les procédés d'évaluation afin de vérifier dans quelle mesure les objectifs ont été atteints.

L'importance accordée à la planification procède d'aspects didactiques et légaux. Il paraît évident que dans sa phase préinteractive, l'enseignant devrait tirer profit d'une connaissance aussi précise que possible des caractéristiques de ses élèves afin de déterminer les objectifs à poursuivre, en d'autres mots répondre à la question de savoir où les conduire.

Les étapes à suivre selon Tyler (1949) ne sont pas nécessairement respectées dans la pratique. Zahorik (1975) demanda à des enseignants d'établir une liste des décisions qu'ils prenaient en programmant la leçon: 81% d'entre eux indiquaient les activités, 70% mentionnaient le contenu ou la matière. Seuls 56% des enseignants annonçaient une détermination des objectifs, 35% envisageaient l'évaluation. Il semble bien que la théorie pédagogique prônant les objectifs opérationnels ne soit appliquée que de manière très relative. Les données recueillies chez les enseignants d'éducation physique ne semblent pas plus proches des théories pédagogiques (Kneer, 1986; Placeck, 1984; Varstala et al., 1995) que ne le sont celles récoltées chez d'autres enseignants.

L'intérêt des apprenants pour les activités physiques et leur niveau d'habileté devraient constituer une base sur laquelle choisir les activités les mieux appropriées aux objectifs. C'est également lors de la planification que l'enseignant se livre à l'analyse des tâches qu'il proposera et ce, en rapport avec les capacités motrices des élèves.

Prévoir une organisation de la classe assurant que le nombre maximum d'élèves participe aux activités dans des conditions optimales de sécurité représente un aspect qui ne peut jamais être absent de toute planification.

### **3.2. Les comportements**

Lorsque le mouvement de recherche centré sur l'étude du processus s'est développé, les comportements de l'enseignant firent l'objet d'observations soit par des systèmes spécifiques ou par le biais de l'analyse de l'interaction. Plus tard, afin de mieux appréhender la situation d'enseignement dans ses multiples déterminants, les valeurs, attitudes et préoccupations de l'enseignant devinrent des sujets d'interrogation pour les chercheurs. L'interprétation parfois difficile des comportements et de leur signification a mis en évidence un besoin de mieux prendre en compte les mécanismes de prises de décisions de l'enseignant lors de l'acte pédagogique.

Il est bien compréhensible qu'une grande part des études qui visaient à identifier et à analyser le processus de l'enseignement aient pris pour point de départ les comportements de l'enseignant. Il est incontestable que l'enseignant est le responsable de ce qui se passe en classe et, en principe, le maître des décisions à prendre. Un de ses rôles est de choisir, d'identifier et de définir les tâches que ses élèves devront réaliser. Dans la mesure où il ne prend pas ces décisions, il se laisse conduire par les événements et risque de perdre de vue les objectifs qu'il se doit de poursuivre à brève ou à longue échéance. Lorsqu'il ne les contrôle pas, le progrès effectué par les élèves en est considérablement réduit.

De très nombreuses études se rapportant à l'analyse de l'enseignement et considérant les comportements ou interventions de l'enseignant des activités physiques se basent sur l'observation d'une seule leçon donnée par un même enseignant. Avant d'affirmer que l'on obtient de la sorte une image valide de ce qu'est l'enseignement, il était indispensable de prendre en considération la variabilité intra-individuelle des comportements d'enseignement. La réalité veut que les visites de conseil des formateurs universitaires, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques soient souvent limitées à un nombre très restreint d'observations. Si les stratégies et comportements sont peu variables ou prévisibles, un petit nombre d'observations permettra de porter un jugement représentatif de la relation pédagogique de la personne observée. Dans le cas de comportements plus imprévisibles, on agira avec une extrême circonspection.

Une variabilité intra-individuelle assez faible des interactions et de plusieurs comportements fut mise en évidence par Lombardo (1982), Lombardo et Cheffers (1983), Piéron, Cloes et Dewart (1985), Rink (1983). D'après ce dernier auteur, au cours d'un cycle d'enseignement, les fonctions et interventions de l'enseignant présentent trois types de développement :

1. Elles restent au même niveau pendant tout le cycle, c'est le cas des fonctions d'organisation, des réactions à la prestation (feedback) et des interventions visant à améliorer la performance.
2. Elles sont instables et ne semblent pas sujettes à modification suivant la place de la séance dans le cycle d'enseignement, c'est le cas du moment du début de la phase active de la séance, des temps passés en transition et en communication de contenu (matière).
3. Elles évoluent en fonction du déroulement dans le temps de l'unité d'enseignement: le temps disponible pour l'activité augmente au fur et à mesure des leçons alors que le nombre de questions posées aux élèves diminue.

Le caractère relativement prévisible de plusieurs comportements de l'enseignant, notamment dans le cas du feedback, permet de généraliser des données déjà recueillies dans ce domaine de l'analyse des comportements d'enseignement. L'observateur, le chercheur ou le conseiller pédagogique prendra néanmoins la précaution de s'informer des objectifs poursuivis par l'enseignant, avant de tirer toute conclusion méthodologique (Piéron, Cloes & Dewart, 1985).

Plusieurs éléments font de la rétroaction, peut-être mieux connue sous son vocable anglais de «*feedback*», un élément déterminant de la relation pédagogique et un des soucis des formateurs lorsqu'ils se centrent sur l'acquisition des habiletés pédagogiques.

1. En apprentissage moteur, on considère le feedback comme une notion clé, même si dans ce domaine, on se limite parfois au seul concept de connaissance du résultat. Dans ce cas, il s'agit d'un simple renforcement puisqu'il ne fait qu'informer l'individu sur le caractère correct ou incorrect de sa réponse. On doit bien avouer que l'on attend plus de la part d'un enseignant dans sa relation avec ses élèves. Un progrès continu n'est réalisable que grâce à une connaissance régulière des résultats de la pratique. Toutefois, on reproche avec raison à la plupart des tâches utilisées dans les expériences d'apprentissage de ne présenter que des rapports fort lointains avec les habiletés motrices qui font partie de l'arsenal de l'enseignant des activités physiques. Néanmoins, il ne semble pas que l'on puisse sérieusement mettre en doute ce principe. Les conclusions de Bilodeau (1969) sont claires: une performance s'améliore lorsqu'il y a feedback et elle cesse de s'améliorer ou se détériore s'il est supprimé.
2. Le feedback se situe à la charnière de deux phénomènes complémentaires: l'apprentissage et l'enseignement. Il figure dans les modèles d'acquisition des habiletés motrices (Adams, 1971; Gentile, 1972; Singer & Dick, 1974) comme dans les modèles d'étude de l'efficacité de l'enseignement (Bloom, 1979; Carroll, 1963; Wiley & Harnischfeger, 1974).
3. Plusieurs études de type processus-produit ont mis en évidence une corrélation positive entre divers aspects du feedback et les acquisitions motrices des élèves. Le feedback distinguait des enseignants dont les classes avaient réussi à progresser le plus en comparaison avec d'autres classes où le progrès était moins net (Piéron & Piron, 1981). Plus important encore, le caractère adéquat du feedback différenciait très nettement des enseignants situés aux extrêmes d'un continuum d'efficacité basé sur les acquisitions motrices des élèves (Carreiro da Costa & Piéron, 1990b).

Lorsqu'il pratique une habileté motrice, un apprenant trouve une partie de l'information relative à sa réponse sans aide extérieure. Il s'agit d'une rétroaction intrinsèque ou encore d'une rétroaction inhérente à la tâche elle-même. Les élèves disposent évidemment de ces informations dans les tâches proposées par l'enseignant. En basket-ball, ils peuvent observer la trajectoire du ballon et constater aisément si un tir est réussi ou pas. Néanmoins, cette source unique s'avère insuffisante pour assurer un progrès continu et la motivation nécessaire à la poursuite des efforts indispensables à tout apprentissage. L'enseignant jouera un double rôle de source d'information supplémentaire et d'élément de motivation.

Dans l'enseignement des activités physiques, la rétroaction peut être définie comme une information fournie à l'apprenant afin de l'aider à répéter les comportements moteurs adéquats, éliminer les comportements incorrects et atteindre les résultats escomptés. On utilise également l'expression «réaction à la prestation». Notons encore que, dans une perspective d'apprentissage moteur, Magill (1988) insiste sur le besoin de modeler le feedback sur les caractéristiques de l'apprenant. Celui-ci ne bénéficie pas nécessairement de tous les types de feedback.

### **3.3. Gestion et contrôle de la classe**

L'objectif de cette analyse consiste à déterminer de quelle manière l'enseignant utilise le temps utile, c'est-à-dire la période de la leçon qui reste de la durée prévue à l'horaire pour le cours lorsque l'on décompte le temps nécessaire pour l'arrivée dans la salle de sport, le temps passé dans le vestiaire et au rassemblement de tous les élèves avant le début de la leçon et, finalement, le temps nécessaire pour une douche éventuelle et le déplacement des élèves vers la classe suivante.

L'entièreté du temps utile n'est pas employé à l'apprentissage ou à l'entraînement. L'enseignant l'organise avec plus ou moins de bonheur. Une partie consiste en instruction ou information souvent collective, une autre est disponible pour la pratique, l'apprentissage ou l'entraînement. Une troisième est assimilée à des périodes de transition. Cette dernière correspond au placement du matériel ou au rassemblement des élèves. Ceux-ci y sont souvent en attente infructueuse.

Le temps disponible est la première expression de l'efficacité des enseignants à gérer le temps qui leur est imparti pour assurer les apprentissages des élèves. Il est largement influencé par les caractéristiques de la discipline enseignée. Les marges de variation du temps disponible s'avèrent importantes. Il nous est arrivé d'observer des valeurs aussi faibles que 45%, même chez des maîtres enseignants, au niveau secondaire inférieur (Piéron, 1982). Dans beaucoup d'autres études, on peut le situer à environ 70% du temps utile.

Deux éléments contribuent à améliorer la proportion de temps disponible: la limitation de la présentation des activités et la diminution des périodes de transition. Il va sans dire que certaines approches visant à tenir compte de l'hétérogénéité des élèves risquent de concurrencer le premier de ces objectifs puisque l'enseignant doit préciser à chaque élève ou groupes d'élèves les tâches qui lui sont proposées spécifiquement.

Dans notre recherche, l'analyse de la gestion de la classe se justifie également par l'impérative nécessité de disposer d'un point de comparaison entre les différents groupes d'élèves observés, notamment en ce qui concerne la détermination de l'importance de leurs périodes d'activité.

Au-delà d'un problème méthodologique pour les théoriciens, il s'agit d'une préoccupation de la vie quotidienne d'un professeur lorsqu'il considère son action en classe. Des changements de société en ont fait un problème majeur pour beaucoup d'enseignants travaillant dans des milieux défavorisés. Un travail effectif et la poursuite des objectifs assignés à l'éducation physique s'accroissent mal d'une participation désordonnée des élèves.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, les questions relatives à la discipline furent peu étudiées de manière systématique en éducation physique, même si le contrôle de la classe constitue une préoccupation majeure des futurs enseignants ou des débutants dans le métier. Elles sont particulièrement complexes. L'analyse par l'observation directe comporte plusieurs difficultés, notamment parce que chaque problème, chaque événement présente sa propre histoire. Un événement de discipline résulte probablement d'un long cheminement, d'une série de conflits plus ou moins acceptés, plus ou moins résolus entre l'élève et ses condisciples, entre l'élève et l'enseignant.

Plusieurs auteurs ont mené des études visant à décrire les incidents de discipline ou les comportements déviants des élèves (Hardy, 1992-93; Piéron & Emonts, 1988; Piéron & Brito, 1990). Dans les quelques descriptions disponibles, nous trouvons des comparaisons de la fréquence des incidents selon le genre de l'élève, suivant qu'il participe à la séance ou qu'il en est dispensé pour raisons médicales ou autres, la partie ou la phase de leçon pendant lesquelles ces incidents surviennent. Ces auteurs mirent également en évidence les types d'incidents et leur importance quantitative par rapport à l'ensemble des comportements déviants observés.

### **3.4. Les enseignants - experts**

Il est admis que certaines personnes se distinguent de la masse par des qualités particulières dans des domaines donnés. Ils réalisent de meilleures prestations que les autres, pour une raison ou une autre, ils se tiennent au-dessus de la mêlée (Tan, 1997).

Le point de départ de l'intérêt des enseignants, des pédagogues et des chercheurs pour la définition de l'expertise trouve son origine dans leur préoccupation pour la notion de qualité de l'enseignement. Le concept d'efficacité dans le sens de gage de résultats y est intimement associé. Un corollaire à cette préoccupation légitime concerne les possibilités pour un enseignant en formation d'acquérir ces compétences qui «feront peut-être de lui un expert».

Des caractéristiques personnelles innées et des compétences acquises joueront un rôle déterminant dans la voie vers l'expertise et l'excellence. On peut donc comprendre que plusieurs catégories d'enseignants aient fait l'objet d'analyses comparatives: ceux qui sont toujours en formation, les débutants qui exercent des fonctions temporaires, les expérimentés, les spécialistes d'une activité sportive particulière.

Il existe plusieurs appellations lorsque l'on tente de caractériser les meilleurs enseignants: experts ou maîtres enseignants (Piéron, 1982), efficaces - moins efficaces (Phillips & Carlisle, 1983), rencontrant le succès et l'échec, expérimentés et débutants, spécialistes et non-spécialistes (Claxton, 1988; Faucette & Patterson, 1990; Graham, Hopple, Manross & Sitzman, 1993; Placek & Randall, 1986; Rosado, 1995).

C'est en se basant sur la psychologie cognitive et plus particulièrement sur la théorie du traitement de l'information que plusieurs chercheurs ont tenté: (1) de découvrir comment des individus développent leur expertise dans un domaine donné et, (2) de préciser la nature des différences entre experts et débutants.

Connaître ce que pensent les professeurs et comment ils décident, décrire leurs comportements d'enseignement, identifier des critères d'efficacité et analyser des experts procèdent d'un profond besoin de découvrir ce qu'est un bon enseignant. Ensuite, on pourra rechercher les meilleurs moyens de le former ou de poursuivre sa formation afin d'assurer la meilleure qualité possible à l'enseignement.

On comprendra aisément que l'on puisse s'en inspirer dans la recherche des caractéristiques de l'expert dans les domaines où elles peuvent se manifester: les valeurs, les motivations, les connaissances, les prises de décisions et les comportements.

### 3.4.1. Définir l'expertise

Définir l'expertise constitue une entreprise délicate. Il s'agit pourtant d'un prérequis essentiel à son étude. Une difficulté réside dans le choix du vocabulaire utilisé. L'analyse de la littérature laisse apparaître que la définition même de l'expertise pose problème. Les appellations utilisées pour qualifier les personnes «au-dessus de la moyenne» vont d'«exceptionnel» à «expert» en passant par «supérieur», «doué», «talentueux» ou «spécial» (Ericsson & Smith, 1991) cité par Tan (1997). Ces définitions mettent en évidence l'intérêt de pouvoir faire la différence entre la part innée, que l'on peut appeler «talent» ou «don», et la part qu'il est possible d'acquérir au cours de la formation pédagogique ou de l'expérience professionnelle. Les auteurs nord-américains tels que Dodds (1994) et O'Sullivan (1994) se réfèrent quasi essentiellement à un modèle pédagogique présenté par Berliner en 1986.

Tan (1997) utilise une notion intellectuellement séduisante: la «formule» de l'expertise, qui se calculerait en faisant intervenir ces différentes qualités innées ou acquises (Ericsson & Charness, 1994). Tan (1997) traite des éléments innés ou acquis intervenant dans la formule de l'expertise. Sur cette base, il précise avec Ericsson et Charness (1994) «qu'il n'existe pour l'instant aucune évidence suggérant que l'expertise viendrait préalablement de qualités héréditaires». Ces aspects doivent intervenir mais ils ne sont ni les seuls ni les plus importants. L'expertise naîtrait de caractéristiques stables et croîtrait avec la pratique et l'expérience.

Dans la littérature de recherche, il est souvent difficile de distinguer expertise, expérience et efficacité. L'expertise exige à la fois de l'expérience et de l'efficacité. Si l'expérience paraît nécessaire à l'expertise, cette condition n'est pas suffisante. On veillera à ne pas confondre expérience et ancienneté, celle-ci pouvant être la simple installation d'un enseignant dans une pratique routinière.

Dans le langage courant, une acception courante de la notion d'expertise est associée à l'efficacité de l'enseignant. En revanche, l'efficacité, approchée par les chercheurs est liée aux comportements qui favorisent les apprentissages des élèves ou les conduites qui reflètent des aspects de la classe défavorables à une pratique induisant les apprentissages cognitifs et moteurs. Lorsque l'on traite de l'efficacité, on considère non seulement le comportement avec tout ce qui contribue à le mettre en place, valeurs, modalités de pensées et de prises de décision par l'enseignant.

La recherche associant les comportements en classe aux acquisitions motrices des élèves a mis en relief l'existence d'actions capables de répondre à des critères d'efficacité, surtout si l'on vise des effets d'apprentissages. Ces critères sont observables chez l'enseignant ainsi que chez l'élève. Nous nous trouvons ici dans le domaine des études processus-produit.

Il existe plusieurs sources permettant de circonscrire la notion d'expertise. Elles concernent:

1. l'analyse de l'expertise dans des domaines différents de l'enseignement;

2. l'analyse de l'expertise dans l'enseignement général;
3. l'analogie enseignement et sport collectif.

Traiter du premier point risquerait de nous éloigner de l'objet même de la recherche.

### 3.4.2. Analyse de l'expertise dans l'enseignement général

Une des pistes utilisées par les chercheurs pour mieux comprendre l'expertise consiste à définir différents stades conduisant du débutant à l'expert. Les premiers travaux utilisant cette démarche ont été entrepris par Berliner (1988) dans l'enseignement général. Le recoupement avec les critères indicateurs précédemment proposés est flagrant, c'est un gage de crédibilité. Ainsi les cinq stades de développement du débutant à l'expert sont les suivants:

1. Le débutant (étudiant et enseignant de 1ère année) fonctionne en utilisant des règles ne tenant pas nécessairement compte du contexte. Il apprend comment nommer et utiliser les éléments de base des tâches d'enseignement. Le débutant se comporte de manière rationnelle. Toutefois, il manque de souplesse devant des situations pédagogiques. Sa première tâche est de prendre de l'expérience. Parfois, son objectif est simplement de «survivre» dans un milieu scolaire et social peu engageant.
2. Le débutant avancé (enseignant de 2ème et 3ème années) reconnaît des similitudes dans les situations, enregistre des épisodes qu'il peut mettre en relation avec son expérience actuelle. Il commence à développer une connaissance stratégique relative à ce qu'il faut faire ou ne pas faire et quand et, enfin, à répondre au contexte de manière plus appropriée.
3. L'enseignant compétent (3e ou 4e année d'enseignement et quelques enseignants plus expérimentés) choisit consciemment ce qu'il faut faire et peut isoler les événements clés dans la conduite de sa classe.
4. L'enseignant efficace (quelques-uns avec cinq ans de pratique et d'autres plus expérimentés) a construit un large éventail d'expériences et de moyens. Il enseigne de manière plus fluide et sans trop réfléchir. Il peut mettre en oeuvre des actes pédagogiques sans y penser. Il possède un sens assez global de ce qui se produit ou ne se produit pas dans sa classe.
5. L'enseignant expert (seuls quelques-uns atteignent ce sommet) possède un sens global de la situation, de sorte qu'il y répond avec fluidité, sans même devoir y penser. Il agit intuitivement, voire de manière quasi inconsciente, jusqu'à ce qu'un problème spécifique exige une intervention de sa pensée analytique.

### 3.4.3. L'expertise en matière de pratique sportive. Analogie entre l'enseignement et les sports collectifs

Ces descriptions de Berliner font immanquablement penser à l'évolution d'un sportif, surtout dans les sports collectifs. N'a-t-on pas comparé l'enseignement à une habileté ouverte? On retrouve dans cette description tous les points de passage rencontrés dans l'apprentissage d'une habileté motrice.

S'inspirant de la théorie de sports collectifs et de textes tels que «The name of the game is teaching» (Hyman, 1974) et «The classroom game» (Bellack, Davidts, Klievard & Hyman, 1974), Piéron (1993) a tracé une analogie entre la situation d'enseignement et celle des sports d'équipe. Cette comparaison paraît appropriée lorsque l'on tente d'analyser l'expertise des enseignants.

Les deux situations présentent un caractère complexe dans lequel interagissent dans un cas, joueurs, arbitres, cadre de jeu, règles à respecter et dans l'autre, élèves, enseignants, objectifs, environnements et contraintes scolaires. La situation d'enseignement présente toutes les caractéristiques d'une habileté ouverte, notamment le caractère parfois imprévisible des événements. Souvent, ceux-ci exigent que l'enseignant prenne une décision rapide, parfois instantanée, sur la base d'une perception globale de la situation et sur des informations recueillies sur les actions et comportements auxquels il aura éventuellement attribué une signification particulière.

L'enseignement des activités physiques et sportives, comme toute habileté ouverte, exige des prises de décisions rapides à la suite d'une collecte d'informations dans une situation mouvante dans laquelle évolue un nombre plus ou moins grand d'élèves, informations parmi lesquelles l'enseignant effectue la sélection des plus pertinentes, les traite afin de choisir la solution la plus appropriée. Celle-ci sera un message verbal, visuel ou encore kinesthésique.

Ces informations passent par un filtre sélectif faisant appel à une mémoire à court et à long terme (vécu antérieur d'incidents du même type, connaissance des élèves concernés,...) pour enfin prendre la décision la plus appropriée. Les exemples viennent facilement à l'esprit en matière de contenu ou d'information à fournir, de sécurité de la pratique, de contrôle de l'activité (nécessité de fournir un feedback, de relancer l'activité,...) de l'organisation ainsi que des comportements des élèves.

Que faire? Quand? Comment? Ce sont des questions qui se présentent à chaque instant.

#### 3.4.4. L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives, ses spécificités

Globalement, on peut l'envisager sous une forme analogue à celle qui fut définie plus haut en matière d'enseignement général. L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives combinera des éléments semblables à ceux de l'enseignement général et d'autres que l'on peut comparer aux habiletés sportives de type ouvert.

Plusieurs auteurs n'ont pas attendu que Berliner attire l'attention sur la notion d'expertise pour aborder le problème et pour recueillir des données sur des maîtres enseignants sélectionnés

sur la base des critères qui se sont révélés être ceux retenus par Berliner (O'Sullivan, 1985; Piéron, 1982).

Employant les techniques d'investigation basées sur l'observation systématique, ces auteurs ont tracé les profils comparatifs des comportements globaux d'experts et de débutants ou encore des comportements spécifiques tel que le feedback ou la présentation des tâches.

Toutefois, en matière d'enseignement des activités physiques et sportives, appliquer directement la hiérarchie proposée par Berliner (1986) nous ferait passer à côté d'un aspect particulier de l'expertise de l'enseignant, celui de sa compétence de spécialiste d'une discipline sportive particulière. En effet, nombreux sont les professeurs d'éducation physique qui exercent également les fonctions d'entraîneurs de clubs sportifs, que ce soit chez les adultes ou les jeunes sportifs.

Il semble indéniable que la pratique en milieu sportif apporte une dimension supplémentaire à l'expertise d'un enseignant, par la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par un travail régulier avec des sportifs, surtout à un haut niveau, ne permettant guère l'approximation. Il a l'occasion d'affiner son habileté à l'observation de mouvements complexes, d'utiliser des objectifs précis, voire opérationnels ou encore de se livrer à l'analyse approfondie des caractéristiques des sportifs qu'il dirige.

### 3.4.5. Des indicateurs de l'expertise

Nous suivons un ordre chronologique parmi les thèmes de recherche dans le domaine de l'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. En premier lieu, la recherche s'est attachée à observer les comportements pour ensuite analyser les modes de réflexion et de prises de décisions des enseignants.

#### 3.4.5.1. L'enseignant

##### 3.4.5.1.1. Le comportement

L'orchestration de l'ensemble des comportements efficaces d'enseignement, chacun utilisé au moment approprié et bien adapté à l'élève à qui il s'adresse, peut être vue comme l'aspect global de l'expertise. Plusieurs indicateurs de l'expertise furent identifiés grâce à la recherche de type processus-produit.

La recherche pédagogique en éducation physique n'est pas restée étrangère à cette préoccupation. Ses aspects descriptifs et corrélationnels ont fait l'objet de nombreuses publications de synthèse. Il est vain d'en rappeler les références. La préoccupation pour les experts n'est pas neuve, puisque dès 1982, des maîtres enseignants ou experts étaient comparés à des débutants dans l'enseignement des matières sportives telles que la gymnastique, le volley-ball ou la danse (Piéron, 1982; Piéron & R. Delmelle, 1982, 1983; Piéron & V. Delmelle, 1983;

Piéron & Georis, 1983; Piéron & Cloes, 1981). A l'époque, seuls les comportements furent analysés. La perspective dans laquelle ils furent considérés visait à découvrir la distance et le chemin à parcourir pour que le débutant tende vers l'expertise.

Le comportement constitue la manifestation extérieure et observable, la manière dont se concrétisent une série de décisions prises sur la base de plusieurs composantes: (1) les conceptions sur les finalités de l'éducation physique et sur ce qu'est un enseignement de qualité, (2) les connaissances de l'enseignant qui concernent d'une part, les élèves qui lui sont confiés (habiletés motrices, motivations, problèmes personnels et aspects relationnels dans la classe, interactions avec l'enseignant et avec les condisciples) et d'autre part, la matière qu'il est chargé d'enseigner, (3) la perception de la situation qui implique l'habileté à l'observation pédagogique et d'une habileté à l'observation des activités et des habiletés motrices des élèves, notamment lorsque l'objectif vise l'apprentissage de mouvements et gestes sportifs, d'actions tactiques et de stratégies de jeu. Enfin, la comparaison des habiletés motrices réalisées à un modèle de référence.

Un des premiers niveaux concerne la gestion du temps et la présentation de la tâche. L'analyse de la gestion de la classe indique que les experts mettent mieux à profit le temps programme et qu'ils se différencient notamment par l'importance de la présentation des tâches (Januario, 1992).

Dans l'enseignement des activités physiques et sportives, plusieurs indicateurs comportementaux furent mis en évidence chez des maîtres enseignants (Piéron, 1982; Piéron & R. Delmelle, 1982, 1983; Piéron & V. Delmelle, 1983), déterminés sur critères d'expertise très proches de ceux définis par Berliner (1986). Ces experts se distinguaient des débutants, notamment par l'importance quantitative des fonctions relatives au contenu de l'enseignement, notamment la présentation des tâches dans lesquelles ils faisaient plus souvent appel à des modèles de qualité ainsi que dans la fonction de feedback. En revanche, les débutants passaient une part nettement supérieure du temps à observer en silence leurs élèves. Les experts complétaient leur information d'un modèle dans pratiquement 50% de leurs interventions relatives au contenu. Ils se distinguaient d'enseignants débutants par la fréquence et surtout par la qualité du modèle. Ceux-ci faisaient plus souvent appel au simulacre, c'est-à-dire un complément non verbal à une information qui n'avait pas été exprimée de manière claire par la communication verbale. Le simulacre était souvent associé à une intervention du genre de «faites comme cela...». Il s'agit d'un geste incomplet et toujours imprécis. En outre, les maîtres enseignants faisaient plus souvent appel à l'élève comme démonstrateur. Ils usaient aussi très largement de la démonstration personnelle (Piéron, 1982). Après l'utilisation efficace du temps disponible et les modalités de présentation de la tâche, les chercheurs se sont intéressés aux interventions verbales des enseignants. Le feedback a fait l'objet d'analyses poussées.

La structure et l'effet apparent du feedback sur la modification de prestation de l'élève étaient mieux marqués. L'interprétation allait dans le sens d'une meilleure adéquation du message aux besoins de l'élève (Piéron, 1982). Ces constatations relatives au feedback ont été confirmées par les résultats de Januario (1992).

Il importe de souligner que dans une étude processus-produit, Carreiro da Costa (1988) avait constaté que les professeurs les plus efficaces se distinguaient surtout par la qualité de leurs interventions spécifiques sur le contenu. Celles-ci se caractérisaient par leur correction,

scientifique et technique, informant les élèves sur la manière de réaliser les tâches et attirant leur attention sur les aspects critiques de leur réalisation.

#### 3.4.5.1.2. Prérequis à des interventions efficaces: l'habileté à l'observation de la prestation de l'élève

On lui attribue une importance capitale lorsqu'on se place dans la perspective des apprentissages à faire réaliser par l'élève. Les qualités d'observateur constituent un aspect de l'enseignement où se rencontrent la connaissance de la matière et l'habileté pédagogique. Celle-ci prendra plusieurs aspects dont les principaux nous paraissent: être capable d'observer les événements survenant en classe, d'une part, et d'observer les comportements et habiletés motrices de l'élève, d'autre part. Enfin, de pouvoir comparer la prestation fournie à un modèle.

Dodds (1994) indique que deux composantes de l'expertise en éducation physique sont souvent envisagées: (1) l'habileté personnelle dans la spécialité sportive envisagée; (2) l'habileté à l'observation. Ceci nous paraît une vue très fragmentaire, voire simpliste, de la notion d'expertise. Logiquement, on peut émettre l'hypothèse qu'une pratique personnelle d'habiletés sportives permettra, par le vécu et par les sensations personnelles accumulées, de faciliter la capacité d'observation du mouvement sportif. Selon Dodds (1994), il n'existe que peu d'indications fondées sur une recherche confirmant cette hypothèse. Néanmoins, Armstrong et Hoffman (1979) ont mis en évidence quelques différences entre des experts en tennis et des étudiants en éducation physique, même si elles ne furent que relativement peu nombreuses. En revanche, Harari et Siedentop (1990) ont constaté des divergences plus nettes chez des enseignants dotés d'une expérience compétitive en gymnastique, lorsqu'ils étaient comparés à des étudiants en éducation physique, de futurs étudiants en éducation physique et des professeurs d'éducation physique non spécialisés.

Une caractéristique marquante de l'expert est qu'il possède une capacité d'analyser les habiletés motrices mieux que ne peuvent le faire des débutants. Noter les aspects corrects et incorrects de la performance motrice implique que l'enseignant soit capable d'identifier les composantes du mouvement. C'est un premier pas permettant d'aider l'élève à améliorer ses prestations motrices.

Hoffman (1977) fut probablement le premier à insister sur cet aspect des habiletés pédagogiques et à initier une recherche pédagogique dans le domaine de l'analyse de la tâche. Cela répond à une préoccupation fondamentale de l'enseignant qui devra, sur la base de son diagnostic du mouvement, détecter les erreurs et rassembler les éléments qui lui permettront d'émettre un feedback adéquat.

Plusieurs recherches indiquent que des enseignants expérimentés en éducation physique possédaient une connaissance spécifique des tâches et une expérience pratique qui leur permettaient de mieux sélectionner les éléments critiques à la réussite d'une prestation motrice (Armstrong & Hoffman, 1979; Biscan & Hoffman, 1976; Hoffman & Sembiante, 1975; Imwold & Hoffman, 1983). Cloes et al. (1994) ont suggéré que l'expérience de la compétition tendait à se manifester avec plus de netteté lorsqu'elle se complétait d'une pratique pédagogique mieux assurée.

On peut émettre l'hypothèse que l'habileté sportive personnelle exige une expérience pédagogique pour se manifester et se transformer en habileté pédagogique. L'habileté personnelle à la pratique d'une activité physique particulière devrait s'ajouter et faire partie intégrante d'habiletés pédagogiques telles que le diagnostic (identification d'erreurs), la prescription et l'émission d'un message de feedback par exemple.

Cette habileté personnelle devrait jouer un rôle non négligeable. En effet, par suite de la multitude de spécialités sportives que l'enseignant est appelé à proposer à ses élèves, il en est qu'il maîtrise mal, qu'il a peu pratiquées. Confronté aux programmes d'enseignement qu'il doit suivre, un minimum de compétences dans chacune d'elles est indispensable.

D'autre part, on imagine sans trop de peine le stress de l'enseignant obligé d'enseigner et de montrer une activité qu'il n'a presque jamais pratiquée. Il est fréquent qu'une expérience de pratique personnelle lui permette de mieux percevoir les difficultés auxquelles un apprenant doit faire face.

#### 3.4.5.1.3. Les modes de réflexion et de prises de décision

Il y a une vingtaine d'années, le mouvement de recherche centré sur le processus d'enseignement s'est attaché à décrire le comportement de ses acteurs en milieu réel. Ces descriptions ont fourni des indications précieuses sur les habiletés d'enseignement et sur leur apprentissage. Plusieurs paradigmes de recherche ont mis en avant l'hypothèse, très plausible d'un point de vue logique, qu'il existait une forte relation entre ce que l'enseignant pense et la manière dont il enseigne. L'intérêt pour les modes de pensée des enseignants a permis d'initier plusieurs recherches: (1) sur les croyances et les opinions générales des enseignants sur leur spécialité et leur profession; (2) sur leurs modes de décision.

Pinheiro (1989) a présenté un modèle de diagnostic basé sur l'acquisition et l'interprétation d'éléments signifiants, facilitant la décision sur la prestation. Cet auteur a comparé des entraîneurs, experts et débutants, à l'aide de techniques de pensée rétrospective et de pensée à voix haute, sur leur habileté à émettre un diagnostic sur un lancer athlétique, celui du poids. Il a recueilli des données sur la prise d'informations, leur interprétation et les décisions de diagnostic. Dans son étude, plusieurs différences significatives furent mises en évidence:

- Les experts recueillent plus d'informations que les débutants.
- Ils effectuent un plus grand nombre d'interprétations et prennent davantage de décisions.
- Ils font preuve d'une plus grande précision dans le diagnostic.
- En revanche, le diagnostic des débutants est plus superficiel, les conduisant à rater d'importantes erreurs de prestation.

Rosado (1995) constate également une différence significative entre des spécialistes (experts) et d'autres catégories d'enseignants dans la proposition de solutions alternatives en cas de difficultés de réalisation de gestes sportifs.

Il semble qu'il n'existe pas une habileté générique à diagnostiquer. Suite à leur passé plus riche dans l'analyse du mouvement (meilleure expérience et meilleure connaissance des tâches spécifiques), les experts ont développé un cadre de référence cognitif complexe avec lequel ils procèdent aux comparaisons indispensables.

Ces connaissances ouvrent une voie encourageante dans l'acquisition de l'expertise: une préparation particulière permet au débutant d'améliorer ses habiletés à l'observation et à établir un diagnostic sur la base d'une capacité améliorée à analyser un mouvement (Gangstead & Beveridge, 1984; Beveridge & Gangstead, 1988).

- *Connaissances, motivations, perception du contexte et des situations, qualités à haute inférence*

S'il est intéressant de comparer les comportements d'experts et de débutants afin d'identifier des éléments clés sur lesquels placer l'accent dans une formation didactique, il est également important de déterminer comment les enseignants prennent leurs décisions et sur quels critères ils les fondent. Là aussi, on se trouve au coeur de la qualité des interventions pédagogiques et de la formation didactique.

Dans ce domaine, on se demandera ce qui distingue l'expert d'un pratiquant moins doué. Ses connaissances apparaissent comme hautement développées, élaborées, mises en mémoire de manière accessible lorsqu'elles sont nécessaires (Berliner, 1992; Borko & Livingston, 1989; Peterson & Comeaux, 1987).

On considère que les experts sont hautement motivés à apprendre et qu'ils ont davantage appris de leur propre expérience que ne l'ont fait des professeurs ordinaires. Ils se souviennent mieux de ce qu'ils ont appris et l'ont mieux mis en relation avec d'autres aspects de leurs connaissances. Les experts font appel plus facilement et de manière mieux appropriée à leurs connaissances et les transfèrent plus aisément à des situations inhabituelles.

Ils possèdent des structures de connaissance plus élaborées sur le contrôle de la classe, la matière, le programme et les principes pédagogiques que les débutants (Ennis, Mueller & Zhu, 1991; Rink et al., 1994). D'autres recherches indiquent que les représentations de futurs enseignants se sont modifiées sous l'influence directe de leur formation professionnelle (Ennis et al., 1991; Graham, French & Wood, 1993; Rink et al., 1994).

Dans la phase préinteractive de l'enseignement (préparation), Januario (1992) constate des différences de réflexion sur les modalités de gestion, d'instruction et d'objectifs en faveur des experts qui, en outre, possèdent un plus large répertoire dans chacune de ces catégories envisagées.

L'interprétation de situations pédagogiques distingue également experts et débutants. Une étude particulièrement intéressante fut celle de Nelson (1988) qui analysa la perception d'événements se produisant en classe par des experts et des débutants. Elle se développa selon plusieurs phases: (1) un commentaire de diapositives présentant des situations pédagogiques, (2) un commentaire de scénarios qui leur étaient soumis.

Les débutants ont généralement décrit ce qu'ils ont vu, sans faire d'inférences ou d'interprétations pédagogiques de ce qu'ils venaient de voir. En revanche, les experts répondaient plus longuement et avec plus de détails, reconnaissant rapidement les événements significatifs, les comparant avec leur vécu personnel, leurs croyances ou les comportements habituels des élèves. Ils se souciaient davantage de l'attention et de l'engagement de l'élève. Ils proposaient des explications du comportement de l'élève et suggéraient davantage de possibilités d'actions en cas de situations difficiles ou habituelles.

Une analyse des scénarios confirma largement les commentaires des diapositives. Les experts se montraient plus sensibles aux besoins des élèves, proposaient une plus grande variété d'applications des principes fondamentaux de l'enseignement. Les événements étaient surtout commentés en terme de vécu plutôt que de connaissance livresque. Les experts percevaient les situations d'une manière globale alors que le novice ne s'attachait qu'à un ou deux élèves ou à la relation individuelle entre le professeur et un élève.

Nelson (1988) tenta également d'analyser les modalités de réflexion et de décision ainsi que les préoccupations des experts. Comparés aux novices, ils basaient principalement leurs décisions sur l'observation de la prestation motrice de l'élève et sur le maintien de son attention. Ils ajustaient leurs comportements de classe en classe ou de leçon en leçon selon les réactions des élèves. Les novices s'en tenaient beaucoup plus à leurs plans de leçon.

L'analyse des préoccupations de l'enseignant confirme très largement ces observations mettant de nouveau au centre l'apprentissage de l'élève, son attention, les moyens éventuels de traiter les comportements déviants. La leçon telle que prévue et son organisation représentent les aspects qui préoccupent le plus les débutants.

La matière à enseigner constitue le point central autour duquel le débutant organise son enseignement. L'expert répond davantage aux besoins des élèves, qui pourront être évalués d'une manière quasi continue pendant la leçon.

Ces informations nous paraissent présenter pour nous un relief tout particulier. En effet, c'est à ce niveau précis que se rencontrent les deux préoccupations principales de notre recherche: c'est l'intersection entre l'expertise de l'enseignant et la prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves.

La recherche sur les modalités de réflexion des experts et des débutants peut aussi être envisagée selon la logique chronologique. Commençons par prendre en considération le planning des enseignants. Des interviews répétées ont permis à Tan, Manross, Fincher et Schempp (1995) de constater une grande différence de démarche des deux types d'enseignants. Les experts se considèrent comme responsables ou en charge des difficultés éventuelles que les élèves éprouvent et des problèmes auxquels ils sont confrontés. Les débutants attribuent les difficultés rencontrées à l'échec, à l'environnement familial, voire à la société.

#### – *Les croyances*

Les débutants croyaient déjà disposer de tout ce qu'ils devaient connaître pour bien enseigner. Les experts étaient persuadés qu'il leur restait beaucoup à apprendre. Des professeurs

d'éducation physique débutants ne sont pas capables d'extraire les éléments les plus significatifs de leur environnement pédagogique pour les guider dans leur action.

### 3.4.5.2. Ce qui se passe en classe

Analysant les événements de la classe, Barrett, Allison et Bell (1987) et Bell, Barrett et Allison (1985) ont examiné ce que les débutants observaient dans des leçons d'éducation physique durant leur pratique pédagogique. Ces auteurs ont constaté que lorsqu'on leur enseigne graduellement et directement des habiletés à l'observation, les étudiants enrichissent leur cadre de référence à l'observation de l'environnement pédagogique de la classe.

Dans une perspective cognitive, des enseignants experts semblent avoir un système idiosyncratique de signalisation leur permettant de répondre aux situations complexes de leur classe et de s'adapter immédiatement pendant leurs leçons (Cole, 1988). Les experts sentent lorsque l'enseignement «va» mal ou bien et les signaux auxquels ils font attention sont profondément imbriqués dans les croyances relatives à l'enseignement.

Souvent, les experts interviennent en fonction des événements qui surviennent en classe et font ainsi preuve d'une plus grande souplesse de décisions et de comportements (Hawkins & Sharpe, 1992; Housner & Griffey, 1985). Ils tirent complètement avantage d'une nouvelle information, développent de nouvelles interprétations des événements et mettent en oeuvre les stratégies pédagogiques permettant de tenir compte de ces changements (Borko & Livingston, 1989; Livingston & Borko, 1989). Dans le cas de l'éducation physique, les spécialistes donnent des explications plus détaillées que des non-spécialistes sur des habiletés à lancer en athlétisme (Block & Beckett, 1990).

Des experts se concentraient sur des éléments contextuels en relation avec l'apprentissage de l'habileté motrice, alors que les débutants visaient plus à maintenir l'intérêt de l'élève et sa coopération (Housner & Griffey, 1985).

### 3.4.5.3. Les élèves dans les classes des experts

#### – *Les comportements*

L'expertise ne se marque pas seulement par la présence de plusieurs comportements chez l'enseignant mais également par des modifications dans le comportement des élèves. Elle se caractérise également, comme l'efficacité, par l'absence de certains comportements peu souhaitables, chez ces mêmes élèves. C'est très important. On se rappellera que l'objectif d'apprentissage ne sera atteint que par la médiation de l'activité motrice spécifique ainsi que par des médiateurs à caractère cognitif et affectif.

Nous envisagerons plus longuement l'idée maîtresse selon laquelle les effets de l'enseignement ne dépendent pas exclusivement (loin s'en faut) de l'action de l'enseignant mais bien «de ce que l'élève en fait». Cette notion, connue sous le vocable de «processus médiateurs» sera détaillée dans la partie consacrée aux caractéristiques individuelles des élèves.

– *La gestion du temps*

Piéron & Cloes (1981) ont constaté une différence significative entre des enseignants experts et débutants, dans le temps que les élèves passaient en engagement moteur et dans des périodes d'attente de moins longue durée. Ces résultats recueillis dans des classes de gymnastique et de volley-ball sont confirmés par des observations effectuées dans des classes de danse (Piéron & Georis, 1983).

Dans un programme de recherche développé à l'Université de Victoria au Canada, les leçons observées ont été systématiquement évaluées par des juges qui ont pris pour base des critères d'efficacité tels qu'ils furent définis par Rosenshine & Furst (1973) pour déterminer les critères d'expertise: clarté, variabilité, enthousiasme, occasions d'apprentissage pour les élèves, orientation vers la tâche, contrôle de la classe, rythme de la leçon et impression générale de la leçon. O'Sullivan (1985) constatait, dans un groupe de classes dirigées par des enseignants jugés comme les plus efficaces, que l'engagement moteur, une mesure affinée de l'ALT («Academic Learning Time»), dépassait très largement les valeurs enregistrées dans le groupe le moins efficace: 57% par rapport à 40%

– *La qualité de la participation*

La présence d'incidents de discipline ou simplement de comportements hors tâche caractérisait les enseignants les moins efficaces (Carreiro da Costa & Piéron, 1990). Dans une étude à caractère qualitatif, les mêmes incidents n'apparaissaient qu'avec une fréquence très limitée (O'Sullivan & Dyson, 1994).

– *Les composantes cognitives et affectives*

Nelson (1988) ne s'est pas limitée à la seule réflexion de l'enseignant. L'auteur, par des interviews, tenta de répondre à trois questions qui paraissent bien importantes:

1. A quoi pensent les élèves pendant l'enseignement des activités physiques et sportives?
2. Par quels moyens les enseignants aident-ils leurs élèves à apprendre?
3. Les élèves pensent-ils qu'il existe un meilleur moyen pour apprendre des habiletés enseignées que celui qui leur fut proposé par l'enseignant?

Se motiver pour bien réaliser la tâche constitue la «pensée affective» la plus commune chez les élèves, surtout dans les classes dirigées par des experts. Ils n'expriment que peu de sentiments négatifs à propos des situations choisies. Leurs critiques vont surtout vers les prestations de leurs coéquipiers ou partenaires. Les commentaires négatifs des élèves des débutants concernaient surtout les comportements déviants, l'ennui ou la question du bien-fondé de l'activité proposée. Ils exprimaient davantage de confusion pendant la présentation des tâches que ceux des experts. Ces derniers rapportaient notamment avoir utilisé des processus cognitifs spécifiques, ce qui n'était pas le cas des premiers.

Si les enseignants débutants déclaraient porter un intérêt, même limité, pour les apprentissages de leurs élèves, ceux-ci se concentraient beaucoup moins sur les apprentissages que les experts. Ceux-ci, d'après les rapports qui en étaient faits par les élèves, utilisaient plus de moyens et techniques variées pour leur faire comprendre habiletés, concepts moteurs et tâches.

Les élèves des débutants rapportaient en très large majorité que le moyen essentiel d'enseignement était l'explication suivie d'une démonstration. Dans le cas des élèves des experts, c'était le feedback individuel et le découpage des tâches en sous-unités pour faciliter l'acquisition des habiletés motrices enseignées.

L'engagement cognitif supérieur des élèves caractérisait les classes conduites par les experts (Januario, 1992).

# Chapitre 2

## Méthodologie de recherche

Afin de mieux appréhender la complexité des mécanismes sous-tendant l'application d'un traitement différencié des élèves par les enseignants en éducation physique, il importe de se centrer sur les principaux acteurs de la relation pédagogique, à savoir les enseignants et les élèves. Dans ce chapitre, nous présenterons les principales modalités de recherche que nous avons sélectionnées et en soulignerons la pertinence.

Rappelons au lecteur que les décisions de l'enseignant peuvent se répartir en deux phases essentielles, l'une préinteractive et l'autre interactive, déjà présentées en détail ailleurs (Piéron, 1993). La première concerne les décisions à prendre avant de rencontrer les élèves, la seconde correspond à l'action pédagogique avec ceux-ci. La phase préinteractive rassemble tout ce qui concerne la planification de l'enseignement, choix des objectifs, des moyens, des formes d'organisation et des styles d'enseignement. La grande majorité des textes traitant de la didactique et de la méthodologie des activités physiques et sportives comprend à tout le moins l'un ou l'autre chapitre qui en développe les principes et modalités.

### 1. Principes généraux de collecte des données

Une description précise s'avère indispensable si l'on veut comprendre un phénomène. C'est un stade par lequel toute science a dû passer. Le développement d'une instrumentation d'analyse, d'enregistrement ou de description d'un phénomène va de pair avec sa compréhension. L'enseignement des activités physiques et sportives n'y fait pas exception.

Deux types d'informations contribuent à décrire l'enseignement et ce qui l'entoure: celles qui sont directement visibles comme les comportements ou les stratégies d'enseignement et celles que l'on peut qualifier d'invisibles qui relèvent des valeurs, des attitudes, des mécanismes de prise de décisions ou de réflexion des différents acteurs du processus pédagogique. On peut recueillir les premières par observation, alors que les secondes exigent une interrogation du sujet.

Dans son évolution, la recherche en enseignement des activités physiques et sportives s'est d'abord attachée aux données directement accessibles, c'est-à-dire celles que l'on peut appréhender par des techniques d'observation. Les données ainsi recueillies fournissent une image de l'action en classe ou sur le terrain dans le milieu sportif. Cette image, prise de l'extérieur, donne lieu à des tentatives d'interprétation plus ou moins heureuses, selon la qualité de réflexion de celui qui a recueilli les données. L'observation ne permet pas de dégager la signification que les acteurs donnent à l'événement. Néanmoins, elle constitue une clé à la réflexion sur l'enseignant à partir de données objectives.

Le deuxième type d'informations relève de ce que pensent les acteurs de la situation pédagogique, de leur propre interprétation des événements qu'ils viennent de vivre. Ces informations sont recueillies par des techniques d'interrogation, questionnaires et interviews pour ne citer que les formes les plus courantes. Les renseignements recueillis par cette voie peuvent manquer de la crédibilité inhérente à toute interrogation mettant en jeu la personne elle-même. Il peut arriver que, pour des besoins de protection de sa propre personne, celle-ci ne réponde pas avec une totale sincérité.

Il apparaît bien qu'aucune des deux modalités de collecte de données ne s'avère totalement satisfaisante. Il est indispensable de les combiner afin d'augmenter la validité des informations recueillies et d'en faciliter l'interprétation. Dans l'évolution de la recherche pédagogique, on a constaté une tendance très marquée à diversifier les sources de résultats permettant une connaissance plus approfondie et plus sûre de l'acte pédagogique grâce à des éclairages plus variés. Nous en tiendrons compte dans le choix des instruments de collecte des données.

## **2. Les sujets**

### **2.1. Identification des enseignants**

Un des objectifs de cette recherche consiste à mettre en évidence les stratégies employées par les enseignants considérés comme des experts et à les confronter à celles mises en oeuvre par les débutants. Dès lors, une de nos premières préoccupations fut d'identifier parmi le corps professoral certains sujets susceptibles d'être classés dans le premier de ces groupes. Les critères habituels ont été présentés succinctement dans le premier chapitre. En outre, nous avons fait appel à la connaissance que possèdent les inspecteurs d'éducation physique sur les enseignants qu'ils conseillent et évaluent. Ils ont été contactés afin de nous transmettre une liste de professeurs ayant la réputation de gérer efficacement leurs classes, d'obtenir d'excellents résultats avec leurs élèves, et/ou étant fréquemment intégrés dans des missions de formations continuées ou responsables de stages de pratique pédagogique. Piéron (1982) les aurait classés parmi les maîtres-enseignants. Ce sont les critères qui furent retenus ultérieurement par Berliner (1986) pour désigner les experts. Actuellement, ils constituent la base de la distinction entre ces professeurs et les autres catégories d'enseignants (Piéron & Carreiro da Costa, 1996).

Les professeurs considérés comme débutants se caractérisent par une expérience pratique professionnelle spécifique inférieure à cinq années complètes. Il s'est avéré impossible de

rassembler suffisamment d'enseignants tout fraîchement diplômés. En effet, le contexte actuel de l'emploi dans l'enseignement n'est guère favorable à l'engagement de très jeunes professeurs, notamment chez les hommes. Ceci implique qu'une majorité des débutants ayant participé à cette étude ne peuvent être considérés comme vierges de toute expérience pédagogique. Certains d'entre eux ont en effet occupé divers postes dans le milieu scolaire, autres que celui d'enseignants en éducation physique. La plupart ont également encadré régulièrement des activités physiques et sportives de loisir. Il conviendra que nous tenions compte de cette caractéristique dans l'interprétation des résultats.

Notons toutefois que les deux groupes d'enseignants - expérimentés et débutants - étaient nettement différenciés sur le plan de l'importance de leur expérience pédagogique spécifique.

Les professeurs ayant participé à cette étude sont engagés dans des écoles secondaires situées en Communauté française. Ils appartiennent à plusieurs réseaux d'enseignement. Pour d'évidentes raisons pratiques et budgétaires, nous avons rencontré davantage de professeurs de la province de Liège, notre rayon d'action moyen étant d'une centaine de kilomètres autour de la Cité Ardente.

## **2.2. Les élèves**

Chaque élève mériterait un traitement hautement individualisé. Toutefois, le nombre d'élèves par classe, l'hétérogénéité des groupes, la multitude de tâches à accomplir pour le responsable d'enseignement rendent cette individualisation illusoire. Néanmoins, entre la personnalisation de l'approche pédagogique - utopique - et le traitement identique pour chacun, il existe des solutions intermédiaires. Certains élèves ont besoin d'une aide particulière en raison de leur faiblesse dans les pratiques motrices ou de leurs dispositions morales défavorables. D'autres, bien doués, motivés et conscients des valeurs de la pratique des activités physiques et sportives, ne doivent pas être négligés. Eux aussi méritent un développement aussi complet que possible de leurs potentialités.

Comme pour l'enseignant, nous avons opté pour une approche multiple de l'élève. Nous nous centrerons ainsi sur l'étude de son comportement et nous intéresserons également à ses dispositions motivationnelles. Ceci devrait nous permettre d'interpréter avec moins de risques d'erreur les comportements observés.

## **3. Le professeur**

### **3.1. Données relatives à sa réflexion, ses perceptions et ses prises de décision**

L'étude de la programmation qu'effectue un enseignant, notamment par les techniques qui permettent d'aborder ses modes de réflexion, pourrait mettre en lumière les relations qui existent entre cette réflexion et leurs actions en classe. Deux méthodologies de recherche peuvent être

considérées: l'une recueille les données au moyen de questionnaires et l'autre se fonde sur la consultation de documents écrits par l'enseignant, d'interviews et d'observations. Ajoutons que les deux peuvent être combinées. C'est la démarche que nous avons suivie pour collecter les informations relatives au professeur. Nous avons interrogé les enseignants quant aux choix qu'ils opéraient dans certaines situations qui leur sont présentées sous forme de scénario.

La récolte des données concernant les enseignants a été répartie sur deux séances d'éducation physique. Nous décrivons les instruments utilisés dans un ordre répondant aux types de données à recueillir. Le tableau 2.1 synthétise les outils utilisés, les variables étudiées et l'ordre chronologique d'utilisation des instruments.

**Tableau 2.1 - Instruments utilisés pour la collecte des données concernant les enseignants**

<b>Première séance</b>	
Interview (scénario)	Décisions préinteractives Décisions interactives
Questionnaire	Perception des caractéristiques des élèves (compétence, motivation, comportement)
Questionnaire	Signification de la notion d'expertise
<b>Deuxième séance</b>	
Interview	Objectifs et prévisions pour la séance observée Identification des élèves-cibles
Observation	Situations pédagogiques Relations enseignant-élèves Individualisation des tâches
Questionnaire	Perception de la séance
Incident critique	Description d'un événement associé à la discipline

### 3.1.1. Traitement différencié des élèves selon leurs caractéristiques individuelles

Nous procédons en deux temps pour analyser les décisions préinteractives de l'enseignant, en relation avec la connaissance de ses élèves et le traitement différencié qu'il prévoit de leur appliquer: Nous traiterons deux aspects:

1. Les choix de l'enseignant en regard de situations pédagogiques pour lesquelles il dispose d'un temps de réflexion relativement long. Dans ce cas, il est informé quant aux caractéristiques des élèves et des difficultés qui peuvent en découler en fonction de la programmation d'activités déterminées. Il peut prévoir la conduite à tenir avant l'action sur le terrain.
2. La prise de décisions instantanées lors de situations exigeant une réaction en cours de leçon. Dans ce cas, l'enseignant ne peut compter sur une longue réflexion. Il est confronté à un problème qui pourrait survenir de manière soudaine et imprévue. Nous lui demandons d'indiquer comment il réagirait sur le champ, dans une stratégie à court terme.

Dans l'identification des «routines» d'actions des enseignants liés à l'individualisation du traitement des élèves, la technique du scénario se présente comme une approche fort prometteuse. Elle a été utilisée avec succès dans des études portant sur l'interprétation par des professeurs d'éducation physique d'événements de la classe et de situations d'enseignement (Cloes, Vandersmissen & Piéron, sous presse; Nelson, 1988). Elle fut également utilisée dans un but de formation des enseignants (Clark & Peterson, 1986; Graham, Hopple, Manross & Sitzman, 1993; Treutlein, Janalik & Hanke, 1993).

Le principe de la technique du scénario consiste à: (1) sélectionner des situations-problèmes; (2) les présenter à des enseignants par l'intermédiaire d'un ou plusieurs supports (diapositive, texte, séquence vidéo); (3) recueillir les propositions d'interprétation et/ou les solutions; (4) classer ces dernières pour analyse. Son intérêt réside notamment dans le fait que chaque sujet est placé dans des conditions identiques. Il devient dès lors plus facile de comparer les stratégies préférentielles et d'identifier des procédés originaux.

Dans notre cas, l'objectif de cet instrument est au moins double. D'une part, il permet de déterminer dans quelle mesure le professeur identifie des caractéristiques individuelles de ses élèves, s'il en tient compte habituellement dans ses leçons et s'il applique un traitement différencié en fonction de ce qu'il a identifié. D'autre part, il peut mettre en évidence les caractéristiques justifiant un traitement différencié de sa part. Par ailleurs, la mise en oeuvre des principes d'actions qu'il pense appliquer pourra se vérifier ultérieurement par l'analyse des décisions préinteractives et interactives dans les enregistrements vidéo des leçons. Décrivons les deux types de situations.

#### 3.1.1.1. Les situations pédagogiques à moyen terme

Dans un courrier préalable à la première rencontre avec sa classe, nous décrivons à l'enseignant cinq situations auxquelles il aurait pu avoir été confronté ou pourrait faire face à un moment donné de sa carrière (tableau 2.2). Nous lui proposons de réfléchir aux réactions qu'il adopterait dans chacune d'elles et l'informons que nous l'interrogerons à ce sujet lors de notre première visite.

Les scénarios élaborés correspondent à des situations qu'un enseignant peut rencontrer dans ses classes. Chacun comporte la description de comportements nécessitant un traitement différencié.

Un des scénarios traite d'un problème commun à tous les professeurs lorsqu'ils prennent en charge une nouvelle classe, en début d'année pour ceux qui sont bien en place, en début d'intérim pour les plus jeunes. Les autres situations proposées relèvent d'une bonne connaissance d'élèves qui:

- présentent des problèmes de santé;
- se caractérisent par des qualités motrices et techniques particulières et qui demandent un traitement différencié basé sur l'organisation ou sur le contrôle de la classe.
- vivent dans un environnement familial peu favorable entraînant des difficultés comportementales.
- vivent un grave problème d'image de soi dû à un physique ingrat entraînant d'éventuels complexes et un niveau d'habileté peu propice à l'activité physique.

**Tableau 2.2 - Description des situations correspondant à des décisions préinteractives (moyen terme)**

1. «En début d'année scolaire, on vous attribue une nouvelle classe. Quelles sont les démarches que vous entreprenez afin de démarrer au mieux l'activité? Quels sont les renseignements que vous tentez de recueillir?»
2. «Lors d'un cycle d'athlétisme, vous prévoyez des activités en pleine nature dont des cross dans les bois. Un de vos élèves, très motivé, souffre d'un problème de santé (cardiaque ou asthmatique) qui l'empêcherait de suivre l'allure du groupe. Comment allez-vous gérer le problème que soulève cet élève?»
3. «Au cours d'un cycle de natation, vous vous retrouvez avec des élèves de niveaux très hétérogènes. En effet, parmi ceux-ci, Pierre n'est pas très à l'aise dans l'eau, Jonathan n'aime pas faire beaucoup de longueurs en crawl et Nicolas maîtrise à peu près trois styles correctement. Les autres sont d'un niveau moyen. Comment serait-il possible à votre avis d'organiser vos leçons dans ces conditions?»
4. «Dans votre classe, un(e) de vos élèves a connu beaucoup de problèmes familiaux et adopte fréquemment des comportements déviants. Quelle serait votre approche le(a) concernant en évitant tout favoritisme?»
5. «Après plusieurs séances de gymnastique, vous avez remarqué qu'un(e) de vos élèves, d'assez forte corpulence et complexé(e), travaille peu et se place systématiquement de manière à ne pas effectuer les activités. Comment vous occuperiez-vous de cet(te) élève?»

Au cours de l'entrevue, au moins un membre de l'équipe de recherche interroge le professeur pendant qu'un autre administre les divers questionnaires prévus aux élèves. L'interrogateur rappelle, successivement, à l'enseignant les différentes situations présentées dans la lettre et enregistre les réponses spontanées de ce dernier. Pour chaque situation, la réponse initiale de l'enseignant se poursuit par une recherche de précisions. L'entretien prend alors une

forme semi-structurée dans laquelle l'interrogateur pose des questions fondées sur la séquence donnée en exemple ci-après.

«Avez-vous déjà rencontré cette situation dans vos classes?  
Si oui, quelle a été votre réaction?  
Avec le recul, jugez-vous que votre intervention a été bénéfique à l'élève?  
Votre intervention resterait-elle la même aujourd'hui?  
Si non, de quelle manière tentez-vous de donner une solution au problème?»

Pour la situation traitant des informations à recueillir avant de prendre une classe en main le protocole de l'interview prévoit que l'enquêteur demande: «Au moment de commencer une année/un intérim avec une nouvelle classe, prenez-vous des renseignements sur les élèves avant la première leçon?». Dans l'affirmative, on propose à l'enseignant de préciser quel type d'informations il recueille et à qui il s'adresse pour les obtenir. Dans le cas d'une première réponse négative, le professeur est interrogé sur les démarches qu'il adopte au cours de la première séance.

En fonction des réponses fournies par les enseignants, des questions complémentaires sont posées. Elles visent à déterminer si l'enseignant s'intéresse aux caractéristiques sociales et affectives des élèves, s'il interroge ces derniers au sujet des activités qu'ils souhaiteraient pratiquer, s'il utilise des procédés particuliers afin de déterminer le niveau des élèves.

### 3.1.1.2. Les situations pédagogiques à court terme

#### **Tableau 2.3 - Description des situations nécessitant une réaction instantanée (court terme)**

1. Vous êtes dans une leçon de gymnastique. Un(e) élève pratiquant un sport collectif à un bon niveau fait preuve d'un désintérêt manifeste envers l'activité. Que faites-vous?
2. Lors d'une leçon de trampoline, deux élèves déforment l'exercice proposé. En connaissance de cause, vous savez qu'un des deux n'est pas capable de le réaliser correctement tandis que pour l'autre, il s'agit plutôt d'attirer l'attention de ses condisciples. Comment traiteriez-vous ces deux cas distincts?
3. Lors d'un premier exercice sur le smash en volley-ball, trois élèves sont plus petit(e)s que les autres et passablement maladroit(e)s, ne réussissent pas à faire passer le ballon par-dessus le filet. Comment adapteriez-vous votre leçon à leurs qualités physiques et motrices?
4. Lors d'une leçon en basket-ball, les élèves se regroupent spontanément par affinité. Il se dégage deux groupes dont l'un composé de joueurs de club qui trouvent l'exercice trop facile et l'effectuent en dilettante. Dans le deuxième groupe, il s'agit plutôt d'élèves moins doués mais très motivés par l'activité et travaillant dur. Comment pensez-vous que vous vous organiseriez face à cette situation?

Après l'entretien portant sur les situations pour lesquelles l'enseignant a reçu une information préalable, l'enquêteur lui propose alors une nouvelle série de quatre scénarios dans lesquels il doit déterminer quelle serait sa réaction immédiate à des situations survenant pendant le déroulement de la leçon.

Pour chacune des situations figurant au tableau 2.3, l'interrogateur conduit une interview semi-structurée présentant les mêmes caractéristiques que celles appliquées dans le cas des situations à long terme.

Il convient de retenir que le membre de l'équipe de recherche qui interroge le professeur s'aide d'un guide d'interview prévu à cet effet. Cette précaution garantit la constance des modalités de prise de données, quels que soient l'enquêteur, les réactions de l'enseignant et les conditions de travail.

### 3.1.2. Perception par l'enseignant des compétences, de la motivation, du comportement des élèves en éducation physique

Un deuxième questionnaire permet d'estimer la manière dont le professeur perçoit ses élèves, d'une part, au niveau de leur habileté motrice et de leur motivation pour l'éducation physique et, d'autre part, au niveau de leur comportement en matière de discipline. Il est ainsi possible de déterminer si l'enseignant identifie des traits particuliers de leur personnalité. Ces informations montrent s'il tient compte de l'habileté et de la motivation dans la préparation et la présentation de son cours. Elles permettent de vérifier si les élèves qu'il perçoit comme difficiles sont bien ceux envers lesquels il réagit au cours de la leçon et s'il identifie des élèves dont la situation sociale pose généralement problème.

Le questionnaire est distribué pendant la première séance avec la classe. Le professeur y répond dès qu'il a été interviewé sur les situations pédagogiques à long terme. Il se présente sous la forme d'un tableau dans lequel apparaît la liste des élèves. Le responsable de l'interview propose à l'enseignant de noter dans les cases correspondantes les caractéristiques particulières qu'il est à même de mentionner au sujet de chacun de ses élèves.

### 3.1.3. Détermination des objectifs et intentions du professeur en début de leçon

Cette interview et les instruments décrits ultérieurement sont utilisés pour la récolte de données organisée lors de la deuxième rencontre avec la classe. Avant que la séance ne débute, on demande ainsi à l'enseignant quel type d'activités il a programmé et ce qu'il espère que les élèves aient appris à la fin de la leçon. Sa réponse fournit des indications sur la qualité de préparation de cette dernière ainsi que sur les objectifs d'apprentissage qu'il a éventuellement choisis. Ces informations fournissent également des renseignements sur la perception qu'a le professeur de l'hétérogénéité de la classe et sur la manière dont il prévoit son organisation et ses interventions pour en tenir compte. Ses décisions sont précisées par des questions telles que:

- «Quel type d'organisation avez-vous prévue?»
- «Prévoyez-vous des groupes de niveau et des exercices différents pour certains élèves?»

A ce stade, il est possible de déterminer s'il a prévu l'adaptation de certains exercices en cas d'inadéquation, s'il privilégie les exercices de niveaux différents dès le départ ou s'il envisage d'imposer les mêmes exercices à toute la classe. Dans les deux premiers cas, il lui est demandé d'expliquer comment il s'organise. Si aucune individualisation des tâches n'est prévue, on lui propose d'expliquer pourquoi il n'organise pas des groupes de niveau.

Enfin, nous lui demandons discrètement quels sont les quatre élèves qu'il choisirait pour former la meilleure équipe possible dans la discipline observée et qui pourraient, par exemple, représenter l'école dans une activité interscolaire. Il doit également identifier quatre autres qu'il ne choisirait jamais dans les mêmes circonstances. Ces élèves, que nous qualifions plus loin d'élèves «+» et d'élèves «-», permettent de rechercher s'il existe des différences d'attitude ou de comportement de l'enseignant à l'égard des élèves perçus comme les meilleurs ou les plus faibles. Une abondante littérature souligne en effet que les enseignants adoptent très souvent des comportements différents en fonction des caractéristiques de leurs élèves. Ce phénomène a été appelé «effet Pygmalion» ou «effet oedipien de la prédiction» (Martinek, 1983).

Nous avons choisi d'accorder une certaine priorité à la différenciation des élèves en fonction du niveau d'habileté car ce dernier occupe une place privilégiée dans l'idée même de l'individualisation des apprentissages moteurs. En témoigne l'intérêt que lui consacrent plusieurs méthodologistes des activités physiques et sportives (Rink, 1985; Vickers, 1990).

### 3.1.4. Perception de la séance

Les informations relatives à cet aspect sont recueillies par un questionnaire administré à l'enseignant à l'issue de la leçon. Dans la première partie de cet instrument, plusieurs aspects de la perception sont pris en considération: la satisfaction qu'il éprouve à l'issue de la séance, l'amusement ressenti par les élèves, l'intensité de la leçon et la quantité de travail fourni au cours de celle-ci.

La deuxième partie de ce questionnaire nous renseigne: (1) sur le niveau de compétence de l'ensemble de la classe dans la discipline enseignée et, (2) uniquement sur les élèves qui se seraient distingués au cours de cette séance, sur les efforts réalisés, les progrès constatés, les problèmes de discipline ainsi que la sollicitude dont ils auraient bénéficié de la part du professeur. Dans sa réponse, l'enseignant indique deux niveaux. Le premier est choisi lorsqu'il estime que l'élève a fourni très peu d'efforts, n'a réalisé que peu ou pas de progrès, s'est manifesté par un ou plusieurs problèmes de discipline sérieux et lorsqu'il n'a reçu que peu ou pas d'interventions de sa part. Le second indique si l'élève a déployé beaucoup d'efforts, a réalisé de nombreux progrès, n'a pas posé de problème de discipline et si l'enseignant s'en est beaucoup préoccupé.

Cet instrument permet de déterminer le niveau de conscience de l'enseignant face à ce qui s'est passé au cours de sa leçon. Les informations récoltées concernent la phase interactive de

l'action pédagogique. Elles constituent un moyen efficace de vérification de l'interprétation des résultats.

### 3.1.5. Description d'un événement associé à la discipline

Les problèmes de discipline constituent une des préoccupations des enseignants. D'après une opinion largement répandue, certains élèves sont plus enclins que d'autres à provoquer des perturbations de tout ordre. Il semblait dès lors judicieux de se centrer sur cette variable dans le cadre de l'étude de la différenciation du traitement des apprenants. Ceux-ci pourraient en effet ne pas tous être logés à la même enseigne. L'instrument développé pour recueillir les données relatives au contrôle de la discipline fait notamment appel à l'utilisation de la technique des incidents critiques. Avant de décrire plus en détail ses particularités, notons que nous aborderons également les réactions de discipline dans le cadre de l'observation.

La technique des incidents critiques a été décrite par Flanagan (1954). Elle fut utilisée pour identifier les problèmes rencontrés par les enseignants (Telama, Lahde & Kurki, 1980), pour rechercher des critères d'efficacité ou d'inefficacité des enseignants, pour identifier des descripteurs de l'enthousiasme (Cloes, 1987; Cloes & Piéron, 1989), pour analyser les problèmes de stagiaires (professeur en formation), de manière générale (Beckers-Ledent, Delfosse, Cloes & Piéron, 1995) ou dans leurs relations avec leur maître de stage (professeur titulaire) (Brunelle, Tousignant & Piéron, 1981; Piéron, Brunelle & Tousignant, 1981). Pendant plusieurs années, la technique des incidents critiques fut quelque peu négligée pour être reprise dans l'étude de comportements ou de notions à haute inférence, tels l'enthousiasme (Cloes, 1987; Cloes & Piéron, 1989) ou la discipline (Piéron & Emonts, 1988). La recherche qualitative a contribué à lui rendre une actualité bien méritée (Schempp, 1990). L'incident critique consiste en une description aussi précise que possible d'un événement caractéristique qui a particulièrement marqué la personne qui l'a vécu (Flanagan, 1954).

Dans cette étude, nous demandons à l'enseignant une description d'un incident de discipline auquel il a récemment été confronté et qui l'a particulièrement marqué. La description est facilitée par l'énumération d'une série de cinq questions élémentaires portant sur l'événement:

1. Quoi? Énoncé de l'incident tel qu'il s'est produit;
2. Qui? Identification des personnes concernées par l'incident;
3. Comment? Description des circonstances entourant l'incident en décrivant également la solution choisie par l'enseignant;
4. Où? Situation de l'incident;
5. Quand? Indication du moment du cours où s'est produit l'incident.

Ces questions présentent l'avantage de «standardiser» les descriptions réalisées par les sujets et conduisent à des conditions d'analyse plus intéressantes et complètes qu'une narration totalement libre. Notons qu'il est demandé aux professeurs de ne rapporter que des faits, des paroles et des gestes les plus concrets possible. Cette disposition vise à limiter la part de subjectivité dans le récit.

## **3.2. Données relatives au comportement du professeur**

L'analyse du comportement de l'enseignant fournit une image objective de ses actes tout au long de la séance. Elle permet également de confronter les conceptions théoriques qu'il défend et ce qu'il fait réellement en situation d'enseignement. L'existence de différences parfois importantes entre ce que les enseignants ont l'intention de faire, leur comportement réel, et la perception a posteriori de leur action, a été soulignée à diverses reprises (Cloes, Zabus & Piéron, 1991; Nygaard, 1978; Telama, 1982).

Ce type de comparaison semblait particulièrement important à mettre sur pied dans le cadre de la problématique du traitement différencié des élèves. L'observation des comportements devait donc être organisée de telle manière à ce que puisse être établi un parallélisme entre les données issues des questionnaires et interviews et celles relevées sur le terrain, lors de la pratique.

Le choix des modalités pratiques de l'observation était déterminant pour la suite de l'analyse. Nous avons choisi d'enregistrer chaque séance dans son intégralité, au magnétoscope. Un micro-émetteur couplé à la caméra visait à assurer l'enregistrement de toutes les interventions verbales de l'enseignant. En centrant la prise de vue sur ce dernier, tout en tentant d'englober le plus grand nombre possible d'élèves, nous nous sommes donné une possibilité de suivre les interactions qui se déroulaient tout au long de chaque séance. Cette précaution visait également à augmenter les chances d'identification des élèves à qui étaient destinées les interventions du professeur. Pour faciliter cette tâche, les participants recevaient des chasubles numérotées et de couleurs différentes.

Entreprise à partir des enregistrements vidéo, l'analyse des comportements porte sur plusieurs types d'interventions verbales émises par les enseignants ainsi que sur les modalités de la gestion de la classe. Les variables prises en considération ont fait l'objet d'études systématiques (Piéron, 1982, 1993). Leur influence sur la qualité du processus et sur l'efficacité de la relation pédagogique a été largement mise en évidence.

### **3.2.1. Les interventions verbales**

Neuf catégories d'interventions émises vers un élève isolé ou vers un petit groupe d'apprenants sont prises en compte: intervention d'individualisation, feedback, organisation, intervention de discipline, pression, relance d'activité, guidance, affectivité, divers. La première démarche de l'observateur consistait à classer chaque intervention selon la catégorie concernée et d'en préciser les caractéristiques. Il déterminait ensuite l'élève auquel s'adressait l'enseignant (un élève considéré comme un des meilleurs, un des plus faibles, un de ceux n'appartenant pas aux deux premiers groupes, un élève impossible à identifier, un ou plusieurs élèves faisant partie d'un petit groupe).

Un des premiers objectifs de l'analyse consistait à dresser le profil des interventions. Il s'agit de la répartition quantitative des différentes catégories. Aussi intéressant soit-il, le profil général des interventions reste pourtant d'interprétation limitée. Dès lors, selon le type

d'intervention, une analyse plus détaillée était nécessaire afin d'affiner les informations recueillies. Passons en revue les différentes catégories d'interventions et leur analyse.

#### 3.2.1.1. Les interventions d'individualisation

Nous avons considéré que l'enseignant intervenait de manière individualisée chaque fois qu'il procédait à une adaptation du processus éducatif en fonction des caractéristiques individuelles d'un élève particulier. Les interventions sont réparties en cinq catégories: adaptation des exercices, modification du partenaire, réexplication, changement d'exercice et question (tableau 2.4). Il convient de retenir que les interventions classées dans cette catégorie correspondent à des réactions de l'enseignant se rendant compte, pendant la pratique, de l'inadéquation de la tâche par rapport au niveau de l'élève.

La sous-catégorie «Réexplication de l'exercice non compris» mérite une attention particulière dans le sens où elle regroupe les interventions de type prescriptif par lesquelles le professeur rappelle à l'élève les principaux critères d'exécution de l'habileté qu'il va réaliser. Ce type d'intervention aurait pu être classé comme feedback prescriptif avec certains plans d'analyse.

#### 3.2.1.2. Le feedback

Dans l'enseignement des activités physiques, la rétroaction peut être définie comme une information fournie à l'apprenant afin de l'aider à répéter les comportements moteurs adéquats, éliminer les comportements incorrects et atteindre les résultats escomptés. On utilise également l'expression «Réaction à la prestation». Notons encore que, dans une perspective d'apprentissage moteur, Magill (1988) insiste sur le besoin de modeler le feedback sur les caractéristiques de l'apprenant. Celui-ci ne bénéficie pas nécessairement de tous les types de feedback. Nous avons utilisé un plan d'analyse multidimensionnel dérivé d'un outil éprouvé à de multiples reprises (Piéron, 1982, 1993; Piéron & Delmelle, 1983). Trois dimensions ont été prises en considération (tableau 2.5): l'objectif, le référentiel et le caractère approbateur.

#### 3.2.1.3. Les interventions de discipline

Les interventions spécifiques associées au contrôle du comportement ont fait l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs centrés sur le processus d'enseignement. Ces réactions aux problèmes de discipline furent ainsi abordées dans plusieurs études par l'intermédiaire de la technique des incidents critiques ou par l'observation systématique (Brunelle et al., 1995; Hardy, 1992-93; Piéron & Emonts, 1988; Piéron & Brito, 1990).

On pourrait présager que les élèves moins motivés et/ou souvent en échec créent des problèmes de comportement qui mettent en péril le bon déroulement de la classe. Ceci pourrait susciter un plus grand nombre de réactions de la part de l'enseignant. Les interventions des

#### **Tableau 2.4 - Catégories utilisées pour le classement des interventions d'individualisation**

**(1) Adaptation des exercices.** L'enseignant maintient l'exercice proposé mais en adapte l'intensité, le degré de difficulté, la position, de façon à ce qu'il réponde mieux aux besoins de l'élève

- Adapte le nombre de répétitions
- Adapte l'exercice au niveau de son intensité
- Adapte l'exercice au niveau de sa difficulté (adaptation du geste technique)
- Autre exercice proposé à l'élève, ce dernier travaillant ainsi seul (ou avec un autre élève)
- Exercice donné en renforcement de l'exercice principal
- Adapte un geste technique pour un élève trop puissant ou trop fort
- Adapte la position en fonction du niveau (position sur le terrain)
- Elèves de club pouvant jouer seuls sur un terrain
- Si un élève fort a fini plus tôt, le professeur lui donne la suite du programme
- Le même nombre d'élèves différant dans le groupe, le professeur adapte l'exercice
- Le professeur donne un exercice de renforcement à des élèves ayant fini une activité
- Adapte le geste technique pour un élève blessé

**(2) Modification du partenaire.** L'enseignant fait travailler l'élève avec un partenaire choisi de façon à ce que celui-ci lui soit plus bénéfique pour l'apprentissage

- Fait changer l'élève de partenaire en fonction de son niveau
- Elève travaille avec le professeur (exercice différent des autres élèves)
- Professeur travaille avec un élève faible (même exercice que celui proposé à l'ensemble de la classe)

**(3) Réexplication.** L'exercice proposé n'est pas modifié mais fait l'objet d'une nouvelle explication verbale, visuelle ou tactile de la part de l'enseignant

- Réexplication de l'exercice non compris
- Manipulation de l'élève faible permettant de lui faire sentir un mouvement
- Aerobic: une élève ne suit pas et le professeur reprend la progression en arrière avec l'ensemble de la classe
- Aerobic: le professeur travaille dans le même sens que les élèves parce qu'une seule d'entre-elles ne suit pas
- Répétition d'une séquence mal comprise par un élève faible
- Elèves faibles devant visualiser l'exercice dans leur tête

**(4) Changement d'exercice.** Pour une raison bien déterminée, l'enseignant propose un tout autre exercice à l'élève

- Elève blessé travaille un engin qui lui convient mieux
- Interruption de l'exercice pour un élève parce qu'il ne lui convient pas

**(5) Question.** L'enseignant pose des questions à l'élève pour qu'il corrige lui-même sa prestation

- Poser des questions à l'élève sur sa prestation
- Poser des questions à l'élève sur le contenu enseigné

**Tableau 2.5 - Définitions et catégories d'analyse du feedback**

**Objectifs du feedback**

- Évaluatif: l'intervention fournit une estimation qualitative de la performance
- Correctif: elle s'attache à l'aspect correctif, à l'amélioration du geste technique

**Référentiel du feedback**

- Connaissance du résultat: le message ne concerne que la réussite ou l'échec de l'action
- Connaissance de la performance: le message présente un contenu qui se centre sur la manière avec laquelle l'action est réalisée

**Caractère approuvateur ou désapprouvateur du feedback**

- Feedback approuvateur simple. L'enseignant approuve la performance de l'élève de façon stéréotypée. «Oui», «Bien», O.K.»
- Feedback approuvateur spécifique. Outre son approbation, l'enseignant fournit une information relative à la manière dont la performance a été effectuée, précisant éventuellement la raison de son évaluation. Il évalue de manière approbatrice en indiquant une modification souhaitée de la performance. «Cette fois tes jambes étaient bien tendues!»
- Feedback désapprouvateur simple. L'enseignant désapprouve la performance de l'élève de façon stéréotypée. «C'est mauvais!»
- Feedback désapprouvateur spécifique. L'enseignant indique qu'il considère la performance comme non satisfaisante, en précisant la manière de la modifier. Cette catégorie est le pendant du feedback approuvateur spécifique. «Dans ton smash, tu ne donnes pas de coup de poignet.»
- Feedback spécifique neutre après l'action. L'enseignant fournit une information sur la performance de l'élève, sur les corrections à apporter au mouvement, sans fournir d'évaluation positive ou négative sur le mouvement. «Dans ton saut, tu dois placer tes mains à l'extrémité du plinth.»
- 

enseignants en rapport avec les comportements hors-tâches des élèves ont été classées grâce à un système de catégories développé à partir d'un plan d'analyse existant (Piéron & Brito, 1990) (tableau 2.6). L'identification de l'événement les ayant déclenchées était également envisagée. Un système inductif de 21 catégories a ainsi été élaboré afin de compléter l'instrument initial (tableau 2.6).

**3.2.1.4. Les pressions**

Par l'intermédiaire de ces remarques, l'enseignant intervient de sorte à intensifier l'effort des élèves. Il s'agit d'un type d'intervention couramment utilisé en milieu sportif qui stimule l'implication des participants et est susceptible d'être émis différemment selon le type d'élève et les attentes que l'enseignant formule à son égard.

**3.2.1.5. Les relances d'activité**

Elles constituent des interventions destinées à inciter l'élève concerné à participer davantage. L'enseignant les utilise lorsqu'il constate qu'un participant traîne ou cesse de prendre part à l'activité de la classe. Nous avons choisi de relever ce type d'événement car il peut témoigner de l'attention consacrée à l'activité de certains élèves à qui le professeur peut répéter des interventions telles que: «Allez là-bas, pas d'arrêt!», «Enchaîne!», «Plus vite que ça pour changer d'atelier!».

#### 3.2.1.6. Les guidances

Elles se trouvent à la frontière entre les «pressions» et les réactions à la prestation. Nous les classons en deux sous-catégories. Les interventions appartenant à la première fournissent à l'élève une indication relative au moment opportun de réaliser une action particulière. L'enseignant suit verbalement la prestation de l'élève. Par exemple, dans un exercice de smash en volley-ball, il donne le moment du déclenchement de l'élan: «Hop!», «Maintenant!». Dans un enchaînement au sol en gymnastique, il suit la progression de l'élève: «Roulade!... Renversement!... Changement de direction!...». Ces interventions de guidance peuvent être considérées comme un procédé idéal pour aider des élèves en difficulté d'apprentissage.

La seconde sous-catégorie se réfère aux interventions par lesquelles l'enseignant rappelle les consignes de réalisation d'une habileté pendant l'exécution de l'apprenant: «Tes jambes...!», «Tends, tends!», «Sous le ballon,... déplace-toi!». Ce type d'intervention présente une connotation prescriptive très marquée et serait classée parmi le feedback avec d'autres systèmes d'analyse du feedback.

#### 3.2.1.7. L'affectivité

Il s'agit des commentaires aimables dont l'objectif consiste à renforcer l'aspect émotionnel de l'interaction, à améliorer l'auto-estimation de l'élève ou à lui rendre confiance. Ces interventions peuvent concerner la participation de l'élève («Tu t'appliques vraiment bien aujourd'hui!») ou des aspects plus personnels («Alors, en math., tu n'as plus de problèmes?»). Nous nous sommes limités aux interventions à caractère positif. Les remarques plutôt critiques - très rares - ont été codées dans la catégorie «Divers».

#### 3.2.1.8. Divers

Il s'agit d'interventions verbales destinées à des élèves pris individuellement et ne pouvant être classées dans une des catégories précédentes.

La fidélité intra-observateur a été calculée au moyen de la formule du pourcentage d'accords. Les interventions émises par quatre enseignants (n = 135) ont été codées à trois semaines d'intervalle par le même observateur. Le pourcentage d'accords s'élève à 76,3% dans

#### **Tableau 2.6 - Catégories d'analyse des interventions en rapport avec la discipline**

## **Types d'interventions (Piéron & Brito, 1990)**

### ***Modification du comportement (intervention verbale)***

- Demande de cesser
- Critique
- Crie
- Rappelle la règle
- Menace
- Justifie son autorité
- Suspens
- Expulse

### ***Modification du comportement (intervention non verbale)***

- Se rapproche
- Fait silence
- Déplace les objets
- Déplace l'élève
- Sanction au journal de classe

## **Origine des interventions**

- L'élève se présente en retard au cours
- L'élève est peu attentif et peu actif
- L'élève pose une question inadéquate
- L'élève enlève sa chasuble
- L'élève se groupe avec un condisciple malgré l'interdiction de l'enseignant
- L'élève mâche du chewing-gum
- L'élève est bruyant
- L'élève a gardé ses bijoux ou sa montre
- L'élève ne respecte pas les consignes imposées par l'exercice
- L'élève critique les exercices proposés
- Deux élèves en conflit
- Non-respect du matériel (élève sort des ballons de volley-ball ou de basket-ball)
- Un élève dispensé perturbe en faisant du bruit
- Un élève dispensé lit un livre
- L'élève gaspille le matériel (envoie volontairement le volant de badminton dans un endroit peu accessible)
- L'élève s'éloigne de la source d'information
- L'élève ne s'aménage pas son espace de jeu suite aux instructions de l'enseignant
- L'élève (du primaire) est trop enthousiaste, déborde d'énergie!
- L'élève est grossier (impoli)
- L'élève se présente au cours sans tenue de sport ou avec une tenue non adaptée

l'identification des interventions. Il passe à 82% lorsqu'il s'agit de leur direction. Le pourcentage relativement faible relevé pour la première dimension s'explique par la difficulté de scinder

certaines phrases et d'en classer les différentes parties en interventions. Après précision des définitions, une deuxième vérification effectuée sur 97 interventions a permis de mettre en évidence un niveau de fidélité nettement supérieur, atteignant respectivement 82 et 93%.

### 3.2.2. La gestion de la classe

L'objectif de cette analyse consiste à déterminer de quelle manière l'enseignant utilise le temps utile. Celui-ci résulte de la soustraction à partir de la durée du cours prévue à l'horaire du temps nécessaire pour l'arrivée dans la salle de sport, du temps passé au vestiaire et au rassemblement de tous les élèves avant le début de la leçon et du temps nécessaire pour une douche éventuelle et le déplacement des élèves vers la classe suivante.

L'entièreté du temps utile n'est pas employé à l'apprentissage. L'enseignant l'organise avec plus ou moins de bonheur. Une partie consiste en instruction ou information souvent collective, une autre est disponible pour la pratique, une troisième est assimilée à des périodes de transition. Cette dernière correspond au placement du matériel ou au rassemblement des élèves. Ceux-ci y sont souvent en attente infructueuse.

Le temps disponible pour la pratique représente la première expression de l'efficacité des enseignants à gérer le temps qui leur est imparti. Il est largement influencé par les caractéristiques de la discipline enseignée. Les marges de variation du temps disponible s'avèrent importantes. Il nous est arrivé d'observer des valeurs aussi faibles que 45%, même chez des maîtres enseignants, au niveau secondaire inférieur (Piéron, 1982). Dans beaucoup d'autres études, on peut le situer à environ 70% du temps utile.

Deux éléments contribuent à améliorer la proportion de temps disponible: la limitation de la présentation des activités et la diminution des périodes de transition. Il va sans dire que certaines démarches visant à tenir compte de l'hétérogénéité des classes risquent de concurrencer le premier de ces objectifs puisque l'enseignant doit préciser à chaque élève ou groupes d'élèves les tâches qui lui sont proposées spécifiquement.

L'analyse de la gestion de la classe se justifie également par l'impérative nécessité de disposer d'un point de comparaison entre les différents groupes d'élèves observés, notamment en ce qui concerne la détermination de l'importance de leurs périodes d'activité.

L'observation repose sur le chronométrage de la durée d'apparition des différentes catégories et sous-catégories décrites dans le tableau 2.7.

En fonction du type de gestion de classe, deux prises de données supplémentaires sont entreprises: (1) lorsque la classe se trouve en période de temps disponible pour la pratique, l'observateur se centre sur les caractéristiques des tâches proposées; (2) lorsque les élèves reçoivent des informations, l'analyste relève toutes celles qui concernent l'individualisation des tâches.

#### **Tableau 2.7 - Définitions des catégories de la gestion de la classe**

## Le temps d'information

Il s'agit des périodes pendant lesquelles l'enseignant transmet des informations relatives aux habiletés à effectuer, à l'organisation du travail en classe. Trois sous-catégories ont été élaborées afin de préciser davantage le type d'informations fournies aux élèves:

- **Information de type organisation:** interventions qui règlent les conditions matérielles de la vie en classe telles que les déplacements des élèves, les indications de début et de fin d'activité, les indications relatives au placement des engins.
- **Information de type contenu:** interventions concernant la matière enseignée, la manière de réaliser un exercice, les critères d'exécution d'une habileté motrice.
- **Démonstration:** l'enseignant, un ou des élèves illustrent les informations orales en réalisant une habileté motrice.
- **Information de type affectif:** interventions par lesquelles l'enseignant louange, reconnaît les mérites d'un élève, l'encourage, lui montre de la sollicitude, le critique, le menace, ironise à ses dépens.
- **Discipline collective:** il s'agit de remarques formulées par l'enseignant à l'égard de la majorité des élèves et qui concernent leur comportement en classe.
- **Information de type mixte:** il s'agit d'interventions au cours desquelles l'enseignant mêle différents types d'informations dans son discours.

## Le temps de transition

Nous le définirons comme les périodes pendant lesquelles les élèves placent du matériel, se déplacent d'un endroit à un autre, attendent le début d'une activité. Trois sous-catégories permettent de distinguer plusieurs aspects habituellement rencontrés lors de ces périodes :

- **Transition de type déplacement:** périodes pendant lesquelles les élèves se déplacent d'un endroit à un autre en fonction d'une directive donnée par l'enseignant. Par exemple: regroupement des élèves avant une période d'informations.
- **Transition de type organisation:** les élèves placent ou déplacent du matériel.
- **Transition de type attente:** les élèves attendent le signal de départ d'une activité ou, à la fin d'une période d'activité, attendent que l'enseignant leur fournisse les informations suivantes.

## Le temps disponible

Il correspond aux périodes pendant lesquelles les élèves ont l'occasion d'exécuter les tâches proposées par l'enseignant dans des perspectives d'acquisition, de perfectionnement, de maintien d'une habileté motrice donnée, pour rechercher des effets dans les domaines de l'amélioration des qualités physiques. Trois sous-catégories ont été prises en considération afin de mieux appréhender les possibilités laissées aux élèves pour s'engager activement dans l'activité motrice. Six sous-catégories ont été envisagées:

- **Apprentissage:** période pendant laquelle l'élève à l'occasion d'apprendre une tâche nouvelle ou de s'améliorer dans l'exécution d'une tâche déjà réalisée. L'enseignant rappelle ou explique les critères d'exécution avant la réalisation.
- **Motricité:** période pendant laquelle l'élève répète une tâche familière, facilement réalisable par toute la classe, qui ne nécessite aucune consigne de réalisation.
- **Condition physique:** période pendant laquelle l'apprenant réalise une tâche axée sur l'amélioration de la condition physique et sur l'activation cardiovasculaire.

- **Assouplissement:** période pendant laquelle l'apprenant réalise une tâche axée sur l'étirement musculaire et la recherche d'une plus grande mobilité articulaire.
- **Jeu:** période pendant laquelle l'apprenant réalise une tâche dont l'objectif principal est le jeu.
- **Aerobic:** période pendant laquelle l'apprenant répète une série de tâches démontrées et dirigées verbalement par l'enseignant.

### 3.2.2.1. Analyse des tâches proposées aux élèves

Le choix des tâches d'apprentissage représente un facteur important dans les progrès des apprenants. Il convient que le contenu soit adapté aux possibilités de ces derniers (Rink, 1985). Le type de tâche proposé par des enseignants diffère en fonction de leur degré de spécialisation dans une discipline donnée. Connaissant mieux l'activité, les spécialistes proposaient des tâches plus riches et plus proches des besoins des apprenants (Cloes, Lapierre & Piéron, 1995).

La définition des tâches en terme de leur caractère ouvert ou fermé comporte de multiples implications dans l'apprentissage. Elles conditionnent très largement le choix des stratégies et des interventions de la part du pédagogue. Il paraissait dès lors utile de s'intéresser à cet aspect des contenus de l'enseignement. Un système d'analyse fut développé dans ce sens (tableau 2.8).

Par ailleurs, l'organisation représente un facteur déterminant dans le niveau de pratique des activités et constitue un paramètre important dans le développement d'un traitement différencié des élèves. Nous nous sommes dès lors centrés sur la proportion d'élèves actifs simultanément (tableau 2.8). Afin de comparer les caractéristiques des tâches, il s'est avéré indispensable de déterminer le moment de la leçon au cours duquel elles étaient programmées. Nous avons distingué quatre catégories (tableau 2.8).

### 3.2.2.2. Analyse des individualisations des tâches

Les aptitudes des apprenants se caractérisant par une grande diversité, il apparaît que les exigences des tâches proposées en rapport au niveau moyen de la classe amènent logiquement de la «frustration» chez les élèves se situant sous la moyenne mais aussi chez ceux qui se placent au-dessus de celle-ci (Melograno, 1979). Diverses stratégies peuvent être exploitées afin de tenir compte des différences individuelles. Elles se réfèrent à certains styles d'enseignement définis par Mosston et Ashworth (1986): programme individuel, découverte guidée, solution de problème. Melograno (1979) présente d'autres opportunités parmi lesquelles nous retiendrons l'enseignement par contrat et l'apprentissage programmé.

C'est au cours de la présentation des tâches que l'enseignant définit généralement les conditions de pratique pour chacun de ses élèves. Nous avons identifié les procédés choisis par l'enseignant pour tenir compte des différences individuelles des élèves. Chaque fois que le professeur présentait des modalités d'exécution des tâches adaptées à l'une ou l'autre

caractéristiques de ses élèves, cette option était classée dans un système de quatre catégories (tableau 2.9).

### Tableau 2.8 - Analyse des tâches proposées aux élèves

#### Type de tâche

- **Ouverte:** Activité caractérisée par sa réalisation dans un environnement mouvant et pour lequel l'élève dispose de plusieurs possibilités de réponses motrices. Exemple: 2 contre 2 en basket-ball, l'élève a le choix dans l'accomplissement de ses gestes moteurs, il adapte ceux-ci en fonction de l'environnement.
- **Fermée:** Exercice réalisé dans un environnement stable, pour lequel il n'existe qu'une seule possibilité de réponse motrice. Exemple: apprentissage du lay-up en basket-ball, en file et sans adversaire, réalisation d'un exercice gymnique.
- **Jeu:** Activité dont l'objectif essentiel est ludique. Toutefois, il peut exister des objectifs d'apprentissage sans qu'ils apparaissent clairement.

#### Nombre d'élèves actifs

- **Un à un:** cas d'une longue file d'attente où les élèves réalisent l'exercice chacun à leur tour
- **< 25% de la classe:** moins d'un quart des élèves sont actifs en même temps
- **< 50% de la classe:** moins de la moitié des élèves sont actifs en même temps
- **< 75% de la classe:** moins des trois quarts des élèves sont actifs en même temps
- **Classe:** toute la classe travaille en même temps
- **Indéterminé:** l'analyse vidéo ne permet pas de déterminer le nombre d'élèves actifs

#### Moment de la leçon

- Pendant l'*échauffement*
- Pendant la *partie fondamentale* de la leçon
- Pendant la *partie fondamentale* de la leçon, sous forme d'*atelier*
- En *fin de séance*

### 3.3. Signification de la notion d'expertise chez les enseignants

Il arrive que les conceptions et les problèmes envisagés par le chercheur diffèrent de ceux des enseignants confrontés à la réalité quotidienne de la classe. Des différences sont ainsi apparues dans la notion d'efficacité de l'enseignement où les notions d'objectifs d'apprentissage ne tiennent pas le même degré d'importance chez des enseignants expérimentés et des étudiants en formation (Carreiro da Costa et al., 1996). Nous avons voulu éviter cette divergence en interrogeant, par questionnaire, les enseignants sur ce qu'ils pensaient être les caractéristiques d'un expert. Il est ainsi possible de confronter les critères utilisés par les professeurs observés et les critères qui ont déterminé leur classement parmi les experts (Berliner, 1986; Piéron, 1982).

Le questionnaire destiné à recueillir ces renseignements visait à déterminer l'année d'obtention du diplôme, l'ancienneté pédagogique spécifique et les activités sportives pratiquées

ou enseignées en dehors du cadre scolaire. En cas d'activité extrascolaire, nous demandions aux enseignants de préciser, en choisissant parmi plusieurs propositions, le type d'activité concernée, leur fonction au sein de celle-ci, l'âge des participants et depuis combien de temps ils étaient impliqués dans cette activité.

**Tableau 2.9 - Système de classement des procédés d'individualisation des tâches, proposés lors de la présentation des activités**

**Adaptation des exercices**

L'enseignant maintient la tâche proposée mais module l'intensité, l'amplitude, la position de façon à ce qu'il réponde mieux aux besoins de l'élève:

- Adapte nombre de répétitions en fonction du niveau
- Change la position du corps pour élève plus faible
- Amplitude différente en fonction du niveau
- Adapte le geste technique pour élève faible ou fort
- Elève fatigué peut travailler moins intensément
- Elève a le choix d'exercices de difficultés différentes
- Fait une différenciation dans les règles en fonction du niveau

**Caractéristiques physiques**

L'enseignant utilise les caractéristiques physiques de l'élève pour optimiser l'apprentissage et faire des groupes homogènes:

- Fait une différenciation gaucher/droitier
- Fait groupes les élèves par taille

**Adaptation du matériel**

L'enseignant va utiliser le milieu soit faciliter la tâche de l'apprenant en difficulté soit pour perfectionner son geste technique.

**Remédiation**

L'enseignant oriente l'élève vers un atelier en fonction de ses manques

Dans la deuxième partie de ce questionnaire, l'enseignant définit l'expertise en sélectionnant dans une liste de neuf critères les trois qui lui paraissent le mieux caractériser un enseignant expert (tableau 2.10). Ensuite, parmi ces mêmes critères, on lui demande d'en citer trois qu'il pense maîtriser personnellement au plus haut degré.

## 4. L'élève

#### **4.1. Données relatives à ses caractéristiques de motivation et de participation à des activités physiques et sportives en milieu scolaire et extrascolaire**

Elles sont recueillies par l'intermédiaire de questionnaires et de descriptions d'événements (annexe). Quatre instruments ont été développés. Ils concernent: l'attitude à l'égard des cours d'éducation physique, la perception des compétences et du comportement (au cours d'éducation physique, motivations à la pratique sportive, raisons de non pratique), la description d'événements en relation avec le traitement différencié de l'élève, la perception de la séance.

##### **Tableau 2.10 - Série de critères proposés afin de caractériser l'enseignant expert**

1. Il possède une bonne connaissance de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent
2. Il possède une bonne connaissance de la physiologie de l'enfant et de l'adolescent (étapes du développement moteur, physiologie du sport)
3. Il possède une bonne connaissance des techniques spécifiques des différentes disciplines sportives
4. Il parvient à gérer rapidement et efficacement les problèmes de discipline
5. Il possède une bonne connaissance des programmes
6. Il possède une bonne connaissance des principes méthodologiques, des critères d'efficacité pédagogiques
7. Il fait preuve d'excellentes qualités d'animateur
8. Il responsabilise ses élèves
9. Il choisit des activités dans lesquelles un grand nombre d'élèves sont actifs

Comme chez les enseignants, la collecte des données se distribue également sur deux séances (tableau 2.11). Les documents complétés par les élèves sont nominatifs afin de permettre une analyse croisée ultérieure. Afin qu'ils répondent avec le plus de sincérité possible, l'anonymat des réponses vis-à-vis des enseignants était bien sûr garanti.

Plusieurs aspects des caractéristiques affectives des élèves sont abordés dans les instruments utilisés. Passons-les en revue en gardant à l'esprit que certains d'entre eux font l'objet de questions posées dans divers formulaires.

**Tableau 2.11 - Séquence des prises de données relatives aux élèves**

**Première séance**

Questionnaires	Attitude à l'égard des cours d'éducation physique Perception des compétences et du comportement Description d'un événement
----------------	--

**Deuxième séance**

Vidéo de la leçon	Observation différée des comportements
Questionnaire	Perception de la séance

**4.1.1. Les attitudes et perceptions vis-à-vis de l'éducation physique scolaire**

Cinq thèmes sont traités: l'importance de l'éducation physique, la perception des objectifs associés à l'éducation physique, la perception des compétences, la perception du comportement.

**Importance de l'éducation physique.** Plusieurs questions sont posées aux élèves afin de déterminer s'ils «aiment» l'éducation physique à l'école et s'ils la considèrent comme importante. Les réponses fournissent une idée assez précise de leur attitude envers l'éducation physique à l'école (annexe, instrument 1, questions 1 et 2). Cette approche s'apparente largement à celle utilisée dans d'autres recherches abordant le même thème (Delfosse, Ledent, Carreiro da Costa, Telama, Almond, Cloes & Piéron, 1997; Piéron, Cloes, Delfosse & Ledent, 1996; Piéron, Delfosse, Ledent & Cloes, 1997).

**Objectifs de l'éducation physique.** L'attitude des élèves envers le cours d'éducation physique peut être liée aux objectifs qu'ils lui confèrent. Ceux-ci peuvent être considérés sous plusieurs points de vue par l'élève:

1. Le développement physique et des qualités sportives.
2. L'amélioration de la santé et de l'apparence physique.
3. La recherche d'une détente et d'un plaisir trouvé dans la participation à des activités physiques et sportives.
4. L'apprentissage d'habiletés ou de techniques sportives.
5. Les relations sociales au sein de la classe, la coopération ou la rencontre d'amis (annexe, instrument 1, question 3).

**Perception des compétences.** La notion de perception de compétence a été considérée de manière globale par rapport aux activités pratiquées pendant les cours d'éducation physique mais également de manière plus spécifique par rapport à l'activité proposée le jour de l'enregistrement

vidéo de la leçon (annexe, instrument 2, questions 1.1 à 1.3). Comme nous l'avons signalé plus haut, elle présente de fréquentes relations positives avec l'engagement dans la leçon d'éducation physique ainsi qu'avec une participation active et conforme aux attentes du professeur. La perception de compétence présente des relations intéressantes avec l'idée que l'élève se fait de lui-même en termes de qualités physiques, grâce, souplesse, forme, vitesse, force et courage. Comme le note Harris (1994) pour la perception de la santé, cette estimation de soi-même se fait par comparaison avec les autres membres du groupe ou de la classe. Nous en avons tenu compte dans l'énoncé des questions.

**Perception du comportement.** Les élèves sont interrogés au sujet de la manière avec laquelle ils se comportent habituellement dans les cours d'éducation physique (annexe, instrument 2, questions 1.4 à 1.8). Nous les interrogeons sur leur discipline et leur implication dans le cours. Un autre point considère l'aspect social et l'intégration dans la classe par le biais de questions portant sur l'entraide entre les élèves, la gestion de groupe par un élève et les interactions avec le professeur. Dans la poursuite de ses objectifs éducatifs, l'enseignant devrait favoriser au sein de sa classe, à la fois entraide et recherche de «leadership». Ces aspects peuvent probablement distinguer les élèves selon leurs caractéristiques individuelles.

#### 4.1.2. La pratique sportive extrascolaire

Nous cherchons à savoir quel genre de sport est pratiqué hors de l'école et avec quelle fréquence (annexe, instrument 2, question 2.2). Avec ces données, il devient possible de comparer les élèves selon leur attitude envers l'éducation physique et la pratique sportive en dehors du cadre de l'obligation scolaire.

#### 4.1.3. La motivation pour la pratique sportive extrascolaire

Outre l'identification des motifs de participation, nous nous intéressons également à l'orientation des objectifs d'accomplissement et à l'importance accordée par l'élève au fait d'être bon en sport. Les non-sportifs sont également interrogés sur les raisons de leur non-participation.

**Motifs de participation.** Les raisons de pratiquer une activité sportive sont nombreuses. Elles peuvent généralement se regrouper sous des concepts plus larges en relation avec la santé, le besoin de relations sociales, le plaisir, le maintien d'une image corporelle agréable (tableau 2.12). Nous avons proposé aux élèves un ensemble de raisons de pratiquer une activité physique et sportive en leur demandant d'en donner le degré d'importance qu'ils leur attribuent sur une échelle en quatre points, allant de très important à pas important du tout (annexe, instrument 2, question 2.3).

## **Tableau 2.12 - Motivations à la pratique sportive**

### ***Je pratique un sport parce que:***

1. Mes amis le pratiquent
2. Je veux faire une carrière de sportif(ve)
3. Je fais de nouvelles connaissances
4. Cela peut faire quelque chose de bon pour moi
5. J'aime la compétition
6. Je veux être en forme
7. Cela me relaxe
8. Je m'amuse en pratiquant une activité physique
9. J'aime faire partie d'une équipe
10. Ma famille veut que je participe
11. Je peux avoir une silhouette plus sportive
12. Je peux gagner de l'argent
13. C'est passionnant
14. Cela me rend physiquement attirant(e)
15. Je peux rencontrer des amis
16. Cela me donne la possibilité de m'exprimer

## **Tableau 2.13 - Orientation d'objectifs pendant la pratique d'une activité physique**

### ***L'orientation vers l'ego s'identifie à travers les questions suivantes:***

1. Je suis le/la seule à être capable de faire l'activité
3. Je peux faire mieux que mes copains ou copines
4. Les autres ne sont pas capables de faire aussi bien que moi
6. D'autres chambardent et je ne le fais pas
9. Je marque le plus de points / de goals...
10. Je suis le meilleur / la meilleure

### ***L'orientation vers la tâche s'identifie à travers les questions suivantes:***

2. J'apprends une nouvelle habileté et cela m'encourage à en faire davantage
5. J'apprends à faire quelque chose d'amusant
7. J'apprends de nouvelles choses en faisant beaucoup d'efforts
8. Je travaille vraiment beaucoup
11. Je ressens / comprends bien une activité que j'apprends
12. Je fais de mon mieux

**Orientation des objectifs d'accomplissement.** Afin d'appréhender cet aspect des caractéristiques affectives des élèves, nous avons utilisé un instrument développé et validé par Duda (1989). Nous l'avons déjà utilisé dans une population proche de celle que nous analyserons dans cette étude (Piéron et al., 1996). Le questionnaire interroge l'élève sur les sentiments qui l'animent lorsqu'il pratique un sport. Pour chaque proposition, il choisit son opinion parmi quatre attitudes, de tout à fait d'accord à pas d'accord (annexe, instrument 2, question 2.4). La réponse permet de déterminer si l'élève est orienté vers la tâche ou plutôt vers l'ego. S'il est orienté vers la tâche, il trouvera de la satisfaction et du plaisir dans la réalisation la meilleure pour lui de cette tâche. S'il est plutôt orienté vers l'ego, c'est alors dans les résultats et sa situation vis-à-vis des autres qu'il trouvera son plaisir. Les divers items sont repris dans le tableau 2.13.

Importance d'être bon en sport. Cette question (annexe, instrument 2, question 2.) porte sur l'attitude de l'élève à l'égard du sport extrascolaire. Dans la discussion, il est intéressant de la mettre en relation avec les attitudes développée envers l'éducation physique.

**Motifs de non-participation.** Bien que le sport et les activités possèdent une connotation particulièrement positive, il apparaît qu'une partie non négligeable de la jeunesse ne s'y engage pas. Afin de montrer l'intérêt de l'identification des raisons de ce phénomène, nous avons estimé qu'il était opportun de reprendre dans cette étude une partie d'un instrument développé par ailleurs (Piéron et al., 1996) (annexe, instrument 2 élèves du secondaire, question 2.5).

#### 4.1.4. Les perceptions relatives au processus éducatif

Elles portent sur deux aspects distincts: l'identification d'événements en relation avec le traitement différencié des élèves et la perception de la séance.

**Événements associés au traitement différencié des élèves.** Nous avons mis en évidence précédemment que les élèves percevaient les messages émis directement par les enseignants et concernant leurs caractéristiques (Brophy & Good, 1992). Il semblait opportun de s'intéresser directement aux événements qui les ont interpellés particulièrement quant au traitement particulier que leur réserve parfois leur professeur d'éducation physique. Outre l'intérêt de confronter les perceptions des participants aux approches que les enseignants choisissent habituellement dans cette problématique, cette analyse devrait également permettre de comparer les événements retenus par les élèves selon leurs propres caractéristiques de motivation et de compétence.

Nous avons choisi d'utiliser la technique des incidents critiques pour recueillir les données. Comme nous l'avons rappelé précédemment, cette technique consiste à demander à un individu de décrire précisément un événement particulier au cours duquel il a vécu une situation en rapport avec le sujet de l'étude. Dans cette recherche, les élèves recevaient un formulaire leur donnant des informations précises quant à ce qui leur était demandé.

A partir des descriptions des incidents, l'analyste identifie les éléments revenant avec une relative régularité, éléments qui présentent une certaine signification pour le sujet traité. Les indicateurs identifiés sont ensuite regroupés de manière à former des catégories.

Comme la formulation de la question permet de le constater (annexe, instruments 3 + et 3 ), nous avons insisté sur l'énumération par l'élève de plusieurs informations:

- L'énoncé de l'événement tel qu'il s'est produit (quoi?).
- L'identification des personnes concernées (qui?).
- La description des circonstances qui entouraient l'événement (comment?).
- L'endroit où s'est déroulé l'événement (où?).
- Le moment où s'est produit l'événement (quand?).

Les informations, extrêmement riches, habituellement recueillies grâce à cette méthodologie de recherche pourront, bien entendu, être confrontées aux résultats des analyses des scénarios proposés aux enseignants. Cette approche s'avère prometteuse dans le sens où nous pourrions disposer des avis des principaux acteurs de la relation pédagogique.

**Perception de la séance.** A l'issue de la séance filmée, un questionnaire est administré aux élèves, relatif à leur perception de la séance qu'ils viennent de vivre. Notre attention se porte sur plusieurs points: la satisfaction éprouvée pendant la leçon, l'intensité de l'activité, leur sentiment de compétence, les interventions de discipline et la sollicitude que le professeur leur a manifesté, les progrès qu'ils peuvent avoir réalisés, leur implication dans le cours, leur attention et concentration ainsi que l'amusement qu'ils en ont retiré. Nous comparerons avec les réponses qu'ils ont données à la première séance et avec la perception qu'a le professeur de ses élèves.

## **4.2. Données relatives au comportement des élèves**

Le comportement des élèves et plus spécialement leurs comportements moteurs, leur engagement moteur et leur implication émotionnelle constituent l'une des facettes de la relation pédagogique ayant été particulièrement bien étudiées.

En effet, avec la motivation, l'activité de l'élève et sa participation aux activités motrices organisées en classe se situe au point central des apprentissages des élèves. Nous avons également mentionné l'importance du traitement de l'information. Sur la foi des données de l'enseignement en classe et en particulier du «*Beginning Teacher Evaluation Study*», Siedentop, Birdwell et Metzler (1979) ont adapté aux activités physiques et sportives la notion d'«*Academic Learning Time*». Ils l'ont même proposée comme variable de substitution destinée à estimer les progrès potentiels des élèves et l'efficacité de l'enseignement. C'est à l'aide de cet instrument que bon nombre de données ont été recueillies dans les études descriptives comme dans la recherche processus - produit. Les unités expérimentales d'enseignement en éducation physique mettent bien en évidence la complexité de la situation, certains diraient son pouvoir inextricable. Le caractère de prédiction du seul engagement moteur de l'élève nous paraît trop limité, pour estimer, à lui seul, l'efficacité de l'enseignement.

Les études de type processus-produit ont indiqué qu'il était nécessaire de préciser et de donner une certaine qualité pour atteindre un pouvoir de prédiction moins aléatoire.

Les résultats de Piéron (1982c) et de Phillips et Carlisle (1983) présentent deux points de convergence qu'il convient de relever. Ce sont surtout le temps passé à la pratique de l'exercice critère, le nombre d'essais effectués (Piéron, 1982b) et le temps de pratique de la tâche à un niveau de réussite élevé (Piéron, 1983b) qui importent, plus que le simple temps d'engagement moteur de l'élève. C'est la raison pour laquelle, dans l'observation, il importe de tenir compte du niveau de réussite avec lequel les élèves réalisent les tâches qui leur sont proposées par l'enseignant.

Le plan d'analyse que nous avons utilisé repose sur une approche multidimensionnelle. Dans un premier temps, l'observateur identifie le type de comportement de l'élève selon des modalités semblables à celle du système OBEL/ULg (Piéron, 1981). Treize catégories et dix sous-catégories ont été envisagées (tableau 2.14). Ces dernières n'apparaissent que dans les catégories «Activité motrice» et «Information». Elles s'avèrent nécessaires en vue d'une interprétation plus fine des résultats.

**Tableau 2.14 - Description des catégories et sous-catégories du système d'observation du comportement de l'élève (type de comportement)**

- 1. Engagement moteur:** L'élève participe aux activités d'entraînement ou d'apprentissage répondant aux objectifs de la séance, généralement proposées par l'enseignant. En fonction des tâches proposées et des objectifs d'apprentissage fixés, cinq sous-catégories sont distinguées:
  - **Apprentissage:** l'élève pratique une activité motrice ayant comme objectif l'application de critères d'exécution donnés par le professeur (ex: après quelques explications concernant les critères d'exécution de l'appui tendu renversé, le professeur demande à ses élèves de les réaliser en série sur le praticable).
  - **Condition physique:** l'élève participe à une activité qui a pour but une amélioration de sa condition physique (ex: exercice de musculation avec et sans charge, course à pied, série d'abdominaux).
  - **Jeu:** l'élève participe à une activité de type ludique (ex: cette catégorie incluait principalement des situations de jeux complets en volley-ball et en basket-ball).
  - **Motricité:** l'élève pratique une activité physique sans consigne d'exécution. Les tâches motrices sont déjà connues (ex: enchaînement de lay-up à gauche puis à droite réalisé sans critère de réussite).
  - **Assouplissement:** l'élève s'étire soit directement après un exercice, soit en fin de leçon (ex: cette catégorie s'est déroulée notamment dans l'activité «musculation» étirements des quadriceps après des demi-squats).
  - **Créativité:** l'élève dispose de la possibilité d'imaginer une partie du contenu de la leçon (ex.: enchaînement en danse)
- 2. Information:** L'élève manifeste des signes extérieurs d'attention à l'égard des informations qui lui sont prodiguées (regard orienté vers la source d'information). Quatre sous-catégories sont envisagées:
  - **Organisation:** les élèves reçoivent des consignes de la part du professeur de façon directe ou indirecte sur l'organisation des exercices. L'enseignant fournit des précisions au sujet de la position, du déplacement de l'élève ou du matériel (ex: sens

de rotation des élèves dans un circuit de musculation, placement des ateliers dans un circuit d'apprentissage en gymnastique).

- **Contenu:** les élèves reçoivent des précisions sur la manière de réaliser les exercices, sur leurs contenus ou les critères de réussite (ex: un smash en volley-ball se prépare par un "armer" du bras ...).
- **Affectivité:** les élèves reçoivent des informations qui devraient permettre la création d'un contact entre lui et le professeur. Ces interventions peuvent être verbales, visuelles ou kinesthésiques (ex: parler avec les élèves pour les motiver, comprendre ce qui ne va pas aujourd'hui).
- **Mixte:** le professeur s'adresse aux élèves et fournit dans le même discours des informations d'organisation de contenu ou d'affectivité (ex: aujourd'hui, vous avez bien travaillé, on va passer à un exercice de contre-attaque que vous allez préciser ... (explication de l'exercice)).

- 3. Démonstration:** un ou plusieurs élèves montrent l'exemple à ses condisciples à la demande du professeur ou de manière spontanée (ex: démonstration d'un exercice de contre-attaque en basket-ball).
- 4. Interaction de l'élève vers le professeur:** communication verbale et non verbale de la part de l'élève vers son professeur (ex: remarque sur la faisabilité ou discussion car l'élève n'approuve pas ou ne comprend pas ce qu'on lui dit).
- 5. Interaction entre deux élèves:** un élève explique à son condisciple l'organisation ou le contenu d'une habileté (ex: dans un circuit de musculation, un élève explique le placement approprié des jambes dans un travail avec barre) ou bavarde sans perturber le déroulement de la leçon..
- 6. Aide:** action par laquelle un élève assiste un autre élève ou le professeur dans la réalisation d'un exercice (ex: l'élève se place derrière son condisciple couché sur le dos et tient la barre de musculation pour que celle-ci ne descende pas trop bas).
- 7. Attente:** l'élève n'a pas la possibilité d'effectuer un exercice ou n'en a pas envie (ex: l'élève attend son tour dans la file).
- 8. Organisation:** l'élève place ou déplace du matériel pour réaliser l'exercice demandé. Cette catégorie reprend également les périodes où l'élève se place en condition pour l'exercice (ex: placement d'agrès et de mousse de réception lors de sauts ou d'enchaînements).
- 9. Déplacement:** l'élève se déplace pour se remettre en position après un exercice (ex: l'élève se place derrière la file d'attente après avoir effectué son saut).
- 10. Hors tâche:** l'élève s'engage dans une action qui n'a rien à voir, qui ne présente aucun rapport avec le cours ou l'exercice demandé (ex: discussion avec des élèves dispensés, l'élève joue avec son ballon et gêne la réalisation d'un exercice).
- 11. Remarque de discipline/punition:** l'intervention de l'enseignant peut être individualisée ou dirigée vers la classe. L'élève effectue une tâche sanctionnant son comportement déviant.
- 12. Hors vue:** l'élève ne se trouve pas dans le champ visuel de la caméra. Il est invisible pour l'observateur.
- 13. Divers:** tout autre comportement de l'élève (ex: l'élève va chercher quelque chose dans son sac à la requête de son professeur, il se blesse, ...).

La deuxième dimension d'analyse concerne la qualité de la participation lors de l'activité motrice ou le niveau de l'attention lorsque l'élève reçoit des informations (tableau 2.15).

L'analyse des comportements repose sur les enregistrements vidéo des leçons. Les chasubles numérotées distribuées à tous les élèves de la classe au début de la séance facilitent la tâche des observateurs. Rappelons que dans la mesure du possible, l'enregistrement vidéo était réalisé de manière à filmer en permanence le plus grand nombre d'élèves.

**Tableau 2.15 - Description des catégories du système d'observation du comportement de l'élève (qualité de la participation et niveau d'attention)**

## DEFINITIONS

### Elève en engagement moteur

#### 1. *Apprentissage*

- Succès: l'élève réalise correctement la tâche proposée, il maîtrise l'habileté (ex: respect de critère d'exécution de passe haute).
- Moyen: l'élève ne maîtrise que partiellement l'exercice, il ne parvient pas à appliquer toutes les consignes (ex: l'élève effectue une roue mais avec une jambe fléchie)
- Echec de l'autre: l'élève ne respecte pas les consignes de réussite, mais initialement, l'erreur provient de son partenaire (ex: lors d'échanges en volley-ball, un élève rate sa passe et met en difficulté l'autre).
- Echec: l'élève ne réalise pas correctement la tâche (ex: l'élève rate sa réception en volley-ball, sa balle sort du terrain).

#### 2. *Condition physique*

- Intensité élevée: l'élève s'engage rapidement dans l'action avec un rythme élevé (ex: lors d'un exercice de développé couché, l'élève réalise 25 extensions des bras en 30 secondes).
- Intensité moyenne: l'élève ne participe pas à fond à l'exercice, sa cadence d'exécution est peu soutenue (ex: 15 extensions en 30 secondes).
- Intensité faible: l'élève ne participe que très peu avec une fréquence très faible (ex: il réalise nettement moins de répétitions que demandé).

#### 3. *Jeux*

- Appliqué: l'élève participe activement au jeu et essaie d'appliquer des consignes dictées par le professeur. Il montre des signes évidents de concentration envers son activité (ex: lors d'un match de basket-ball, un des élèves se démarque, ne s'arrête jamais et est continuellement en mouvement).
- Moyen: l'élève participe de manière épisodique avec un manque de concentration (ex: l'élève ne regarde le ballon que lorsque ce dernier est proche de lui).
- Inappliqué: l'élève ne participe pas et quand il le fait, c'est de manière incorrecte sans essayer d'appliquer les consignes données par l'enseignant (ex: lors d'un match de volley-ball, l'élève ne fait pas l'effort de se déplacer vers le ballon, il est statique).

#### 4. *Motricité*

## CODAGE

- Appliqué: l'élève s'engage à fond, le mieux possible dans la tâche demandée (ex: dans un exercice de lay-up, l'élève recommence plusieurs fois, en essayant de réussir).
- Moyen: l'élève semble ne s'engager que partiellement (ex: dans cet exercice, il regarde partout, bavarde avec son condisciple, mais suit le mouvement de travail).
- Inappliqué: l'élève fait l'exercice en dilettante sans se soucier de faire de son mieux (ex: dans ce même exercice, l'élève met beaucoup de temps à débiter l'activité et il ne fait pas preuve de beaucoup de motivation pour recommencer après un échec).

### 5. Assouplissement

- Appliqué: l'élève est concentré sur l'exercice d'assouplissement et l'effectue de manière correcte (ex: pendant toute la durée de l'exercice, l'élève est en position correcte, il ne bouge pas, ne bavarde pas).
- Moyen: l'élève réalise l'exercice en dilettante et sans grande concentration (ex: pendant toute la durée de l'exercice, l'élève est en position correcte mais il bavarde et ne reste pas en place).
- Inappliqué: l'élève n'effectue pas l'assouplissement en continu, il s'arrête, discute puis recommence.

### Elève en information

- Attentif: l'élève manifeste des signes extérieurs d'attention (regard orienté vers la source d'information) devant une information (contenu, organisation, feedback, affectivité, démonstration) fournie par l'enseignant ou par son substitut (à la demande de l'enseignant).
- Moyen: l'élève ne manifeste pas de signes extérieurs d'attention tout au long de la période d'information. Les signes extérieurs d'attention ne sont pas toujours évidents.
- Inattentif: l'élève ne manifeste aucun signe extérieur d'attention devant une information fournie par le professeur ou son substitut. Il n'a pas l'air concentré sur ce que dit ou montre l'enseignant, il est distrait.

Niveau

Information

Engagement moteur

Apprentissage

Motricité

Cond.phys

Jeu

		(succès)		(intensité)	
1	Attentif	Succès	Appliqué	Elevé(e)	Appliqué
2	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen(ne)	Moyen
3	Inattentif	Echec	Inappliqué	Faible	Inappliqué

L'analyse des comportements des élèves commence dix minutes après le début de la leçon dans le cas de séances de 50 minutes et après 20 minutes lors des leçons groupées. Cette mesure a été prise afin de placer l'observation des élèves principalement pendant le corps de la leçon. Nous nous sommes basés sur le chronométrage des comportements de chacun des élèves cibles (les quatre élèves «+» et les quatre élèves «-») pendant un temps de 10 minutes d'observation réelle.

Afin de simplifier la récolte des données, nous n'avons pris en considération que les comportements d'une durée de trois secondes. Toutefois, en vue d'assurer une discrimination suffisante de l'observation pour les sous-catégories «Apprentissage», «Motricité», «Condition physique», «Jeux», «Assouplissement», nous avons dû utiliser comme unité d'observation l'événement associé à ces différentes tâches, même si celui-ci durait moins de trois secondes.

Un contrôle de la fidélité des analyses a été effectué à partir de l'observation répétée du comportement de quatre élèves (40 minutes). La moyenne du pourcentage d'accords atteint 82,5% en ce qui concerne le codage du type de comportement et 78,8% au niveau de la qualité de la participation ou de l'attention. Cette dernière valeur est due à la grande subjectivité de l'analyse de cette dimension et à la difficulté d'identifier la direction du regard des élèves lors des périodes d'information.

Le nombre d'enseignants que nous avons observés, assorti des précisions de genre, de niveau d'enseignement et d'activités pratiquées figure dans le tableau 2.16.

Plusieurs adaptations furent nécessaires avant l'administration des questionnaires aux élèves de l'enseignement primaire. Elles concernaient les documents suivants:

- Le questionnaire administré lors du premier contact, avant la leçon, traitant des perceptions des compétences, du comportement, des objectifs et de l'importance accordée à l'éducation physique.
- Le questionnaire relatif à la perception de la séance vécue par les enfants et filmée.

Les modifications apportées visaient:

- une meilleure accessibilité, garantie de la meilleure compréhension possible de la part de tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence en lecture
- un caractère résolument attractif, les encourageant à répondre aux questions jusqu'à la dernière.

D'une part, nous avons procédé, à l'ajout de pictogrammes très expressifs pour illustrer les différents niveaux d'appréciation. Des petits visages très souriants à très renfrognés représentaient les items "j'aime beaucoup" à "je n'aime pas du tout", en passant par les différents niveaux intermédiaires. D'autre part, dans la mesure du possible, nous avons tenté d'illustrer certaines des perceptions et des comportements. Nous avons dû nous résoudre à supprimer quelques questions demandant des capacités d'abstraction supérieures à celles des enfants de cet âge. Il s'agit de la perception des qualités physiques, l'évaluation de l'entraide, la gestion du groupe et les interactions spontanées avec le professeur. En ce qui concerne la pratique sportive scolaire et extrascolaire, nous avons simplifié l'interrogation pour ne garder que les questions relatives à la participation ou la non participation et à la fréquence.

Enfin, nous avons soigné la forme du questionnaire en l'aérant au maximum, en laissant à l'enfant beaucoup de place pour entourer ses réponses. Ces questionnaires adaptés figurent en annexe.

**Tableau 2.16 - Répartition des enseignants observés selon le genre et le niveau d'enseignement**

<b>Genre</b>		Experts	Débutants	Total	
<b>Secondaire</b>					
Professeurs féminins		11	12	23	
Professeurs masculins		15	4	19	
<b>Primaire</b>					
Professeurs féminins		6	6	12	
Professeurs masculins		5	7	12	
<b>Niveau d'enseignement</b>					
Secondaire supérieur		16	9	25	
Secondaire inférieur		10	7	17	
Primaire		11	13	24	
<b>Activité pratiquée</b>					
		Experts Professeurs féminins	Professeurs masculins	Débutants Professeurs féminins	Professeurs masculins
<b>Secondaire</b>					
Sports collectifs		5	8	3	4
Sports individuels		6	7	3	-
Danse, aérobic, step		-	-	6	-
<b>Primaire</b>					
Sports collectifs		0	0	3	2
Sports individuels		6	5	3	5

D'un point de vue pratique, le protocole d'administration a également fait l'objet d'adaptations. Citons pour l'essentiel le confort d'une présentation en classe, facilitant grandement la concentration en limitant les déplacements. Le chercheur avait également le souci de lire à voix haute et lentement chacune des questions et l'ensemble des réponses proposées, en y apportant des informations complémentaires si nécessaires. Enfin, un contrôle attentif des questionnaires terminés a très certainement contribué à l'obtention d'un taux de réponses très satisfaisant.

## **Résultats et discussion**

### **Remarques préliminaires**

Dans le rapport (157/96) soumis au comité d'accompagnement et relatif à l'étude menée principalement dans l'enseignement secondaire (Piéron et al., 1997), les données avaient été groupées de manière à permettre des comparaisons selon (1) le niveau d'habileté des élèves, garçons et filles ayant été traités ensemble, (2) l'expertise des enseignants, (3) le degré d'enseignement et (4) le genre.

Garçons et filles diffèrent très largement par leurs qualités physiques, leurs niveaux et fréquences de participation à des activités sportives, les perspectives selon lesquelles ils se livrent à ces tâches et situations, les activités que les enseignants leur proposent. Grouper leurs données conduit à masquer de nombreuses divergences et spécificités. Il convient de prendre en compte ces différences et de constituer des groupes différents selon le genre et de les comparer de manière plus fine.

Dans le présent rapport nous avons respecté une systématique tenant compte de cette nécessité. Les données ont été traitées et discutées sur la base de quatre comparaisons dans chacune des subdivisions suivantes.

1. Selon le niveau d'habileté des élèves groupés en fonction du genre et du degré d'expertise de leurs enseignants:
  - (a) élèves filles plus et moins habiles des classes de professeurs féminins ;
  - (b) élèves garçons plus et moins habiles des classes de professeurs masculins ;
  - (c) élèves plus et moins habiles des classes d'experts ;
  - (d) élèves plus et moins habiles des classes de débutants.

2. Selon le genre de l'enseignant responsable de la leçon:

- (a) élèves les plus habiles des classes de professeurs féminins et masculins ;
- (b) élèves les moins habiles des classes de professeurs féminins et masculins ;
- (c) élèves de professeurs féminins et masculins considérés comme des experts ;
- (d) élèves de professeurs féminins et masculins considérés comme des débutants.

3. Selon le degré d'expertise de l'enseignant:

- (a) élèves les plus habiles des classes de professeurs experts et débutants ;
- (b) élèves les moins habiles des classes de professeurs experts et débutants ;
- (c) élèves de professeurs féminins experts et débutants ;
- (d) élèves de professeurs masculins experts et débutants.

# Chapitre 3

## Résultats et discussion

### *Enseignement secondaire*

1. Les décisions de l'enseignant
2. La connaissance de l'élève
3. La gestion de la classe par l'enseignant
4. Les comportements des enseignants
5. Les comportements des élèves
6. Les perceptions
7. Analyse des caractéristiques des élèves et de la relation pédagogique dans des leçons portant sur des contenus d'enseignement similaires

# 1. Les décisions de l'enseignant

## 1.1. Prise en charge d'une nouvelle classe

Le premier contact avec une classe et les premières leçons qui suivent représentent un moment clé de l'histoire d'une classe. Ces premiers contacts entre les différents acteurs de la relation pédagogique peuvent influencer leurs attentes, attitudes et comportements tout au long d'une unité d'enseignement voire pendant l'année entière. Plusieurs auteurs y voient même une espèce d'opération de survie pour les débutants (O'Sullivan, 1990).

Au cours de cette étape, l'enseignant doit identifier les caractéristiques de ses élèves. Ceci devrait permettre d'envisager une planification à long terme des activités. Il fixera des objectifs à atteindre par la classe et, dans le meilleur des cas, pour chaque élève. Nous formulons l'hypothèse que c'est à ce moment que devrait débiter l'individualisation de l'action pédagogique.

Nous présenterons les résultats relatifs aux décisions prises par les enseignants dans cette situation en deux étapes. Dans un premier temps, nous tenterons de déterminer quelles sources de renseignements ils exploitent à cette occasion. Dans un deuxième temps, nous nous centrerons sur l'analyse des informations récoltées par les professeurs.

### 1.1.1. Sources d'information exploitées par les enseignants

Dans l'ensemble, les élèves (61%) et les collègues (23,6%) représentent la source d'information principale des enseignants. Un peu plus d'une réponse sur 10 indique que ces derniers se forgent eux-mêmes leur opinion. Toutefois, il ne s'agit que d'un procédé utilisé après consultation d'autres sources d'informations.

La présence dominante des élèves parmi ces dernières souligne l'intérêt manifesté à leur égard. Interroger les apprenants, de manière informelle, sur leurs caractéristiques fait partie de certaines traditions. Cette démarche peut être considérée comme une présentation entre futurs partenaires. L'enseignant fait connaissance avec ses élèves. En début d'année, lorsque tous ne se connaissent pas encore, les présentations peuvent s'exploiter afin de faciliter l'intégration des nouveaux venus.

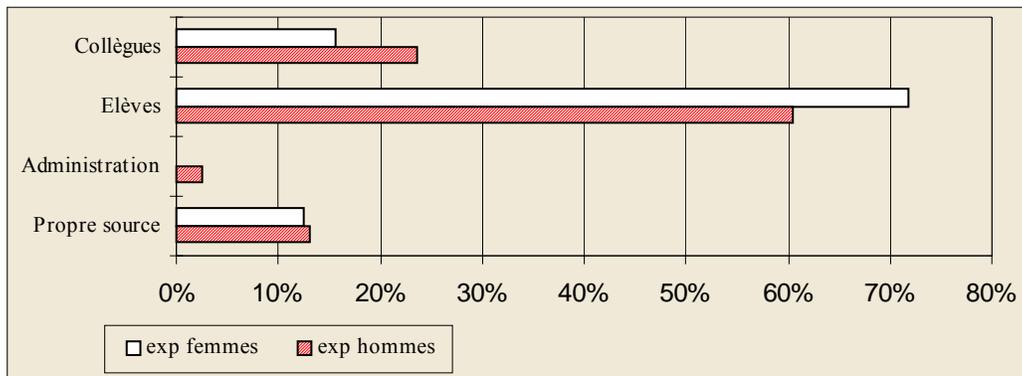
Lorsqu'on analyse les premières réponses fournies, l'importance relative de la catégorie «Collègues» augmente et les élèves représentent un canal d'information moins exclusif que ne le décrit la situation globale (36,8 et 47,4%). Avant de rencontrer ses nouveaux élèves, des renseignements sont demandés aux professeurs ayant eu l'occasion de travailler avec eux. En cette matière, les enseignants des années supérieures possèdent un avantage manifeste sur les collègues qui accueillent les élèves en début de scolarité secondaire. Les adeptes de cette technique d'information semblent soucieux de connaître l'histoire de la classe ce qui dénote une volonté de continuité dans l'action pédagogique. Les structures mises en place dans plusieurs établissements en vue d'harmoniser l'enseignement de l'éducation physique répondent à cet

objectif. Ce "passage de relais" serait un gage d'une meilleure efficacité. Il représenterait un gain de temps appréciable et un moindre risque d'erreur d'appréciation des élèves. Aucun enseignant n'a signalé avoir été observer les élèves au cours des années précédentes. Cela pourrait pourtant être un procédé intéressant lorsque l'équipe pédagogique d'un établissement est suffisamment stable.

Très peu d'enseignants s'adressent aux services administratifs de l'école (3,3%) ou aux parents (0,8%). On peut regretter que les informations que détiennent parfois la direction et le secrétariat d'un établissement scolaire, voire d'un centre «PMS» ne soient pas recherchées plus systématiquement par les pédagogues sur le terrain. En effet, cette démarche pourrait éviter des malentendus entre les professeurs et certains de leurs élèves. Les enseignants évitent probablement cette solution par crainte de se laisser influencer et de tomber dans des pièges tels que l'effet Pygmalion et la stéréotypie.

L'absence de contacts entre les enseignants du secondaire et les parents lors de la prise en charge d'une classe peut étonner. Les élèves plus âgés sont-ils à ce point indépendants que l'avis de leurs parents ne semble plus requis? Par ailleurs, les jeunes eux-mêmes souhaitent peut-être - recherche de liberté oblige - ne pas voir leurs parents faire trop intrusion dans leur vie scolaire. Il est souhaitable que l'équipe pédagogique scolaire puisse faire plus souvent appel à tous les partenaires participant à l'éducation des jeunes. A ce niveau aussi, le rôle des parents est fondamental.

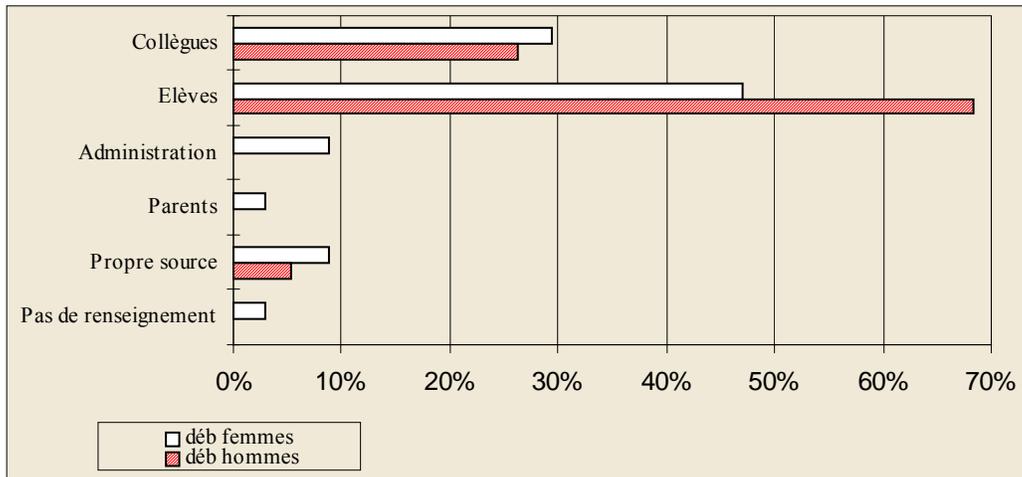
Les élèves et les collègues constituent les deux sources d'information privilégiées, quels que soient le genre et le niveau d'expertise des professeurs (figures 3.1.1 à 3.1.4). Ceci renforce les interprétations proposées précédemment. Les différences relevées au niveau de l'importance de la catégorie «Elèves» ne peuvent pas être mises en parallèle avec les caractéristiques des enseignants.



**Figure 3.1.1 - Sources d'informations des experts (%)**

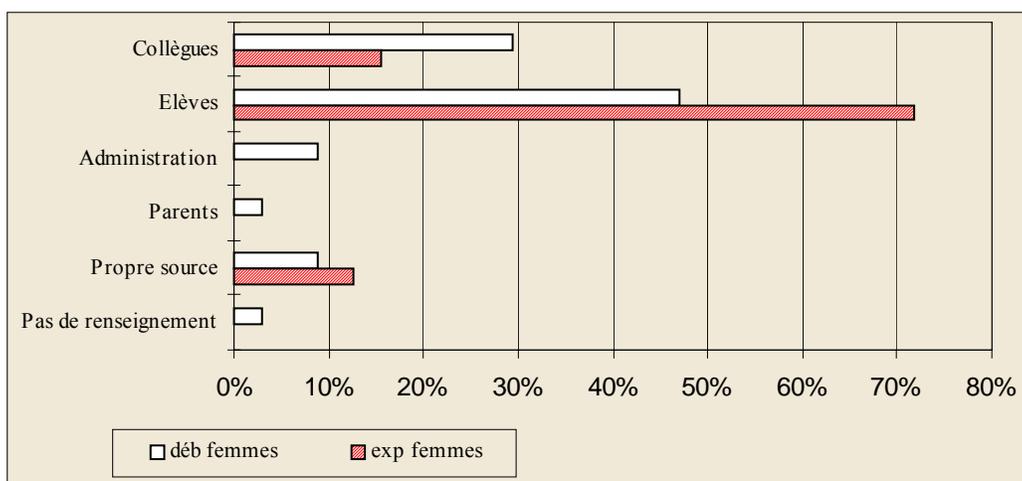
La comparaison des catégories en fonction du genre ne permet pas de dégager de tendances se retrouvant chez les débutants et les experts (figures 3.1.1 et 3.1.2). Par contre, les débutants comptent davantage sur leurs collègues. Cette pratique trouverait son origine dans leur statut personnel. Ils disposent à la fois de moins d'expérience et de temps pour rassembler l'information que les enseignants experts, généralement attachés à une école depuis plusieurs années. Dans ces conditions, les débutants auraient principalement recours aux avis des

personnes les mieux à même de les renseigner sur les habitudes des élèves. Contrairement aux experts qui disposent toujours de quelques informations concernant les jeunes qui arrivent dans leurs classes, les débutants manquent de références.



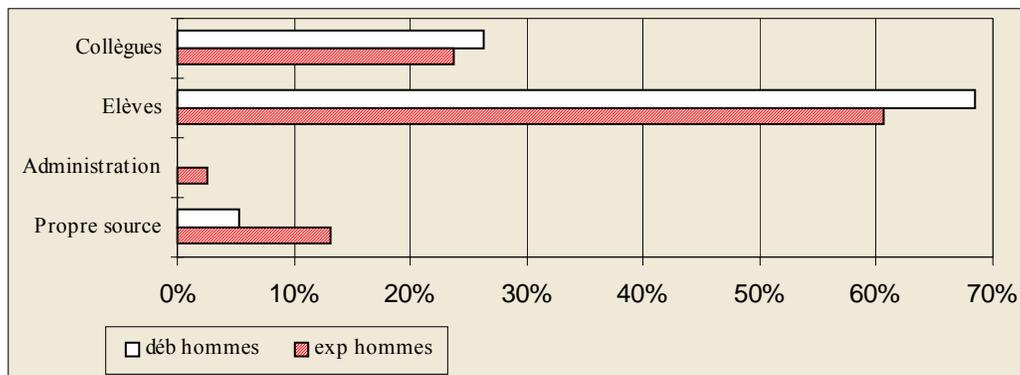
**Figure 3.1.2 - Sources d'informations des débutants (%)**

Les experts (femmes et hommes) se basent plus que les débutants sur leurs propres avis. Ils sont considérés comme mieux aptes à se forger très rapidement une idée sur les élèves qu'ils rencontrent (Clark & Peterson, 1986). Certains seraient ainsi capables de déterminer les problèmes de discipline qu'ils rencontreront avec une classe après un premier face à face. Même si le jugement des experts s'avère correct, il n'en reste pas moins qu'un doute subsiste quant à l'influence des attentes des enseignants sur le déroulement des relations pédagogiques. A ce sujet, il convient de rappeler la problématique de l'effet oedipien de la prédiction et des risques de subjectivité de l'enseignant auxquels peuvent être confrontés les apprenants.



**Figure 3.1.3 - Sources d'informations des expertes et des débutantes (%)**

Notons encore que le contact avec les services administratifs de l'école ne fut cité que par trois débutantes et un expert (figures 3.1.3 et 3.1.4). Dans le cas des premières, il pourrait s'agir d'une recherche d'intégration dans une structure inconnue. Les débutants représentent le groupe d'enseignants proposant la plus grande variété de sources d'information (six catégories). Ceci pourrait s'expliquer par deux attitudes opposées: (1) un intérêt très grand envers la connaissance des élèves, et, (2) une crainte assez vive face à ces derniers. La littérature portant sur les premières expériences réelles des jeunes enseignants appuierait sensiblement la deuxième explication (Schempp, 1986, 1989).

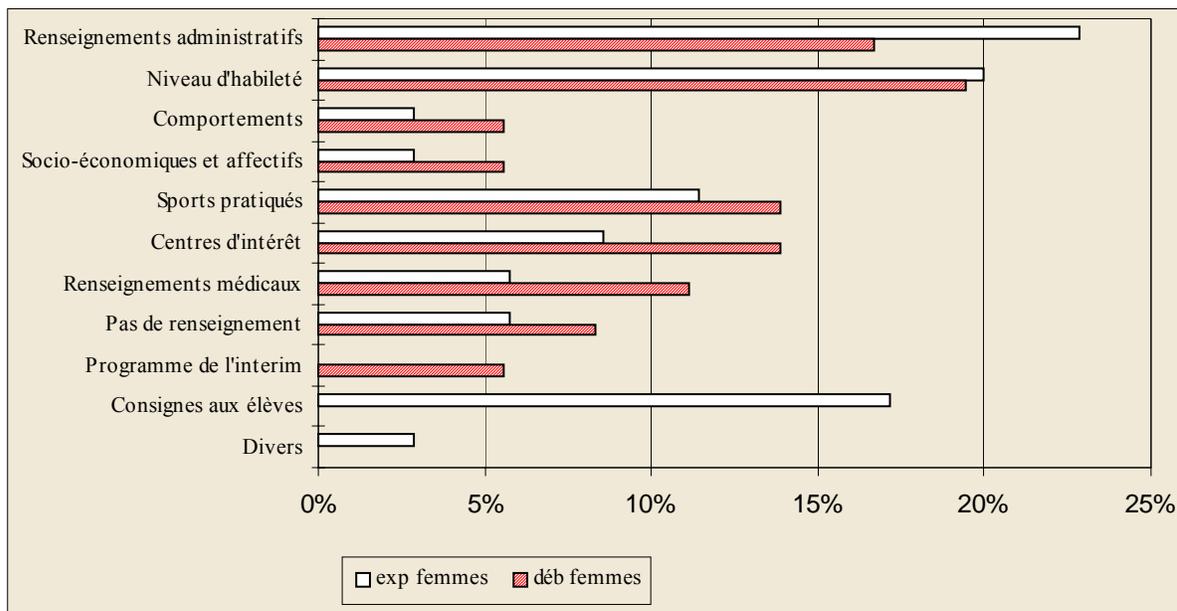


**Figure 3.1.4 - Sources d'informations des experts et des débutants (%)**

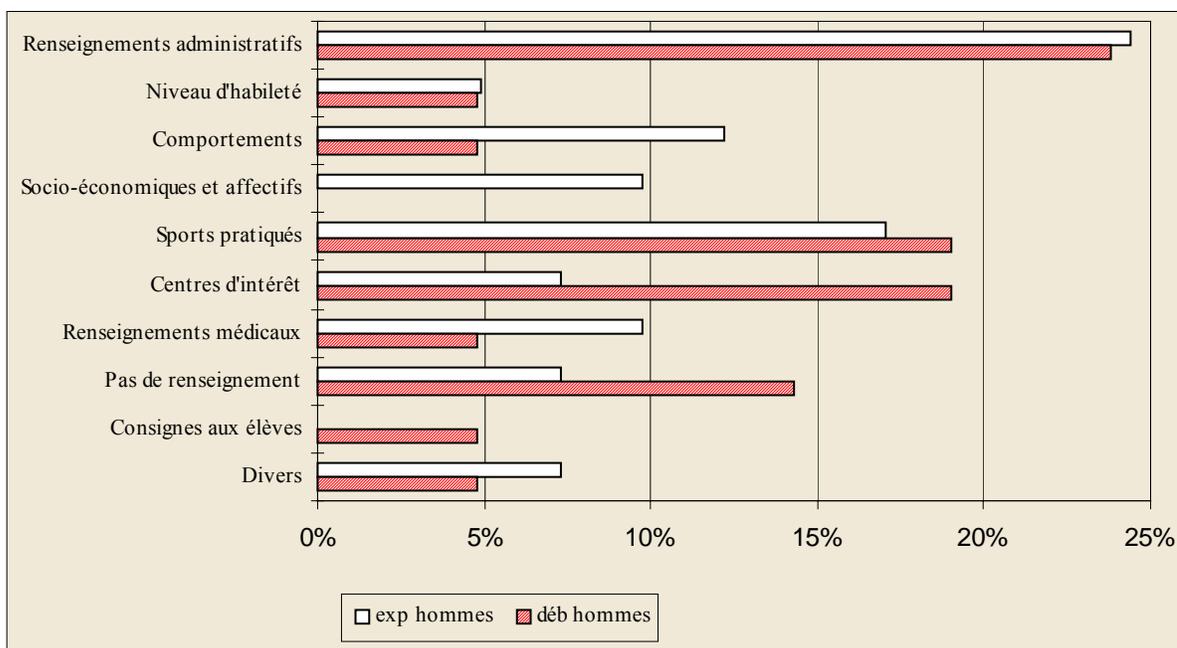
### 1.1.2. Informations recherchées par les enseignants

A partir des 46 premières réponses fournies, il apparaît que ce sont les renseignements administratifs (noms des élèves, provenance, ...) et leur niveau d'habileté qui intéressent le plus les enseignants: 30,4 et 10,9%. Par ailleurs, dix enseignants sur les 46 déclaraient ne pas prendre de renseignements préalables à la première leçon. Cela représente plus d'un cinquième de la population interrogée et n'a pas manqué de nous étonner. Plusieurs professeurs ont associé ce manque de curiosité à la volonté de ne pas se laisser influencer par des avis extérieurs. Dans ce sens, leur décision est compréhensible. Par ailleurs, l'un des enseignants n'avait pas encore eu l'idée de préparer ainsi ses activités et a trouvé le principe intéressant au point de souhaiter l'exploiter dans l'avenir. Il paraît bien difficile de prévoir des objectifs et de déterminer les compétences à atteindre sans une détermination des niveaux d'entrée des élèves, au minimum dans leur motricité. Dans une étude sur la programmation faite dans des conditions normalisées, Twardy et Yerg (1987) avaient constaté que les informations portant sur les élèves et leurs caractéristiques étaient beaucoup moins fréquemment retenues que les contenus et les procédés d'enseignement.

En ajoutant les 87 réponses proposées comme deuxième ou troisième choix, les enseignants ont ainsi totalisé 133 options possibles, soit près de trois par personne. Ceci signifie qu'après avoir déclaré initialement ne prendre aucune information, certains professeurs se sont ravisés par la suite, en pensant notamment aux renseignements administratifs auxquels personne ne peut échapper.



**Figure 3.1.5 - Types de renseignements recherchés par les expertes et les débutantes (%)**



**Figure 3.1.6 - Types de renseignements recherchés par les experts et les débutants (%)**

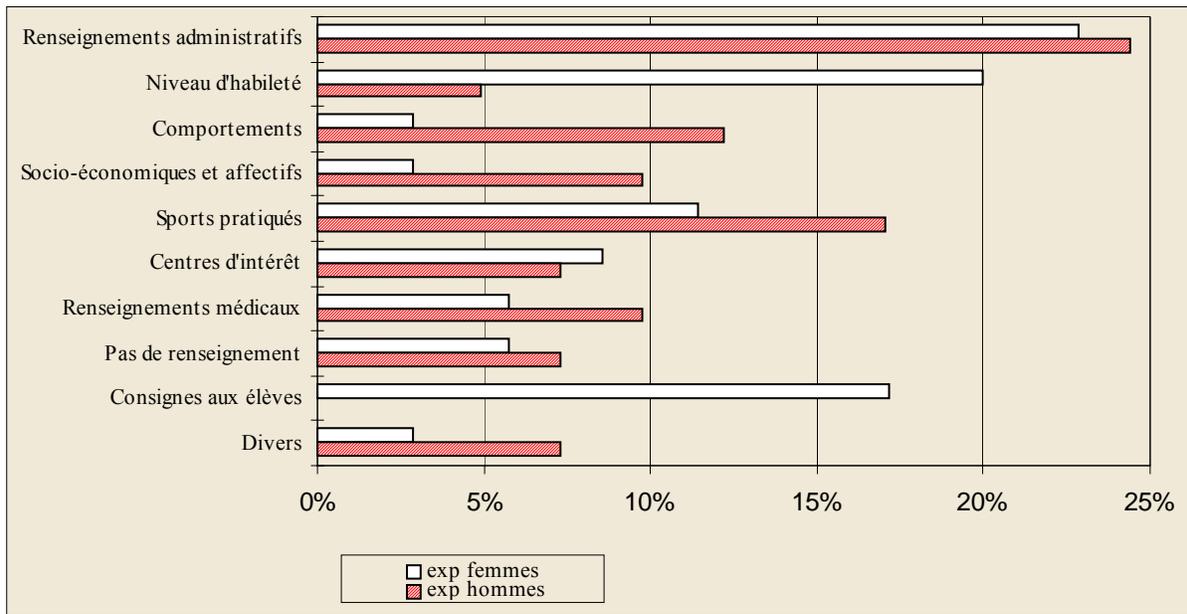
Cette catégorie occupe d'ailleurs la première place en ordre d'importance quantitative dans tous les groupes sauf chez les débutantes (figures 3.1.5 à 3.1.8). Le plus souvent, les informations de ce type concernent essentiellement les nom, prénom et lieu d'habitation. Tandis que les deux premiers permettent à l'enseignant de communiquer individuellement avec chacun de ses élèves, le troisième lui donne la possibilité d'appréhender leur environnement social et culturel.

Dans la comparaison en fonction du niveau d'expertise, les proportions de trois catégories diffèrent dans le même sens chez les femmes et les hommes (figures 3.1.5 et 3.1.6). Les débutants accordent proportionnellement plus d'importance aux sports pratiqués et aux centres d'intérêts des élèves. Ils signalent également plus fréquemment ne pas recueillir d'information. Pour les deux premières catégories, cette constatation correspondrait à la volonté des débutants de chercher des moyens de créer une relation affective positive avec les élèves. Par ailleurs, il est étonnant que les professeurs ayant le moins de connaissances des élèves déclarent le plus souvent ne pas prendre de renseignements à leur propos. Quasi 15% des réponses des débutants correspondent à cette option (figure 3.1.6). Il est probable que la brièveté de leur passage dans un établissement puisse expliquer cette attitude.

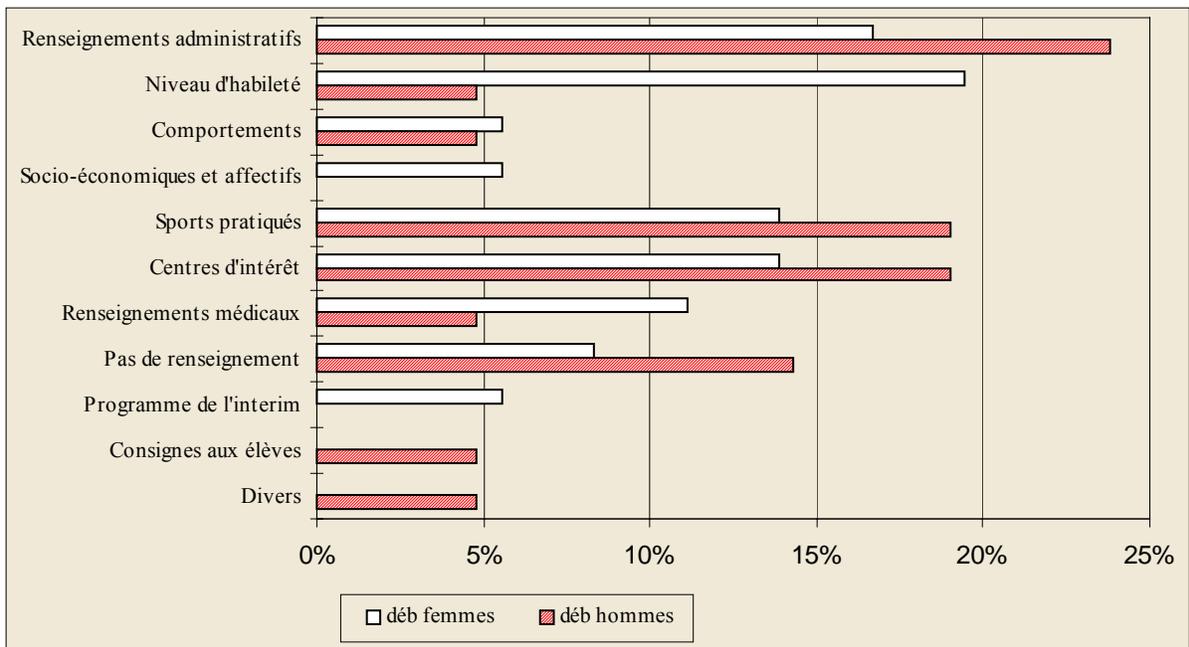
Les renseignements administratifs et les informations relatives aux sports pratiqués représentent des proportions supérieures chez les hommes alors que le niveau d'habileté reçoit une attention plus marquée chez les femmes (figures 3.1.7 et 3.1.8). Comme leurs élèves sont plus impliqués dans la pratique sportive extrascolaire (Ledent et al., 1997), il est logique que les hommes s'y intéressent davantage que leurs collègues féminines. Celles-ci seraient plus soucieuses de déterminer rapidement si les élèves possèdent un niveau d'habileté homogène ou pas. Le développement moteur et physique des filles étant proportionnellement plus faible que celui des garçons, leurs professeurs s'en inquiéteraient beaucoup puisqu'il intervient pour une grande part dans la programmation des activités. On peut considérer que les hommes accordent davantage d'intérêt aux informations susceptibles de leur indiquer les risques potentiels de problèmes de discipline («Comportement des élèves» et «Caractéristiques socio-économiques et affectives» chez les experts; «Centres d'intérêts des élèves» chez les débutants) (figures 3.1.7 et 3.1.8).

Cette constatation doit être rapprochée du caractère plus turbulent des garçons, souvent à l'origine d'un plus grand nombre d'incidents de discipline dont la gravité est plus marquée que chez les filles (Piéron & Brito, 1990; Piéron & Emonts, 1988).

Seuls les débutants et les expertes mentionnent les consignes à donner aux élèves parmi les renseignements recherchés (figures 3.1.7 et 3.1.8). Leur décision est probablement liée à la volonté de mettre les élèves à l'aise dans un nouvel environnement. Par ailleurs, l'importance de cette catégorie chez les expertes (17,1%) correspond assez bien au contact maternel qu'établissent plus naturellement les femmes.



**Figure 3.1.7 - Types de renseignements recherchés par les experts (%)**



**Figure 3.1.8 - Types de renseignements recherchés par les débutants (%)**

## **1.2. Solutions proposées en réponse à des situations nécessitant une individualisation**

Nous aborderons cette partie des résultats en trois étapes. Tout d'abord, nous envisagerons chacune des situations à moyen terme. Ensuite, nous traiterons successivement les quatre situations centrées sur les décisions à court terme. Finalement, nous tenterons d'établir une synthèse à partir des différentes situations.

### **1.2.1. Les décisions préinteractives dans les situations à moyen terme**

Rappelons que les quatre situations à moyen terme concernaient la gestion de caractéristiques d'élèves nettement différenciées: problème de santé, niveau d'habileté motrice, environnement familial et personnalité de l'élève.

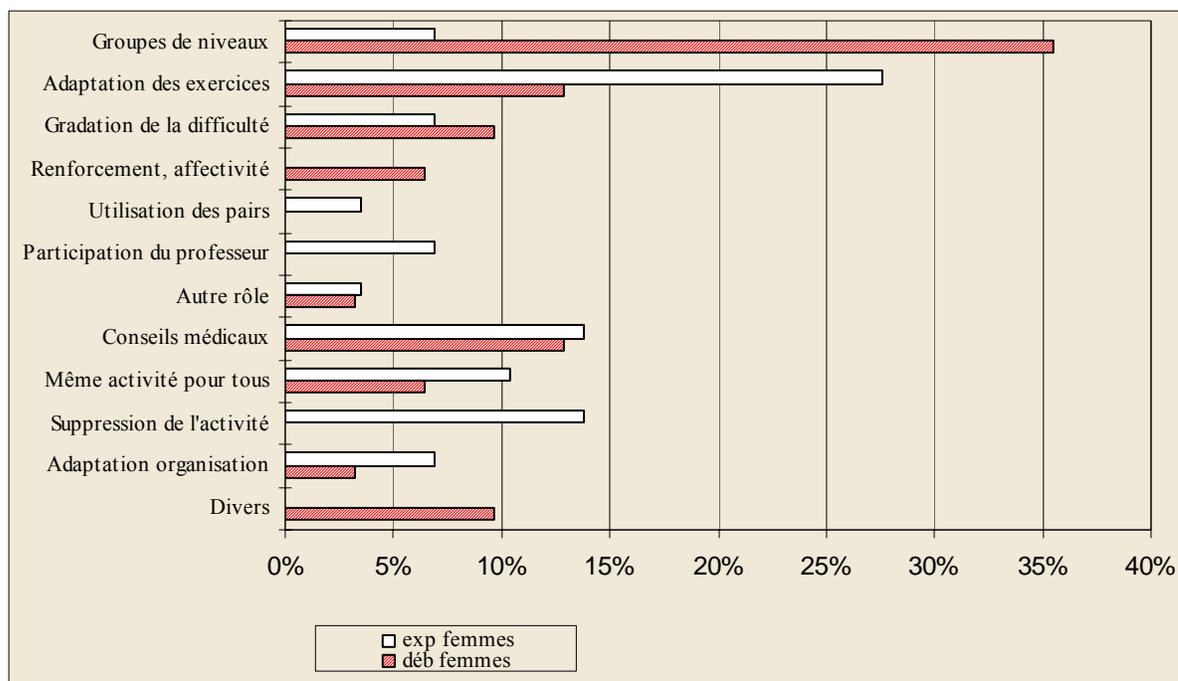
En moyenne, plus de huit enseignants sur dix ont déclaré avoir déjà été confrontés aux situations que nous leur présentions (82,6%). Ceci nous autorise à penser que leur choix fut judicieux. Par ailleurs, l'analyse des solutions proposées par les professeurs interviewés présente ainsi un réel intérêt pratique. Aucune différence significative n'a été mise en évidence entre les experts et les débutants. Il est très probable que ces derniers ne sont pas «vierges» de toute expérience pédagogique qu'ils ont pu gagner dans des fonctions d'éducateur ou, en milieu sportif, dans la conduite d'équipes de jeunes ou encore dans l'encadrement de stages d'initiation sportive.

#### **– Situation 1 - Présence d'un élève asthmatique dans la classe**

Nous avons récolté un total de 106 solutions relatives au problème décrit dans cette situation. Ceci représente une moyenne de 2,3 propositions par enseignant. Elles furent réparties dans douze catégories différentes dont la distribution présente plusieurs divergences très nettes selon les groupes d'enseignants considérés.

Les débutants proposent davantage de solutions que les experts. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Cloes, Vandersmissen et Piéron (1997). Ces auteurs soulignaient que des enseignants expérimentés tendaient à identifier plus catégoriquement que des débutants les problèmes présents dans des séquences d'enseignement et à sélectionner des solutions tout aussi tranchées.

Les avis des experts hommes et femmes, sont plus diversifiés que ceux de leurs collègues débutants comme en témoigne un plus grand nombre de catégories différentes (figures 3.1.9 et 3.1.10). Cette constatation contredit ce qui a été avancé précédemment mais paraît logique puisque les experts ont été confrontés à une plus grande variété de conditions leur permettant d'enrichir le répertoire d'actions (Calderhead, 1981).



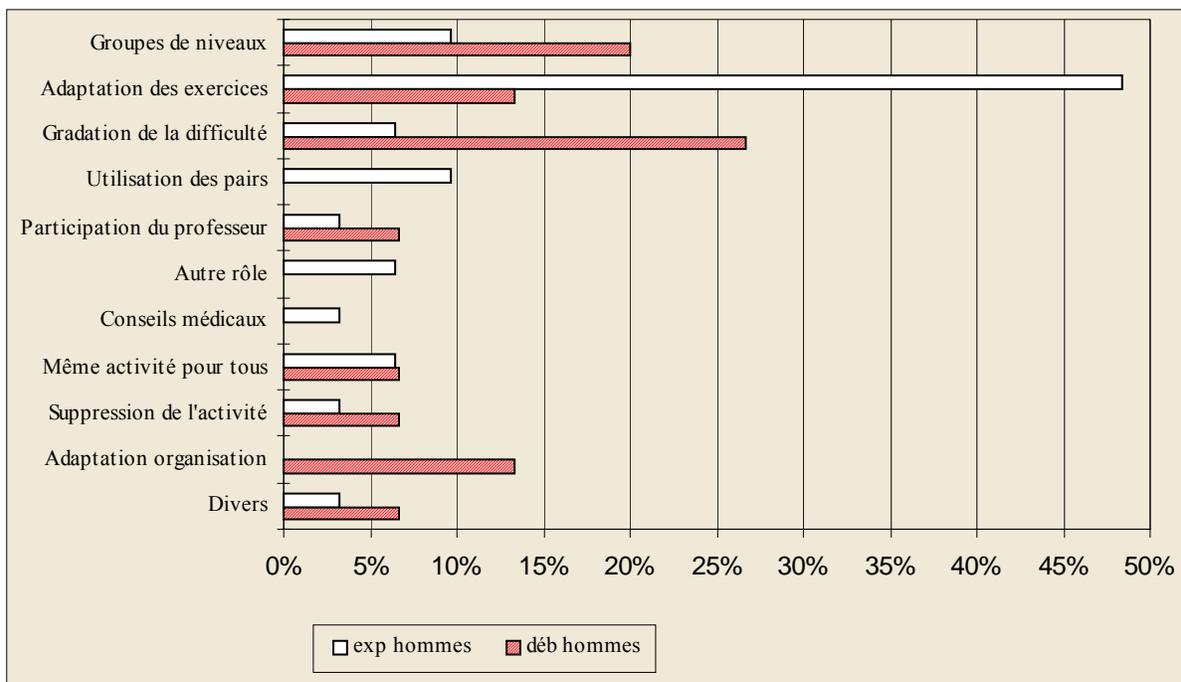
**Figure 3.1.9 - Répartition des solutions proposées par les enseignantes en réponse à la situation «Présence d'un élève asthmatique», selon l'expertise (%)**

La priorité qu'ils accordent à certaines catégories diffère parfois nettement de celle des débutants. Ainsi, les enseignants chevronnés mentionnent dans des proportions plus larges l'adaptation des exercices à l'élève et sont les seuls à proposer l'utilisation de pairs comme procédé d'individualisation en cas de graves problèmes de santé. La différence est significative chez les hommes ( $z = 1,986$ ;  $p = 0,047$ ).

Les débutants optent plus fréquemment pour la création de groupes de niveaux. La différence est significative chez les femmes ( $z = 2,373$ ;  $p = 0,018$ ). Ils seraient davantage soucieux de respecter l'intégration de l'élève «différent» au sein du groupe-classe. Parmi les solutions proposées figurent: l'élève asthmatique accompagne le groupe faible, travail en collaboration avec un autre professeur, permettant une répartition des élèves selon leurs possibilités, participation avec un(e) condisciple ou avec le professeur,...

Il est très intéressant de noter cette différence entre les deux groupes d'enseignants. Peut-être un souci d'efficacité animerait-il davantage les experts tandis que les débutants rechercheraient plutôt des objectifs de relations sociales. Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée de manière plus systématique.

Les différences enregistrées dans la catégorie «Gradation de la difficulté» vont dans ce sens. Les débutants hommes et femmes la mentionnent plus fréquemment (figures 3.1.9 et 3.1.10), soulignant leur intérêt pour la responsabilisation de l'élève.



**Figure 3.1.10 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse la situation «Présence d'un élève asthmatique», selon l'expertise (%)**

Quelques constatations ponctuelles méritent encore d'être soulignées. Notons plus particulièrement la proportion importante que représente chez les experts les catégories «Suppression de l'activité» (13,8%) et la présence exclusive de l'attribution d'un autre rôle à l'élève différent (6,5%). Bien que ceci corresponde respectivement à quatre réponses sur 29 et deux sur 31, il est étonnant de constater que ce sont des enseignants chevronnés qui recommandent la relative mise à l'écart de l'élève concerné. Cette approche ne répond pas à l'image que l'on se fait habituellement d'eux, normalement capables de trouver les solutions appropriées au bien-être des élèves.

L'ensemble des différences identifiées, significatives ou non, donne l'impression que les débutants s'engagent plus volontiers dans une démarche plus intégrée. Deux hypothèses peuvent être avancées afin d'expliquer cette tendance:

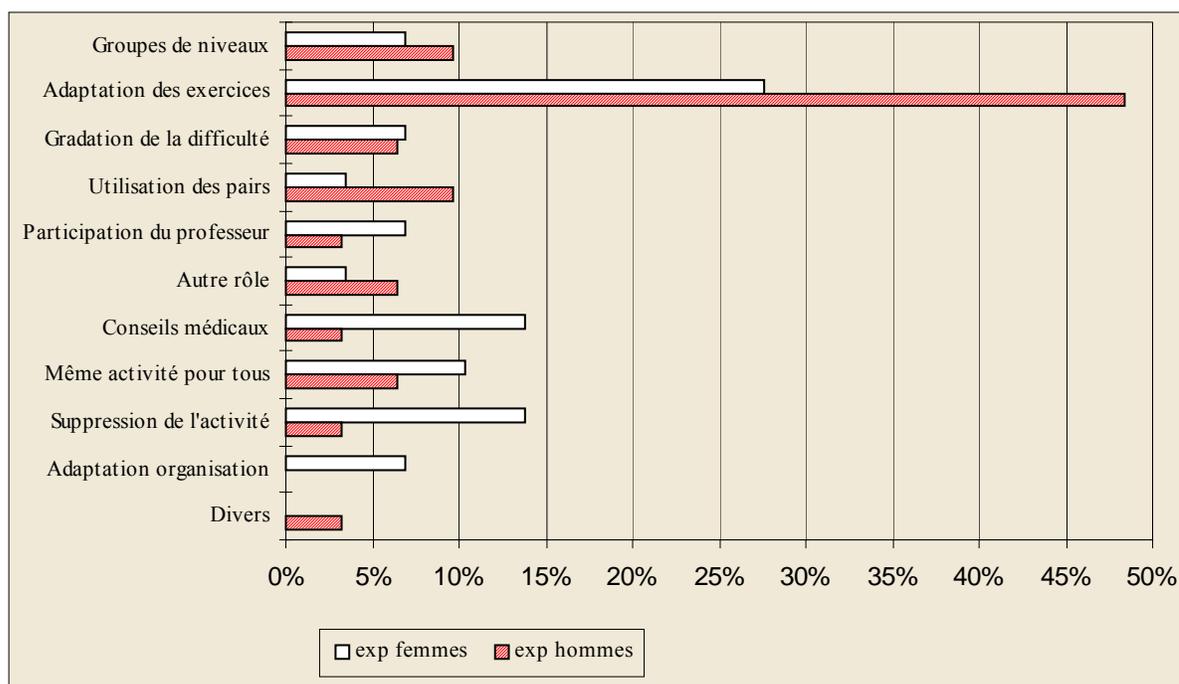
1. Les experts auraient appris à se méfier des responsabilités éventuelles en matière d'accident scolaire.
2. Les débutants hésiteraient moins à utiliser l'éducation physique comme moyen d'amélioration de la condition physique de l'asthmatique et se préoccuperaient plus de la fonction d'intégration sociale de la pratique de l'éducation physique.

A l'exception de l'intérêt plus marqué des femmes envers la catégories «Conseils médicaux», peu de différences sont mises en évidence en fonction du genre (figures 3.1.11 et 3.1.12). A nouveau, l'instinct maternel des professeurs féminins les inciterait à ne pas «forcer» l'élève. N'oublions pas que les filles sont moins sportives que les garçons et qu'elles acceptent

moins facilement que ces derniers d'effectuer des efforts pénibles. Les enseignantes pourraient également vouloir éviter de devoir réagir aux situations toujours embarrassantes que sont des crises d'asthme chez des élèves.

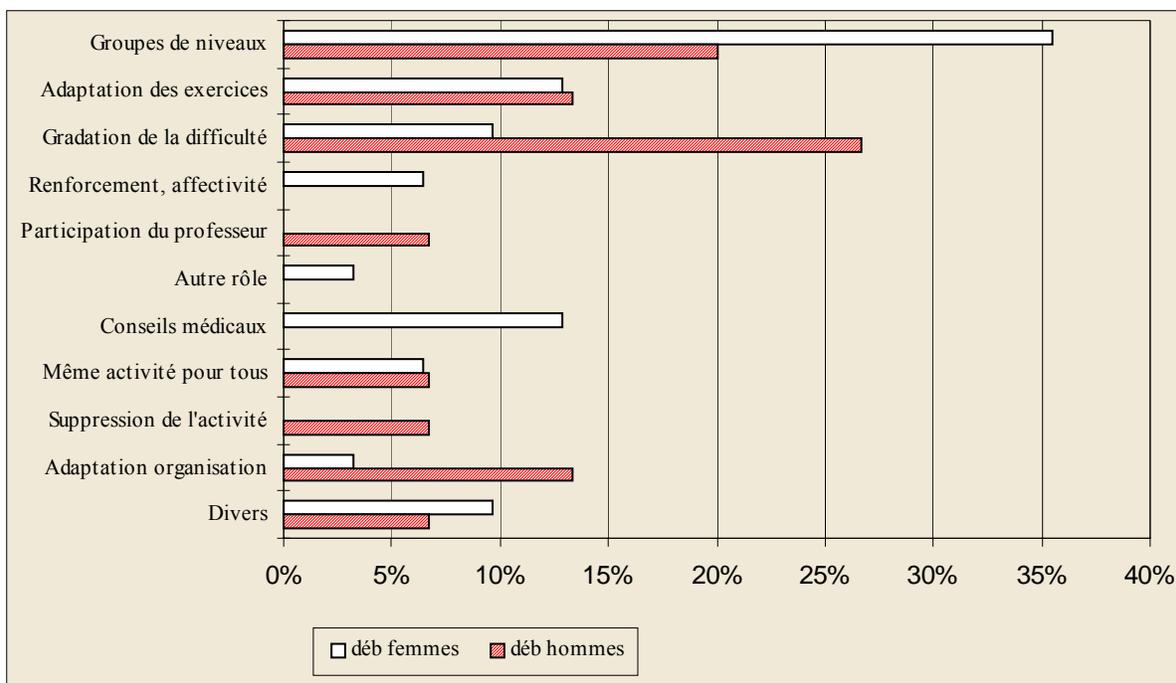
– *Situation 2 - Elèves de niveaux d'habileté différents en natation*

Cette situation est celle pour laquelle nous avons recueilli le plus grand nombre de solutions (113). Chaque enseignant en a ainsi cité 2,5 en moyenne. Ceci s'avère logique puisque tout professeur d'éducation physique est confronté à des groupes-classes composés d'élèves de niveaux d'habileté très hétérogènes, particulièrement en natation où les différences de maîtrise d'une nage et d'efficacité peuvent se marquer très nettement.



**Figure 3.1.11 - Répartition des solutions proposées par les enseignants experts en réponse à la situation «Présence d'un élève asthmatique» (%)**

Face à cette diversité, une majorité d'enseignants (43,4%) choisissent en premier lieu de créer des groupes de niveaux. Cette démarche est adoptée, quel que soit le genre, par les experts et par les débutants (figures 3.1.13 et 3.1.14). Elle respecte les consignes didactiques enseignées dans la formation initiale des enseignants et répond aussi aux recommandations des programmes de cours. Toutefois, si les principes sont les mêmes, les applications concrètes font parfois intervenir des facettes très personnelles laissant libre cours à des modèles d'organisation bien différenciés: trois groupes ayant leurs tâches respectives, mise en commun des élèves de plusieurs classes, groupes évoluant en fonction des progrès,...

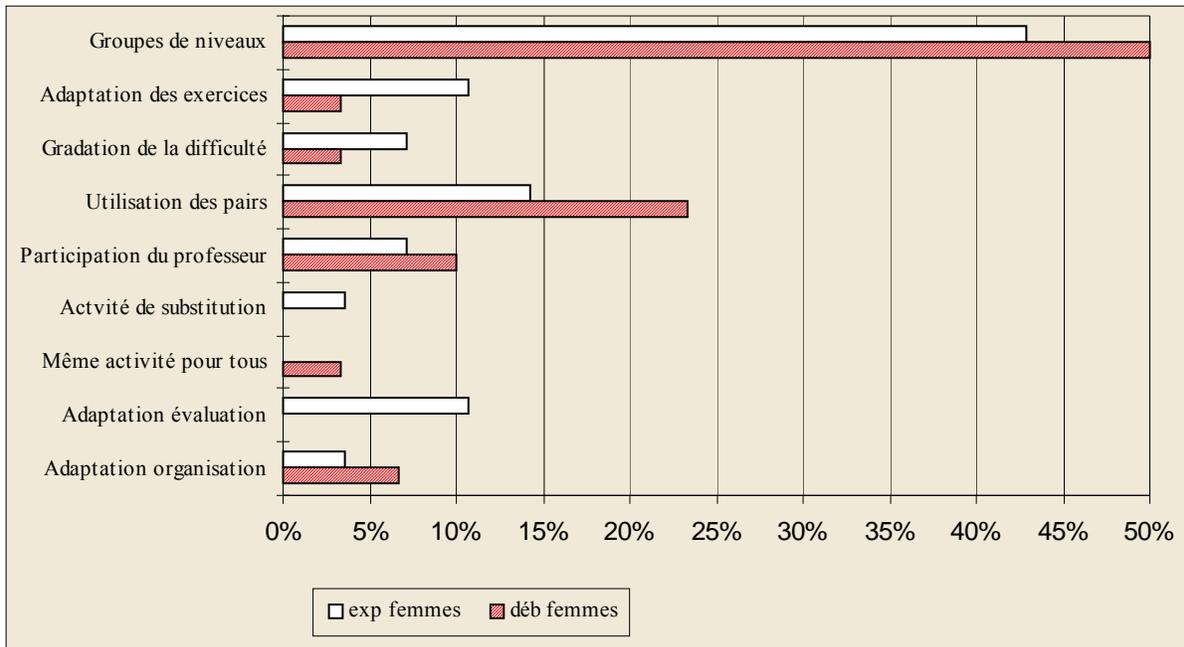


**Figure 3.1.12 - Répartition des solutions proposées par les enseignants débutants en réponse à la situation «Présence d'un élève asthmatique» (%)**

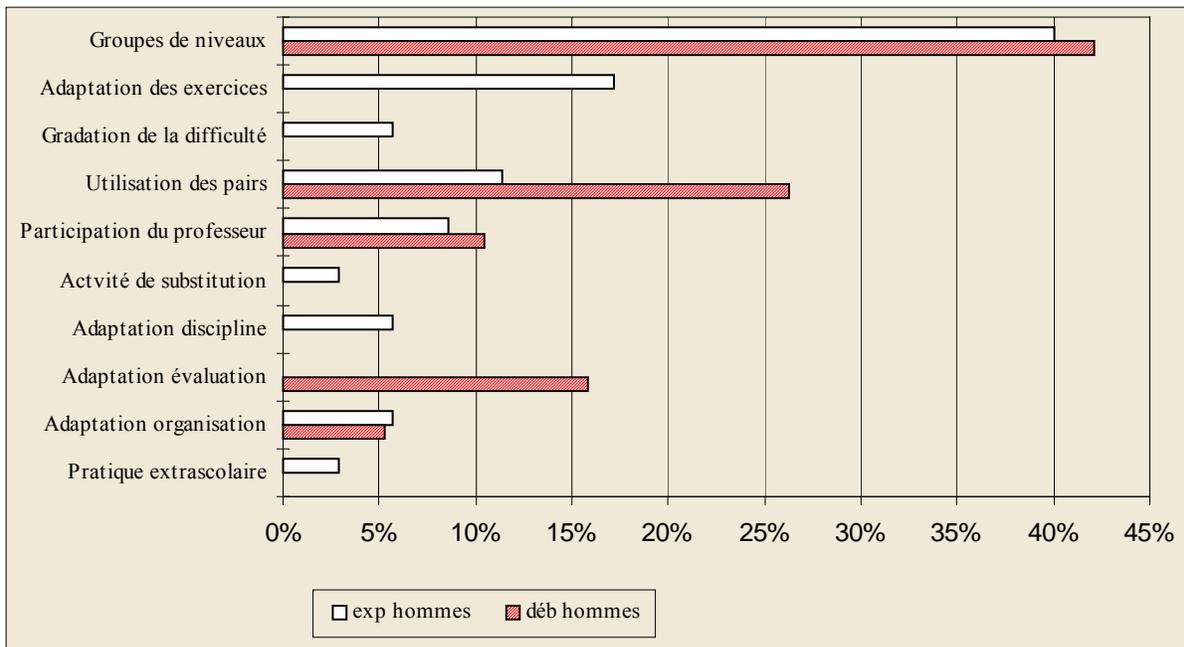
Comme dans le premier scénario, la catégorie «Adaptation des exercices à l'élève» constitue une solution caractéristique des experts. Chez les femmes, elle est trois fois plus importante que dans le groupe des débutantes (10,7% contre 3,3%). Chez les hommes, elle n'apparaît que dans le groupe d'experts (17,1%).

A nouveau, les experts font preuve d'une attention plus marquée pour l'individu. Elle se traduit par le travail spécifique du sportif confirmé qui s'entraînera selon ses objectifs de compétition. Les débutants semblent privilégier les relations interindividuelles entre les élèves. En effet, les meilleurs sont davantage sollicités pour aider les plus faibles chez les débutants que chez les experts (23,3 contre 14,3% chez les femmes; 25 contre 11,4% chez les hommes) (figures 3.1.13 et 3.1.14). La participation du professeur - comportement considéré comme une manifestation de son enthousiasme par les élèves (Cloes & Piéron, 1989) - fait également partie des propositions plus fréquemment avancées par les débutants (10 contre 7,1% chez les femmes; 15 contre 8,6% chez les hommes) (figures 3.1.13 et 3.1.14).

Notons également qu'une experte et un expert ont proposé de programmer une activité de substitution (cours de sauvetage) afin d'éviter les problèmes créés par la présence de plusieurs niveaux différents. Cette démarche peut en effet résoudre les difficultés mais on peut estimer qu'elle constitue surtout un moyen de contourner et de ne pas relever le défi de l'individualisation. Il est étonnant que ce soient des experts, dont l'habileté à se jouer des situations difficiles est reconnue, qui l'aient suggérée.



**Figure 3.1.13 - Répartition des solutions proposées par les enseignantes en réponse à la situation «Elèves de niveaux d'habileté différents en natation», selon le degré d'expertise (%)**



**Figure 3.1.14 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Elèves de niveaux d'habileté différents en natation», selon le degré d'expertise (%)**

La répartition des principales catégories de solutions envisagées par les professeurs masculins et féminins ne diffère pas de manière significative (figures 3.1.15 et 3.1.16).

La catégorie «Participation du professeur» est citée proportionnellement par plus de professeurs masculins (3 sur 15 contre 2 sur 12 chez les experts; 3 sur 8 contre 3 sur 12 chez les débutants). Confrontés à des élèves d'un niveau sportif supérieur, les hommes pourraient exploiter plus aisément cette démarche pour aider les plus faibles. Par ailleurs, à la piscine, on peut admettre qu'ils éprouvent moins de problèmes que leurs collègues féminines pour aller à l'eau et suivre leurs élèves.

### – *Situation 3 - Elève vivant des problèmes familiaux*

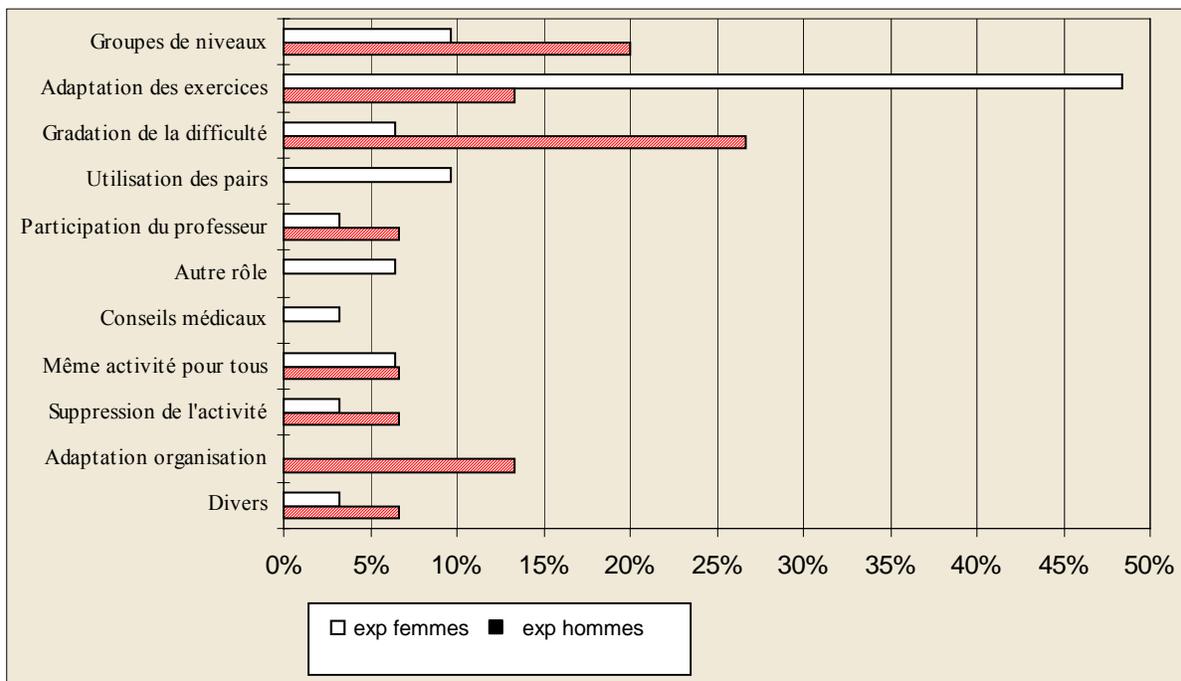
Avec 107 propositions de solutions, cette situation se situe à une moyenne de 2,3 options par enseignant interrogé. Les interventions de renforcement et d'affectivité viennent largement en tête des décisions (43,9%).

Il paraît logique d'avancer que les professeurs optent pour une démarche affective dans la gestion du problème. En effet, les besoins immédiats de l'élève concerné se situent sur le plan des relations humaines et les professeurs paraissent particulièrement soucieux d'y faire face. La nature même des contacts privilégiés qu'un enseignant peut nouer dans le cadre des leçons d'éducation physique constitue un élément de grande valeur dans le règlement de problèmes tels que celui qui est décrit.

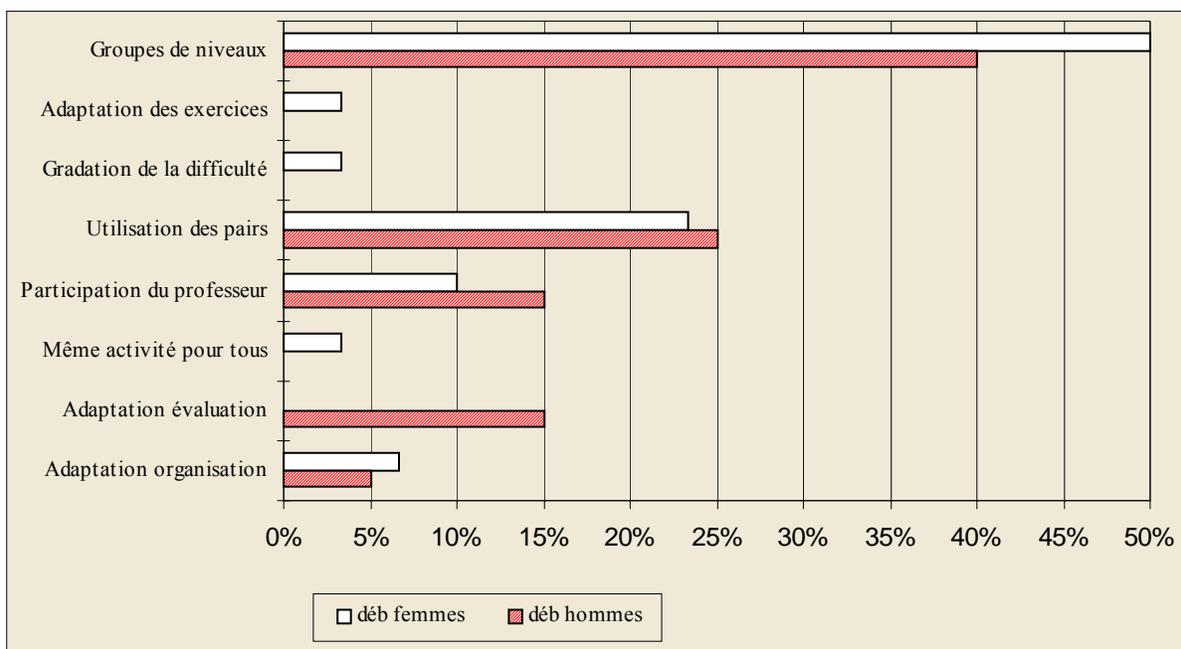
Parmi les solutions envisagées par les professeurs, nous avons choisi d'extraire quelques exemples particulièrement typiques: explications privées dans les vestiaires, faire comprendre que le sport aidera à la gestion des problèmes, discussion avec l'élève sur d'autres sujets que la leçon,...

Si l'on dépasse la tendance identique des experts et des débutants à intervenir sur un plan affectif, les deux groupes d'enseignants semblent adopter des solutions inverses (figures 3.1.17 et 3.1.18).

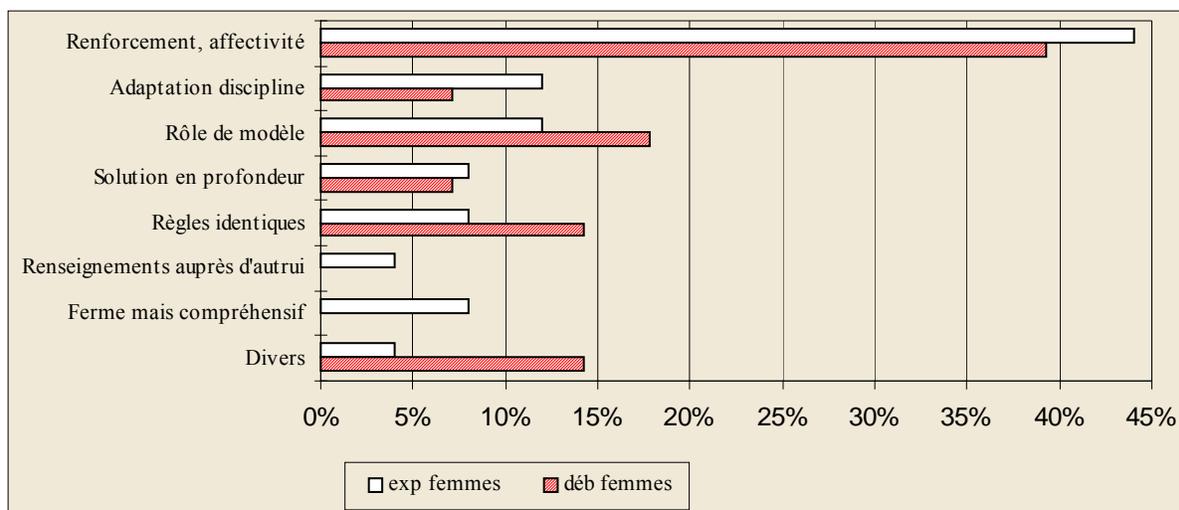
Les experts seraient plutôt enclins à se montrer fermes, voire exigeants, tandis que les débutants continueraient à jouer la carte de la relation sociale. Les figures 3.1.17 et 3.1.18 laissent apparaître en effet que les experts tendent à accorder plus d'attention à des catégories telles que «Adaptation de la discipline» (12 contre 7,1% chez les femmes; 23,5 contre 15% chez les hommes) et «Se montrer ferme mais compréhensif» (8 contre 0% chez les femmes; 8,8 contre 5% chez les hommes). Précisons que dans la première de ces catégories, l'enseignant se montre sévère envers l'élève (sanctions diverses). De leur côté, les débutants mentionnent proportionnellement deux fois plus souvent la catégorie «Règles identiques» (14,3 contre 8% chez les femmes; 20 contre 8,8% chez les hommes).



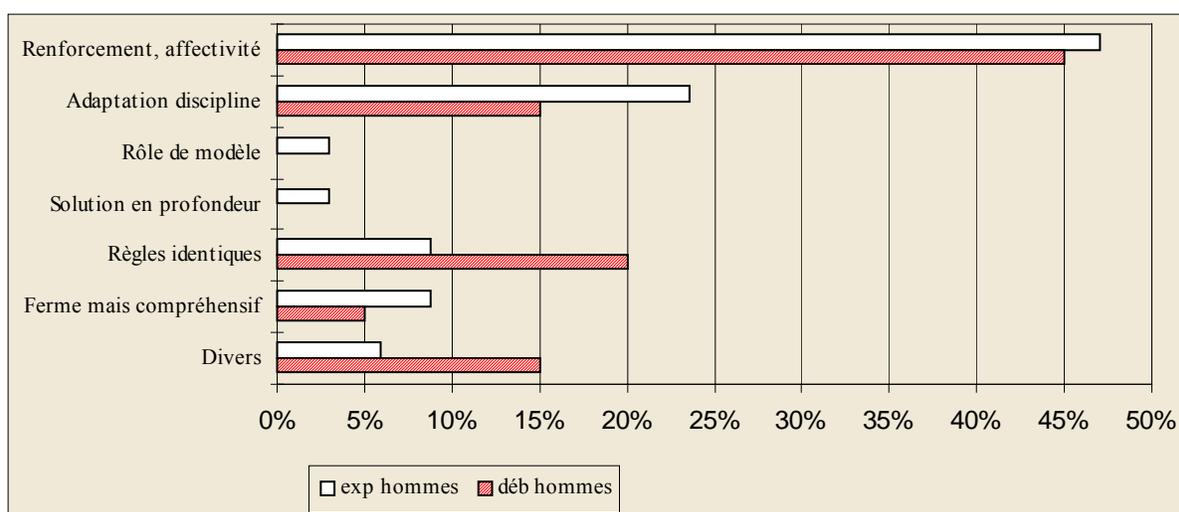
**Figure 3.1.15 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Elèves de niveaux d'habileté différents en natation», selon le genre (%)**



**Figure 3.1.16 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Elèves de niveaux d'habileté différents en natation», selon le genre (%)**



**Figure 3.1.17 - Répartition des solutions proposées par les enseignantes en réponse à la situation «Elève vivant des problèmes familiaux», selon le degré d'expertise (%)**

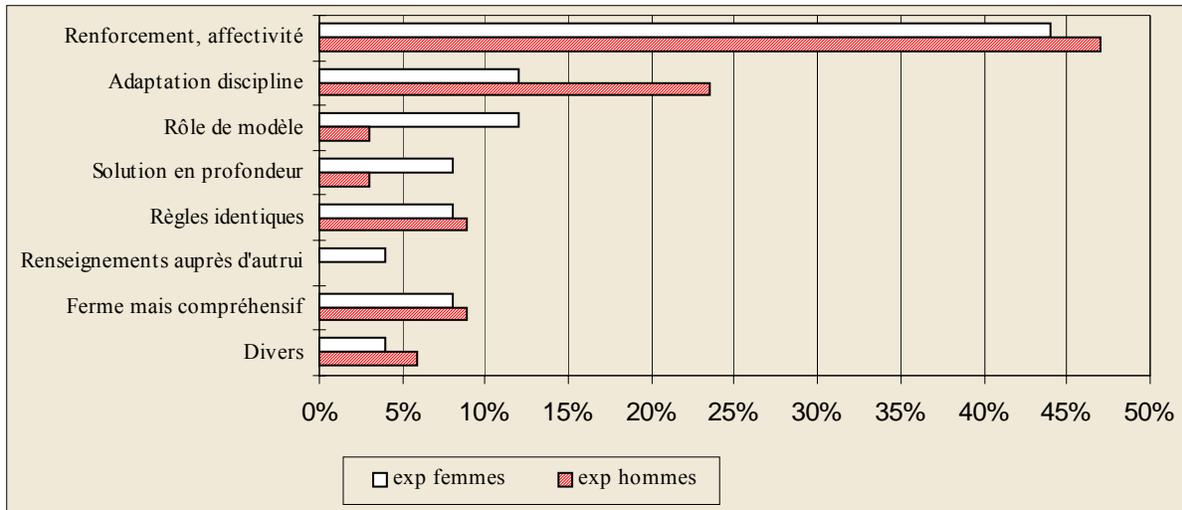


**Figure 3.1.18 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Elève vivant des problèmes familiaux», selon le degré d'expertise (%)**

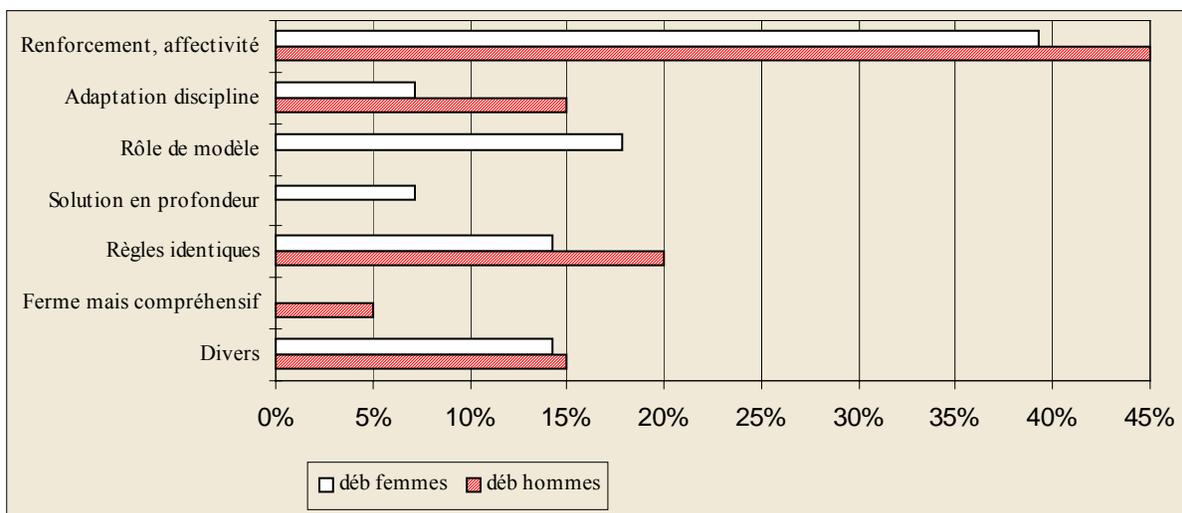
Les tendances enregistrées entre les deux groupes d'enseignants indiquent que les experts sont partisans de solutions parfois radicales, lorsque l'approche amicale ne suffit pas à résoudre la difficulté. Les débutants espèrent être capables d'influencer le comportement d'élèves posant problème sans tenir compte de l'intervention des nombreux facteurs extérieurs à l'école que les membres de l'équipe pédagogique ne sont pas en mesure de contrôler. Une question reste posée: Doit-on répondre par une certaine brusquerie lorsque la loi du plus fort semble être le seul langage compris par des jeunes «ayant perdu ou n'ayant pas acquis les comportements de la vie en groupe ou en société» et en marge de la société? C'est le message qui pourrait ressortir des résultats. Une analyse approfondie mériterait d'être entreprise à ce sujet dans une étude plus ciblée sur la question. En effet, nous formulons également l'hypothèse que cette attitude des

experts peut provenir d'un malaise associé à un sentiment d'impuissance des enseignants face à l'évolution irrémédiable de certains jeunes et à l'échec de la médiation ou de la concertation.

Les enseignantes paraissent plus centrées que leurs collègues masculins sur le développement de relations de confiance. En effet, elles accordent beaucoup plus d'importance à la catégorie «Par un rôle de modèle» que ne le font les professeurs masculins (figures 3.1.19 et 3.1.20). Chez les experts, cette solution représente 3 des 25 propositions des femmes contre 1 des 34 des hommes. La différence est encore plus nette chez les jeunes enseignants où les femmes la citent 5 fois sur 28 alors qu'aucun des 20 débutants ne la mentionne.



**Figure 3.1.19 - Répartition des solutions proposées par les enseignants experts en réponse à la situation «Elève vivant des problèmes familiaux», selon le genre (%)**



**Figure 3.1.20 - Répartition des solutions proposées par les enseignants débutants en réponse à la situation «Elève vivant des problèmes familiaux», selon le genre (%)**

Les femmes sont, et nous l'avons déjà souligné, plus concernées par la qualité des relations affectives se nouant dans la classe. La constatation que nous venons de mettre en évidence se conforme à ce type de préoccupation. Elle est renforcée par les différences relevées dans d'autres catégories (figures 3.1.19 et 3.1.20). Nous observons notamment que:

1. Les femmes se centrent un peu plus que les hommes sur la recherche de solutions en profondeur (envoyer l'élève au PMS, maintenir la cohésion du groupe,...).
2. Les hommes préfèrent au contraire agir en durcissant la discipline imposée à l'élève «à problèmes» (23,5 contre 12% chez les experts; 15 contre 7,1% chez les débutants) ou en se montrant fermes mais compréhensifs, catégorie qui n'est citée que par les hommes chez les débutants.

– *Situation 4 - Elève souffrant de complexes liés à sa forte corpulence*

Cette situation fut vécue par la plus grande proportion des enseignants interrogés (91,3%). A l'heure où le nombre de jeunes souffrant d'excédent pondéral augmente sans cesse, il est logique que les professeurs d'éducation physique y soient confrontés de plus en plus fréquemment. Rappelons qu'il affecte directement la motricité des élèves, outre les complexes psychologiques qu'il peut engendrer. McGeorge (1991) a clairement illustré la spirale néfaste dans laquelle ils risquent ainsi d'être entraînés.

Comme dans le cas de l'élève asthmatique, les enseignants tendent à résoudre le problème posé par un élève de forte corpulence en adaptant les exercices à ses caractéristiques.

Trois catégories représentent une proportion importante des solutions proposées dans tous les groupes d'enseignants. Elles concernent l'«Adaptation des exercices», le «Renforcement et affectivité» et l'attribution d'un «Autre rôle». Les experts proposent une quatrième catégorie: «Activité de substitution» (figures 3.1.21 et 3.1.22). Bien qu'aucune différence significative ne soit mise en évidence, nous retiendrons que les débutants accordent proportionnellement plus d'attention au renforcement affectif de l'élève obèse (figures 3.1.21 et 3.1.22). Par ailleurs, la possibilité de lui donner un autre rôle est évoquée par un plus grand nombre d'entre eux.

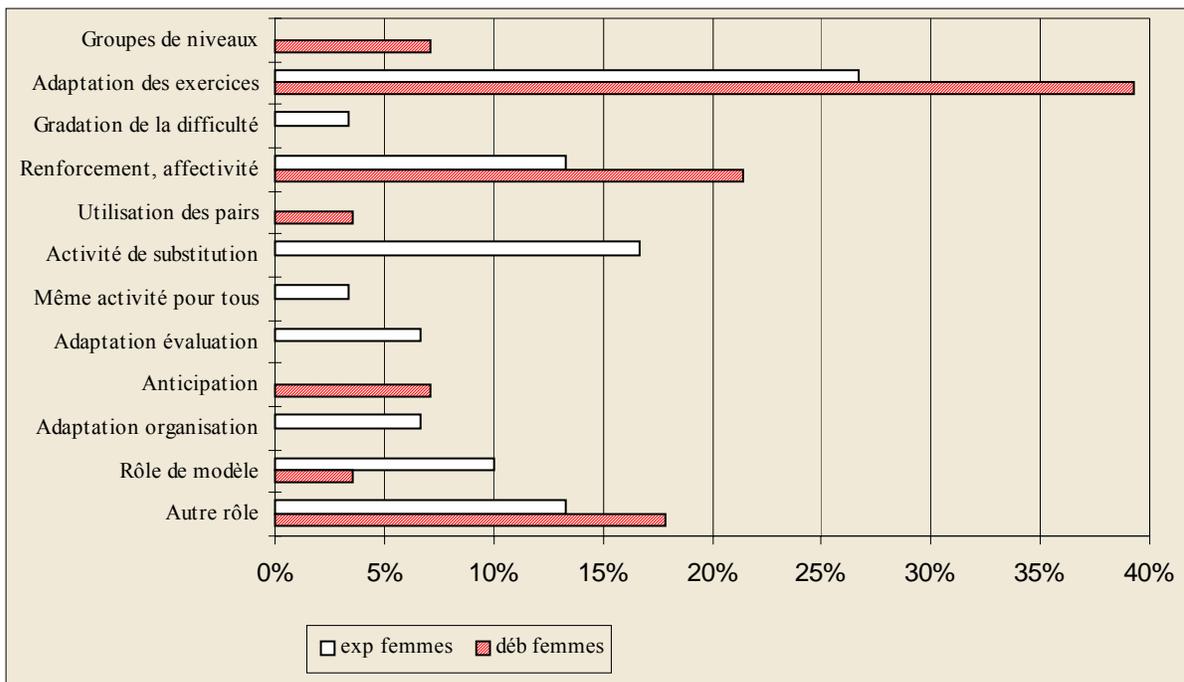
Alors que les experts, hommes et femmes, sont les seuls à proposer la catégorie «Gradation de la difficulté», nous pouvons estimer que la problématique de l'élève en excédent pondéral leur pose moins de problèmes qu'aux débutants. Ces derniers jouent principalement la carte du renforcement affectif ou évitent tout problème en écartant l'élève «différent» des activités. Nous considérons qu'ils ne disposeraient pas de références suffisantes pour proposer d'autres démarches.

Aucune différence n'est relevée, qu'il s'agisse des experts ou des débutants, quant à la comparaison des décisions selon le genre. Il n'est donc pas possible de considérer que les professeurs féminins aborderaient la problématique des élèves obèses avec une démarche différente que leurs collègues masculins.

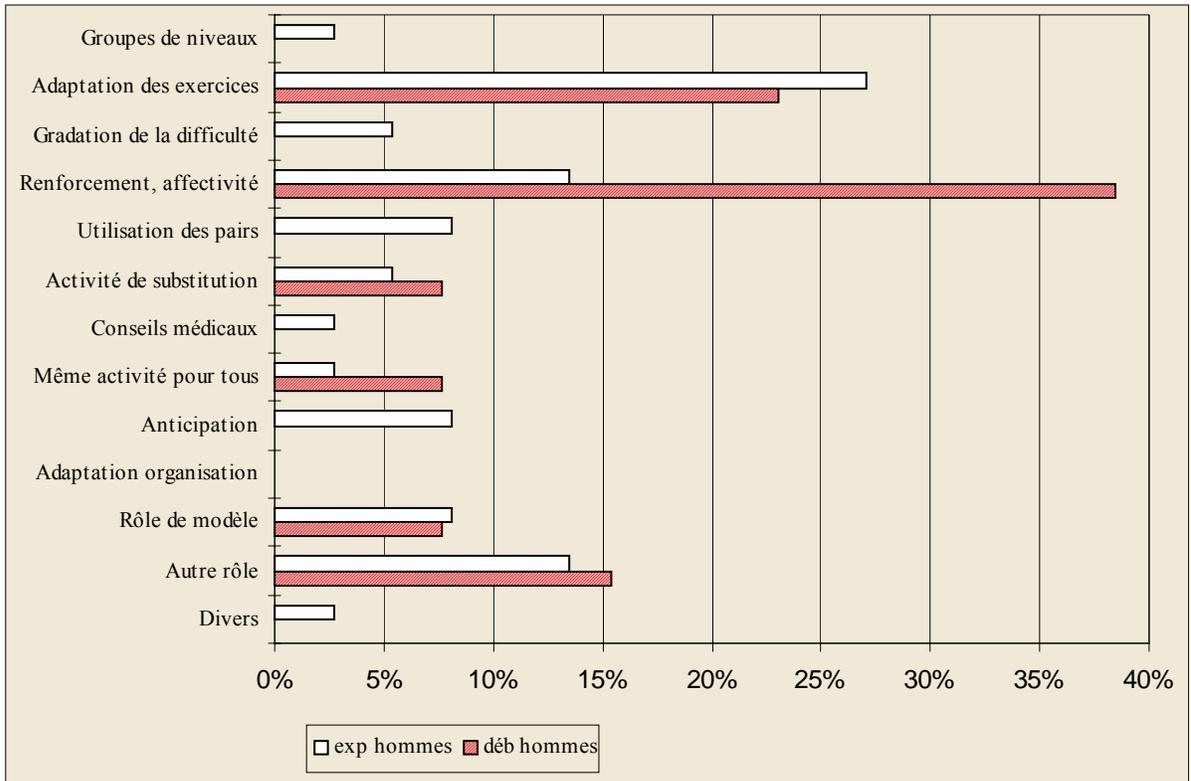
### 1.2.2. Les décisions interactives en relation avec les situations à court terme

Les quatre situations dont nous allons aborder le traitement par les enseignants ont été choisies parmi des événements fréquents de la vie en classe. Elles mettent en présence des comportements d'élèves dont les niveaux d'habileté motrice diffèrent parfois largement. Comme cela fut souligné précédemment, ces situations apparaissent fréquemment et reflètent la diversité des apprenants que côtoie quotidiennement l'ensemble des professeurs d'éducation physique. Ceci se confirme par le pourcentage relativement élevé d'enseignants nous ayant déclaré avoir déjà rencontré ces situations (70,1%). Seule la situation mettant en place le trampoline semble avoir été rencontrée moins souvent (43,5%). Il est probable que cette activité ne soit que rarement exploitée en milieu scolaire, en raison des risques qu'elle présente.

Rappelons encore que les situations exigeaient une réaction immédiate de l'enseignant et prenaient place pendant le déroulement même de la leçon.



**Figure 3.1.21 - Répartition des solutions proposées par les enseignantes en réponse à la situation «Elève souffrant de complexes liés à sa forte corpulence», selon le degré d'expertise (%)**



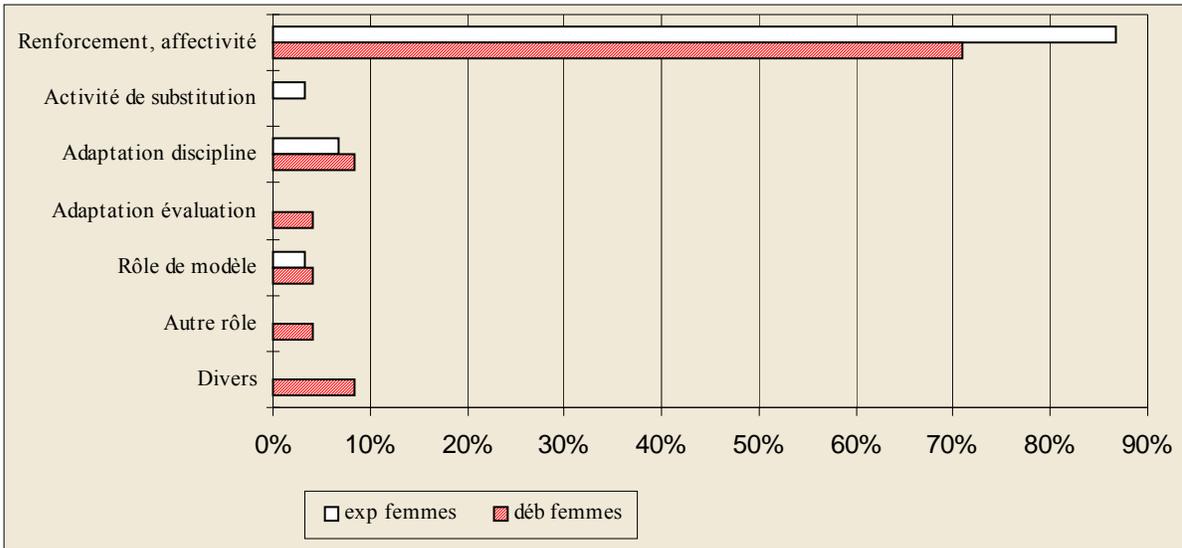
**Figure 3.1.22 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Elève souffrant de complexes liés à sa forte corpulence», selon le degré d'expertise (%)**

– **Situation 1 - Désintérêt d'un bon sportif envers l'activité proposée**

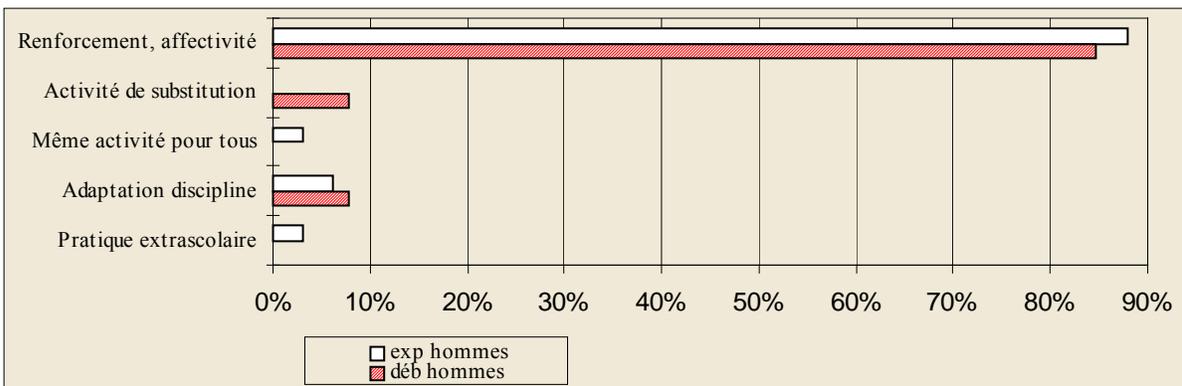
Une écrasante majorité d'enseignants (83%) estiment qu'ils interviendraient spontanément sur un plan affectif afin de le remotiver: mise en évidence de l'utilité de l'activité, appel à l'esprit de groupe, responsabilisation au sujet de ce qu'on apprécie ou pas,... Les experts paraissent accorder proportionnellement plus d'intérêt à cette approche que les débutants (figures 3.2.23 et 3.1.24). La différence ne s'avère statistiquement significative ni chez les femmes ni chez les hommes. La possibilité de durcir la position par rapport à l'élève qui manifeste de la mauvaise volonté est mentionnée dans une proportion légèrement plus élevée par les débutants que par les experts, quel que soit leur genre (figures 3.23 et 3.24). Nous pourrions rapprocher ce comportement d'un souci plus grand de maintien de la discipline chez les débutants (Behets, 1990).

Dans cette première situation interactive, les experts semblent réagir selon un modèle quasi unique tandis que les débutants font montre d'une plus grande diversité de propositions. Ces résultats tendent à soutenir l'existence de schémas de réactions prédéterminées chez les experts. Clark et Peterson (1986) ont déjà fait cette constatation qui s'expliquerait par la sélection quasi automatique de réponses à des problèmes selon des situations vécues et dont les résultats ont été mémorisés. Ceci est typique des situations ouvertes en apprentissage moteur. Jensen (1988) a fait remarquer à quel point l'enseignement s'apparentait à une telle situation. Les experts trouveraient

dans leurs expériences antérieures des exemples de «routines» souvent efficaces qu'ils sélectionneraient avec régularité, surtout lorsque le temps de la réflexion leur est compté. Nous pourrions également penser à une analogie avec des joueurs de sports collectifs qui disposent d'un répertoire de comportements adaptés à de nombreuses situations. Seul le caractère exceptionnel d'une situation les pousse à mettre en oeuvre leur créativité pour découvrir une solution originale et adaptée.



**Figure 3.1.23 - Répartition des solutions proposées par les enseignantes en réponse à la situation «Désintérêt d'un bon sportif envers l'activité proposée», selon le degré d'expertise (%)**



**Figure 3.1.24 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Désintérêt d'un bon sportif envers l'activité proposée», selon le degré d'expertise (%)**

La comparaison des solutions proposées par les femmes et les hommes ne fait pas ressortir de grandes différences. Retenons toutefois que les enseignantes sont les seules à envisager des décisions centrées sur la valorisation de l'élève grâce à un rôle de modèle (l'élève devient démonstrateur,...) ou d'aide (uniquement chez les débutantes). Ces choix paraissent bien adaptés et permettraient à un bon sportif de s'impliquer plus activement. Surtout chez les débutants, on constate que les hommes intervenaient davantage que les femmes sur le plan affectif. Sans doute souhaitent-ils inconsciemment ne pas favoriser l'élève bon sportif qui jouit habituellement d'un statut de leader au sein d'une classe.

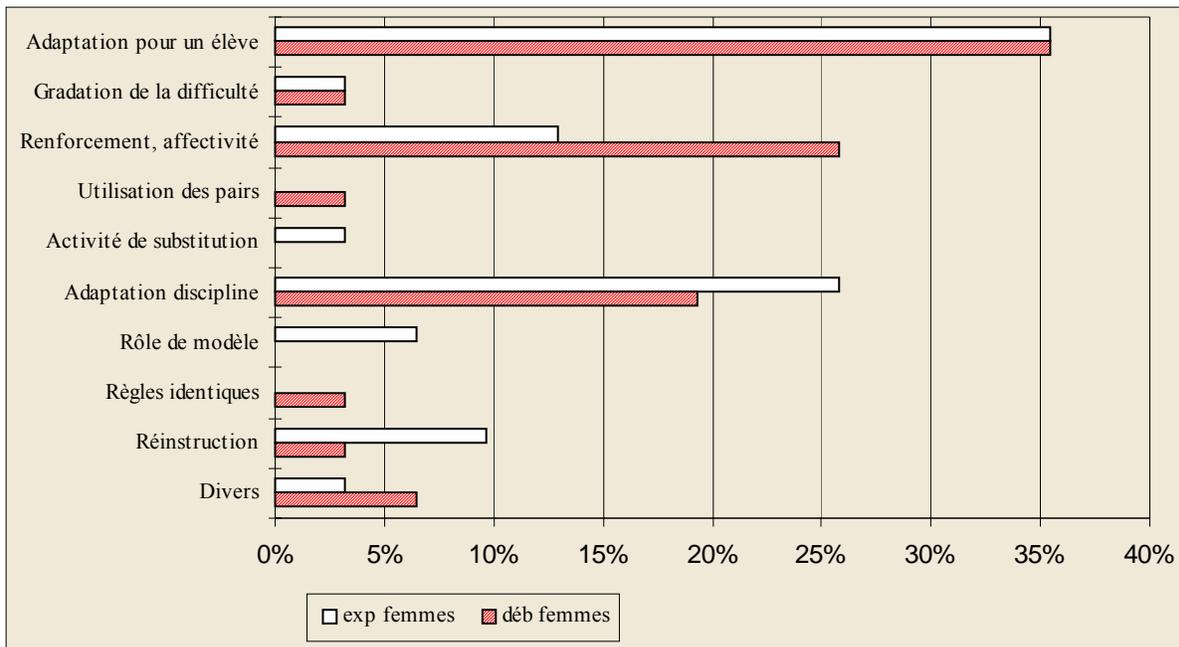
Par ailleurs, nous sommes surpris qu'aucun enseignant ne se renseigne sur les raisons qui incitent l'élève à se désintéresser de la discipline concernée. Cette démarche devrait pourtant être l'une des premières à entreprendre afin de comprendre l'attitude de l'apprenant, surtout s'il s'agit d'un bon sportif.

– *Situation 2 - Modification de l'activité par deux élèves de niveaux d'habileté différents*

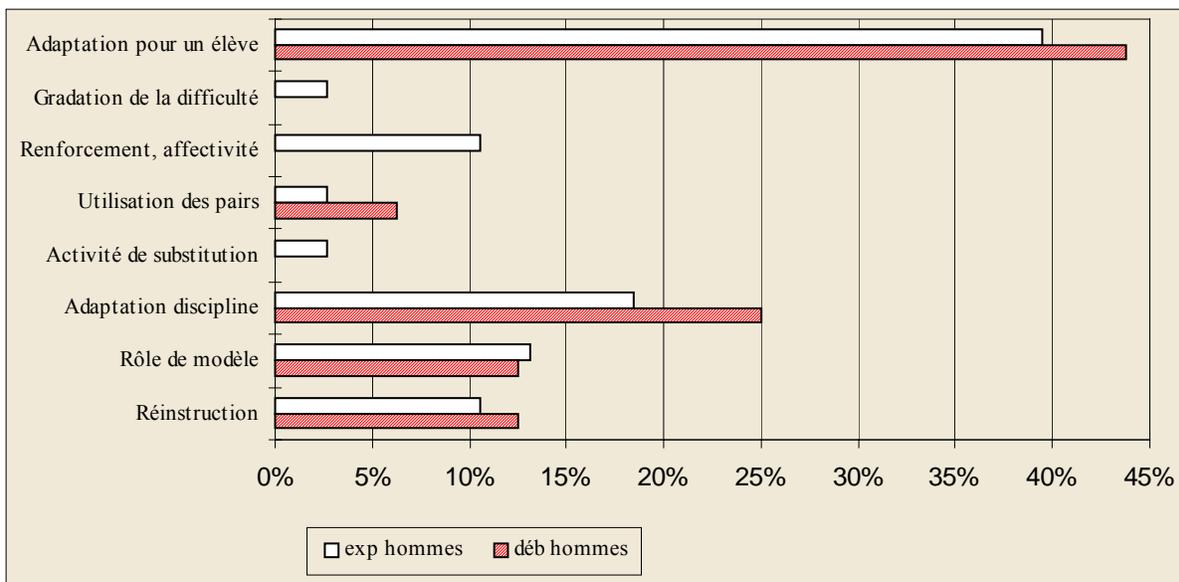
Le type de comportement déviant dont il est question dans cette situation s'observe fréquemment (Tousignant, 1982; Tousignant & Siedentop, 1983). Il est la conséquence typique d'une inadaptation de l'exigence de la tâche aux possibilités des élèves (Piéron, 1993; Siedentop, 1983). Les enseignants interrogés ne s'y trompent pas. En effet, plus d'un tiers des solutions proposées en réponse à cette situation concerne l'adaptation des exercices pour l'un et/ou l'autre des élèves impliqués (37,9%). Notons la présence pour la première fois de la catégorie «Réinstruction». Elle correspond particulièrement bien à une décision interactive et représente 10% ou plus des solutions dans tous les groupes à l'exception des débutantes.

Les différences constatées entre les experts et les débutants n'apparaissent pas systématiquement chez les professeurs féminins et masculins (figures 3.1.25 et 3.1.26). Le niveau d'expertise influencerait peu le choix des réactions dans ce scénario. Notons toutefois que les experts des deux sexes sont les seuls à proposer des activités de substitution: ils envisagent de programmer un autre type d'activité pour les élèves qui ne possèdent pas les prérequis suffisants. A nouveau, nous pensons que cette démarche correspondrait à une sorte de démission ou de recherche de facilité, étonnante dans le chef d'experts. Les débutants accordent une plus grande importance à la catégorie «Utilisation des pairs».

La comparaison des décisions en fonction du genre permet de constater que les hommes donnent proportionnellement plus d'importance à la catégorie «Adaptation de l'exercice pour un élève» que les femmes. Les différences ne sont pas significatives sur le plan statistique. Elles soulignent pourtant l'intérêt des professeurs masculins pour l'action sur le contenu de l'enseignement. Par ailleurs, ils proposent plus souvent que leurs collègues féminins de faire figurer les pairs et de donner un rôle de modèle. Les enseignantes semblent davantage proposer des activités dans lesquelles les élèves peuvent choisir leur niveau de difficulté. En raison de la crainte qu'inspire le trampoline aux élèves et aux filles en particulier, cette décision semble très appropriée. Dans le même ordre d'idée, elles accordent plus de crédit que les hommes aux décisions classées dans la catégorie «Renforcement et affectivité».



**Figure 3.1.25 - Répartition des solutions proposées par les enseignantes en réponse à la situation «Modification de l'activité par deux élèves de niveaux d'habileté différents», selon le degré d'expertise (%)**



**Figure 3.1.26 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Modification de l'activité par deux élèves de niveaux d'habileté différents», selon le degré d'expertise (%)**

L'approche réservée aux filles est plus affective. Cela est illustré par un commentaire classé parmi les réactions liées à la discipline: «Pour l'élève capable: si c'est un garçon, il va s'asseoir et cesse l'activité, si c'est une fille: d'abord dialogue et si cela ne marche pas, l'élève va s'asseoir pour éliminer la source d'amusement».

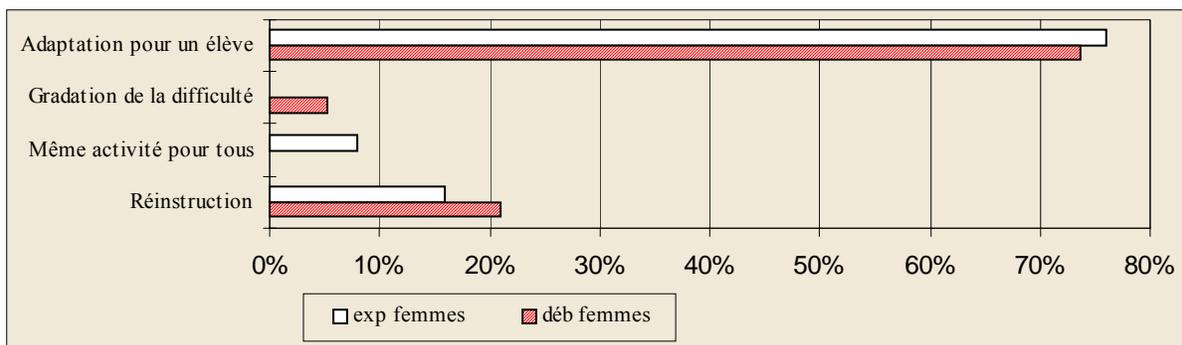
Cet exemple abonde ainsi dans le sens de nos interprétations précédentes. Il convient pourtant de noter que dans cette situation, les réactions affectives proposées par les femmes ont parfois un double sens et font preuve d'une approche très pédagogique. Une enseignante propose ainsi de «Faire la même remarque aux deux élèves et leur dire "Super! Vous avez inventé un nouvel exercice!"» ou «Pour la meilleure: "Tu as de l'imagination mais es-tu capable de faire l'exercice demandé?"».

– **Situation 3 - Elèves de petite taille et maladroits, en échec**

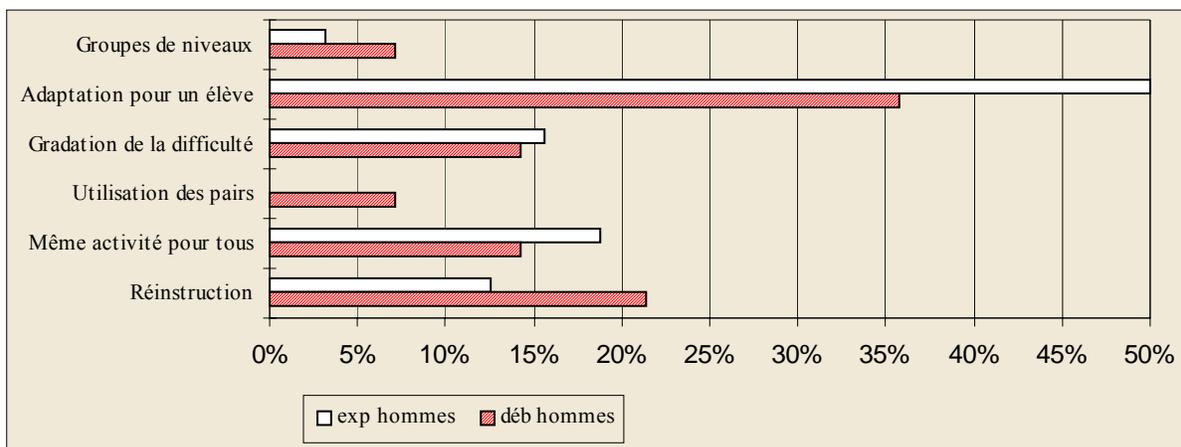
Dans plusieurs activités, la morphologie de l'élève peut être à l'origine d'échecs répétés. Le plus souvent, les enseignants devraient les anticiper puisqu'ils connaissent les caractéristiques des apprenants et sont en mesure d'en tenir compte dans la planification de leur séance. Il arrive qu'ils n'aient pas pensé à tout, notamment lorsque la classe compte un grand nombre d'élèves.

Lorsque ce type de problème survient, une majorité des choix proposés, notamment chez les femmes, relève de l'adaptation de l'exercice aux élèves concernés (travail sur un plinth, modification de l'action à réaliser, filet plus bas,...).

Bien que la différence ne soit pas nette chez les femmes, les experts se centrent plus sur cette catégorie que leurs collègues débutants (figures 3.1.27 et 3.1.28). Les premiers imaginent plus souvent des solutions associées à la programmation d'une même activité pour tous (filet bas pour tout le monde, exercice de smash sans filet). Ils tendent à uniformiser la pratique afin de ne pas blesser les élèves défavorisés. Cette option semble en contradiction avec ce que nous avons constaté jusqu'à présent. Par ailleurs, les plus jeunes enseignants proposent plus d'intervenir au niveau du processus d'enseignement (réinstruction).



**Figure 3.1.27 - Répartition des solutions proposées par les enseignantes en réponse à la situation «Elèves de petite taille et maladroits, en échec», selon le degré d'expertise (%)**



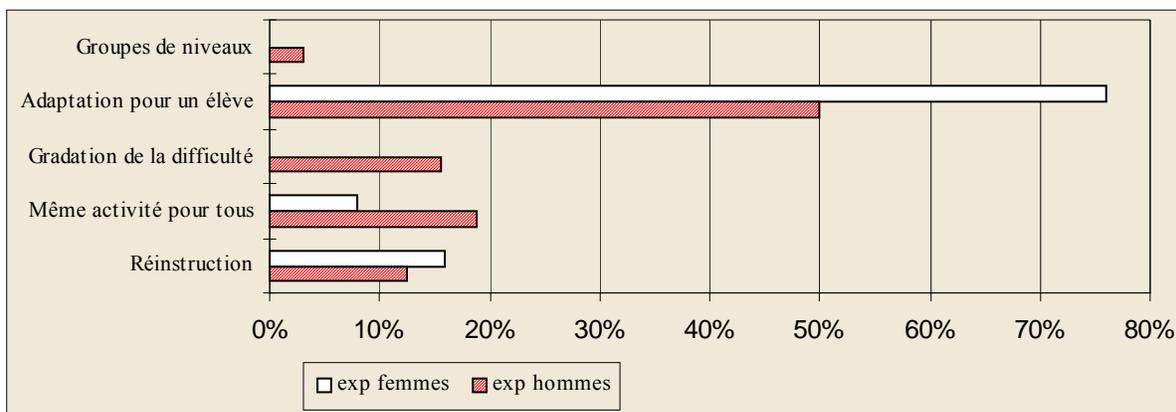
**Figure 3.1.28 - Répartition des solutions proposées par les enseignants en réponse à la situation «Elèves de petite taille et maladroits, en échec», selon le degré d'expertise (%)**

Les propositions formulées par les femmes et les hommes se différencient très nettement (figures 3.1.29 et 3.1.30). Retenons que les seconds se montrent plus diversifiés. Les professeurs féminins ne proposent en effet que trois catégories de solutions alors que leurs collègues masculins experts ou débutants en suggèrent six. Quel que soit leur niveau d'expertise, les trois quarts des solutions envisagées par les enseignantes se classent dans la catégorie «Adaptation de l'exercice pour un élève». Les hommes imaginent plusieurs autres solutions (groupes de niveaux, gradation de la difficulté, même activité pour tous). Nos résultats semblent indiquer que les professeurs féminins éprouvent des difficultés à diversifier le traitement différencié des élèves dans une situation de sport collectif. Cela pourrait être dû à la relative désaffection des filles envers les sports de ballons. Ceci mériterait d'être vérifié ultérieurement. Par ailleurs, les femmes proposent davantage de décisions en rapport avec la programmation d'un travail technique capable de corriger les erreurs d'exécution. Elles correspondraient à une logique d'action de type analytique reposant sur des conceptions traditionnelles de l'apprentissage des sports collectifs. Les hommes se centrerait plus sur l'adaptation de l'environnement (hauteur du filet) comme en témoignent des proportions supérieures des catégories «Gradation de la difficulté» et «Activité unique pour tous». Il est possible d'associer ces choix à l'exploitation d'une approche de l'activité favorisant le jeu ou l'action finalisée.

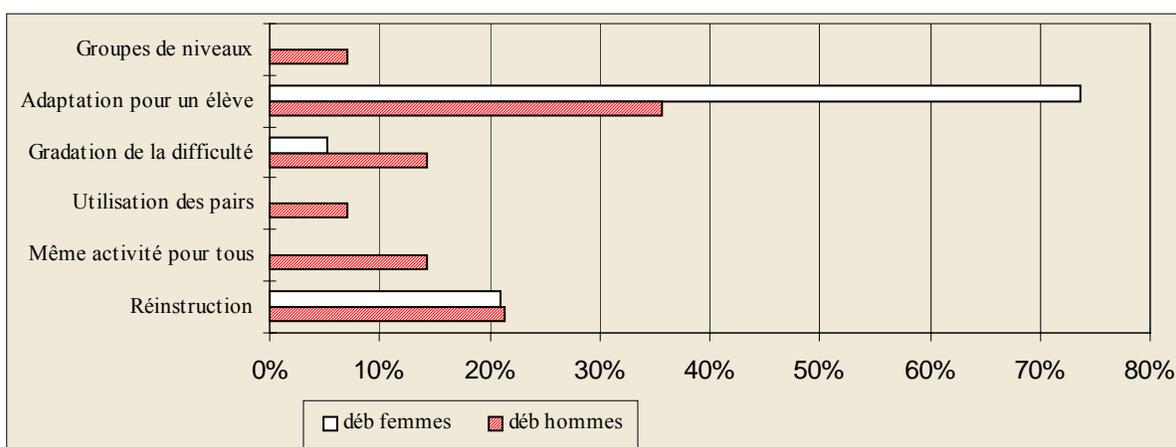
– **Situation 4 - Activité de deux groupes de niveaux différents d'habileté**

Dans cette situation, les élèves ont formé deux groupes dont l'un pouvait être considéré comme fort et l'autre comme faible. Les tâches d'apprentissage étant initialement identiques, l'intérêt des élèves du premier groupe a diminué, les amenant progressivement à des comportements inappropriés.

En choisissant la solution «Création de groupes de niveaux», procédé le plus souvent cité (29,3%), les enseignants mettent l'accent sur l'adaptation du contenu aux possibilités de chaque groupe. Cette démarche méthodologique est recommandée et représente une organisation typique favorisant l'individualisation des tâches. Remarquons qu'il ne suffit pas de séparer les meilleurs et les plus faibles, encore faut-il programmer des tâches adaptées.



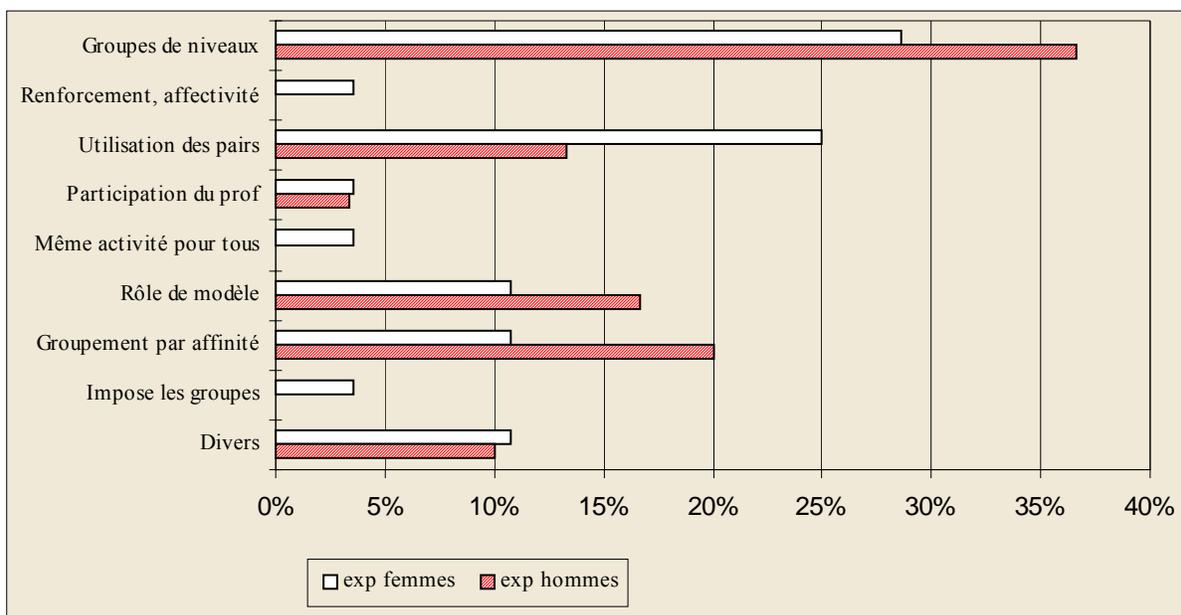
**Figure 3.1.29 - Répartition des solutions proposées par les enseignants experts en réponse à la situation «Elèves de petite taille et maladroits, en échec», selon le genre (%)**



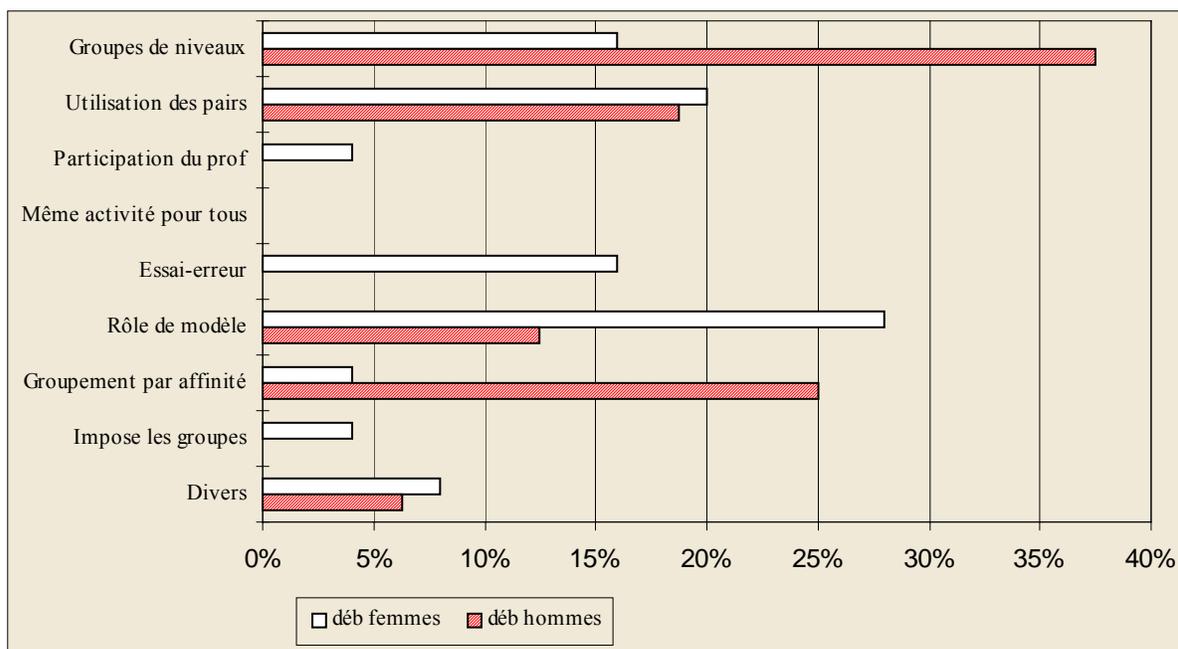
**Figure 3.1.30 - Répartition des solutions proposées par les enseignants débutants en réponse à la situation «Elèves de petite taille et maladroits, en échec», selon le genre (%)**

Aucune différence relevée entre les experts et les débutants ne se retrouve chez les hommes et chez les femmes. L'importance des catégories s'inverse en effet selon que l'on analyse le profil de distribution relevé chez les premiers ou chez les secondes.

Les décisions des femmes et des hommes sont nettement plus différenciées. Les premières proposent d'impliquer plus les meilleurs élèves en leur donnant un rôle de distribution de jeu, en leur demandant d'aider les plus faibles (figures 3.1.31 et 3.1.32). Elles se montrent beaucoup plus directives que leurs collègues masculins comme en témoigne la présence exclusive de la catégorie «Impose les groupes» dans leurs propositions (figures 3.1.31 et 3.1.32). Les hommes accordent plus d'importance aux catégories «Groupes de niveaux» et «Groupement par affinité» (figures 3.1.31 et 3.1.32).



**Figure 3.1.31 - Répartition des solutions proposées par les enseignants experts en réponse à la situation «Activité de deux groupes de niveaux d'habileté différents», selon le genre (%)**



**Figure 3.1.32 - Répartition des solutions proposées par les enseignants débutants en réponse à la situation «Activité de deux groupes de niveaux d'habileté différents», selon le genre (%)**

Les résultats montrent un clivage très net entre les démarches pédagogiques liées au genre des enseignants. Dans cette situation, ils indiquent clairement que les femmes privilégient la formation de groupes de niveaux hétérogènes et tiennent compte de la différence de maîtrise des habiletés spécifiques en confiant aux meilleurs des tâches qui devraient les valoriser. Les hommes adoptent une attitude plus compétitive en conservant les groupes de niveaux différents et en leur proposant des activités adaptées qui stimuleraient leur motivation à progresser.

Nous avons attiré l'attention précédemment sur la plus grande aisance des professeurs masculins dans le choix des tâches dans les sports collectifs. Les constatations relatives à ce scénario soutiennent cette interprétation.

### 1.2.3. Comparaison des différentes situations

Il semblait utile de mettre en parallèle les distributions des catégories dans les quatre situations nécessitant la prise de décisions à moyen terme et dans les quatre situations à court terme. Les premières étant beaucoup plus diversifiées, il était attendu que les solutions proposées présentent davantage de variété que dans les situations impliquant des décisions interactives. Celles-ci étaient essentiellement centrées sur des problèmes liés à des différences de niveaux d'habileté.

Afin de simplifier le texte, nous n'avons retenu que les catégories qui regroupaient au moins 10% des solutions proposées par l'ensemble des enseignants.

#### – *Les situations à moyen terme* (tableau 3.1.1)

La catégorie «Adaptation des exercices à l'élève» figure parmi les solutions proposées par les enseignants dans les situations impliquant des caractéristiques physiques différentes d'un élève (tableau 3.1.1).

Ce choix trouverait son origine dans le fait que, lorsqu'il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques d'un individu, la solution pratique la plus directe consiste à lui fournir un programme individuel. Si cette option s'avère judicieuse dans les apprentissages moteurs, elle peut présenter des risques pour l'intégration de l'élève différent. Son isolement serait ainsi exacerbé. Par ailleurs, lorsque l'enseignant doit tenir compte des caractéristiques de chacun dans des classes de 20 à 30 élèves, programmer des activités spécifiques à chaque élève devient une tâche particulièrement ardue, voire impossible ou irréaliste. Les enseignants optent dès lors pour l'organisation des activités en groupes de niveaux. Ceci explique la présence remarquée de cette catégorie dans le cas du scénario présentant des élèves maîtrisant différemment la natation (tableau 3.1.1).

L'importance de la catégorie «Adaptation des exercices à l'élève» dans les solutions proposées aux situations impliquant l'élève asthmatique ou complexé confirme le traitement individuel d'un élève «différent». Toutefois, les professeurs interrogés estimaient être moins bien armés pour résoudre le problème de l'élève en excédent pondéral. En effet, en préférant lui

donner un autre rôle, ils tendent à supprimer l'activité physique chez cet individu à qui elle pourrait être bénéfique.

**Tableau 3.1.1 - Classement par ordre décroissant des principales catégories de solutions proposées par les enseignants en réponse aux situations à moyen terme (%)**

Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Elève asthmatique	Niveaux d'habileté différents	Problèmes familiaux	Complexe lié à une forte corpulence
n = 74	n = 113	n = 107	n = 108
12 catégories	11 catégories	8 catégories	14 catégories
Adaptation des exercices à l'élève	Création de groupes de niveaux	Renforcement et affectivité	Adaptation des exercices à l'élève
27,4	43,8	43,9	29,6
Création de groupes de niveaux	Utilisation de pairs	Adaptation de la discipline	Renforcement et affectivité
17,9	17,9	15,0	18,5
Gradation de la difficulté		Règles identiques	Autre rôle
10,4		12,1	14,8

Nous nous posons la question de savoir si cette attitude ne risque pas d'accentuer la perception de la différence de l'élève dans la classe. En l'intégrant dans un groupe de travail adapté, il pourrait profiter des possibilités d'intégration que procure l'activité physique en participant avec les autres. En raison de l'accroissement rapide de la population des enfants en excès pondéral dans notre société, il est indéniable que la problématique de l'activité des obèses dans les cours d'éducation physique mériterait d'être étudiée plus en détail.

Quelle que soit la situation, nous constatons que le travail par fiches individuelles ne semble pas être prisé par les enseignants. L'item «Gradation de la difficulté» n'apparaît en effet que dans la situation de l'élève asthmatique (tableau 3.1.1). Cette solution offre pourtant de nombreux avantages et constitue l'illustration par excellence de la notion d'individualisation. Le degré d'expertise des enseignants ne modifie pas leur intérêt pour ce type d'approche pédagogique. Il est possible que ce style d'enseignement assez évolué, si l'on suit le classement de Mosston et Ashworth (1986), ne reçoive pas l'attention qu'il mérite en raison de la crainte inconsciente des enseignants de perdre le contrôle de leur classe. A la décharge des enseignants, il semble également que cette démarche reste très confidentielle dans les formations pédagogiques initiale et continuée. Si l'on en croit les publications présentant des exemples pratiques de séances basées sur des programmes individuels, les enseignants nord-américains devraient être mieux armés pour les utiliser (Dauer & Pangrazi, 1989; Melograno, 1981; Vickers, 1990).

Les renforcements affectifs se retrouvent de manière attendue dans les situations où l'élève ressent un malaise psychologique. Ceci souligne la prise de conscience par les enseignants de leur rôle important dans le développement d'attitudes favorables et dans la nécessité de la création d'un climat de travail positif au sein de la classe.

– *Les situations à court terme*

Les enseignants tendent à proposer moins de solutions dans les situations nécessitant des décisions interactives que dans le cas des situations à moyen terme. Elles sont par ailleurs moins diversifiées comme en témoigne un nombre plus restreint de catégories (tableau 3.1.2). Les différences ne s'avèrent toutefois pas significatives.

**Tableau 3.1.2 - Classement par ordre décroissant des principales catégories de solutions proposées par les enseignants en réponse aux situations à court terme (%)**

Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4
Désintérêt d'un bon sportif n = 100 9 catégories	Modification de l'activité par 2 élèves n = 116 10 catégories	Elèves de petite taille et maladroits n = 90 6 catégories	Deux groupes de niveaux différents n = 99 10 catégories
Renforcement et affectivité 83,0	Adaptation des exercices à l'élève 37,9	Adaptation des exercices à l'élève 60,0	Création de groupes de niveaux 29,3
	Adaptation de la discipline 21,6	Réinstruction 16,7	Utilisation des pairs 19,2
	Renforcement et affectivité 13,8	Même activité pour tous 11,1	Valorisation par un rôle de modèle 17,2
			Groupement par affinité 14,1

Face à des situations se déroulant au cours de la leçon, les professeurs semblent plus limités dans leurs choix. Par exemple, notons que dans le scénario impliquant un bon sportif peu intéressé par le cours, une seule catégorie domine largement. Dans une situation où ils ne disposent que de peu de marge de manoeuvre, les enseignants réagiraient au plus pressé et tenteraient d'intervenir afin de limiter l'extension des problèmes. Par ailleurs, le traitement des différences entre les élèves nécessite une démarche longitudinale. Il s'agit d'un processus qui se construit peu à peu au cours de l'année scolaire et qui fait partie de l'histoire de la classe. Un événement ponctuel ne peut être détaché de ce qui s'est passé antérieurement au cours des

relations se nouant entre les divers acteurs de l'enseignement. Ceci implique que les décisions interactives pourraient parfois être influencées par ce qui a précédé et, en d'autres occasions, être prises dans le feu de l'action et reposer ainsi sur des schémas préexistants. Dans ce cas, les ressources de l'enseignant semblent moins larges.

Alors que les quatre situations à court terme nécessitaient un traitement différencié en fonction du niveau d'habileté des élèves ou de leurs possibilités physiques, il apparaît que les solutions proposées par les enseignants se centrent sur l'adaptation des contenus lorsque des problèmes semblent survenir comme dans les situations 2, 3 et 4 (tableau 3.1.2). Le bon sportif bénéficierait ainsi d'un statut privilégié. Le désintérêt manifeste de l'élève envers l'activité conduit les enseignants à intervenir surtout sur le plan affectif. On comprend les professeurs d'éducation physique qui souhaitent prendre soin des rares bons éléments présents dans leurs classes. Ceux-ci jouent souvent le rôle de «leaders» et sont ainsi traités avec une attention toute particulière. Par ailleurs, il arrive que des enseignants en éducation physique soient souvent embarrassés par la présence de quelques bons sportifs estimant perdre leur temps en raison des pratiques de niveau moyen qui ne leur permettent pas d'éprouver la satisfaction d'apprendre et de progresser.

L'utilisation de programmes individuels (exercices identiques pour tous avec des exigences adaptées aux possibilités) pourrait être bien indiquée. L'approche par contrat suggérée par certains enseignants pourrait également convenir. L'emploi plus fréquent de cette forme d'organisation des tâches devrait être développée. En effet, les propositions classées dans la catégorie «Adaptation des exercices à l'élève» ne sont pas assez systématiques («Permettre au meilleur élève de réaliser un exercice plus difficile», «Simplification de l'exercice pour l'élève en difficulté»,...).

Quel que soit le type de décision attendu de la part des enseignants, la présence des réinstructions ne figure que parmi les solutions proposées en réponse à la situation 3 à court terme (élèves de petite taille et maladroits, en échec) (tableau 3.1.2). Il est probable que l'évocation de la maladresse des élèves ait été considérée par quelques enseignants comme une caractéristique à part entière. Elle méritait dès lors un traitement adapté. Dans ces conditions, il est logique qu'ils aient considéré opportun d'intervenir directement afin de remédier au retard dans l'apprentissage. Corriger et donner de la documentation supplémentaire représentent des actions d'enseignement que le professeur choisit lorsqu'il se trouve sur le terrain d'une part et lorsqu'il est confronté à un problème d'apprentissage d'autre part. Dans les autres situations, les différences entre les élèves se marquaient davantage dans leur comportement lors de l'exécution des tâches.

Quelle que soit la situation envisagée, les enseignants visent à conserver le contrôle de l'activité des élèves. A de rares exceptions, telle que l'acceptation du groupement des élèves par affinité évoqué dans la situation 4 à court terme (tableau 3.1.2), les professeurs laissent peu d'initiatives aux élèves. Ils restent à la base des décisions. Ceci soutient une des idées avancées précédemment et soulève un problème de fond. En effet, comment espérer un développement de l'esprit d'initiative et la prise en charge personnelle chez les élèves lorsqu'ils ne sont pas placés régulièrement dans des conditions leur permettant d'améliorer ces aptitudes?

Bien entendu, cette remarque ne tient pas compte des problèmes pratiques rencontrés quotidiennement (classes surpeuplées, élèves non coopératifs ou peu motivés,...). Dès lors, ne faudrait-il pas donner à ces derniers les moyens d'adopter des décisions plus en rapport avec certains objectifs généraux de l'enseignement secondaire? Il conviendrait en outre d'attirer leur attention sur les opportunités qui se présenteraient et de montrer comment les exploiter.

## **2. La connaissance de l'élève**

Quatre aspects directement en rapport avec les motivations présentent une grande importance par leurs conséquences sur les comportements des élèves, en classe et en milieu extrascolaire. Il s'agit:

- des attitudes à l'égard de l'éducation physique, de l'importance qui lui est accordée et de l'importance qu'il y a d'être bon en sport;
- de la perception des objectifs assignés à l'éducation physique scolaire;
- de l'orientation de leurs objectifs, soit vers la tâche, soit vers l'ego;
- de la perception de leur compétence globale en matière d'éducation physique et de sport.

### **2.1. Attitudes et perceptions vis-à-vis de l'éducation physique scolaire**

#### **2.1.1. Attitude à l'égard de l'éducation physique scolaire**

Près de neuf élèves sur dix se montrent favorables à cette matière scolaire (tableau 3.2.1). Sept sur dix la considèrent comme «importante». Une analyse distinguant les attitudes très favorables de celles qualifiées de simplement favorables laisse apparaître que trois élèves sur dix font montre d'un enthousiasme sans restriction (30,3% d'attitudes très favorables). Remis dans la perspective de l'étude internationale comparative mentionnée précédemment, ces résultats montrent une large concordance avec les groupes de 12 et 15 ans qui y étaient examinés. Rappelons que cette recherche avait indiqué des attitudes très peu favorables dans plusieurs pays. Les élèves de la Communauté française de Belgique se classaient de manière très honorable dans la comparaison (Piéron et al., 1996).

**Tableau 3.2.1 - Attitude à l'égard de l'éducation physique et du sport**

Attitude à l'égard de l'EP	87,8%
Importance de l'EP à l'école	70,4%
Importance d'être bon en sport	80,8%

L'attitude de l'ensemble de ces élèves ne correspond aucunement aux critiques acerbes des cours d'éducation physiques auxquels se livrent des auteurs tels que Locke (1992) ou Crum (1990) dont les commentaires nous paraissent davantage basés sur des opinions personnelles que sur des données quantitatives beaucoup plus objectives.

#### 2.1.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Les élèves les plus habiles présentent une attitude globalement plus positive à l'égard des séances d'éducation physique que leurs condisciples moins doués (figure 3.2.1). Plus de 90% des premiers émettent un avis globalement favorable au cours d'éducation physique. Les quatre comparaisons atteignent un seuil de probabilité de 1% avec des écarts souvent supérieurs à 25% entre les plus et les moins habiles.

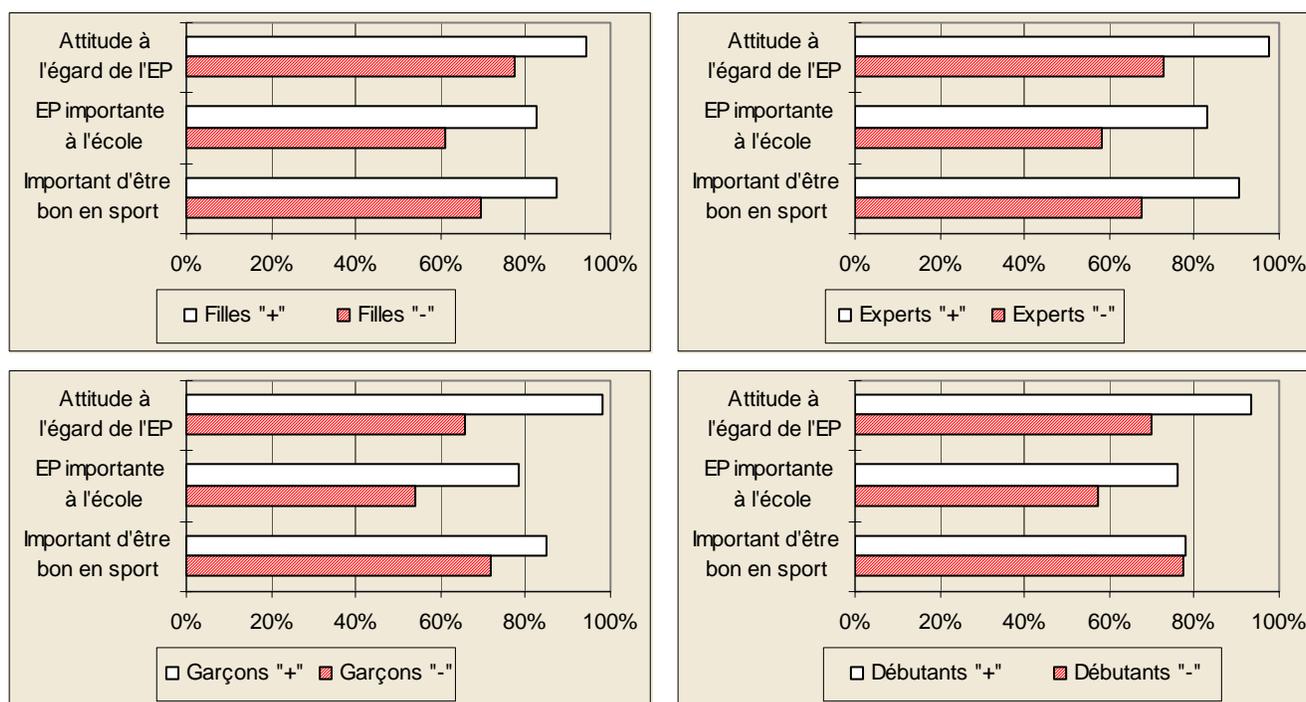
La comparaison distincte des deux niveaux d'attitudes favorables indique que les réponses très favorables proviennent essentiellement des élèves les plus habiles, alors que ceux qui le sont moins expriment surtout leurs réponses sous l'item «simplement favorable». Ces résultats sont confirmés par l'importance accordée à l'éducation physique scolaire: 79,2% des élèves considérés comme les meilleurs concèdent de l'importance à la matière alors que cet avis n'est partagé que par 58,2% de leurs condisciples moins habiles ( $z = 2,9$ ;  $p < 0,004$ ).

Les nuances mises en évidence dans l'analyse des catégories de base s'orientent dans le même sens. Si la distinction des attitudes en plus ou moins favorables répond à la logique, notons que les réponses ne sont pas strictement inversées selon qu'elles proviennent des élèves plus ou moins habiles. En d'autres termes, les proportions d'attitudes défavorables exprimées par les élèves les moins habiles sont moins élevées que les attitudes favorables exprimées des plus habiles. Moins de 30% des élèves les moins doués expriment une attitude défavorable à l'égard de l'éducation physique scolaire. Cet ordre de grandeur correspond à des résultats déjà observés au Portugal par Gonçalves, Carreiro da Costa et Piéron (1996). On doit se réjouir que les moins bons élèves ne soient pas davantage hostiles à une matière qui ne les valorise pas autant qu'il serait souhaitable ou qu'eux-mêmes ne le souhaiteraient.

On peut émettre une hypothèse liée à la spécificité du cours d'éducation physique. Faible dans une matière d'enseignement en classe, l'élève pourrait éprouver des difficultés à bien l'apprécier de manière favorable (Medley, 1979). Tout au long de son évolution, il est confronté à ses faiblesses, les notes ou évaluations lui rappellent ses lacunes. Dans le cours d'éducation physique, l'éventail des activités que l'enseignant est à même de proposer aiderait même un élève faible à trouver des satisfactions. Ainsi, chez les filles, les «nouvelles» activités telles l'«aerobic» ou le «step» sont très appréciées. Les enseignants les considèrent comme capables de réduire les inégalités de niveaux d'habileté. Elles ne comportent qu'une composante technique limitée et sont moins sujettes à des évaluations comparatives (comparaisons à caractère social). D'autre part, malgré leurs aspects techniques incontournables, les sports collectifs présentent souvent des formes jouées (matches ou situations compétitives adaptées). Les élèves, même faibles, peuvent y trouver un intérêt naissant du caractère ludique. Souvenons-nous que l'aspect de plaisir apparaît parmi les premiers dans la hiérarchie des objectifs cités par l'élève.

L'analyse des comportements du professeur à l'égard des élèves ciblés caractérisés par leur niveau d'habileté pourrait fournir des éléments intéressants d'interprétation. Nous pensons aux interventions en feedback ou aux renforcements psychologiques dérivés des manifestations d'affectivité et de satisfaction de la part de l'enseignant. On suppose avec raison que réussir dans une pratique sportive extrascolaire peut influencer les motivations dans la leçon d'éducation physique.

L'importance que les élèves accordent à «être bon en sport» se rapproche nettement du profil des résultats portant sur les attitudes. Même si l'item apparaît plus important chez les plus habiles, on doit noter que 75% des élèves les plus faibles considèrent néanmoins qu'il est «important d'être bon en sport» (figure 3.2.1).



**Figure 3.2.1 – Comparaison des attitudes favorables face à l'éducation physique et au sport selon le niveau d'habileté des élèves**

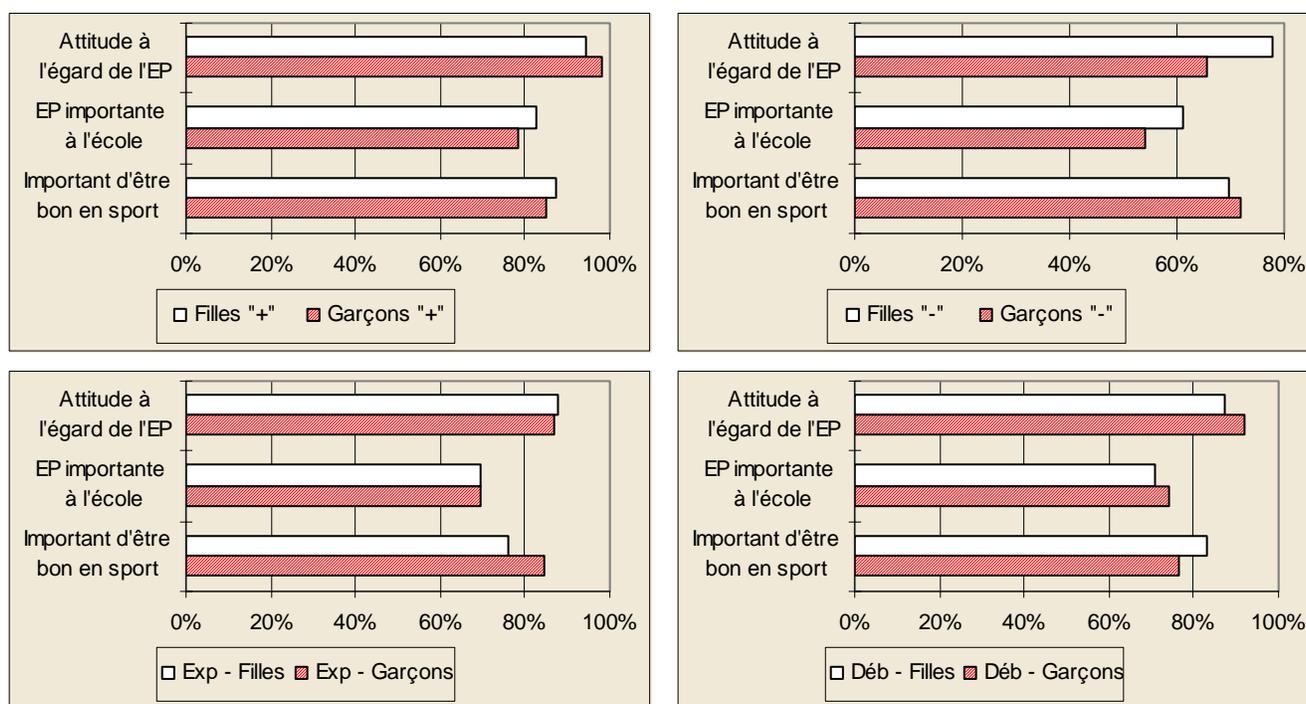
Il est assez simple d'identifier les raisons des divergences d'opinions d'élèves plus ou moins doués pour la pratique sportive. On les recherchera dans un désintérêt et/ou un rejet de situations où l'élève ne se sent pas valorisé, dans les difficultés d'ordre physique (douleurs, blessures) s'ajoutant aux obstacles psychologiques (crainte, mépris de la part des autres). En outre, il est intéressant de comparer les systèmes de valeur des deux groupes d'élèves. En effet, il est possible que leurs perceptions respectives des objectifs assignés à l'éducation physique soient plus proches que leurs attitudes et comportements.

Notons encore que l'écart entre les plus faibles et la moyenne de la classe apparaît supérieur à celui qui sépare les meilleurs de cette même moyenne, notamment au sujet des attitudes vis-à-vis de l'éducation physique et de l'éducation physique scolaire.

Sur l'ensemble du groupe, l'importance de l'éducation physique à l'école recueille un pourcentage d'avis globalement favorable nettement inférieur (70%).

Toutefois, les quatre comparaisons sont à l'avantage des élèves les plus habiles et ce, à des probabilités entre 0,001 et 0,1. Ici également, les pourcentages diffèrent d'environ 20% entre les plus et les moins habiles. La marge de variation s'étale de 76,1% (élèves des débutants) à 83,0% (élèves des experts). Chez les moins habiles, elle varie de 54,1% (garçons) à 61,2% (filles) (figure 3.2.1).

La troisième variable traitant de l'importance d'être bon en sport diffère significativement entre les groupes d'élèves, toujours en faveur des plus habiles. La comparaison des élèves chez les enseignants débutants n'atteint pas un seuil de signification acceptable. Les valeurs oscillent entre des extrêmes de 77,8% (débutants) à 90,8% (experts) chez les plus habiles et de 67,4% (débutants) à 77,5% (experts) chez les autres élèves.



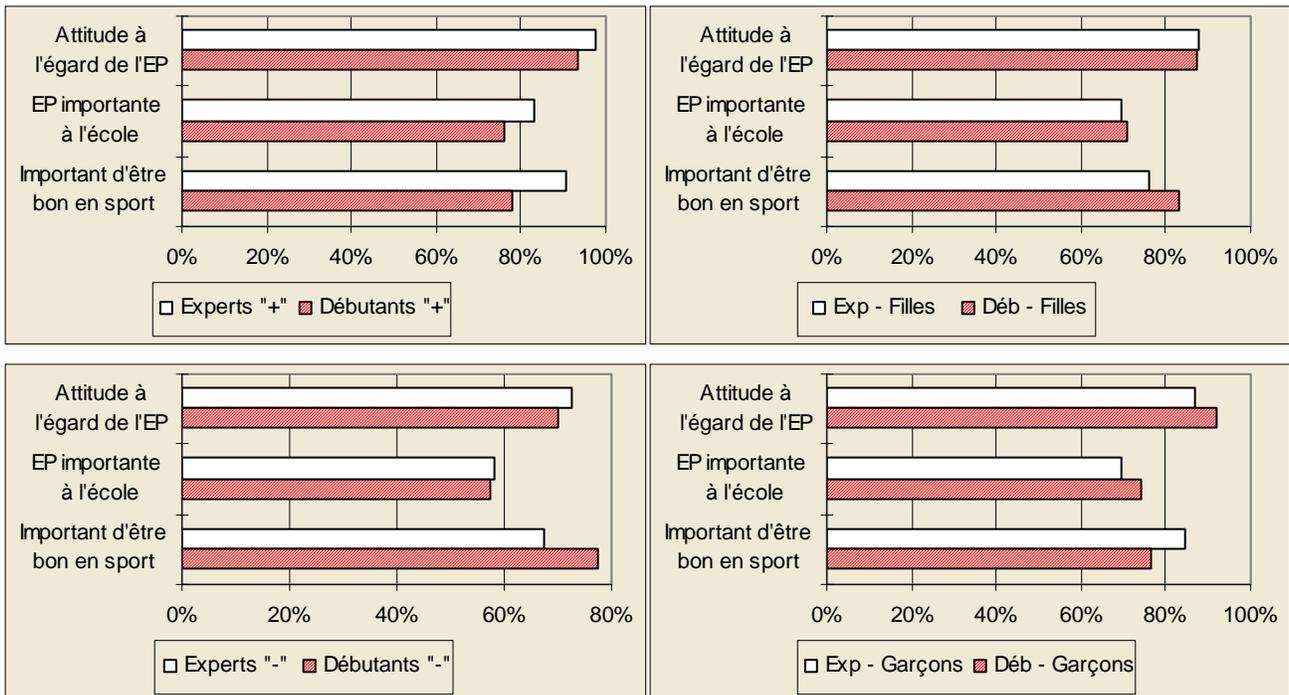
**Figure 3.2.2 - Proportion d'élèves ayant des attitudes favorables face à l'éducation physique et au sport selon le genre**

On pourra conclure à la divergence très nette entre les trois variables selon le niveau d'habileté des élèves.

### 2.1.1.2. Comparaison selon le genre

Aucune tendance stable ne se dégage de la comparaison des garçons et des filles d'un même niveau d'habileté. Il en va de même lorsque l'on confronte les filles et des garçons répartis dans les classes des experts et des débutants (figure 3.2.2).

Les attitudes des élèves sont très légèrement supérieures (3 fois sur 4) dans les classes des experts. L'importance attribuée à l'éducation physique ne permet aucune conclusion alors que des différences significatives apparaissent en faveur des classes des experts chez les élèves plus habiles et chez les garçons les moins habiles. En revanche, les tendances sont opposées en ce qui concerne les élèves peu habiles et les filles peu habiles qui attribuent plus d'importance au fait d'être bonnes en sport, cette dernière différence étant significative.



**Figure 3.2.3 - Comparaison des attitudes favorables face à l'éducation physique et au sport selon le degré d'expertise des enseignants**

### 2.1.1.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Que la leçon soit dirigée par un enseignant expert ou débutant ne modifie pas fondamentalement les opinions des élèves à l'égard de l'éducation physique (figure 3.2.3). De même, aucune différence significative n'apparaît dans la comparaison des avis portant sur l'importance de l'éducation physique à l'école et l'importance d'être bon en sport.

Nous pouvons tenter d'interpréter cette absence de différence en nous basant sur le concept même d'attitude, considérée comme une «caractéristique propre à l'individu, relativement stable, qui le prédisposerait à des comportements déterminés». Fishbein et Ajzen (1975) en situent bien les différents niveaux: croyances normatives, attitude, intentions comportementales et comportements. Si l'on comprend aisément que le niveau d'habileté des élèves puisse directement affecter leur attitude, on peut présager que les caractéristiques des enseignants jouent un rôle moindre. En revanche, on s'attachera à la répercussion du degré

d'expertise des enseignants sur les perceptions des séances et les comportements affectifs des élèves.

### 2.1.2. Perceptions des objectifs assignés à l'éducation physique

Dans leur ensemble, les élèves pensent que l'éducation physique scolaire poursuit prioritairement un but de maintien ou d'amélioration de la santé (46,5%) (Tableau 3.2.2). Cet objectif marque considérablement la jeunesse. Dans l'enquête sur le style de vie de jeunes Européens de 12 et de 15 ans, la quasi totalité des groupes placent l'objectif en tête de leurs préoccupations, quel que soit le pays concerné (Piéron et al., 1996). L'argument des bienfaits de l'activité physique sur la santé a très souvent été mis en avant pour la défense d'une éducation physique offerte à tous (Assises du Sport, 1991; Piéron & Vrijens, 1991). Les élèves eux-mêmes y ont été sensibilisés. Ce genre de campagne existe dans de nombreux pays.

**Tableau 3.2.2 - Objectifs assignés à l'éducation physique**

Condition physique	8,5%
Santé	46,5%
Amusement	27,2%
Apprentissages	16,9%
Contacts sociaux	0,8%

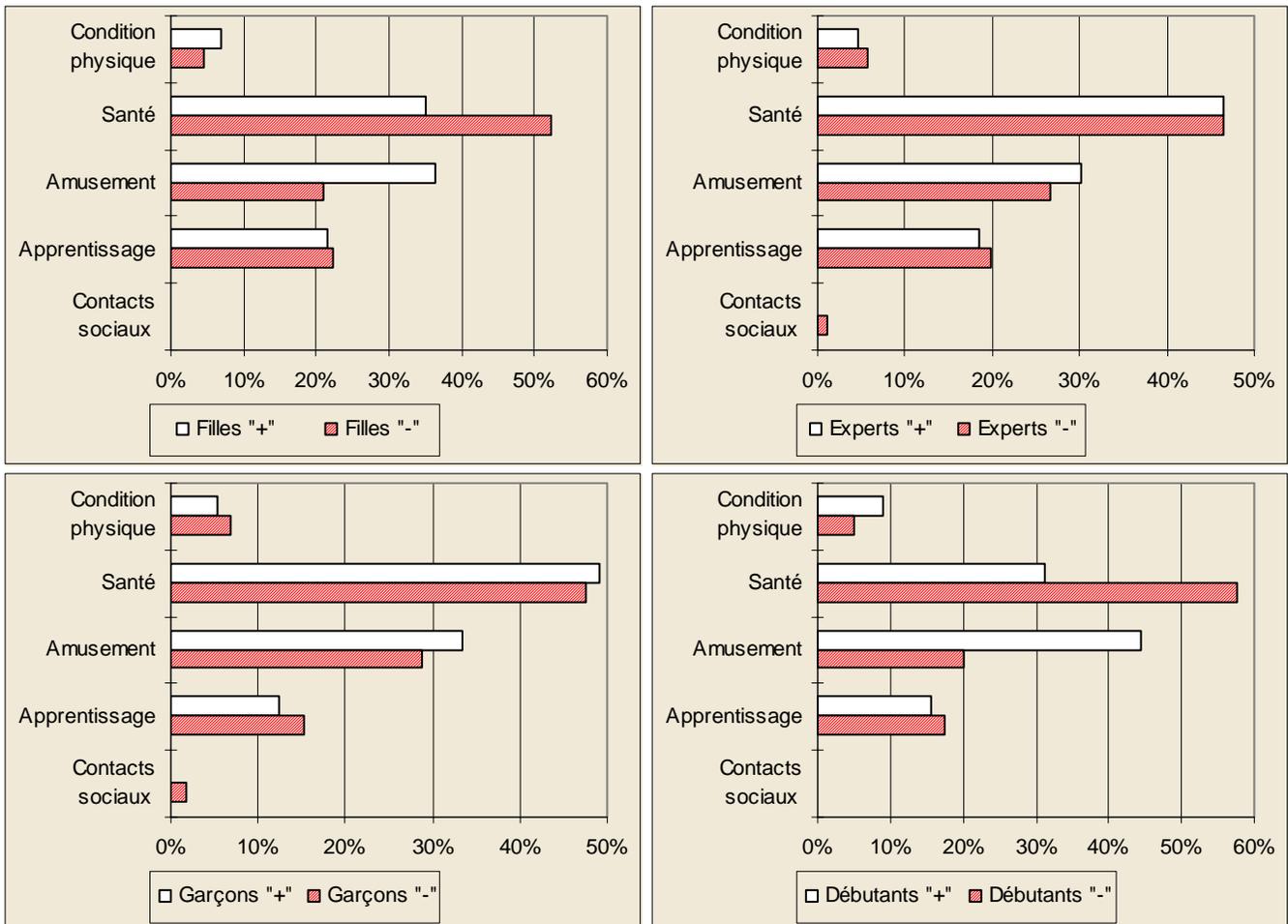
Le plaisir occupe la seconde position dans la hiérarchie des objectifs de l'éducation physique scolaire (27,2%). En passant en revue les spécificités de cette matière par rapport aux matières dites « académiques », on retiendra la connotation ludique outre l'aspect moteur. On constate que même les adolescents y sont très sensibles. Dans l'étude réalisée au Portugal (Gonçalves et al., 1996), plus de 45% des élèves justifiaient leur intérêt pour l'éducation physique en indiquant qu'elle leur permettait de « s'amuser, d'être ensemble, de faire une pause, ou constituait un changement avec les matières académiques ».

L'apprentissage, cité par plus de 15% des élèves, constitue le troisième objectif. Si l'éducation physique présente certaines particularités, elle n'en reste pas moins perçue comme une matière scolaire, avec les corollaires d'apprentissage et d'évaluation qui y sont associés.

Le développement de la condition physique et les contacts sociaux entre élèves arrivent loin derrière. Nos résultats varient quelque peu de ceux obtenus par Carreiro da Costa, Pereira, Diniz et Piéron (1997), pour qui 25% des élèves citaient « l'amélioration de l'image du corps » comme un objectif très important. Toutefois, cette étude ne concernait qu'un nombre relativement réduit d'élèves.

### 2.1.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

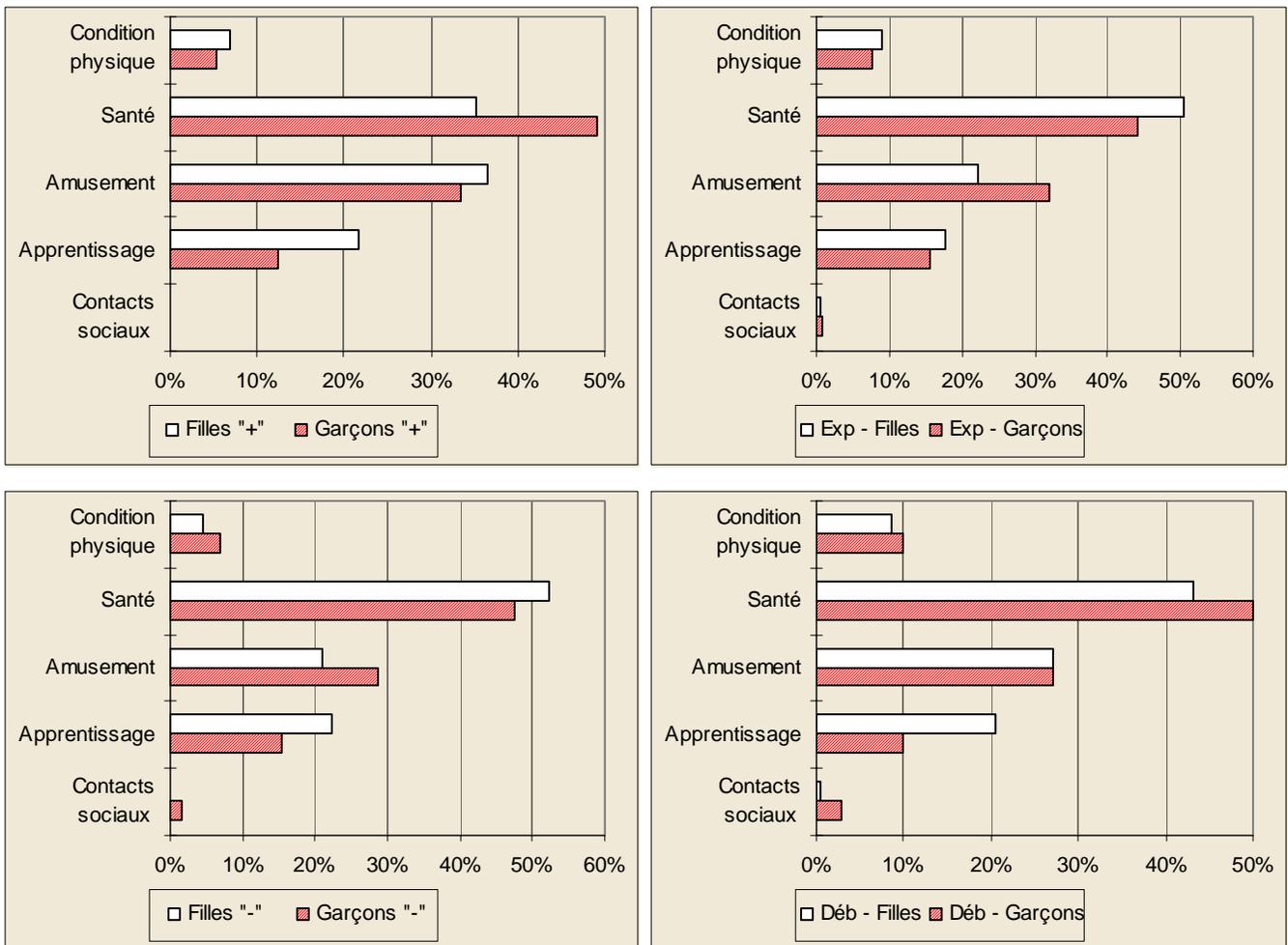
On retiendra que la santé constitue la préoccupation principale des élèves quel que soit leur niveau d'habileté (figure 3.24). L'objectif en relation avec le développement ou la promotion de la santé est mis en avant par les filles les moins habiles ( $z = 1,88$ ;  $p = 0,06$ ) et chez les élèves des débutants ( $z = 2,2$ ;  $p = 0,026$ ). Les pourcentages exprimés sont donc directement influencés par l'importance accordée aux autres propositions. Les élèves les moins habiles paraissent plus concernés par l'apprentissage que leurs condisciples doués. Ils y voient probablement un moyen de réduire l'écart qui les en sépare. L'aspect de plaisir à trouver dans la pratique des activités physiques et sportives se marque en faveur des élèves les plus habiles dans les quatre comparaisons. Deux d'entre elles, chez les filles ( $z = 1,85$ ;  $p = 0,064$ ) et chez les débutants ( $z = 2,2$ ;  $p = 0,031$ ) dépassent un seuil de signification statistique acceptable. Maîtrisant mieux les techniques sportives, les plus habiles ont davantage «l'esprit libre» pour s'amuser. On peut également postuler qu'une meilleure maîtrise des gestes sportifs, dans le cadre des sports collectifs notamment, permet un jeu de meilleure qualité, avec moins d'interruptions et, dès lors, perçu comme plus amusant.



**Figure 3.2.4 - Comparaison du classement des objectifs de l'éducation physique scolaire selon le niveau d'habileté des élèves**

### 2.1.2.2. Comparaison selon le genre

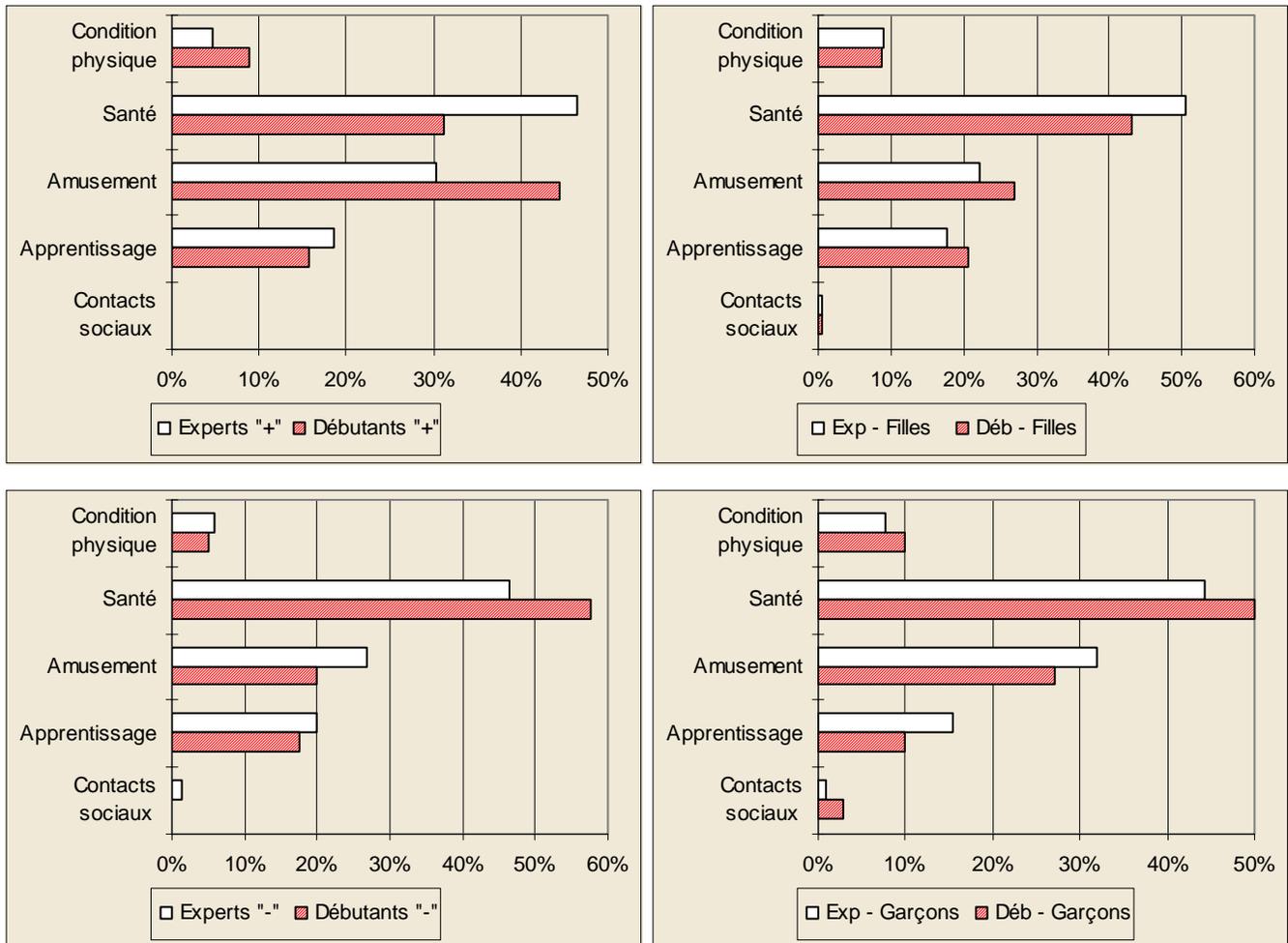
Aucune tendance claire ne se dégage quant à la différenciation selon le genre dans les catégories principales de «Santé» et «Amusement» (figure 3.2.5). Il est probable que de nombreux élèves perçoivent l'activité physique comme un moyen de réduire la rigueur des matières académiques. La séance d'éducation physique aurait ainsi un rôle de défolement. Toutefois, cette interprétation doit rester prudente, lorsqu'on considère plusieurs que d'entre eux, notamment les filles, marque également un besoin d'apprentissage non négligeable. Notons néanmoins que les filles placent toujours l'objectif d'apprentissage à un niveau supérieur à celui des garçons.



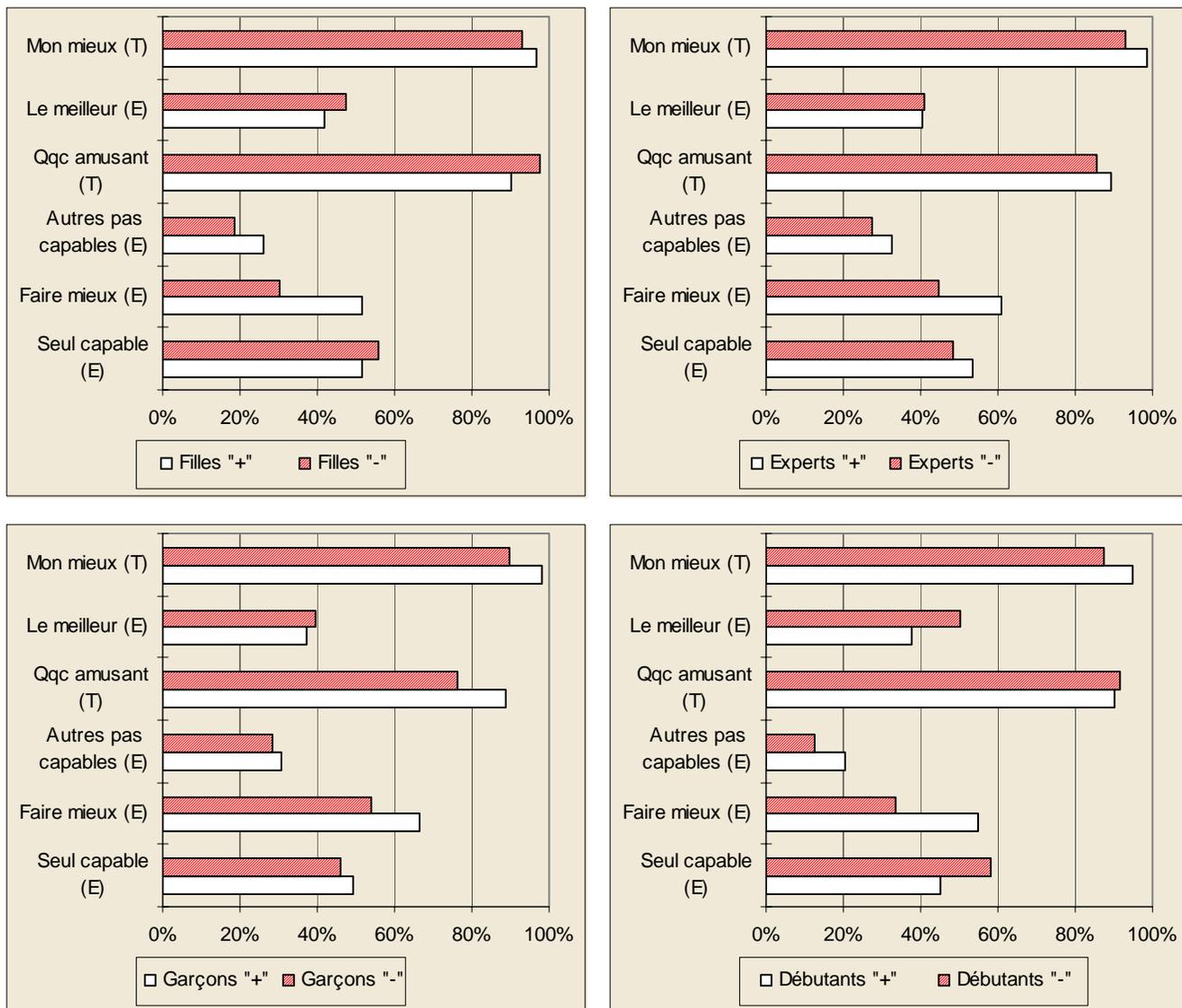
**Figure 3.2.5 – Comparaison du classement des objectifs de l'éducation physique scolaire selon le genre**

### 2.1.2.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Aucune différence significative ne sépare les avis des élèves encadrés par des enseignants plus ou moins expérimentés (figure 3.2.6.). On peut alléguer que, comme pour les attitudes, la perception des objectifs poursuivis se construit progressivement au cours de la scolarité. Celle-ci est généralement ponctuée de départs, d'arrivées, de remplacements d'enseignants. Contrairement à la perception des séances, on peut donc considérer qu'attitudes et objectifs dépendent nettement moins de la personnalité et des interventions pédagogiques de l'enseignant.



**Figure 3.2.6 - Comparaison du classement des objectifs de l'éducation physique scolaire selon l'expertise des enseignants**



**Figure 3.2.7 - Proportion d'élèves en accord avec les items concernant l'orientation des objectifs d'accomplissement selon le niveau d'habileté des élèves**

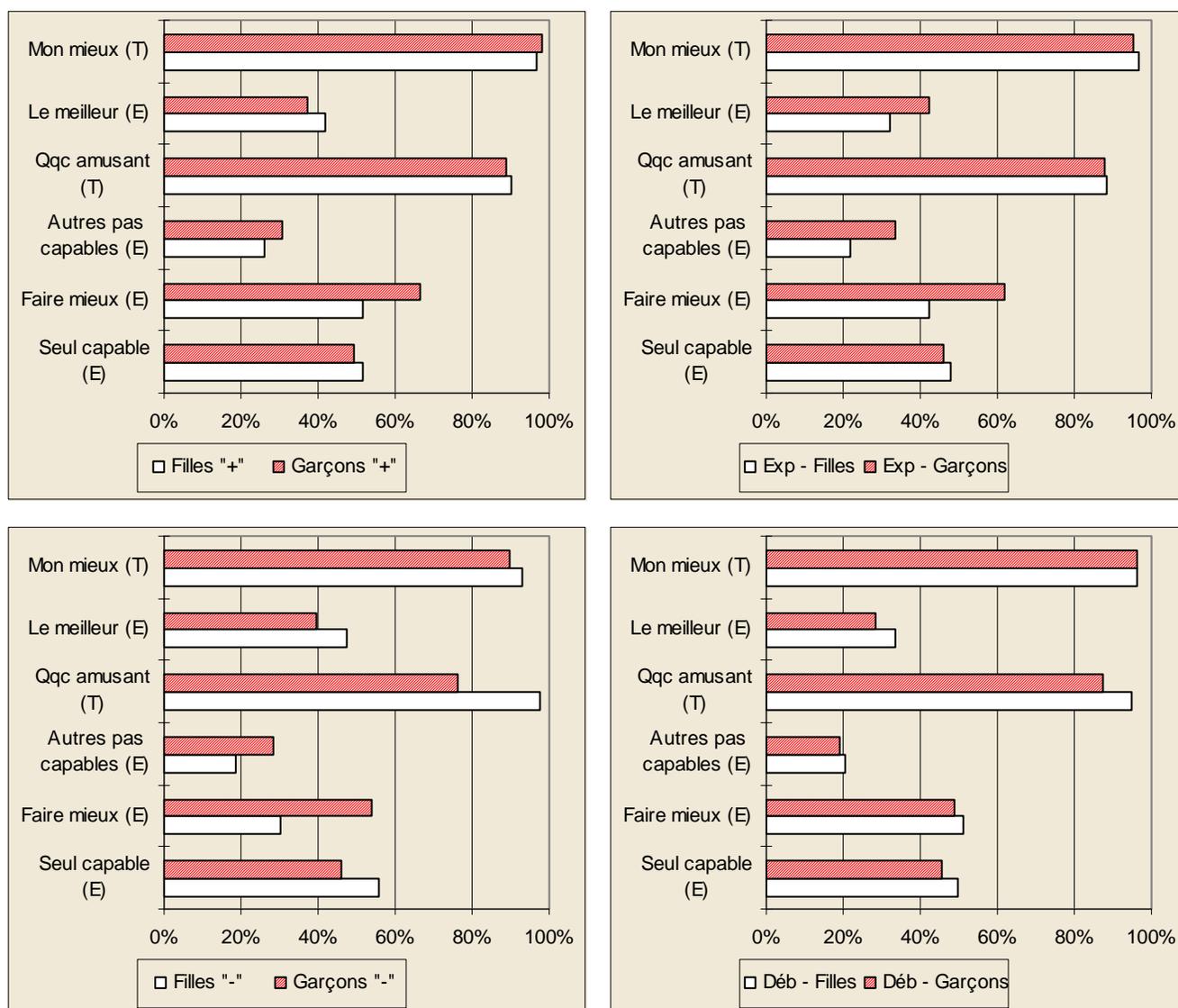
**Tableau 3.2.3 - Proportion d'accord des propositions sur l'ensemble des élèves**

Mon mieux (T)	96,0%
Nouvelle habileté (T)	91,5%
Comprends bien (T)	90,6%
Qqc amusant (T)	89,6%
Nouvelles choses (T)	89,3%
Travaille beaucoup (T)	76,4%
Faire mieux (E)	52,5%
Seul capable (E)	47,4%
Points/Goals (E)	44,4%
Le meilleur (E)	35,9%
Chambard (E)	35,0%
Autres pas capables (E)	25,7%

### 2.1.3. Orientation des objectifs d'accomplissement

Les objectifs en rapport avec la tâche figurent très nettement parmi les choix prioritaires de tous les élèves. C'est un élément essentiel lorsque l'on sait que se centrer sur la tâche constitue un pronostic favorable à la poursuite d'une activité sportive dans le futur.

«Faire de son mieux», «Apprendre une nouvelle habileté», «Bien comprendre» et «Faire quelque chose d'amusant» dépassent ou approchent les 90% d'accords complets de la part des élèves. Il est bon de rapprocher ces objectifs d'accomplissement des objectifs généraux traités au point précédent, même si on peut constater une légère divergence puisque l'objectif d'amusement était placé avant celui de l'apprentissage.

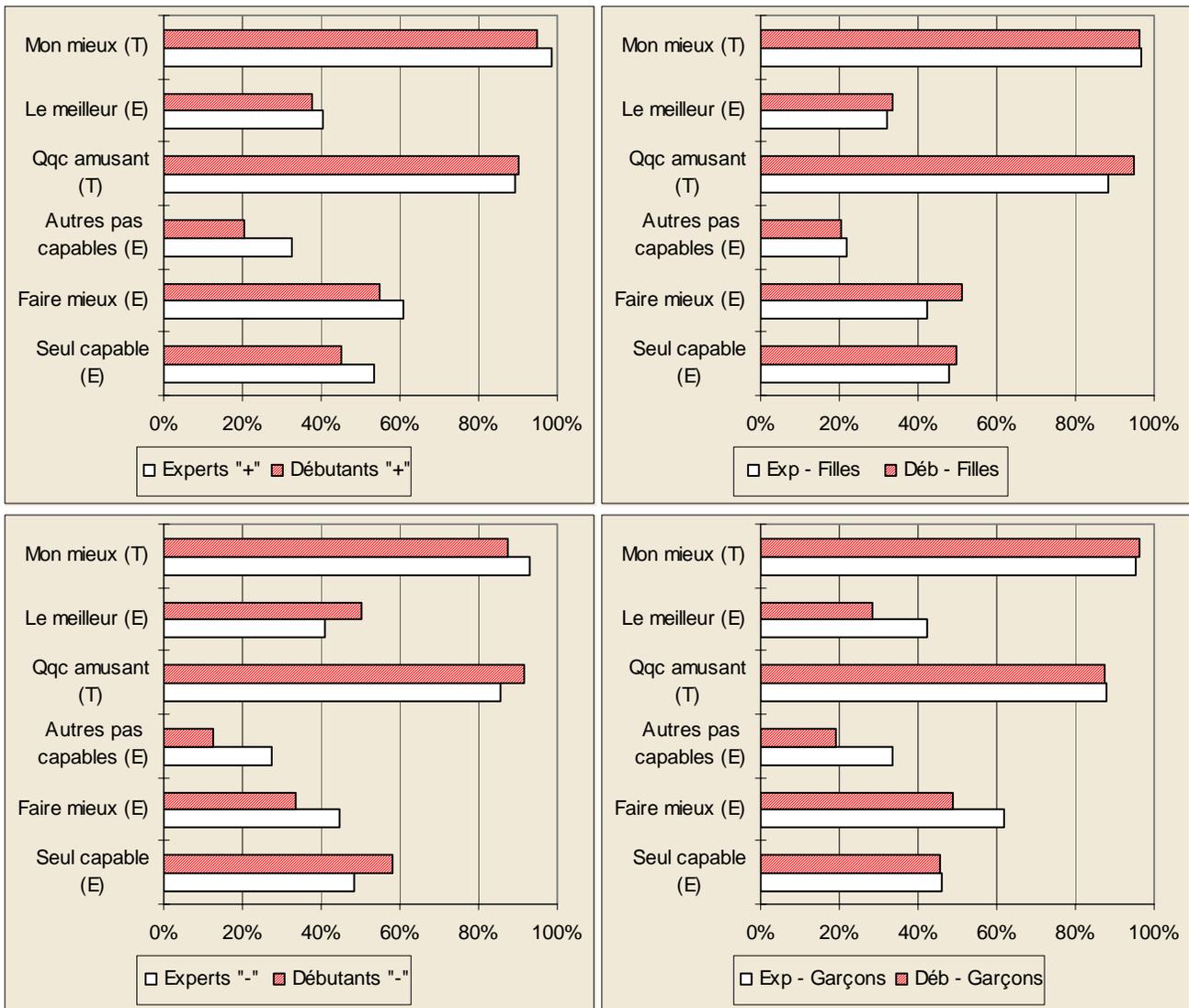


**Figure 3.2.8 - Proportion d'élèves en accord avec les items concernant l'orientation des objectifs d'accomplissement selon le genre**

### 2.1.3.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Dans la plupart des items importants que nous avons retenus, les meilleurs garçons présentent un pourcentage d'agrément supérieur (figure 3.2.7). Il est assez étonnant que, malgré une valeur sportive moins élevée et des perceptions inférieures d'habileté générale en éducation physique, les filles classées comme moins douées accordent une plus grande importance à des objectifs en rapport avec l'ego, comme «Etre la meilleure» ou «Etre la seule capable». Ceci paraît quelque peu paradoxal mais très défavorable dans le renforcement procuré par l'activité physique et sportive elle-même.

Bien que les différences ne soient pas significatives, «Faire de son mieux», typique de l'orientation vers la tâche recueille toujours un agrément supérieur chez les meilleurs élèves. «Faire mieux que les autres» et considérer que les autres ne sont pas capables de réaliser la tâche avec succès caractérisent également tous les groupes d'élèves les meilleurs.



**Figure 3.2.9 - Proportion d'élèves en accord avec les items concernant l'orientation des objectifs d'accomplissement selon l'expertise des enseignants**

### 2.1.3.2. Comparaison selon le genre

«Être le seul capable» caractérise tous les groupes de garçons. Trois fois sur quatre, mais de manière significative, il en va de même pour l'item «Faire mieux que les autres». Les filles paraissent privilégier l'amusement. Néanmoins, les différences se révèlent peu importantes.

L'esprit de compétition des garçons se marque d'une manière très nette dans les items en relation avec l'ego (les autres ne sont pas capables de faire aussi bien, être le meilleur ou encore marquer le plus grand nombre de points ou de buts) (figure 3.2.8). Ces données sont cohérentes avec celles de la littérature (Duda, 1993) et avec les conclusions de l'étude internationale sur le style de vie de jeunes Européens (Piéron et al., 1996).

### 2.1.3.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

D'une manière générale, il existe peu de tendances claires. Plusieurs items relatifs à l'ego se révèlent en faveur des élèves des experts (figure 3.2.9.).

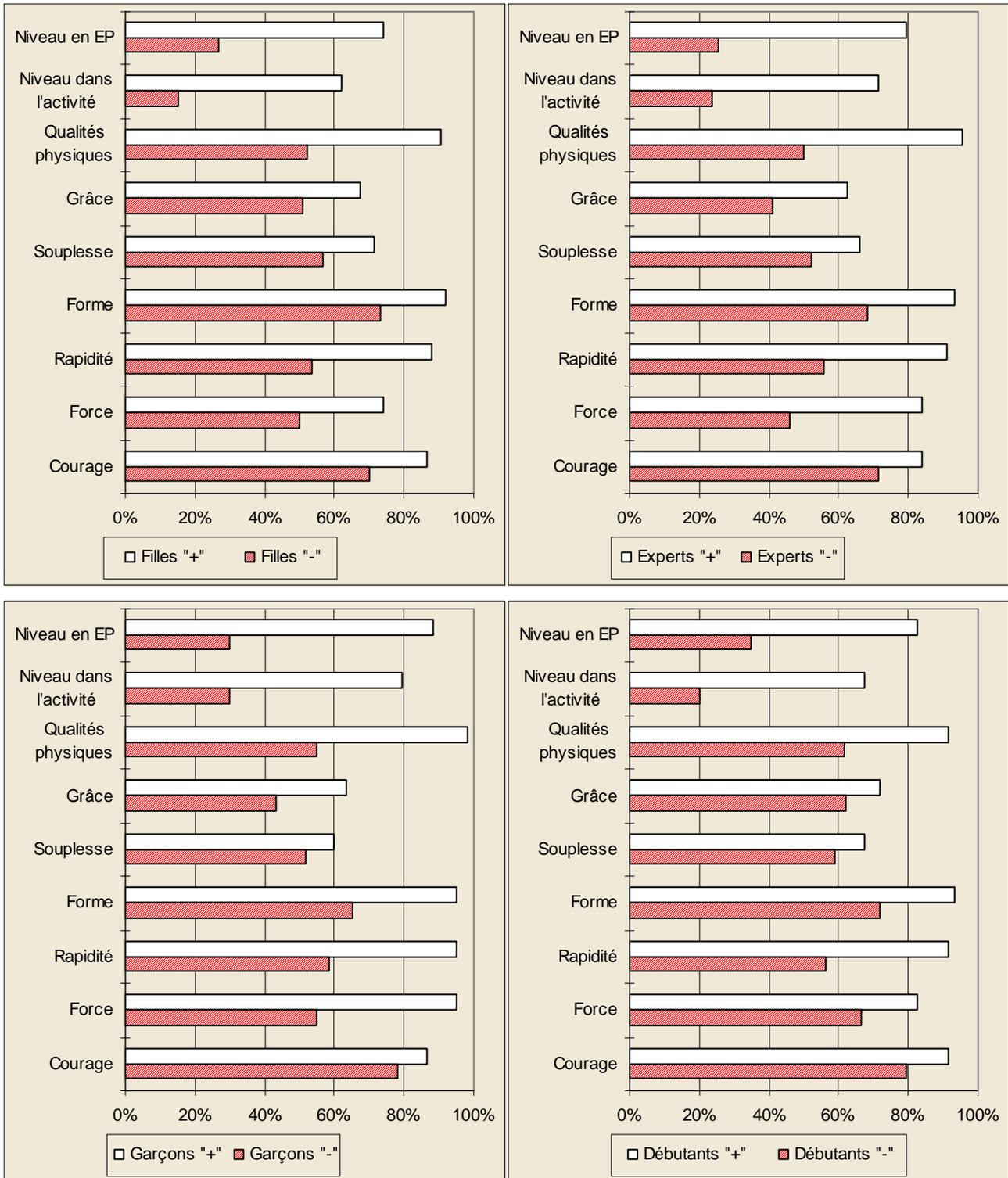
Nous verrons que les professeurs débutants, probablement par le choix d'activités faciles, donnent une prépondérance à l'aspect plaisir avant tout autre objectif. On comprend aisément que les experts, par leur exemple propre et par leurs interventions, tentent de créer un climat de recherche, de perfectionnement et d'excellence dans leurs classes. S'ils utilisent une évaluation de type formatif, on peut aussi comprendre que l'élève estimera ses progrès par rapport à la tâche plutôt qu'à l'ego.

### 2.1.4. Perception des compétences

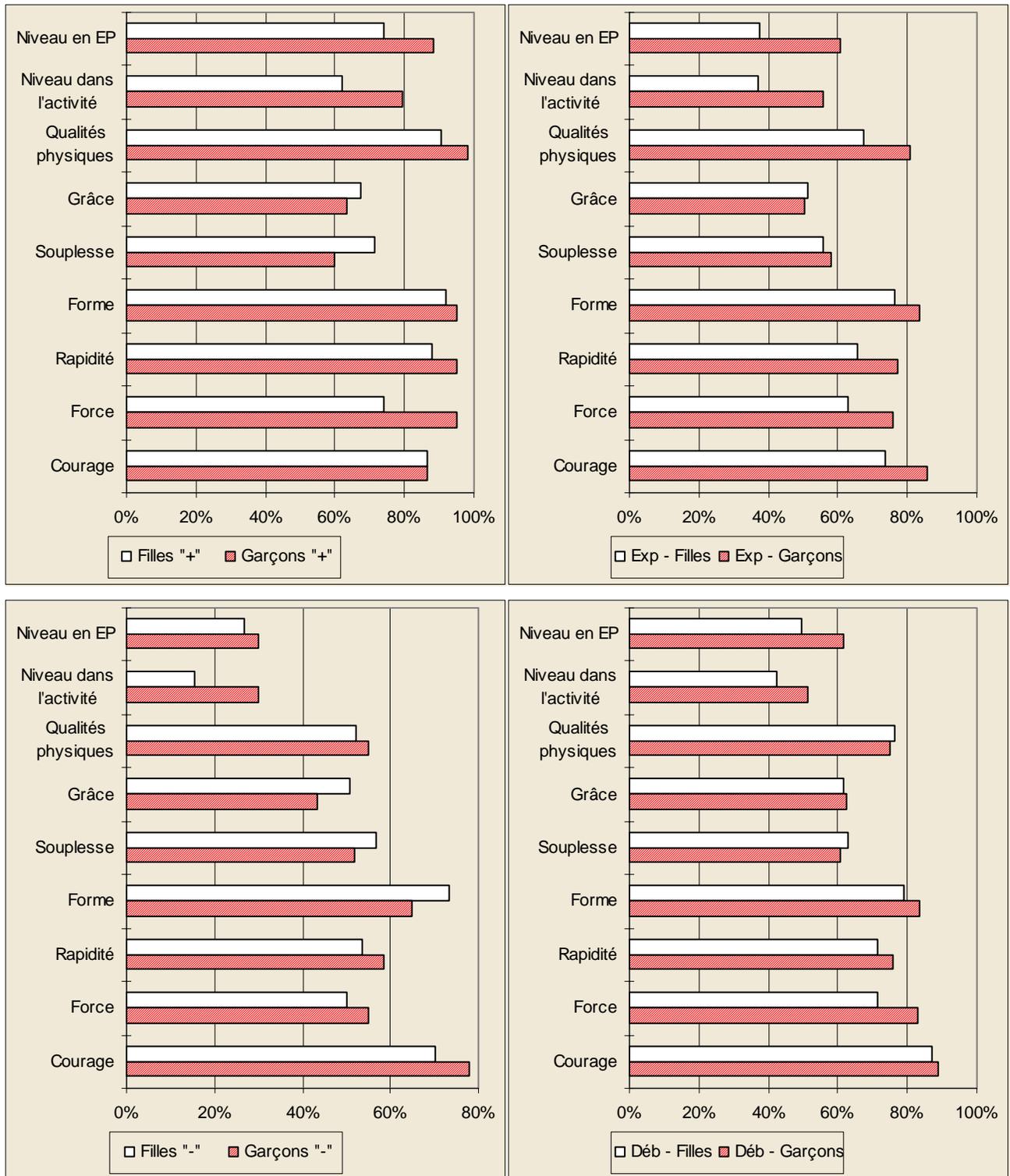
L'index des compétences perçues représente un ensemble composite de variables en rapport avec des considérations esthétiques ou morales, telles que la grâce et le courage, ou encore des qualités physiques telles que la force, la vitesse ou la souplesse (tableau 3.2.4). Certaines de ces notions comportent un caractère global qui peut correspondre au sens commun.

**Tableau 3.2.4 - Proportion de perceptions favorables des compétences chez l'ensemble des élèves**

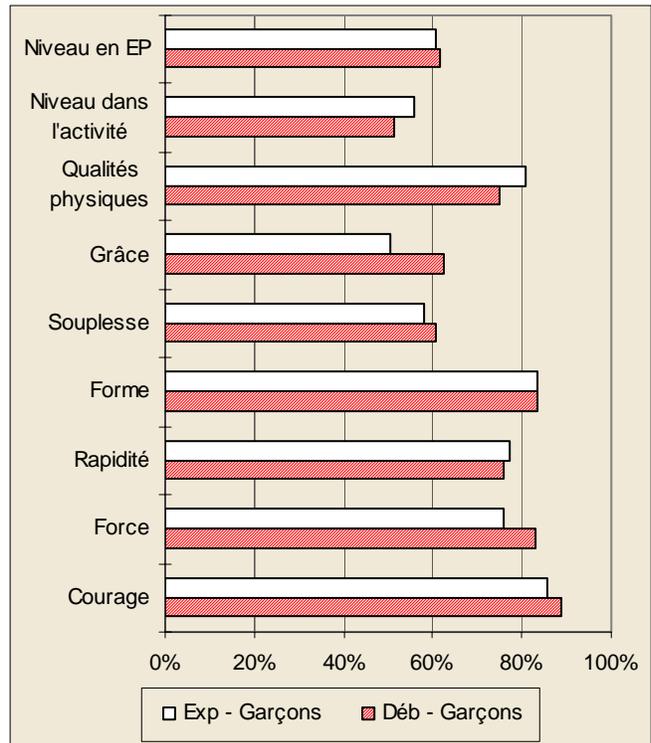
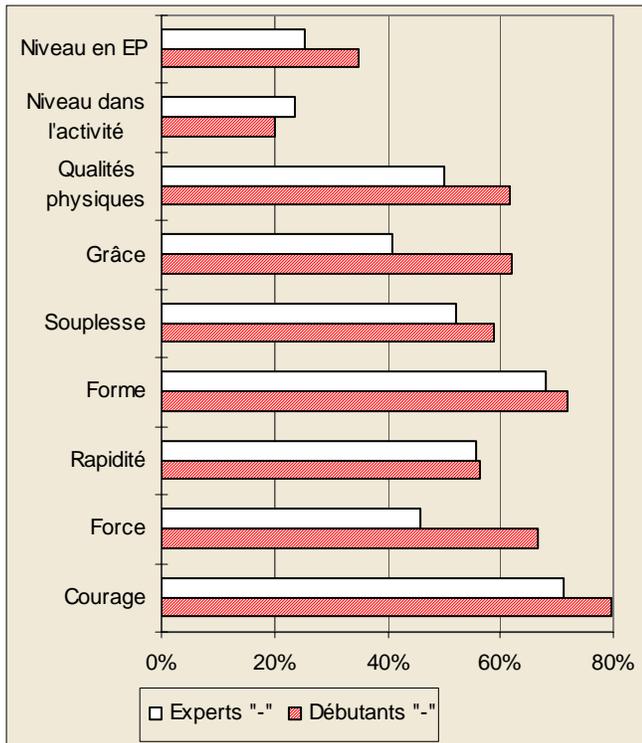
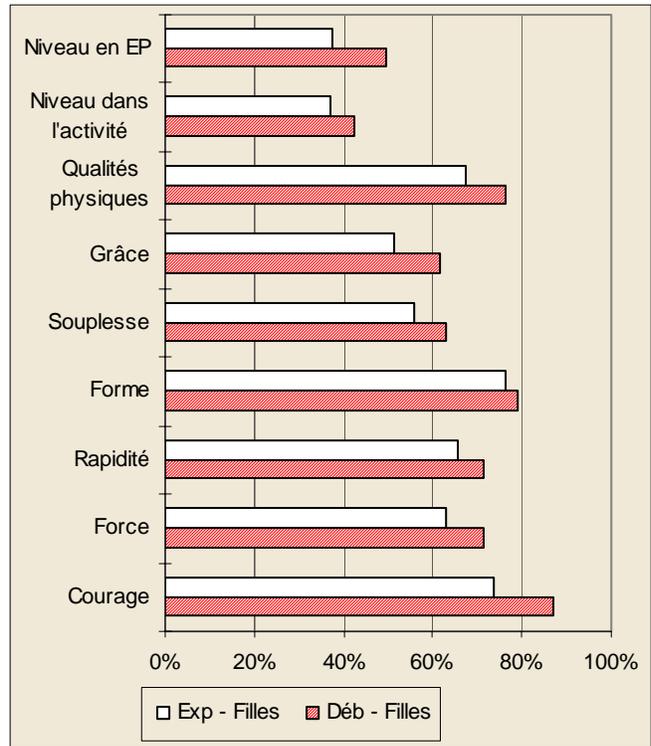
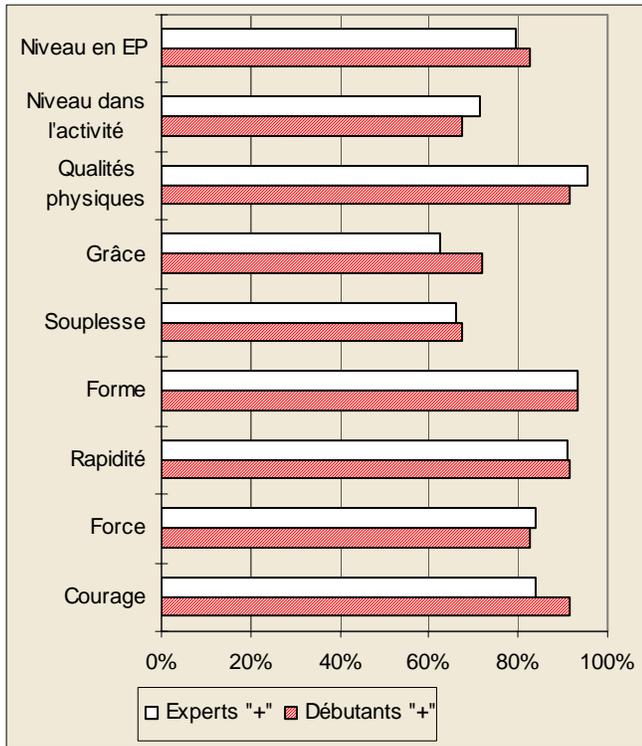
Niveau en éducation physique	50,7%
Niveau dans l'activité	46,3%
Qualités physiques	74,9%
Grâce	54,8%
Souplesse	58,8%
Forme	80,0%
Rapidité	72,2%
Force	71,3%
Courage	82,6%



**Figure 3.2.10 - Proportion d'élèves percevant favorablement leurs compétences en éducation physique et dans des qualités physiques de base selon le niveau d'habileté des élèves**



**Figure 3.2.11 - Proportion d'élèves percevant favorablement leurs compétences en éducation physique et dans des qualités physiques de base selon le genre**



**Figure 3.2.12 - Proportion d'élèves percevant favorablement leurs compétences en éducation physique et dans des qualités physiques de base selon le degré d'expertise des enseignants**

#### 2.1.4.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Toutes les comparaisons possibles ( $n = 32$ ) entre élèves les plus et les moins habiles s'avèrent en faveur des premiers. On retiendra que la presque totalité des différences sont statistiquement significatives. Les seules à ne pas atteindre un seuil acceptable sont la souplesse dans la comparaison des garçons, la grâce et la souplesse dans les classes des débutants.

Les perceptions des élèves concernant leur propre niveau d'habileté concordent parfaitement avec l'avis des enseignants: les élèves classés comme habiles par leurs enseignants se considèrent effectivement comme tels, ceux perçus comme moins compétents partagent également l'avis de leurs professeurs (figure 3.2.10). Il faut remarquer que l'évaluation du niveau de compétence s'opérait en rapport avec une discipline sportive bien définie, celle faisant l'objet de l'analyse du processus d'enseignement. Il faut garder cette distinction à l'esprit si l'on compare ces perceptions spécifiques à l'expression de la compétence à l'égard de l'éducation physique au sens large.

Toutes les variables composites (niveau de compétence en éducation physique, niveau de compétence dans l'activité enseignée lors de la leçon observée, perception des qualités physiques) ou isolées (grâce, souplesse, forme, rapidité, force et courage) marquent un très net avantage en faveur des élèves les mieux doués. En outre, ceux-ci se situent à des valeurs supérieures à la moyenne de la classe, à une seule exception non significative, le courage.

On se rendra compte des conséquences pédagogiques de ces constatations en considérant la relation positive entre la perception de compétence et la motivation intrinsèque (Duda, 1986; Harter, 1978). Plusieurs études ont mis en relief son importance dans la continuation de la participation à des activités physiques et sportives (Feltz & Petlichkoff, 1983). Plusieurs auteurs donnent à la perception de compétence un rôle clé dans la motivation (Duda, 1986; Harter, 1978). De même, il est apparu que le plaisir et la satisfaction rencontrés en participant à des activités physiques pourraient renforcer leur estime de soi et contribuer à développer une participation continue à des activités sportives au-delà de la scolarité. La qualité des expériences motrices vécues, les succès ou les échecs rencontrés au cours de celles-ci figurent parmi les déterminants critiques du développement de la perception de l'élève par rapport à une activité sportive, qu'elle prenne place à l'école ou dans un club.

Il est évident que les classes d'éducation physique sont marquées par la très large hétérogénéité des élèves qui les composent. Celle-ci se marque sous bien des aspects au-delà des caractéristiques physiques et motrices des élèves. Les motivations et les perceptions de compétence des élèves font partie des éléments qui distinguent aussi les participants, parfois de manière considérable.

Rappelons que Carreiro da Costa et al. (1997) avaient constaté qu'un groupe d'élèves caractérisés par une perception de compétence élevée présentaient une forte motivation pour le développement des habiletés dans la spécialité sportive pratiquée. Ces mêmes élèves se caractérisaient également par une motivation pour l'éducation physique et la pratique sportive

plus élevée, un engagement moteur supérieur et une attention plus soutenue que des élèves de faible perception de compétence. Les variables que nous venons de citer sont fréquemment apparues comme des caractéristiques d'un enseignement efficace ou en relation avec les quantités d'apprentissage réalisé par l'élève.

#### 2.1.4.2. Comparaison selon le genre

La plupart de ces comparaisons (16/24) fournissent des proportions de perceptions plus favorables chez les garçons, particulièrement dans le cas de perceptions plus globales, notamment les perceptions de niveau de compétence en éducation physique, dans l'activité pratiquée lors de la leçon et sur l'ensemble des qualités physiques, à l'exception des filles des débutants qui se perçoivent à un plus fort pourcentage comme dotés de bonnes qualités physiques (figure 3.2.11).

On comprend aisément les proportions plus élevées de filles qui perçoivent plus favorablement leurs qualités de grâce et de souplesse, traditionnellement vues comme des caractéristiques féminines. Il existe néanmoins quelques exceptions dans les comparaisons selon le genre dans les classes des experts et des débutants.

Les autres qualités à caractère sportif, plus accusé comme la rapidité ou vitesse, la force et le courage sont systématiquement perçus plus favorablement chez les garçons.

Treize des 32 comparaisons selon le genre atteignent un niveau de signification acceptable. On les trouve principalement dans les différences entre filles et garçons des classes des experts où les trois indices globaux sont en faveur des garçons. Notons que la perception de compétence générale en éducation physique diffère significativement selon le genre dans trois comparaisons sur quatre, les élèves de faible niveau d'habileté faisant exception.

#### 2.1.4.3. Comparaison selon l'expertise de l'enseignant

Les élèves des professeurs débutants marquent des perceptions plus favorables dans 25 des 32 comparaisons (figure 3.2.12). Parmi elles, 8 dépassent le seuil de signification de 0,1. Cinq des différences significatives sont relevées dans la comparaison des filles les plus faibles dans les deux types de classes.

Les différences de perception enregistrées exigent certainement un traitement différencié, notamment dans le chef des interventions de l'enseignant. La comparaison des experts et des débutants ne permet pas d'identifier une différence dans la perception de compétence des élèves, sauf dans celle qui est relative à la perception de compétence dans l'activité pratiquée dans la leçon observée.

## 2.2. Pratique sportive extrascolaire

### 2.2.1. Types de pratique

Quarante-six pour cent des adolescents interrogés déclarent être engagés dans un sport de compétition, 25,8% pratiquent une activité sportive en dehors de structures organisées et 24,6% ne s'impliquent pas dans le sport extrascolaire. Ces pourcentages correspondent très largement à ceux d'études antérieures effectuées en Belgique. En effet, Bodson (1991) et plus récemment, Piéron, Ledent, Almond, Airstone et Newberry (1996) ont rapporté respectivement des pourcentages de 46 et 43% de compétiteurs. Le premier auteur a effectué son enquête auprès de jeunes de 6 à 18 ans alors que les seconds s'étaient orientés vers les garçons et filles de 12 et 15 ans. Par contre, il existe des divergences dans les proportions de jeunes non pratiquants: 34% dans l'étude de Bodson (1991) et 18% dans celle de Piéron et al. (1996). Les interprétations divergentes de la notion de «sport de loisirs» permettraient peut-être d'expliquer la proportion plus importante relevée par Bodson (1991). Dans la seconde enquête, l'âge des sujets interrogés constituerait vraisemblablement une piste d'explication. En effet, les jeunes pratiquent des activités sportives en proportion plus élevée que leurs aînés.

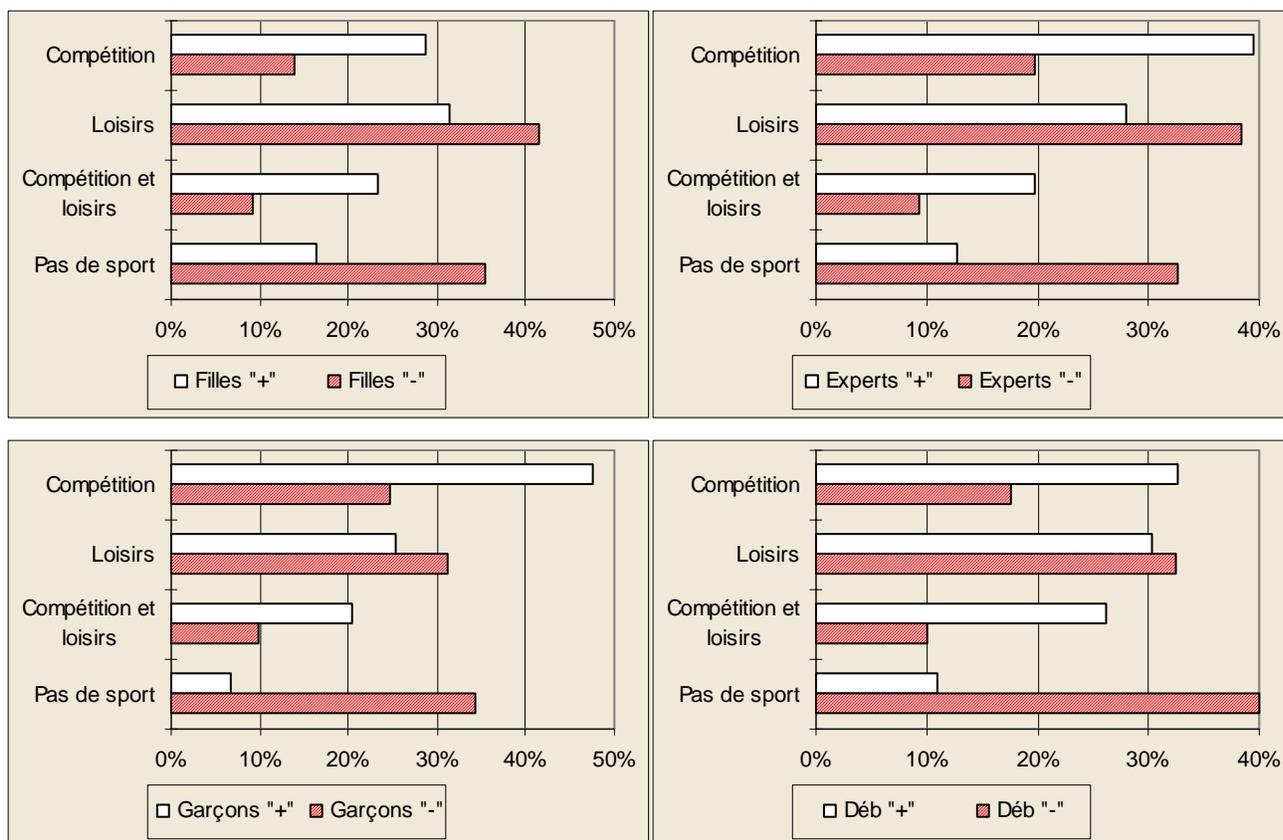
Malgré les quelques divergences avec les données de la littérature, l'échantillon d'élèves de l'étude semble bien représentatif de la population des jeunes Belges francophones.

#### 2.2.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

D'une manière constante les élèves les meilleurs indiquent participer à un sport de compétition dans des proportions doubles de celles des plus faibles. Trois des quatre comparaisons dégagent des différences significatives.

Si le quart des jeunes interrogés déclarent ne pas pratiquer de sport, la proportion est nettement plus élevée chez les plus faibles, variant entre 32 et 40% alors que la marge de variation n'est que de 7 à 16% chez les meilleurs. Toutes les différences entre les deux types d'élèves sont significatives à une très forte probabilité, de l'ordre de 0,01 et souvent 0,001 (figure 3.2.13).

Ainsi, la participation aux activités sportives extrascolaires peut être mise en relation avec le niveau d'habileté des élèves. Cette constatation paraît assez logique. En revanche, la grande proportion de non-pratiquants chez les élèves considérés comme les moins habiles est préoccupante. Comme l'ont souligné Piéron et Vrijens (1991), la condition physique des jeunes Belges tend à se dégrader. L'augmentation de la passivité des loisirs constitue une piste d'interprétation généralement bien admise. Cependant, le processus ne s'arrête pas là. On associe à l'hypokinésie croissante des problèmes de santé qui se manifestent à plus ou moins long terme: obésité, troubles cardiaques,... On se souviendra que dans les prédictions de pratique à longue échéance, ces jeunes inactifs se caractérisent par la forte probabilité de le rester une fois arrivés à l'âge adulte. Les études de Van Reusel et al. (1990), de Telama, Leskinen et Yang (1996) et de Yang (1997) sont probantes à ce sujet.



**Figure 3.2.13 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le niveau d'habileté**

Quelques études longitudinales ont mis en évidence l'existence de corrélations faibles mais significatives entre la présence d'une pratique sportive extrascolaire et sa poursuite à l'âge adulte (Raitakari et al., 1994; Telama, Yang, Laakso & Viikari, 1996; Telama, Leskinen & Yang, 1996). La participation au sport de compétition serait dotée d'un pouvoir supérieur de prédiction (Yang, 1997). Cependant, c'est l'inactivité physique pendant l'adolescence qui reste le meilleur prédicteur de l'absence de pratique ultérieure. Celui qui est peu actif pendant sa jeunesse aura peu de chances de devenir actif une fois adulte (Van Reusel et al., 1990). Nos élèves les moins habiles se situent majoritairement dans les deux groupes dont la participation sportive de longue durée reste aléatoire: peu de sport de compétition et absence de pratique sportive.

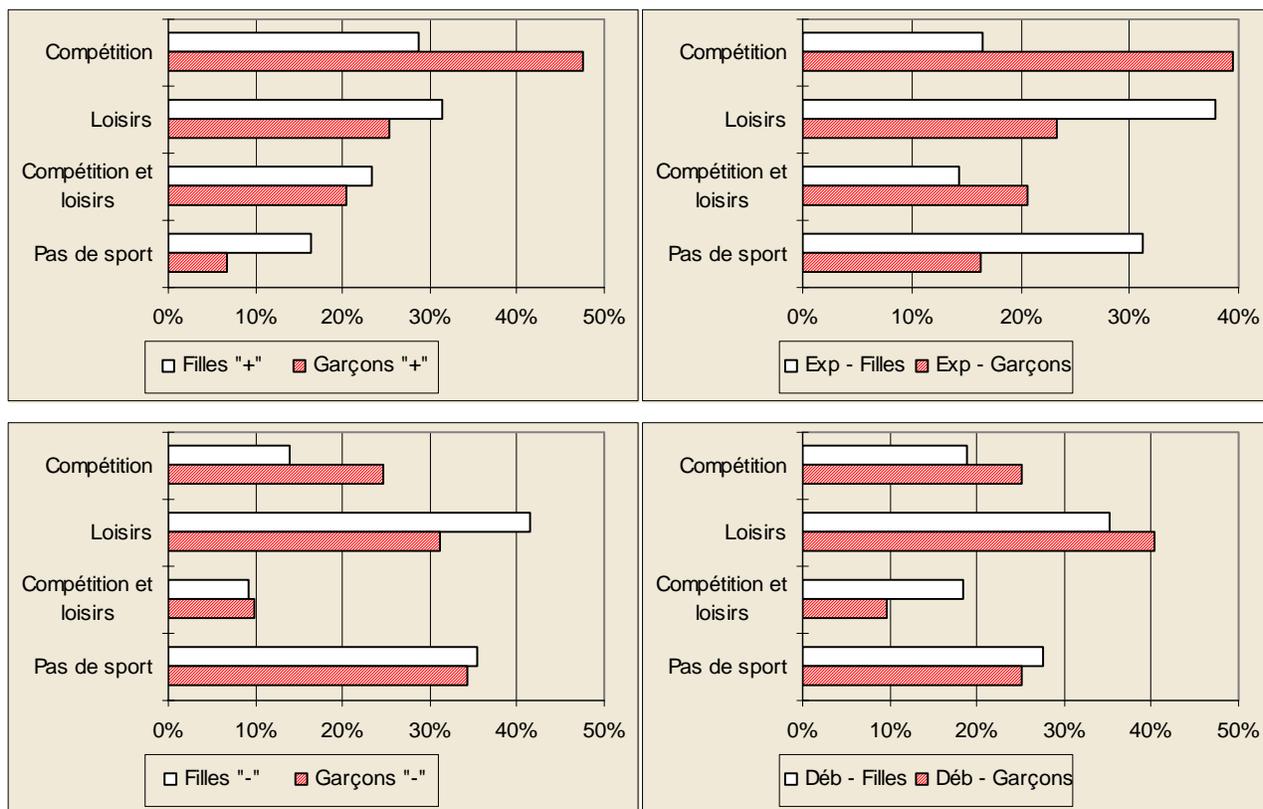
Les élèves les moins habiles paraissent nombreux à s'engager dans le cercle vicieux: «Je ne suis pas habile, le sport extrascolaire ne m'attire pas ou peu, mon niveau d'habileté ne s'améliorera pas, je ne pratique pas en club et l'activité sportive ne m'intéresse pas dans mon temps libre,...».

Cette caractéristique du niveau de l'engagement présente une très grande importance lorsque l'on considère les rapports avec les effets sur la santé et la pratique à longue échéance d'une activité sportive.

### 2.2.1.2. Comparaison selon le genre

La pratique de la compétition est nettement plus développée chez les garçons comme l'indiquent les quatre différences entre les groupes (figure 3.2.14). Celles qui concernent les élèves les meilleurs et les élèves des experts sont significatives.

Comme nous l'avons constaté plus haut, les filles sont en plus fortes proportions à se confiner dans la sédentarité. Cependant aucune comparaison ne met en évidence une différence significative. Ces résultats ne confirment pas ce qui est apparu dans les études internationales portant sur cinq pays de l'Union Européenne ou sur un groupe plus large de pays européens.

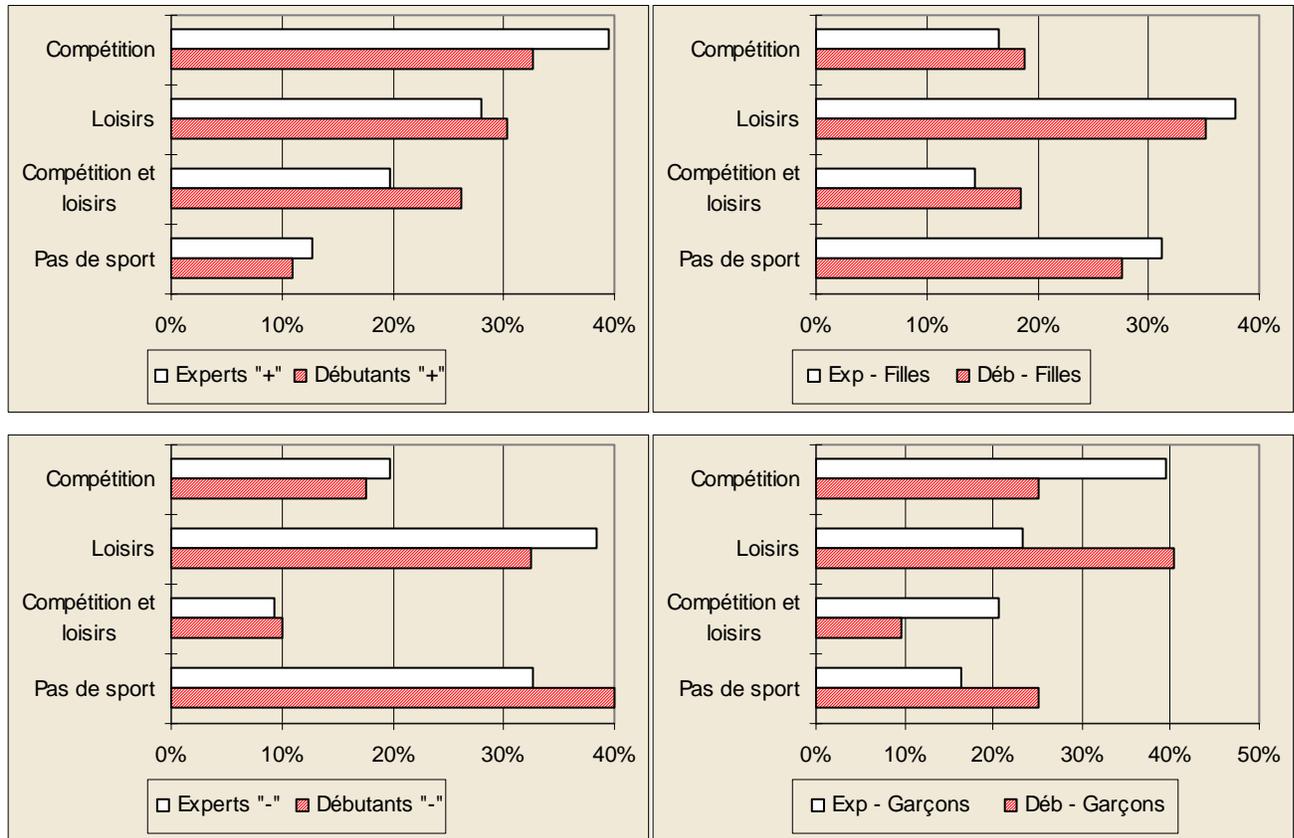


**Figure 3.2.14 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le genre**

### 2.2.1.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Dans leur ensemble, les proportions de jeunes pratiquant une activité sportive extrascolaire diffèrent peu entre les classes des enseignants experts et celles des débutants. Cependant, une tendance se marque dans l'engagement dans la pratique compétitive. Une plus forte proportion d'élèves placés sous la responsabilité d'un expert pratique un sport de

compétition (figure 3.2.15). Est-ce un effet d'une influence de ces professeurs qui les inciteraient à se réaliser à travers une pratique sportive compétitive?



**Figure 3.2.15 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le degré d'expertise**

On pourrait admettre que l'habileté générale des élèves participant aux leçons des experts est supérieure à celle obtenue chez les enseignants débutants. En effet, il est attendu que le temps passé à la tâche est très souvent synonyme de progrès. Généralement, il est supérieur dans les classes dirigées par les enseignants efficaces (Phillips & Carlisle, 1983). De plus, l'adéquation de feedback fournis à l'élève diffère entre les professeurs les plus et les moins efficaces (Carreiro da Costa & Piéron, 1990). Dans l'étude de ces auteurs, les premiers émettaient 99% de feedback corrects alors que les seconds se situaient à un pourcentage de 81,4% soit un taux d'erreur ou d'inadéquation de près de 20% dans leurs interventions. Atteignant un niveau d'habileté supérieur sous la responsabilité d'un expert, les élèves considérés comme les meilleurs seraient plus enclins à s'engager dans la pratique sportive compétitive. Les objectifs d'apprentissage fréquemment poursuivis par les experts permettraient aux jeunes souhaitant pratiquer dans un club de se présenter avec un niveau de qualités sportives supérieures facilitant l'intégration dans le milieu sportif.

Ceci mériterait une analyse plus approfondie et une attention particulière de la part des enseignants lorsqu'on se réfère à l'augmentation de la prédiction de la participation à l'âge adulte (Yang, 1997).

## 2.2.2. Fréquence de la pratique sportive

En matière de santé, il existe un vaste consensus pour recommander une activité modérée (environ 60% de la consommation maximale d'oxygène), trois fois par semaine et pendant des périodes d'un minimum de 20 minutes. Toutefois, ceci n'a pas été totalement confirmé chez les jeunes. Il semble cependant que leur dépense énergétique doive au minimum être de cet ordre de grandeur afin de bénéficier des effets favorables sur la santé (Corbin, Pangrazi & Welk, 1994).

En moyenne, 40,8% des élèves interrogés s'engagent dans une pratique sportive extrascolaire dépassant les trois heures par semaine.

### 2.2.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

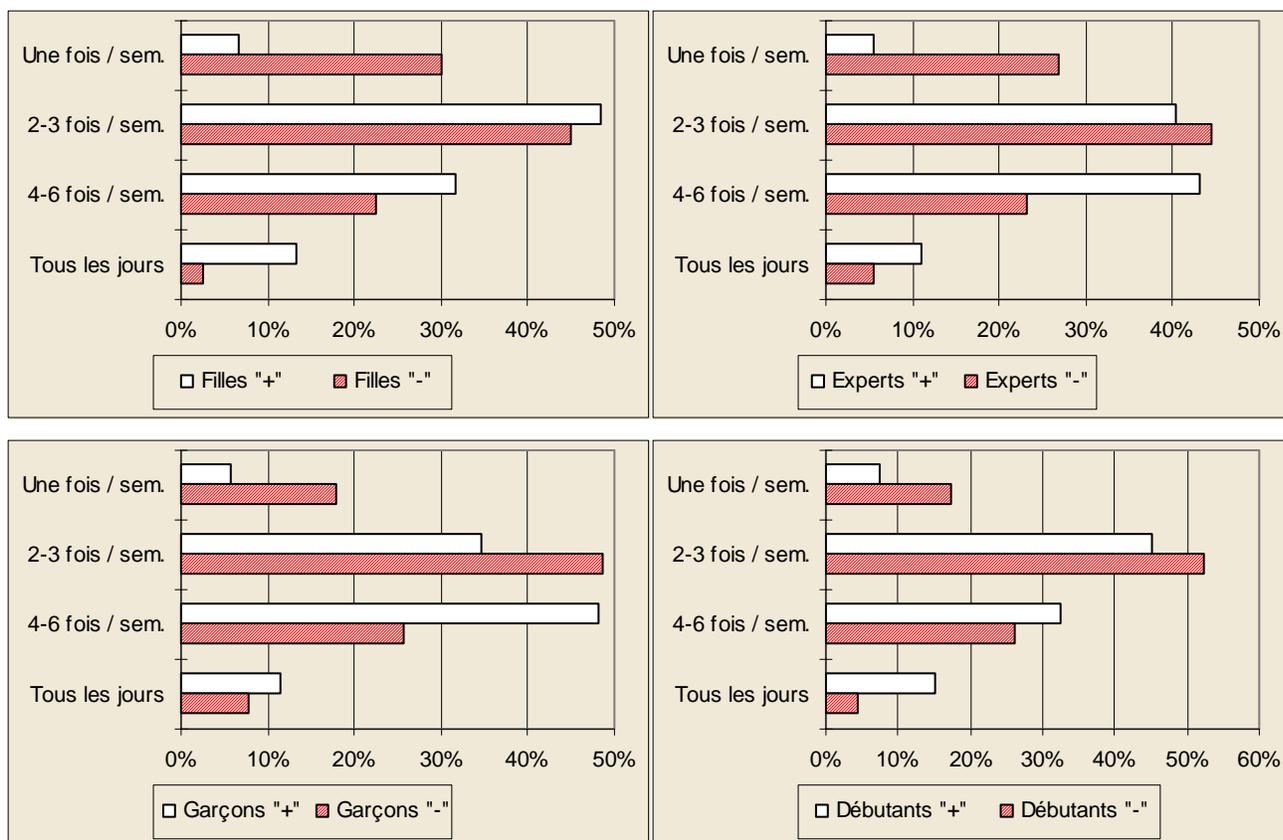
La pratique limitée à une seule par semaine, peu susceptible de promouvoir un style de vie actif et incapable de produire des effets sur la santé concerne 10% des élèves. Les différences sont nettement au désavantage des élèves les moins bons, souvent dans des proportions de 3 à 1 par rapport aux meilleurs (figure 3.2.16). Les différences sont significatives chez les meilleurs et dans les classes des experts.

Si l'on regroupe les pratiques très fréquentes, au-delà de quatre fois par semaine, les écarts entre les pourcentages d'élèves pratiquant fréquemment et les autres sont aussi très nettement à l'avantage des meilleurs élèves, souvent au-delà de 20 à 25%.

Ces différences semblent en accord avec le type de participation que les uns et les autres privilégient. En effet, dans un sport de compétition, les entraînements sont programmés une ou plusieurs fois par semaine. La rencontre de fin de semaine constitue également une source régulière et importante de dépense physique. L'addition des deux permet de comprendre la grandeur de l'implication.

Il est possible d'admettre que la pratique en club s'associera plus à un style de vie actif que la pratique en dehors des structures organisées. Plusieurs raisons y contribuent, notamment:

- l'importance accordée par les jeunes à s'engager dans une activité codifiée et réglementée;
- la disponibilité de structures et d'équipements de qualité;
- la relation amicale avec l'entraîneur;
- l'obligation par les parents;
- la sécurité d'une structure organisée;
- ...

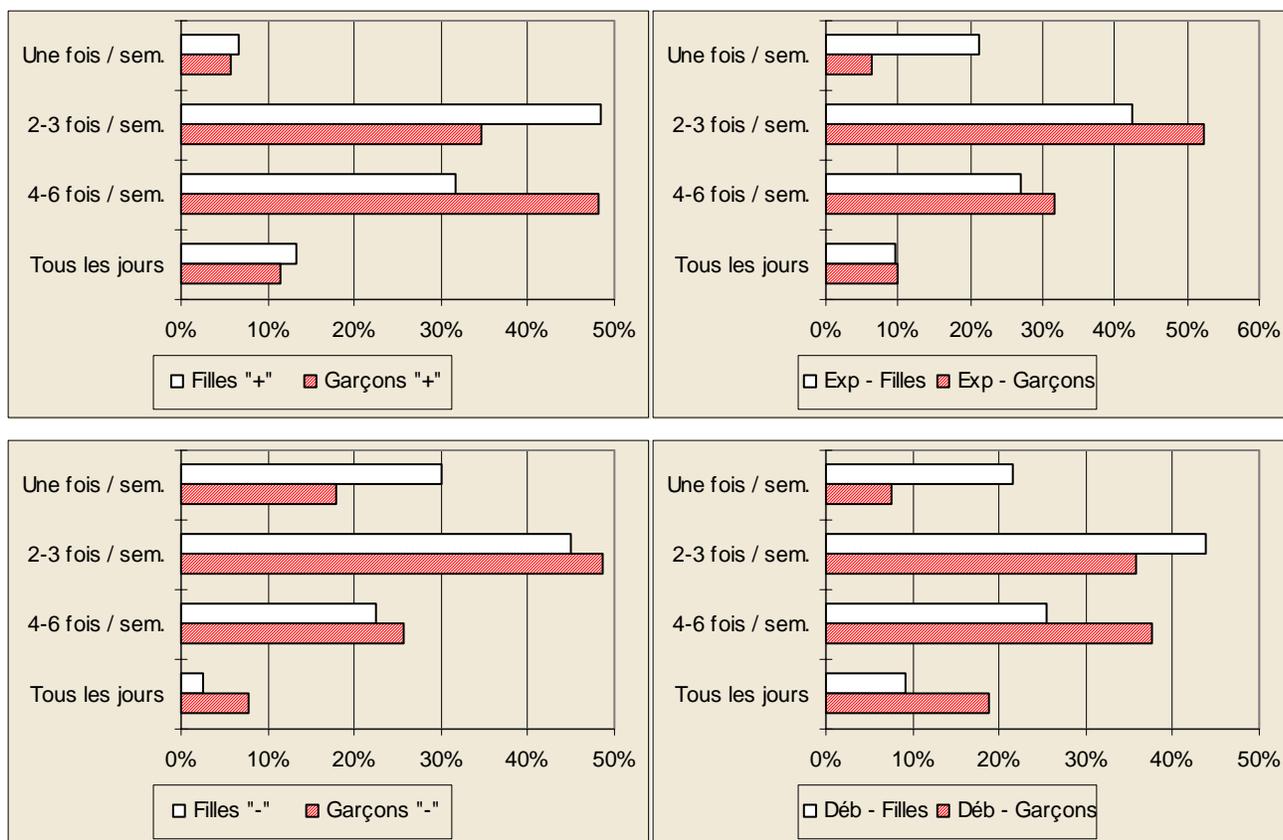


**Figure 3.2.16 - Fréquence de pratique sportive extrascolaire selon le niveau d'habileté**

Les éléments cités, dont certains relèvent des motivations, se rencontrent quasi exclusivement dans les activités organisées. Eventuellement, ils seraient mieux à même de favoriser la régularité d'une pratique. A l'inverse, le sport de loisirs ou inorganisé se pratique le plus souvent de manière volontaire et gratuite. Le plaisir de retrouver ses amis constitue une des motivations les plus importantes. Un manque de temps, un programme intéressant à la télévision, une météo défavorable gênant les activités d'extérieur représentent autant de raisons qui limitent la participation. De plus, différentes enquêtes ont montré que ce sont surtout les garçons qui choisissent ce type d'activités (Didier, 1995 NR). Le type de sport le plus souvent pratiqué par les filles (danse, gymnastique) peut difficilement s'effectuer en dehors de structures ou de groupes bien établis, augmentant ainsi les obstacles à la participation. L'absence de sécurité et des interdits culturels expliqueraient également l'absence de ce choix par ces dernières, ou par leurs parents.

#### 2.2.2.2. Comparaison selon le genre

Comme on a pu le constater avec l'absence de pratique, les filles sont en proportions nettement plus élevées à ne s'engager qu'une seule fois par semaine (figure 3.2.17).



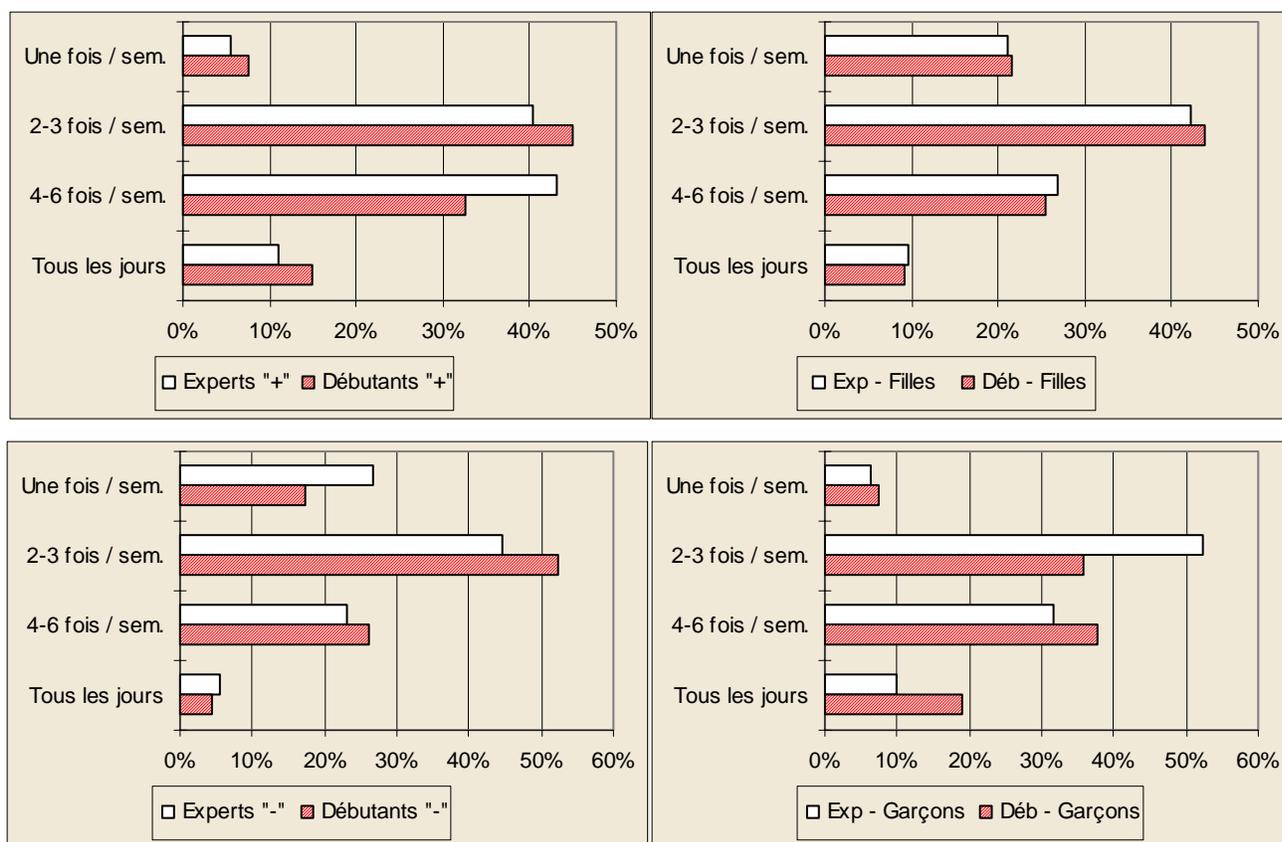
**Figure 3.2.17 - Fréquence de pratique sportive extrascolaire selon le genre**

### 2.2.2.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

A nouveau, nous observons très peu de différences avec une très légère tendance en faveur des classes conduites par les débutants (figure 3.2.18). Les élèves de ces enseignants sont proportionnellement plus nombreux à pratiquer une activité sportive dont la durée varie entre trois et six heures par semaine.

Comme nous l'avons fait remarquer lors de la comparaison selon le niveau de compétence, le type de participation privilégié par leurs élèves respectifs permettrait d'interpréter ces divergences. Il est logique que la compétition sportive ne constitue pas un idéal de loisirs pour tous. Cependant, il serait intéressant de mieux faire prendre conscience aux jeunes de l'importance d'une dépense physique quelconque, au minimum trois fois par semaine. Les balades à pied, en vélo, les matchs de football entre copains,... constituent autant de possibilités de rencontrer les aspirations de chacun, quel que soit son niveau initial d'habileté.

Afin de favoriser les pratiques sportives non organisées chez les élèves peu désireux de s'engager dans les rigueurs et contraintes de la compétition, il serait utile d'aménager plus d'espaces de détente et de dévouement sportif.



**Figure 3.2.18 - Fréquence de pratique sportive extrascolaire selon le degré d'expertise**

L'absence d'implication active et directe de l'adulte au profit d'une présence plus discrète et passive capable de prévenir d'éventuels débordements pourrait rencontrer les attentes et intérêts des adolescents.

Une modification des politiques de jeunes dans les clubs permettrait aux élèves les moins habiles de participer activement aux activités proposées. En effet, la première place dans un championnat de jeunes constitue encore trop fréquemment la source primordiale, voire exclusive, de motivation des dirigeants (Cloes, Chapelle, Ledent & Piéron, accepté pour publication). A cette gloire, éphémère, pourrait avantageusement se substituer une participation où le plaisir redeviendrait le moteur principal.

L'identification des motivations qui poussent les jeunes à participer à des activités physiques constitue un domaine d'étude particulièrement important lorsque l'on considère à quel point l'affect influence le comportement. A l'inverse, la connaissance des raisons d'abandon de la pratique ou de l'absence d'activité revêt un intérêt primordial puisqu'elle devrait fournir des pistes d'action visant à rechercher un des objectifs prioritaires de l'éducation physique scolaire: la poursuite par tous les élèves d'une activité physique régulière à l'issue de leur scolarité.

En abordant ces aspects dans le programme de recherche, notre objectif visait à vérifier l'existence de différences notables dans les motivations à la pratique chez des élèves appartenant à des groupes distincts. De même, nous étions également désireux de déterminer si les raisons d'abandon ou de non-pratique se différenciaient selon les variables prises en considération précédemment.

Il existe chez l'enfant comme chez l'adolescent une interaction entre ce qu'ils vivent à l'école et leur vie de loisir. Les influences sont réciproques. N'oublions pas qu'un jeune pratiquant une activité sportive en club passe plus de temps avec l'entraîneur et les partenaires qu'avec l'enseignant d'éducation physique et ses condisciples.

## 2.3. Les motivations

### 2.3.1. Les motifs de participation

Parmi les seize items proposés, cinq sont considérés comme «importants» par huit élèves sur dix au minimum: être en forme (94,1%), bon pour moi (92,3%), amusant (89,3%), passionnant (85,7%), relaxant (81,0%) (tableau 3.2.5 ). Les quatre premiers figuraient parmi les motifs de participation considérés comme très importants par les proportions les plus élevées de jeunes Belges francophones de 12 et 15 ans, interrogés dans le cadre d'une étude portant sur leur style de vie (Ledent, Cloes, Onofre, Telama, Almond & Piéron, 1997; Piéron et al., 1996). Le parallélisme étroit que nous avons relevé entre les principaux items dans les deux études tend à en valider mutuellement les résultats.

**Tableau 3.2.5 - Classement par ordre décroissant des motifs de participation selon la proportion d'élèves les considérant comme «importants» chez l'ensemble des élèves**

<i>Intitulé</i>	<i>Important</i>
Etre en forme	94,1%
Bon pour moi	92,3%
Amusant	89,3%
Passion	85,7%
Relax	81,0%
Rencontres	70,7%
Expression	62,6%
Compétition	60,1%
Connaissances	59,3%
Equipe	59,2%
Silhouette	58,8%
Physique attirant	35,8%
Carrière	30,6%
Argent	21,7%
Amis pratiquent	21,3%
Famille veut	18,0%

Les nôtres confirment que les jeunes francophones associent assez directement la pratique d'activités physiques et sportives à la recherche d'une bonne santé. Les proportions particulièrement élevées d'élèves qui considèrent qu'être en forme et que le sport est bon pour la personne souligneraient l'influence des campagnes de promotion de l'activité physique reposant sur ses effets favorables sur la santé et sa place dans un mode de vie saine.

Dans le milieu scolaire, rappelons que le programme des cours d'éducation physique place un accent particulier sur cet aspect. Menées à grand renfort médiatique, garant de la diffusion de certaines notions, plusieurs actions ont ainsi sensibilisé le public. Le Livre Blanc sur la condition physique des jeunes en Belgique (Piéron & Vrijens, 1991) en est un exemple. Le milieu scolaire a fait l'objet de diverses opérations telles que celles du COIB (1995) et du programme «Cahier défi-santé» (Carlier, Crum, Dendoncker & Rutten, 1995). Par ailleurs, rappelons des opérations menées pour attirer l'attention de l'opinion publique sur le rôle fondamental de l'éducation physique scolaire dans ce secteur vital («Plus de sport à l'école = Médecine préventive»).

A l'instar des fumeurs qui continuent à s'empoisonner alors qu'ils en sont conscients, si les jeunes sont convaincus de l'intérêt de la pratique sportive, Cloes, Ledent, Didier et Piéron (1996) ont mis en évidence qu'ils ne s'engageaient pas pour autant. La perception très optimiste de leur état de santé représenterait probablement un facteur décisif dans cette contradiction (Ledent, Cloes & Piéron, 1997).

Des proportions élevées d'élèves du secondaire participent aux activités physiques, pour le plaisir que procure l'activité et la passion qu'ils peuvent éprouver. Cette constatation cadre assez étroitement avec les théories proposées dans la littérature (Scanlan & Lethwaite, 1986; Wankel, 1985). Il convient de rappeler que la recherche du plaisir éprouvé lors de la participation aux activités physiques figure parmi les principes didactiques avancés dans les formations d'enseignants.

Les motifs de participation liés aux relations sociales semblent moins puissants. Les items «rencontrer des amis», «faire partie d'une équipe», «faire de nouvelles connaissances» et «amis pratiquants» ne sont ainsi considérés comme importants que par 70,7 - 59,2 - 59,3 et 21,3% des élèves interrogés. La même tendance fut mise en évidence tant en Belgique que dans d'autres pays européens (Ledent et al., 1997; Piéron et al., 1996).

L'obligation parentale ainsi que les motifs associés à des motivations extrinsèques à caractère matériel («carrière» et «gagner de l'argent») font partie des items considérés comme importants par les proportions les plus faibles d'élèves.

Sans doute, la perspective à long terme n'est-elle pas suffisamment développée pour que les jeunes développent des ambitions professionnelles. Par ailleurs, ces derniers semblent conscients que la valorisation financière des talents sportifs ne concerne qu'une minorité de pratiquants.

Afin de simplifier la discussion des résultats et d'alléger le texte, nous nous sommes limités à quelques items dont la comparaison paraissait intéressante: «Etre en forme», «Relaxant», «Faire partie d'une équipe», «Aimer la compétition», «Famille veut», «Faire

carrière». Ils représentent les aspects en relation avec la santé, le plaisir, les motivations à caractères social et matériel. Le tableau 3.2.6 présente l'ensemble des résultats et est proposé à titre d'information.

**Tableau 3.2.6 - Comparaisons des motivations à la pratique des activités physiques et sportives**

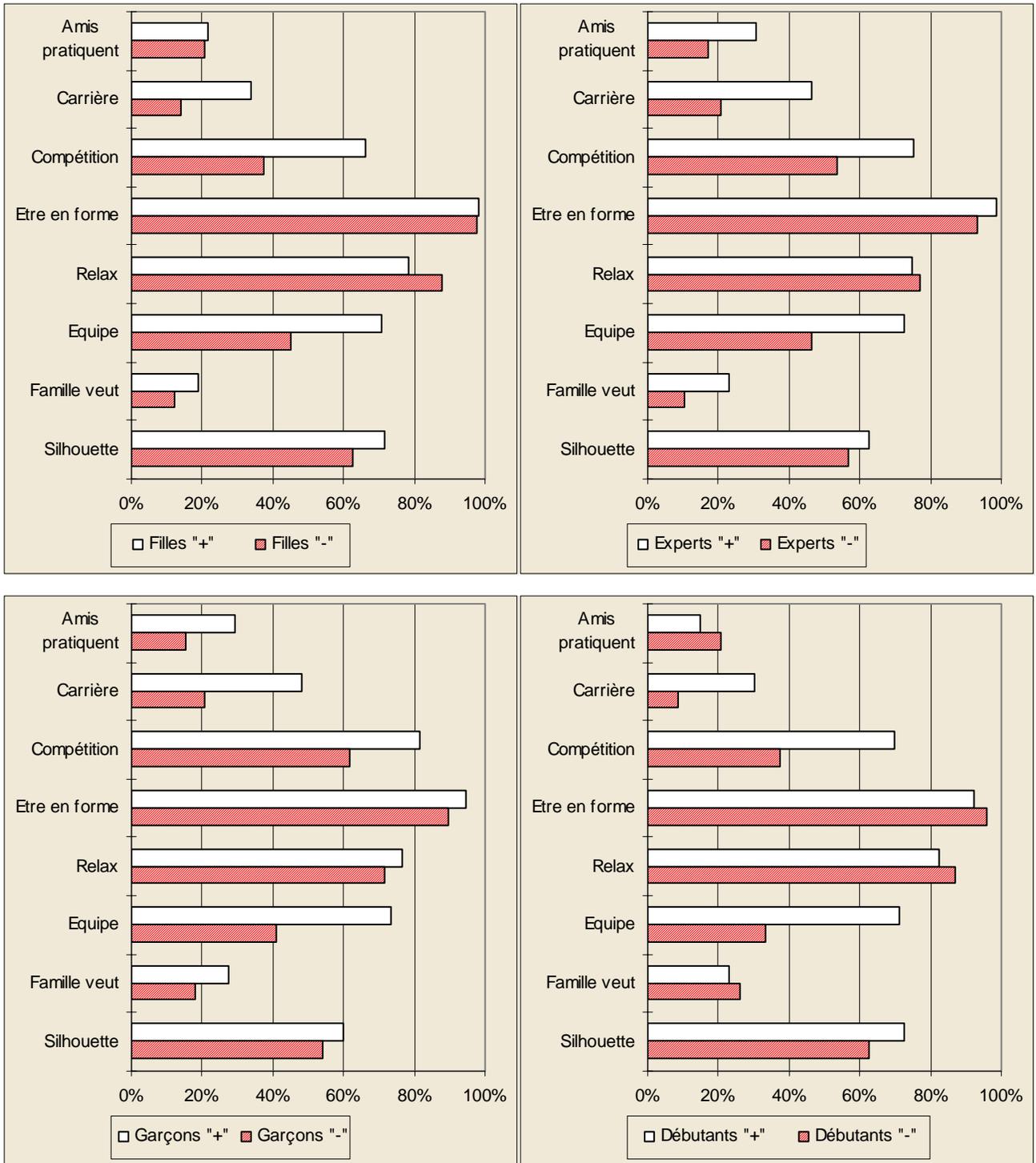
	Experts		Débutants		Plus habiles		Moins habiles		Experts		Débutants	
	El.«+»	El.«->»	El.«+»	El.«->»	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Amis pratiquent	30,7	17,2	15,0	20,8	21,7	29,1	20,9	15,4	17,6	26,9	18,8	16,7
Carrière	46,6	20,7	30,0	8,3	33,9	48,1	14,0	20,5	26,8	40,2	21,2	27,8
Connaissances	63,5	59,6	65,0	47,8	73,3	53,7	53,5	59,5	64,8	54,5	65,4	46,3
Bon pour moi	98,6	84,5	92,5	100,0	95,0	98,1	90,7	87,2	96,2	90,4	91,7	89,1
Compétition	75,3	53,4	70,0	37,5	66,1	81,5	37,2	61,5	48,7	75,5	49,2	59,3
Etre en forme	98,7	93,1	92,5	95,8	98,3	94,5	97,7	89,7	98,1	92,0	95,5	87,3
Relax	74,7	77,2	82,5	87,0	78,3	76,4	87,8	71,8	82,4	78,2	84,5	79,6
Amusant	93,1	84,5	92,5	79,2	96,6	88,7	83,7	82,1	92,4	89,0	89,4	80,8
Equipe	72,6	46,6	71,1	33,3	70,7	73,6	45,0	41,0	54,8	69,3	48,4	57,4
Famille veut	23,0	10,5	23,1	26,1	19,0	27,3	12,2	17,9	9,7	23,2	17,7	21,8
Silhouette	62,7	56,9	72,5	62,5	71,7	60,0	62,8	53,8	65,2	52,6	60,6	60,0
Argent	20,5	17,2	25,6	16,7	17,5	27,3	16,3	17,9	14,2	27,7	17,7	29,1
Passion	88,0	79,3	89,7	87,5	88,1	89,1	86,0	76,9	86,3	86,3	84,0	85,5
Physique attirant	37,8	31,0	52,5	26,1	40,7	45,5	33,3	25,6	35,0	40,1	33,3	27,3
Rencontres	77,3	60,3	72,5	75,0	76,7	74,5	60,5	69,2	69,8	69,7	75,8	65,5
Expression	58,7	55,2	77,5	62,5	78,3	50,9	65,1	48,7	67,5	60,6	65,4	49,1

Nous avons choisi de n'interpréter que quelques motivations d'orientations différentes en relation avec la santé ou la condition physique, avec l'esprit de compétition, le besoin de coopération ou des facteurs de relations sociales ou de socialisation au sport. Le mot socialisation était pris dans l'acception de personnes conduisant le jeune à pratiquer une activité sportive.

"Etre en forme", le motif choisi en priorité sur l'ensemble du groupe distingue peu les meilleurs et les plus faibles. Dans les classes de débutants, les seconds tentent à citer cette motivation dans une plus forte proportion.

### 2.3.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Dans la plupart des items, on enregistre une diminution des proportions d'élèves considérant les motifs de participation comme importants entre les meilleurs et les plus faibles (figure 3.2.19). Ces derniers paraissent moins «motivés» à la pratique, quelle qu'en soit la finalité. Par ailleurs, les meilleurs tendraient à participer sur la base de motivations convergentes. Les différences relevées entre les groupes d'élèves atteignent le seuil de signification statistique dans le cas des motifs de participation suivants: «Amusant», «Faire partie d'une équipe», «Aimer la compétition», «Faire carrière».



**Figure 3.2.19 - Proportion de perception favorable des motifs de participation selon le niveau d'habileté**

Dans les quatre comparaisons, les différences semblent directement associées aux satisfactions éprouvées par les participants. Il apparaît clairement que le jeune mieux doué parvient à trouver dans la pratique plusieurs sources de satisfaction et de valorisation l'incitant à poursuivre son activité. Il paraît ainsi logique qu'une plus forte proportion d'élèves, considérés comme de bon niveau, éprouvent du plaisir en participant. Sans grands risques d'erreurs, on peut formuler l'hypothèse qu'ils réussissent mieux, occupent des rôles plus valorisants (jeu en équipe première, sélection,...) que les pratiquants les plus faibles qui sont le plus souvent tenus à l'écart des rôles importants en milieu compétitif.

L'attrait de la compétition se manifeste par des pourcentages plus élevés dans les groupes d'élèves plus habiles, dans les quatre comparaisons possibles. La qualité de la prestation et la perception de compétence nettement plus marquées chez ces élèves fournissent l'explication la plus plausible aux différences. Le niveau des prestations est tel que les meilleurs souhaitent se comparer dans des situations compétitives.

Il en découle que les meilleurs rencontrant souvent le succès soient incités à rechercher la comparaison avec les autres à travers la compétition. A ce propos, il est impossible de déterminer si les jeunes ont progressé et se sont améliorés car ils aimaient la compétition et se sont valorisés à force de relever des défis ou s'ils apprécient de se confronter aux autres parce qu'ils savent qu'ils ont une chance de briller. Tous les autres élèves, les plus faibles comme ceux appartenant au groupe tampon, sont proportionnellement moins nombreux à considérer la compétition comme un motif important de participation.

En position de force, les meilleurs semblent également plus enclins à rechercher la comparaison ou, en tout cas, la présence d'autres participants. «Faire partie d'une équipe» représente un motif de participation dont l'importance diminue nettement selon le niveau d'habileté. A nouveau, on peut estimer que les plus faibles tendent à éviter la comparaison avec d'autres alors que pour les plus forts, il s'agit d'un incitant assez puissant. La proportion d'élèves considérés comme les meilleurs qui le classe comme motif important dépasse 70%.

Chez les meilleurs, l'influence de la famille apparaît trois fois sur quatre, les élèves des professeurs débutants faisant exception.

Le motif d'intégration dans une équipe se manifeste de manière très nettement à l'avantage des élèves les plus habiles. Nous pouvons faire appel à la même explication que celle qui fut suggérée dans l'attrait de la compétition.

Les effets espérés sur une modification de la silhouette représentent également une motivation des élèves les meilleurs vis-à-vis des plus faibles dans leurs comparaisons par genre et par type d'enseignants.

Finalement, nous retiendrons que deux fois plus d'élèves classés parmi les meilleurs considèrent que la possibilité d'entreprendre une carrière sportive fait partie des motivations importantes. Ceci permet de considérer qu'ils prennent effectivement conscience de leurs aptitudes et de leurs qualités sportives, comme cela a été souligné précédemment, et estiment

qu'ils pourraient en tirer parti. Par exemple, il n'est pas courant qu'un élève du secondaire présentant de graves difficultés motrices projette de s'inscrire dans une formation en éducation physique.

Aucune différence significative n'est enregistrée dans l'importance accordée par les meilleurs et les moins bons aux motifs liés à la santé. Même les moins bons peuvent participer aux activités non compétitives davantage orientées sur la recherche du bien-être. Elles représentent d'ailleurs un moyen particulièrement intéressant pour amener les moins habiles à pratiquer (Fox & Biddle, 1986).

#### 2.3.1.2. Comparaison selon le genre

Sans nécessairement atteindre un seuil de signification acceptable dans les comparaisons d'un item isolé, plus de différences se manifestent de manière régulière en faveur des garçons qui marquent ainsi de plus fortes motivations (figure 3.2.20).

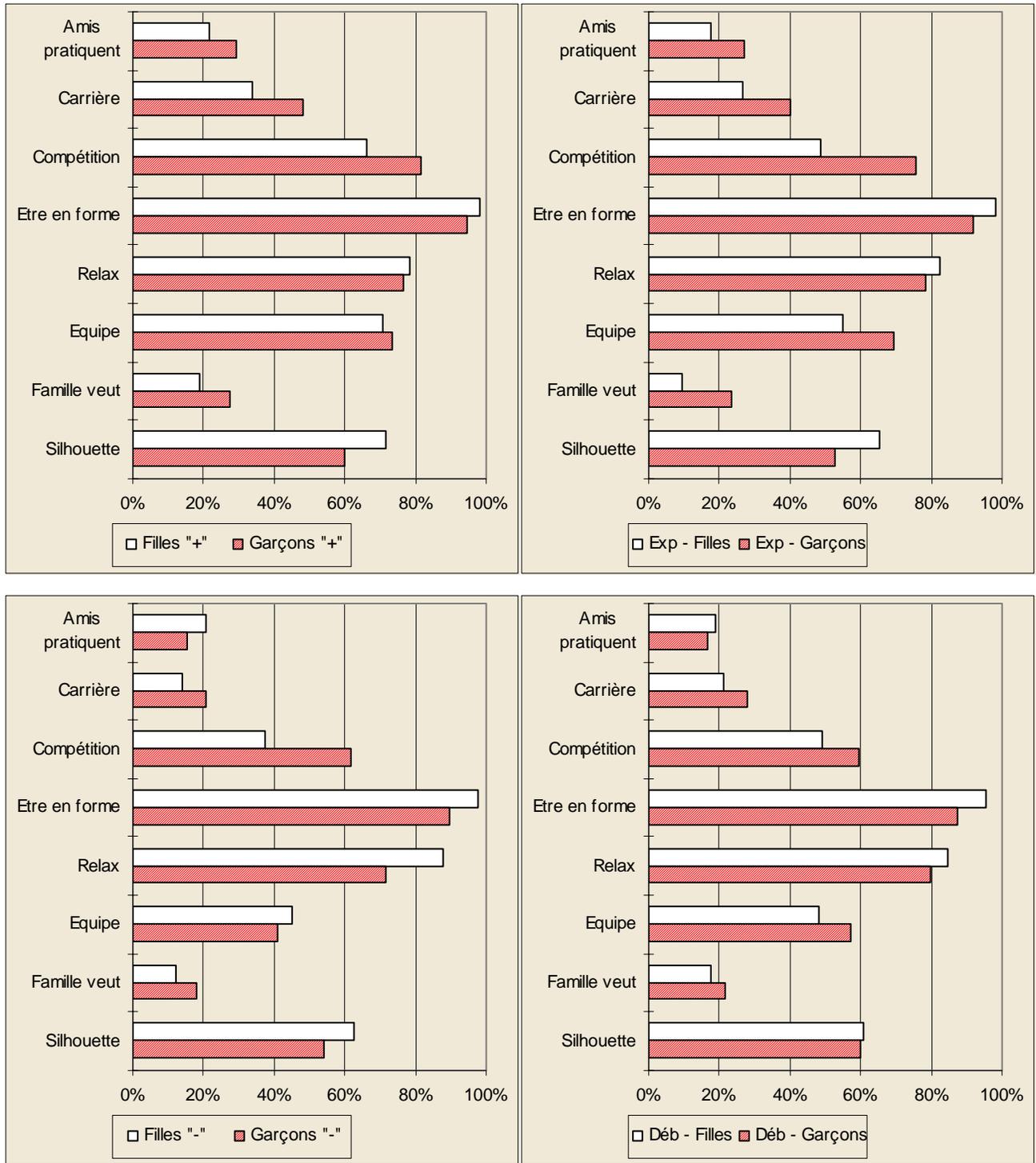
«Être en forme» et «Posséder une silhouette agréable» apparaissent comme motivations avancées par des proportions supérieures de filles. Ces soucis de bien se «sentir dans sa peau» grâce à une forme et une silhouette gagnées à travers l'activité physique et sportive sont bien compréhensibles à l'âge de la scolarité secondaire et plus précisément pendant l'adolescence.

La motivation de participation à partir d'une obligation imposée par la famille recueille des pourcentages de choix supérieurs chez les garçons. Le rôle du père, qui recherche le succès sportif à travers son fils est bien connu parmi les facteurs de socialisation au sport (Coakley, 1987).

On connaît l'attrait de la compétition, très largement confirmé dans les motivations des garçons. Retenons que les filles présentent en général une maîtrise des habiletés motrices et un développement des qualités physiques proportionnellement moindres que les garçons. Par ailleurs, elles manifestent une attirance plus faible pour le sport et les activités physiques que les garçons.

Ceci implique que ces derniers soient proportionnellement plus nombreux à considérer comme importants des motifs tels que «Aimer la compétition», «Faire partie d'une équipe», «Faire carrière» ( $z = 2,9$ ;  $p = 0,004$ ).

Notons toutefois que, bien que les différences ne soient pas significatives, les filles accordent plus d'importance à des motifs tels que «Être en forme», «Relaxant». Ceci tend donc à souligner que les filles visent différents objectifs dans la pratique. La programmation des activités d'entretien physique dans les cours d'éducation physique féminine semble ainsi particulièrement bien justifiée. Nous attirons à nouveau l'attention sur le risque de désaffection de la pratique que représenterait l'organisation d'activités sportives mixtes en milieu scolaire.



**Figure 3.2.20 - Proportion de perception favorable des motifs de participation selon le genre**

### 2.3.1.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Il est possible de poser l'hypothèse qu'un enseignant expert soit mieux en mesure d'influencer la motivation de ses élèves envers la pratique sportive. Rappelons que le programme d'éducation physique au secondaire prévoit la poursuite d'un objectif d'une activité régulière en fin de scolarité. Ceci signifie que l'on estime que les enseignants soient capables de transformer les représentations et intérêts des jeunes qui leur sont confiés.

Dans le cas où le contact entre l'enseignant et ces derniers est suffisamment long et stable, on peut admettre que cette influence puisse se marquer. Dans les autres cas, les plus fréquents, c'est l'environnement familial et social qui exercera une influence prépondérante. Ceci explique que peu de différences soient relevées entre les motivations des élèves interrogés dans les classes d'experts et de débutants (figure 3.2.21). Notons que les élèves «sportifs» pratiquent habituellement plus en dehors de l'école et sont ainsi davantage soumis à l'influence du milieu extérieur.

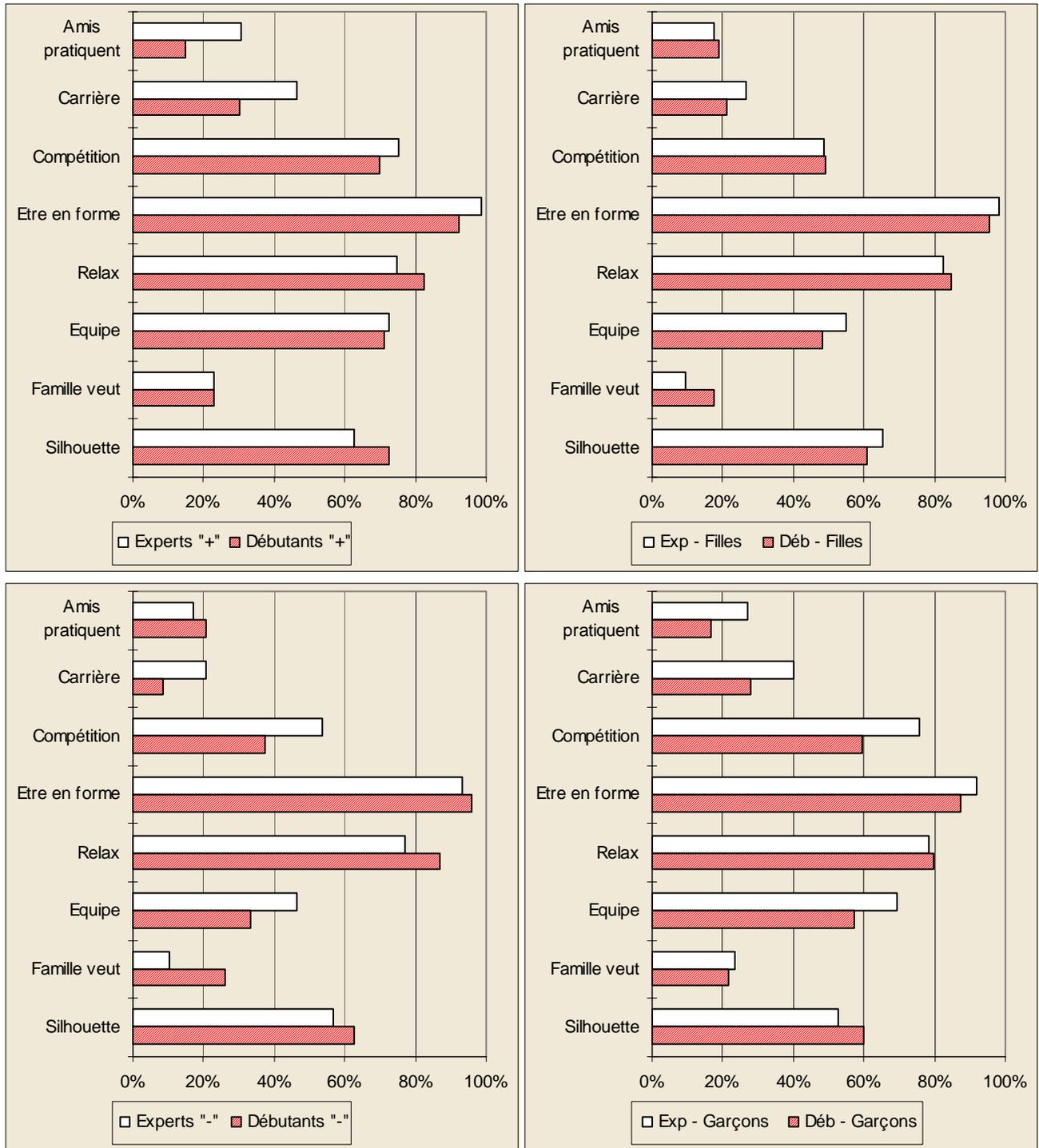
Peu de différences se manifestent avec autant de clarté que ce que nous avons constaté en comparant le niveau d'habileté ou le genre.

«Etre en forme» apparaît comme une motivation dans les classes des experts. Il en va de même pour le désir de faire partie d'une équipe et, dans une mesure légèrement moindre, pour la compétition. La recherche de relâchement s'observe davantage dans les classes des débutants.

Une proportion significativement supérieure d'élèves d'experts considère comme importants les items suivants: «Faire partie d'une équipe», «Aimer la compétition», «Faire carrière» ( $z = 2,9$ ;  $p < 0,004$ ) (figure 3.2.21). Les experts donnent une image très forte et positive de leur profession. Ils représentent des modèles et jouissent d'une réputation favorable auprès de leurs élèves. Il est possible que leur charisme amène des élèves à envisager de les imiter. Ceci pourrait expliquer les proportions plus importantes d'élèves qui accordent de l'importance à la carrière. En ce qui concerne les deux autres items où nous avons enregistré des différences significatives, il conviendrait de vérifier si, d'une part, les experts ne se caractérisent pas plus fréquemment par un vécu sportif de haut niveau qui permettrait à leur élèves de s'identifier à leurs professeurs et si, d'autre part, ils ne présentent pas plus d'aptitudes au travail en équipe.

### 2.3.2. Motifs d'abandon et de non-participation

Comme cela fut mis en évidence dans plusieurs études menées en Belgique, le manque de temps est le premier motif invoqué par ceux qui ne pratiquent pas d'activités physique (Bodson et al., 1991; Ledent et al., 1997; Wylleman et al., 1990). Cette catégorie représente près de 30% de toutes les réponses des élèves concernés. Outre cette importance quantitative, il convient d'attirer l'attention sur le fait que pratiquement chez un élève sur deux (45,5%), elle constitue le motif de non-participation choisi en premier lieu (tableau 3.2.7).



**Figure 3.2.21 - Proportion de perception favorable des motifs de participation selon le degré d'expertise**

Professionnels de l'activité physique et convaincus de ses effets favorables sur la santé lorsqu'elle est pratiquée dans des conditions adéquates, nous devons accepter que chacun puisse s'engager dans d'autres domaines de loisirs qui lui paraissent tout aussi passionnants: activités culturelles (musique, théâtre, cinéma, lecture,...), sociales (mouvements de jeunesse, rencontres diverses,...), récréatives (écouter la radio, regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo,...) ou fonctionnelles (aider dans le ménage, travailler pour l'école ou pour gagner un peu d'argent) (Cloes et al., 1996). Selon ses intérêts personnels, un jeune peut ainsi éprouver des difficultés à choisir parmi l'offre pratiquement illimitée qui se présente à lui. On peut se demander à ce point comment certains parviennent encore à s'ennuyer.

Face au sport en général, la concurrence est parfois sévère, notamment lorsqu'on considère que participer à une activité physique fait suite à une série de décisions: se préparer, quitter la quiétude de la maison, faire des efforts parfois douloureux, entretenir l'équipement, etc. Par ailleurs, il est compréhensible que l'organisation des tâches quotidiennes ne laisse pas toujours beaucoup de place à des loisirs actifs. La majorité des adultes éprouvent des difficultés à gérer leur propre temps. Comment espérer que les plus jeunes y parviennent? La présence parmi les motifs identifiés de catégories telles que «autres activités» (10,4%), «travail scolaire» (7,2%) illustrent les propos que nous venons de tenir.

En revanche, attirons l'attention sur le fait que 15% des non-participants ne sont tout simplement pas motivés pour faire du sport. Sans doute le besoin de mouvement propre à chacun, particulièrement vivant chez les enfants, a-t-il parfois été réprimé ou non encouragé au point de disparaître? Les enseignants d'éducation physique sont continuellement confrontés à la diminution voire la perte de motivation des jeunes pour l'effort physique à l'entrée dans l'adolescence. Il semble que l'éducation physique scolaire ait une mission très délicate et importante à remplir à ce niveau. Nous considérons qu'elle ne pourra avoir une chance de réussite que lorsque les enseignants seront armés en conséquence: objectifs, contenus adaptés et approche pédagogique, support de la part de tous les intervenants du milieu éducatif (parents, collègues, directions, pouvoirs organisateurs), coordination avec l'extrascolaire. Parmi les aspects pédagogiques, rappelons le renforcement du sentiment de compétence et la valorisation individuelle (Fox & Biddle, 1986). Il semble également qu'une implication personnelle valorisée de chaque enseignant soit également indispensable. La tâche paraît ardue mais doit impérativement être entreprise.

Certains motifs généraux de non-participation sont assez alarmants. En effet, il apparaît que plus de 10% des élèves non sportifs invoquent en premier lieu des problèmes liés à leur expérience vécue dans des clubs sportifs ou dans le milieu sportif en général («ambiance du club» et «non-sportifs déçus»). Cette proportion augmente encore lorsque l'on tient compte de toutes les réponses.

L'orientation essentiellement compétitive du sport extrascolaire paraît peu propice à un nombre non négligeable d'individus qui quittent à la suite de problèmes divers qui y sont associés. Plusieurs auteurs nord-américains ont déjà souligné des problèmes semblables. La création d'activités «libres» permettrait ainsi de répondre plus facilement à certaines demandes des jeunes. Avec les opérations «Sport de quartier», la Fondation Roi Baudouin tente de rencontrer les objectifs et intérêts d'une certaine proportion de jeunes, surtout dans les milieux

défavorisés.. Bien que dépourvues d'altruisme, des firmes commerciales se sont également lancées dans des opérations de promotion d'activités libres en construisant des «playgrounds».

**Tableau 3.2.7 - Motifs d'abandon ou de non-participation**

	<i>Choix 1</i>	<i>Total</i>
Manque de temps	44.4	27.0
Manque de motivation	15.5	14.1
Manque de compétence	1.6	1.1
Autres activités	4.8	11.0
Problèmes de santé	5.3	3.9
Problèmes d'organisation	1.6	4.2
Autres obstacles	5.9	6.8
Ambiance du club	2.1	5.6
Problèmes sociaux	2.1	3.4
Travail scolaire	0.5	8.2
Non-sportifs déçus	6.4	5.4
Autres raisons	9.6	9.3

Sur l'ensemble des motifs évoqués, les problèmes de santé représentent moins de 5%. A l'heure actuelle, il semble bien admis que rares sont les affections qui interdisent à un jeune la pratique d'activités physiques inadaptées. Les possibilités d'adaptation sont très larges et les plus simples, la marche et la natation, ne présentent que très peu de contre-indications. Lorsque l'on considère la proportion très faible de problèmes médicaux invoqués comme motifs de non-participation en milieu extrascolaire, on peut s'interroger sur la fréquence des certificats médicaux exemptant les jeunes.

Les chiffres des abandons de la pratique sportive sont faibles et n'ont pas donné lieu à un traitement statistique. Les abandons sont plus fréquents chez les élèves les moins habiles et chez les filles.

### **3. La gestion de la classe par l'enseignant**

#### **3.1. Caractéristiques de la gestion du temps utile**

Le temps alloué par les pouvoirs publics à l'éducation physique scolaire, appelé le temps programme, n'est jamais entièrement consacré à l'activité motrice des élèves. Plusieurs études ont montré que le temps d'engagement moteur réel dépassait rarement 20 à 25% du temps programme (Metzler, 1979; Piéron & Dohogne, 1980; Piéron & Cloes, 1981). Le passage de l'un à l'autre s'obtient par des soustractions successives. Metzler (1979) définit deux intermédiaires:

- Le temps utile représente le temps que les élèves passent réellement dans la salle de sport. Il est obtenu en soustrayant du temps programme les déplacements vers les installations sportives, la mise en équipement et les contingences administratives. La durée du temps utile peut constituer un premier indice d'efficacité. En effet, le temps perdu à ce niveau ne se récupère jamais (Carreiro da Costa, 1988; Piéron, Cloes & Dewart, 1985);
- Le temps disponible pour la pratique fait référence aux périodes où le professeur a mis en marche les activités sportives. Il dépend principalement de la durée des périodes d'information et de transition.

On pourrait s'étonner que les résultats et nos interprétations se basent sur l'observation d'une seule leçon de chaque enseignant. S'il convient de rester attentif à cet aspect, nous pouvons, à l'instar de Piéron, Cloes et Dewart (1985), considérer que les différences intra-individuelles dans l'utilisation du temps programme et du temps utile sont relativement faibles. Rink (1983) donne une image quelque peu différente de l'évolution des périodes de temps disponible pour la pratique au cours d'un cycle d'enseignement. Dans son étude, ce temps augmentait au fur et à mesure des séances au détriment des périodes de présentation de la tâche. Toutefois, il existe d'autres indications qui confirment que la variation intra-individuelle de nombreux comportements d'enseignement est assez faible (Lombardo, 1979, 1982; Lombardo & Cheffers, 1983). S'informer des objectifs de la séance, constitue un point important à ajouter si l'on veut tenir compte des variations éventuelles. Ce fut chose qui fut faite dans cette étude.

### **3.2. Analyse des variables découlant de la notion de temps utile**

Nous analyserons les données relatives au temps disponible pour la pratique, au temps d'information et de transition ainsi que le nombre d'élèves actifs simultanément, un reflet de l'organisation des exercices. L'analyse du temps d'engagement moteur sera réalisée dans la présentation des résultats de l'observation des élèves.

#### **3.2.1. Le temps utile**

Les données qui s'y réfèrent sont exprimées en pourcentage du temps utile. Ce choix se justifie par la grande diversité des situations d'enseignement. En effet, la proximité des salles de sport variait largement d'un établissement scolaire à l'autre. Les enseignants les mieux lotis, heureusement les plus nombreux, assuraient leurs cours dans un hall omnisports attenant à l'école. D'autres devaient effectuer un trajet relativement long, à pied, ou se déplaçaient en bus. Dans ces deux cas, des pertes de temps parfois considérables ont été enregistrées. Les professeurs d'éducation physique ne disposent pas souvent des moyens permettant d'y remédier.

La présence ou non d'heures groupées constitue à elle seule une autre source de variation du temps utile. En théorie, cet aménagement des horaires apporte une réponse aux pertes de temps en déplacements et aux périodes parfois longues de déshabillage/habillage. En pratique, l'obligation d'un changement de salle ou la programmation de deux activités différentes ne permet pas de bénéficier toujours pleinement de cet avantage.

La gestion du temps utile fut analysée à partir de l'observation de 43 séances (tableau 3.3.1). La durée moyenne du temps utile dans les séances d'une seule période est de 34 minutes. Dans les sept séances constituées de deux périodes groupées, la moyenne atteint 53 minutes. La proportion de temps utile par rapport au temps programme s'avère ainsi supérieure dans les séances d'une période (68% contre 53%). On peut regretter leur usage abusif. En effet, ce procédé nuit à la régularité des activités et limite la répercussion de l'éducation physique sur plusieurs aspects du développement de la condition physique et de l'apprentissage moteur.

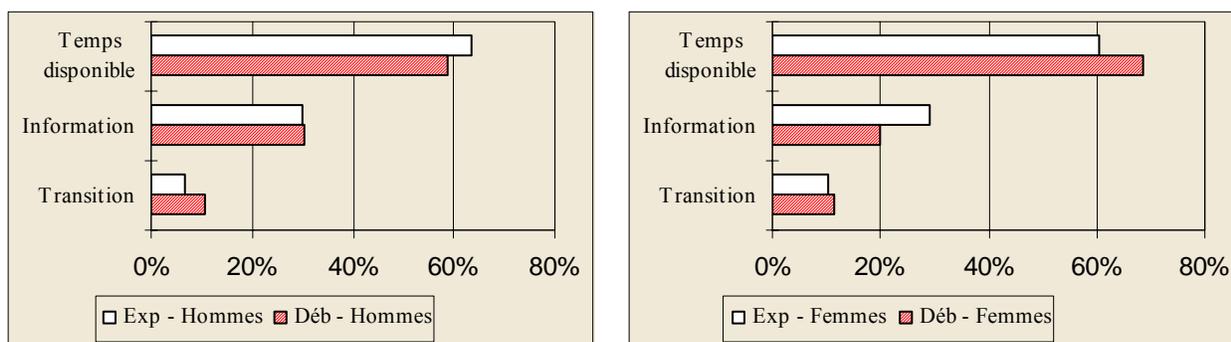
**Tableau 3.3.1 - Récapitulatif des séances observées au niveau du secondaire**

	Nombre	Durée totale du temps utile	Nombre d'heures groupées
Ensemble des enseignants	43	28 h12'	12
Expertes	11	7h04'	2
Experts	15	9h50'	4
Débutantes	12	7h30'	3
Débutants	5	3h48'	3

Les catégories de temps utile se répartissent comme suit: 62,8% de temps disponible pour la pratique, 27,3% de temps en information et près de 9% de transition. La proportion de temps disponible correspond aux valeurs obtenues dans des études antérieures, notamment en Belgique (Scheiff, Renard & Swalus, 1987; Zakrajsek, 1974). Cette valeur moyenne est sensiblement en retrait de la proportion de 70 à 80% du temps utile considérée comme raisonnable (Piéron, 1992; Siedentop, 1983).

#### 3.2.1.1. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Dans les trois catégories, les proportions ne diffèrent pas significativement entre les enseignants experts et les débutants, tant chez hommes que chez les femmes (figure 3.3.1). Toutefois, chez ces dernières, le temps disponible pour la pratique est proportionnellement plus important chez les professeurs les moins expérimentés (68,5% contre 60,4%). Cette constatation pourrait aller à l'encontre de l'image souvent associée à la notion d'expertise. En effet, on attend des experts qu'ils fassent preuve de plus d'efficacité dans la mise en place des activités. Les résultats s'expliqueraient en partie par les caractéristiques des professeurs considérés comme débutants dans cette étude. En effet, la plupart d'entre eux sont généralement jeunes et enthousiastes. Très heureux d'assurer un intérim, ils feraient le maximum afin de montrer leur dynamisme et de souligner leur efficacité. En plus, certains possèdent une expérience d'éducateur ou de moniteur sportif.



**Figure 3.3.1 - Répartition des catégories de temps utile selon l'expertise des enseignants**

Les activités enseignées jouent également un rôle non négligeable dans la différence relevée dans le temps disponible. En effet, six débutantes ont proposé des leçons de danse, d'«aerobic» ou de «step dance». Ces activités se caractérisent par une mise en place très rapide et par un vif intérêt des élèves qui ne doivent pas être houspillées afin de se mettre en tenue et commencer à travailler. Par ailleurs, en l'absence de longues explications lors de présentations du contenu et de manipulations de matériel, l'activité peut se poursuivre de manière quasi continue. Piéron (1982) mettait en évidence que des stagiaires présentaient des proportions de temps disponible supérieures à celles des maîtres-enseignants. Ils associaient les différences à la répartition des autres catégories de gestion: l'information plus importante chez les experts, la transition prédominante chez les stagiaires. Il est possible également que des débutants choisissent préférentiellement des activités n'impliquant qu'une organisation minimale.

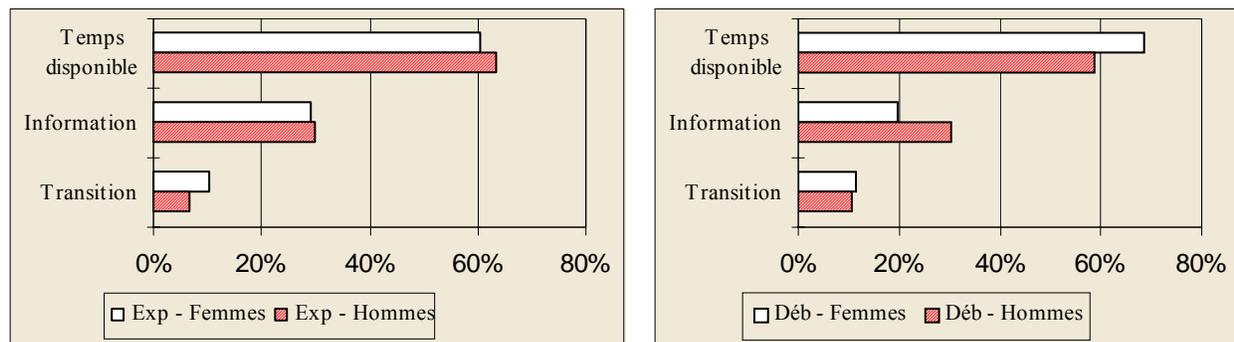
Cette interprétation peut être exploitée dans le cadre de notre étude. En effet, les expertes fournissent davantage d'informations ( $t = 2,19$ ;  $p = 0,04$ ) et passent légèrement moins de temps en transition que leurs jeunes collègues (figure 3.3.1). Chez les hommes, la proportion des transitions est significativement inférieure chez les experts ( $t = 3,09$ ;  $p = 0,007$ ) (figure 3.3.1). En dehors de ces considérations d'ordre matériel, la propension des enseignants à allonger les périodes d'information est bien connue (Anderson & Barrette, 1978). Elle a été assimilée à la volonté de transmettre des connaissances et à être complet. Les experts maîtrisent généralement bien la matière enseignée. S'ils ne sont pas spécialistes, ils ont pu, grâce à leurs expériences antérieures, identifier les critères d'exécution importants que les élèves doivent impérativement acquérir. Ils tendent ainsi à «verbaliser» et à rendre leur cours plus proche d'une discipline «académique» en oubliant parfois presque la finalité de l'éducation physique, le développement moteur, ceci dans un souci de bien faire.

Les données ne permettent pas de justifier complètement cette propension. La différence relevée chez les femmes trouve vraisemblablement son origine dans le choix des activités. Chez les hommes, experts et débutants consacrent une proportion identique de temps utile à l'information.

Par ailleurs, les résultats confirment partiellement les difficultés que les débutants éprouvent habituellement dans la gestion des transitions entre les périodes d'information et

d'activité (figure 3.3.1). Ils rencontrent aussi des problèmes dans la limitation des pertes de temps dans le placement du matériel et l'organisation des élèves. Les experts ont probablement développé des «routines» d'organisation. Ils utilisent des démarches pédagogiques efficaces et travaillent souvent avec des élèves qui connaissent bien leur mode de travail. En effet, chaque professeur adopte une terminologie qui lui est propre et à laquelle les élèves ont eu le temps de s'habituer. Il en va de même des formes d'organisation.

Nous retiendrons de cette analyse que les professeurs débutants gagneraient en efficacité en prenant grand soin dans la préparation et surtout dans la gestion des périodes de transition. L'activité des élèves en tirerait un grand bénéfice.



**Figure 3.3.2 - Répartition des catégories de temps utile selon le genre des enseignants**

### 3.2.1.2. Comparaison selon le genre

La répartition des catégories de temps utile donne une image différente selon l'expertise des enseignants (figure 3.3.2). Les professeurs expérimentés masculins gagnent quelques pour cent dans les transitions afin d'augmenter légèrement le temps disponible pour la pratique ( $t = 2,3$ ;  $p = 0,03$ ). Chez les débutants, le supplément de temps consacré à l'activité identifié chez les femmes (68,5% contre 58,8%) ( $t = 2,03$ ;  $p = 0,06$ ) repose uniquement sur la réduction des périodes d'information (19,9% contre 30,5%) ( $t = 2,3$ ;  $p = 0,03$ ). Outre la limitation des périodes d'organisation, les disciplines choisies par plusieurs débutants ne donnaient pas l'occasion de se livrer à de longues explications: le professeur réalise l'activité et les élèves reproduisent simultanément ses gestes.

Les proportions légèrement plus faibles de la catégorie «Transition» chez les hommes peuvent être mises en relation avec l'attitude généralement plus favorable des garçons à l'égard des activités physiques et sportives. Globalement plus intéressés, ils perdraient moins de temps lors des rassemblements et/ou de mises en place du matériel, par exemple. Par ailleurs, il est fort probable que les professeurs masculins se montrent plus exigeants dans l'application des consignes.

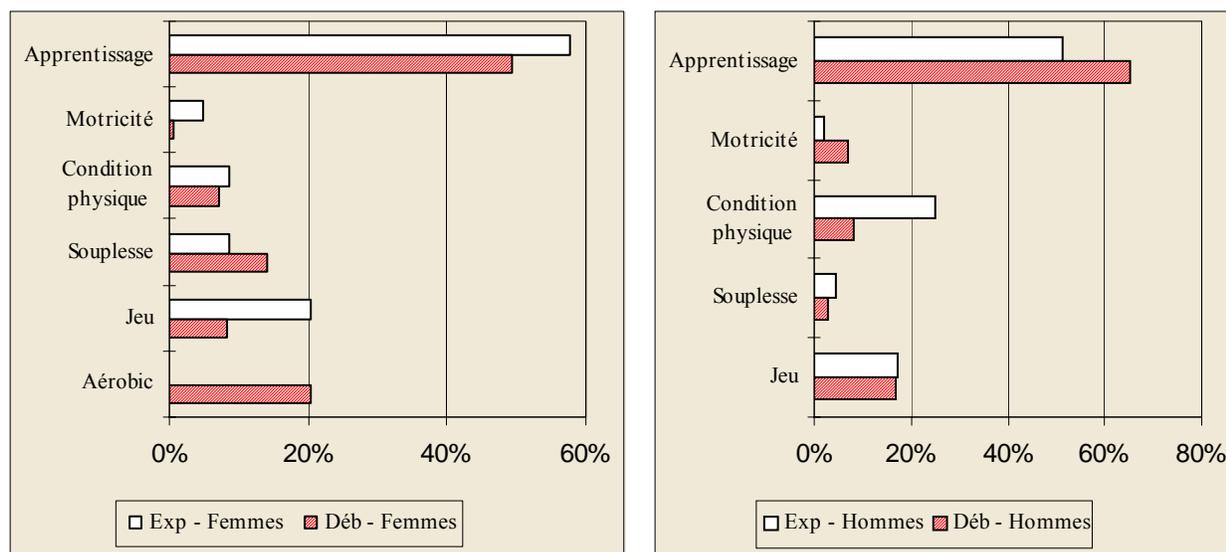
### 3.2.2. Le temps disponible pour la pratique

Selon le contenu enseigné, nous avons distingué six catégories de temps disponible. Leur classement par ordre décroissant selon le temps que l'ensemble des enseignants leur a consacré est le suivant: apprentissage, jeux, condition physique, assouplissements, «aerobic» et motricité.

La distinction réalisée entre la condition physique et l'«aerobic» se justifie par une plus grande diversité des objectifs poursuivis dans la seconde activité. L'importance de la coordination des mouvements, les efforts de mémorisation, une composante esthétique sont autant d'objectifs qui complètent la recherche de l'amélioration des aptitudes physiques. L'apprentissage d'habiletés motrices constitue aussi une priorité. Notons que la partie principale des leçons, la plus longue, est généralement consacrée à l'apprentissage d'habiletés motrices. Ceci explique également qu'elle atteigne une proportion aussi importante.

#### 3.2.2.1. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Quelles que soient leurs caractéristiques d'expertise ou de genre, l'intérêt premier des enseignants reste l'apprentissage (figure 3.3.3).



**Figure 3.3.3 - Répartition des catégories de temps disponible pour la pratique selon l'expertise**

Compte tenu du choix différent des activités dans les quatre groupes envisagés, certaines variations de l'importance des catégories peuvent difficilement être interprétées comme des signes d'une démarche spécifique au degré d'expertise. Notons quelques points intéressants et présentant d'inévitables répercussions sur la relation pédagogique:

1. Chez les hommes - et avec moins d'ampleur chez les femmes - les experts offrent à leurs élèves plus d'occasions de développement de la condition physique (figure 3.3.3). Outre la

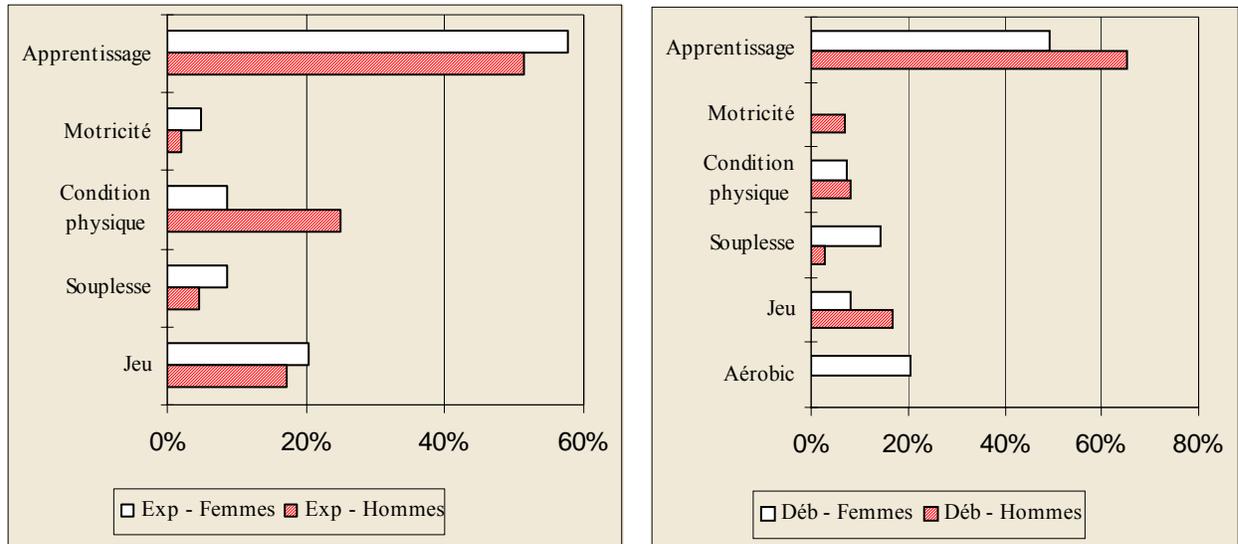
programmation de plusieurs séances de musculation / mise en condition physique par les experts, leur intérêt pour cet objectif de l'éducation physique scolaire pourrait contribuer aux différences observées. Plus anciens dans le métier, les experts seraient plus sensibles à la dégradation du niveau de condition physique des jeunes, ayant secoué l'opinion publique ces dernières années. Ils y trouveraient des raisons de consacrer une partie de leurs séances à ce type d'activité.

2. Les enseignantes les plus expérimentées proposent proportionnellement plus d'activités centrées sur l'apprentissage et la motricité que les débutantes, l'inverse est constaté chez les hommes. A nouveau, le choix des disciplines enseignées peut être avancé comme facteur explicatif. Proposant des activités comme l'«aerobic» et le «step dance», qui n'apparaissent pas chez les expertes, plusieurs débutantes modifient ainsi la répartition des catégories de temps disponible pour la pratique. Notons que la pratique de ces disciplines sportives contribue au développement de la coordination et de la maîtrise gestuelle. Plus à la mode, ces objectifs rencontrent davantage d'intérêt chez les élèves que les contenus plus traditionnels. Sans oublier que la formation des apprenants doit être la plus diversifiée possible, attirons l'attention sur la nécessité d'actualiser régulièrement la formation des enseignants. Chez les hommes, les proportions plus élevées de temps disponible en apprentissage et motricité relevées chez les débutants doivent être mises en parallèle au nombre plus important de séances de condition physique programmées par les experts.
3. Bien que les séances de musculation ne s'y prêtent pas toujours, nous constatons que les experts masculins accordent autant d'importance au jeu que les débutants (17%). La programmation de leçons d'«aerobic» ne permet pas aux débutantes de leur consacrer autant d'attention (figure 3.3.3). La nouveauté et l'attrait du «show» musical remplacent l'élément ludique dont les élèves éprouvent tellement le besoin. De nombreux professeurs d'éducation physique considèrent en effet que leurs élèves perdent le goût du jeu. Peut-être ont-ils moins l'occasion de l'expérimenter en raison d'un prétendu manque de sérieux. Rappelons que le jeu est à la base de multiples apprentissages et figure toujours parmi les moyens d'éducation recommandés.

### 3.2.2.2. Comparaison selon le genre

En dehors de la présence exclusive de l'«aerobic» chez les débutantes, il n'est pas possible d'identifier un type d'exercice propre à chaque genre. Notons toutefois que les hommes se centrent plus sur la condition physique, tandis que les femmes privilégient davantage la souplesse (figure 3.3.4). Les différences n'atteignent pas le seuil de signification statistique mais correspondent à l'image que l'on se fait généralement des qualités physiques développées préférentiellement dans les classes de filles et de garçons. Les premières se montrent peu enthousiastes à l'idée de réaliser des efforts physiques intenses alors qu'elles acceptent plus volontiers d'améliorer l'amplitude de leurs mouvements. Outre que cette dernière approche est moins fatigante, on l'associe souvent à une certaine image de la grâce et de la féminité.

Il nous semblerait opportun de dépasser ces programmations traditionnellement associées au genre des participants. Filles et garçons devraient pratiquer la souplesse et la «muscultation», deux qualités importantes dans la recherche d'harmonie physique. L'échauffement devrait par ailleurs être plus systématique.



**Figure 3.3.4 - Répartition des catégories de temps disponible pour la pratique selon le genre**

### 3.2.3. Le temps d'information

Dans tous les groupes, les informations de contenu sont majoritaires. Ceci souligne que les professeurs d'éducation physique tentent de faire passer un message et d'enrichir les connaissances des élèves. Il est à espérer que ces derniers utilisent à bon escient les informations qui leur sont transmises. Sans tenir compte de la qualité de ce qui est dit, il semble évident que les apprenants peuvent être tenus responsables de leurs progrès. En effet, outre des possibilités d'activité, les professeurs leur offrent des informations principalement axées sur la maîtrise des activités.

Nous avons distingué deux modalités de transmission des informations: l'intervention simple et celle qui s'accompagne d'un modèle, fourni par un élève ou par l'enseignant. Une proportion marginale de temps d'information (0,3%) concerne des périodes où les enseignants se sont adressés à l'ensemble de la classe en favorisant une approche plus affective. En raison de leur faible proportion, nous n'en tiendrons pas compte dans les comparaisons ultérieures.

#### 3.2.3.1. Comparaison selon l'expertise des enseignants

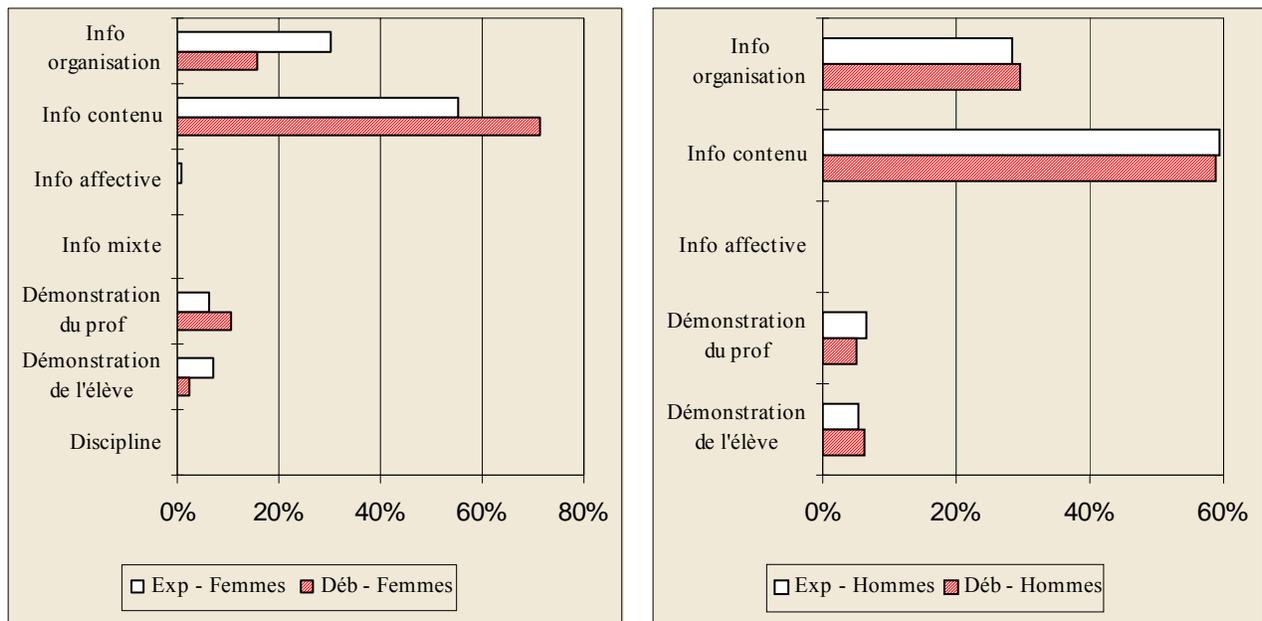
La comparaison de l'importance des différentes catégories d'information chez les experts et chez les débutants ne conduit pas aux mêmes constatations chez les professeurs féminins et masculins (figure 3.3.5). Chez ces derniers, aucune différence notable n'est mise en évidence

entre les deux groupes d'enseignants. Chez les femmes, les débutantes émettent proportionnellement plus d'informations de contenu que les expertes tandis que celles-ci organisent davantage.

Si les différences enregistrées chez les professeurs féminins débutantes s'expliquent par la présence d'un plus grand nombre de leçons nécessitant peu d'explications relatives à l'organisation, l'absence de différence chez les hommes nous surprend. Plus habitués à présenter les exercices, nous aurions pu attendre un temps moindre en interventions d'organisation de la part des experts. En effet, ces résultats tendent à contredire les arguments avancés plus tôt afin d'expliquer les différences entre les deux groupes d'enseignants sur l'importance quantitative des informations et des périodes de transition.

Sans doute, la présence de plusieurs leçons de mise en condition physique parmi celles des experts aurait influencé la proportion des informations d'organisation chez ces dernières. L'organisation en circuit généralement utilisée dans ces leçons possède une réputation de travail intense, sa contrepartie est de consommer un temps supérieur en organisation et en placement de matériel.

A l'exception des débutants, tous les enseignants tendent à accorder autant d'importance aux démonstrations des élèves qu'aux leurs (figure 3.3.5).



**Figure 3.3.5 - Répartition des catégories de temps d'information selon l'expertise**

La mise en valeur des qualités d'un élève est généralement considérée comme un critère d'efficacité de l'enseignement (Piéron, 1982). Confier la démonstration à un élève comporte un avantage évident de renforcement psychologique. C'est fondamental dans une pédagogie de la réussite. Cependant, pour rester dans les limites d'efficacité, l'enseignant doit lui aussi être capable de réaliser les exercices afin d'asseoir sa propre crédibilité aux yeux des élèves. L'âge des

débutantes et ... les disciplines enseignées leur permettraient de montrer plus souvent. Ne pratiquant pas l'activité en milieu extrascolaire, les élèves ne pourraient par ailleurs pas être utilisées pour présenter des modèles corrects. La qualité de ces derniers revêt une importance primordiale. Dans l'étude de Piéron (1982), les maîtres enseignants se différenciaient des stagiaires par une qualité supérieure de leurs démonstrations. Cette approche qualitative ne fut pas envisagée dans notre étude.

### 3.2.3.2. Comparaison selon le genre

Les deux catégories d'informations présentent des proportions identiques chez les femmes et chez les hommes. Il semble donc que le degré d'expertise et le choix des activités représentent des facteurs déterminants dans la variation de cette répartition. Cette explication s'avère assez logique. Il conviendrait d'en vérifier l'évolution dans des séances proposant des activités identiques.

### 3.2.4. Le temps de transition

#### 3.2.4.1. Comparaison selon l'expertise des enseignants

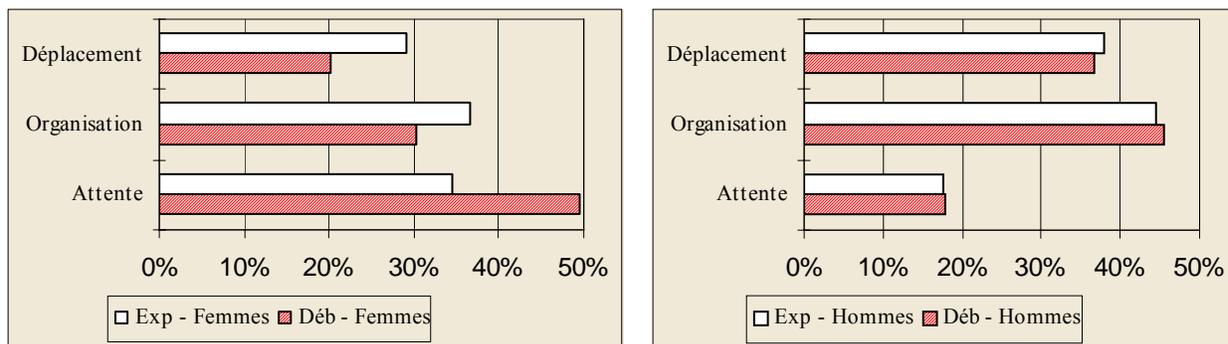
Le temps de transition est subdivisé en trois catégories: les déplacements, l'organisation et l'attente. Les différences qui se marquent chez les femmes entre les professeurs expérimentés et débutants ne se retrouvent pas chez les hommes (figure 3.3.6). Chez ces derniers, on peut en effet considérer que la distribution est identique d'un groupe à l'autre. En revanche, pendant les périodes de transition, les élèves des débutantes sont plus fréquemment en attente et moins souvent en déplacement et en organisation que ceux des experts.

Il serait logique de considérer que les experts rentabilisent les transitions en impliquant les élèves dans une activité nécessaire (regroupement et placement de matériel, par exemple) tandis que les débutants perdraient davantage de temps. Compte tenu de la présence, chez les débutantes, de plusieurs leçons portant sur des activités exigeant peu de déplacements des élèves et aucune manipulation de matériel, l'augmentation des périodes de transition improductives est très compréhensible. Elles correspondent souvent à des changements de CD ou de cassettes, à des rebobinages ou à des périodes d'arrêt permettant aux élèves de récupérer sur le plan physique ou au niveau de la concentration.

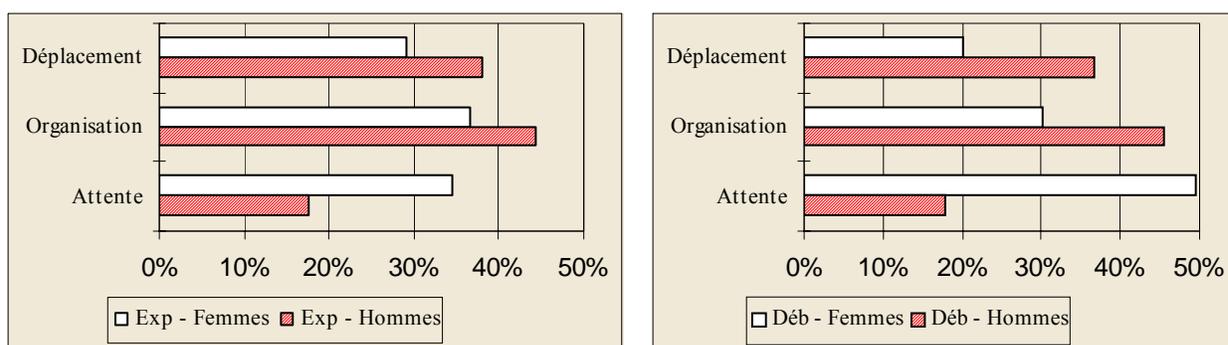
#### 3.2.4.2. Comparaison selon le genre

La répartition des catégories de transition diffère nettement dans les leçons des professeurs féminins et masculins tant au niveau expert que débutant (figure 3.3.7). Chez les hommes, les périodes de transition improductives sont plus réduites alors que les déplacements et l'organisation proprement dite augmentent. On peut penser que les hommes impliquent davantage les élèves dans la manipulation du matériel (gymnastique et musculation) et qu'ils proposent des activités avec de nombreux changements de poste de travail (organisation des ateliers, travail par vague,...). Peut-être sont-ils aussi plus directifs dans la gestion de leur classe. Ceci leur

permettrait de ne pas attendre le bon vouloir des élèves peu motivés avant de fournir des explications ou de lancer une activité. Ceci a déjà été proposé précédemment.



**Figure 3.3.6 - Répartition des catégories de temps de transition selon l'expertise**



**Figure 3.3.7 - Répartition des catégories de temps de transition selon le genre**

### 3.2.5. Nombre d'élèves actifs simultanément

L'analyse du nombre d'élèves actifs simultanément constitue un reflet de la qualité de l'organisation des activités. Cette discussion permet de donner une idée des possibilités dont disposent les élèves pour s'engager dans des activités motrices. Cette notion sera approfondie lors de l'analyse des données de l'observation des élèves.

Avant d'entamer les comparaisons des différents groupes d'enseignants, nous proposons un classement par ordre décroissant des situations rencontrées dans l'ensemble des classes. La classe entière (plus de 75% des élèves) est le plus fréquemment engagée dans les exercices (48,5% du temps disponible). Les périodes d'échauffement, organisées en dispersion en sont le reflet le plus fréquemment observé. Viennent ensuite successivement les situations au cours desquelles de 25 à 50% et de 50 à 75% des élèves travaillent simultanément. Notons que dans 12% du temps disponible pour la pratique, moins d'un quart des élèves peuvent travailler simultanément. Le travail par ateliers, catégorie quelque peu différente étant donné le nombre

constamment variable d'élèves impliqués, est relativement peu présent. Le travail «Un par un» s'avère assez rare et n'apparaît que dans les séances au cours desquelles une évaluation fut organisée. Les enseignants semblent accorder une certaine attention à la recherche de l'activité d'un grand nombre d'élèves. Ils ne peuvent qu'être encouragés à poursuivre dans cette direction. En effet, il s'agit d'un objectif méthodologique très important. Les professeurs se conformeraient ainsi aux recommandations didactiques du programme d'enseignement.

### 3.2.5.1. Comparaison selon l'expertise des enseignants

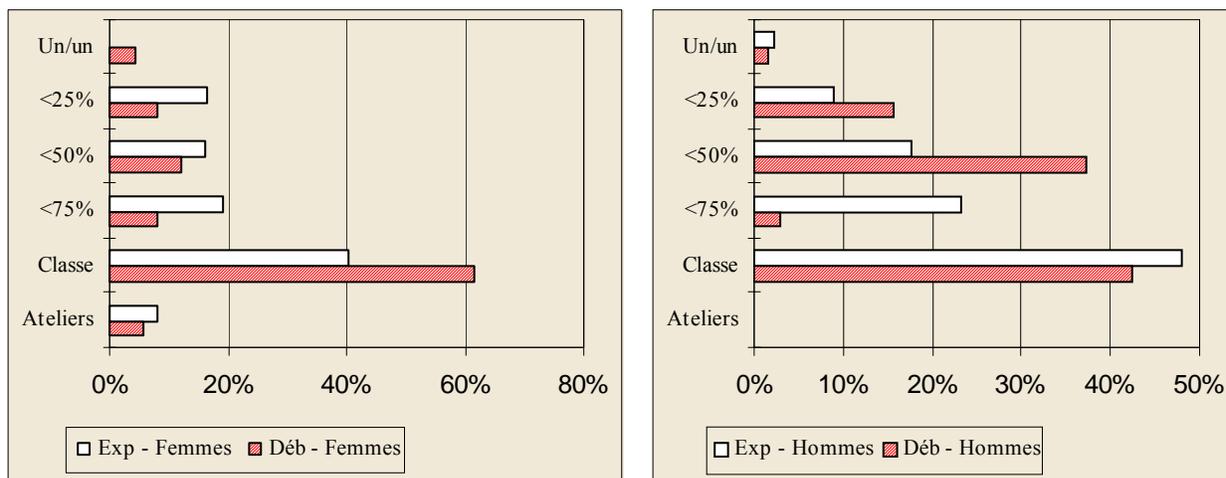
La proportion moyenne de temps où la classe entière est en activité dépasse 60% chez les débutantes et varie entre 40 et 48% dans les trois autres groupes (figure 3.3.8). Au risque de redondances, rappelons l'influence de la discipline enseignée dans cette différence. Les activités telles que la «step dance» et l'«aerobic» se prêtent particulièrement bien à un travail d'ensemble. La comparaison entre les experts et les débutants serait donc moins indicatrice chez les femmes que chez les hommes. Chez ces derniers, notons que les plus expérimentés proposent plus de situations impliquant un grand nombre d'élèves (figure 3.3.8). Les experts auraient appris à choisir des formes d'organisation susceptibles d'augmenter les possibilités de pratique des élèves, une opération fondamentale dans la recherche de l'efficacité pédagogique. En effet, il importe que chaque élève puisse participer à tout instant. Bien entendu, en fonction de son degré de motivation pour l'activité, il utilisera différemment les opportunités qui lui sont offertes. La différence que nous mettons en évidence, chez les hommes, entre les experts et les débutants, possède une signification particulière dans le sens où elle souligne la marge de progrès que l'on peut espérer chez les débutants. Ne pas perdre de vue que selon la matière enseignée, le nombre d'élèves actifs, la surface de travail et le matériel disponibles, tous les professeurs ne disposent pas des mêmes chances de réussite. Avant de conclure plus formellement, il sera utile de tenir compte de ces paramètres dans toute comparaison.

### 3.2.5.2. Comparaison selon le genre

Aucune différence ne se marque systématiquement entre les hommes et les femmes. Nous retiendrons toutefois que seules les femmes exploitent le travail par ateliers. Il semblerait que les filles affectionnent plus le travail en petits groupes que les garçons. Les professeurs féminins pourraient être ainsi amenées à exploiter davantage cette organisation. Elle nous semble intéressante puisque, bien utilisée, elle favorise l'individualisation des exercices et donc un espoir plus grand de progrès. Son inconvénient relève d'une chute rapide du nombre d'élèves actifs (Tousignant & Siedentop, 1983). Le professeur doit rester vigilant à la propension des élèves à profiter de cette forme d'organisation pour adopter les comportements des "attentistes compétents" (Tousignant, 1982).

Dans cette étude, les garçons travaillent plus fréquemment sous la direction stricte du professeur. Ils disposent ainsi de moins d'occasions de réduire leur niveau d'attention. Les garçons sont réputés pour être moins disciplinés que les filles (Piéron & Brito, 1990; Piéron & Emonts, 1988). Leurs enseignants se placeraient ainsi dans des conditions plus favorables, permettant d'éviter les problèmes. Lors de l'analyse des interventions, nous soulignerons que les

professeurs masculins interviennent également plus fréquemment sur le contrôle de la classe (discipline).



*Figure 3.3.8 - Proportion d'élèves actifs simultanément selon l'expertise*

## 4. Les comportements des enseignants

Rappelons que nous nous sommes limités à prendre en compte les interventions individuelles - consignes, remarques, instructions - que les enseignants adressaient à des élèves à titre individuel.

Dans un premier temps, nous présenterons les populations concernées. Ensuite, nous prendrons en considération l'aspect quantitatif des interventions et notamment leur fréquence et leur direction. Enfin, nous préciserons le contenu de différents types d'interventions. Nous traiterons successivement du feedback, des interventions d'individualisation et de discipline.

### 4.1. Populations concernées

Des difficultés d'ordre technique n'ont pas permis d'analyser les interventions de trois enseignants. Au total, nous avons observé les comportements de 42 enseignants (26 experts et 16 débutants). Quatre mille quatre cent trente-quatre interventions ont été codées dans neuf catégories. Elles s'adressent à 262 élèves considérés comme les meilleurs ou les plus faibles de leur classe respective. Elles ont été émises pendant un total de 17 h 53 min. de temps disponible pour la pratique (tableau 3.4.1).

## 4.2. Aspects quantitatifs

Plusieurs variables doivent être prises en compte lorsqu'on analyse la fréquence des interventions. Il s'agit notamment de la période de temps pendant laquelle l'enseignant a eu l'occasion d'intervenir individuellement auprès de l'élève. La discipline enseignée constituerait également un facteur d'influence (Fishman & Tobey, 1978; Piéron & V. Delmelle, 1983).

Il semble logique de considérer que le nombre d'interventions soit particulièrement réduit au cours des périodes de transition et d'information collective. En effet, 93% des interventions individuelles surviennent pendant le temps disponible pour la pratique. Parmi les 7% restants, les remarques d'organisation, de discipline ou les interventions «non définies» étaient majoritaires. Leur fréquence relativement faible nous a incité à ne pas en tenir compte et à nous centrer exclusivement sur celles qui furent émises lors des périodes d'activité motrice. La fréquence des interventions sera donc exprimée par minute de temps disponible afin d'autoriser des comparaisons.

### 4.2.1. Fréquence des interventions

Globalement, les enseignants interviennent 4 fois par minute. Les variations extrêmes se situent entre moins de une et cinq interventions par minute. Cette grande variabilité interindividuelle est conforme aux résultats issus de la littérature. Signalons que les différences intra-individuelles dans l'émission des interventions sont relativement faibles (Lombardo & Cheffers, 1983; Rink, 1983; Piéron, Cloes, & Dewart, 1985). La prise en compte d'une seule séance se justifie et n'entache en rien la validité des résultats recueillis.

**Tableau 3.4.1 - Populations concernées**

	Nombre d'interventions	Nombre d'élèves «+»	Nombre d'élèves «->»
Experts - Femmes (11)	1405	39	38
Experts - Hommes (15)	1408	54	50
Débutants - Femmes (11)	719	34	29
Débutants - Hommes (5)	902	9	9
Ensemble des enseignants (42)	4434	136	126

La fréquence totale des interventions ne présente aucun lien apparent avec le degré d'expertise ou avec le genre. Ce sont les débutants-hommes qui se montrent les plus prolixes (1 intervention toutes les 9 secondes). Ils sont suivis par les expertes, les experts et les débutantes (1 intervention toutes les 11, 16 et 26 secondes). Ces résultats mettent en évidence que les enseignants assurent un suivi verbal des activités qu'ils proposent aux élèves. Ceci indique une

implication réelle dans le processus éducatif. Toutefois, avant de se prononcer sur leur efficacité, il s'agira d'analyser plus en détail les caractéristiques de ces interventions.

#### 4.2.2. Direction des interventions

Nous aborderons cet aspect en utilisant les données de l'ensemble des professeurs. Cette démarche nous permettra de vérifier dans quelle mesure le professeur tient compte des différences d'habileté des élèves. Ensuite, nous traiterons de la répartition des différents types d'interventions vers les élèves considérés comme faisant partie des meilleurs ou des plus faibles.

Quatre-vingt et un pour cent des 2657 interventions sont dirigées vers un élève particulier. Les autres sont orientées vers un grand ou un petit groupe (3 et 16%). Les interventions individuelles concernent quatre types d'élèves: les meilleurs (15%), les élèves du groupe «tampon» (33%), les élèves les plus faibles (23%) et ceux qui n'ont pu être identifiés avec certitude (10%). Dans une perspective de progrès et de poursuite des objectifs d'individualisation de l'enseignement, les enseignants semblent ainsi se conformer au modèle recommandé.

A l'exception de ce qui se passe chez les experts, les élèves considérés comme les plus faibles reçoivent des interventions plus fréquemment que leurs condisciples plus doués (tableau 3.4.2). Cette constatation se conforme aux résultats généralement mis en évidence dans la littérature (Piéron & Forceille, 1983; Piéron & Pimentel, 1989).. Ces auteurs avaient insisté sur une particularité culturelle européenne, puisque les interventions d'enseignants américains se caractérisaient par la vérification du phénomène de prédiction (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982). Ceci semble lié au souci de l'enseignant de suivre plus attentivement les élèves moins habiles. Ceux-ci peuvent également susciter des réactions de la part de leur professeur.

Les valeurs présentées dans le tableau 3.4.2 soulignent que chaque élève ne fait que très rarement l'objet d'interventions de son professeur. Rappelons qu'un enseignant est confronté en moyenne à une vingtaine d'élèves et qu'il consacre nettement moins de 40% de ses interventions à des élèves considérés comme «+» ou «-». Les élèves sont conscients de la fréquence très faible de contacts privilégiés qu'ils ont avec le professeur, (Carlier, Radelet et Renard, 1991). Il est primordial qu'il s'efforce de distribuer équitablement ses interventions entre tous les apprenants.

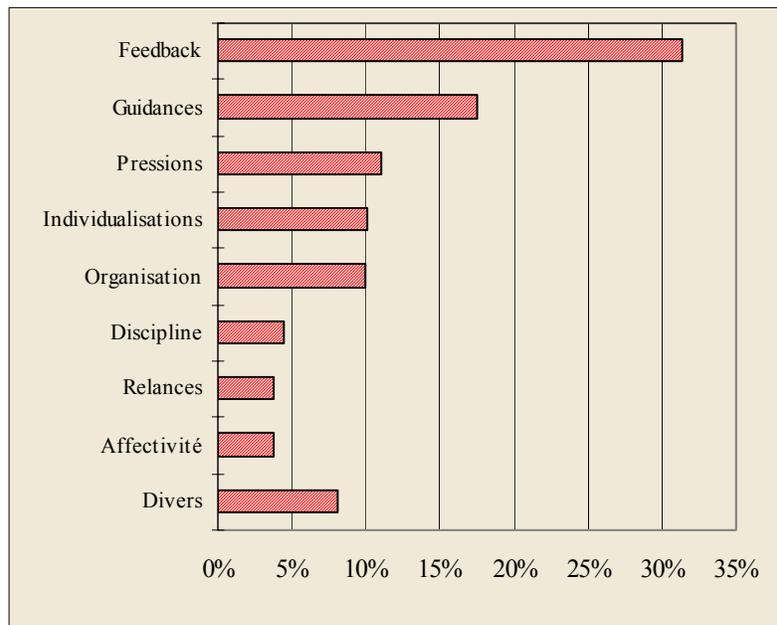
#### 4.2.3. Répartition des interventions

Le feedback représente quasi le tiers des interventions que nous avons analysées (31,3%). Quatre autres catégories rassemblent également un nombre appréciable d'interventions (figure 3.4.1). L'importance quantitative des différentes catégories d'interventions individuelles doit être mise en relation avec les objectifs poursuivis par les enseignants. En majorité, ils placent l'accent sur l'apprentissage d'une habileté. On comprend que la position privilégiée du feedback et de la guidance prenne une signification spécifique. Feedback et guidance répondent bien à une recherche d'excellence chez l'élève, pris à titre individuel. Par contre, l'importance des interventions d'individualisation peut paraître relativement faible par rapport à un tel objectif.

Ceci indiquerait que les enseignants ne disposent que de peu de temps pour assurer une approche personnelle avec le plus grand nombre d'élèves.

**Tableau 3.4.2 - Fréquence d'interventions reçues par élève selon leur niveau d'habileté, dans les secondaires (1 toutes les x minutes de temps disponible)**

	<i>Elèves</i> «+»	<i>Elèves</i> «-»
Professeurs féminins	166	91
Professeurs masculins	83	59
Experts	71	100
Débutants	77	48

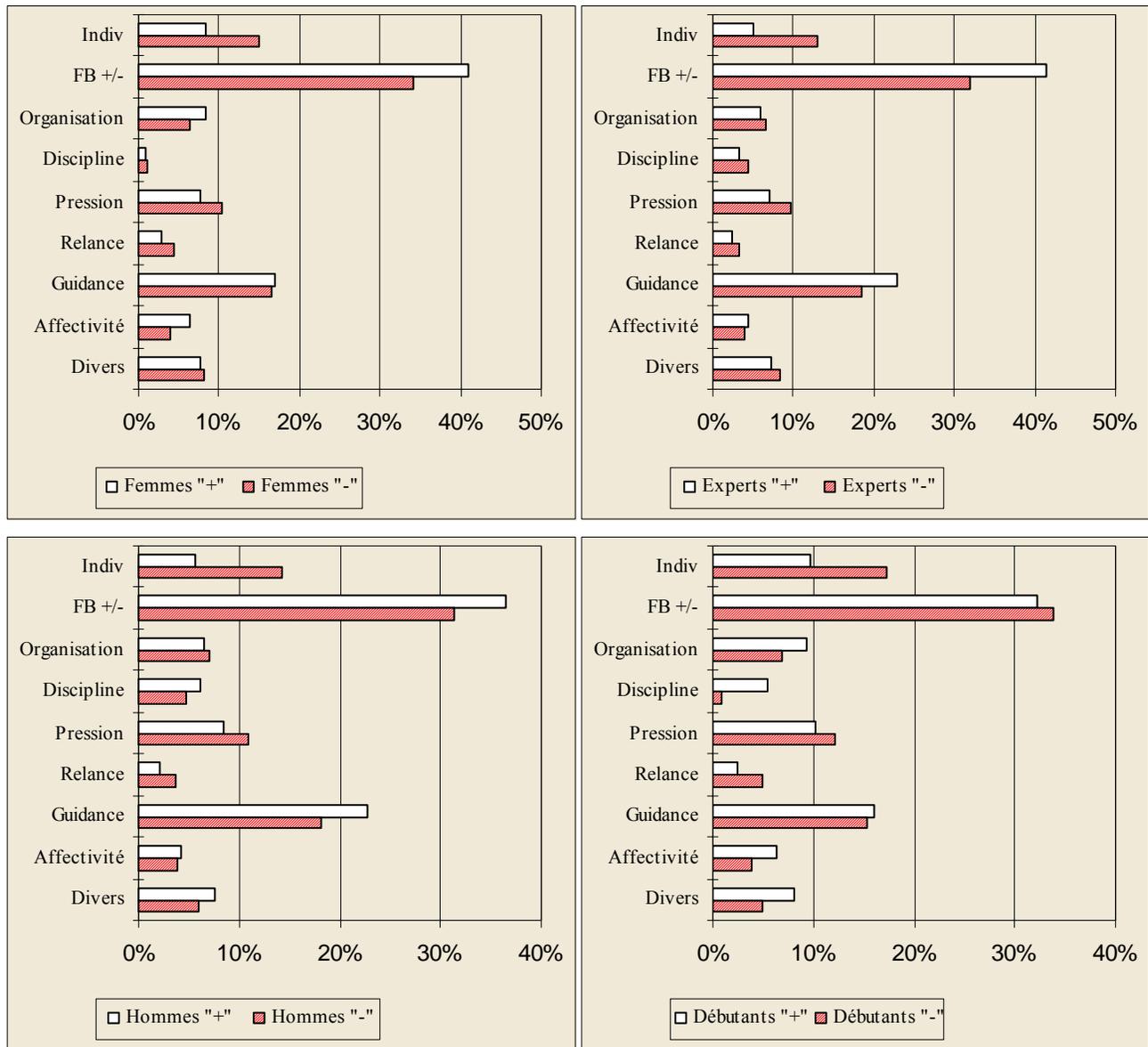


**Figure 3.4.1 - Distribution des catégories d'interventions de l'ensemble des enseignants du niveau secondaire**

#### 4.2.3.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Le feedback est la catégorie d'interventions la plus importante quel que soit le niveau d'habileté de l'élève et les caractéristiques de son professeur (figure 3.4.2). Sa marge de variation est comprise entre 31,4% (élèves «-» chez les hommes) à 41,5% (élèves «+» chez les experts). A l'exception de ce qui se passe chez les débutants, les élèves considérés comme les meilleurs reçoivent proportionnellement plus de feedback que leurs condisciples moins habiles (figure

3.4.2). Cette image correspond au type de relation existant en milieu sportif (Piéron & Bozzi, 1988; Colomberotto, Piéron & Salesse, 1987).



**Figure 3.4.2 - Répartition des catégories d'intervention selon le niveau d'habileté**

Par ailleurs, leurs proportions d'interventions de guidance et d'affectivité sont systématiquement plus élevées que celles relevées chez ces derniers.

Dans les quatre comparaisons envisagées, les apprenants désignés comme faisant partie des plus faibles se distinguent des meilleurs parce qu'ils reçoivent des proportions supérieures d'individualisation, de pressions et de relances (figure 3.4.2).

Ces résultats mettent clairement en évidence que la répartition des interventions est influencée par le comportement des élèves. En effet, les moins doués se caractérisent par une attitude moins favorable envers l'éducation physique et la pratique sportive. On peut considérer qu'ils ne mettent pas toujours beaucoup d'entrain pour s'engager dans les activités proposées par l'enseignant. Celui-ci doit donc soutenir plus fréquemment leur implication. En revanche, les meilleurs paraissent plus motivés pour participer et se trouvent ainsi dans de bonnes conditions pour être fréquemment corrigés.

#### 4.2.3.2. Comparaison selon le degré d'expertise des enseignants

La plupart des différences relevées entre les experts et les débutants n'atteignent que quelques pour cent. Notons que certaines d'entre elles reviennent avec régularité d'une comparaison à l'autre. Les experts émettent ainsi proportionnellement plus d'individualisation, de pressions et d'interventions de discipline (3 comparaisons sur 4) que les débutants (figure 3.4.3). Ces derniers proposent davantage de guidance et de feedback (3 comparaisons sur 4).

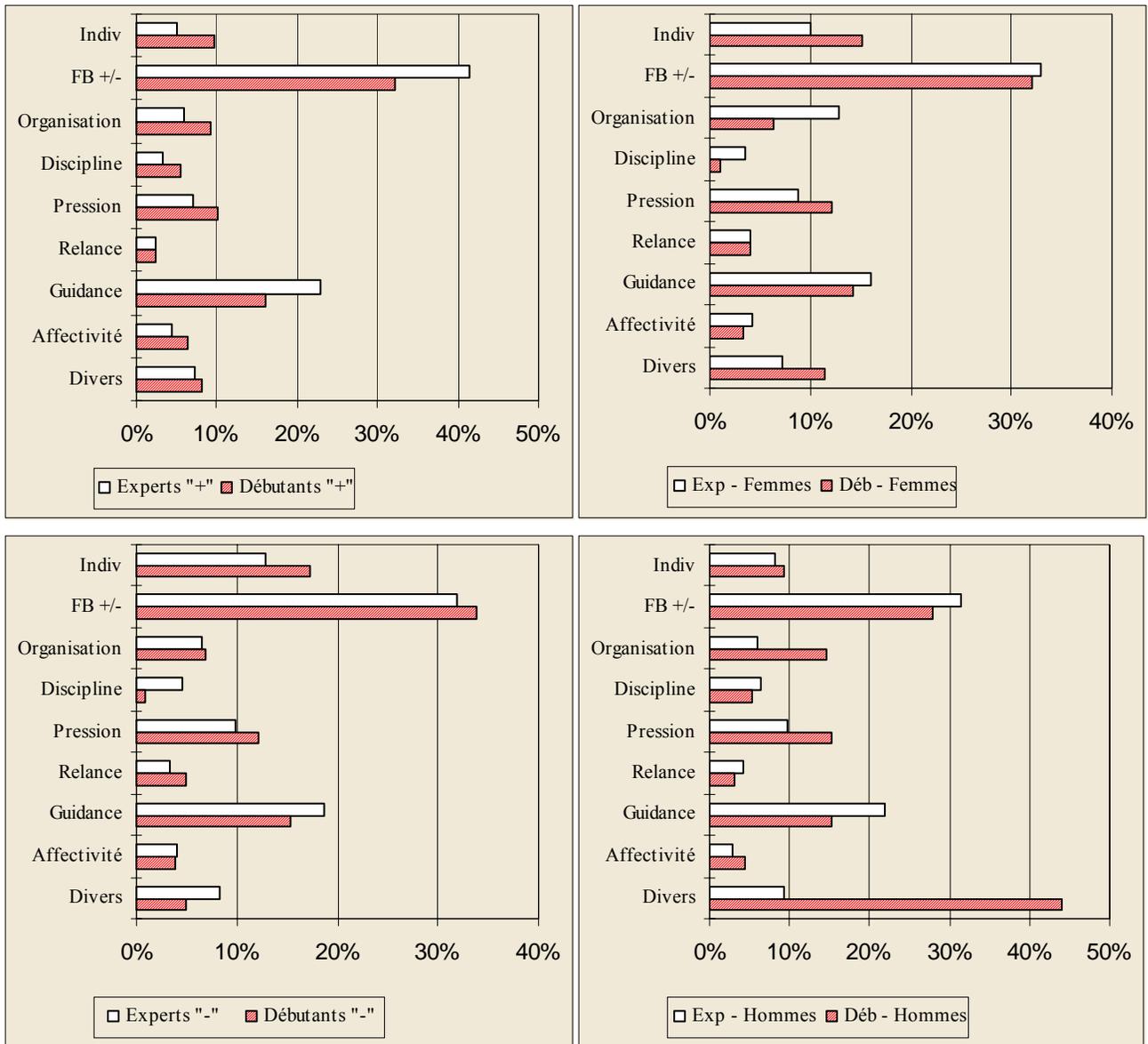
Sur le plan du traitement différencié des élèves, les experts adoptent une approche plus directement centrée sur les caractéristiques individuelles. Ils se montrent également plus exigeants en insistant sur l'intensité de la participation et sur le respect des principes de bonne conduite. Ils donnent ainsi l'impression de se soucier davantage de l'éducation des élèves. Les débutants semblent plus préoccupés par des aspects directement en rapport avec l'apprentissage d'habiletés techniques. Rappelons que dans notre système de catégories, une partie des guidances pourrait être considérée comme des feedback prescriptifs (rappel de consignes d'exécution pendant la pratique).

L'importance de la catégorie «Divers» chez les débutants hommes s'explique par la présence d'un nombre assez important de remarques affectives négatives.

#### 4.2.3.3. Comparaison selon le genre

Les individualisations et les feedback représentent une proportion supérieure des interventions chez les femmes (figure 3.4.4). Les hommes accordent plus d'importance aux guidances, aux pressions et aux remarques relatives à la discipline.

La répartition des interventions émises par les professeurs féminins et masculins donne aux premiers une image très affective. Les hommes semblent plus directifs et proches de l'action, comme on peut l'être en milieu sportif. Ceci peut être rapproché de la participation plus régulière des garçons dans les activités physiques extrascolaires. Habités aux caractéristiques de la pratique des élèves, ils toléreraient plus facilement cet esprit plus dynamique alors que les filles l'apprécieraient beaucoup moins. Le niveau de développement moteur et physique de certaines filles étant parfois très faible, les professeurs féminins seraient tenues d'adapter plus fréquemment l'organisation et le contenu de leurs séances afin de les ajuster aux possibilités réelles de leurs élèves.



*Figure 3.4.3 - Répartition des catégories d'intervention selon le degré d'expertise*

### 4.3. Description du contenu des interventions

Dans l'ordre, nous analyserons le feedback, les interventions d'individualisation et les remarques de discipline.

#### 4.3.1. Le feedback

Afin de simplifier la présentation des résultats, nous nous limiterons à son caractère approuvateur/désapprouvateur. Globalement, nous retiendrons que le caractère approuvateur simple

est le plus fréquemment rencontré (44,6%). Il représente presque la moitié des rétroactions. Les feedback désapproubateurs spécifiques et neutres spécifiques présentent des proportions nettement inférieures (29 et 20,4%). Le profil général du feedback correspond à l'image habituelle livrée par l'analyse des rétroactions chez les professeurs d'éducation physique. Si l'aspect positif majoritaire ne peut que nous réjouir en raison de la valorisation des élèves à laquelle il conduit, son manque de spécificité constitue toutefois une faiblesse didactique. En effet, à l'instar du feedback désapproubateur caractérisé par un niveau de spécificité élevé, il conviendrait que les enseignants justifient leurs avis favorables. Ce procédé permettrait de renforcer davantage l'exécution correcte de certaines parties des mouvements. Trop souvent, on peut regretter que les professeurs cautionnent simplement une bonne prestation et, dans ce cas, ne proposent que des connaissances du résultat redondantes car déjà perçues par l'apprenant.

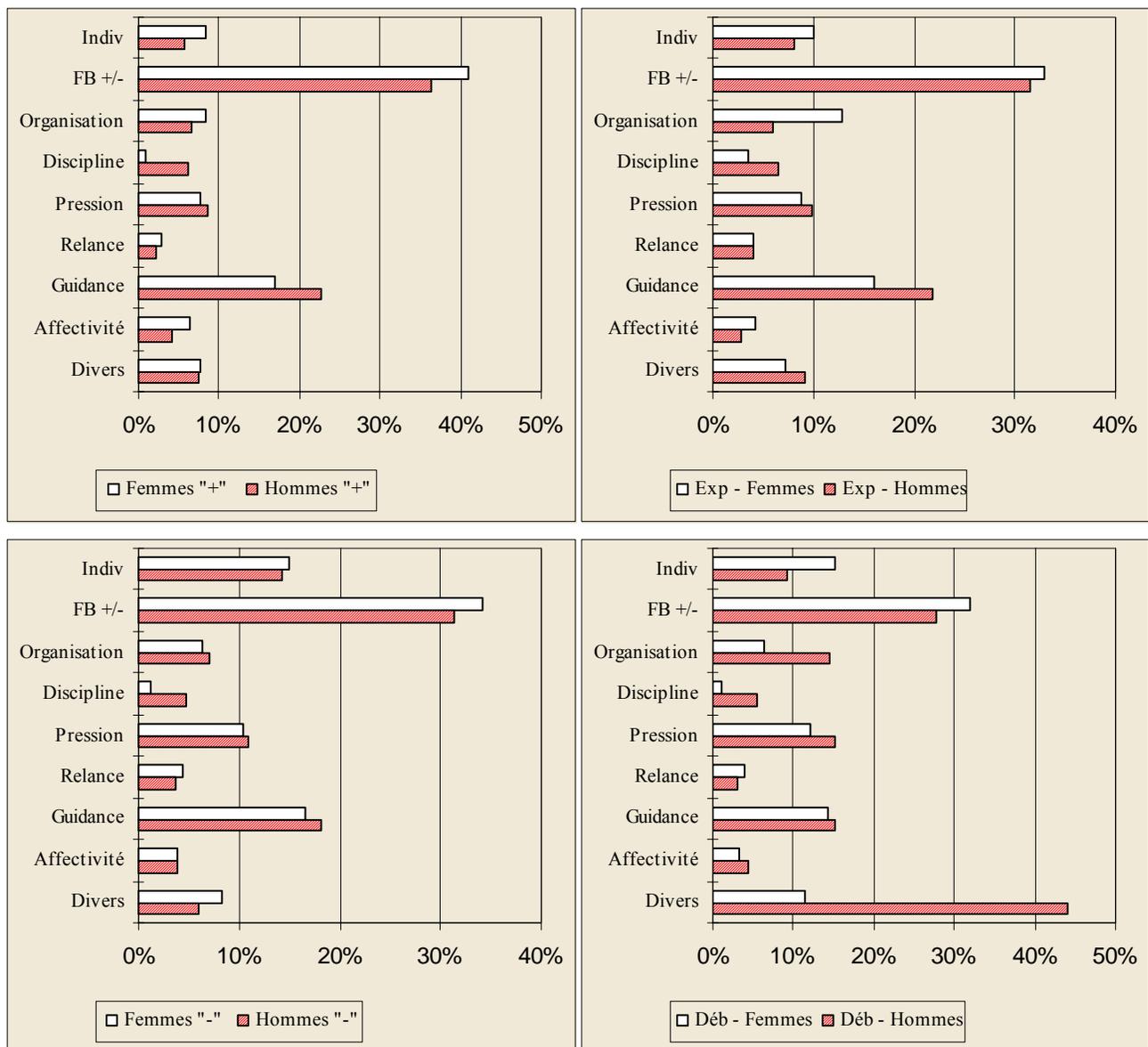
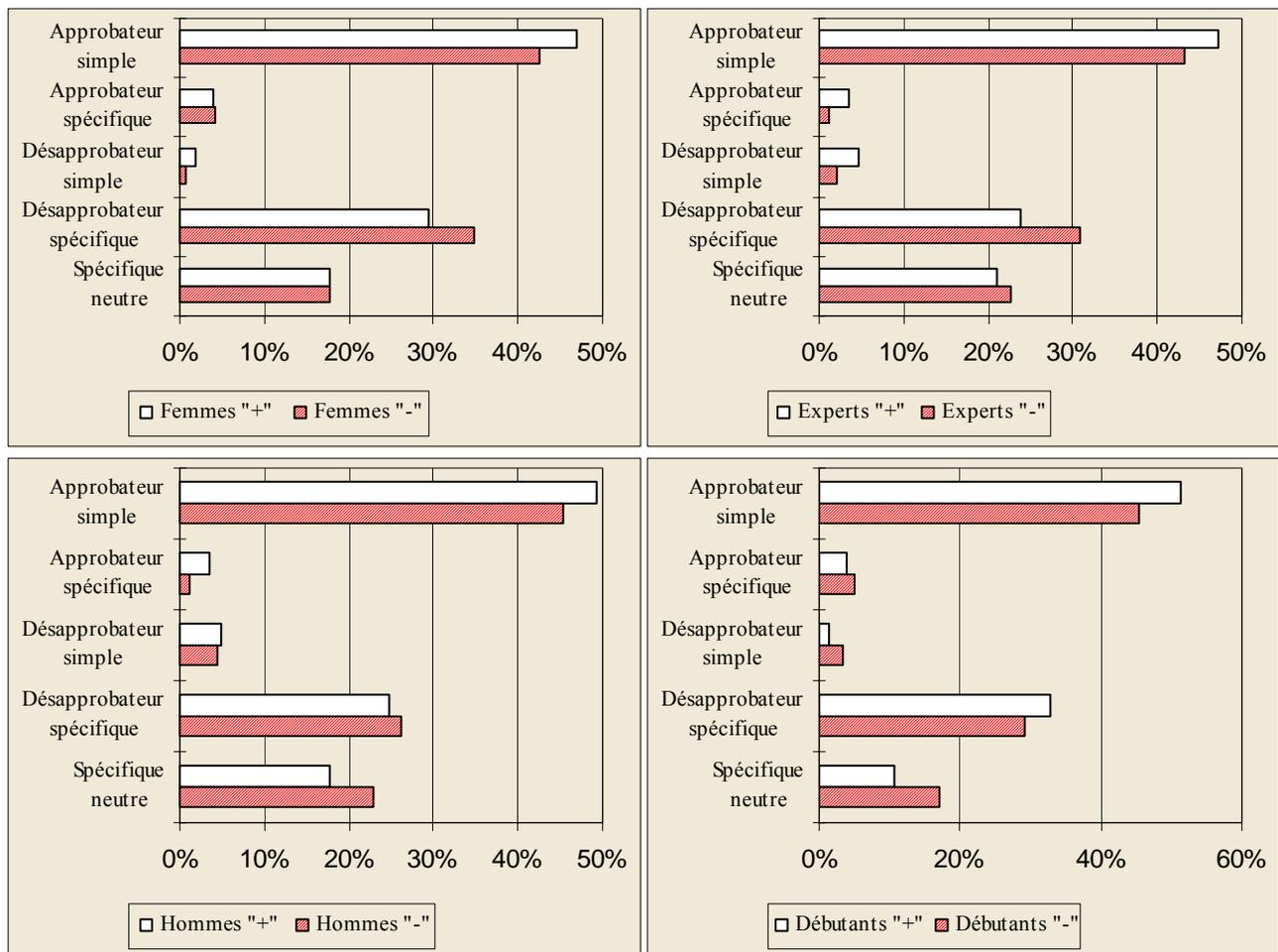


Figure 3.4.4 - Répartition des catégories d'intervention selon le genre

#### 4.3.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

L'analyse de la figure 3.4.5 permet de constater que les élèves «+» reçoivent proportionnellement plus de feedback approuvateurs simples et moins de désapprouvateurs spécifiques (3 comparaisons sur 4). Ceci répond à une certaine logique puisque les meilleurs devraient rencontrer un taux de succès supérieur dans toute situation où les tâches sont identiques quel que soit le niveau initial du participant. Comme cette situation est la plus courante dans les leçons d'éducation physique, les professeurs sont incités à louer davantage les meilleurs et à plus critiquer les plus faibles.



**Figure 3.4.5 - Répartition du caractère du feedback selon le niveau d'habileté**

Il est possible de s'interroger sur le bien-fondé de ces différences. En effet, les élèves considérés comme les meilleurs dans les leçons d'éducation physique ne présentent que très rarement les caractéristiques des sportifs d'élite, une grande marge de progrès leur est encore permise. Nous pensons donc que les nombreuses félicitations qu'ils reçoivent ne sont réellement appropriées que pour un niveau de pratique relativement faible. Peut-être conviendrait-il de

hausser leurs objectifs et de les placer en situation de recherche continue de perfectionnement. De même, les plus faibles pourraient être valorisés pour les efforts et les progrès qu'ils réalisent. Il n'est pas normal, dans une approche formative, de recevoir autant de remarques désapprobatrices. À terme, celles-ci risquent d'accentuer le désintérêt des plus faibles envers l'éducation physique et toute activité physique en raison du développement d'un sentiment d'incompétence acquise. Toute dévalorisation ressentie dans notre discipline conduira à une frustration et à un rejet probable de toute forme d'activité sportive. Ceci est en complète contradiction avec l'objectif principal de l'éducation physique scolaire, conduire les élèves à poursuivre une activité physique à l'issue de la scolarité obligatoire. Afin d'éviter l'apparition de ce phénomène, il est urgent que les professeurs abandonnent l'usage abusif d'une formation normative reposant sur l'identification des erreurs plutôt que sur des aspects positifs de la prestation.

Si on compare la spécificité des feedback, les élèves «-» reçoivent proportionnellement plus d'interventions spécifiques. Ces données représentent de 50,4 à 56,7% chez les plus faibles et de 45,9 à 52,1% chez les meilleurs. Deux interprétations peuvent être avancées afin d'expliquer cette constatation:

1. Les enseignants tentent de donner davantage d'informations aux plus faibles afin de leur permettre de rattraper leur retard. Ils estiment par ailleurs que les meilleurs n'ont plus autant besoin de leur aide.
2. Les professeurs ne parviendraient pas toujours à analyser de manière suffisamment précise les prestations de leurs élèves les plus doués et éprouveraient certaines difficultés à leur apporter des informations utiles. Ils reporteraient ainsi leur attention sur les actions d'un niveau de qualité inférieur, plus facile à observer et à commenter. On pourrait parler d'options par défaut (Twardy & Yerg, 1982).

Dans les deux cas, il semble que la démarche des enseignants devrait être revue. Une adaptation des objectifs individuels serait nécessaire dans le premier. Un entraînement à l'analyse de tâches et, à défaut, une préparation minutieuse de chaque leçon se justifieraient dans le second.

#### 4.3.1.2. Comparaison selon le degré d'expertise des enseignants

Alors que l'émission des feedback a fréquemment été associée à la notion d'expertise, les résultats ne permettent pas de considérer que le caractère approbateur/désapprobateur constitue un critère de différenciation des enseignants classés parmi les experts ou les débutants. Notons toutefois que les experts émettent une proportion supérieure de réactions spécifiques neutres dans trois comparaisons sur quatre. Les débutantes donneraient aussi plus de feedback de ce type que les expertes. Ceci pourrait être lié au type de discipline que la moitié d'entre elles ont choisi d'enseigner lors de l'observation. Dans les leçons d'«aerobic», les exigences techniques sont relativement plus faciles à maîtriser que celles des sports tels que la gymnastique ou le volley-ball. Le style d'enseignement que l'on exploite dans les disciplines d'expression est également beaucoup plus impersonnel et basé sur le rappel de critères.

Si l'on ne tient pas compte du niveau d'habileté des élèves, nous avons répertorié un total de 1389 feedback. Quel que soit le genre des enseignants, ils sont plus spécifiques chez les débutants que chez les experts. Cette constatation s'avère également en contradiction avec l'image

de l'expertise pédagogique qui a été proposée dans la littérature (Dodds, 1994, Piéron & Carreiro da Costa, 1995). Nous pensons que les experts que nous avons observés auraient choisi d'animer une leçon dans une discipline sportive qui n'était pas nécessairement leur spécialité de prédilection alors que les débutants n'auraient pas pris le même risque. Plusieurs experts ont ainsi proposé une séance de musculation ou de gymnastique alors qu'ils sont réputés pour leurs connaissances en sports collectifs.

#### 4.3.1.3. Comparaison selon le genre

De faibles différences se marquent entre les proportions de feedback approbateurs simples et spécifiques émis par les femmes et les hommes (figure 3.4.6). Les premières se montrent toutefois toujours plus spécifiques que leurs collègues masculins. Ceux-ci fournissent davantage de réactions approbatrices simples, quel que soit le niveau d'habileté des élèves concernés et leur propre degré d'expertise.

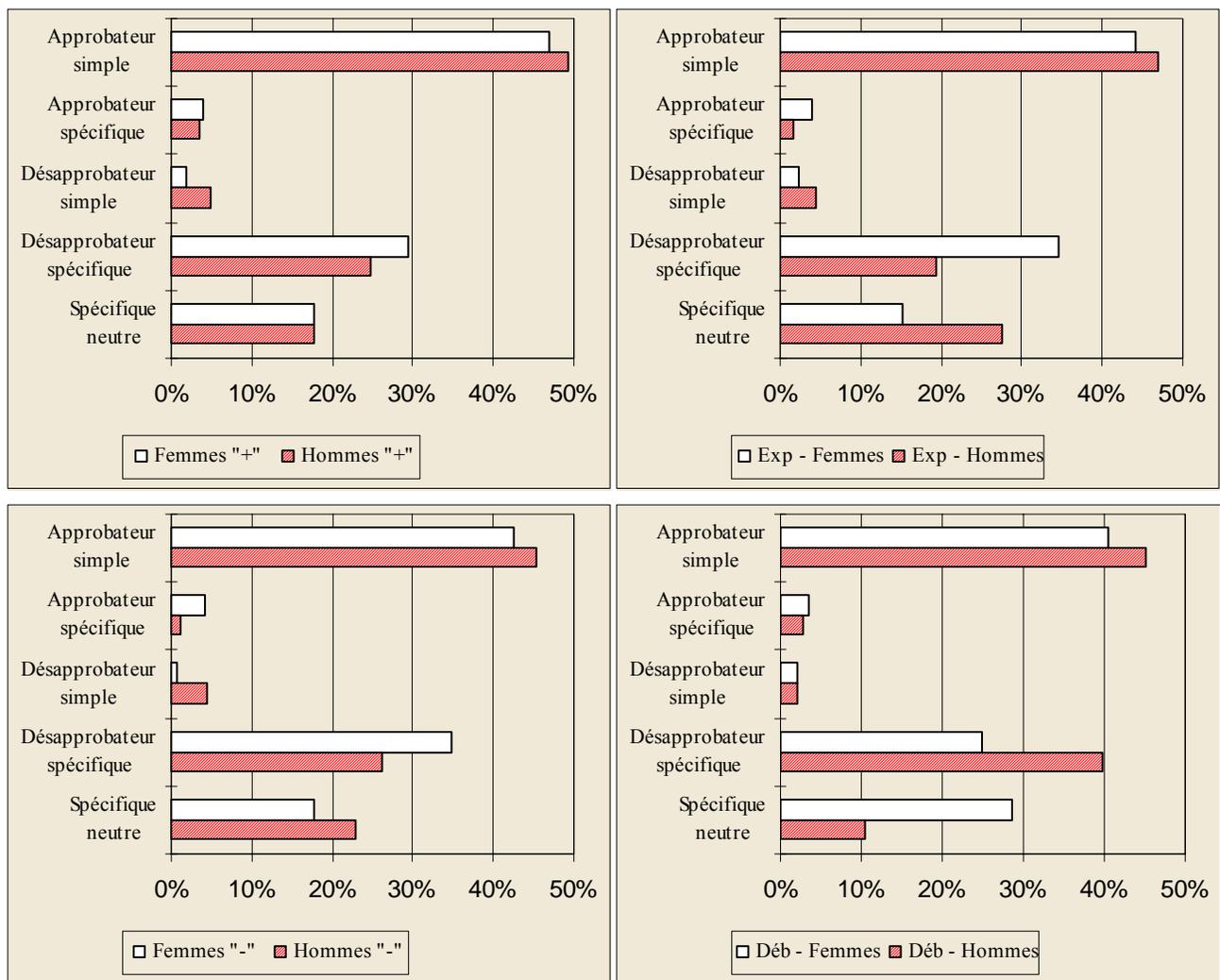


Figure 3.4.6 - Répartition du caractère du feedback selon le genre

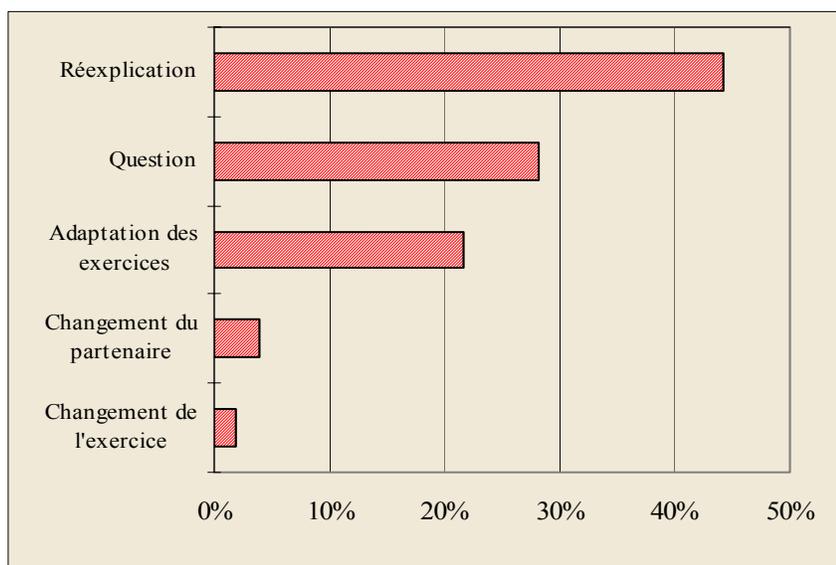
L'analyse de la spécificité des interventions met en évidence que les professeurs féminins se montrent plus précises que leurs collègues masculins (53,4% contre 48,4% chez les experts; 57,4% contre 53,0% chez les débutants).

Cette constatation est à mettre à l'actif des enseignantes qui parviennent à se centrer plus sur les parties techniques des habiletés qu'elles enseignent. Elle devrait toutefois être relativisée en raison de l'importance que les hommes accordent aux guidances, une autre catégorie d'intervention fournissant des informations spécifiques aux apprenants.

#### 4.3.2. Les interventions d'individualisation

Ces interventions ont été subdivisées en cinq sous-catégories. La plus importante sur le plan quantitatif concerne les réexplications de l'exercice (44,3%). Les questions visant à s'assurer de la compréhension apparaissent également en ordre utile, suivies par l'adaptation des exercices, le changement de partenaire et le changement d'exercice (figure 3.4.7).

Ces interventions apparaissent avant et pendant l'exécution des tâches. Dans chacune des deux conditions, il semble exister une gradation. Les interventions d'individualisation émises avant l'exercice sont les plus fréquentes. Elles reposent avant tout sur la réexplication de l'activité à réaliser. Les enseignants posent également des questions afin de vérifier la bonne compréhension de l'élève. Pendant les exercices, la réaction d'individualisation la plus fréquente concerne l'adaptation des exercices. Il s'agit d'interventions qui ne demandent pas des changements majeurs dans l'organisation des exercices. Le type d'action suivant vise à résoudre un problème en modifiant la place des élèves. Enfin, face à de réelles difficultés, les professeurs modifient l'activité.



**Figure 3.4.7 - Répartition des catégories d'individualisation au niveau secondaire**

#### 4.3.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Le nombre assez restreint d'interventions d'individualisation destinées aux meilleurs élèves permet simplement de remarquer que l'adaptation des exercices concerne plus fréquemment les élèves les plus faibles (figure 3.4.8). Il semblerait que les enseignants tendent plutôt à en diminuer qu'à en augmenter les exigences.

Chez les élèves les plus habiles, les interventions d'individualisation sont associées à de nouvelles explications (débutants, hommes, femmes) ou au questionnement des élèves (experts) (figure 3.4.8). Ces derniers seraient plus aptes à découvrir les solutions aux problèmes posés. Les meilleurs ne semblent adapter le contenu des activités ou l'organisation des exercices que dans de rares cas. L'enseignant estimerait qu'ils n'éprouvent pas le besoin de se valoriser en pratiquant à un niveau de difficulté approprié. Le nombre peu élevé d'individualisation du contenu gonfle donc l'importance relative des deux autres catégories. Les réexplications se justifient lorsqu'un élève n'a pas bien saisi ce qui était demandé. L'usage de questions peut être associé au meilleur niveau présumé de connaissances des élèves plus habiles.

#### 4.3.2.2. Comparaison selon le degré d'expertise des enseignants

Cette analyse repose sur le traitement des 447 interventions d'individualisation enregistrées. Parmi les différences mises en évidence entre les experts et les débutants, la plus importante concerne la sous-catégorie «Réexplication» (figure 3.4.9). Elle inclut près de 60% des interventions d'individualisation des débutants et ne se situe qu'aux environs de 30% chez les experts. Ceci pourrait s'expliquer par l'influence cumulée de deux aspects: (1) les élèves considérés comme les plus faibles chez les débutants reçoivent plus de remarques d'individualisation que leurs condisciples plus habiles; (2) l'absence de pratique sportive en dehors de l'école, majoritaire chez les moins doués, entraînerait probablement une augmentation des difficultés de compréhension. Ceci justifierait encore davantage le besoin d'explications claires.

Nous pouvons poser l'hypothèse que les débutants éprouveraient davantage de difficultés à se faire comprendre. Ils répéteraient leurs explications, notamment à l'attention d'élèves qui ne parviennent pas à intégrer toutes les composantes et subtilités des exercices.

Les sous-catégories «Adaptation des exercices» et «Question» sont proportionnellement plus importantes chez les experts. Le manque d'expérience relatif des débutants ne leur permet peut-être pas d'être en mesure de s'adapter rapidement aux situations. Ils préféreraient s'en tenir à leur programme et donc insister sur les explications. En revanche, les experts chercheraient plus à proposer des exercices différents, plus adaptés. Ils n'hésiteraient pas non plus à poser des questions malgré les pertes de temps qu'elles impliquent souvent.

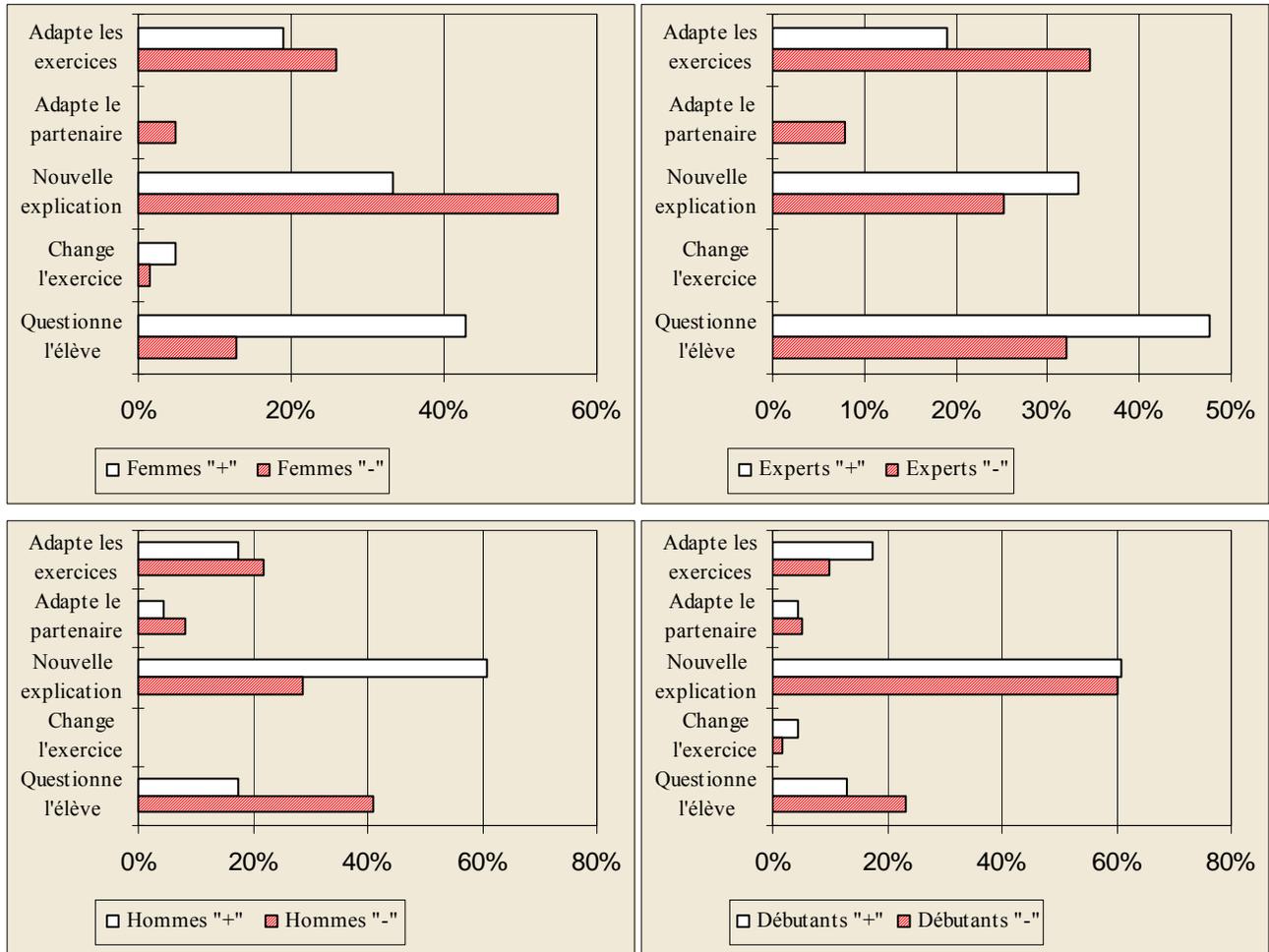


Figure 3.4.8 - Répartition des catégories d'individualisation selon le niveau d'habileté

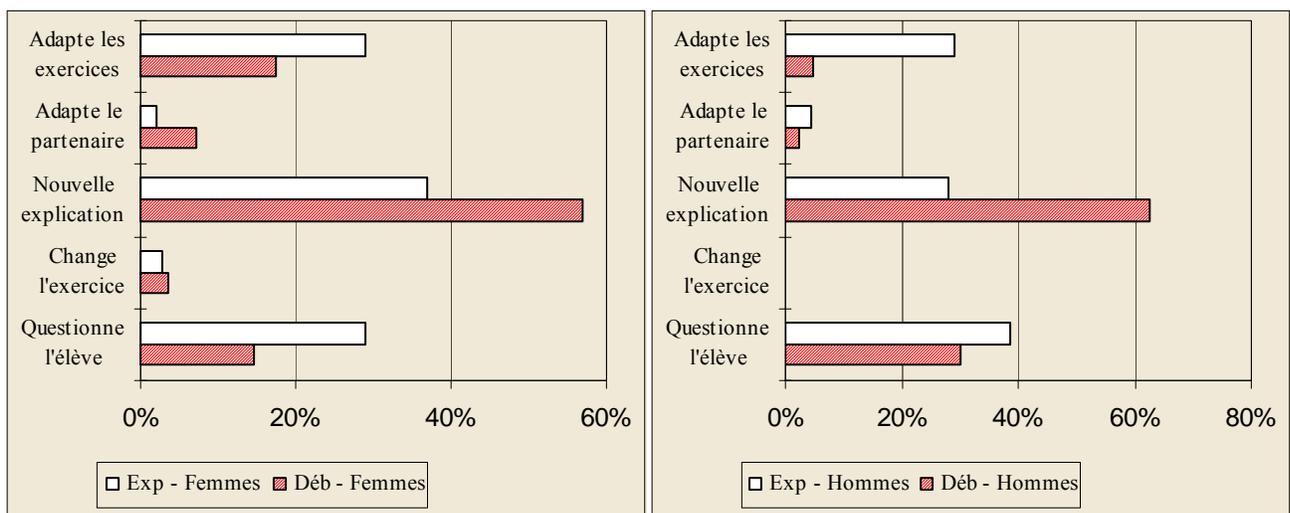


Figure 3.4.9 - Répartition des catégories d'individualisation selon le degré d'expertise

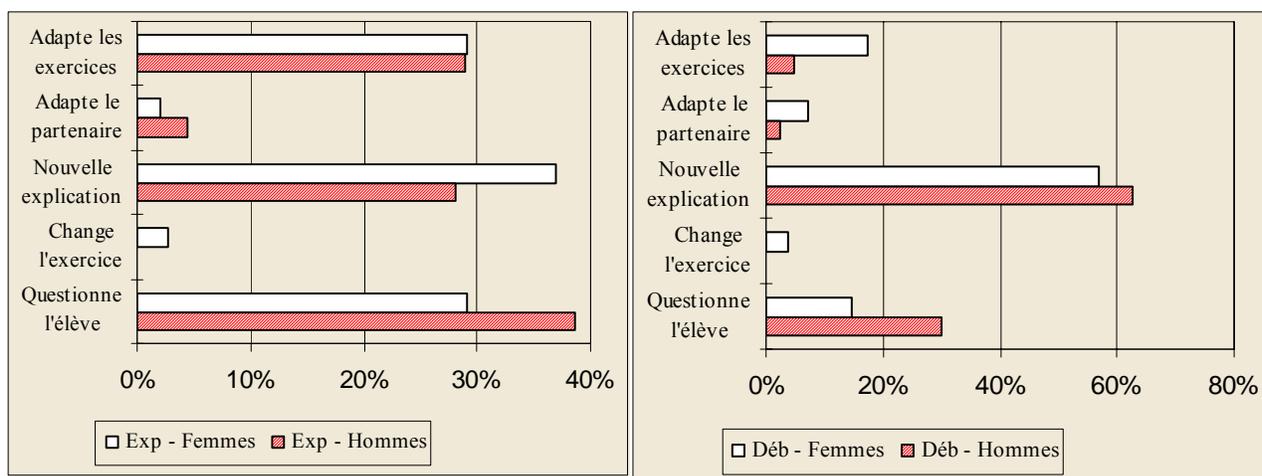
### 4.3.2.3. Comparaison selon le genre

Deux différences liées au genre se retrouvent à la fois chez les experts et les débutants (figure 3.4.10) :

1. Les hommes exploitent davantage les questions que les femmes. La pratique sportive plus régulière des garçons leur permettrait de comprendre plus aisément les activités. Par ailleurs, leur intérêt plus marqué pour celles-ci inciterait leurs professeurs à les mettre davantage à contribution.
2. Le changement de l'exercice représente un type d'individualisation exploité uniquement par les femmes. Lorsqu'un exercice ne convient car il conduit à un nombre trop élevé d'échecs, les professeurs féminins réagissent en le modifiant. Il s'agit d'une réaction conseillée par les méthodologistes qui réduit le risque de découragement chez les élèves. Toutefois, elle fait souvent suite à un manque d'adéquation dans l'évaluation des besoins des participants. Très fréquemment, avec les classes de filles, les enseignantes sont tenues de revoir leurs prévisions à la baisse.

### 4.3.3. Les interventions de discipline

Huit catégories d'interventions de discipline ont été identifiées. Leur importance quantitative est très variable et laisse entrevoir une gradation dans l'intensité des réactions aux incidents. Au départ, le professeur tenterait de résoudre le problème d'une manière plus ou moins douce. Les sanctions n'apparaîtraient que progressivement. Notre analyse porte directement sur le nombre d'interventions.



**Figure 3.4.10 - Répartition des catégories d'individualisation selon le genre**

Le classement est très semblable d'un groupe d'enseignants à l'autre (tableau 3.4.3). Notons que la critique prend une importance plus nette chez les enseignantes les plus chevronnées et que la simple remarque («Dit de cesser») s'avère plus fréquente chez les

professeurs masculins. Seul un débutant utilise le silence pour éviter l'extension d'un conflit. On peut s'étonner du peu de crédit accordé à ce type de réaction considérée pourtant comme très efficace dans diverses situations. Un seul enseignant a dû sévir en réclamant le journal de classe.

**Tableau 3.4.3 - Répartition des interventions en relation avec la discipline selon le degré d'expertise et le niveau de compétence (nombre d'interventions)**

	<i>Tous</i>	<i>Experts Femmes</i>	<i>Experts Hommes</i>	<i>Débutants Femmes</i>	<i>Débutants Hommes</i>
	<b>200</b>	<b>51</b>	<b>92</b>	<b>8</b>	<b>49</b>
Rappelle les règles	85	21	40	5	19
Critique	63	21	29	0	13
Dit de cesser	38	6	14	3	15
Menace	5	3	2	0	0
Justifie l'autorité	4	0	3	0	1
Déplace les élèves	3	0	3	0	0
Fait silence	1	0	0	0	1
Dans le journal de classe	1	0	1	0	0

Nous n'avons identifié aucune différence marquée entre les élèves les plus et les moins habiles. Il semblerait que le niveau de compétence ne soit pas directement à l'origine de difficultés majeures de comportement. Intuitivement, nous aurions pu nous attendre à des divergences. En effet, lors de l'analyse de l'attitude à l'égard de l'éducation physique, il est apparu que les moins doués étaient moins satisfaits des séances. Cette absence de signification accordée au sport à l'école aurait pu entraîner l'apparition de comportements déviants. Apparemment, il n'en est rien.

En éducation physique comme à l'école en général, les problèmes de discipline sont étroitement liés à l'environnement culturel et socio-économique des établissements scolaires (Cloes, Bayard & Piéron, 1990). La discipline imposée par la direction de ces derniers influence également le comportement général des élèves qui se rendent aisément compte de la cohérence de l'équipe pédagogique. Comme les classes ont été observées dans des environnements très hétérogènes, il était difficile de comparer les deux types d'élèves, les meilleurs de certaines classes étant parfois plus turbulents que les plus faibles d'autres classes.

Les garçons considérés sont toujours à l'origine d'un plus grand nombre d'interventions de discipline que les filles. Elles se montrent ainsi proportionnellement plus calmes. Ceci peut éventuellement être lié à une conscience plus scolaire ou à un manque d'intérêt pour les activités physiques.

## 5. Les comportements des élèves

Après une brève présentation des élèves concernés par l'observation, nous décrirons la répartition de leurs comportements. Enfin, nous nous intéresserons plus particulièrement aux divers aspects de l'engagement moteur. Pour chacun des thèmes abordés, nous comparerons les données selon le niveau d'habileté des élèves, le degré d'expertise et le genre des enseignants.

Malgré quelques problèmes techniques, il a été possible d'analyser les comportements des élèves dans toutes les séances. Au total, 262 élèves ont été impliqués dans cette étude, soit 136 et 126 élèves plus ou moins compétents (tableau 3.5.1). Nous avons tenu compte des critères définis par Laubach (1974) afin d'obtenir une image valide de la réalité de la classe en ce qui concerne les élèves.

**Tableau 3.5.1 – Nombre d'élèves et d'enseignants impliqués dans l'analyse des comportements des apprenants au niveau secondaire**

	<i>Enseignants</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Ensemble	42	136	126
Experts-Femmes	11	39	38
Experts-Hommes	15	54	50
Débutantes-Femmes	11	34	29
Débutants-Hommes	5	9	9

### 5.1. Profil global des comportements des élèves

Dans un premier temps, les comportements de l'ensemble des élèves seront classés selon leur durée respective. Ensuite, nous présenterons les résultats relatifs aux catégories comportementales les plus importantes.

Le tableau 3.5.2 fournit la répartition des comportements et la durée moyenne pendant laquelle ils ont été observés au cours des 10 minutes d'analyse consacrées à chaque élève. Les périodes passées à recevoir une information représentent plus du tiers des comportements (38,3%). L'attente (24,8%) et l'engagement moteur (20,7%) sont les deux catégories suivant en ordre d'importance quantitative. Comme cela est déjà apparu dans la littérature, les périodes d'activité motrice se révèlent très largement inférieures à celles où les élèves sont inactifs d'un point de vue moteur (Costello & Laubach, 1978; Piéron, 1982). Malheureusement, une telle faiblesse de l'engagement moteur revient avec une régularité affligeante. En effet, les jeunes participant à des séances d'éducation physique bougent à peine plus de deux minutes sur dix alors que le mouvement est placé comme objectif prioritaire dans tous les programmes et notre moyen primordial d'éducation. Nous reviendrons ultérieurement plus en détail sur la notion d'engagement moteur.

**Tableau 3.5.2 - Classement par ordre décroissant de la durée et des proportions des comportements des élèves**

	<i>Durée moyenne par élève (pour 10 min)</i>	<i>Proportion (%)</i>
Information	3'50	38,3
Attente	2'28	24,8
Engagement moteur	2'04	20,7
Déplacement	0'52	8,6
Interaction vers un condisciple	0'16	2,7
Organisation	0'13	2,2
Démonstration	0'06	0,9
Hors tâche	0'06	0,8
Interaction vers l'enseignant	0'03	0,5
Aide	0'02	0,4
Divers	0'01	0,1

Les proportions de temps passé en information enregistrées dans cette recherche dépassent celles habituellement mentionnées dans la littérature (Costello & Laubach, 1978; Piéron, 1982). Afin de comprendre cette différence, il est judicieux de replacer notre observation dans son contexte. En effet, nous avons choisi de débiter l'enregistrement après 10 ou 20 minutes de temps utile afin d'englober au minimum une période d'apprentissage. Son caractère spécifique nous paraissait particulièrement bien indiqué dans une analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves par leur enseignant. Toutefois, les périodes consacrées à l'apprentissage sont aussi celles au cours desquelles l'enseignant fournit le plus d'informations.

Connaissant l'importance des informations et surtout des réactions à la prestation dans la recherche d'excellence chez l'élève, nous pouvons estimer que les professeurs jouent bien leur rôle d'éducateur physique et sportif. Dans la perspective de l'individualisation, il serait intéressant de vérifier si les informations reçues par les élèves sont surtout individuelles ou collectives. En revanche, on peut se demander si une partie de l'information n'est pas redondante et ne prend pas la place de l'activité motrice.

La proportion élevée du temps passé en attente s'avère préjudiciable à l'efficacité de l'enseignement. Cette attente est improductive et doit être limitée autant que possible. Elle dépend principalement de l'organisation des activités. La motivation des élèves à s'engager activement joue aussi un rôle déterminant. La majorité du temps disponible pour la pratique consistait en situations et/ou en exercices permettant à plus de 50% des élèves de participer simultanément. On pourrait améliorer l'organisation en offrant plus d'occasions de pratique aux élèves. Ils pourraient également être davantage incités à participer. Il y a là une marge de progrès possible. La fréquence des relances d'activité est approximativement d'une toutes les six minutes. Ceci ne semble pas correspondre à une recherche délibérée de réduction de l'inactivité.

Si l'organisation des activités et les interventions de l'enseignant doivent donc être particulièrement soignées afin de favoriser le mouvement, la mise en place générale de la séance doit également être prise en considération. Plusieurs enseignants ont perdu beaucoup de temps lors du placement du matériel et des changements d'exercices. Une proportion non négligeable des participants attend que les autres aient terminé leurs tâches ou soient prêts à suivre le cours. Comme Siedentop (1983) et d'autres l'ont proposé, ces périodes inutiles d'inactivité seraient aisément réduites par une préparation plus fouillée de la séance.

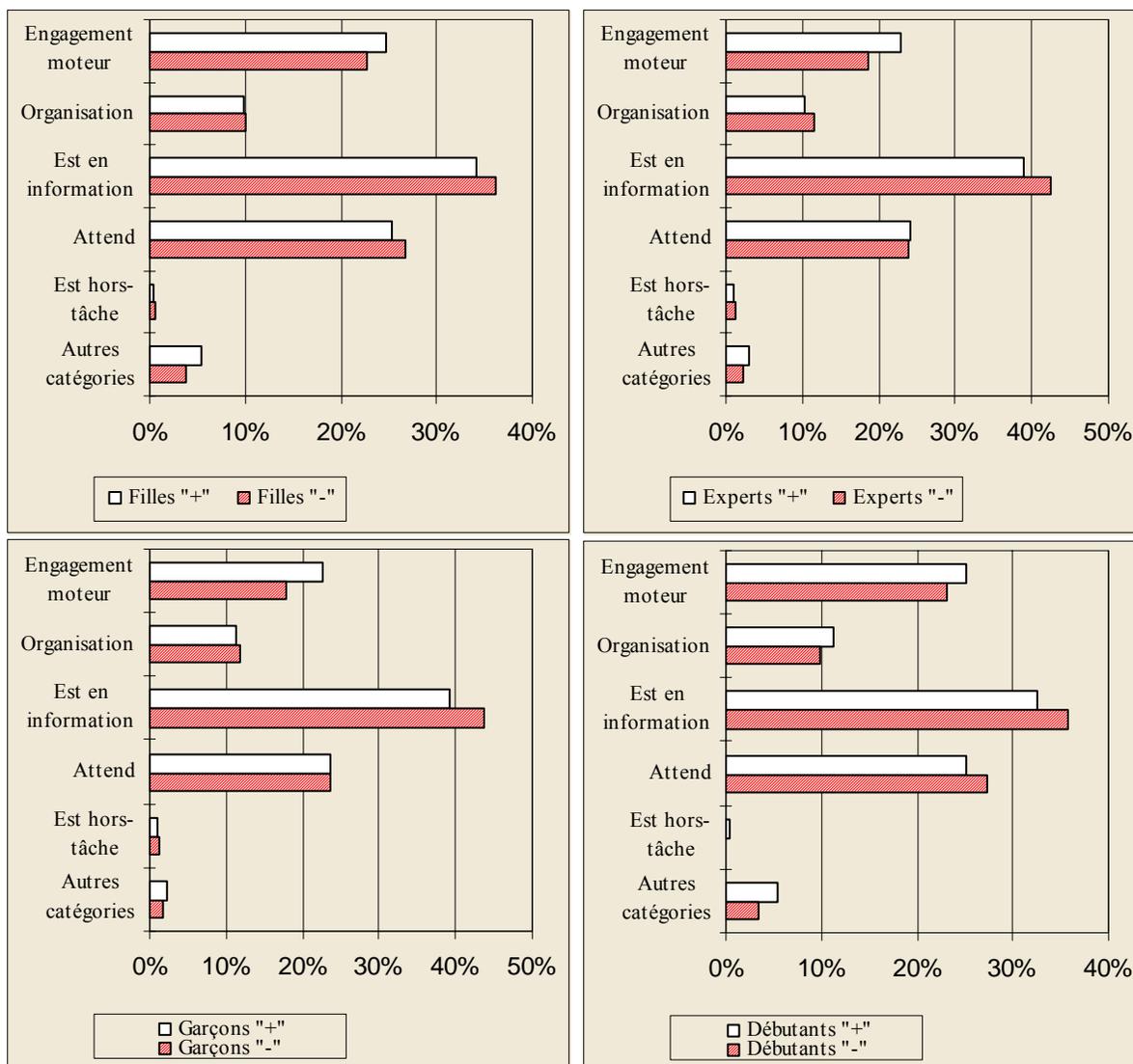
Parmi les comportements les moins fréquents, signalons que les déplacements (8,6%) et l'organisation (2,2%) pourraient aussi être réduits à partir d'une meilleure programmation à faire dans la phase préinteractive.

Afin de simplifier la suite du texte, nous avons regroupé plusieurs catégories du système d'observation. Sous la dénomination «Engagement moteur» ont été rassemblés les comportements liés à l'activité physique de l'élève («Est engagé dans l'activité», «Démontre», «Aide»). «Organisation» fait référence aux catégories «Organise» et «Se déplace» du plan d'observation initial. Les catégories «Information», «Attend» et «Hors tâche» n'ont pas été regroupées en raison de leur spécificité. Par contre, nous avons assimilé les comportements «Pose des questions», «Parle à un condisciple» et «Divers» pour les classer sous le même intitulé «Autres catégories».

#### 5.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Quels que soient le genre des élèves et le degré d'expertise des professeurs, la répartition des comportements ne diffère pas significativement entre les élèves considérés comme les meilleurs ou les plus faibles (figure 3.5.1). Les meilleurs sont toutefois sensiblement plus en activité que leurs condisciples moins doués dans toutes les comparaisons. Une différence maximale de 4% existe en faveur des élèves les moins doués au niveau de l'information. Une analyse plus détaillée des données met en évidence que les meilleurs ont été observés plus souvent dans un rôle d'aide que leurs condisciples moins doués. Les élèves sont peu engagés dans cette fonction. Lorsque l'enseignant l'estime nécessaire, il fait régulièrement appel aux meilleurs. Ceci cadrerait avec une tentative de responsabilisation des élèves les plus compétents. Ces interprétations devraient être vérifiées en raison du peu de données disponibles. Il est vrai que la fonction d'aide, de parade ou d'assistance est souvent limitée à la gymnastique.

Ces résultats se démarquent de ceux habituellement relevés dans ce type de comparaison, soulignant l'existence de différences significatives en fonction du niveau d'habileté (Martinek, 1983; Piéron & Forceille, 1983; Piéron & Pimentel, 1990). Il est possible que les modalités d'organisation mises en place par les enseignants observés aient pu gommer une partie des différences. En effet, la majorité des élèves étaient le plus souvent engagés simultanément dans les activités motrices ou dans les périodes d'information. Une analyse plus détaillée des catégories les plus importantes sur le plan de l'apprentissage, activité motrice et information, pourra apporter des précisions intéressantes.



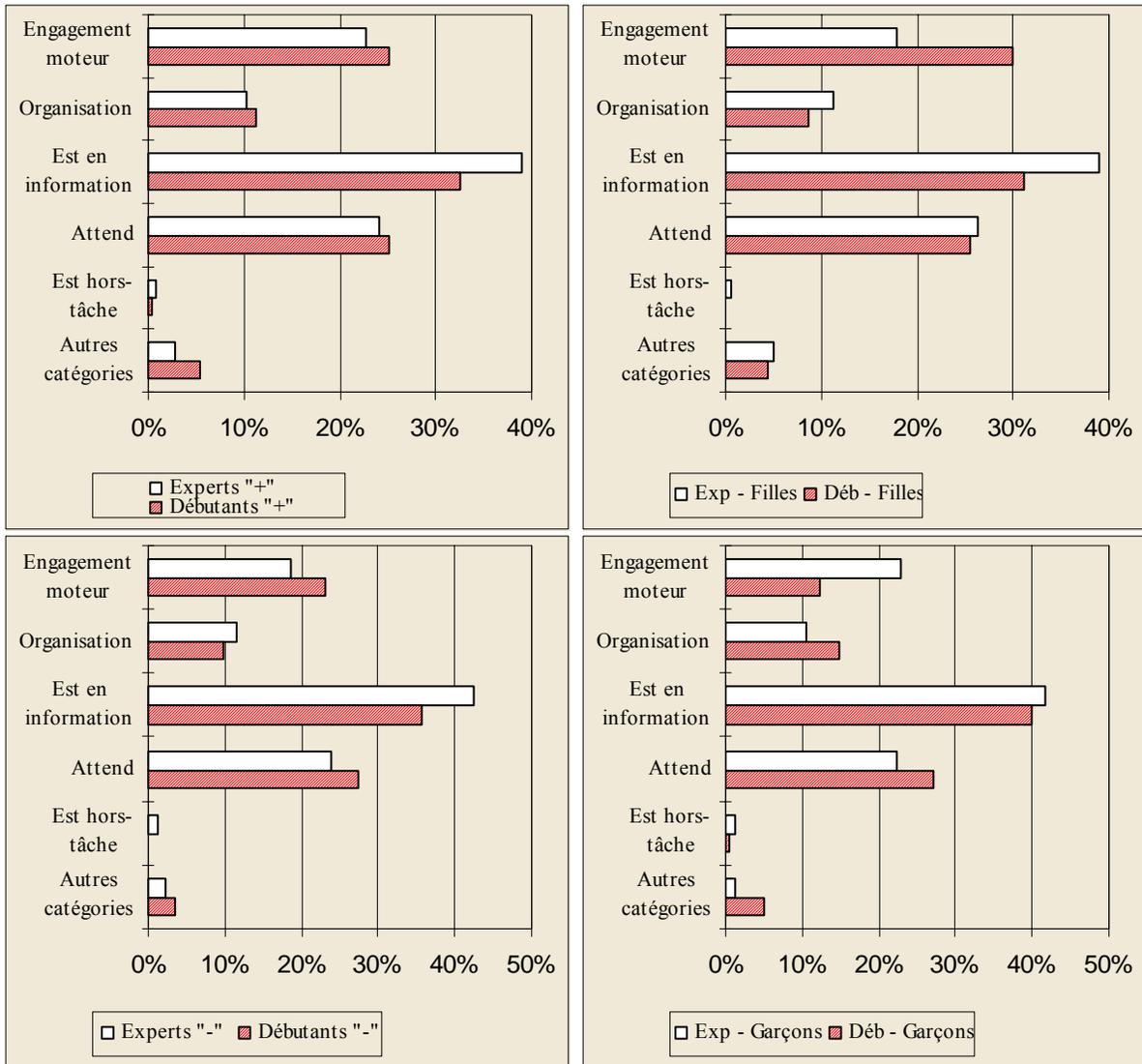
**Figure 3.5.1 - Comparaison des proportions des comportements des élèves selon leur niveau d'habileté**

L'analyse des interventions vers l'élève a mis en évidence qu'il existait effectivement un profil différent des interventions entre les élèves «+» et les élèves «-». Les divergences concernaient principalement les catégories «Feedback» et «Individualisation». La première était la plus fréquente chez les élèves plus compétents et la seconde chez leurs condisciples moins habiles.

### 5.1.2. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Les élèves des experts passent plus de temps à recevoir une information. A l'exception de ce qui est observé chez les garçons, la proportion du temps d'écoute est de l'ordre de 6%

supérieure à celle des débutants (figure 3.5.2). A l'inverse, les élèves de ces derniers participent davantage et une différence proche de 15% est enregistrée chez les filles.



**Figure 3.5.2 - Comparaison des proportions des comportements des élèves selon l'expertise des enseignants**

Ces résultats confirment ceux obtenus dans la gestion du temps utile et peuvent être rapprochés, d'une part, du souci habituel des experts de fournir des informations complètes et, d'autre part, de leur choix en matière de discipline enseignée. Attirons l'attention sur le fait que le médiateur le plus puissant dans les apprentissages des élèves relève de leur activité motrice et plus particulièrement de celle qui possède un aspect spécifique en fonction des apprentissages à réaliser (Carreiro da Costa, 1988).

Bien que les proportions d'attente soient plus importantes dans les classes des débutants dans trois comparaisons sur quatre (figure 3.5.2.), les comportements hors tâche des élèves

s'observent plus fréquemment dans les classes des experts. Il se pourrait que le surcroît d'informations lasse l'élève qui, dès lors, s'engage dans des activités peu en rapport avec les objectifs de l'enseignant. Nous pouvons également considérer que, plus sensibles au maintien de la discipline, les experts interviendraient plus rapidement lorsqu'un élève fait mine d'adopter un comportement répréhensible. Les débutants se montreraient plus tolérants en supportant davantage d'écart des normes de bonne conduite en classe.

### 5.1.3. Comparaison selon le genre

Les garçons passent de 3 à 9% du temps en plus à recevoir une information que les filles (figure 3.5.3). Les enseignantes ont pourtant la réputation de parler beaucoup. Comme la différence se marque surtout chez les débutantes, nous considérons que, dans ce cas au moins, le

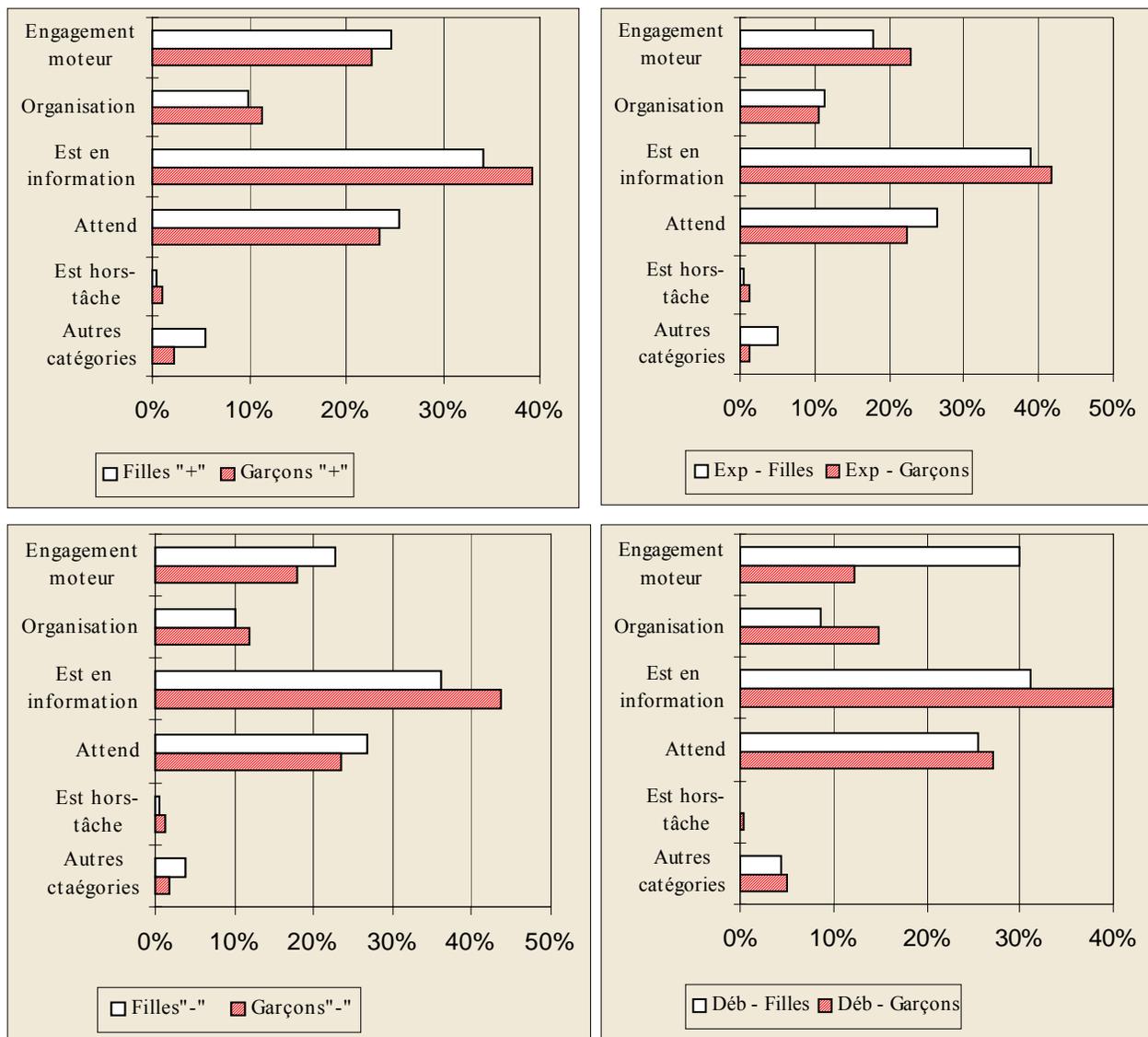


Figure 3.5.3 - Comparaison des proportions des comportements selon le genre des élèves

choix de la discipline sportive enseignée interviendrait dans la différence. Plusieurs débutantes avaient choisi d'assurer des leçons portant sur l'«aerobic» et le «step». Ces activités sont assurément peu propices aux longues explications. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur les raisons qui inciteraient les professeurs masculins à intervenir verbalement plus souvent que leurs collègues féminins.

Nous observons également que les garçons s'engagent plus souvent dans un comportement déviant. Ceci correspond bien à leur réputation et confirme les interprétations fournies précédemment à ce sujet. Il est possible que ces comportements inappropriés soient liés à des proportions supérieures de temps d'organisation que l'on enregistre dans trois comparaisons sur trois (figure 3.5.3). Ils sont en contradiction avec les proportions d'attente relevées plus fréquemment chez les filles. Nous sommes convaincus que les caractéristiques sociales et culturelles influencent plus ce type de comportement que les modalités d'organisation des activités. Celles-ci se doivent toutefois de respecter un seuil minimal de qualité sous peine de conduire à une aggravation de l'indiscipline des élèves.

## **5.2. Analyse de l'engagement moteur**

Dans le cas particulier de l'activité motrice des élèves, nous avons jugé opportun d'analyser les données en les rapportant au temps disponible pour la pratique. En effet, il arrive fréquemment que les élèves soient observés alors qu'ils ne se trouvent pas dans des conditions identiques. L'enregistrement vidéo en plan large ne permet pas systématiquement de suivre tous les élèves cibles en parallèle. Ceci implique qu'il n'eut pas été cohérent de comparer l'activité motrice d'élèves observés principalement en situation d'information à celle d'autres apprenants ayant participé de manière continue à un exercice quelconque.

Après avoir abordé l'importance quantitative de l'engagement moteur par rapport au temps disponible, nous nous centrerons sur des aspects plus qualitatifs de l'activité des élèves et nous intéresserons notamment aux notions de succès.

### **5.2.1. Comparaison des proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible pour la pratique**

Selon le groupe à partir duquel elles sont calculées, l'élève s'avère réellement actif entre 26,3 et 50,7% des périodes consacrées à la pratique (tableau 3.5.3). En considérant que les formes d'organisation choisies par les enseignants permettent le plus souvent à plus de 50% des élèves d'être impliqués simultanément, ces valeurs indiqueraient que les élèves ne perdent pas trop de temps en dehors des périodes d'inactivité indépendantes de leur volonté. Elles soulignent à nouveau l'intérêt que les enseignants doivent accorder à la préparation de leurs séances. Malgré le nombre parfois important d'élèves et la pénurie parfois cruelle de matériel, il semble que des efforts puissent encore être entrepris pour rentabiliser le temps (toujours trop réduit) imparti à l'éducation physique. L'expérimentation de solutions pratiques efficaces mériterait d'être envisagée. Une implication concrète des praticiens semblerait absolument nécessaire dans ce type de projet.

Les élèves considérés comme les meilleurs convertissent toujours mieux le temps disponible pour la pratique en activité physique réelle (tableau 3.5.3). La différence est significative dans le groupe des experts masculins ( $t= 1,99$ ;  $p= 0,05$ ) et pour l'ensemble des leçons ( $t= 1,78$ ;  $p= 0,076$ ). Cette constatation va dans le même sens que les résultats de l'étude de Piéron & Forceille (1983). Elle trouverait son origine dans le niveau de réussite supérieur enregistré chez les meilleurs. C'est un gage de progrès en apprentissage.

**Tableau 3.5.3 - Comparaison des proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible au niveau secondaire (%)**

<i>Groupe</i>	<i>Ensemble des élèves</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Experts-Femmes	29,4	30,3	28,3
Experts-Hommes	39,5	43,1	35,5
Débutants-Femmes	49,0	50,7	47,2
Débutants-Hommes	26,3	28,0	24,1
Tous	37,9	40,1	35,5

La plupart des enseignants choisissent des tâches adaptées au niveau moyen de leur classe. Dans ces conditions, les meilleurs éprouvent moins de difficultés que les plus faibles à réaliser de manière continue les exercices demandés. Ainsi, moins fréquemment arrêtés dans leur activité par des échecs répétés, dans un échange en volley-ball par exemple, les premiers maintiennent des proportions d'engagement moteur supérieures. Les professeurs d'éducation physique pourraient s'investir davantage dans la recherche de procédés capables de mieux faire coïncider les activités au niveau réel des élèves. Proposer plusieurs ateliers se distinguant par le niveau d'exigence des habiletés enseignées constituerait une démarche à systématiser. Dans le cas des sports collectifs par exemple, adapter les règles de jeu en fonction du niveau s'avérerait une autre piste à suivre. Le style d'enseignement par tâches proposé par Mosston et Ashworth (1986) représente une piste de réflexion et d'action. Les enseignants interrogés dans cette étude ont également rappelé d'autres approches dignes d'intérêt.

Notons que l'intérêt plus grand des meilleurs pour les activités physiques contribuerait également à une meilleure transformation du temps disponible en temps d'engagement moteur. N'oublions pas que les élèves peu motivés peuvent adopter les comportements caractéristiques des «attentistes compétents» (Tousignant, 1982). Ils laisseraient leur tour à leurs condisciples plutôt deux fois qu'une.

Les élèves des débutantes sont significativement plus actifs que ceux de leurs collègues plus expérimentés ( $t= 4,3$ ;  $p<0,001$ ) (tableau 3.5.3). Cette constatation va à l'encontre des résultats habituellement mis en évidence dans la comparaison des enseignants efficaces et ceux qui le sont moins. Les premiers offrent aux élèves davantage d'occasions de pratique (Piéron &

Carreiro da Costa, 1995). Le choix de l'«aerobic» parmi les activités proposées par plusieurs débutantes permet d'expliquer aisément les constatations peu conformes aux attentes. Contrairement à ce qui se passe dans une leçon de gymnastique ou de sports collectifs, par exemple, les périodes de temps disponibles des séances d'«aerobic» impliquent continuellement les élèves. Celles-ci sont tenues de reproduire un enchaînement d'actions, simultanément à la prestation du professeur. Il leur est quasi impossible de «carotter» sans se faire repérer immédiatement par ce dernier. Le travail d'ensemble assure également à l'enseignante un meilleur contrôle de l'activité des participants.

Chez les professeurs masculins, les élèves des experts transforment mieux les périodes de temps disponible en temps d'engagement moteur ( $t = 3,8$ ;  $p < 0,001$ ) (tableau 3.5.3). Ceci se conforme mieux aux conclusions des études centrées sur l'expertise des enseignants. Les caractéristiques de l'organisation constituent un des facteurs permettant aux experts de mieux rentabiliser leurs occasions de pratique. Rappelons que ces principes figurent parmi les recommandations principales des méthodologistes (Piéron, 1993).

La comparaison des proportions d'engagement moteur par rapport au temps disponible en fonction du genre conduit à des conclusions différentes selon que l'on analyse les données dans les leçons d'experts ou de débutants (tableau 3.5.3). Chez les premiers, les hommes amènent une meilleure transformation du temps disponible ( $t = 3,14$ ;  $p = 0,002$ ). Chez les femmes, nous relevons le phénomène inverse ( $t = 4,9$ ;  $p < 0,001$ ). Comme six débutantes sur douze ont proposé des activités permettant une forte rentabilisation du temps disponible, nous sommes convaincus que la proportion d'activité dégringolerait à un niveau inférieur à celui des garçons si nous ne prenions ces leçons en compte. En effet, la motivation des filles envers l'activité physique nous porte à croire que les professeurs féminins éprouvent plus de difficultés à faire exploiter le temps disponible par leurs élèves. Les données relatives aux comportements des enseignants soutiennent également l'idée que les enseignantes tous niveaux d'expertise confondus sont moins directives que leurs collègues masculins. Moins poussées à participer, les filles ne lutteraient pas contre leur propension naturelle à moins s'engager. L'activité physique étant aussi importante chez les filles que chez les garçons, il s'avère indispensable que les professeurs accordent une attention particulière à leur implication active dans les leçons d'éducation physique. En effet, les filles participent nettement moins que les garçons à des activités sportives extrascolaires. Pour beaucoup d'entre elles, l'école représente donc le seul endroit où elles peuvent acquérir de bonnes habitudes de vie.

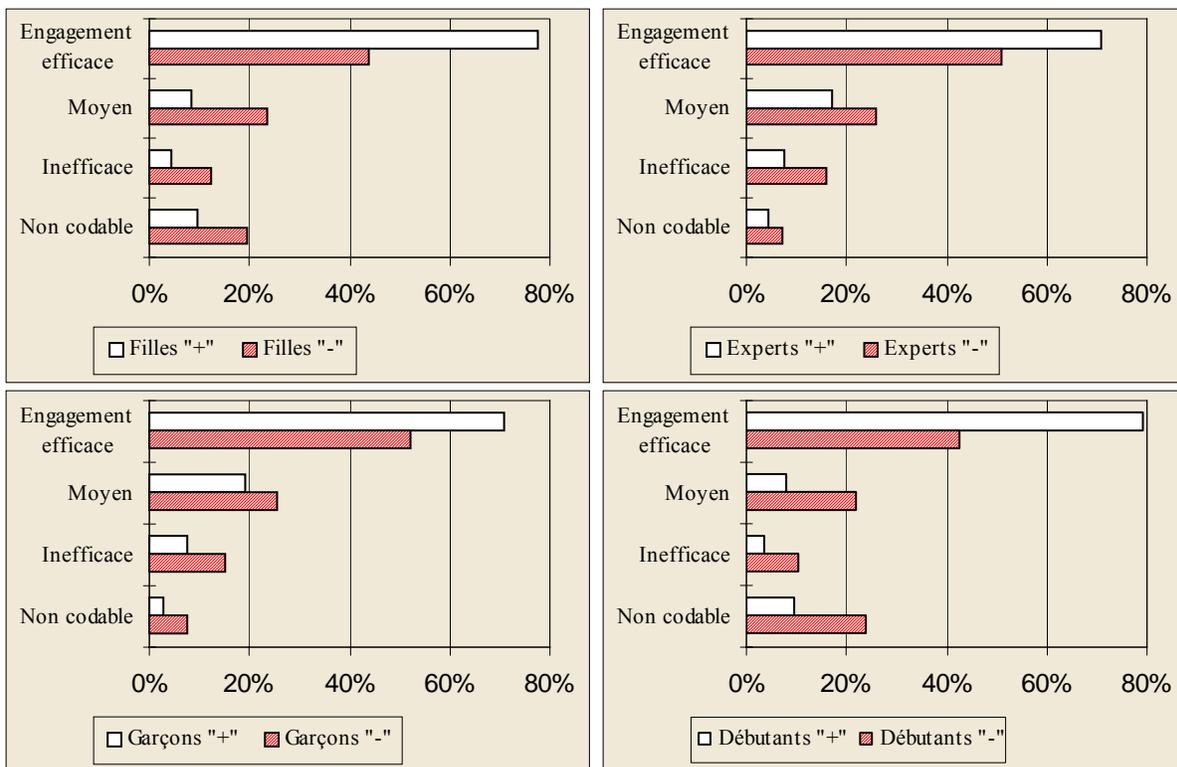
### 5.2.2. Aspects qualitatifs de l'activité des élèves

Comme décrit dans le chapitre concernant la méthodologie de recherche, après avoir été codé comme engagement moteur, le comportement de l'élève était analysé en fonction d'une deuxième dimension. Celle-ci portait sur le succès rencontré par l'élève ou sur son niveau d'implication dans la tâche. La distinction était opérée selon le type d'engagement moteur identifié: apprentissage, jeu, motricité, condition physique ou «aerobic». Trois niveaux de réussite ou d'implication étaient envisagés.

Afin de simplifier la présentation des résultats et de comparer plus aisément les situations observées chez les différents sujets, nous avons regroupé les données issues des deux systèmes de catégories et parlerons en termes de niveaux d'efficacité. Cette démarche repose sur le principe qu'une équivalence existe entre des niveaux de réussite et d'implication élevés en matière d'efficacité de la relation pédagogique.

### 5.2.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'efficacité de l'engagement moteur des élèves varie très nettement selon que l'on observe un élève considéré comme faisant partie des meilleurs ou des plus faibles (figure 3.5.4). Ceux-ci sont plus souvent engagés avec un niveau de réussite réduit (de 10,3 à 16,0% contre 3,5 à 7,5%) alors que les meilleurs réussiraient beaucoup plus (de 70,7 à 79,2 contre 42,6 à 52,2%). Ces différences sont significatives.

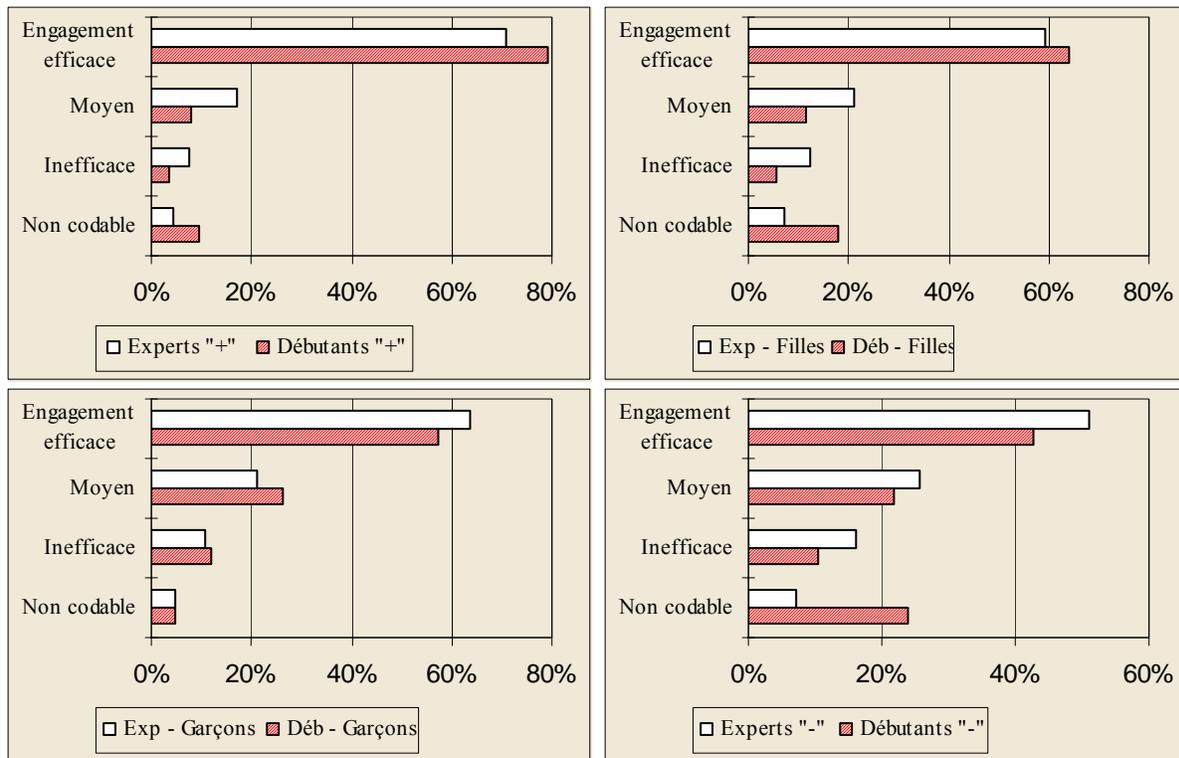


**Figure 3.5.4 - Comparaison de l'efficacité rencontrée par les élèves selon leur niveau d'habileté (%)**

Cette constatation confirme les résultats d'études antérieures portant sur ce thème (Piéron & Forceille, 1983; Piéron & Pimentel, 1991). Comme principale justification, nous avons suggéré le choix des exercices par l'enseignant, basé sur le niveau moyen du groupe-classe. Rappelons que le temps passé en activité motrice avec un haut niveau de réussite représente un facteur de progrès (Phillips & Carlisle, 1983; Silverman, 1990). Ceci signifie que le fossé existant entre les deux groupes risque de s'accroître au fil des leçons. Nos résultats mettent clairement en évidence

que des efforts importants restent à entreprendre afin de permettre à chaque élève de trouver une valorisation réelle dans la pratique de l'éducation physique.

Les élèves des débutants présentent des proportions d'efficacité élevée significativement supérieures à celles des participants observés dans les classes d'experts (71,3% contre 59,9%;  $t = 2,8$ ;  $p = 0,009$ ) (figure 3.5.5). Par ailleurs, on relève davantage d'efficacité réduite chez les élèves de ces derniers (15,9% contre 8,9%;  $t = 3,5$ ;  $p < 0,001$ ).



**Figure 3.5.5 - Comparaison de l'efficacité rencontrée par les élèves en fonction de l'expertise des enseignants (%)**

L'adéquation du choix d'un exercice ou d'une tâche au niveau des apprenants constitue une caractéristique de l'expertise (Piéron & Carreiro da Costa, 1995). Nous nous attendions dès lors à ce que les élèves des enseignants considérés comme experts rencontrent davantage de succès que ceux des débutants.

L'explication de ce résultat étonnant pourrait être associée à l'intérêt des élèves pour les activités proposées par plusieurs débutants. En programmant de l'«aerobic» ou du «step», il va sans dire que ces enseignants rencontraient plus directement les aspirations des élèves orientés vers des pratiques à la mode. Par ailleurs, la programmation de leçons de volley-ball par plusieurs experts amène vraisemblablement une augmentation du niveau d'échecs en situation d'apprentissage. La pratique de cette discipline très exigeante sur le plan de la coordination s'accompagne de taux d'échecs parfois très importants, notamment en milieu scolaire (Cloes, 1996).

Au-delà de la comparaison des proportions d'efficacité des élèves des deux groupes d'enseignants, il convient de souligner que chez les experts, les participants se situent sous le seuil de réussite habituellement recommandé par les méthodologistes partisans du «seuil de la délicate incertitude» (Savard, 1991). Cette constatation tend à ne mettre en évidence que les experts choisis dans cette étude ne maîtrisaient pas tous le critère d'expertise relatif à la production de taux de réussites élevé chez les élèves.

La distribution des trois catégories de niveaux d'efficacité des élèves «+» et «-» chez les garçons et les filles s'avère pratiquement la copie conforme de la précédente. Les explications que nous avons avancées au sujet de l'influence de la discipline s'en trouvent confortées. Ceci ne signifie nullement que les activités sélectionnées par les débutantes devraient prendre une place plus large dans les contenus d'enseignement. En effet, l'éducation physique doit absolument conserver son aspect multiforme et couvrir tous les domaines de la motricité, même si cela est parfois opéré au détriment des intérêts immédiats des adolescents dont l'école a en charge la formation globale.

#### 5.2.2.2. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Le sens des différences relevées entre les experts et les débutants varie d'un groupe à l'autre (figure 3.5.5.). Remarquons que les proportions de temps d'engagement moteur inefficace s'avèrent supérieures chez les experts dans trois groupes sur quatre. Si l'on se limitait à cette analyse, nous pourrions nous interroger quant à l'aptitude des experts de sélectionner adéquatement des tâches appropriées au niveau des élèves. Une approche plus approfondie permet toutefois de nuancer considérablement ce premier avis.

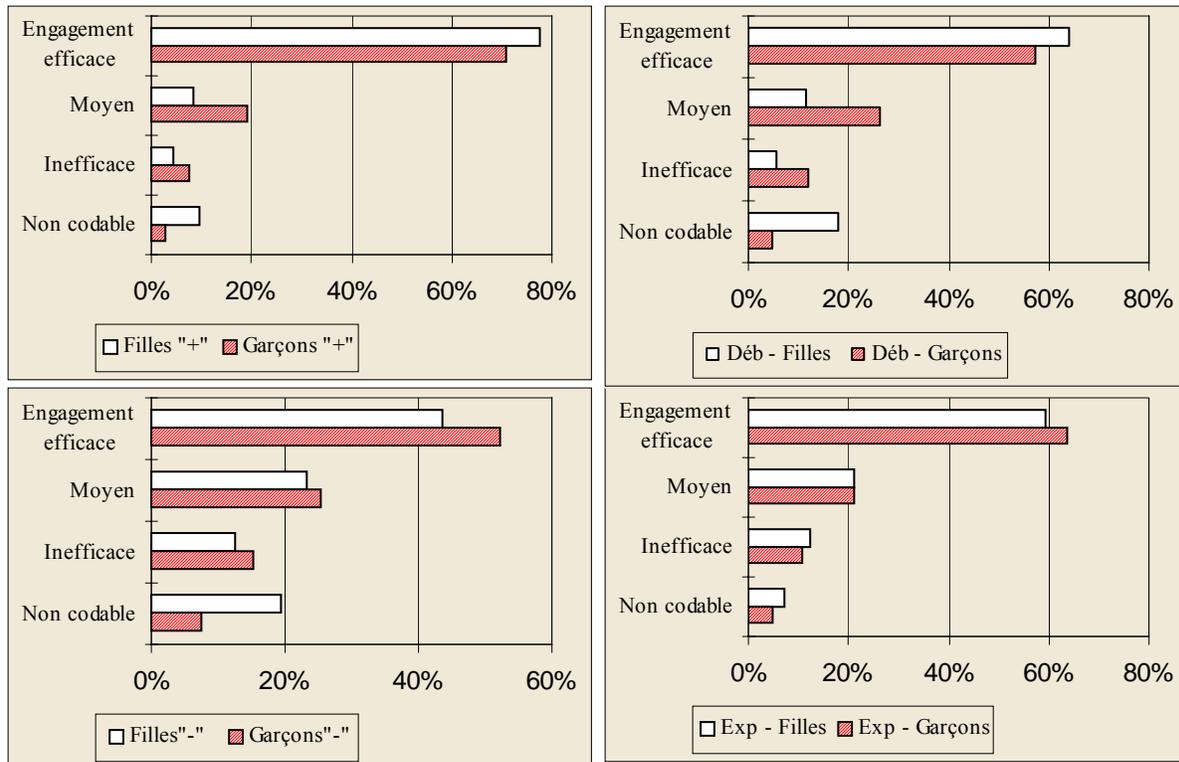
D'après l'importance de la catégorie «Engagement efficace», nous sommes en mesure de considérer que les experts proposeraient des tâches différentes aux élèves «+» et «-». Ils seraient ainsi plus exigeants avec les premiers, comme en témoigne leur niveau de réussite légèrement inférieur, et moins exigeants avec les seconds dont le niveau de réussite est proportionnellement supérieur à celui de leurs condisciples des classes de débutants. Ces derniers tendraient à programmer des tâches de niveau de difficulté moyen, amenant des taux de réussite élevés chez les meilleurs et relativement faibles chez les élèves moins habiles.

Les jeunes enseignantes parviendraient à accroître le niveau de réussite global de leurs élèves grâce à la planification d'activités relativement moins exigeantes sur le plan de la maîtrise technique. On peut en effet accepter que la pratique de l'«aerobic» et du «step dance» se montre potentiellement plus aisée que celle d'activités nécessitant des aptitudes particulières au niveau de la perception des trajectoires ou un niveau de condition physique adéquat. Chez les professeurs masculins, les disciplines choisies par les experts et les débutants étant moins différenciées, le niveau de réussite supérieur relevé chez les premiers dépendrait davantage de l'adéquation des tâches proposées. Ceci respecterait l'idée qui est généralement avancée dans la caractérisation de l'expertise.

Globalement, nos résultats semblent dès lors soutenir la thèse d'une sélection plus appropriée des tâches chez les experts.

### 5.2.2.3. Comparaison selon le genre

Les niveaux d'efficacité de l'engagement moteur des filles et des garçons ne diffèrent pas systématiquement dans le même sens. Les hommes semblent adopter le mode de fonctionnement que nous avons identifié précédemment chez les experts, à savoir la programmation de tâches proportionnellement plus difficiles pour les meilleurs élèves (figure 3.5.6). Leurs collègues féminines proposeraient aux filles une tâche de niveau moyen, justifiant les taux élevés d'engagement efficace des meilleurs élèves et les piètres résultats des moins doués.



**Figure 3.5.6 - Comparaison de l'efficacité rencontrée par les élèves en fonction de leur genre (%)**

Les hommes considérés comme experts paraissent plus à l'aise que leurs homologues féminins pour amener les élèves à des taux élevés d'engagement efficace (figure 3.5.6). Chez les enseignants qui débutent, les femmes amènent un plus grand succès chez leurs élèves. Cette constatation doit toutefois être nuancée en raison du choix des activités moins techniques que plusieurs d'entre elles ont opéré.

Dans les limites de l'échantillon de leçons observées, nos résultats indiquent que les professeurs masculins parviendraient à mieux rencontrer les objectifs qualitatifs de la participation des élèves. Ceci devrait toutefois être vérifié dans une comparaison ne faisant pas intervenir le type d'activité programmée.

## 6. Les perceptions

S'intéresser aux avis des acteurs de la relation pédagogique sur ce qu'ils vivent en classe représente une démarche particulièrement utile pour mieux apprécier la signification donnée à ce qui se passe sur le terrain. Nous avons interrogé les élèves afin de déterminer leur perception en matière de traitement personnalisé par l'enseignant et d'obtenir une image de ce qu'ils pensaient de la leçon qu'ils venaient de vivre.

### 6.1. Perception par les élèves des interventions d'individualisation

Les élèves sont très sensibles au traitement que leur réserve l'enseignant. Que leur perception des événements soit correcte ou biaisée par les attributions qu'ils effectuent à partir de l'information transmise (Martinek, 1987; 1988), il s'avère intéressant de se centrer sur deux types de variables:

1. La perception par l'élève de ses caractéristiques prises en compte ou négligées par les professeurs.
2. Les interventions des professeurs par lesquelles se manifeste la présence ou l'absence d'un traitement différencié.

#### 6.1.1. L'enseignant tient compte des caractéristiques individuelles

Un total de 455 événements furent rapportés par les élèves interrogés. Un peu plus de la moitié de ceux-ci (57,8%) mentionnent des situations au cours desquelles leur compétence était en jeu (tableau 3.6.1). Ceci n'est pas étonnant puisque le niveau de l'élève figure au centre des préoccupations majeures des différents acteurs de la vie éducative. Cette orientation dépasse largement le domaine des activités physiques et sportives. Comme les adultes, les élèves semblent bien classer parmi leurs caractéristiques individuelles les plus marquantes leur aptitude à atteindre un résultat et à produire une performance physique ou mentale. Ceci rejoint l'importance que prend la perception de compétence dans toute perspective d'accomplissement (Duda, 1986, 1989; Harter, 1978).

Les aspects liés à la personnalité représentent plus d'un quart des événements relevés par les élèves. Les problèmes de santé et les caractéristiques cognitives ou comportementales ne concernent que 9,9%- 3,1% et 1,4% d'entre eux (tableau 3.6.1).

Les interventions d'individualisation les plus citées par les élèves portent sur le contenu de l'enseignement (30,0%), son adaptation à l'habileté de l'élève (20,1%), ses mises en valeur (16,7%), les interventions affectives (14,7%), ainsi que les prises en compte de leurs avis (11,9%) (tableau 3.6.1).

L'importance accordée au contenu des leçons, soit à plus de la moitié des événements, mérite d'être soulignée. Il semble bien que la mission éducative visant les apprentissages constitue un objectif particulièrement important aux yeux des enseignants. Ceux-ci recherchaient

diverses solutions permettant aux élèves de les atteindre. Les situations et les exercices constituent l'outil de prédilection des enseignants. C'est l'un des médiateurs des apprentissages. Ce type de différenciation peut être considéré comme une action de premier ressort. Les autres aspects d'individualisation nécessiteraient une réflexion plus longue. Le contenu des cours représente un des premiers centres d'intérêt des enseignants comme en témoigne leur attention envers les publications et autres formations continuées portant sur des exemples de pratiques. Dans les études qualitatives et quantitatives traitant de la programmation de l'enseignement, la matière primait toujours sur la connaissance de l'élève (Placek, 1984; Twardy & Yerg, 1987).

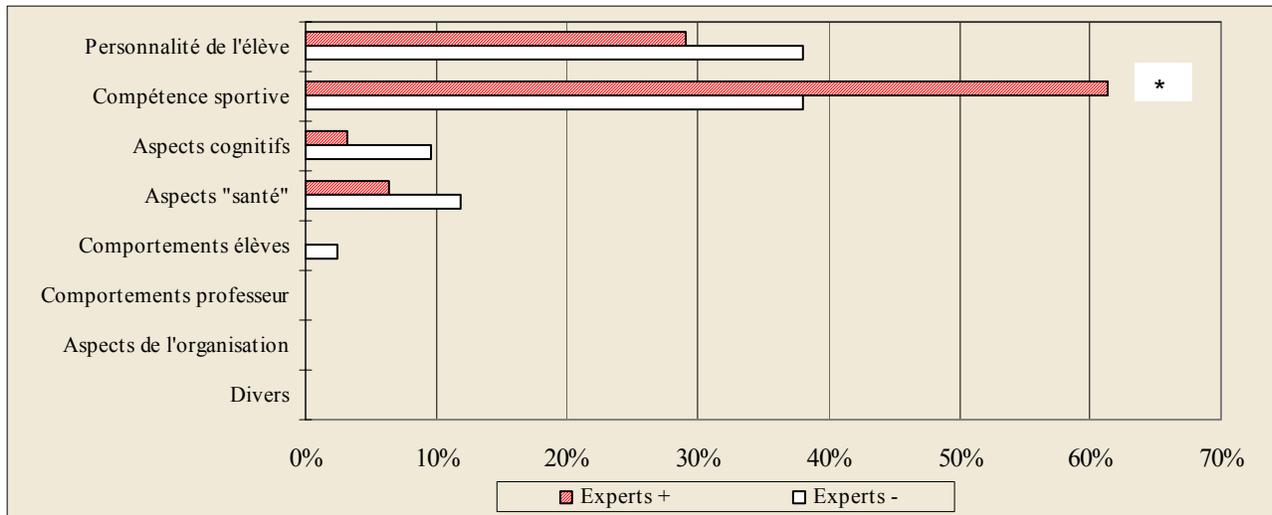
#### 6.1.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Quels que soient les degrés d'expertise de leur professeur ou leur genre, les élèves considérés comme les meilleurs relatent proportionnellement plus d'événements concernant leur compétence que les plus faibles (figures 3.6.1 à 3.6.4). Chez les premiers, cette catégorie représente de 54,5% (filles) à 66,7% (garçons) des événements. Les élèves moins doués ne leur consacrent que de 38,1 (experts) à 52,4% (débutants).

La différence s'inverse lorsqu'on considère la catégorie «Aspects cognitifs». En effet, elle représente une part plus importante des événements décrits par les plus faibles dans les quatre groupes analysés dans cette comparaison (figures 3.6.1 à 3.6.4). Notons que les plus faibles sont les seuls à mentionner ce type d'événement dans les classes des jeunes professeurs masculins.

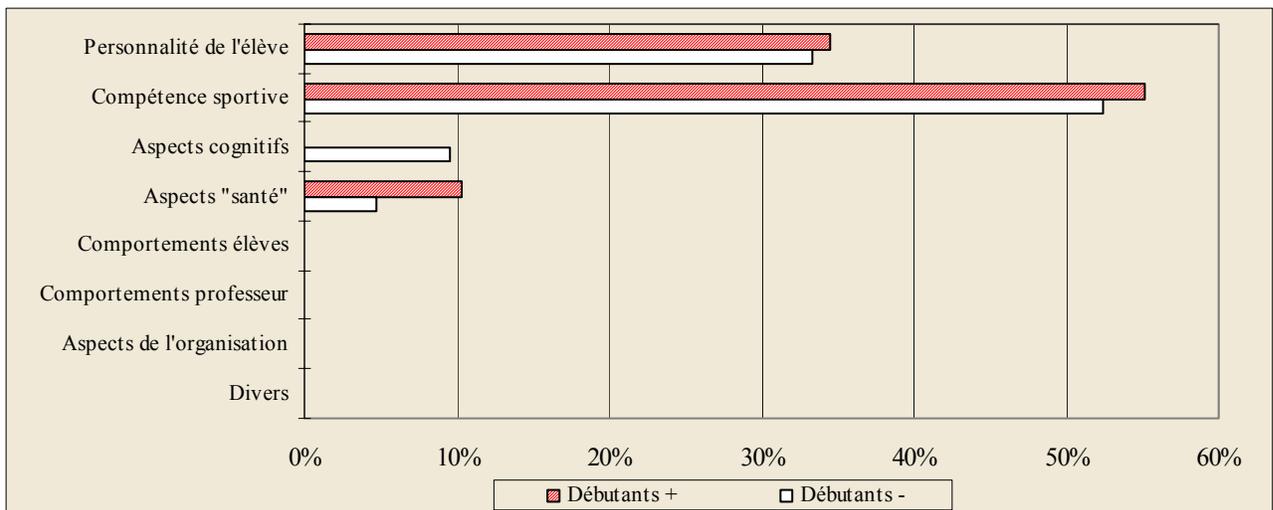
**Tableau 3.6.1 - Répartition de l'ensemble des actions d'individualisation des enseignants selon les caractéristiques des élèves prises en considération**

	<i>Personnalité de l'élève</i>	<i>Compétence de l'élève</i>	<i>Santé</i>	<i>Cognitif</i>	<i>Comport. de l'élève</i>	<i>Comport. du prof.</i>	<i>Divers</i>	<i>Total</i>
Adaptation du contenu	6,5	7,4	6,2	0,0	0,0	0,0	0,0	20,1
Intervention sur le contenu	4,8	21,0	1,7	2,3	0,0	0,3	0,0	30,0
Mise en valeur de l'élève	2,3	14,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7
Prise en compte de leurs avis	10,8	0,8	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	11,9
Adaptation de l'évaluation	0,3	3,1	0,8	0,3	0,0	0,0	0,0	4,5
Intervention affective	2,5	11,3	0,0	0,6	0,0	0,3	0,0	14,7
Adaptation de la discipline	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	1,4
Intervention "médicale"	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6
Divers	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
Total	27,2	57,8	9,9	3,1	1,4	0,6	0,0	100,0



**Figure 3.6.1 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les experts tiennent compte, selon le niveau d'habileté des élèves**

**\*  $z = 2,124; p = 0,034$**

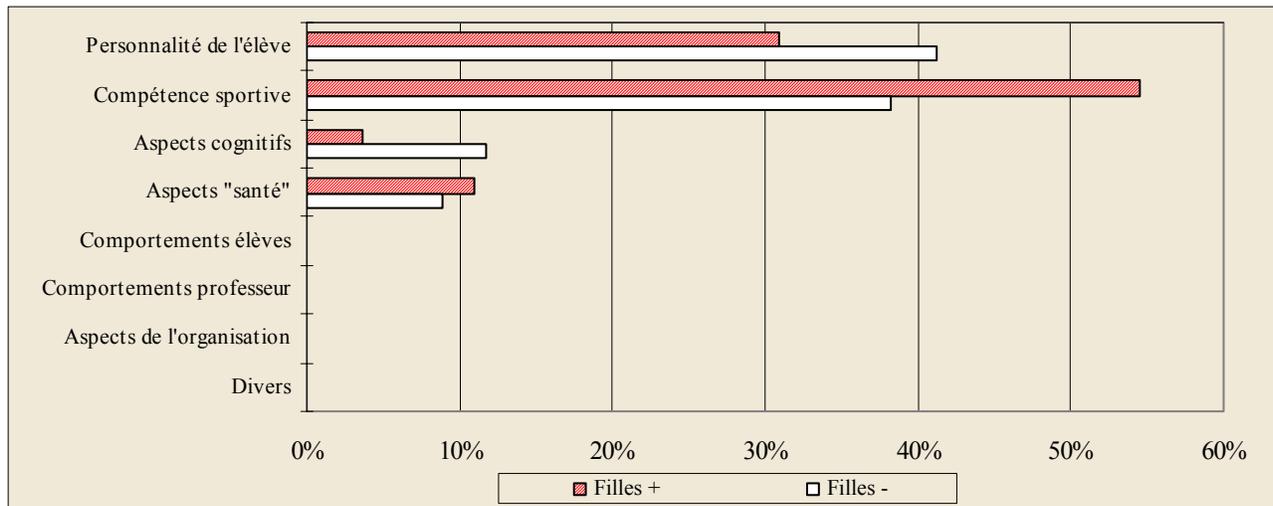


**Figure 3.6.2 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les débutants tiennent compte, selon le niveau d'habileté des élèves**

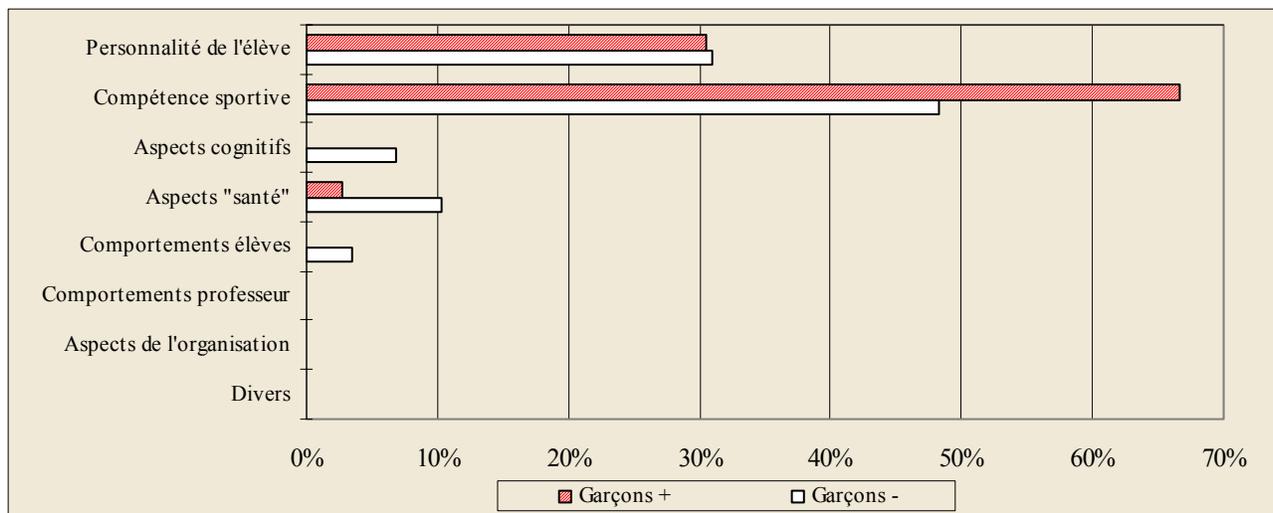
La différence s'inverse lorsqu'on considère la catégorie «Aspects cognitifs». En effet, elle représente une part plus importante des événements décrits par les plus faibles dans les quatre groupes analysés dans cette comparaison (figures 3.6.1 à 3.6.4). Notons que les plus faibles sont les seuls à mentionner ce type d'événement dans les classes des jeunes professeurs masculins.

Les différences enregistrées entre les meilleurs et les plus faibles soutiendraient l'idée que ceux-ci accordent plus d'importance aux événements dans lesquels les enseignants tiennent compte des caractéristiques les valorisant, ou à tout le moins, évitent toute forme de dévalorisation. Dans les activités physiques où la maîtrise corporelle représente un des principaux critères d'efficacité, ils recherchent un support de l'enseignant là où leur compétence peut être

reconnue. Les meilleurs semblent conscients de leur niveau d'habileté motrice et attendent que le professeur le souligne. Il arrive parfois que les élèves les plus doués «en sport» ne possèdent pas les mêmes dispositions pour les matières théoriques. Dans ce cas, l'éducation physique représente un cours dans lequel ils peuvent se mettre en valeur et améliorer leur image. Le professeur doit être attentif à ce phénomène et le gérer intelligemment.



**Figure 3.6.3 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les enseignants tiennent compte, selon le niveau d'habileté chez les filles**

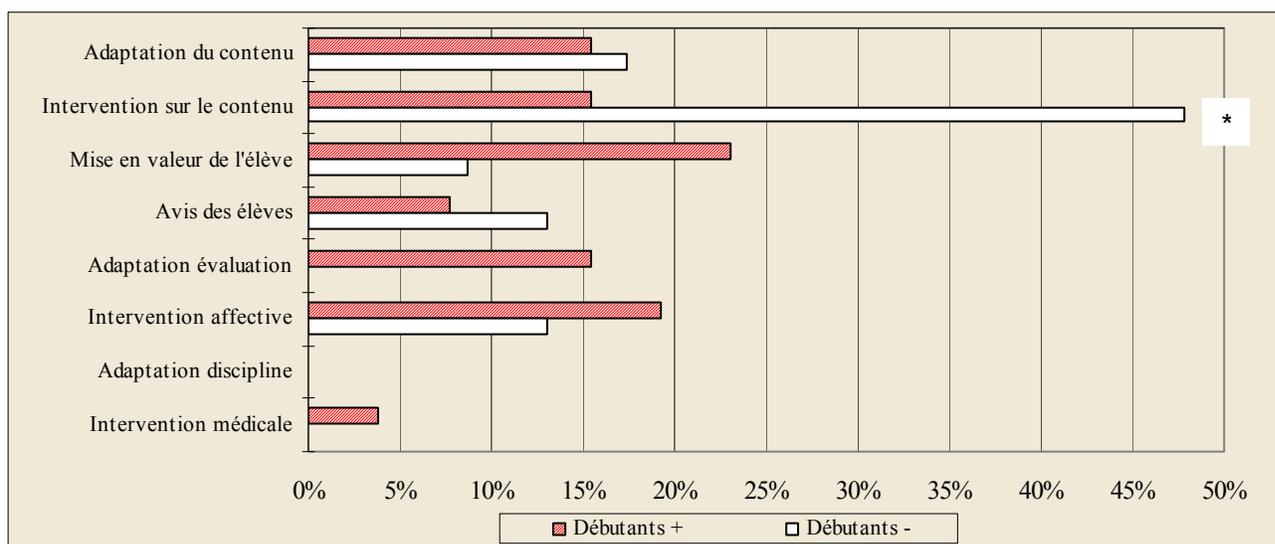
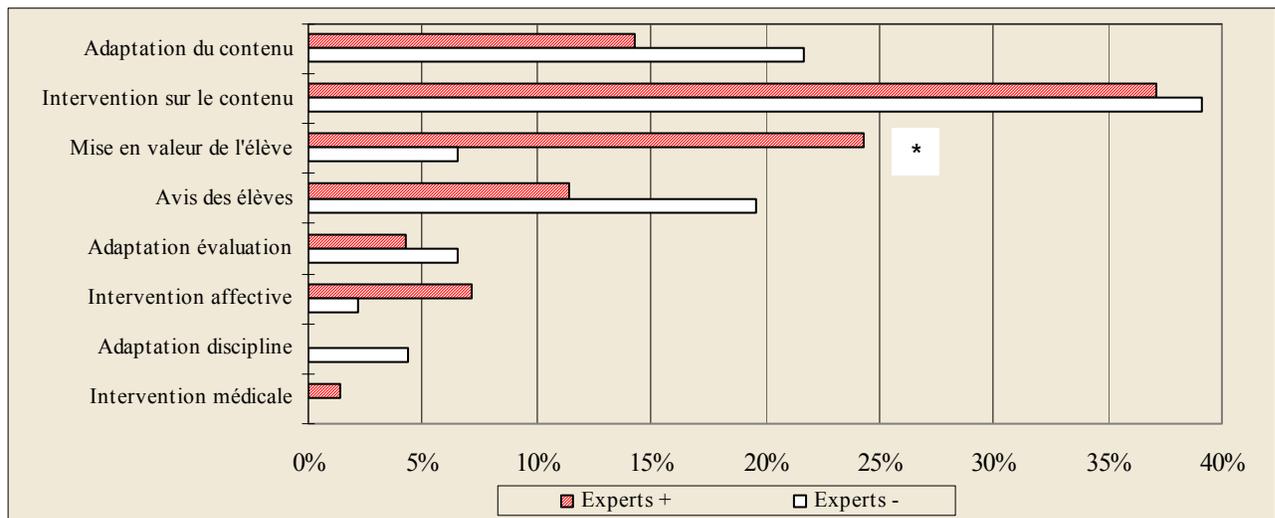


**Figure 3.6.4 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les enseignants tiennent compte, selon le niveau d'habileté chez les garçons**

Plusieurs différences significatives ont été relevées dans la comparaison des actions d'individualisation identifiées par les élèves «+» et «-» (figures 3.6.5 à 3.6.8). Les élèves mentionnent plus souvent l'adaptation des interventions sur le contenu (correction, aide, démonstrations, documentation,...) lorsque leur niveau d'habileté est plus faible. Dans les

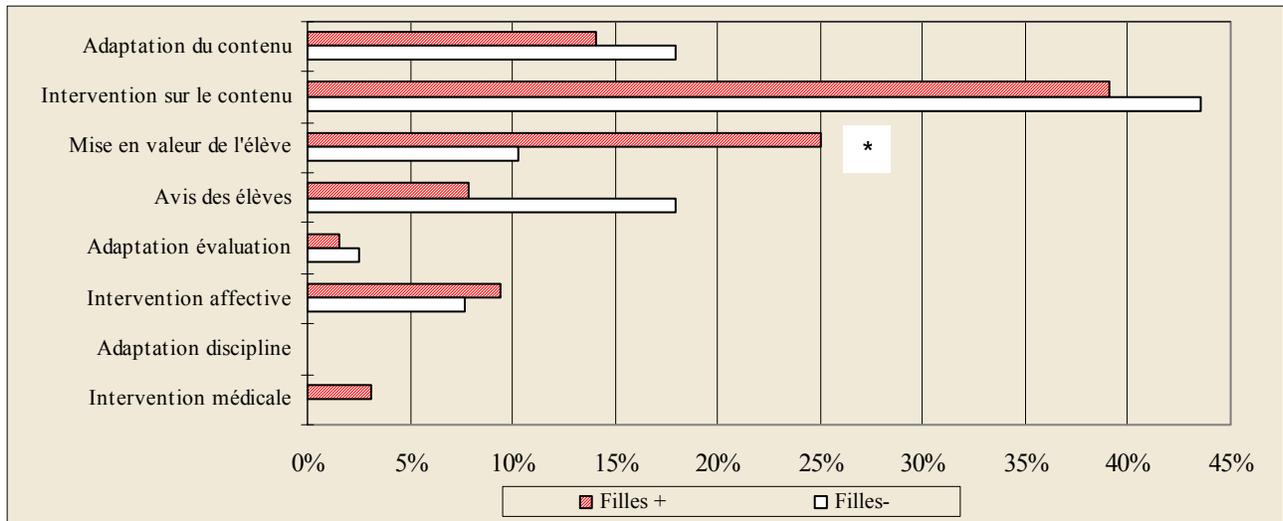
quatre groupes envisagés, les moins doués mentionnent également davantage d'adaptation du contenu (figures 3.6.5 à 3.6.8). L'enseignant leur facilite la tâche. Nous avons vu que cette stratégie constitue l'une des plus prisées des enseignants. Il est important de constater que les élèves en prennent conscience.

Les meilleurs retiennent proportionnellement plus les mises en valeur. Cette catégorie correspond à des actions qui permettent à l'élève de se sentir valorisé (être désigné pour effectuer une démonstration, obtenir des responsabilités, être sélectionné,...). Ici également, on se référera à la notion de perception de compétence et à celle des attributions. Il est indubitable que confier un rôle de modèle dans le domaine des techniques sportives exerce un effet favorable sur le sentiment de compétence chez celui qui est désigné.

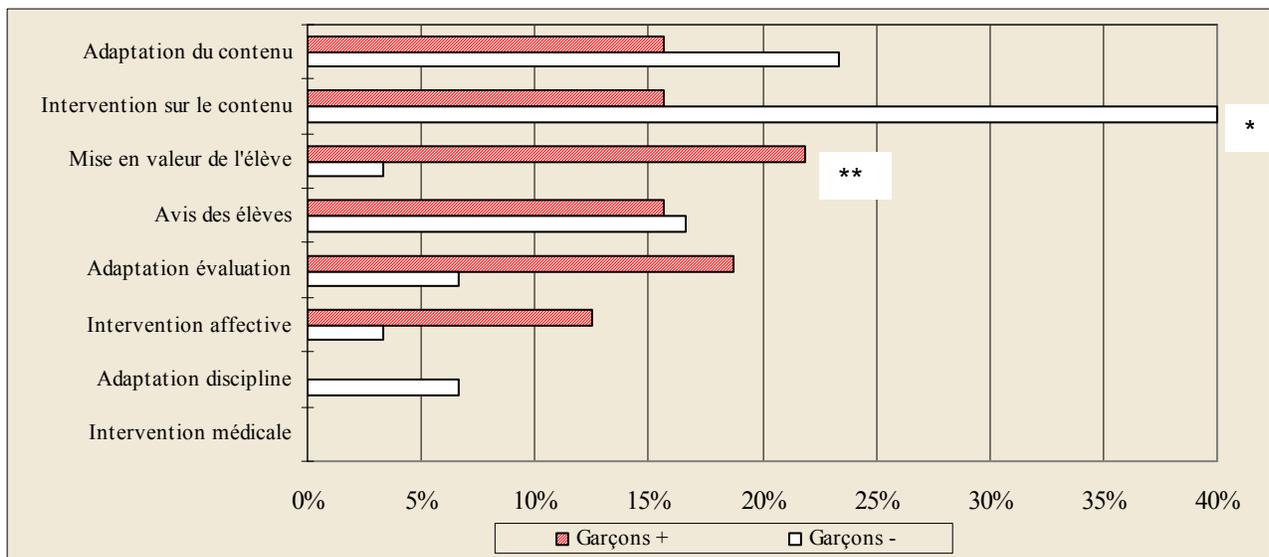


**Figure 3.6.6 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les élèves selon leur niveau d'habileté, classes des débutants**

**\*  $z = 2,145; p = 0,032$**



**Figure 3.6.7 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les filles, selon leur niveau d'habileté**  
 \*  $z = 1,572$ ;  $p = 0,116$



**Figure 3.6.8 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les garçons, selon leur niveau d'habileté**  
 \*  $z = 1,868$ ;  $p = 0,062$   
 \*\*  $z = 1,804$ ;  $p = 0,071$

Selon qu'ils appartiennent aux meilleurs ou aux plus faibles, les élèves tendent à considérer comme comportement d'individualisation des actions différentes des enseignants. Les premiers se centrent sur ce qui peut les valoriser, les seconds apprécient les comportements qui tendent à leur faire combler leur retard. Dans notre contexte éducatif, les observations des comportements dans les classes d'éducation physique soulignent que les enseignants

interviennent plus fréquemment envers les plus faibles que dans d'autres milieux culturels, comme les Etats-Unis, par exemple (Martinek, 1983; Piéron & Forceille, 1983; Piéron, 1982). Les élèves seraient ainsi conscients des efforts entrepris par le professeur.

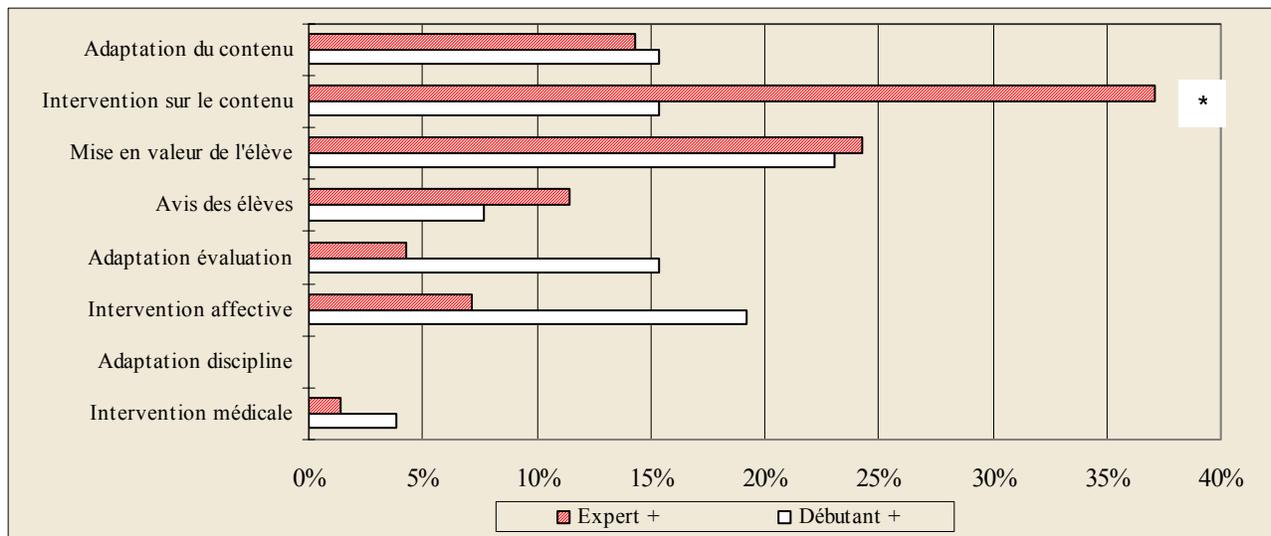
Quels que soient le degré d'expertise de leur professeur et leur genre, élèves les plus faibles tendent à donner plus d'importance que les meilleurs au fait que l'enseignant prenne en compte leur avis (figures 3.6.5 à 3.6.8). Bien que non significative cette différence mérite que nous nous y attardions. En effet, les moins bons élèves semblent ainsi beaucoup plus concernés par des propositions d'adaptation des exigences des tâches à leur niveau. En témoignent les comportements du professeur classés dans les catégories «Accepte de modifier son cours» et «Rencontre les objectifs des élèves». Les plus faibles paraissent ainsi plus enclins à inciter l'enseignant à adopter une plus grande souplesse dans son approche pédagogique. D'après les réponses fournies dans d'autres parties du questionnaire, ils tenteraient de faire plus étroitement correspondre le cours d'éducation physique à leurs aspirations personnelles, notamment le plaisir et l'amusement, et de faire passer les objectifs d'apprentissage au second plan. Faut-il rappeler que ces derniers ne leur permettent pas de se valoriser?

Dans les quatre comparaisons, les meilleurs accordent proportionnellement plus d'importance à la catégorie «Intervention affective» (figures 3.6.5 à 3.6.8). Bien que les différences n'atteignent pas le seuil de signification statistique, il est intéressant de retenir que les élèves qui trouvent vraisemblablement le plus de satisfaction dans les tâches, puisqu'ils y réussissent bien, sont plus attentifs aux soutiens de l'enseignant. Rappelons la présence pratiquement systématique de ces actions d'individualisations parmi les comportements et décisions à moyen et court termes proposées par les enseignants dans les scénarios. A nouveau, nous constatons qu'élèves et professeurs partagent les mêmes perceptions sur l'impact de démarches visant à tenir compte des différences individuelles. Notons toutefois que ce sont les meilleurs qui privilégient l'affectivité.

#### 6.1.1.2. Comparaison selon l'expertise des enseignants

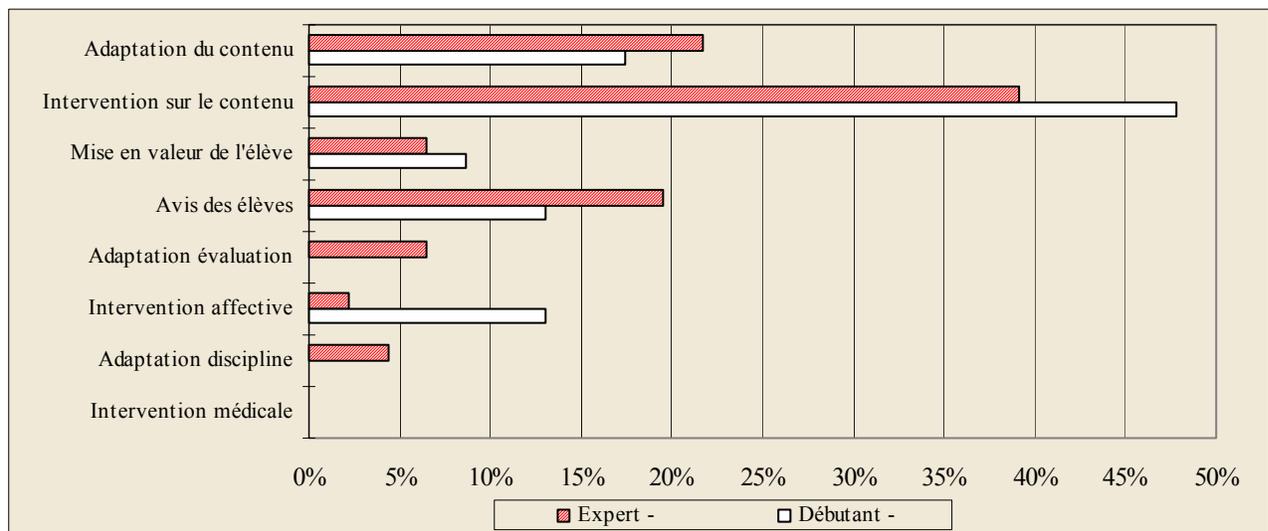
Du point de vue des élèves, les caractéristiques de ces derniers auxquelles les enseignants accordent une attention ne diffèrent pas systématiquement entre les classes d'experts et de débutants, quels que soient le genre et le niveau d'habileté des apprenants interrogés. Siedentop et Eldar (1989) ont souligné que, ayant développé une discrimination plus fine, les enseignants experts prenaient en compte des informations auxquelles les débutants n'accordaient aucune attention. Dès lors, capables de se centrer sur des aspects plus fins des caractéristiques de leurs élèves, les premiers auraient pu conduire ceux-ci à rapporter une plus grande diversité d'événements. Le seul argument en faveur de cette hypothèse repose sur le fait que les élèves des professeurs experts proposent des événements pouvant être classés dans un plus grand nombre de catégories différentes que leurs condisciples des classes de débutants. Néanmoins, nos résultats ne permettent pas de conclure que les experts interviennent différemment dans le traitement différencié des élèves. En effet, ce sont les événements perçus par les élèves qui sont pris en compte. Il s'agit d'une analyse indirecte des interventions des enseignants dont la perspective subit l'influence des valeurs, des motivations et des objectifs des élèves. Elle est importante puisque c'est souvent la perception que l'élève retient et qui entre en compte dans ses réactions affectives.

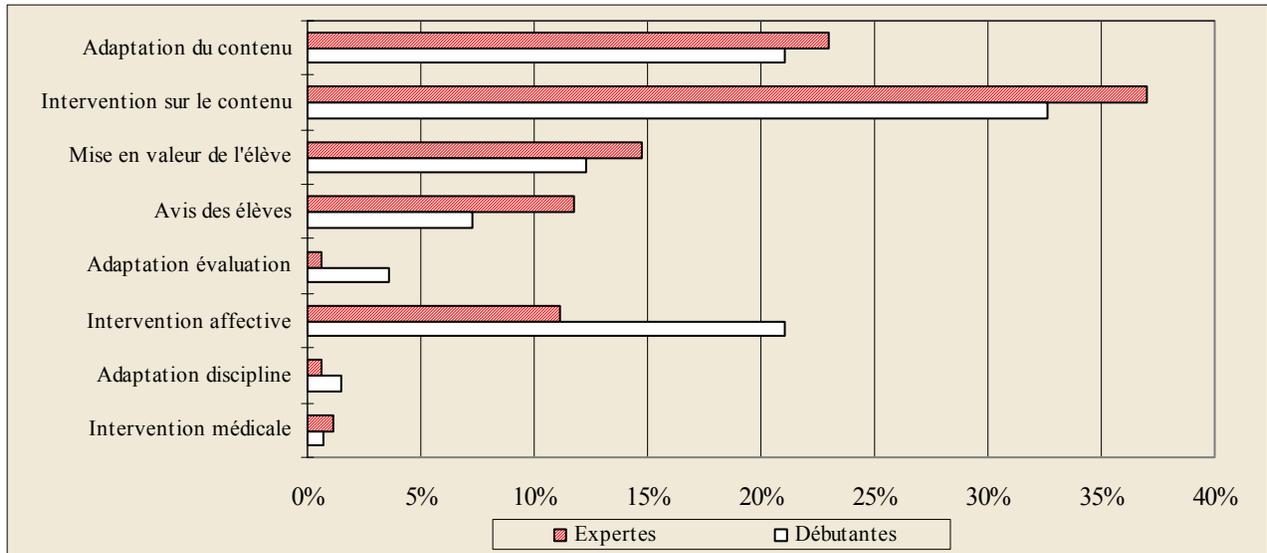
Comme en témoigne la présence de plusieurs différences statistiquement significatives, la comparaison des démarches pédagogiques des experts et des débutants met en évidence plus de spécificités que celle des caractéristiques prises en compte. Alors que les élèves des experts mentionnent plus fréquemment des «prises en compte de leurs avis" que ceux des débutants, ceux-ci rapportent plus souvent des interventions à caractère affectif (figures 3.6.9 à 3.6.12). On pourrait penser que l'intervention affective soit plus aisée. Elle ne demande pas de compétence ni d'analyse technique particulière.



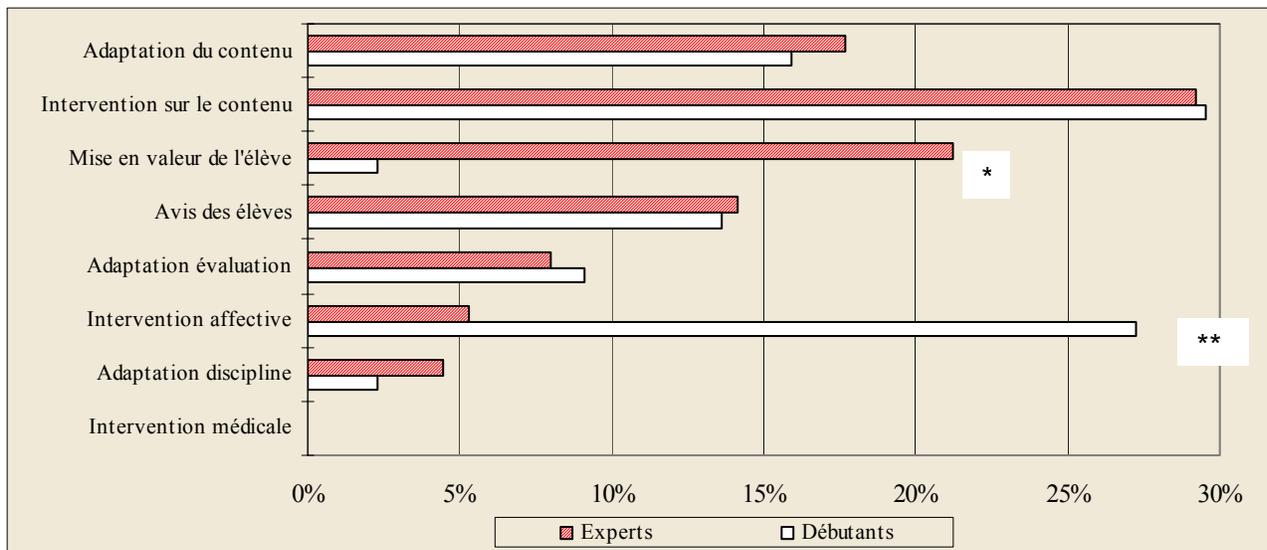
**Figure 3.6.9 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les élèves «+» selon l'expertise des enseignants**

\*  $z = 1.791$ ;  $n = 0.073$





**Figure 3.6.11 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les filles, selon l'expertise des enseignants**



**Figure 3.6.12 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les garçons, selon l'expertise des enseignants**

\*  $z = 2,665; p = 0,008$

\*\*  $z = 3,607; p = 0,0001$

L'analyse de la perception des événements d'individualisation par les élèves indique que les débutants adapteraient leur enseignement aux caractéristiques des élèves en jouant principalement sur l'affectivité. Ces adaptations peuvent être considérées comme primaires. Elles n'engagent pas autant la responsabilité de l'enseignant que les actions le plus souvent identifiées par les élèves des experts. Ces derniers n'hésiteraient pas à modifier la teneur de leur séance, voire à adapter la spécialité pratiquée. Des exemples de comportements classés dans la catégorie

«Prise en compte de l'avis des élèves» en attestent. Ces décisions affectent davantage le déroulement des leçons ou la poursuite d'un programme fixé initialement. Ceci peut être mis en parallèle avec l'opinion de Clark et Peterson (1986) soulignant que la perception de l'adéquation du déroulement de l'enseignement diffère chez les experts et les débutants. Des enseignants disposant d'une moindre maîtrise des connaissances relatives au contenu et manquant encore d'un répertoire étendu d'interventions pédagogiques se tiennent beaucoup plus près à leur plan de leçon. Il est intéressant de noter que cette différence tend à se retrouver dans les perceptions des élèves.

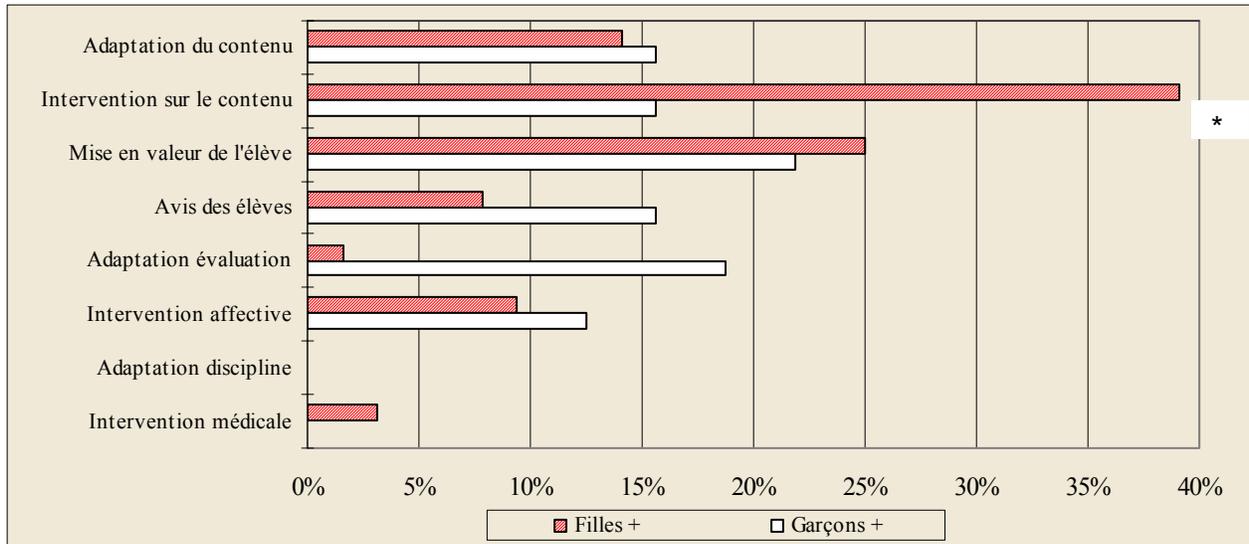
### 6.1.1.3. Comparaison selon le genre

La répartition des événements décrits par les filles et les garçons ne diffèrent pas quel que soit leur niveau d'habileté ou le degré d'expertise de leur professeur. Il n'existe qu'une très légère prédilection des filles envers les caractéristiques liées à la santé. Par ailleurs, seuls les garçons les plus faibles rapportent des événements mettant en cause leur comportement.

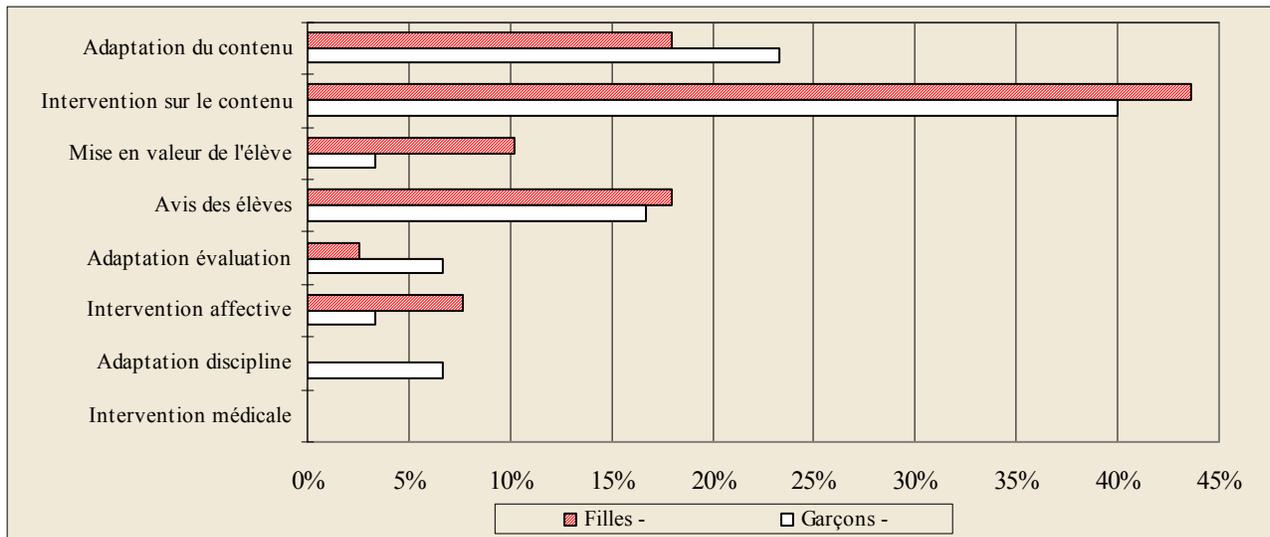
La première constatation pourrait être rapprochée des problèmes plus fréquents de certificats médicaux rencontrés chez les filles. Elles sont parfois confrontées à des problèmes personnels spécifiques à leur nature. D'autre part, le comportement des garçons est parfois considéré comme plus turbulent (Piéron & Brito, 1990; Piéron & Emonts, 1988). Les garçons ne contestent-ils pas les activités plus souvent que les filles? Il semble logique qu'ils se centrent davantage sur des événements de ce type.

La comparaison de la perception des actions d'individualisation par les deux groupes d'élèves fait apparaître un plus grand nombre de différences. Elles présentent des relations très élevées avec celles qui ont été mises en évidence dans la répartition des caractéristiques des élèves prises en considération par les enseignants.

Dans toutes les comparaisons envisagées, les filles confèrent proportionnellement plus d'importance à la catégorie «Intervention sur le contenu» que les garçons (figures 3.6.13 à 3.6.16). La différence s'avère d'ailleurs significative entre les élèves considérés comme les meilleurs ( $z = 2,108$ ;  $p = 0,035$ ) (figure 3.6.13). Les garçons attachent plus d'importance à l'adaptation de l'évaluation et de la discipline par l'enseignant. L'intérêt des garçons par rapport à la discipline ne surprend pas. Nous avons déjà souligné leur propension à se montrer plus turbulents ou éventuellement à contester les décisions des enseignants. Un enseignant plus tolérant vis-à-vis d'incartades individuelles serait ainsi perçu comme plus soucieux de leurs caractéristiques personnelles. La présence de l'évaluation dans les centres d'intérêt des garçons est plus étonnante. En effet, ils sont généralement considérés comme moins scolaires, plus indifférents par rapport à leurs résultats scolaires que les filles. Leur intérêt plus marqué pour les activités physiques les inciterait-il à prêter plus d'attention à l'évaluation en éducation physique. Faire valoir ses qualités sportives, liées au physique est également un fait plus masculin, les garçons y attachent plus d'importance.



**Figure 3.6.13 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les élèves «+», selon le genre des enseignants**  
 \*  $z = 2,108; p = 0,035$

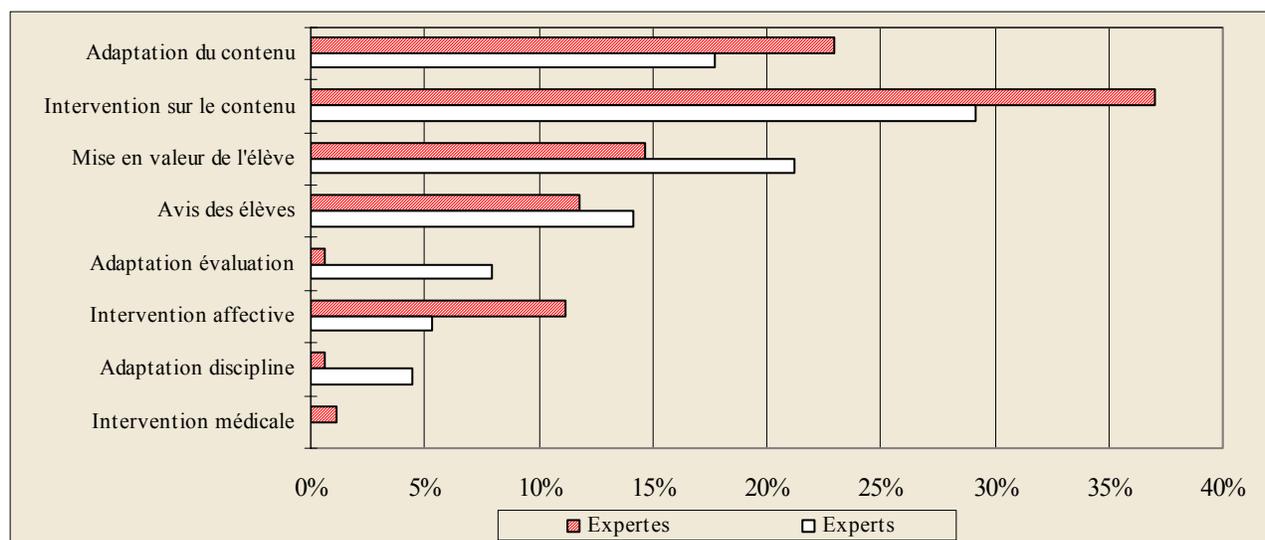


**Figure 3.6.14 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les élèves «-», selon le genre des enseignants**

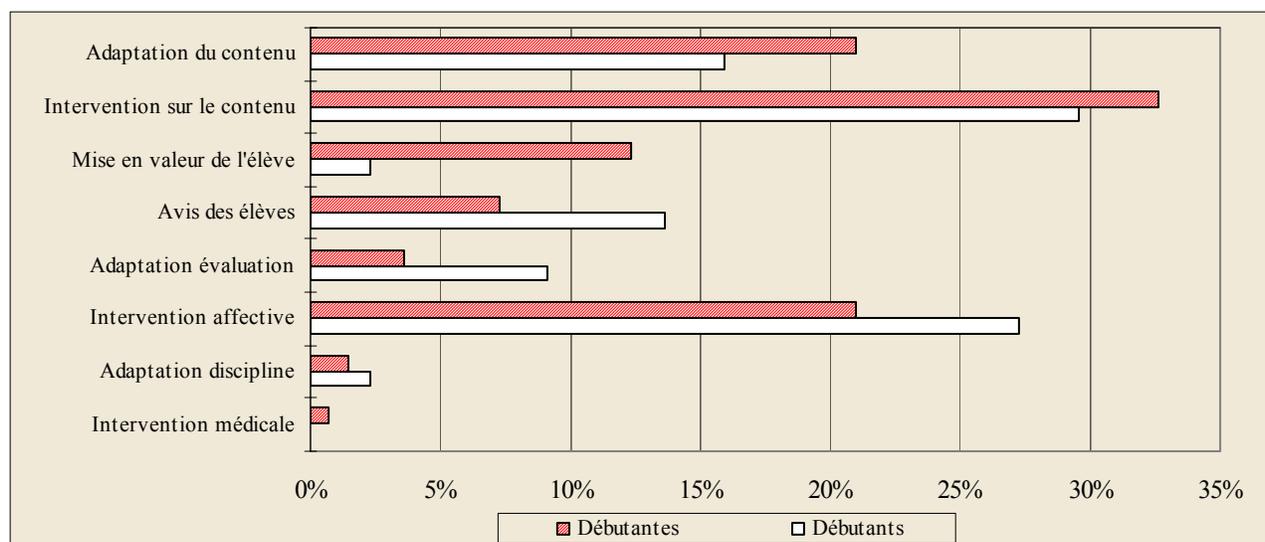
Aucune différence n'est relevée entre les filles et les garçons dans la catégorie «Intervention affective». Cette constatation va à l'encontre de l'idée souvent proposée d'une affectivité exacerbée dans les classes de filles. Les garçons se montrent ainsi tout autant attentifs à la qualité de l'interaction initiée par l'enseignant.

### 6.1.2. L'enseignant ne tient pas compte des caractéristiques individuelles

Cette analyse repose sur la description de 250 événements. La distribution des caractéristiques des élèves concernés diffère de celle présentée en rapport avec les actions favorables (tableau 3.6.2).



**Figure 3.6.15 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les élèves des experts, selon le genre**



**Figure 3.6.16 - Répartition des actions d'individualisation perçues par les élèves des débutants, selon le genre**

En effet, nous notons un glissement de la catégorie traitant de la compétence de l'élève vers les aspects de personnalité et de comportement. Elles représentent respectivement 25,6, 37,6 et 16,4%. Cette constatation nous conforte dans l'idée que les élèves considèrent les enseignants

centrés de manière prédominante sur l'objet de leur cours: les acquisitions motrices et le développement physique. Ils semblent regretter que d'autres caractéristiques personnelles ne soient pas assez prises en considération.

Parmi les interventions correspondant à un manque d'individualisation, relevons également une différence avec les actions favorables. L'inadaptation du contenu (35,6%), l'absence de prise en compte des avis des élèves (22,4%) ainsi qu'une certaine intransigeance dans la discipline (non adaptation de la discipline, 12,8%), constituent les catégories les plus fréquemment citées (tableau 3.6.2). Parmi les divergences les plus sensibles entre les situations favorables et défavorables, retenons encore la réduction très importante des proportions des catégories relatives au contenu et à la valorisation de l'élève.

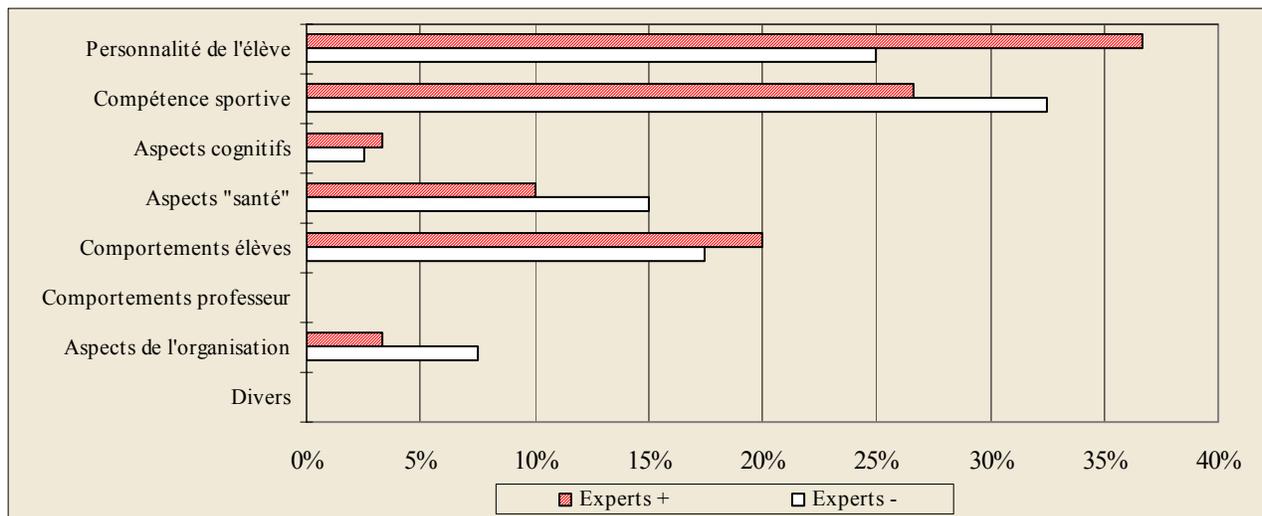
**Tableau 3.6.2 - Répartition des actions des enseignants perçues comme un manque d'individualisation en fonction des caractéristiques des élèves qui n'ont pas été prises en considération (%)**

	<i>Personnalité de l'élève</i>	<i>Compétence de l'élève</i>	<i>Santé</i>	<i>Cognitif</i>	<i>Comport. de l'élève</i>	<i>Organisation</i>	<i>Divers</i>	<i>Total</i>
Non-adaptation du contenu	10,8	7,2	11,6	0,0	4,8	0,8	0,4	35,6
Pas d'intervention sur le contenu	0,4	3,2	1,2	1,2	0,8	0,0	2,0	6,8
Dévalorisation de l'élève	2,4	1,6	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8
Pas de prise en compte de leurs avis	18,4	0,0	0,8	0,0	2,0	1,2	0,0	22,4
Non-adaptation de l'évaluation	1,2	5,2	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	7,2
Pas d'intervention affective	2,4	5,6	0,4	0,4	0,0	0,0	0,0	8,8
Non-adaptation de la discipline	2,0	2,0	0,8	0,0	8,0	0,0	0,0	12,8
Divers	0,0	0,8	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	1,6
Total	37,6	25,6	16,4	1,6	16,4	2,0	0,4	100,0

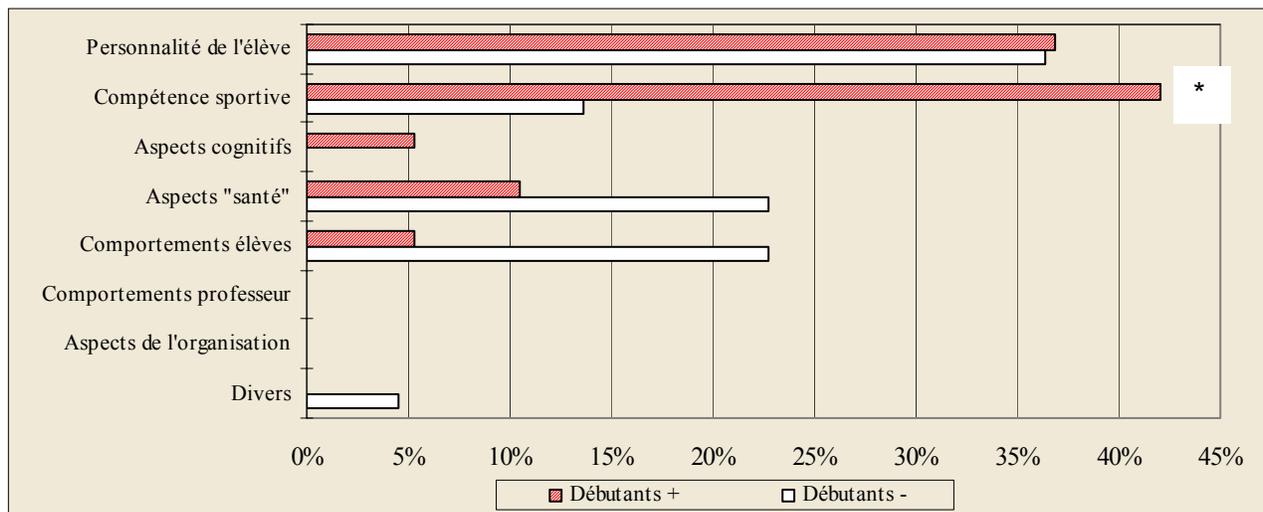
L'absence d'individualisation serait plus perçue à travers le choix des activités qu'à partir des interventions des enseignants. L'élève serait-il lui aussi imprégné de la matière d'enseignement? Ceci peut se rapprocher d'un intérêt marqué pour la pratique de tâches qu'ils apprécient. L'adéquation de la tâche aux qualités d'un élève représente un élément essentiel des possibilités de progrès. La recherche associant l'action en classe aux acquisitions de l'élève a mis en évidence que toute pratique ne répondant pas à des critères de succès dans la tâche s'avérait souvent inefficace (Piéron, 1983).

### 6.1.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté

Chez les élèves «+» et «-», aucune différence statistiquement significative n'est mise évidence dans les comparaisons des caractéristiques des élèves à l'origine d'un manque d'individualisation. Toutefois, la variation de l'importance accordée à certaines catégories se reproduit régulièrement (figures 3.6.17 à 3.6.20).



**Figure 3.6.17 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les experts ne tiennent pas compte, selon le niveau d'habileté des élèves**



**Figure 3.6.18 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les débutants ne tiennent pas compte, selon le niveau d'habileté des élèves**

\*  $z = 1,701; p = 0,089$

Les élèves faisant partie des meilleurs mentionnent ainsi plus d'événements relatifs à leur personnalité et à leur compétence sportive. La différence se marque dans trois des quatre groupes et s'approche du seuil de signification statistique chez les élèves des débutants ( $z = 1,70$ ;  $p = 0,089$ ) (figure 3.6.18).

Ces résultats renforcent ceux que nous avons mis en évidence dans le cadre des événements associés à un traitement différencié. Ils permettent de considérer que les meilleurs s'estiment lésés dans certains cas où l'enseignant ne leur permet pas de réaliser une tâche adaptée à leur niveau ou lorsqu'il ne reconnaît pas leur statut privilégié.

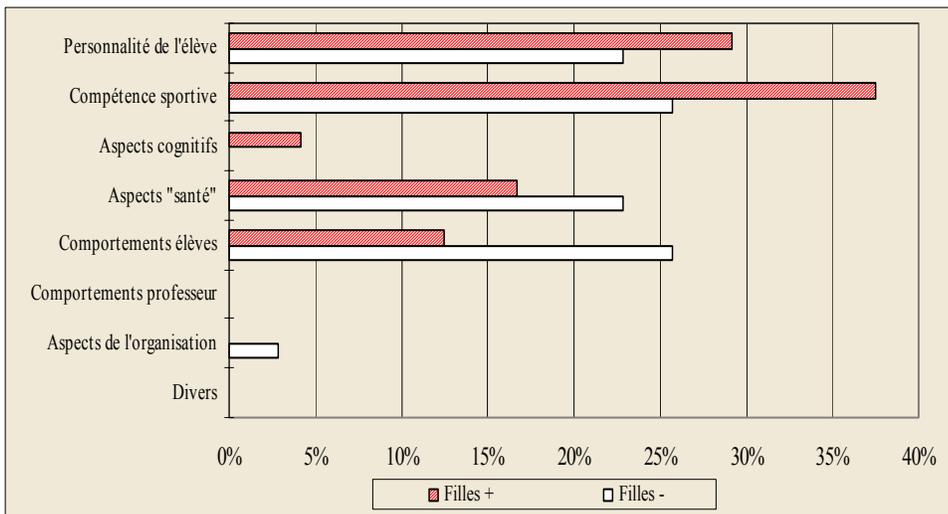
Les élèves les plus doués tendraient à s'ennuyer dans les leçons d'éducation physique dans lesquelles ils estiment ne rien apprendre. Comme nous l'avons déjà souligné précédemment, une vigilance toute particulière devrait être assurée afin de maintenir la motivation de chaque participant. Lorsque l'on s'occupe de traitement différencié, il est plus fréquent de ne considérer que les élèves en difficulté. La problématique des «surdoués» est moins souvent envisagée. Eux aussi éprouvent des sentiments d'inadaptation des activités. L'attitude des enseignants envers les plus faibles relève probablement d'une préoccupation particulière de leur mission éducative visant à limiter l'échec scolaire. A force de tenter de tirer les moins bons vers le haut, en oublierait-on de développer les aptitudes des meilleurs?

Les événements décrits par leurs condisciples moins habiles se centrent proportionnellement plus sur le manque de considération de l'enseignant envers les problèmes de «santé» et d'aspects cognitifs (figures 3.6.17 à 3.6.20). Il est vraisemblable que les plus faibles essaient de contourner la difficulté en invoquant diverses excuses. Pour ne pas participer, la dispense pour problème de santé constitue apparemment la première échappatoire imaginée par les élèves (Lefebvre, 1997). Dans ces conditions, il paraît logique que les professeurs ne tombent pas dans leur jeu et les «houspillent». Par ailleurs, nous avons souligné précédemment que les plus faibles sur le plan moteur recherchaient une valorisation sur d'autres aspects tels que leurs connaissances ou raisonnement. Lorsque le professeur d'éducation physique se centre essentiellement sur des objectifs physiques et moteurs, les plus faibles perdent leur principal moyen de valorisation et ne l'apprécieraient pas.

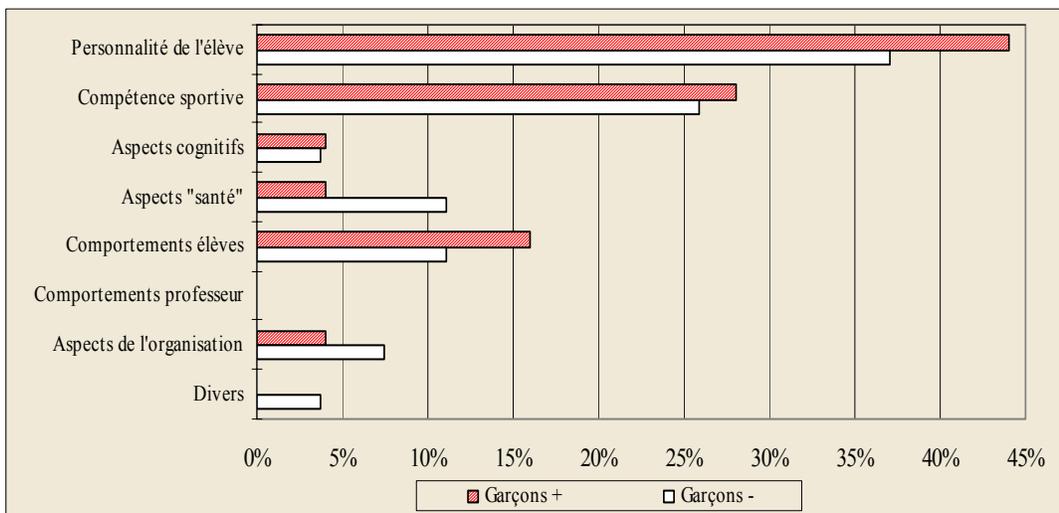
Les décisions et actions des enseignants que les élèves associent à un manque d'individualisation diffèrent légèrement selon leur niveau d'habileté. Les meilleurs décrivent proportionnellement plus d'événements dans lesquels leur professeur n'intervient pas de manière affective et n'adapte pas l'évaluation (figures 3.6.21 à 3.6.24). Ceci répond à la même logique que les résultats présentés antérieurement. Les meilleurs visent à être reconnus à leur juste valeur. Ils considèrent parfois que la différence entre les points qu'ils obtiennent et ceux de leur condisciples moins habiles ne correspond pas à la différence de niveau des prestations et s'estiment lésés par un favoritisme vers les plus faibles. Ceci nous incite à recommander l'utilisation de procédés d'évaluation par contrat, adaptés au niveau de performance ou de maîtrise initial.

Les moins bons accordent proportionnellement plus d'importance au manque d'adaptation de la discipline et du contenu (figures 3.6.21 à 3.6.24). Dans le cas de la première catégorie, les différences approchent du seuil de signification statistique chez les élèves des débutants ( $z = 1,609$ ;  $p = 0,108$ ; figure 3.6.22) et chez les garçons ( $z = 1,521$ ;  $p = 0,128$ ; figure 3.6.23).

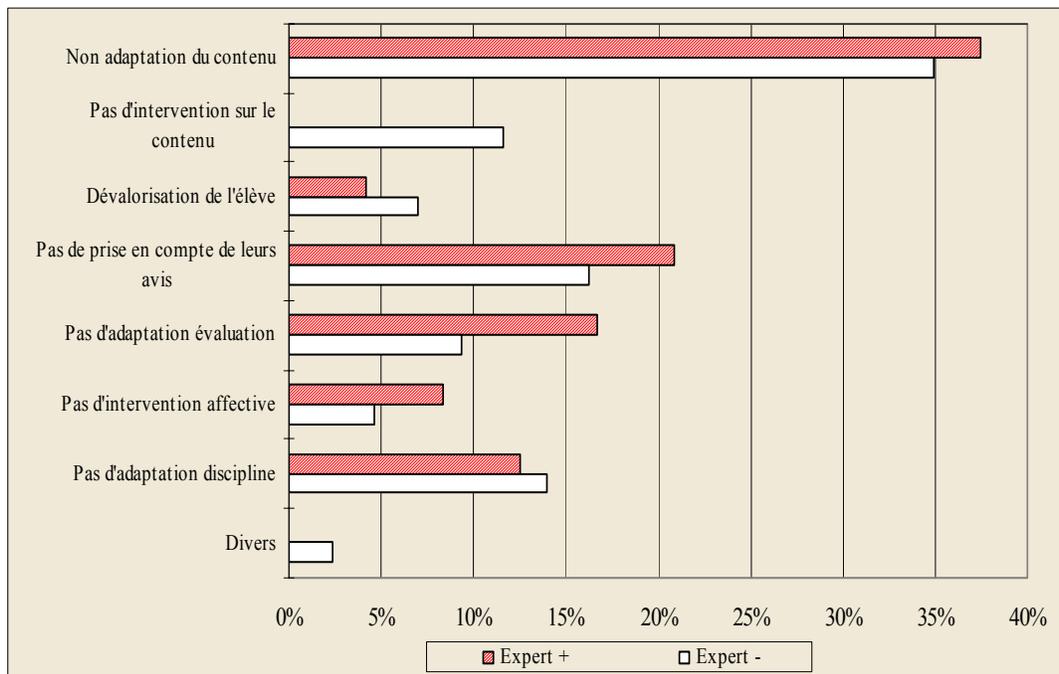
Ces constatations vont dans le même sens que celles qui furent faites précédemment. Les plus faibles revendiquent ainsi le droit de réussir et de pratiquer des tâches qui leur sont adaptées. Ceci renforce encore la difficulté des enseignants confrontés aux exigences de qualité des meilleurs et devant répondre à celles des plus faibles. La nécessité de l'exploitation de formes d'organisation individualisées paraît encore être mise en exergue. Notons par ailleurs que les élèves plus faibles, fréquemment en échec ont souvent tendance à adopter l'un des comportements répréhensibles suivants: arrêter l'activité, la modifier, provoquer des incidents de discipline (Tousignant, 1982). Dans ces conditions, il n'est pas surprenant qu'ils soient plus sensibles aux réactions de l'enseignant visant à les maintenir dans «le droit chemin» alors que leurs préoccupations ne coïncident pas avec les objectifs d'apprentissage. A nouveau, le choix de tâches et d'objectifs d'apprentissage appropriés aux qualités des élèves apparaît comme un facteur primordial dans la relation pédagogique favorisant le progrès des élèves.



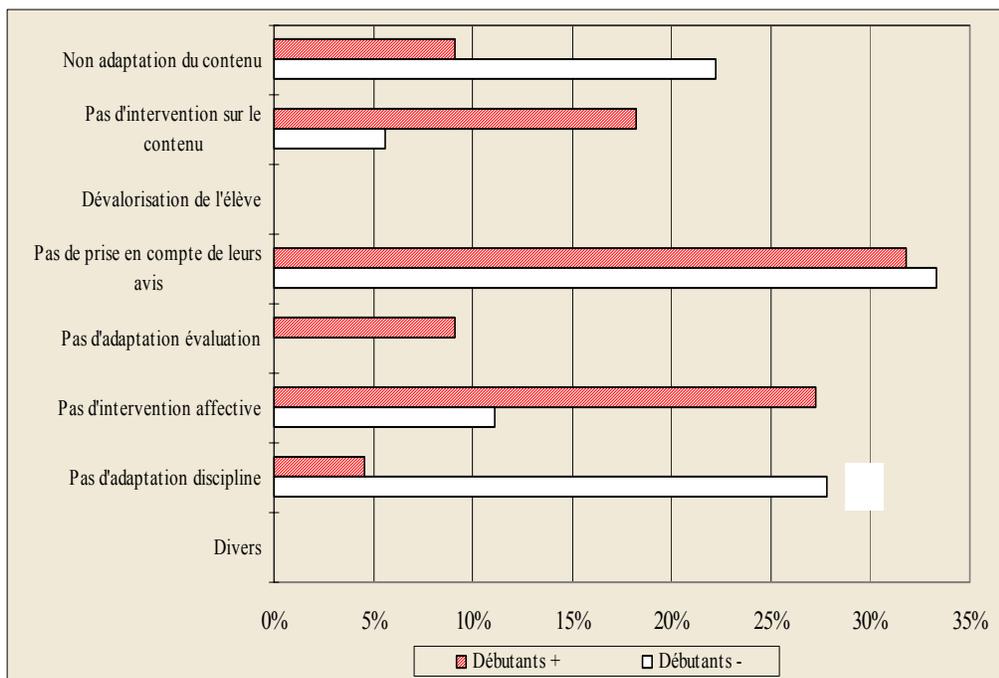
**Figure 3.6.19 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les enseignants ne tiennent pas compte, selon le niveau d'habileté chez les filles**



**Figure 3.6.20 - Répartition des caractéristiques des élèves dont les enseignants ne tiennent pas compte, selon le niveau d'habileté chez les garçons**

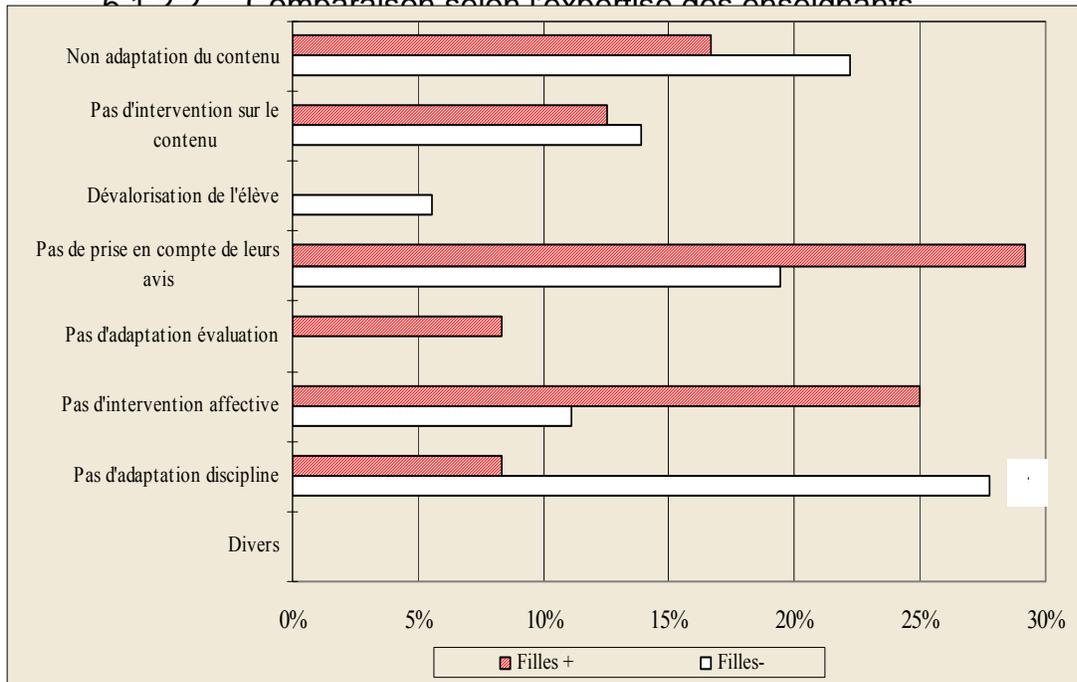


**Figure 3.6.21 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves des classes des experts, selon le niveau d'habileté**

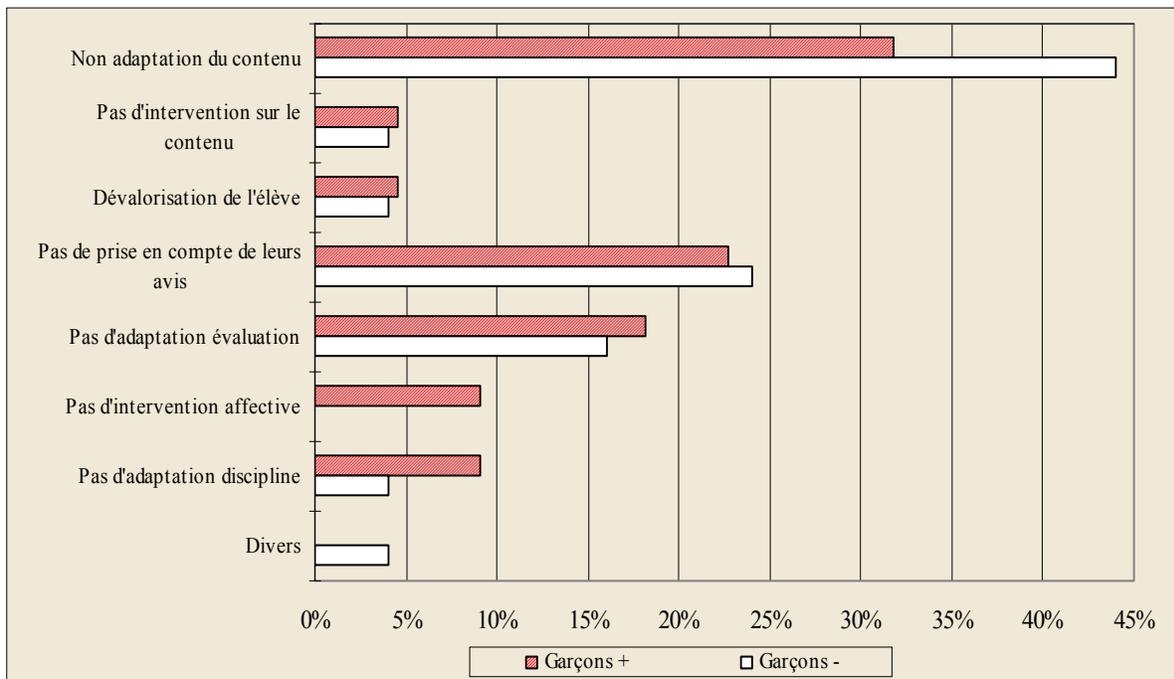


**Figure 3.6.22 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves des classes des débutants, selon le niveau d'habileté**  
 \*  $z = 1,609$ ;  $p = 0,108$

6.1.2.2 Comparaison selon l'expertise des enseignants

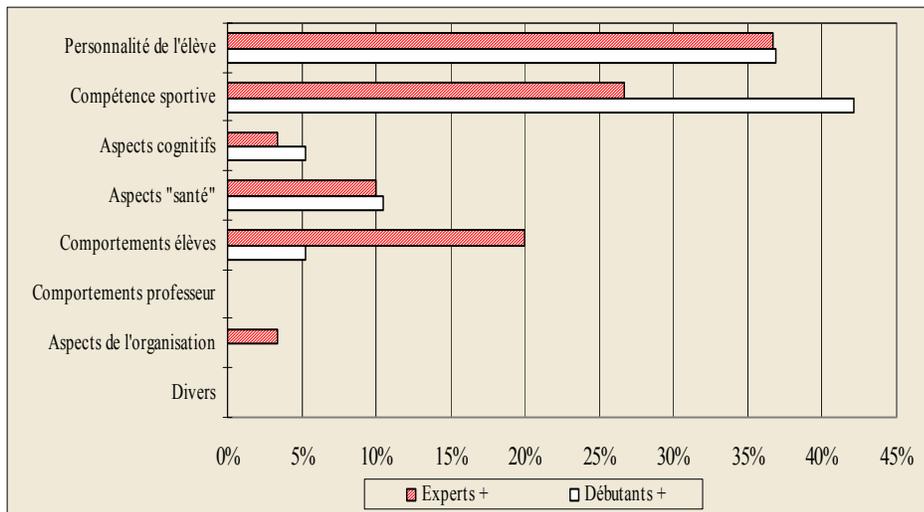


**Figure 3.6.23 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les filles, selon le niveau d'habileté**  
 \*  $z = 1,521$ ;  $p = 0,128$

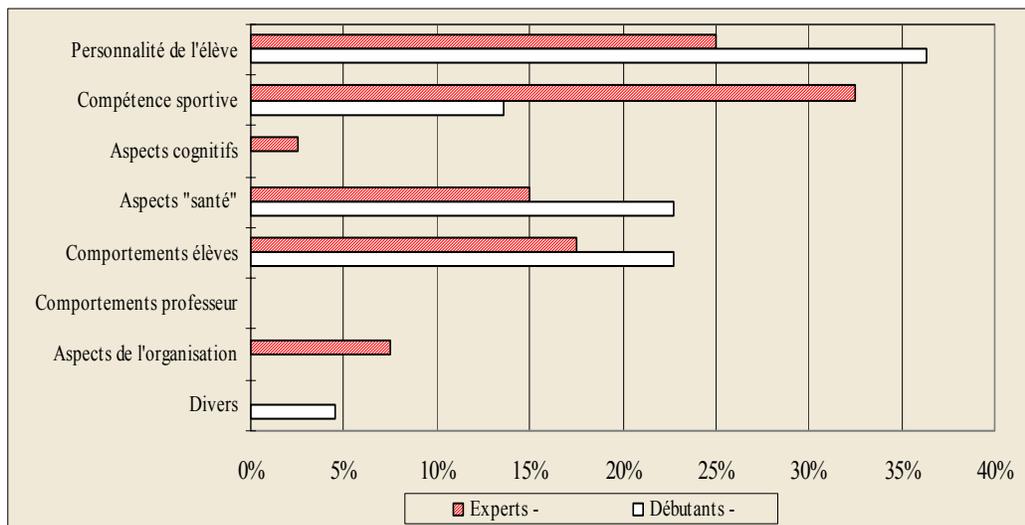


**Figure 3.6.24 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les garçons, selon le niveau d'habileté**

Les caractéristiques que les élèves considèrent ne pas avoir été prises en compte se répartissent selon des profils très semblables, quel que soit le degré d'expertise des professeurs. Deux différences se répétant d'une comparaison à l'autre ont toutefois attiré notre attention (figures 3.6.25 à 3.6.28): (1) dans trois cas sur quatre, les élèves des experts sont les seuls à mentionner les aspects de l'organisation parmi les critères non pris en compte par l'enseignant; (2) les élèves des débutants rapportent plus d'événements associés à un manque d'intérêt du professeur pour leur personnalité.



**Figure 3.6.25 - Répartition des caractéristiques des élèves «+» dont les enseignants ne tiennent pas compte, selon le niveau d'expertise**

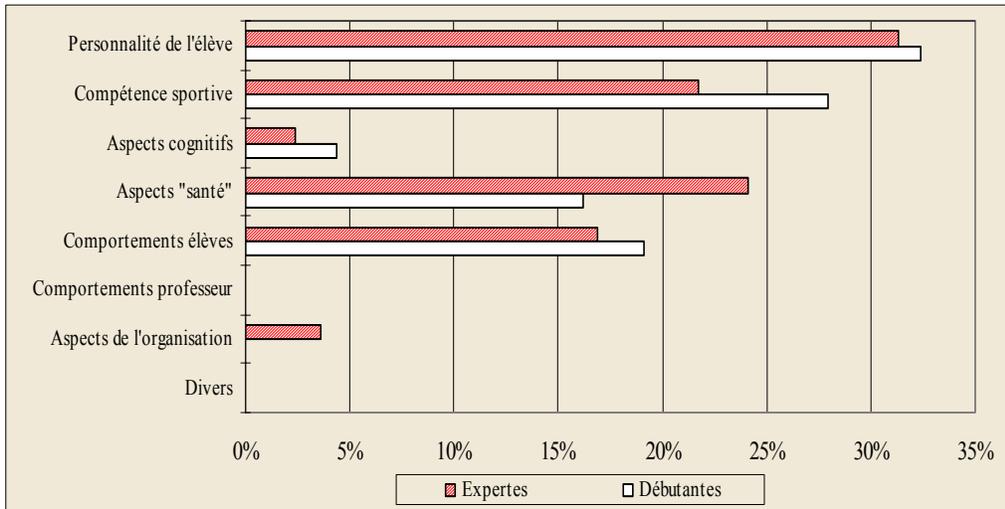


**Figure 3.6.26 - Répartition des caractéristiques des élèves «-» dont les enseignants ne tiennent pas compte, selon le niveau d'expertise**

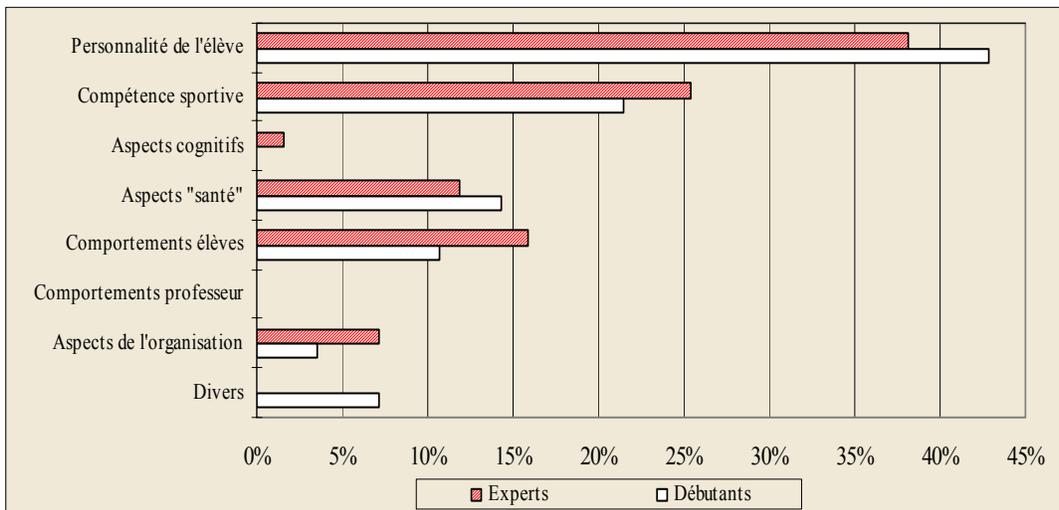
La première de ces constatations nous étonne. En effet, les experts devraient être mieux à même d'exploiter le temps qui leur est imparti. A défaut de proposer une explication, nous retiendrons que cette différence porte sur un nombre limité d'événements (13/305). En ce qui

concerne la seconde, n'oublions pas que les débutants connaissent souvent moins bien les élèves. En effet, lorsqu'ils effectuent un remplacement, les jeunes professeurs sont souvent amenés à intervenir sans trop de discernement et ainsi à froisser les susceptibilités de quelques élèves. Ils maîtrisent moins l'histoire des élèves et de chaque classe. On ne peut leur en tenir rigueur. Ces élèves ne feraient pas nécessairement la part des choses.

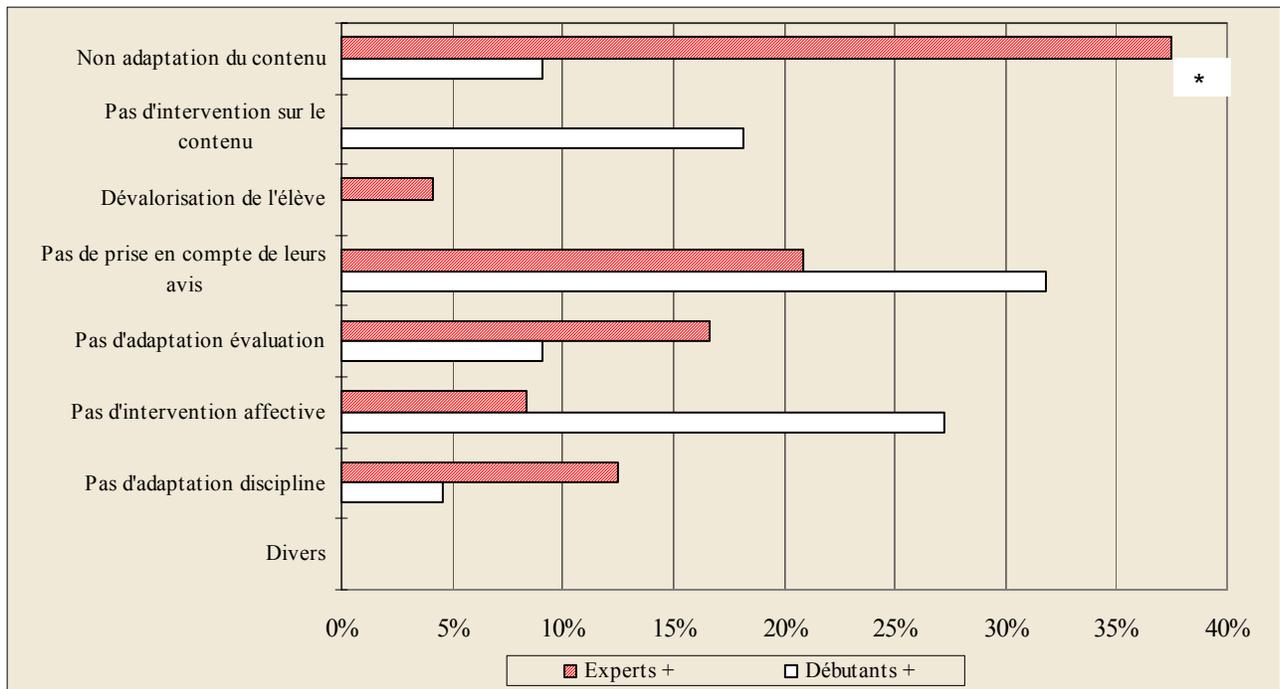
Certains actions perçues comme des manques d'individualisation diffèrent plus largement entre les élèves des experts et des débutants (figures 3.6.29 à 3.6.32).



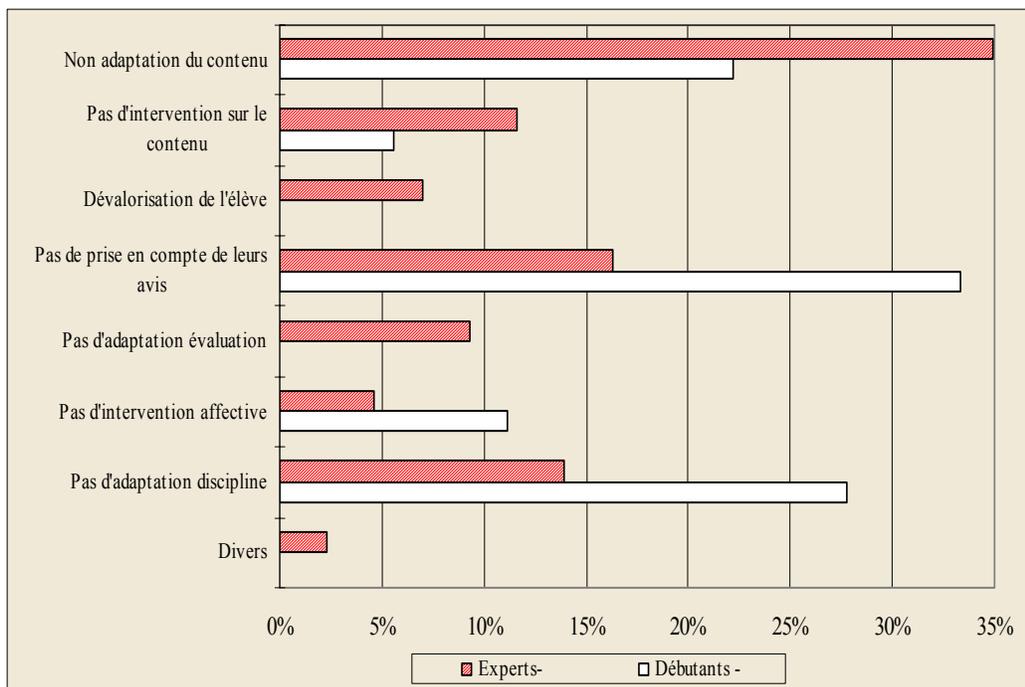
**Figure 3.6.27 - Répartition des caractéristiques des filles dont les enseignants ne tiennent pas compte, selon le niveau d'expertise**



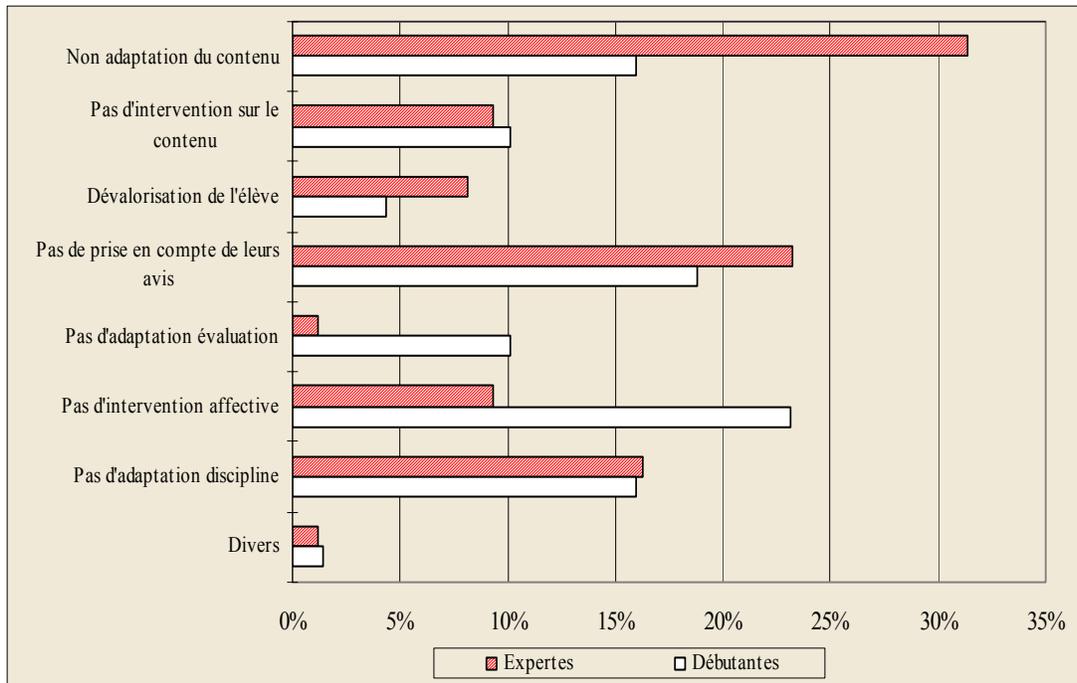
**Figure 3.6.28 - Répartition des caractéristiques des garçons dont les enseignants ne tiennent pas compte, selon le niveau d'expertise**



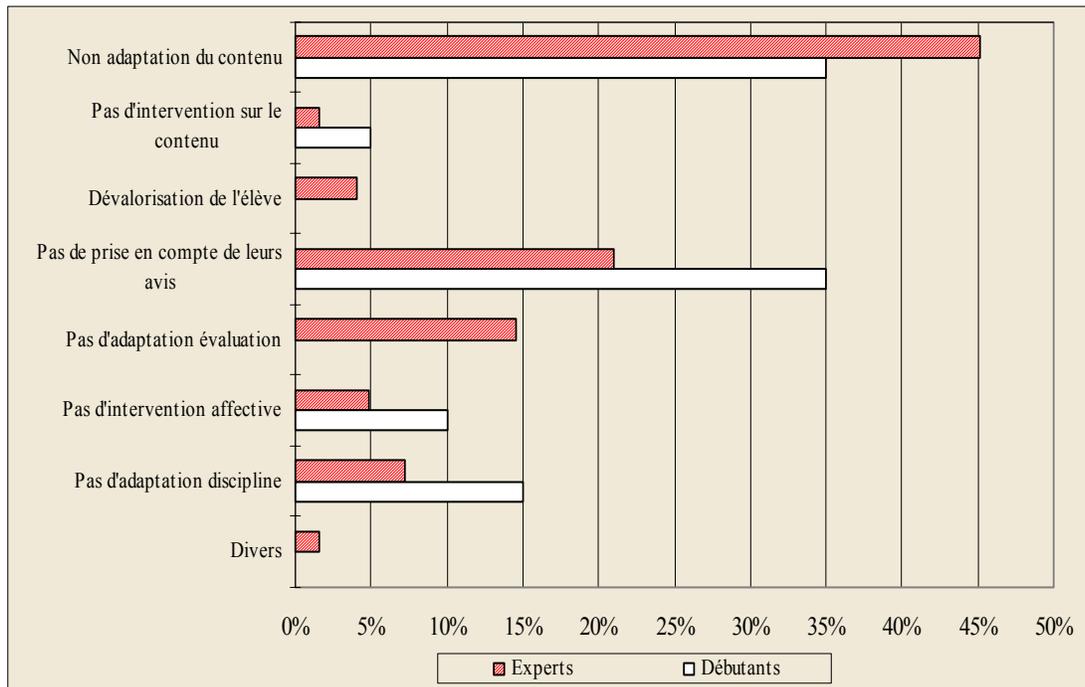
**Figure 3.6.29 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves «+», selon l'expertise des enseignants**  
 \*  $z = 1,910$ ;  $p = 0,056$



**Figure 3.6.30 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves «-», selon l'expertise des enseignants**



**Figure 3.6.31 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les filles, selon l'expertise des enseignants**



**Figure 3.6.32 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les garçons, selon l'expertise des enseignants**

Quel que soit leur niveau d'habileté ou leur genre, les élèves des experts regrettent proportionnellement plus le manque d'adaptation du contenu et de l'évaluation (3 comparaisons sur 4) ainsi que certaines interventions les dévalorisant. Ceux des débutants se centrent davantage sur l'absence d'interventions affectives, de prises en compte de l'avis des élèves (3 comparaisons sur 4) et d'intervention sur le contenu (3 comparaisons sur 4).

L'absence d'adaptation du contenu chez les experts paraît insolite dans le sens où on considère qu'ils sont capables de choisir aisément dans un large répertoire de situations celles qui conviennent le mieux à leurs élèves. Deux hypothèses d'explication peuvent être proposées: (1) connaissant bien la discipline concernée, ils se montreraient parfois trop exigeants et ne rencontreraient pas les attentes de la majorité des élèves; (2) ayant été observés principalement dans des disciplines sportives traditionnelles dans lesquelles les différences interindividuelles se marquent nettement, ils auraient éprouvé plus de difficultés à proposer des tâches adaptées à l'ensemble de la classe. De leur côté, les débutants, engagés dans des leçons de travail plus collectif («aerobic»,...), auraient rencontré le niveau de tous par une plus forte latitude dans les exigences des tâches. Il est également possible que ce soit lié au caractère neuf de l'activité qui placerait tous les élèves au même niveau de découverte.

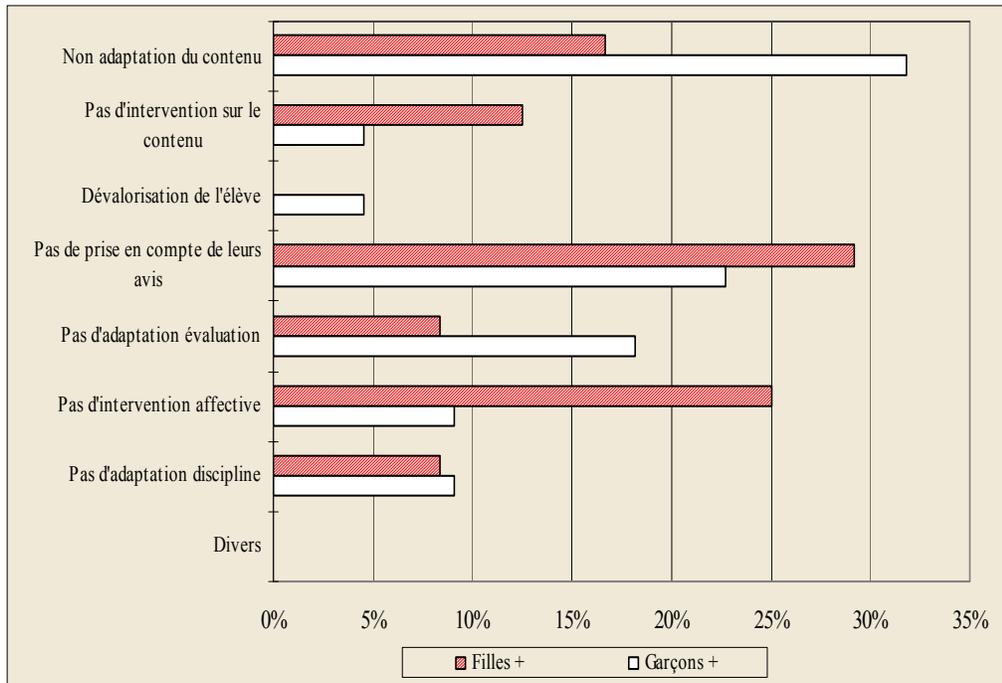
Avançons encore que dans les classes d'experts, l'accent placé sur l'apprentissage pourrait créer un sentiment de stress face à l'échec dans des tâches trop complexes.

La tendance inverse est notée au sujet des actions d'individualisation du contenu. Les experts émettent en général davantage de feedback et d'encouragements (Piéron & Carreiro da Costa, 1995). Il semble logique de constater que les élèves des débutants relèvent plus souvent cette absence d'implication. Par ailleurs, si nous invoquons à nouveau l'influence de la matière enseignée, il serait logique d'admettre que plusieurs professeurs débutants auraient pu éprouver plus de difficultés à individualiser leurs interventions dans des cours d'«aerobic» et autres disciplines du même type.

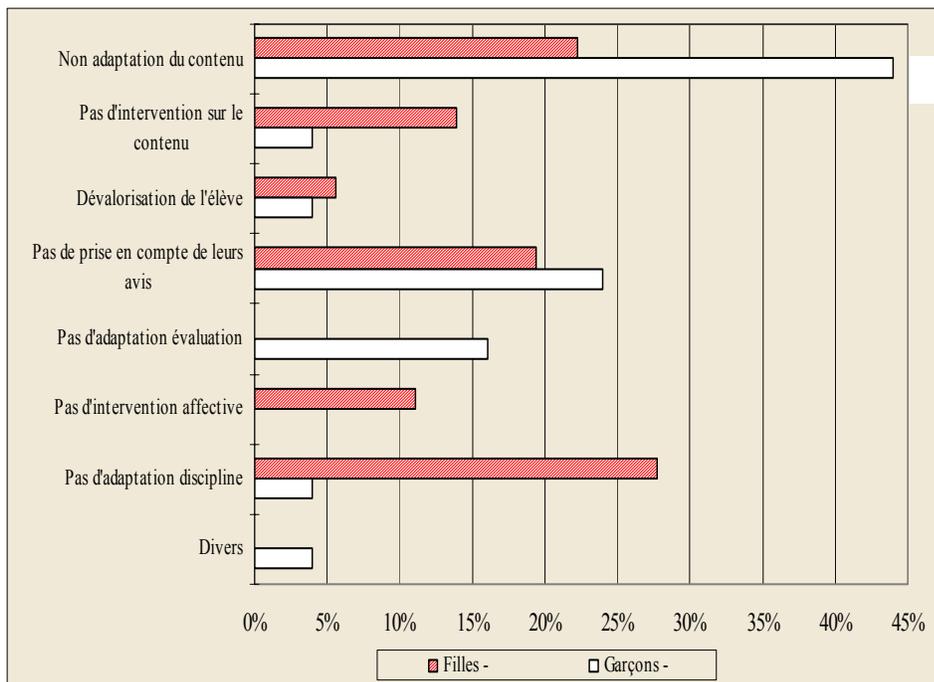
La sensibilité des élèves des débutants à l'égard de l'absence d'interventions associées à l'affectivité positive ou à la création d'un climat de travail défavorable trouverait son origine dans le fait que ces enseignants rencontrent souvent des conditions de travail plus défavorables que celles de leurs collègues plus expérimentés.

Dans l'absence de prise en compte de l'avis des élèves par les débutants, avançons l'hypothèse que ces derniers sont moins enclins que leurs collègues experts à modifier leur plan de cours pour faire plaisir aux élèves. Ceci serait lié à leur plus grande dépendance par rapport aux objectifs fixés ainsi qu'à des problèmes d'adaptation du plan établi. Nous éprouvons plus de difficultés à comprendre pour quelle raison les élèves des experts rapportent plus fréquemment des événements dans lesquels ils se sentent dévalorisés. L'intérêt des experts pour la relation affective qu'ils peuvent établir avec leurs élèves a en effet été mise en évidence à plusieurs reprises.

Dans le même ordre d'idée, il est étrange que les experts soient considérés comme moins équitables dans l'évaluation. La priorité qu'ils accordent à la relation affective et leur meilleure connaissance des élèves plaideraient pour qu'ils tiennent mieux en compte les différences individuelles dans leur évaluation.

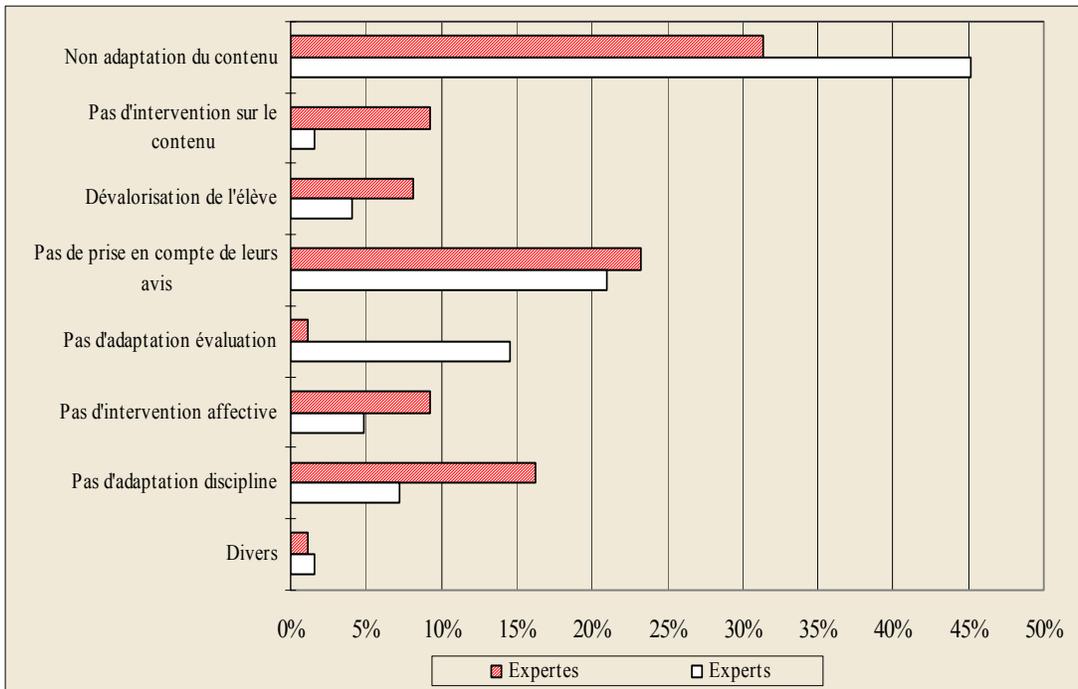


**Figure 3.6.33 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves «+», selon le genre des enseignants**

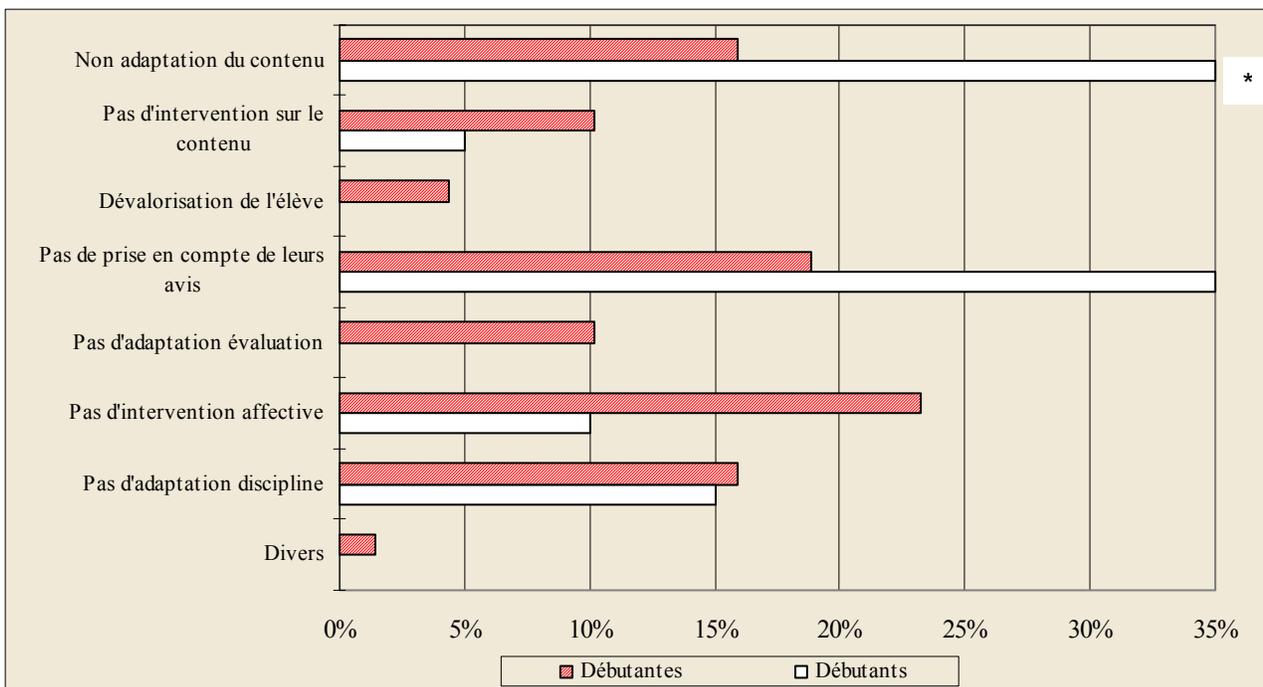


**Figure 3.6.34 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves «-», selon le genre des enseignants**

\*  $z = 1,527$ ;  $p = 0,127$



**Figure 3.6.35 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves des experts, selon le genre**



**Figure 3.6.36 - Répartition des actions perçues comme un manque d'individualisation par les élèves des débutants, selon le genre**

\*  $z = 1.557$ ;  $n = 0.119$

### 6.1.2.3. Comparaison selon le genre

Aucune différence significative n'est mise en évidence dans les caractéristiques des élèves concernés par le manque d'individualisation entre les filles et les garçons, quels que soient leur niveau d'habileté et le degré d'expertise de leur professeur. Toutefois, dans les quatre comparaisons, les filles se centrent plus que les garçons sur des événements en rapport avec des aspects «santé». A l'exception de la comparaison des avis des élèves des débutantes et des débutants où la différence n'atteint que 2%, les filles lui accordent une importance double. Ces résultats confirment ceux relatifs aux événements liés à la perception d'un traitement individuel ainsi que l'interprétation qui fut proposée.

Par contre, les garçons reprochent plus souvent que les filles à l'enseignant de ne pas tenir compte de leur personnalité et de pas adapter son organisation. Ces différences apparaissent dans les quatre comparaisons et indiquent que les professeurs masculins accordent moins d'attention à l'élève et à ses «petits problèmes». Ceci semble plus logique que certains des précédents résultats et correspondrait davantage à l'image que l'on se fait habituellement du professeur masculin, plus direct dans ses relations.

Dans les décisions faisant suite à la perception de l'individualisation, les filles donnent plus d'importance à l'absence d'intervention de contenu et d'affectivité tandis que les garçons regrettent davantage l'inadéquation du contenu (figures 3.6.33 à 3.6.36). Dans cette catégorie, nous relevons d'ailleurs deux différences soulignant l'existence d'une tendance statistiquement significative (figures 3.6.34 et 3.6.36).

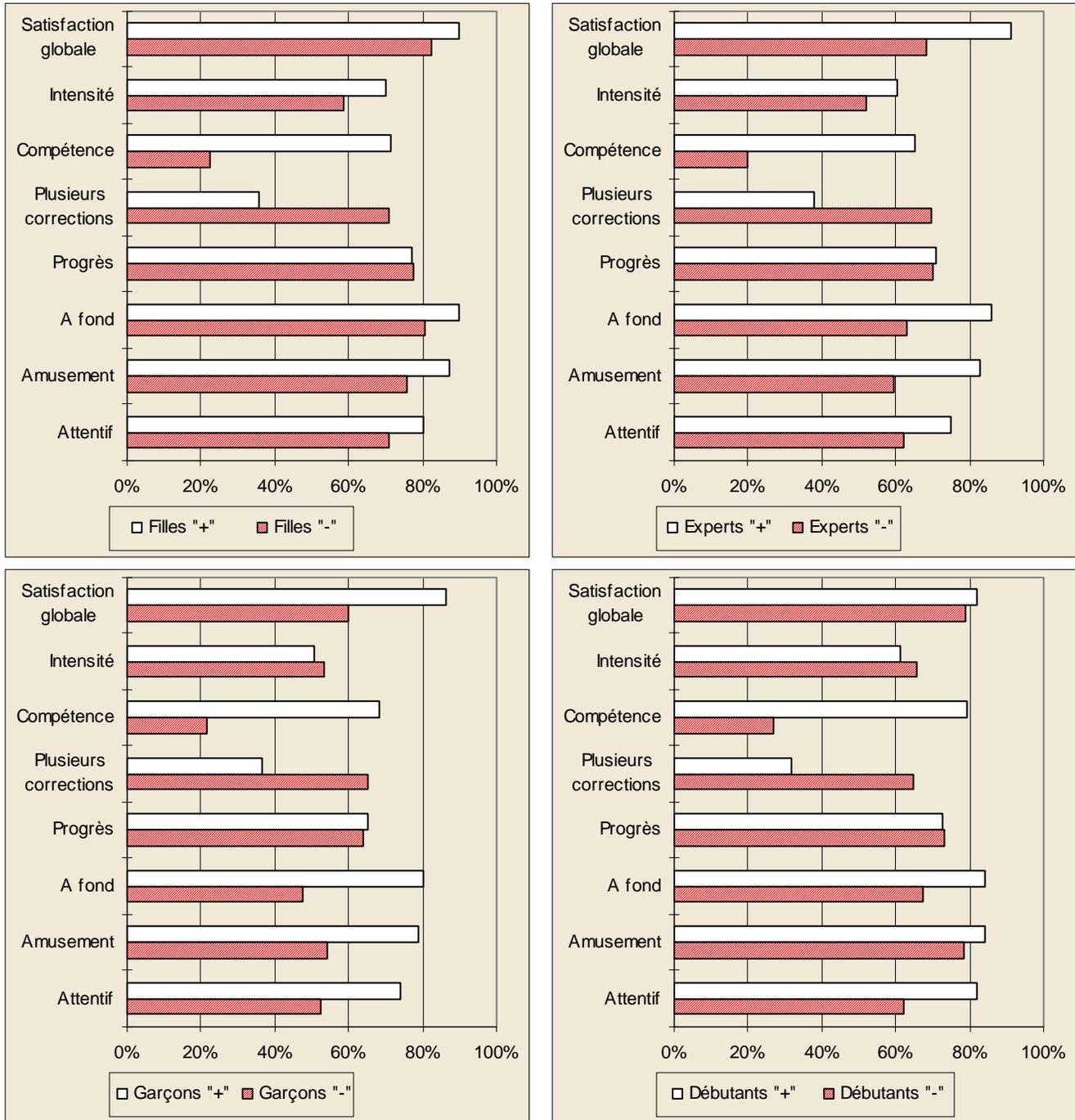
Les interventions portant sur le contenu et l'affectivité correspondent le plus souvent à une interaction individuelle entre l'enseignant et l'élève. Il semblerait donc que les filles perçoivent plus que les garçons un manque à ce niveau de la relation pédagogique. Chez les garçons, nous avons déjà attiré l'attention sur le fait que les professeurs programment des tâches adaptées au niveau moyen de leur classe, probablement pour des raisons pratiques. Cela faisant, ils tendent à pénaliser les meilleurs et les plus faibles. Dans les classes de garçons, la présence de sportifs et l'intérêt général plus favorable envers les activités physiques conduiraient plus d'élèves à éprouver une certaine frustration que chez les filles chez qui le niveau moyen serait plus faible et homogène.

## 6.2. Perception de la séance

Les données portant sur la perception d'une séance représentent un niveau intermédiaire entre les «attitudes» et les «comportements» réellement présents sur le terrain (processus d'enseignement). Elles reflètent la signification que chacun donne à ses actions et à ses interactions avec autrui. Il est donc pertinent d'envisager les résultats portant sur la perception de l'élève au sujet:

- de sa satisfaction par rapport à la leçon;
- du sentiment de compétence éprouvé au cours de la séance;
- des progrès qu'il a réalisés;

- du plaisir ressenti pendant et à l'issue de l'activité;
- de l'intensité des activités proposées et de son engagement personnel;
- de l'estimation des corrections et conseils reçus de la part de l'enseignant;
- de son implication et des comportements qu'il a adoptés au cours de la leçon.



**Figure 3.6.37 - Perceptions de la séance, selon le niveau d'habileté**

## 6.2.1. La satisfaction globale

### 6.2.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Les élèves perçus comme les plus habiles par leurs enseignants présentent une satisfaction significativement plus élevée que celle de leurs condisciples moins doués dans deux des quatre comparaisons. Celle qui n'atteint pas un seuil de probabilité acceptable concerne les filles et les élèves des débutants. Elle est toutefois également en faveur des meilleures (figure 3.6.37). Plus de 85% des élèves «+» estiment que la leçon a rencontré leurs aspirations. Environ 7 élèves sur 10 considérés comme les plus faibles éprouvent le même sentiment.

Il est remarquable que les leçons d'éducation physique soient appréciées par une telle majorité d'élèves. Ceci confirme en quelque sorte le statut privilégié de cette discipline dans le programme du secondaire. Cela expliquerait les taux d'attitudes très favorables envers cette matière scolaire. En effet, les adolescents réputés pour leur insatisfaction générale se montrent plutôt favorables dans ce cas. L'activité physique pourrait encore être mieux exploitée dans un but de réconciliation des élèves avec le milieu scolaire. Plusieurs projets multidisciplinaires s'articulant autour d'une activité physique ont déjà été expérimentés avec succès dans de nombreux établissements.

Les différences enregistrées selon le niveau d'habileté s'inscrivent dans la logique des attitudes envers l'éducation physique. L'individu apprécie davantage les situations où il rencontre la réussite, où il se sent valorisé. Carreiro da Costa et al. (1997) obtenaient des résultats concordants, dans des conditions légèrement différentes: le niveau d'habileté était déterminé par les élèves eux-mêmes. Les plus compétents s'estimaient «très heureux» et affichaient «un niveau de satisfaction élevé».

La satisfaction des élèves à l'égard de la séance peut être liée à divers facteurs. Le choix des tâches, le climat dans lequel se déroule l'activité, les progrès réalisés en représentent vraisemblablement les plus importants. Il sera intéressant de rapprocher les perceptions des élèves relatives à ces aspects de leur degré de satisfaction.

### 6.2.1.2. Comparaison selon le genre

Les filles marquent chaque fois une satisfaction supérieure à celle des garçons. Trois différences sont significatives, seuls les meilleurs élèves ne se différenciant pas (figure 3.6.38). Les activités proposées à plusieurs classes de filles rencontreraient plus leur intérêt («aerobic», danse,...). Il est étonnant que les filles se montrent plus satisfaites que les garçons. Elles participent en effet moins que ces derniers. Il est à espérer que cette relative inactivité ne constitue pas leur source de satisfaction.

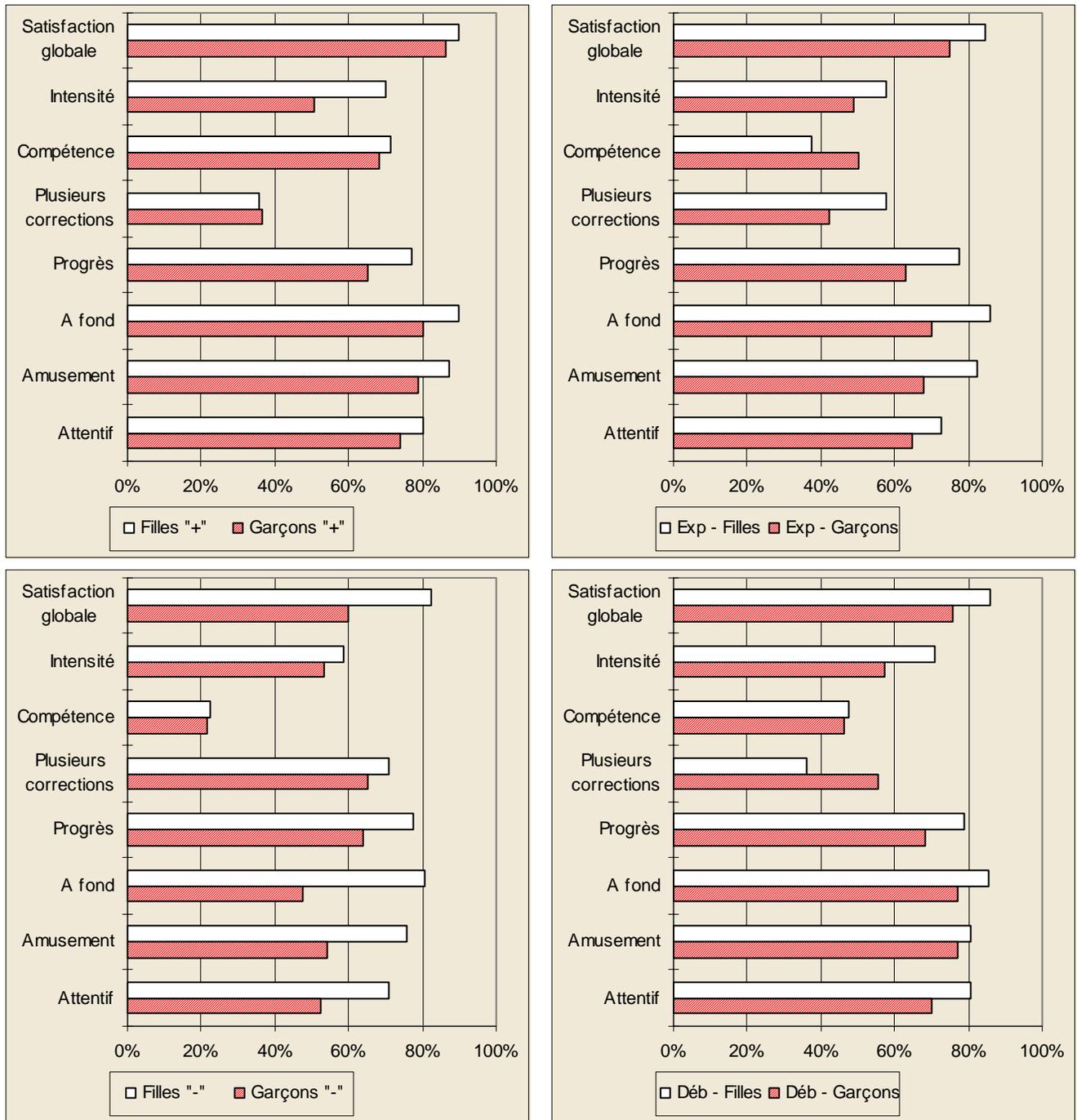
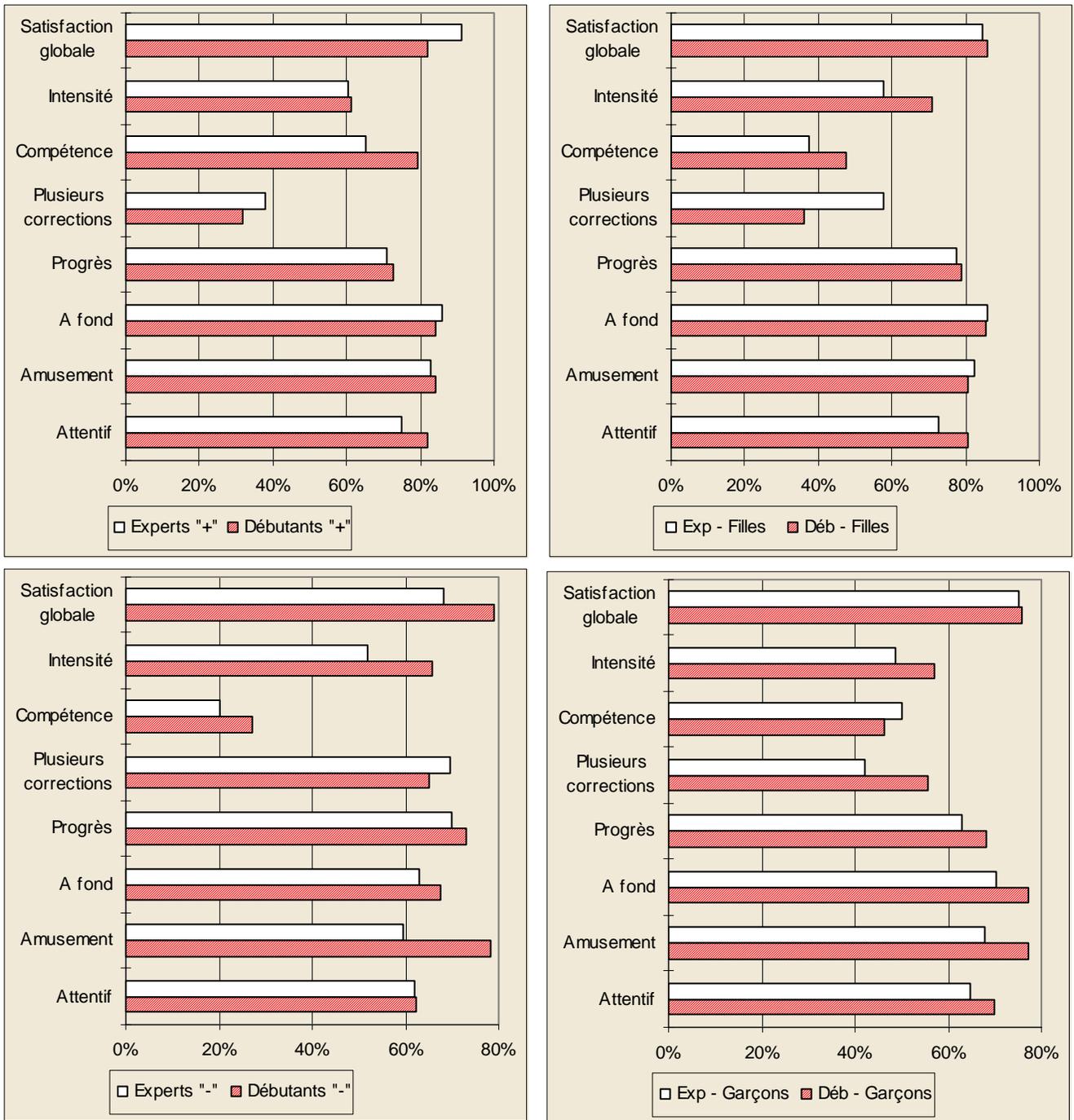


Figure 3.6.38 - Perceptions de la séance, selon le genre

### 6.2.1.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Les élèves des débutants sont proportionnellement plus satisfaits de leur séance d'éducation physique que ceux des experts (84% contre 78%) (figure 3.6.39). La différence n'est toutefois pas significative. Les activités proposées par les débutants ont été présentées comme



**Figure 3.6.39 - Perceptions de la séance, selon l'expertise**

plus proches des intérêts actuels des élèves. Ces derniers sont en effet attirés par les disciplines sportives à la mode, telles que l'«aerobic» ou le «step». Nous l'avons rappelé à plusieurs reprises. Le choix délibérément orienté vers des centres d'intérêt des élèves ne paraît pourtant pas amener des différences importantes. Cela signifierait que les enseignants, et notamment les experts, sont capables de rendre leur cours suffisamment intéressant. Il est également possible de considérer que l'attitude globalement favorable des élèves à l'égard des activités physiques et sportives

dépende moins des disciplines enseignées que ce qu'on l'imagine habituellement. Une analyse plus fouillée mériterait d'être entreprise à ce sujet.

## 6.2.2. Le sentiment de compétence

A l'issue d'une séance, les élèves ne se perçoivent pas comme particulièrement compétents dans la discipline enseignée. Moins d'un élève sur deux estime être fort ou très fort. Cette proportion correspond assez bien à l'image qu'ont les professeurs d'éducation physique des adolescents dont ils ont la responsabilité. Malgré une pratique sportive extrascolaire assez généralisée, les jeunes ne se montrent pas nécessairement capables de maîtriser les habiletés motrices spécifiques à de nombreuses disciplines sportives. Le niveau de leurs qualités physiques ne leur permet pas souvent d'exceller dans des pratiques codifiées. La tâche des enseignants relève parfois de l'«alphabétisation motrice» de tranches importantes de la population du secondaire. Les élèves paraissent assez conscients de leur niveau et peu d'entre eux donnent l'impression de vouloir dépasser le stade d'une pratique de base en milieu scolaire. Rappelons par ailleurs que l'éducation physique scolaire ne doit pas se transformer exclusivement en un entraînement sportif systématique, sous peine de s'écarter de son intégration dans un processus d'éducation globale.

### 6.2.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

A l'issue de la séance, les élèves les plus habiles éprouvent très logiquement un sentiment de compétence significativement supérieur à celui des plus faibles dans les quatre comparaisons possibles (figure 3.6.37). Les différences, toutes significatives, sont de l'ordre de 45 à 50%. Le niveau très faible perçu par les élèves les plus faibles incite peu à l'optimisme quant à leur motivation et par là au désir de poursuivre une activité sportive au-delà de la scolarité obligatoire. Rappelons que la distinction des élèves «+» et «-» se basait essentiellement sur le niveau d'habileté spécifique. Ayant rencontré davantage de succès, les meilleurs sont en droit de se considérer parmi les plus forts.

Il est intéressant de noter que le niveau de compétence perçu à l'issue de la séance ne diffère pas de celui éprouvé avant. Ceci signifierait que l'activité réalisée au cours de la leçon ne modifie guère les représentations que l'adolescent possède de lui-même. Ce type de transformation exigerait une action à plus long terme.

### 6.2.2.2. Comparaison selon le genre

Les différences entre garçons et filles sont minimes et sans signification statistique (figure 3.6.38). Bien que réalisant très fréquemment de meilleures prestations, les garçons possèdent probablement des attentes trop élevées quant à leur performance et développent des perceptions influencées par une certaine déception.

### 6.2.2.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Comparativement à ceux des débutants, les élèves des experts tendaient à se sentir plus compétents avant la séance. Nous enregistrons une tendance confirmée statistiquement entre les deux groupes lorsque l'on pose la même question à l'issue de la leçon (figure 3.6.39). Cette évolution trouve difficilement une explication plausible. Peut-être, les élèves sont-ils inconsciemment influencés par l'aura du professeur expert qui leur permettrait de se sentir «gonflés», et de se surestimer. La réalité de la classe les ramènerait à des avis plus objectifs, liés directement à la qualité de leurs prestations.

### 6.2.3. Les progrès réalisés

Si l'on se réfère à l'ensemble des élèves de la classe, de l'ordre de 70% des élèves estiment avoir progressé au cours de la leçon. Cette constatation s'avère particulièrement importante en regard des objectifs d'apprentissage poursuivis par les enseignants. Par ailleurs, il importe que les participants soient convaincus de l'efficacité du travail, l'action des enseignants s'en trouvant ainsi valorisée. Ce type de résultat mériterait d'être mieux mis en exergue afin de renforcer les représentations qu'ont les acteurs de la vie éducative de notre discipline.

Par ailleurs, le sentiment de progrès ne doit pas être directement assimilé à la présence d'un apprentissage. Il reste également à valider l'auto-évaluation des élèves. Ces derniers pourraient être influencés par leur propre sentiment de satisfaction générale.

#### 6.2.3.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Aucune différence n'atteint un seuil de signification statistique suffisant, les différences étant particulièrement ténues (figure 3.6.37). Pour les meilleurs, les progrès sont toujours plus difficiles à obtenir. Le niveau d'exigence des tâches proposées dans les cours d'éducation physique étant le plus souvent adapté au niveau moyen de la classe, ils ne bénéficient pas de situations qui leur posent un défi et qui leur permettraient de progresser.

Nous avons par ailleurs mis en évidence que les individualisations proposées par les enseignants concernaient quasi exclusivement les élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage. Les meilleurs mériteraient également une attention particulière afin qu'ils exploitent les périodes d'éducation physique d'une manière plus efficace.

#### 6.2.3.2. Comparaison selon le genre

Les filles ont chaque fois signalé dans de plus fortes proportions l'impression de progrès (figure 3.6.38). Trois comparaisons sur quatre sont statistiquement significatives. Seule la différence entre les meilleurs élèves n'atteignant pas un niveau suffisant.

### 6.2.3.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Aucune différence significative n'est relevée entre la perception par les élèves des progrès réalisés dans les classes d'experts et de débutants (figure 3.6.39). Toutefois, même s'il ne s'agit que de différences minimales, elles sont toutes en faveur des débutants. Les tâches sont-elles moins difficiles, laissant l'élève sur l'impression d'une amélioration? Même lorsque les conditions d'apprentissage ne sont pas suffisamment exploitées, les élèves considèrent avoir progressé. Ceci remettrait en question l'objectivité de l'auto-analyse des élèves. A la suite de leur simple participation, ils considéreraient automatiquement s'être améliorés.

### 6.2.4. Plaisir/Amusement

Les trois quarts des élèves considèrent s'être bien amusés au cours de la séance. Bien qu'il convienne de ne pas associer l'amusement à la notion de «récréation», nous estimons qu'un environnement procurant plaisir et occasions d'apprentissage correspond à un idéal. En effet, le plaisir représente un moteur excessivement puissant, recommandé par tous les didacticiens et pédagogues. Lui aussi fait partie des composantes de la motivation intrinsèque. Il est compréhensible qu'une partie des élèves ne s'amuse pas en éducation physique, notamment en fonction de leurs attitudes à l'égard du cours.

#### 6.2.4.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Les meilleurs s'amuse davantage que les plus faibles dans les quatre comparaisons dont trois mettant en relief des différences significatives (figure 3.6.37).

Ceci s'expliquerait notamment par le rôle du succès rencontré dans la pratique. Réussissant mieux, les meilleurs élèves sont capables d'atteindre les objectifs ludiques inhérents à chaque activité physique. Ils peuvent savourer davantage les joies que procurent une pratique de bonne qualité. Les échanges sont plus longs dans des disciplines d'opposition, les prestations se rapprochent davantage du modèle véhiculé par les médias, ce qui donne davantage de signification à l'activité.

Malgré les différences que nous venons de mentionner, notons que plus de 60% des élèves les plus faibles estiment s'être bien amusés sauf les garçons. Ceci devrait représenter une satisfaction pour les enseignants puisque les difficultés liées à l'hétérogénéité des niveaux de pratique ne les empêchent pas d'atteindre un des objectifs principaux de leur cours.

#### 6.2.4.2. Comparaison selon le genre

Toutes les différences se marquent en faveur des filles (figure 3.6.38). Deux atteignent un seuil de signification acceptable. A nouveau, ces résultats pourraient avoir été influencés par le choix des activités.

### 6.2.4.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Une plus forte proportion des élèves des débutants déclare s'être bien amusés au cours de la leçon dans trois cas sur quatre, dont une différence significative chez les élèves les plus faibles (figure 3.6.39). Ceci doit naturellement être rapporté au choix des matières ou spécialités enseignées. Elles pouvaient être davantage classées dans les activités «fun» chez les débutants. Notons que la différence n'est pas significative. Ceci signifierait que les experts sont capables de faire naître de l'amusement dans des disciplines moins bien perçues au départ par les élèves. Ceci relève vraisemblablement de leurs connaissances des procédés efficaces et d'un souci constant de proposer des situations ou des formes d'organisation qui suscitent un certain plaisir. L'analyse plus détaillée du contenu des séances pourrait ainsi mettre en évidence l'attention que les experts accordent aux situations de jeu, dans les sports collectifs.

Notons que le plaisir comme la satisfaction de l'élève peuvent également être associés à la qualité des relations qu'il noue avec l'enseignant. Par leurs nombreuses interventions positives, il est possible que les experts privilégient inconsciemment la création d'une ambiance de travail favorable, contribuant au développement chez les élèves du plaisir de participer.

### 6.2.5. Intensité de la leçon

Des divergences assez nettes sont souvent mises en évidence entre l'idée que se fait l'enseignant de l'intensité de sa leçon et l'impression qu'en retiennent les élèves (Telama, 1982). Dans cette étude, un peu plus de 50% des élèves considèrent que leur leçon était intense. De très grandes variations devraient être relevées en fonction des disciplines enseignées. En effet, il s'avère difficile de placer sur un pied d'égalité des séances de musculation et de relaxation. Par ailleurs, certaines leçons de volley-ball dans une classe de vingt-cinq à trente élèves n'ont pas les mêmes occasions d'être intenses en comparaison avec les séances d'«aerobic» ou de danse.

#### 6.2.5.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Sur l'ensemble des leçons concernées, les meilleurs présentent une légère tendance à considérer les activités comme plus intenses que les plus faibles (figure 3.6.37). La différence n'est toutefois pas significative. Elle s'explique par le niveau d'engagement moteur supérieur observé chez les meilleurs. Rappelons également que ces derniers étaient plus motivés et que cela se traduisait par des niveaux d'efficacité (succès + implication) supérieurs.

#### 6.2.5.2. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Par rapport à ceux des experts, les élèves des débutants considèrent leurs leçons proportionnellement plus intenses ( $z = 3.8$ ;  $p < 0.001$ ) (figure 3.6.39). Nous estimons à nouveau que les disciplines choisies par les débutants se prêtent mieux à la recherche d'une intensité de travail élevée. Outre la forme d'organisation, le type d'activité souvent continue conduit les élèves à une dépense d'énergie supérieure. Des observations informelles nous ont permis de

constater plus fréquemment des élèves en sueur dans les cours d'«aerobic» et de «step» que dans les leçons de volley-ball.

Des efforts restent encore à réaliser par les enseignants pour augmenter encore la charge physique des activités. En effet, pour pallier le manque d'intensité associé à un niveau de pratique relativement faible, une approche encore plus précise des tâches serait à envisager dans les disciplines «techniques», reposant sur des qualités de coordination bien développées. Certains spécialistes parviennent ainsi à dynamiser leurs cours. Si l'on souhaite que la condition physique des élèves s'améliore à l'école, il importe de lui réserver une place de choix dans les cours, quelle que soit la discipline enseignée. Il ne s'agit pas de s'intéresser exclusivement au développement physique dans les cours d'athlétisme, musculation et autres activités traditionnellement physiques. Ceci exigera une démarche de recherche permanente de la part des enseignants.

#### 6.2.6. Estimation des corrections

Un peu plus de 45% des élèves estiment que le professeur s'est adressé directement à eux plusieurs fois au cours de la leçon. Par ailleurs, la proportion d'élèves ayant aussi l'impression de ne pas avoir bénéficié de contact privilégié avec l'enseignant a de quoi inquiéter. Compte tenu du nombre d'élèves dans certaines classes, il paraît difficile au professeur de porter une attention prolongée à tous ses élèves. Toutefois, chacun ne mérite-t-il pas régulièrement d'être la cible des interventions de l'enseignant. Celui-ci semble ne pas répartir équitablement ses interventions. Dans ces conditions, certains élèves risqueraient, à terme, de se sentir rejetés et pourraient modifier leurs attitudes à l'égard du cours. En fonction de leur personnalité, d'autres pourraient apprécier le désintérêt relatif de l'enseignant à leur égard en le considérant comme un gage de tranquillité: pas de remarque, pas de problème.

##### 6.2.6.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Les proportions d'élèves considérant avoir fait l'objet de plusieurs interventions de l'enseignant sont à l'inverse de leur niveau d'habileté présumé (figure 3.6.37). Comme cela fut souligné précédemment, les enseignants s'adressent plus fréquemment aux élèves les plus faibles qu'aux plus forts. Les différences, toutes significatives à une probabilité de 0,01 atteignent généralement 30% ou même plus. Les élèves semblent donc particulièrement conscients de ce traitement différencié. Apparemment, les meilleurs n'en souffrent pas comme en témoignent leurs sentiments de satisfaction et d'amusement, majoritairement favorables. Ils pourraient être en mesure de comprendre que leur enseignant aide préférentiellement les élèves qui en ont le plus besoin. Ils trouvent davantage leur satisfaction dans la pratique et les possibilités de valorisation qu'elle leur procure.

##### 6.2.6.2. Comparaison selon le genre

Les comparaisons ne permettent pas de trouver une tendance puisqu'elles sont parfois en faveur de filles et à d'autres occasions en faveur des garçons (figure 3.6.38).

### 6.2.6.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Les élèves des experts sont proportionnellement plus nombreux à estimer avoir reçu plusieurs interventions verbales de la part de leur professeur (figure 3.6.39). Trois différences, dont une significative, sont à l'avantage des experts. Toutefois, dans les groupes des garçons les plus faibles, ce sont les débutants qui sont perçus comme corrigeant le plus, et ce de manière significative. Cette différence amène une question au sujet de la validité des avis des élèves au sujet de cette variable. En effet, dans l'analyse des comportements des enseignants, nous avons mis en évidence que les experts n'interviennent pas plus que les débutants.

La perception des élèves pourrait ainsi être influencée par la réputation de leur professeur. Lorsqu'il fait partie d'une équipe pédagogique ancienne, comme c'est le cas de la majorité des experts, ses comportements peuvent être plus facilement «reportés» d'une séance à l'autre.

### 6.2.7. Implication et comportements des élèves

Une majorité d'élèves (70%) considère s'être donnée à fond et avoir été attentive et concentrée. Cette image correspond assez largement à ce qu'une analyse informelle des séances donne à penser. Les professeurs que nous avons observés rencontraient en effet une collaboration relativement franche mais loin d'être totale de la part de leurs élèves. Une seule classe a réellement posé problème si bien que l'analyse des données n'a même pas été possible. Bien entendu, certains élèves ne présentent pas les caractéristiques de motivation nécessaire pour développer les niveaux d'implication attendus. Tous les enseignants connaissent les types de participation des élèves identifiés par certaines études ethnographiques comme celle de Tousignant (1982).

Leur avis présente une certaine contradiction avec les résultats de l'observation de leurs comportements. Les apprenants pourraient être relativement vite satisfaits de leur participation. Ils sont souvent perçus comme peu enclins à l'effort, notamment en milieu scolaire. Ceci est parfois mis en avant dans le milieu sportif afin d'expliquer les piètres résultats enregistrés par les jeunes pratiquants.

#### 6.2.7.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Les meilleurs se sentent proportionnellement plus impliqués dans les séances que les plus faibles. Ceci se traduit par un engagement et une attention élevée chez un plus grand nombre d'élèves plus habiles (figure 3.6.37). La différence atteint d'ailleurs le seuil de signification statistique dans six comparaisons, trois pour l'attention et le même nombre pour l'activité.

Ces différences confirment celles que nous avons soulignées lors de l'observation du niveau d'efficacité rencontré dans l'engagement moteur des élèves. Notons que les proportions d'élèves considérant s'être beaucoup impliqués diminuent parallèlement au niveau d'habileté. Les participants se montraient ainsi capables d'estimer objectivement le niveau de leur

implication. Rappelons toutefois que le seuil de l'intensité de la participation ne correspondait pas nécessairement à celui habituellement admis par les spécialistes de l'activité physique.

#### 6.2.7.2. Comparaison selon le genre

Les filles ont chaque fois l'impression d'avoir été plus attentives (trois différences significatives) (figure 3.6.38).

#### 6.2.7.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Les différences sont très faibles et aucune tendance ne peut être raisonnablement avancée (figure 3.6.39).

Il convient de ne pas oublier les remarques formulées précédemment et de souligner l'intérêt que les enseignants devraient accorder à la recherche systématique de formes de travail permettant d'impliquer toujours davantage les élèves dans les activités «traditionnelles». Dans les sports collectifs par exemple, l'adaptation des formes de jeu représente un exemple de solution à développer. Dans les grands groupes, la programmation d'exercices d'«attente» centrés sur le renforcement musculaire ou la correction de défauts individuels constituerait des pistes d'action alliant l'individualisation et l'intensification des activités. Encore faudra-t-il que les enseignants convainquent les élèves de ne plus «perdre» de temps. Cela ne pourrait être envisagé qu'à partir d'une meilleure perception des bienfaits de l'activité physique d'une part, par l'exploitation d'un climat de travail favorable basé sur la confiance mutuelle et le plaisir, d'autre part. Les élèves doivent être amenés à éprouver une satisfaction, un sentiment de bien-être à l'issue d'une séance d'activité physique et sportive. Les professeurs doivent aussi s'y employer en usant de toutes leurs armes disponibles, mais surtout en jouant sur leur crédibilité.

## **7. Analyse des caractéristiques des élèves et de la relation pédagogique dans des leçons portant sur des contenus d'enseignement similaires**

Il est indéniable que la matière enseignée joue un rôle non négligeable dans la relation pédagogique: le professeur la maîtrise plus ou moins bien, l'élève a développé une motivation plus ou moins forte à son égard, ses expériences antérieures furent couronnées de succès ou il n'a rencontré que l'échec. Nous pourrions poursuivre en citant d'autres facteurs capables d'exercer leur influence sur la qualité de la relation pédagogique.

Afin de permettre une meilleure généralisation des résultats et des conclusions que l'on peut en tirer, nous avons fixé autant que faire ce peu une variable, celle relative au contenu afin de comparer des situations présentant davantage d'analogie que lorsque l'on regroupe des contenus aussi variés que le volley-ball, la musculation, la gymnastique ou encore la danse. Le volley-ball figure parmi les moyens éducatifs choisis avec la plus grande fréquence par les enseignants.

Les résultats qui furent présentés et interprétés dans les chapitres précédents concernent des groupes de comparaison selon le genre, l'expertise chez l'enseignant ou la compétence chez l'élève. Nous procéderons aux mêmes comparaisons dans un point plus spécifique.

## 7.1. Connaissance de l'élève

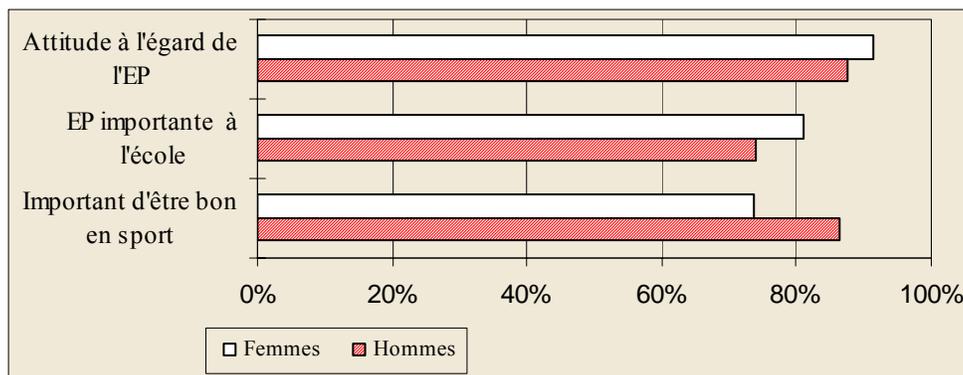
### 7.1.1. Les attitudes à l'égard de l'éducation physique scolaire

Il existe un parallélisme très net entre les trois variables considérées (l'attitude à l'égard de l'éducation physique, son importance à l'école et le fait d'être bon en sport) entre l'ensemble des résultats et ceux qui proviennent des classes de volley-ball. Les différences entre les élèves les meilleurs et les plus faibles sont peu marquées à l'exception de l'importance d'être bon en sport, où la différence entre les deux groupes d'élèves atteint 30% (figure 3.7.1).



*Figure 3.7.1 - Attitude à l'égard de l'EP et du sport selon le niveau d'habileté*

Les filles présentent des attitudes plus favorables face à l'éducation physique et lui confère plus d'importance (figure 3.7.2). En revanche, ce sont les garçons qui trouvent qu'il est plus important d'être bon en sport. Cette différence n'était pas apparue dans les comparaisons générales. On pourrait probablement trouver une explication dans les échecs fréquents qu'on rencontre dans le volley-ball pratiqué par les filles.

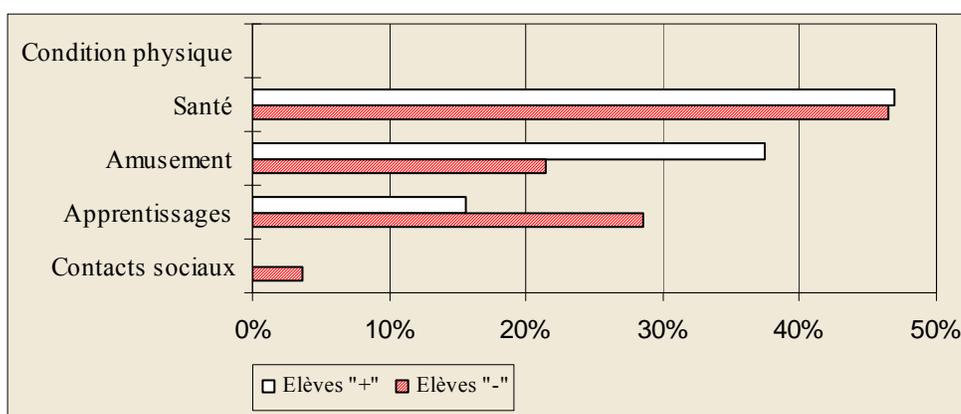


*Figure 3.7.2 - Attitude à l'égard de l'EP et du sport selon le genre*

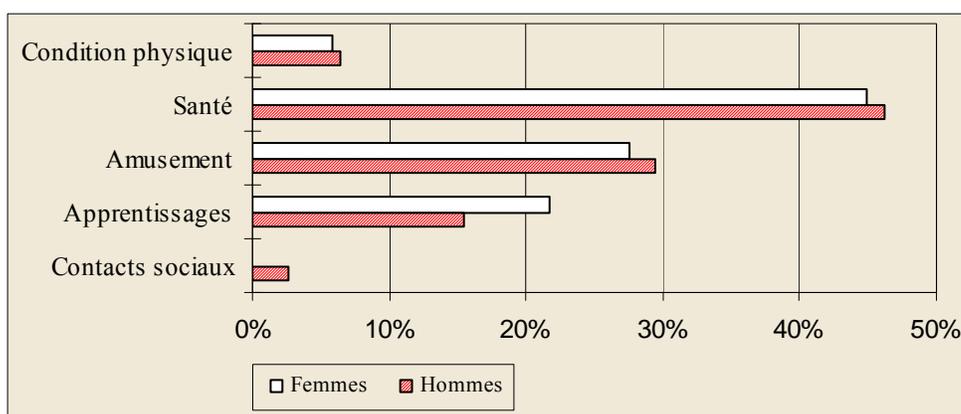
### 7.1.2. Perceptions des objectifs assignés à l'éducation physique

L'objectif santé reste très largement celui qui est annoncé comme le plus important dans toutes les comparaisons, selon le sexe des élèves ou le niveau de compétence des enseignants.

Bien que non significatives, les différences entre plaisir ou amusement de participer et les objectifs d'apprentissage semblent bien diverger lorsqu'on s'adresse aux meilleurs ou aux plus faibles (figure 3.7.3). Les premiers s'orientent nettement plus vers la recherche de plaisir dans la participation, alors que les seconds favorisent l'apprentissage dans une proportion plus élevée. Il est possible que ces derniers prennent conscience de leur fréquents insuccès et soient animés d'un désir sincère d'amélioration. Aucune différence notable n'apparaît dans la comparaison des classes dirigées par les professeurs masculins et féminins (figure 3.7.4).



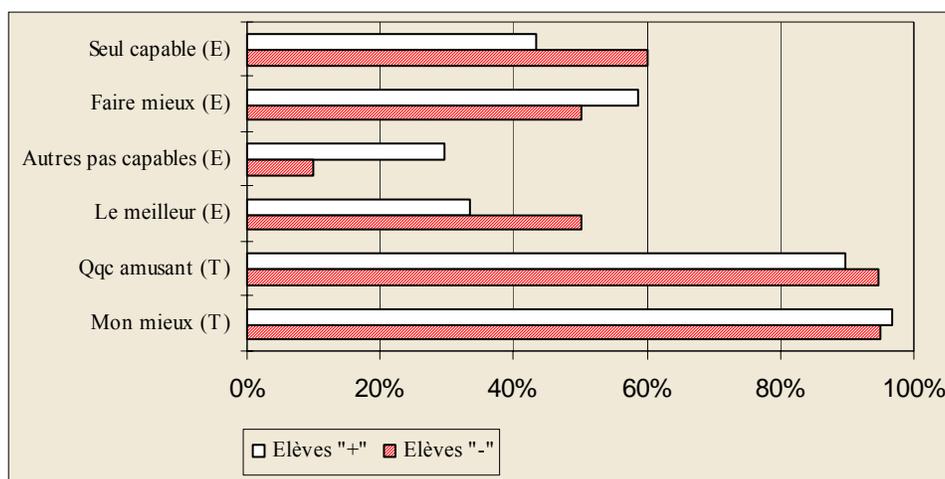
**Figure 3.7.3 - Objectifs assignés à L'EP selon le niveau d'habileté**



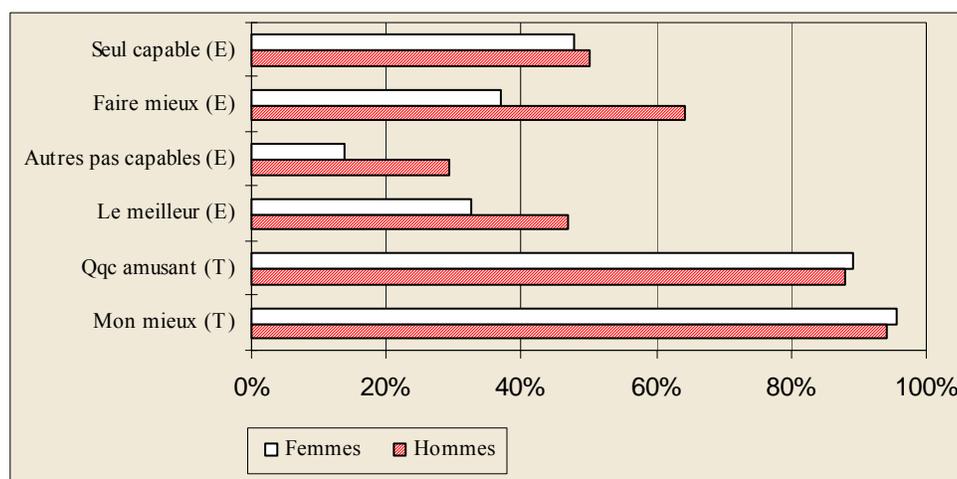
**Figure 3.7.4 - Objectifs assignés à l'EP selon le genre**

### 7.1.3. Orientation vers les objectifs d'accomplissement

La comparaison des élèves les plus et les moins habiles ne révèle aucune différence significative (figure 3.7.5) alors que filles et garçons diffèrent très nettement (figure 3.7.6) dans deux items en relation avec l'ego («Faire mieux que les autres»,  $z = 2,7$ ;  $p = 0,08$  et «Les autres ne sont pas capables»,  $z = 1,7$ ;  $p = 0,095$ ). L'esprit de compétition semble davantage animer les garçons. Ceci peut être associé à leur engagement plus fréquent dans des activités sportives extrascolaires.



**Figure 3.7.5 - Proportion d'accord des items «Ego» et «Tâche» selon le niveau d'habileté**



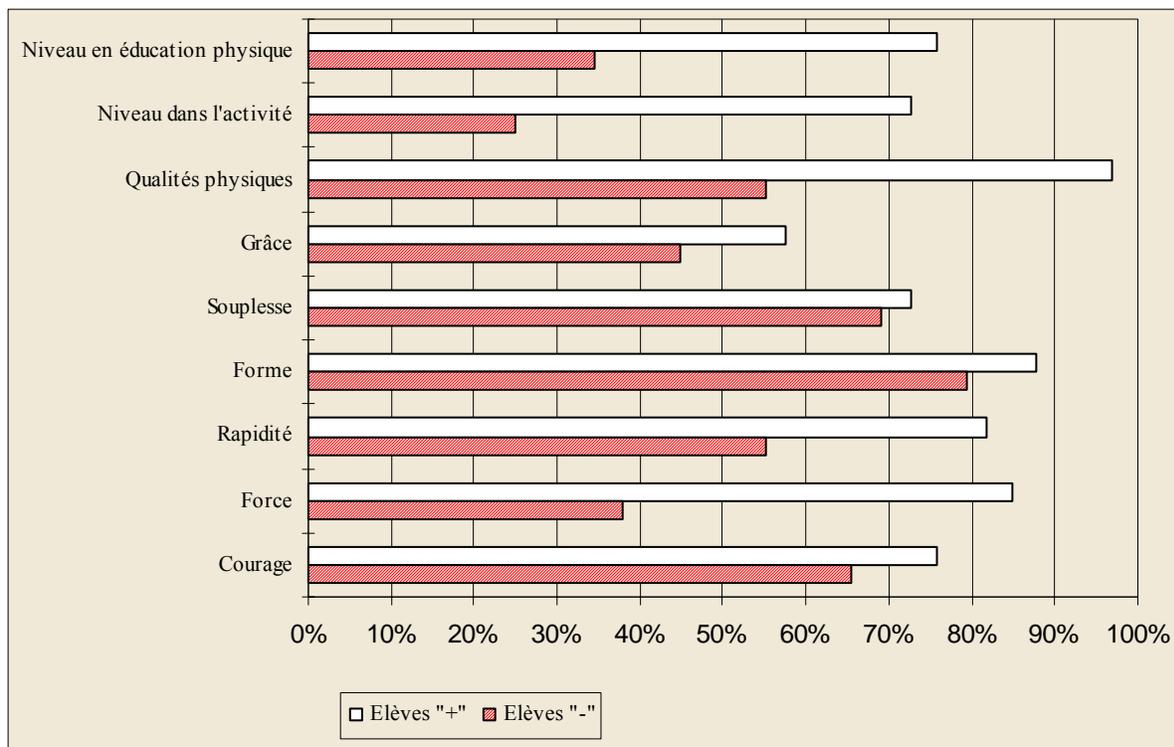
**Figure 3.7.6 - Proportion d'accord des items «Ego» et «Tâche» selon le genre**

### 7.1.4. Perceptions de compétence

Les trois perceptions globales de niveau de compétence en éducation physique ( $z = 3,02$ ;  $p = 0,003$ ), dans l'activité pratiquée, en l'occurrence le volley-ball ( $z = 3,5$ ;  $p < 0,001$ ) et des qualités physiques ( $z = 3,6$ ;  $p < 0,001$ ) diffèrent de manière hautement significative en faveur des

plus habiles (figure 3.7.7). Remarquons le parallélisme entre niveau général en éducation physique et celui du volley-ball. On peut croire à une influence réciproque.

Les différences significatives en faveur des plus habiles concernent également les perceptions de rapidité ( $z = 1,99$ ;  $p = 0,046$ ) et de force ( $z = 3,55$ ;  $p < 0,001$ ). Il est probable que les perceptions relatives à ces qualités soient plus concrètes que celles associées aux aspects de grâce, forme ou encore de courage.

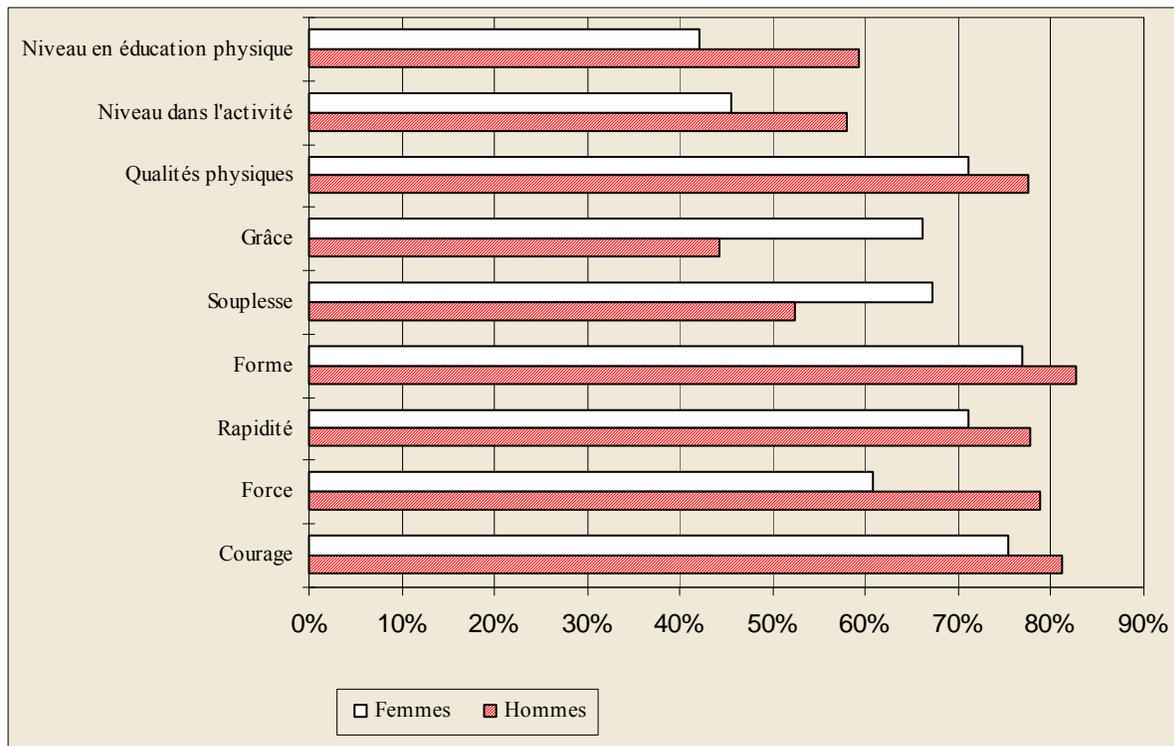


**Figure 3.7.7 - Proportion de perceptions favorables des compétences selon le niveau d'habileté**

Dans la comparaison selon le genre (figure 3.7.8), les trois perceptions globales de niveau de compétence sont toutes plus fortes chez les garçons que chez les filles. Toutefois, seule celle qui concerne le niveau global en éducation physique atteint un seuil de probabilité acceptable ( $z = 1,9$ ;  $p = 0,051$ ). La réussite dans les actions en jeu, surtout celles qui ont une composante technique plus accentuée, sont probablement à l'origine de cette meilleure perception.

Des caractéristiques que l'on considère globalement comme féminines, la grâce et la souplesse, sont mieux perçues par les filles,  $z = 2,5$ ;  $p = 0,013$  pour la première et  $z = 1,6$ ;  $p = 0,1$  pour la seconde.

Toutes les autres perceptions de compétence pour la forme, la rapidité, la force et le courage sont supérieures chez les garçons. Toutefois, seule la perception de force se révèle statistiquement plus élevée chez les garçons ( $z = 2,2$ ;  $p = 0,027$ ). Les différences constatées dans ce domaine des compétences présentent des caractéristiques très proches de ce qui fut constaté sur l'ensemble des leçons.



**Figure 3.7.8 - Proportion de perceptions favorables des compétences selon le genre**

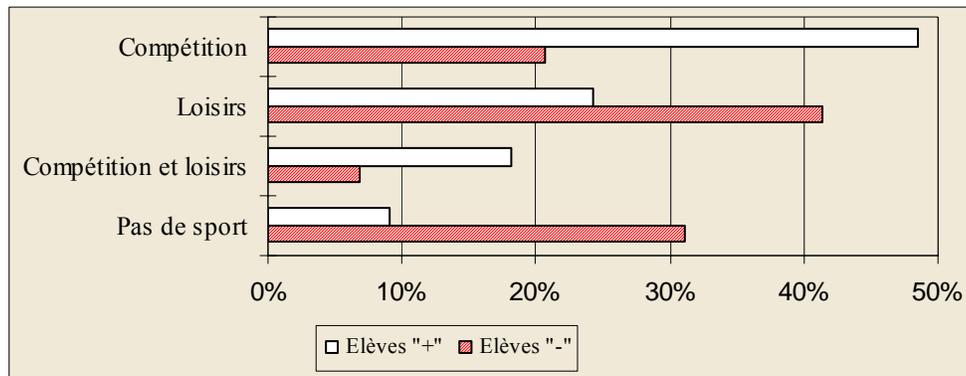
### 7.1.5. Pratique sportive extrascolaire

Elle se différencie très nettement dans les deux comparaisons effectuées. Elle se caractérise par une très nette orientation vers la compétition chez les plus habiles et vers une absence complète de pratique sportive chez les moins habiles (figure 3.7.9). Les différences selon l'habileté et le genre apparaissent nettement plus marquées que dans les résultats généraux.

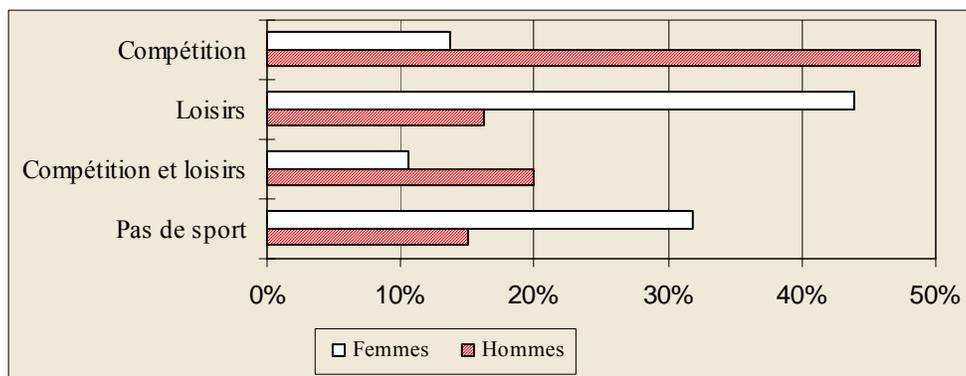
Chez les filles (figure 3.7.10), les choix s'orientent vers les loisirs et l'absence de pratique, alors que les garçons favorisent la compétition à près de 50% face à 12-13% ( $X^2 = 29,8$ ;  $p < 0,001$ ).

Lorsqu'on se réfère à la fréquence d'une pratique sportive extrascolaire (figures 3.7.11 et 3.7.12), l'image est également très claire et caractéristique des jeunes analysés: une fréquence inférieure à trois heures par semaine chez les filles, à plus de 60% chez les moins habiles et à plus

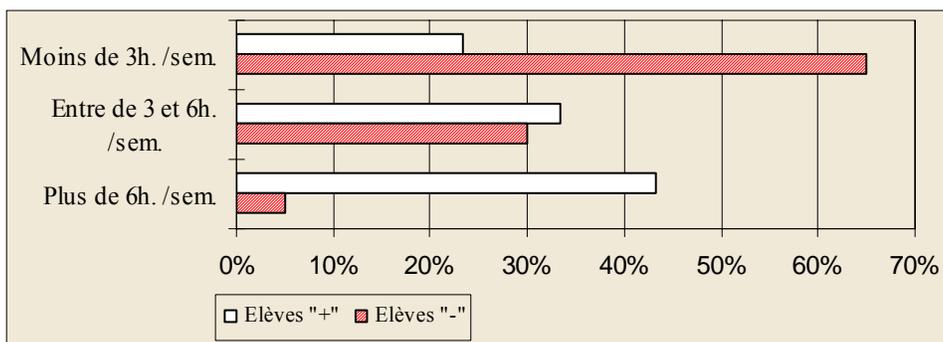
de 6 heures par semaine chez les plus habiles ( $X^2 = 11,5$ ;  $p = 0,003$ ). Les différences sont du même ordre de grandeur dans la comparaison des filles et des garçons ( $X^2 = 12,5$ ;  $p = 0,002$ ).



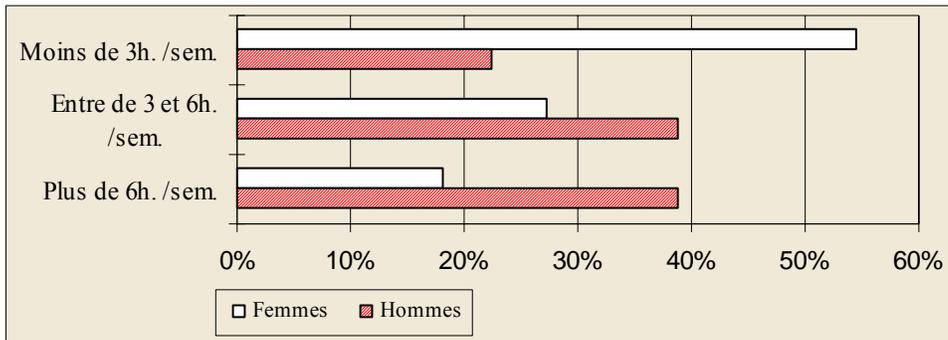
**Figure 3.7.9 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le niveau d'habileté**



**Figure 3.7.10 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le genre**



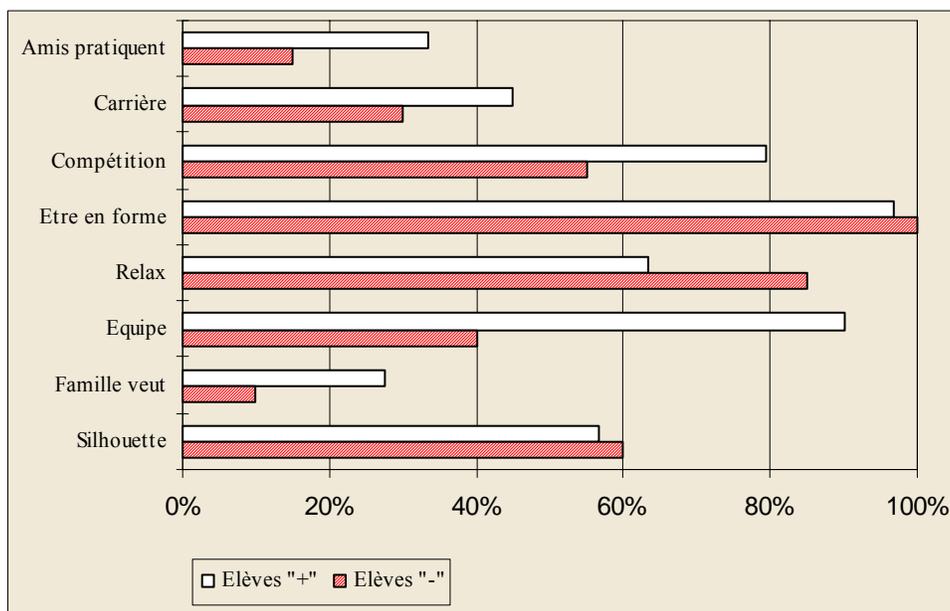
**Figure 3.7.11 - Fréquence de pratique sportive extrascolaire selon le niveau d'habileté**



**Figure 3.7.12 - Fréquence de pratique sportive extrascolaire selon le genre**

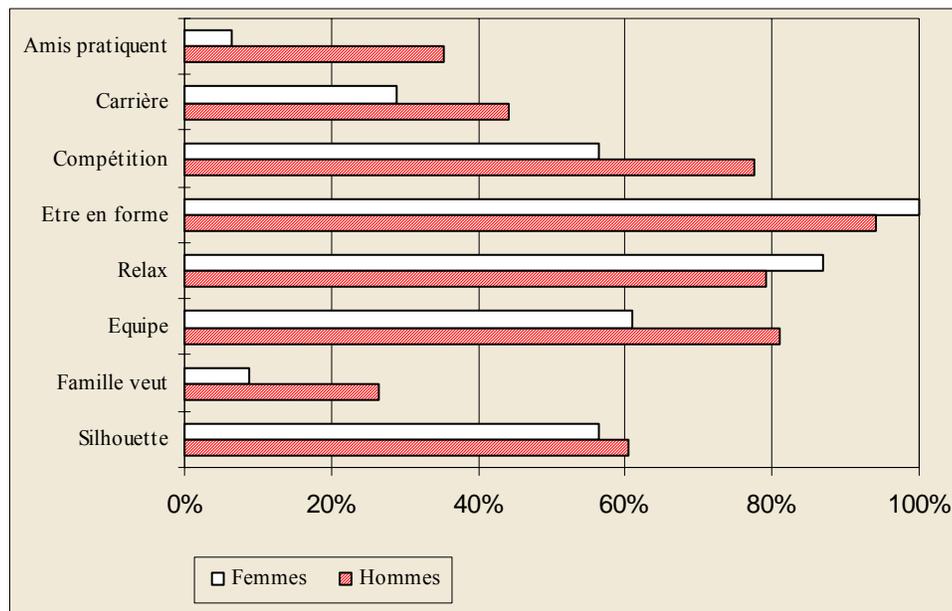
### 7.1.6. Les motifs de participation

Plusieurs motifs tendent à différencier les élèves plus habiles des autres, motifs présentant des connotations en relation avec la compétition, comme le désir de faire carrière, ou de faire partie d’une équipe ( $z = 3,5$ ;  $p < 0,001$ ), ou encore l’aspect de relations sociales avec des amis qui pratiquent également (figure 3.7.13). Toutefois, les motivations qui rencontrent le plus d’assentiment, être en forme et se relaxer dans la pratique sportive sont très légèrement mieux marquées chez les moins habiles (figure 3.7.13).



**Figure 3.7.13 - Proportion de perception favorable des motifs de participation selon le niveau d’habileté**

Des différences dans le même sens s'observent dans la comparaison entre garçons et filles (figure 3.7.14), la plupart étant significatives. C'est ainsi que les garçons font montre de pourcentages supérieurs pour des motifs tels que la compétition ( $z = 2,17$ ;  $p = 0,03$ ), faire partie d'une équipe ( $z = 2,1$ ;  $p = 0,032$ ), les amis pratiquent ( $z = 3,3$ ;  $p < 0,001$ ), faire carrière. Le rôle de la famille s'avère prépondérant également chez les garçons ( $z = 2,07$ ;  $p = 0,039$ ).



**Figure 3.7.14 - Proportion de perception favorable des motifs de participation selon le genre**

Les proportions sont légèrement supérieures, sans être significatives chez les filles pour les aspects en rapport avec le bien-être procuré par la pratique des activités physiques et sportives, être en forme ou se relaxer.

## 7.2. La gestion de la classe

Après avoir déterminé comment se distribue le temps utile, nous détaillerons chacune des catégories de la gestion de la classe. Nous nous concentrerons à ce niveau sur la comparaison des résultats relevés chez les femmes et les hommes.

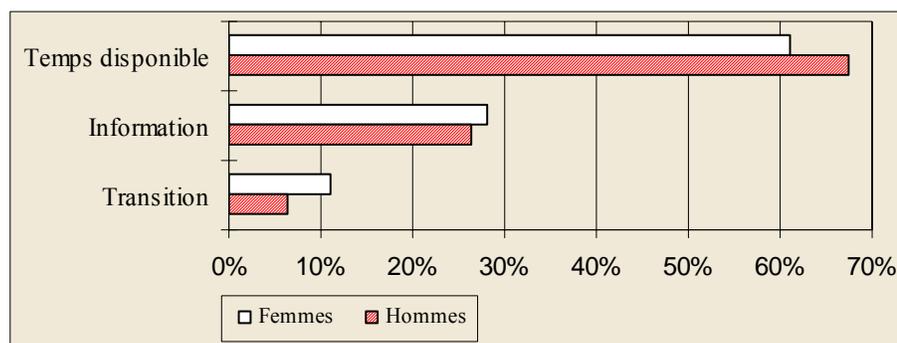
### 7.2.1. Répartition du temps utile

Pratiquement deux tiers du temps effectif des séances (64,6%) correspondent à des périodes d'activité potentielles pour les élèves. Cette proportion du temps disponible correspond assez bien à celles enregistrées chez des maîtres enseignants proposant la même discipline sportive (Piéron, 1982). Elle ne diffère pas considérablement des valeurs calculées pour l'ensemble des leçons observées dans le secondaire dans ce programme de recherche. Comme les

autres sports collectifs, le volley-ball permet de proposer aux élèves un volume d'activités relativement important. Il se situe pourtant en deçà des valeurs relevées dans des spécialités telles que la danse et l'aérobic, qui ne nécessitent que peu d'organisation et d'information.

Les proportions de temps d'information et de transition sont également comparables à celles que nous avons observées sur l'ensemble des résultats (27 et 8,3%). Il est remarquable de relever une aussi faible valeur des périodes de transition. Réduire l'importance de ces dernières constitue une des premières recommandations des méthodologistes lorsqu'il s'agit de rentabiliser au mieux le temps alloué à l'éducation physique. Dans le cas du volley-ball, à l'exception des rassemblements et du placement des élèves, du ramassage des ballons et du placement de certaines aides pédagogiques (cibles, réserves de ballons,...), les enseignants ne rencontrent pas trop de difficultés d'organisation.

Alors que les proportions de temps d'information ne diffèrent pas entre les professeurs féminins et masculins, ces derniers tendent à limiter davantage les périodes de transition, au bénéfice du temps disponible pour la pratique (figure 3.7.15). Nous pourrions rapprocher cette constatation de la participation généralement plus intense des garçons dans les sports collectifs. Traditionnellement, les filles sont moins incitées à s'engager dans des activités impliquant la manipulation de ballons. Bien que le volley-ball soit considéré comme un des sports collectifs les mieux adaptés aux filles, la majorité de celles-ci présentent des lacunes dans plusieurs aspects du développement moteur indispensable à la pratique de ces activités (perception des trajectoires, déplacements,...). Ceci expliquerait que l'entraîn des élèves à s'engager activement pourrait constituer une des principales difficultés des enseignantes lorsqu'elles visent à réduire les temps de transition.



**Figure 3.7.15 - Répartition des catégories de temps utile selon le genre**

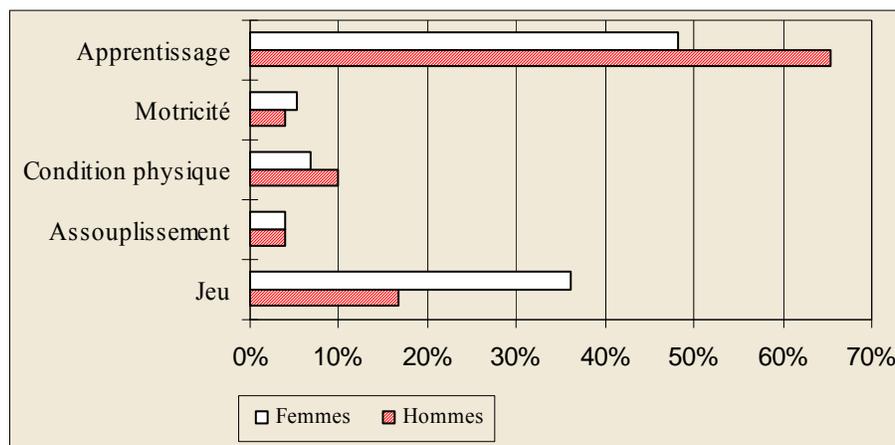
### 7.2.2. Analyse détaillée des catégories de temps utile

Comme nous l'avons décrit dans la méthodologie de recherche, nous avons tenu à assortir l'observation de la gestion de la classe d'une analyse plus fine des périodes d'activité, d'information et de transition. Plusieurs types d'activités, d'information et de transition peuvent en effet être distingués. Cette analyse détaillée se justifie particulièrement bien à ce niveau puisque nous ne considérons que les données issues de leçons de volley-ball.

### 7.2.2.1. Le temps disponible pour la pratique

L'apprentissage et le jeu représentent les deux orientations principales des activités proposées par les enseignants (figure 3.7.16). Les hommes privilégient la première tandis que la seconde est plus recherchée par les professeurs féminins. Le niveau d'habileté supérieur de garçons encouragerait leurs enseignants à perfectionner leur maîtrise technique et tactique. Moins douées et vraisemblablement moins intéressées que les garçons par la qualité de leurs prestations en sport collectif, les filles seraient plus demanderesse de situations globales. Le fait que ces dernières conduisent généralement à des duels de services loin de répondre aux objectifs de l'éducation physique, notamment sur le plan de la dépense physique, ne semble généralement pas les contrarier, au contraire!

Alors que les débutants que sont les élèves du secondaire auraient besoin d'améliorer en priorité leurs qualités motrices spécifiques (Cloes, 1996), ce type d'activités représente moins de 5% du temps disponible, tant chez les filles que les garçons (figure 3.7.16). Bien que la plupart des enseignants en éducation physique s'accordent pour clamer le déficit moteur des élèves, on peut s'étonner du peu d'intérêt accordé aux activités visant à le compenser. Les apprentissages techniques semblent malheureusement prendre le pas sur le développement de la motricité, même si cette dernière repose sur la pratique de tâches répétitives.



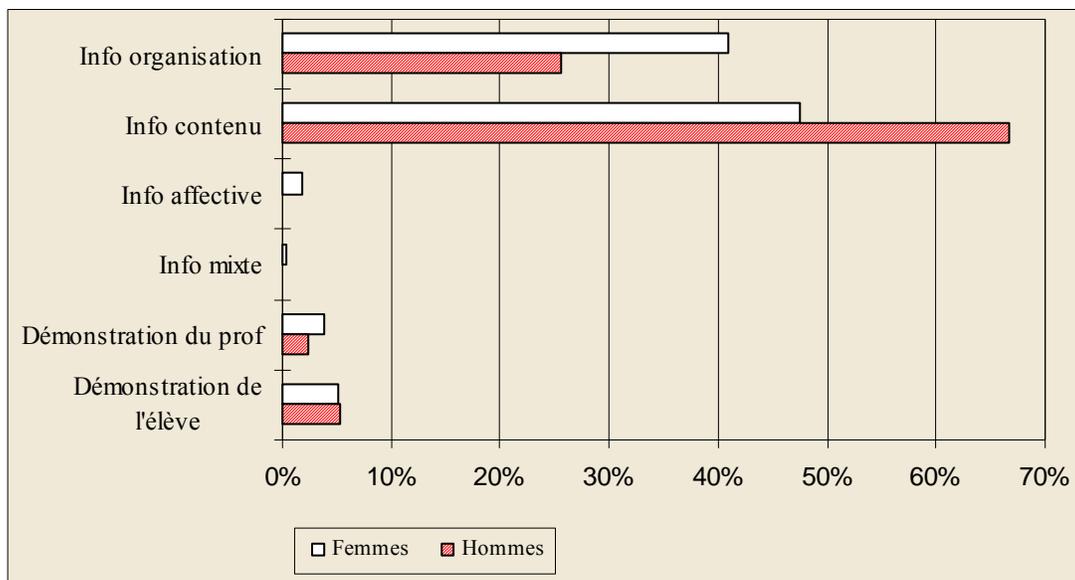
**Figure 3.7.16 - Répartition des catégories de temps disponible pour la pratique selon le genre**

Moins de 10% du temps disponible enregistré dans les leçons de volley-ball se passe dans des activités de développement de la condition physique. Ceci pourrait être considéré comme logique puisque cette orientation ne constitue pas l'objectif principal des séances. Toutefois, en raison du niveau d'intensité assez faible dont les élèves font preuve en volley-ball (Cloes, 1996), il est possible de se demander si ces derniers atteignent les objectifs de mise en condition physique qui ont été fixés. N'oublions pas que la condition physique peut être développée en dehors des séances spécifiques de musculation et autres cycles d'endurance. Une organisation adéquate des activités permet en effet d'offrir une charge de travail importante dans d'autres disciplines et même en volley-ball.

### 7.2.2.2. Le temps d'information

Les informations traitent presque exclusivement du contenu et de l'organisation. La répartition entre les deux catégories diffère de manière très nette entre les professeurs féminins et masculins (figure 3.7.17). Chez les femmes, l'organisation et le contenu sont observés dans des proportions similaires (47,5 et 41%) tandis que les hommes fournissent préférentiellement des informations de contenu (66,7 et 25,6%). Cette différence peut trouver deux types d'explications, non-exclusives: (1) disposant d'un bagage moins étendu dans les sports collectifs que leurs collègues masculins, les professeurs féminins éprouveraient des difficultés à mettre en place les exercices et situations de jeu; elles tendraient à se centrer plus sur l'ordre des tâches que les élèves doivent effectuer que sur la manière avec laquelle il convient d'exécuter les actions; (2) étant moins sensibilisées aux sports collectifs et à leurs principes d'action, les filles éprouveraient plus de difficultés que les garçons à comprendre ce que leur professeur attend d'elles. Les enseignantes seraient ainsi tenues d'insister plus lourdement sur la description des exercices et d'y revenir plus fréquemment.

La figure 3.7.17 permet également de souligner l'utilisation dans des proportions semblables des démonstrations, par les enseignants masculins et féminins.

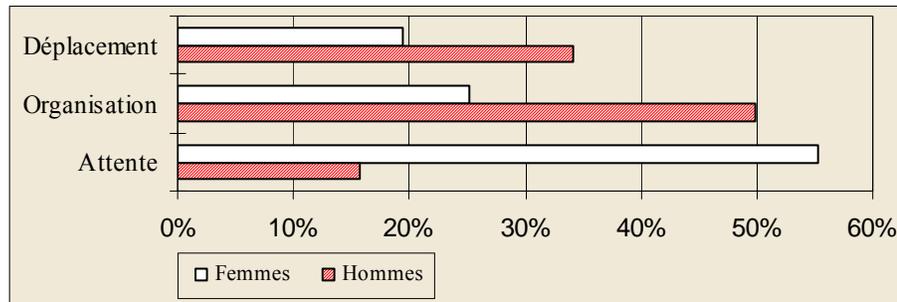


**Figure 3.7.17 - Répartition des catégories d'information selon le genre**

### 7.2.2.3. Le temps de transition

A nouveau, nous relevons une image très différente de la distribution des catégories chez les femmes et les hommes (figure 3.7.18). Ceux-ci donnent une impression de plus grande activité comme en témoignent les proportions supérieures de déplacement et d'organisation. Chez les femmes, les périodes de transition correspondent le plus souvent (55,3%) à une inactivité: l'enseignante attend que toutes les élèves soient prêtes, elles les fait patienter pendant qu'elle prépare du matériel pour une nouvelle activité.

Il serait judicieux d'attirer l'attention des professeurs féminins sur l'intérêt de limiter les temps morts. En effet, comme on peut s'attendre à ce que les périodes d'activité ne soient pas particulièrement intenses sur le plan de la dépense énergétique, il est d'autant plus important que le professeur ne soit pas à l'origine des pertes de temps.



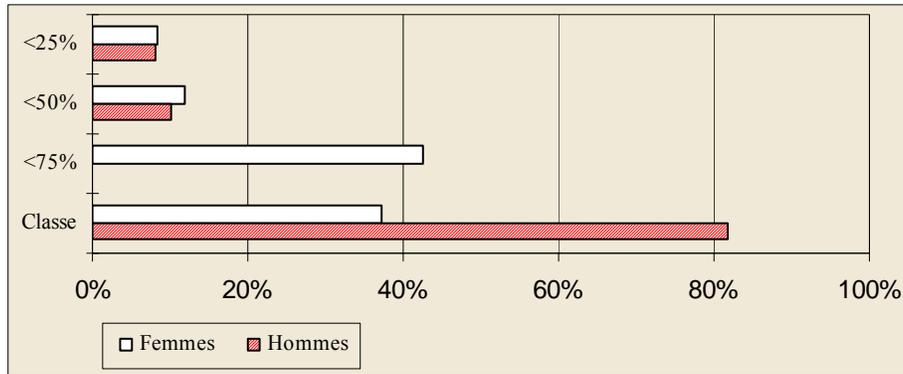
**Figure 3.7.18 - Répartition des catégories de temps de transition selon le genre**

– **Le nombre d'élèves actifs simultanément**

L'aptitude de l'enseignant à permettre à un maximum d'élèves de réaliser les tâches simultanément constitue un critère d'efficacité important. Plus les élèves ont d'occasions de pratique, plus les chances de progresser et de se dépenser physiquement augmentent. Selon les conditions matérielles (espace et nombre de ballons disponibles) et humaines (nombre d'élèves) dans lesquelles ils donnent leur leçon, les professeurs éprouveront plus ou moins de difficultés à assurer un volume de pratique optimum à leurs élèves. Notons qu'en volley-ball, il s'avère difficile d'atteindre des objectifs d'apprentissage et de volume de travail au-delà de 15 personnes par terrain, surtout si l'on ne dispose pas d'espace libre autour de celui-ci. Ces conditions sont rarement rencontrées dans l'enseignement secondaire. Les enseignants peuvent donc s'interroger quant à l'adéquation des objectifs fixés et des moyens qui leur sont fournis.

Par ailleurs, ils peuvent exploiter divers procédés destinés à «limiter les dégâts»: travail par vagues, procédé du gagne-terrain, planification d'ateliers de compensation individualisés (motricité, aptitudes physiques, maîtrise technique,...), subdivision du terrain pour des activités à effectif réduit, équipement annexe sur le pourtour du terrain, ...

Si l'on en croit les résultats présentés à la figure 3.7.19, les hommes devraient être plus familiarisés avec ces procédés que les femmes. Dans leurs classes, plus de 80% des activités permettent à tous les élèves de travailler en même temps. Chez les enseignantes, ces situations sont observées deux fois moins souvent. Il conviendra d'en tenir compte lorsque nous comparerons les proportions de temps d'engagement moteur. En effet, les filles disposent au départ de moins d'occasions de pratique que les garçons.



**Figure 3.7.19 - Répartition du nombre d'élèves actifs simultanément selon le genre**

### 7.3. Comportements des enseignants

Cette partie des résultats se centre sur les interventions émises par les professeurs. Après avoir envisagé l'image globale fournie par leur analyse, nous vérifierons l'influence du niveau d'habileté et du genre dans la fréquence et la répartition des interventions.

#### 7.3.1. Image globale

Le taux d'interventions est de 5 par minute de temps disponible et s'avère donc légèrement supérieur dans les leçons de volley-ball à la valeur enregistrée toutes disciplines confondues. Les activités proposées (apprentissage et jeu) se prêtent bien à l'émission d'interventions verbales.

Sur cet aspect quantitatif, aucune différence n'est relevée entre les professeurs féminins et masculins. Ceci traduit l'implication des uns et des autres dans l'action pédagogique.

La fréquence à laquelle chaque élève est la cible d'une intervention diffère selon son niveau d'habileté. Elle est la plus élevée chez les élèves considérés comme les plus faibles (1 intervention toutes les 11 minutes) et deux fois moins importante chez les meilleurs et les élèves du groupe «tampon» (1 intervention toutes les 21 à 22 minutes). Sans insister sur le peu de contacts individualisés avec l'enseignant dont les élèves bénéficient, cette distribution respecte celle qui fut décrite pour l'ensemble des leçons. Le type de discipline sportive enseignée ne semblerait donc pas influencer directement les habitudes des enseignants au niveau du choix des élèves visés par les interventions. Il serait intéressant de vérifier si un même élève reçoit plus ou moins d'interventions selon qu'il participe à une séance dans une discipline sportive où il excelle et une autre dans laquelle il fait partie des plus faibles.

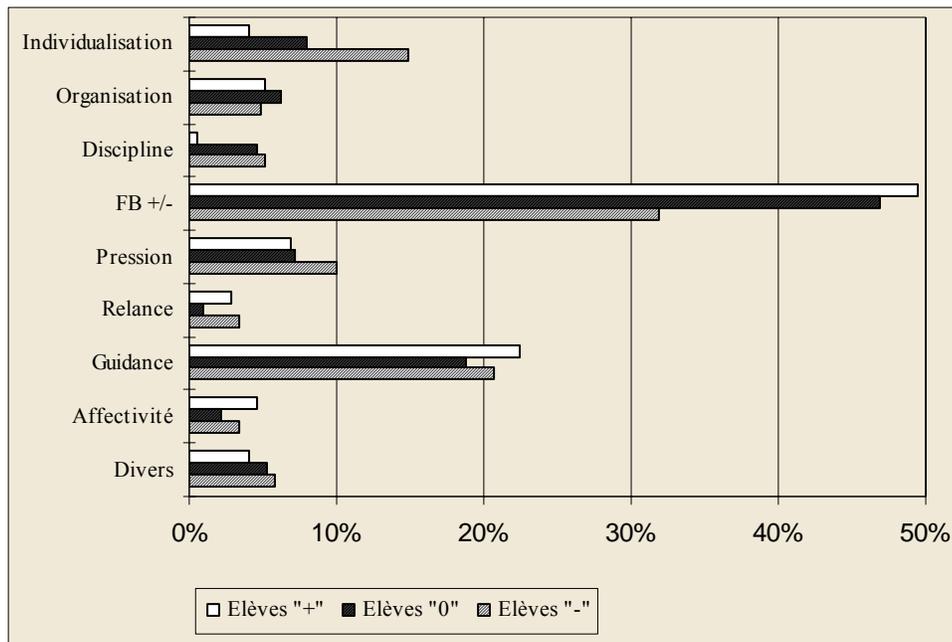
Le profil des interventions émises lors de leçons de volley-ball diffère peu de celui présenté précédemment, toutes disciplines confondues: le feedback (39%), les guidances (18,7%), les pressions (10,2%) et les individualisations (8,9%) représentent les catégories les plus

importantes. Compte tenu de la spécificité de la discipline, nous aurions pu enregistrer une augmentation de la proportion des guidances. En effet, en volley-ball comme dans les autres sports collectifs, l'enseignant est souvent amené à soutenir l'action des participants en cours du jeu. La présence d'un nombre élevé d'élèves et la multiplication des postes de travail inciteraient vraisemblablement les professeurs à ne pas l'employer aussi souvent qu'attendu. Notons, par ailleurs, que la proportion de la catégorie «Pressions» augmente sensiblement en volley-ball par rapport à sa valeur moyenne toutes disciplines confondues. Ceci peut être rapproché d'une attitude habituelle des enseignants lorsqu'ils suivent les prestations de leurs élèves dans des sports collectifs: encourager à l'action, pousser à une plus grande combativité par rapport au ballon. Rappelons que les pressions constituaient une intervention remarquée dans l'analyse du comportement d'un entraîneur de basket-ball de haut niveau (Tharp & Gallimore, 1976).

### 7.3.2. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves et le genre de l'enseignant

Nous avons mis en évidence précédemment que les élèves considérés comme les plus faibles recevaient un plus grand nombre d'interventions. Cette différence apparaît autant dans les classes de filles que de garçons.

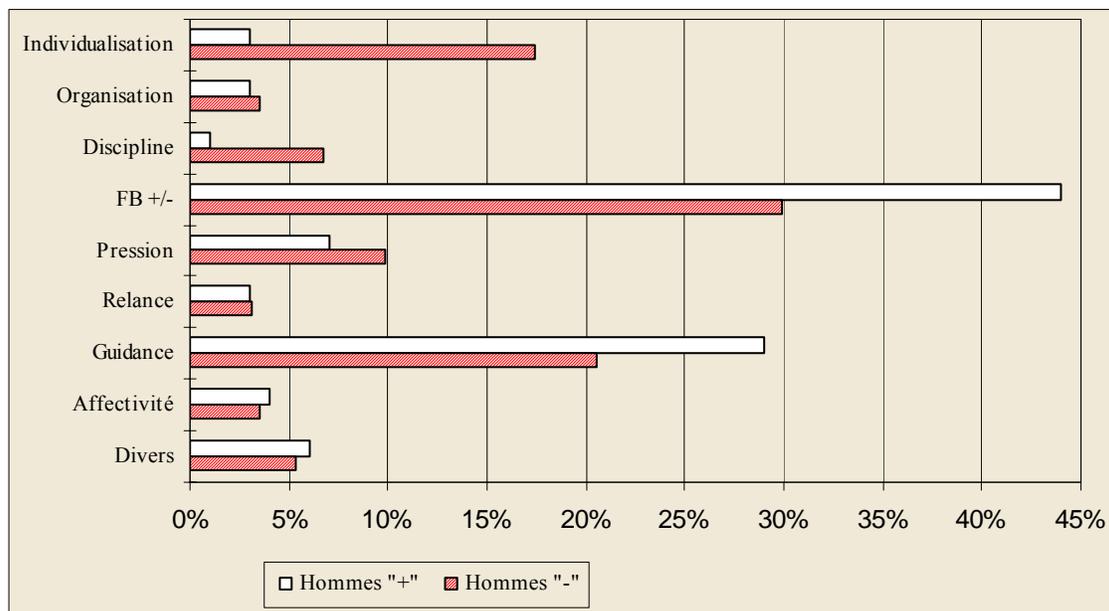
Dans les leçons de volley-ball, peu de différences sont relevées dans la répartition des interventions selon le niveau d'habileté des élèves (figure 3.7.20). Nous constatons toutefois que l'importance relative des catégories «Feedback» et «Individualisation» évolue inversement. Plus le niveau de l'élève est élevé, plus il reçoit de feedback et moins il reçoit d'interventions d'individualisation (figure 3.7.20). Cette modification dans la répartition des interventions des enseignants se conforme à celle qui fut identifiée dans l'ensemble des leçons observées.



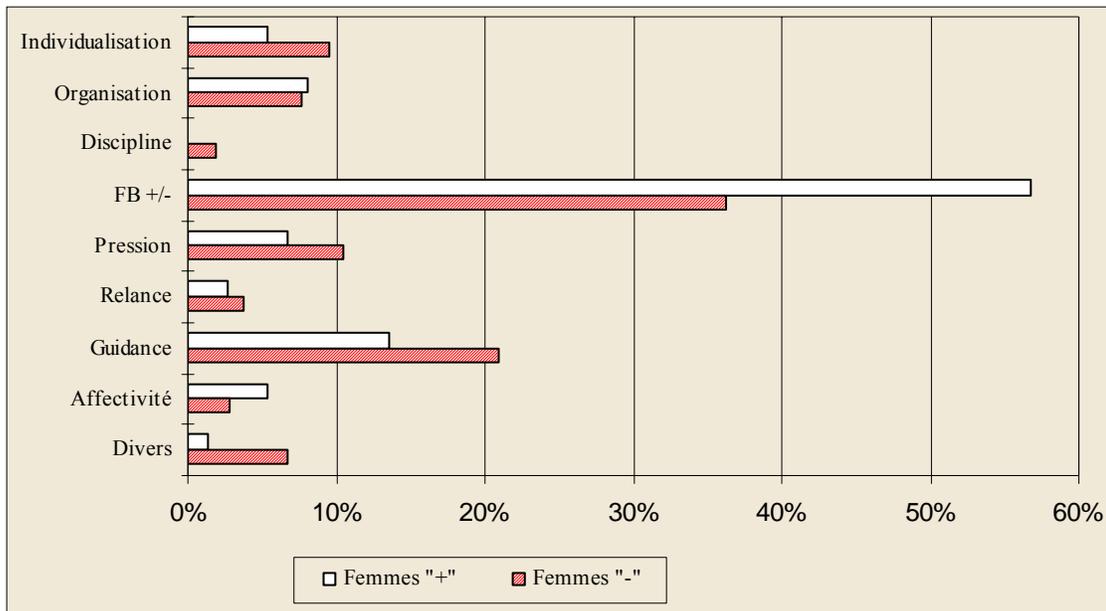
**Figure 3.7.20 - Répartition des catégories d'intervention selon le niveau d'habileté**

Les plus faibles reçoivent proportionnellement plus de pressions et d'interventions en rapport avec la discipline (figure 3.7.20). Dans le premier cas, la différence est comparable à celle relevée dans le profil des interventions dressé à partir de toutes les leçons. Dans le cas de la seconde catégorie, une différence aussi marquée n'apparaissait pas dans la comparaison toutes disciplines confondues. On peut poser l'hypothèse qu'en volley-ball, les plus faibles perturberaient davantage les activités. Rappelons que le volley-ball est une discipline sportive très exigeante sur le plan technique. Rencontrant fréquemment l'échec et disposant des ballons comme objet incitateur, les élèves moins doués s'engageraient plus aisément dans des comportements déviants.

Lorsque l'on compare les profils des interventions émises vers les meilleurs et les plus faibles, plusieurs particularités peuvent être mises en évidence en fonction du genre. Ainsi, si les professeurs féminins et masculins fournissent proportionnellement plus de feedback à leurs meilleurs élèves, la différence se marque davantage chez les femmes (figures 3.7.21 et 3.7.22). La tendance inverse est constatée pour les interventions d'individualisation. Les hommes se centrent plus sur les adaptations des exercices. Cette constatation peut être rapprochée d'une aisance supérieure dans le choix des exercices et situations de jeu. Ils disposeraient d'un répertoire d'activités et d'une marge de manoeuvre plus importants. Les différences enregistrées dans la répartition des interventions pourraient ainsi être dues au choix de procédés susceptibles de faciliter l'acquisition des habiletés motrices. Les figures 3.7.21 et 3.7.22, font également ressortir que les interventions de discipline sont essentiellement présentes dans les classes de garçons. L'attrance de ces derniers pour les sports de ballons et leur propension à jouer au football à la moindre occasion tendraient à confirmer les explications proposées précédemment.



**Figure 3.7.21 - Répartition des catégories d'intervention chez les enseignants selon le niveau d'habileté**

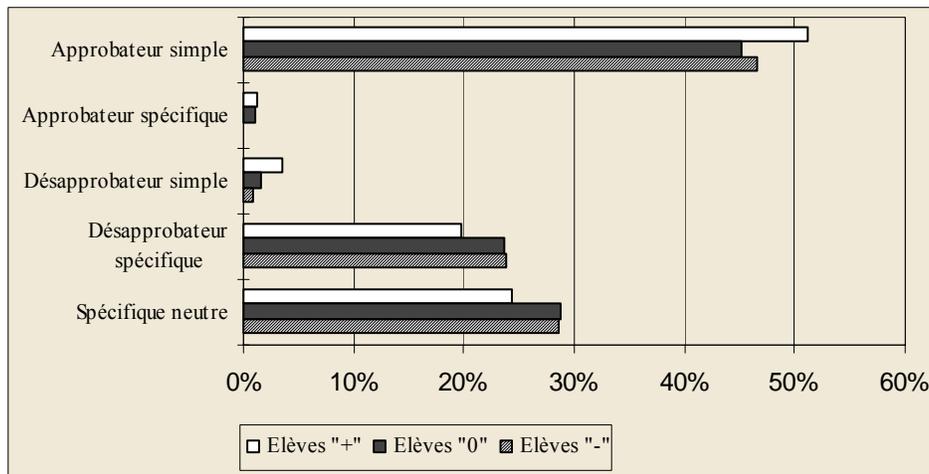


**Figure 3.7.22 - Répartition des catégories d'intervention chez les enseignantes selon le niveau d'habileté**

L'importance de la catégorie «Guidance» varie en fonction du niveau d'habileté. Il est étonnant de constater que cette différence présente un sens opposé selon que l'on observe des classes de filles ou de garçons (figures 3.7.21 et 3.7.22). Les guidances représentent ainsi une part plus importante des interventions reçues par les filles les moins bonnes et par les garçons considérés comme les meilleurs. Sans doute, les premières sont-elles davantage guidées au sujet des actions à effectuer lors de la pratique des situations globales de jeu tandis que les seconds recevraient plus de rappels de consignes pendant l'exécution des tâches.

### 7.3.3. Analyse du feedback

Nous nous sommes centrés sur son caractère approuvateur ou désapprouvateur. Quel que soit le niveau d'habileté de l'élève, la catégorie de feedback la plus importante correspond aux rétroactions approuvatrices simples (figure 3.7.23). Elle atteint une proportion légèrement supérieure chez les élèves considérés comme les meilleurs. Ceci se conforme à la logique décrite précédemment. Nous constatons de même que les élèves moins habiles reçoivent plus souvent des feedback désapprouvateurs spécifiques. Cette image se vérifie globalement dans la comparaison des feedback émis par les professeurs féminins et masculins vers les deux types d'élèves. Quelques particularités peuvent cependant être pointées. Dans les classes de filles, les interventions approuvatrices simples concernent autant les meilleures que les moins bonnes. Les hommes font davantage de distinctions. Cette approche différente est également relevée pour les feedback spécifiques neutres.



**Figure 3.7.23 - Répartition du caractère du feedback selon le niveau d'habileté**

L'analyse des interventions verbales ne permet pas de mettre en évidence des divergences notables par rapport aux résultats obtenus toutes disciplines sportives confondues. La matière enseignée n'influencerait pas directement cet aspect de la relation pédagogique que les enseignants adoptent face au niveau d'habileté de leurs élèves.

## 7.4. Comportements des élèves

### 7.4.1. Profil des comportements

La proportion de temps d'engagement moteur atteint 17,8%. Elle se révèle inférieure à la valeur moyenne relevée pour l'ensemble des séances. Par rapport aux données disponibles dans la littérature, cette constatation a de quoi étonner. En effet, l'enseignement du volley-ball, au niveau secondaire, se traduit habituellement par des proportions de temps d'engagement moteur nettement supérieures, de l'ordre de 30% (Piéron & Cloes, 1981; Piéron & Dohogne, 1980). Le fait que les leçons aient été données par des professeurs considérés comme des experts accroît encore notre incompréhension.

Le manque de mouvement des élèves, perçu à travers l'analyse du temps d'engagement moteur, prend encore de l'ampleur lorsque l'on s'intéresse aux valeurs de temps d'information (40,2%) et d'attente (24,8%). L'image de la pratique du volley-ball au secondaire, fournie par l'analyse des comportements des élèves, confirme l'intérêt de proposer une approche plus dynamique de l'enseignement de cette discipline sportive (Cloes, 1996).

Le profil des comportements ne diffère que légèrement entre les meilleurs élèves et les plus faibles (figure 3.7.24). La marge de variation la plus importante de l'engagement moteur n'atteint pas 3%. Les différences se marquent plus nettement lorsque l'on compare les filles et les garçons (figure 3.7.25). Les premières reçoivent plus souvent des informations (42,4 contre

38,1%) et attendent pendant de plus longues périodes (28,1 contre 21,9%). Leurs condisciples des classes masculines sont nettement plus actifs (21,7 contre 13,5%). Le niveau d'habileté des filles, leur intérêt pour les sports de ballons et les problèmes que rencontreraient les professeurs féminins pour dynamiser les activités se trouveraient à l'origine de ces différences. Rappelons que l'organisation des activités prenait une part plus grande de la gestion des classes des filles.

Dans la comparaison des comportements des meilleurs et des plus faibles, peu de différences sont relevées chez les filles. On enregistre un triste record de 12,8% de temps d'engagement moteur chez les filles considérées comme les plus faibles. On peut se demander quel intérêt présente le volley-ball pour ces dernières. En effet, avec une si faible proportion d'activité, elles sont loin de rencontrer les conditions nécessaires pour atteindre les objectifs assignés à l'éducation physique scolaire. Ces résultats confirmeraient l'interprétation plutôt négative de l'intérêt des élèves pour le volley-ball («On l'aime parce que l'on ne fait pas grand chose!») (Cloes, 1996).

Les garçons les plus faibles participent légèrement moins que les meilleurs (19,4 contre 23,7%). Cette constatation correspond à l'image fournie par les résultats d'autres études du même type (Piéron & Forceille, 1983). Nous avons observé que les plus faibles se déplaçaient proportionnellement plus que leurs condisciples plus habiles (14,3 contre 10,9%). Ceci est vraisemblablement dû à la différence de qualité du contrôle de balle. Perdant plus souvent leur ballon, les plus faibles doivent également plus courir pour le récupérer.

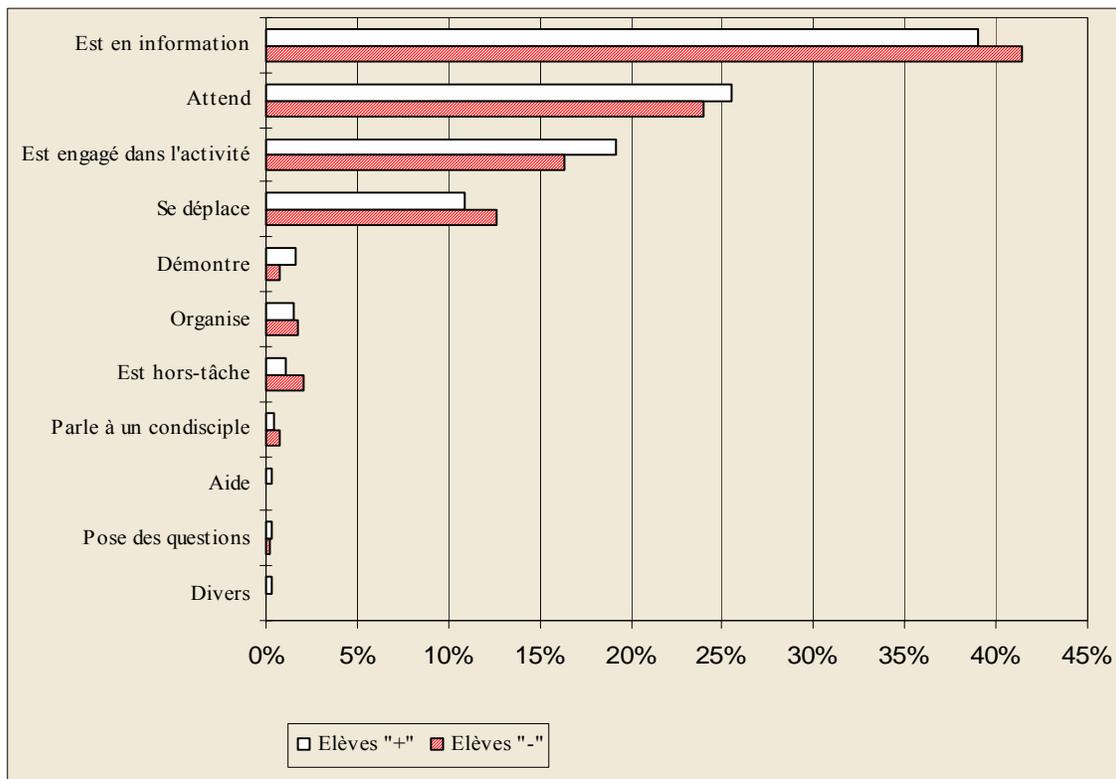
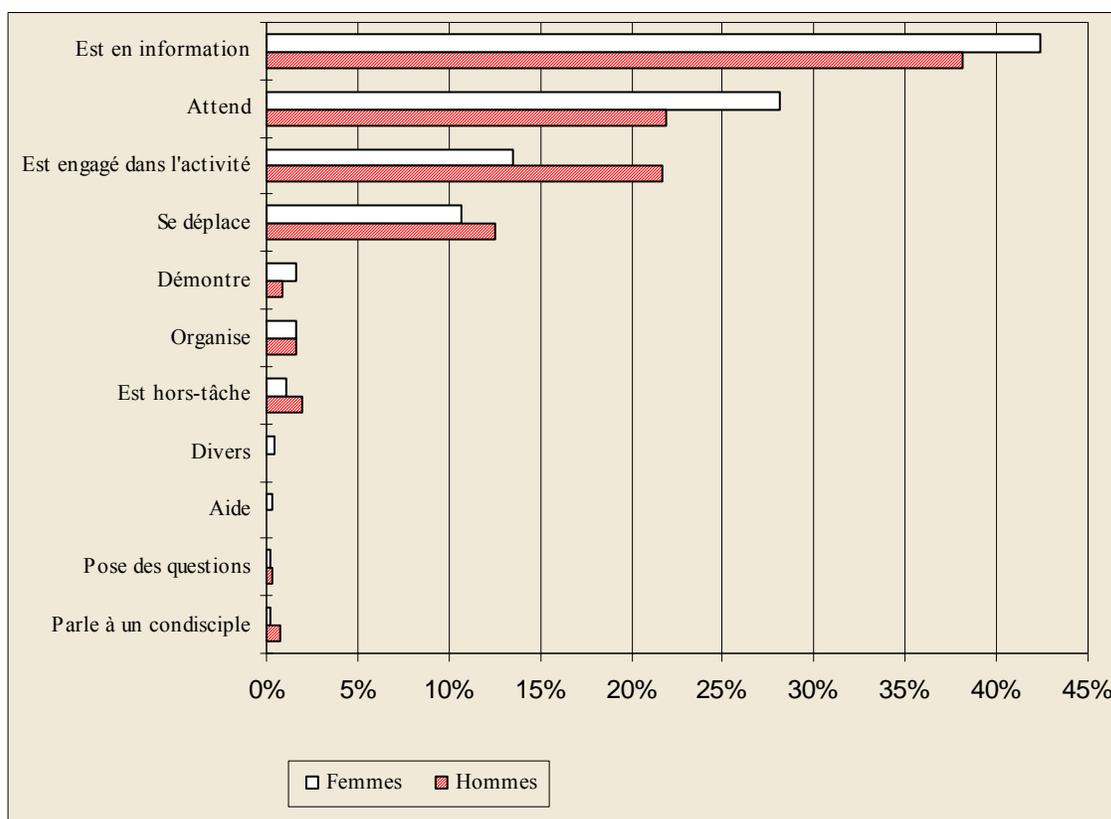


Figure 3.7.24 - Comparaison des comportements observés selon le niveau d'habileté

## 7.4.2. Aspects qualitatifs du comportement

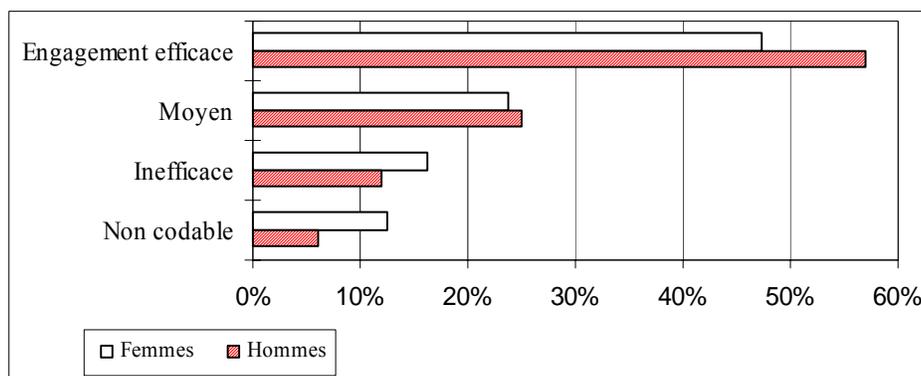
La proportion d'engagement moteur efficace est plus faible en volley-ball que dans l'ensemble des disciplines sportives (53,6%). Il conviendrait que les enseignants s'en préoccupent encore davantage et n'hésitent pas à proposer des situations globales de jeu à effectif réduit et tout procédé permettant de réduire la complexité de la tâche.

La proportion de temps d'engagement moteur efficace est nettement plus importante chez les élèves les plus habiles (figure 3.7.26). Cette constatation logique exige qu'on s'interroge sur l'existence d'une réelle individualisation de la difficulté des tâches dans une discipline telle que le volley-ball. Il est possible que les enseignants ne soient pas réellement conscients de l'ampleur des différences d'efficacité entre les élèves. Les garçons rencontraient proportionnellement plus de succès que les filles (figure 3.7.27). Ceci est évidemment à mettre en relation avec leur niveau de développement moteur spécifique supérieur. Par ailleurs, cette différence confirme que les tâches proposées aux filles devraient être adaptées à leurs possibilités réelles. Il est en effet difficile d'admettre que des élèves rencontrent le succès dans moins de la moitié de leur temps d'activité (47,4%).

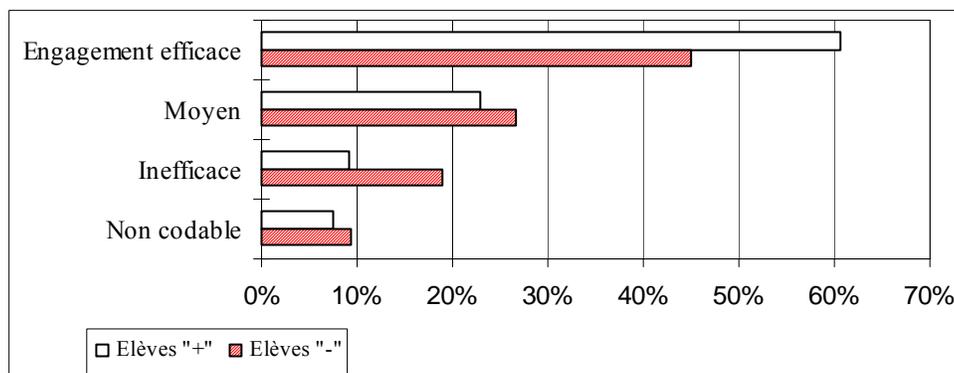


*Figure 3.7.25 - Comparaison des comportements observés selon le genre*

La différence de réussite entre les meilleurs et les moins bons est nettement plus grande chez les filles que chez les garçons (33% de la valeur des meilleurs contre 22%). Les filles les moins habiles réussissent ainsi moins de quatre fois sur dix. On est loin du niveau de réussite recommandé par les méthodologistes (Rink, 1985) et mis en exergue par certains spécialistes du volley-ball (Savard, 1991; Tanguay, 1995).

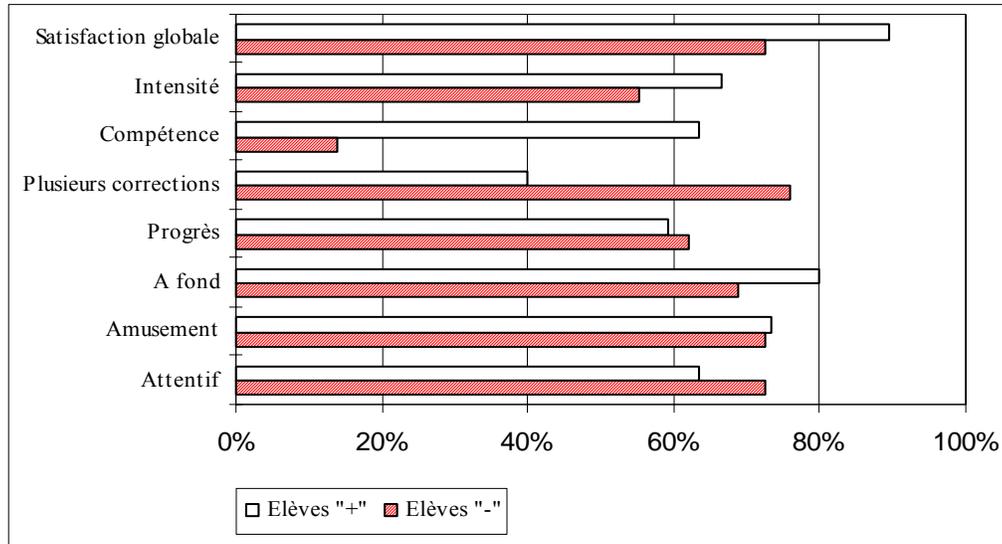


**Figure 3.7.26 - Efficacité de l'engagement moteur, selon le niveau d'habileté**

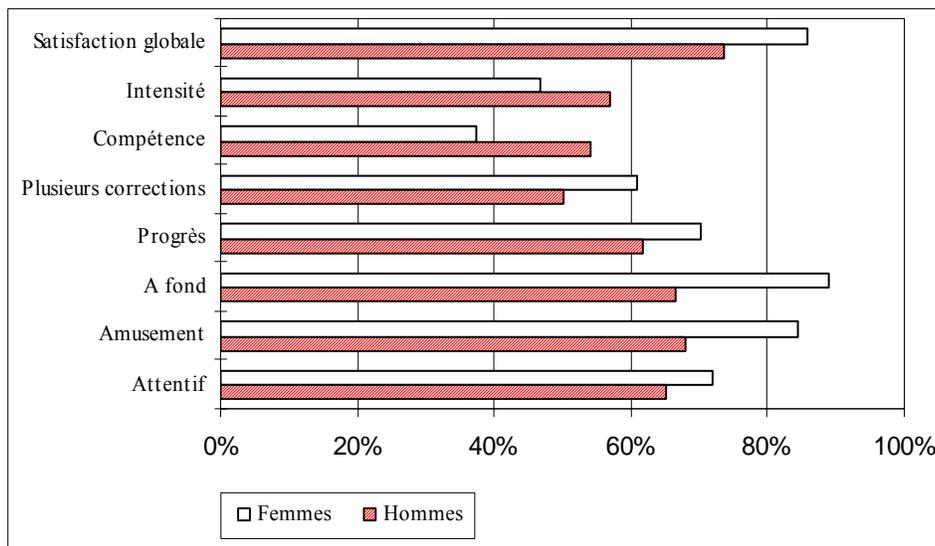


**Figure 3.7.27 - Efficacité de l'engagement moteur, selon le genre**

Lorsque l'on s'intéresse à la qualité de l'attention des élèves lors des périodes d'information, il est étonnant de constater que ces derniers ne manifestent des signes réels d'attention que dans 53,6% du temps. De telles proportions semblent témoigner d'un manque d'éducation de la part des élèves. Les proportions les plus basses sont enregistrées chez les plus faibles, tant dans les classes de filles que de garçons, quel que soit leur niveau d'habileté. Ces derniers tendent à être plus concernés que les filles par ce que le professeur explique. L'attitude du professeur face à l'inattention des élèves a de quoi surprendre. En effet, on considère généralement que le professeur doit vérifier que ses interlocuteurs sont disposés à recevoir le message qu'il transmet afin que ce dernier ait une chance d'être efficace. L'importance de l'information et de l'organisation dans la gestion du temps utile et le comportement des professeurs féminins pourraient être liées au manque d'intérêt des élèves pour les explications. Les enseignantes auraient toutefois une part de responsabilité dans ce phénomène puisqu'elles n'interviennent pas auprès de leurs élèves pour corriger leur comportement.



**Figure 3.7.28 - Perceptions favorables à l'issue de la leçon selon le niveau d'habileté**



**Figure 3.7.29 - Perceptions favorables à l'issue de la leçon selon le genre**

### 7.5. La perception de la séance consacrée au volley-ball

Même si tous les critères retenus ne sont plus statistiquement significatifs, retenons une tendance générale à ce qu'à l'issue de la leçon, les élèves les plus habiles soient plus satisfaits, pensent avoir participé avec une intensité supérieure, se sentent plus compétents ( $z = 3,6$ ;  $p < 0,001$ ), ont conscience de s'être donné plus à fond, et se sont un peu plus amusés que les moins habiles. Très important pour ces derniers, la perception d'avoir reçu plusieurs corrections est plus forte ( $z = 2,5$ ;  $p = 0,012$ ). Ils pensent également avoir été plus attentifs (figure 3.7.28).

La comparaison entre filles et garçons (figure 3.7.29) ne fait apparaître que deux tendances en faveur des seconds. Ils pensent avoir participé avec plus d'intensité et à un niveau de compétence supérieur ( $z = 1,8$ ;  $p = 0,076$ ).

Tous les autres indices révèlent des proportions supérieures dans les classes de filles: satisfaction globale, sentiment d'avoir reçu plusieurs corrections, progrès, s'être données à fond ( $z = 2,9$ ;  $p = 0,004$ ), s'être amusées ( $z = 2,01$ ;  $p = 0,044$ ) et d'avoir progressé. Elles se sont vues plus attentives. Ceci a de quoi étonner au vu des résultats de l'analyse de leur comportement. Il semble bien que les attentes des filles en matière d'éducation physique soient particulièrement faibles sur le plan de l'investissement personnel.

# Chapitre 4

## Résultats et discussion

### *Enseignement primaire*

1. Les décisions de l'enseignant
2. La connaissance de l'élève
3. La gestion de la classe par l'enseignant
4. Les comportements des enseignants
5. Les comportements des élèves
6. Les perceptions

# 1. Les décisions de l'enseignant

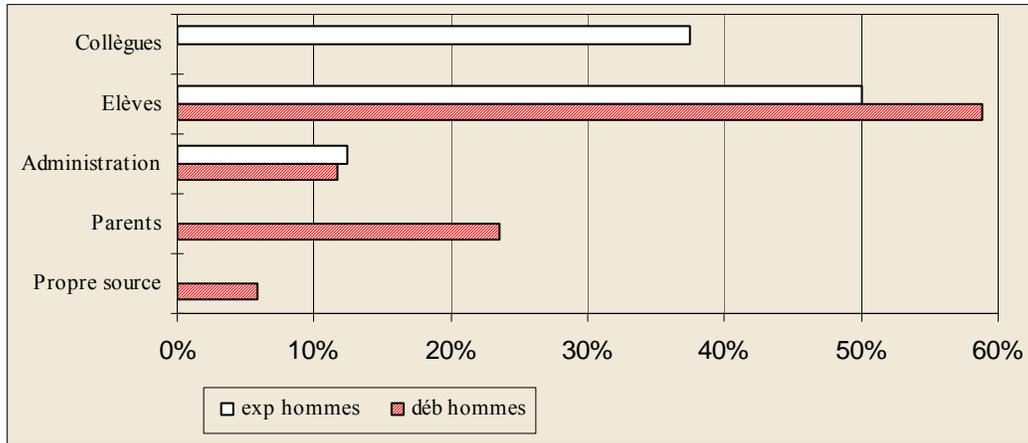
## 1.1. Prise en charge d'une nouvelle classe

Au niveau primaire, les professeurs d'éducation physique sont généralement responsables du versant moteur du développement de l'ensemble des classes d'une école. Ils accueillent les enfants lorsqu'ils entrent en première année et les suivent jusqu'à leur départ vers le secondaire. Parfois, leurs premiers contacts avec les enfants s'opèrent alors que ces derniers sont encore en maternelle. En outre, les groupes classes du primaire sont relativement stables. Il semblerait dès lors que les professeurs d'éducation physique de ce niveau d'enseignement puissent compter sur une connaissance plus approfondie des élèves que leurs collègues du secondaire. Chez eux, la prise en charge d'une nouvelle classe paraît concerner principalement l'accueil des premières années et, par extension, la reprise en main du groupe après les vacances d'été. A ce moment, outre l'évolution des anciens, ils doivent parfois tenir compte de l'arrivée d'un nombre limité de «nouveaux» devant être intégrés rapidement. Les professeurs d'éducation physique du primaire occupent une place privilégiée dans l'éducation motrice et physique des moins de 12 ans et sont le plus souvent appréciés par ceux-ci. Avant l'adolescence, les jeunes sont connus pour être généralement friands d'activités physiques en tout genre. Leur besoin de mouvement est réputé. En fonction de leurs caractéristiques génétiques, de leur environnement socio-culturel et familial mais aussi de l'avancement de leur maturation, ils se différencient très vite les uns des autres. Il semble donc intéressant de déterminer quels types d'informations les enseignants recueillent et à qui ils les demandent.

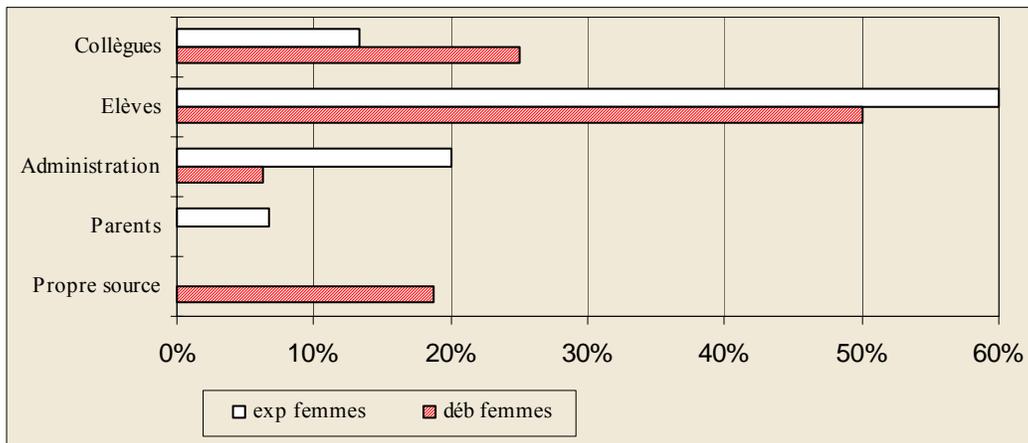
### 1.1.1. Sources d'information exploitées par les enseignants

Les élèves eux-mêmes (54,7%), les collègues (18,8%) et le service administratif de l'école (12,5%) constituent les principaux canaux d'information des enseignants. Si ces derniers font autant appel aux élèves que dans le secondaire, il est intéressant de noter qu'ils se basent davantage que leurs collègues sur les avis d'autrui. Si on les compare aux établissements secondaires, les écoles primaires se caractérisent par un environnement et une structure plus familiaux. Les équipes pédagogiques y sont plus réduites. Plus en contact avec les élèves, la direction et les instituteurs peuvent approfondir davantage leur connaissance des élèves que dans le secondaire. Les parents sont également plus présents au primaire et sont donc logiquement davantage associés à la prise d'information par les professeurs d'éducation physique.

La comparaison des sources d'information en fonction du degré d'expertise ne permet pas de dégager de démarche spécifique à l'un ou l'autre groupe. Notons que les débutants sont les seuls à signaler qu'ils se basent sur leur propre avis pour déterminer les caractéristiques de leurs élèves (figures 4.1.1 et 4.1.2). Il est possible qu'ils ne soient pas encore suffisamment intégrés dans l'équipe pédagogique de l'école pour recueillir les informations autour d'eux. Leur esprit d'équipe pourrait encore souffrir de la brièveté de leur participation au projet pédagogique ou de la concurrence liée à la recherche constante d'un emploi. Tellement compétitive, celle-ci ne favorise pas d'emblée le développement d'une ouverture vers les autres.



**Figure 4.1.1 - Sources d'information des professeurs masculins selon leur expertise**



**Figure 4.1.2 - Sources d'information des professeurs féminins selon leur expertise**

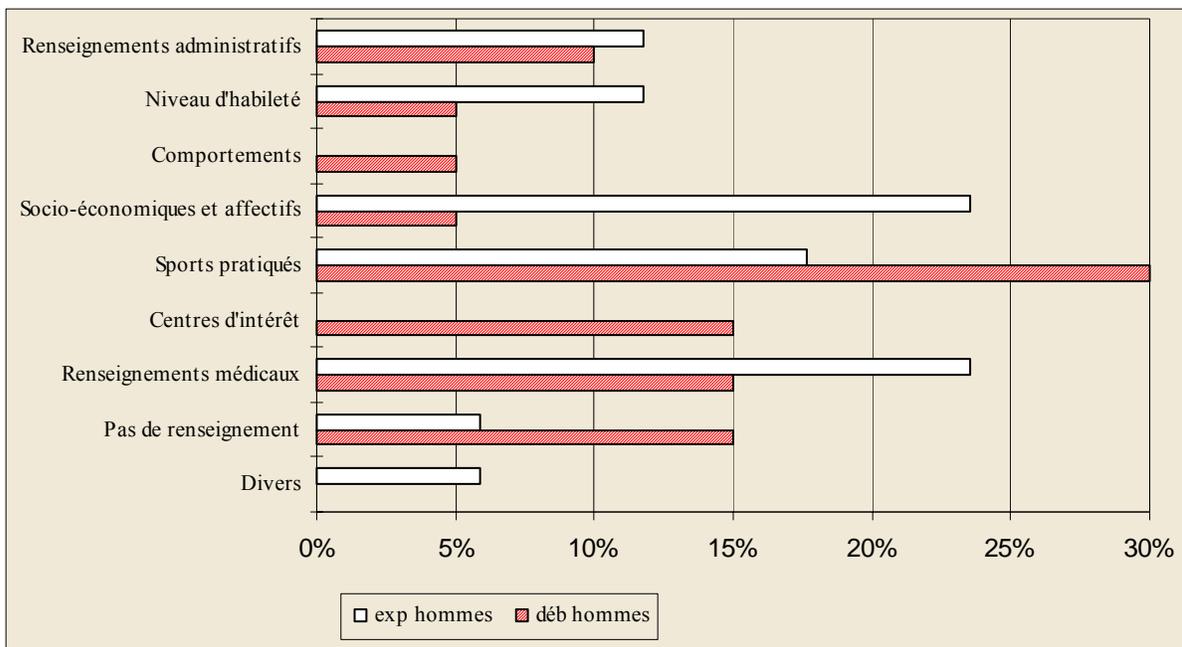
Aucune des différences relevées entre les professeurs féminins et masculins ne se reproduit chez les experts et les débutants. Ceci indique que le genre des enseignants n'influence guère leur procédé de recherche d'informations. Rappelons qu'en primaire, l'enseignement de l'éducation physique est mixte. C'est probablement la raison pour laquelle les enseignants adoptent une démarche semblable.

### 1.1.2. Informations recherchées par les enseignants

La participation à des activités sportives extrascolaires (18,%) , les caractéristiques socio-économiques et affectives (15,7%) et les antécédents médicaux (15,7%) représentent les principales catégories d'informations que souhaitent obtenir les enseignants. Les renseignements d'ordre administratif s'avèrent deux fois moins importants aux yeux des professeurs du primaire qu'à ceux du secondaire (10%). Ces résultats permettent de considérer que les premiers se centrent plus sur les caractéristiques individuelles des élèves influençant directement le

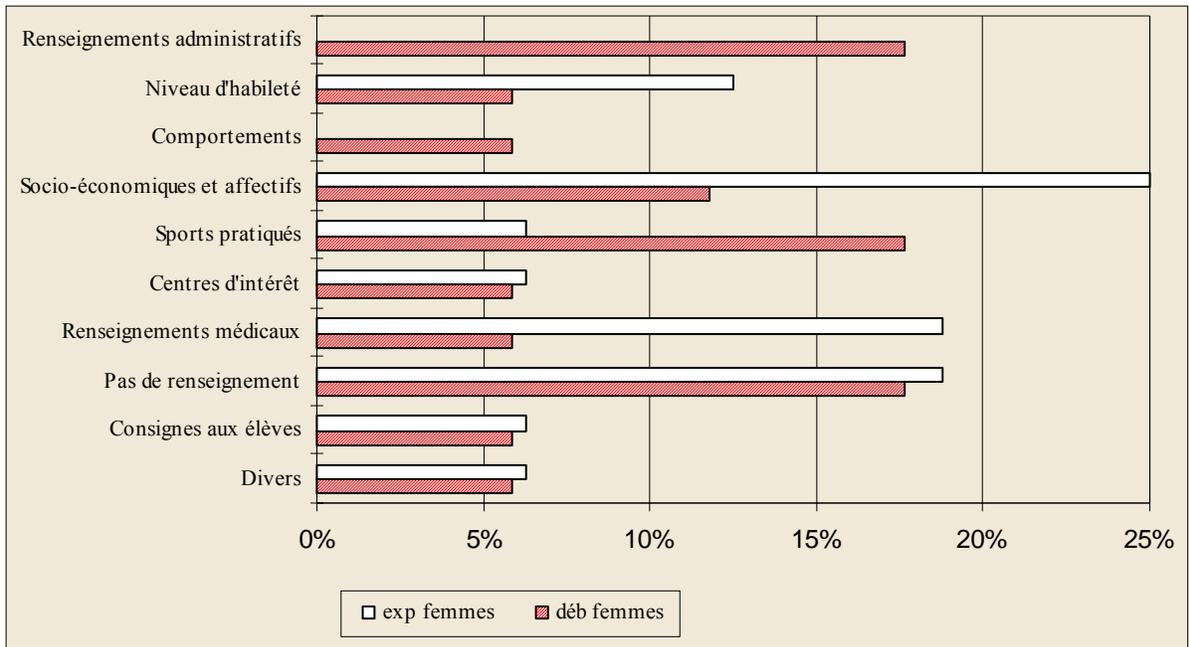
déroulement des activités. En raison du rôle encore plus fondamental de ces derniers dans le cas d'enfants en pleine croissance, ces différences paraissent particulièrement logiques.

L'importance de plusieurs catégories varie nettement en fonction du degré d'expertise des enseignants (figures 4.1.3 et 4.1.4). Les experts sont proportionnellement plus nombreux à mentionner les catégories «Niveau d'habileté», «Renseignements socio-économiques et affectifs», «Renseignements médicaux». Les débutants sont les seuls à citer le comportement des élèves et se centrent davantage sur les sports pratiqués. On peut estimer que les jeunes professeurs sont encore influencés par une conception sportive de l'éducation physique. Celle-ci trouverait son origine dans l'importance sociale et culturelle du sport et à la place privilégiée des techniques sportives dans les formations professionnelles initiales des éducateurs physiques. L'intérêt marqué des plus jeunes de ceux-ci pour le comportement des élèves peut être rapproché de l'attention qu'ils accordent au contrôle de la discipline (Behets, 1990). A nouveau, l'expertise semble se traduire par un réel souci pour les recommandations pédagogiques.

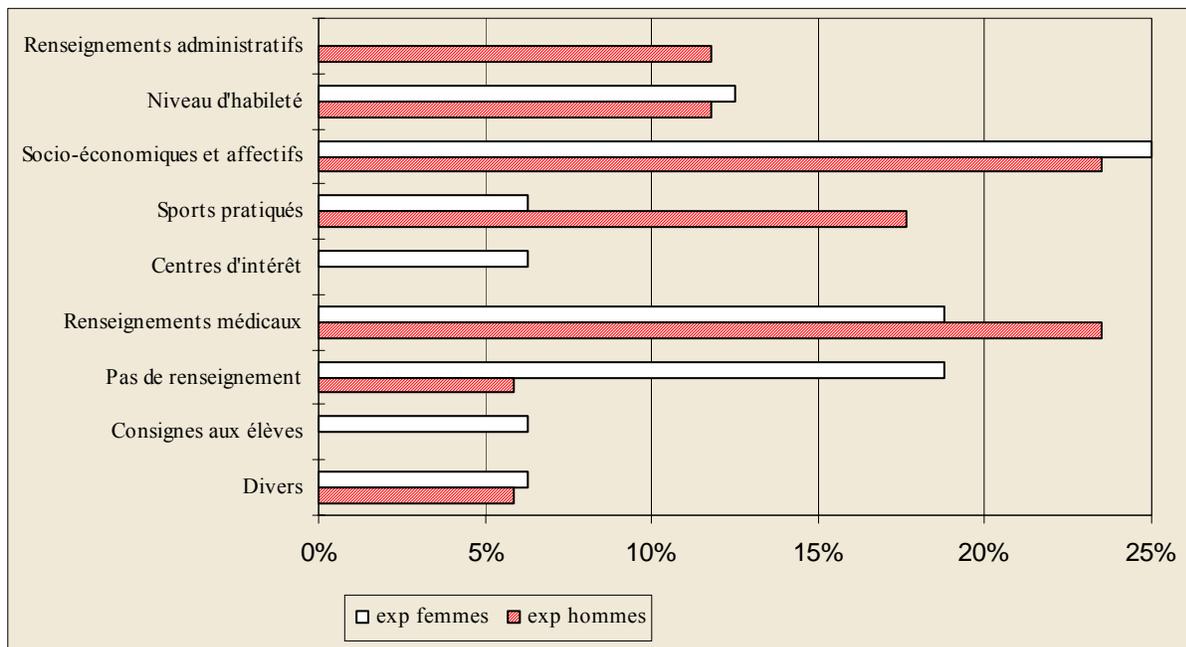


**Figure 4.1.3 - Types de renseignements recherchés par les professeurs féminins selon leur expertise**

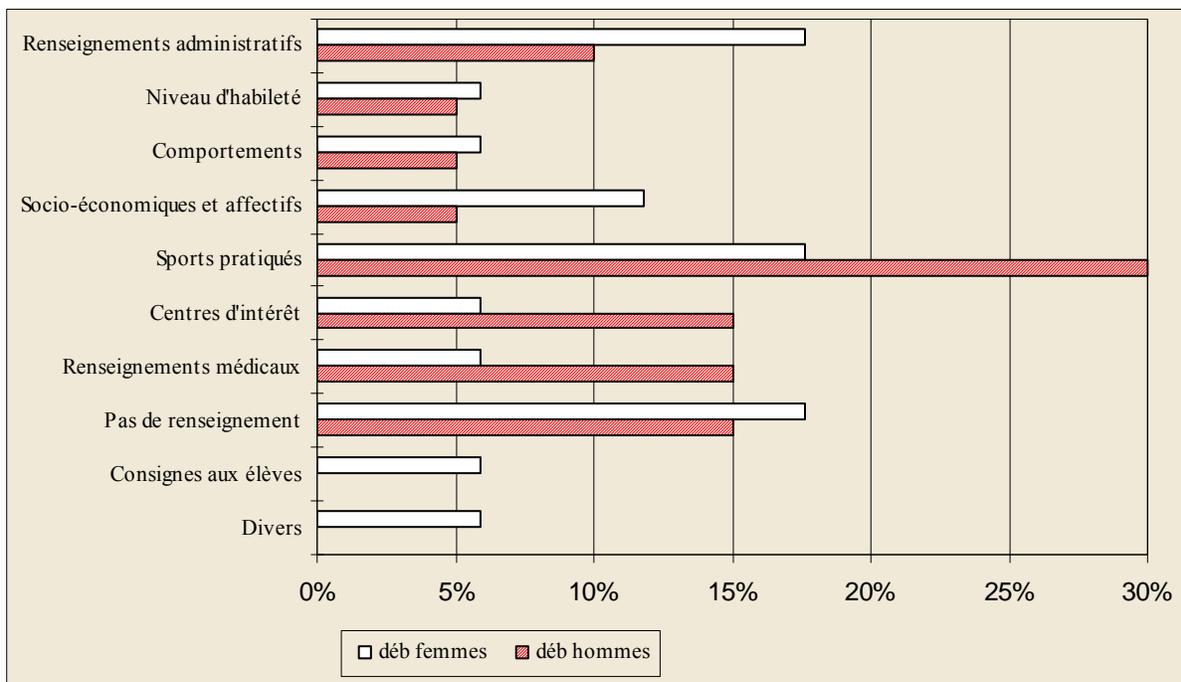
Les différences en fonction du genre se marquent plus au sujet du type d'information recherché qu'au niveau des sources de renseignements exploitées. Les hommes sont ainsi davantage préoccupés par les antécédents médicaux de leurs élèves (figures 4.1.5 et 4.1.6) tandis que les femmes sont plus nombreuses à signaler ne pas prendre de renseignements. Elles seules indiquent qu'elles fournissent aux élèves des consignes portant sur les modalités de fonctionnement dans les leçons d'éducation physique. Elles semblent ainsi moins focalisées sur les caractéristiques des élèves que les hommes et pourraient être plus centrées sur une action visant à fixer au plus tôt des limites claires aux élèves, afin de les rassurer, mais aussi pour se faciliter la tâche dans la suite du cycle d'enseignement.



**Figure 4.1.4 - Types de renseignements recherchés par les professeurs masculins selon leur expertise**



**Figure 4.1.5 - Types de renseignements recherchés par les professeurs experts selon leur genre**



*Figure 4.1.6 - Types de renseignements recherchés par les professeurs débutants selon leur genre*

## 1.2. Solutions proposées en réponse à des situations nécessitant une individualisation

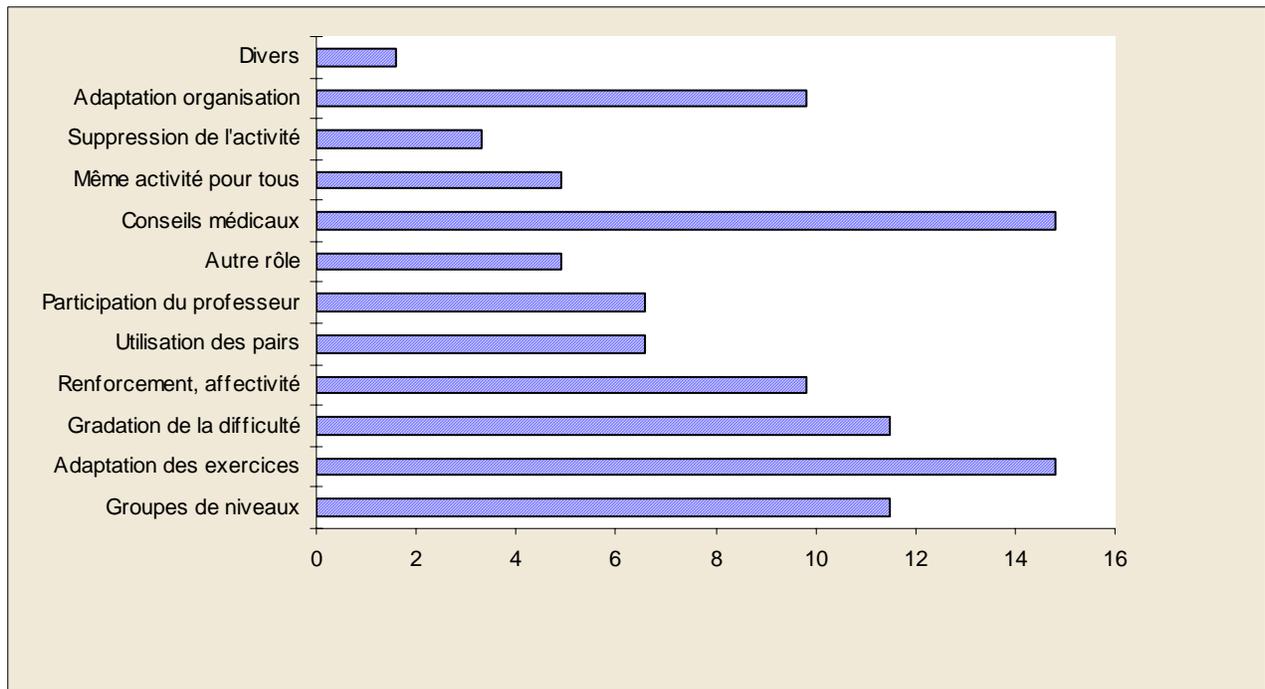
Dans cette partie de la présentation des résultats, nous adopterons la même démarche que celle utilisée pour les données issues du secondaire. Nous distinguerons successivement les solutions proposées dans le cas des scénarios à moyen et à court termes. Nous terminerons par une synthèse des propositions formulées dans les deux types de situations. Remarquons qu'en raison du nombre limité de professeurs de chaque groupe ayant participé à l'étude (6 ou 7 selon les groupes), nous éviterons de nous baser sur des pourcentages dans la comparaison des résultats pour ne rapporter que les taux de citations.

### 1.2.1. Les décisions préinteractives dans les situations à moyen terme

La proportion des professeurs d'éducation physique du primaire déclarant avoir déjà rencontré les situations proposées s'avère identique à celle relevée chez leurs collègues du secondaire (82%). Les scénarios proposés conviennent aux deux types de population. Chaque enseignant propose en moyenne un peu plus de 2 solutions. Cette valeur correspond assez bien à ce qui fut noté précédemment.

– *Situation 1 - Présence d'un élève asthmatique dans la classe*

Les propositions des enseignants ont été classées dans douze catégories différentes (figure 4.1.7). L'adaptation des exercices et les conseils médicaux représentent ceux qui ont été cités par le plus grand nombre d'enseignants (9/25). Deux autres catégories ont été mentionnées à sept reprises («Groupes de niveaux»; «Gradation de la difficulté») tandis qu'une action de renforcement et l'adaptation de l'organisation le furent six fois.



**Figure 4.1.7 - Répartition des solutions proposées par l'ensemble des enseignants à la situation «Présence d'un élève asthmatique dans la classe»**

Le choix des enseignants du primaire diffère sensiblement de ceux du secondaire dans le sens où les premiers semblent accorder davantage d'intérêt à l'intégration de l'élève différent dans le programme du groupe.

La comparaison des solutions en fonction du niveau d'expertise permet de souligner que la catégorie «Gradations de la difficulté» fait partie des réponses d'un nombre plus élevé de débutants que d'enseignants confirmés. Parmi ceux-ci, un homme et une femme signalent qu'ils supprimeraient l'activité de l'élève différent alors que cette solution n'apparaît jamais chez les débutants. Ces constatations vont à l'encontre des résultats enregistrés jusqu'à présent.

Les enseignants masculins sont plus nombreux à choisir l'adaptation de l'exercice à l'élève. Rappelons que cette démarche tend à «marginaliser» quelque peu l'apprenant qui est ainsi orienté, au vu et au su de tous, vers une tâche plus facile. Les femmes sont par contre plus maternelles que leurs collègues masculins comme en témoigne la différence des taux de citations de la catégorie «Conseils médicaux» (2 citations contre 0 chez les experts; 5 contre 2 chez les débutants).

– *Situation 2 - Elèves de niveaux d'habileté différents, en natation*

Quel que soit le groupe concerné, la création de groupes de niveaux constitue la solution privilégiée. Elle rassemble 39 des 56 propositions recueillies et représente de 58,8% (chez les débutants) à 87,5% (chez les experts) des solutions émises par les enseignants des différents groupes.

En moyenne, elle est citée plus d'une fois par chaque enseignant interrogé. Les autres catégories apparaissent plus rarement. C'est le cas des débutantes qui n'exploitent que trois des dix catégories répertoriées pour ce scénario.

A l'école primaire, les enfants ne sont pas tous accoutumés à l'eau. Pour des raisons de sécurité, ils peuvent difficilement être laissés seuls. Par ailleurs, ils se caractérisent par un très fort besoin d'être rassurés par la présence des autres. Les différences se marquent très nettement entre les élèves qui ont eu la chance de bénéficier de cours réguliers et ceux qui n'ont pu en profiter. Il s'avère donc très délicat d'envisager la programmation d'activités à la carte. Seuls deux débutants ont proposé cette démarche. Il convient de noter qu'ils donnaient la possibilité aux meilleurs de choisir le niveau de difficulté des exercices prévus.

Seuls cinq professeurs sur les douze considérés comme experts ont proposé d'adapter l'organisation. Il s'agissait de placer les élèves les plus faibles ou craintifs dans une partie de la piscine qui leur convenait mieux (petite profondeur, couloir le long du bord,...). Chez les débutants, un enseignant de chaque groupe a émis la possibilité d'utiliser les meilleurs élèves comme aide. Rappelons que cette solution, qui semble avantageuse sur le plan du renforcement affectif des meilleurs, possède son revers de médaille. En effet, les aides ne peuvent exploiter le peu de temps qui leur est donné pour pratiquer. S'il s'agit de jeunes sportifs engagés dans un programme d'entraînement, cela ne peut leur porter préjudice. En revanche, s'ils ne bénéficient pas des mêmes occasions de pratique, les responsabilités qui leur sont confiées risquent de se révéler trop lourdes.

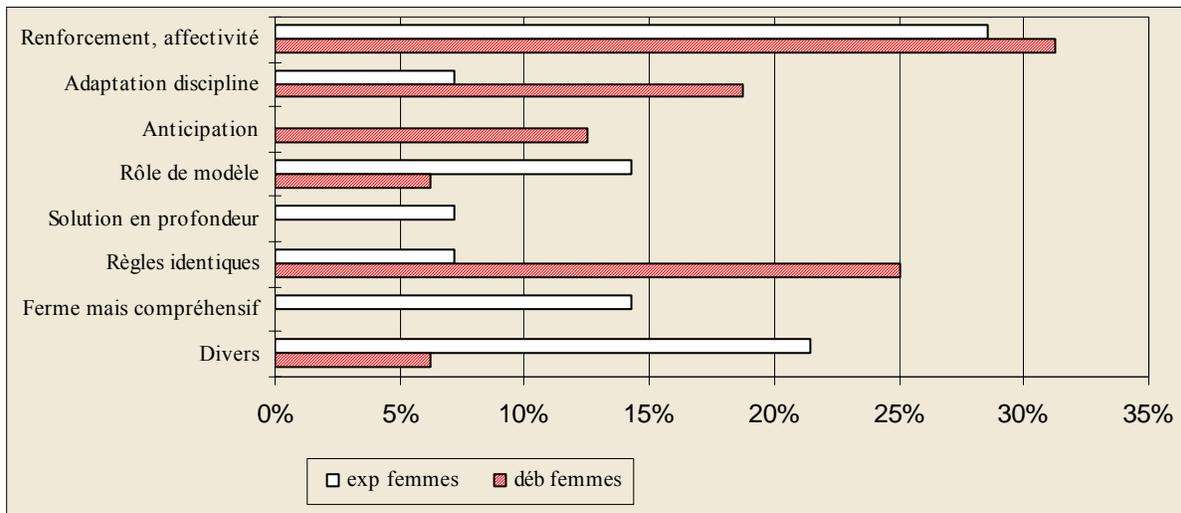
– *Situation 3 - Elève vivant des problèmes familiaux*

Comme leurs collègues du secondaire, ce scénario a particulièrement bien inspiré les enseignants du primaire. Nous avons à nouveau enregistré un record de solutions (2,5 par professeur). Celles-ci appartiennent pour un tiers à la catégorie «Renforcement et affectivité» (30,2%). Les professeurs du primaire paraissent donc moins centrés sur ce type d'approche que leurs collègues du niveau secondaire. Leurs avis sont plus tranchés au sujet du maintien de l'ordre. Ils sont proportionnellement plus nombreux à proposer de ne pas faire de favoritisme (11 enseignants sur 25) et même à se montrer intransigeants avec les débordements (9 sur 25).

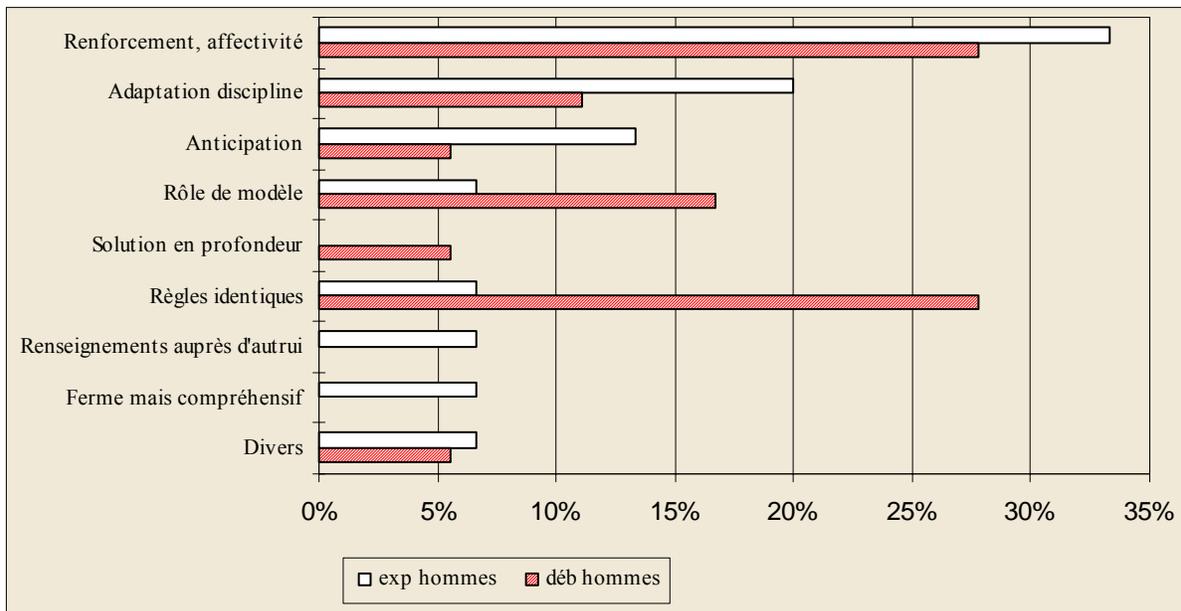
Les experts semblent relativement plus souples que les débutants dans leur contact avec l'enfant qui pose problème dans ce scénario (figures 4.1.8 et 4.1.9). Deux femmes et un homme classés parmi les plus expérimentés proposent d'adopter une conduite répondant au maintien de l'ordre en douceur («La main de fer dans un gant de velours»). Cette option n'est pas mise en

exercée par les débutants. En revanche, ces derniers sont presque unanimes pour n'envisager aucun traitement préférentiel envers l'élève.

Aucune différence ne se marque entre les solutions proposées par les femmes et celles de leurs collègues masculins.



**Figure 4.1.8 - Répartition des solutions proposées par les professeurs féminins à la situation «Elève vivant des problèmes familiaux», selon leur expertise**



**Figure 4.1.9 - Répartition des solutions proposées par les professeurs masculins à la situation «Elève vivant des problèmes familiaux», selon leur expertise**

– *Situation 4 - Elève souffrant de complexe lié à sa forte corpulence*

Ce scénario est celui auquel le plus d'enseignants estiment avoir été confrontés dans la réalité professionnelle. Cette constatation confirme les résultats obtenus au niveau secondaire et attire à nouveau l'attention sur la problématique de l'excès pondéral chez les jeunes.

L'adaptation des exercices à l'élève constitue la solution qui est citée par le plus grand nombre d'enseignants (14/25). Elle devance la catégorie «Gradations de la difficulté» qui représente deux fois moins d'avis. C'est la première fois que les enseignants lui accordent autant d'attention. Rappelons qu'elle n'était guère considérée comme une solution intéressante par les professeurs du secondaire.

Sa présence plus nette à ce niveau d'enseignement pourrait être associée à l'intention des éducateurs physiques d'encourager le plus possible la participation des jeunes obèses. Cette démarche correspondrait à un souhait de voir ces derniers réagir avant que ne survienne l'adolescence, celle-ci risquant de sonner le glas des habitudes saines en matière d'activité physique.

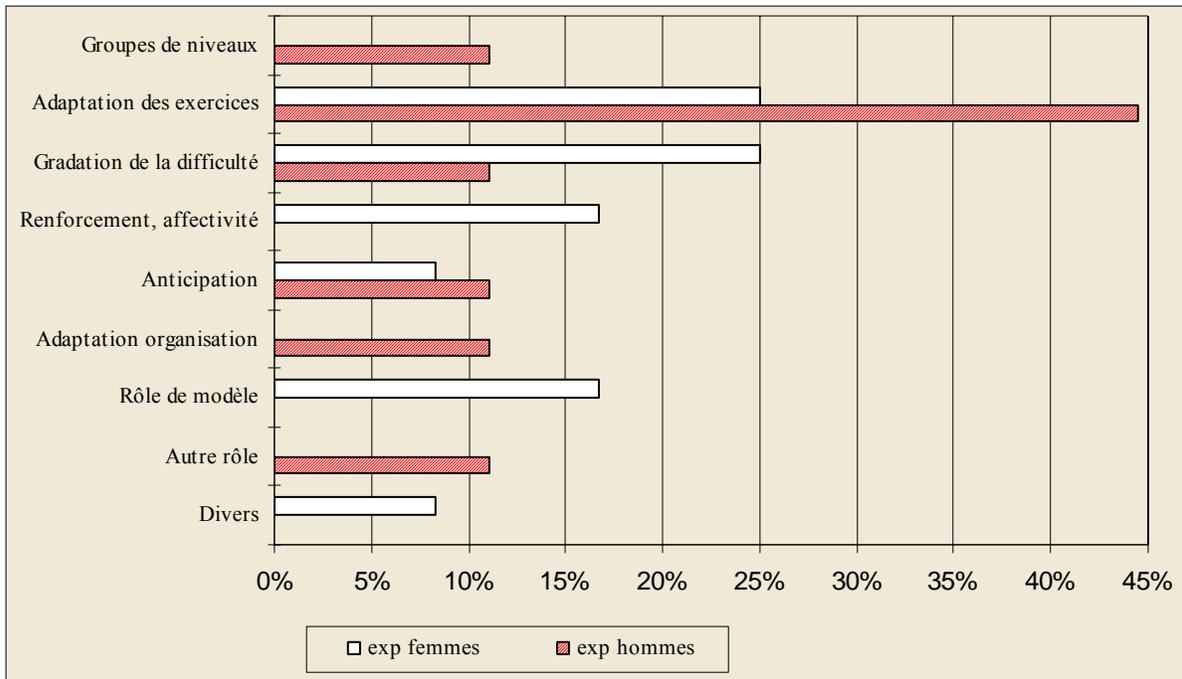
Le fait que les femmes soient plus nombreuses à proposer ce type d'action très individualisée et impliquant une prise de décision tend à confirmer cette analyse. Les professeurs féminins sont également les seules à proposer une intervention affective (figures 4.1.10 et 4.1.11).

Les filles déjà trop bien portantes avant 12 ans ne peuvent espérer se conformer à l'image idéalisée des jeunes filles minces. Les professeurs féminins sont vraisemblablement plus sensibles à la détresse que peuvent ainsi ressentir leurs jeunes élèves. La pression sociale qui est actuellement placée sur le "look" féminin leur permet également de comprendre le besoin d'encouragement des jeunes défavorisées par la nature ou une éducation inappropriée.

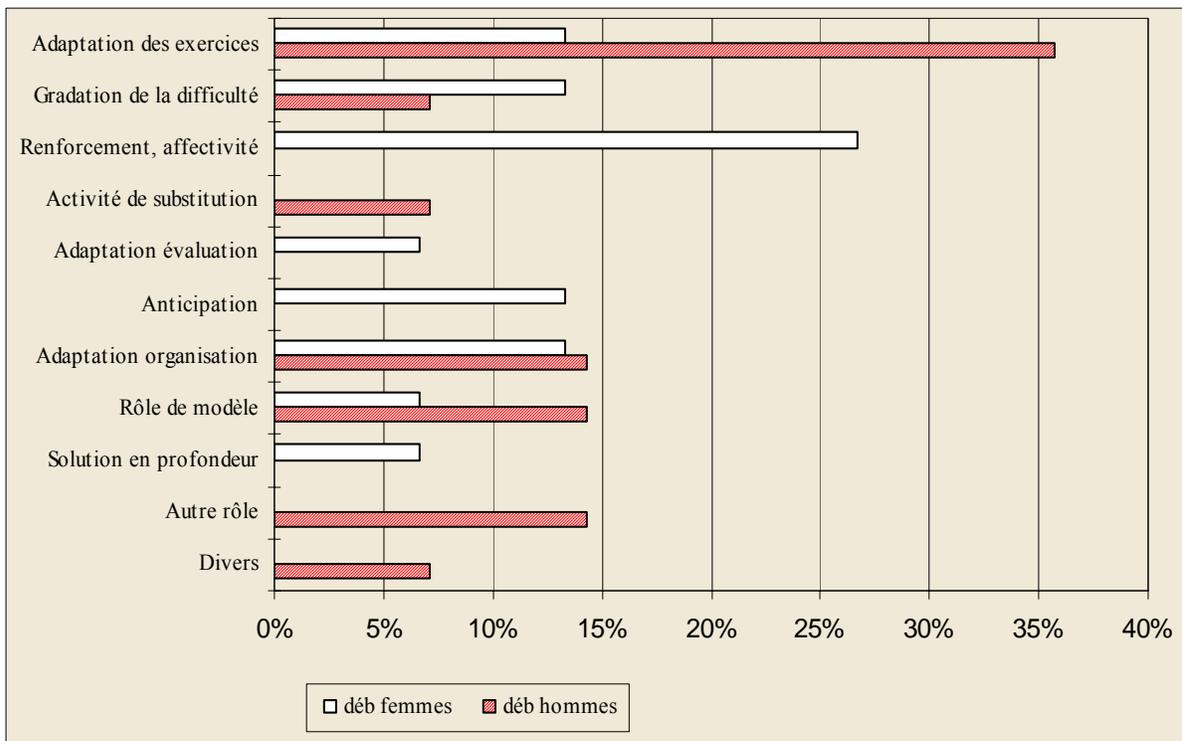
De la comparaison en fonction du degré d'expertise, nous ne retiendrons que la présence exclusive chez les débutants de solutions aux catégories «Adaptation de l'organisation» et «Solution en profondeur». Certains choix des débutants font preuve de beaucoup de réalisme. Nous pensons par exemple à l'évocation de discussions avec les parents ou, sur le plan pratique, l'autorisation de porter une tenue vestimentaire appropriée.

### 1.2.2. Les décisions interactives en relation avec les situations à court terme

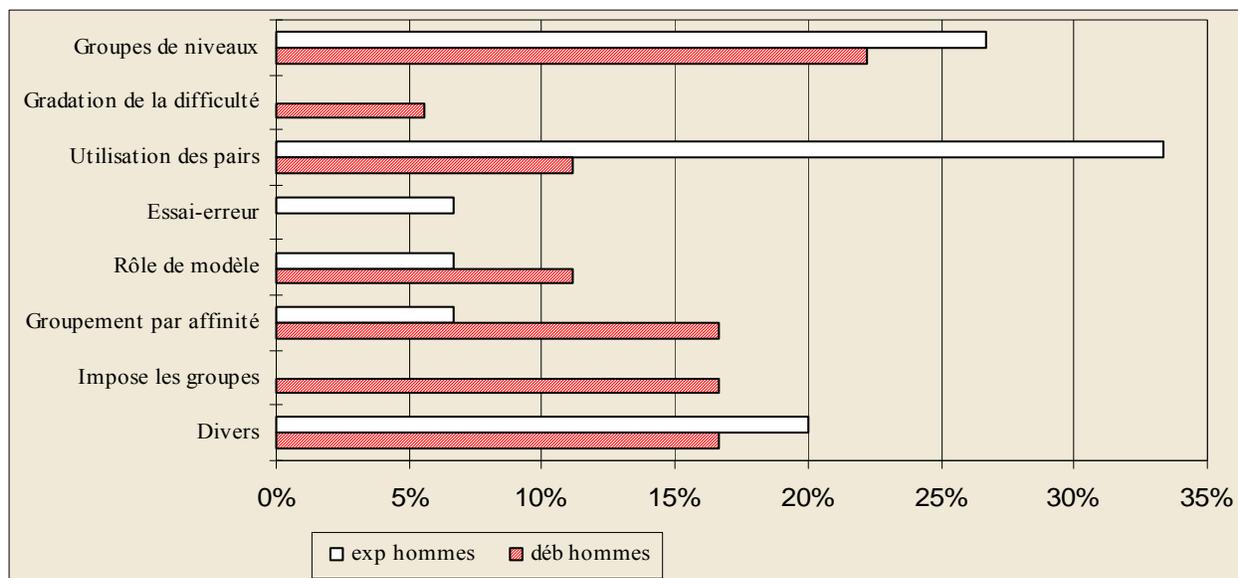
La proportion d'enseignants du primaire estimant avoir déjà rencontré les quatre scénarios en question est nettement plus faible que celles dont nous avons fait état jusqu'à présent. En effet, 44% des professeurs ont répondu par l'affirmative. La situation mettant en place l'activité trampoline a été vécue par 20% seulement des enseignants interrogés. La spécificité de l'activité trampoline, le sous-équipement dont souffrent régulièrement les écoles primaires expliquent cette proportion extrêmement basse. Par ailleurs, l'analyse du thème proposé dans chaque scénario «à court terme» permet de comprendre qu'ils sont moins courants au niveau primaire qu'au niveau secondaire.



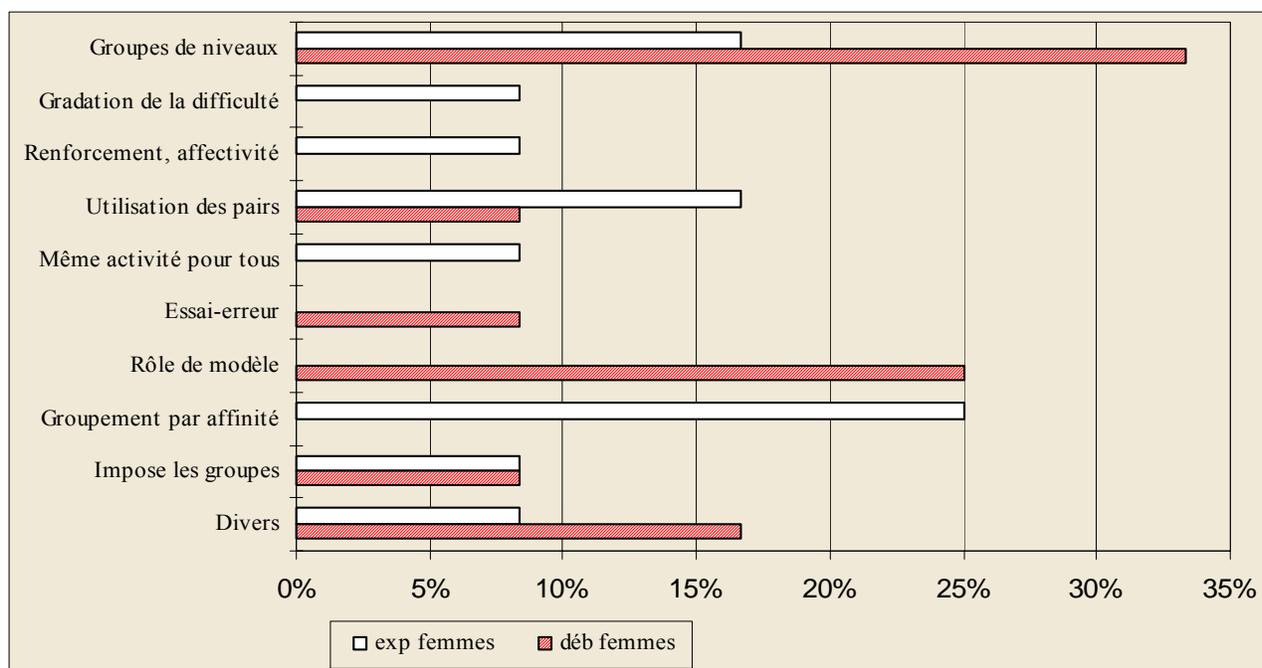
**Figure 4.1.10 - Répartition des solutions proposées par les professeurs experts à la situation «Elève souffrant de complexe lié à sa forte corpulence», selon leur genre**



**Figure 4.1.11 - Répartition des solutions proposées par les professeurs débutants à la situation «Elève souffrant de complexe lié à sa forte corpulence», selon leur genre**



**Figure 4.1.12 - Répartition des solutions proposées par les professeurs masculins à la situation «Activité de deux groupes de niveaux d'habileté différents», selon leur expertise**



**Figure 4.1.13 - Répartition des solutions proposées par les professeurs féminins à la situation «Activité de deux groupes de niveaux d'habileté différents», selon leur expertise**

La présence de sportifs déjà confirmés et de plus peu intéressés par une activité physique hors de leur spécialité se montre beaucoup plus rare dans l'enseignement primaire. L'activité enseignée dans le troisième scénario (le smash en volley-ball) exige des prérequis moteurs et techniques dont ne disposent assurément pas la grande majorité des enfants du primaire. Généralement, les professeurs d'éducation physique programment des activités volley-ball avec

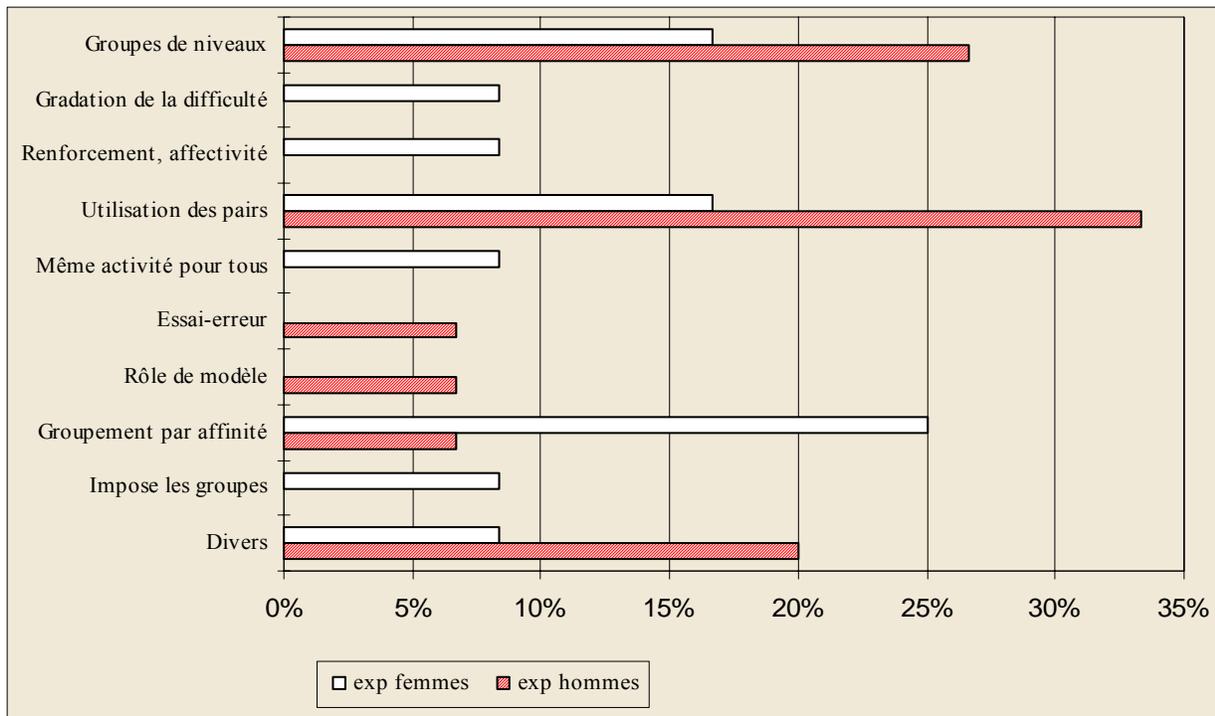
leurs classes des degrés moyen et supérieur mais ils axent le contenu sur la perception des trajectoires et le développement des coordinations oculo-manuelles plus que sur l'acquisition d'habiletés motrices spécifiques. Le quatrième scénario est celui qui présente la validité la plus grande (56%). Notons que, très rapidement, une différenciation s'opère dans les classes de primaire entre les enfants qui ont l'habitude de jouer au ballon et les autres. On remarque ainsi que les garçons sont souvent plus «doués» que les filles dans les activités associées aux sports collectifs. La participation d'une proportion importante d'entre eux à des activités sportives extrascolaires telles que le football et le basket-ball leur permette de se mettre en évidence dès qu'un ballon est mis en jeu. Comme cela se passe dans les cours de récréation, un groupement des élèves par affinité/niveau de pratique peut donc prendre place spontanément dans une séance d'éducation physique. Au niveau primaire, cette scission risque toutefois de conduire à des débordements ou à un laisser-aller moins souvent que dans le secondaire. En effet, la plupart des plus jeunes élèves possèdent encore un grand besoin de dépense d'énergie et sont souvent fiers de montrer ce qu'ils savent faire.

Afin de garantir la validité de nos résultats, nous ne nous centrerons que sur les solutions proposées par les enseignants du primaire dans le cas du dernier scénario. Comme pour les professeurs du secondaire, l'organisation en groupes de niveaux de maîtrise différents représente en primaire la solution la plus fréquente (14 enseignants sur 25). Certains d'entre eux insistent sur le fait qu'ils adapteraient rapidement les exigences des tâches aux aptitudes des élèves afin que chaque groupe puisse relever un défi et poursuivre un objectif d'apprentissage approprié. Rappelons que l'adaptation de la difficulté de la tâche aux possibilités des élèves représente un prérequis fondamental dans l'efficacité de l'enseignement. L'implication des plus forts dans un rôle d'aide représente la deuxième catégorie de solution, par ordre décroissant du nombre de citations (10 enseignants sur 25).

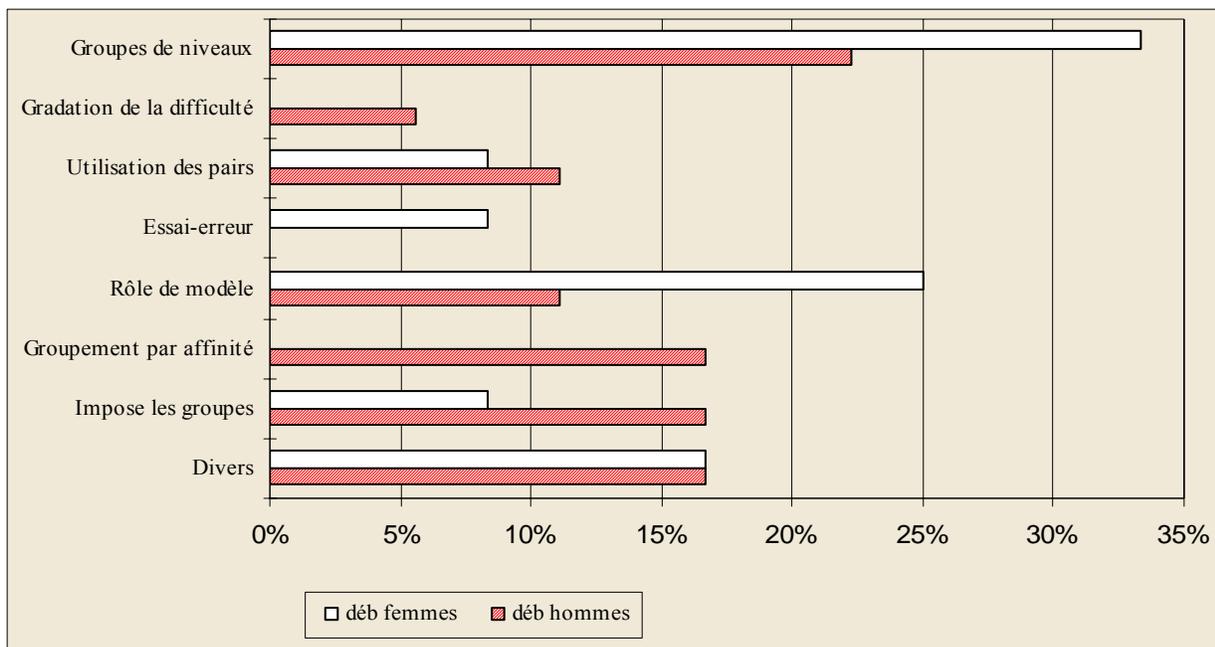
Plusieurs enseignants ont insisté sur le fait que leur réaction varierait selon la personnalité des élèves ou l'histoire de la classe. Ceci paraît logique dans le sens où un professeur adopte un comportement en tenant compte d'une multitude de facteurs. Rappelons que c'est pour cette raison que nous avons jugé opportun d'exploiter la technique du scénario pour étudier les décisions des enseignants. En effet, cette méthodologie de recherche limite considérablement le nombre de variables.

Comme celles de leurs collègues du secondaire, les réactions des professeurs du primaire ne se différencient pas nettement en fonction de leur niveau d'expertise. Quel que soit leur genre, les débutants sont plus nombreux à proposer aux meilleurs à jouer un rôle de modèle (figures 4.1.12 et 4.1.13). Ils tenteraient de les rendre plus réceptifs en mettant en valeur leurs aptitudes. Au niveau primaire, le fait d'être pris comme bon exemple s'avère encore être bien considéré par les élèves. Au niveau secondaire, et par la suite, demander une démonstration à un élève peut avoir des effets pervers car il est malheureusement de bon ton de «ne pas se fouler».

A partir de la comparaison des solutions des femmes et des hommes, nous constatons que ces derniers émettent plus fréquemment la possibilité d'impliquer les élèves plus doués en leur faisant jouer un rôle d'aide (figures 4.1.14 et 4.1.15). Il est étonnant que cette différence contredise celle qui fut mise en évidence au niveau secondaire.



**Figure 4.1.14 - Répartition des solutions proposées par les professeurs experts à la situation «Activité de deux groupes de niveaux d'habileté différents», selon le genre**



**Figure 4.1.15 - Répartition des solutions proposées par les professeurs débutants à la situation «Activité de deux groupes de niveaux d'habileté différents», selon le genre**

### 1.2.3. Comparaison des différentes situations

Pour les raisons que nous avons évoquées précédemment, nous n'aborderons cette comparaison qu'au niveau des scénarios exigeant une décision préinteractive. Le nombre de solutions proposées par l'ensemble des enseignants étant suffisamment important, nous nous baserons sur les pourcentages de chaque catégorie. Celles qui regroupaient au moins 10% ont été classées dans le tableau 4.1.1. Notons que, pour la situation 1, nous avons repris également deux catégories dont les proportions étaient tout juste inférieures à cette limite.

Les principales solutions des enseignants du primaire se distribuent dans un plus grand nombre de catégories que celles identifiées chez leurs collègues du secondaire. Nous formulons l'hypothèse que les premiers seraient plus accoutumés à l'application d'un traitement différencié de leurs élèves. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les conditions d'enseignement sont plus «conviviales» à ce niveau. La taille de l'école, la stabilité de l'équipe pédagogique et la motivation des élèves pour l'éducation physique permettraient aux enseignants de mieux connaître leurs élèves et d'exploiter davantage de procédés pour tenir compte de leurs caractéristiques individuelles.

**Tableau 4.1.1 - Classement par ordre décroissant des principales catégories de solutions proposées par les enseignants du primaire en réponses aux situations à moyen terme (%)**

Situation 1 N = 61 12 catégories	Situation 2 n = 56 10 catégories	Situation 3 n = 63 9 catégories	Situation 4 n = 50 12 catégories
Adaptation des exercices à l'élève 14,8	Création de groupes de niveaux 69,6	Renforcement et affectivité 30,2	Adaptation des exercices à l'élève 28,0
Conseils à caractères médicaux 14,8		Règles identiques 17,5	Gradation de la difficulté 14,0
Création de groupes de niveaux 11,5		Adaptation de la discipline 14,3	Renforcement et affectivité 12,0
Gradation de la difficulté 11,5		Valorisation par un rôle de modèle 11,1	Adaptation de l'organisation 10,0
Adaptation de l'organisation 9,8			Valorisation par un rôle de modèle 10,0
Renforcement et affectivité 9,8			

Renforcer l'élève différent sur le plan affectif représente un type d'action incontournable. Il apparaît parmi les plus importantes catégories dans trois scénarios sur quatre. On peut estimer que l'âge des enfants explique partiellement cette omniprésence. En effet, il est admis que le développement d'attitudes positives envers une activité constitue un paramètre primordial dans les progrès qu'un apprenant peut y faire. Les plus jeunes étant particulièrement sensibles à

l'aspect affectif de la relation pédagogique, il est logique que les enseignants du primaire lui accordent autant d'attention.

Ces derniers proposent également souvent des adaptations des tâches en vue de permettre à l'élève différent de pratiquer une activité qui lui est appropriée. Nous constatons que les enseignants du primaire mentionnent davantage la possibilité de donner aux élèves la possibilité de choisir les tâches qui leur sont les mieux indiquées («Gradation de la difficulté»). Nous rapprochons cette différence de l'intérêt plus marqué des élèves du primaire envers l'activité physique se traduisant directement dans les faits par une collaboration plus franche.

Nous noterons encore la présence exclusive en primaire de la catégorie «Rôle de modèle». Elle trouverait son origine dans l'attitude positive des enfants vis-à-vis de ce type de démarche qui pourrait gêner les élèves plus âgés. Par ailleurs, ces décisions peuvent aussi être assimilées à une action portant sur le plan affectif de la relation d'enseignement.

## **2. La connaissance de l'élève**

A tous les âges de la scolarité, on ne comprendrait pas qu'un enseignant ne soit pas bien informé sur les caractéristiques de ses élèves. Dans le primaire, lorsqu'il est titulaire de la classe, la connaissance peut être plus complète et particulièrement importante dans la perspective d'un développement global de l'enfant.

### **2.1. Attitudes et perceptions vis à vis de l'éducation physique scolaire**

Nous avons regroupé les opinions relatives aux trois items qui traitent de cet aspect: l'attitude à l'égard de l'éducation physique scolaire, l'importance conférée à l'éducation physique à l'école et l'importance d'être bon en sport.

Les proportions d'agrément sont généralement très élevées et souvent supérieures à 90%, avec une seule catégorie de réponse sur l'importance d'être bon en sport chez les élèves des professeurs féminins peu habiles, inférieure à 80%.

Des valeurs sont évidemment à comparer avec celles du niveau secondaire où les attitudes sont nettement moins favorables. La réduction des proportions d'attitudes positives débute dans l'enseignement primaire comme l'ont constaté Piéron, Cloes et Delfosse (1994). Il est assez logique de la voir se poursuivre dans l'enseignement secondaire. Delfosse et al. (1997) avaient noté ce type d'évolution dans plusieurs pays européens.

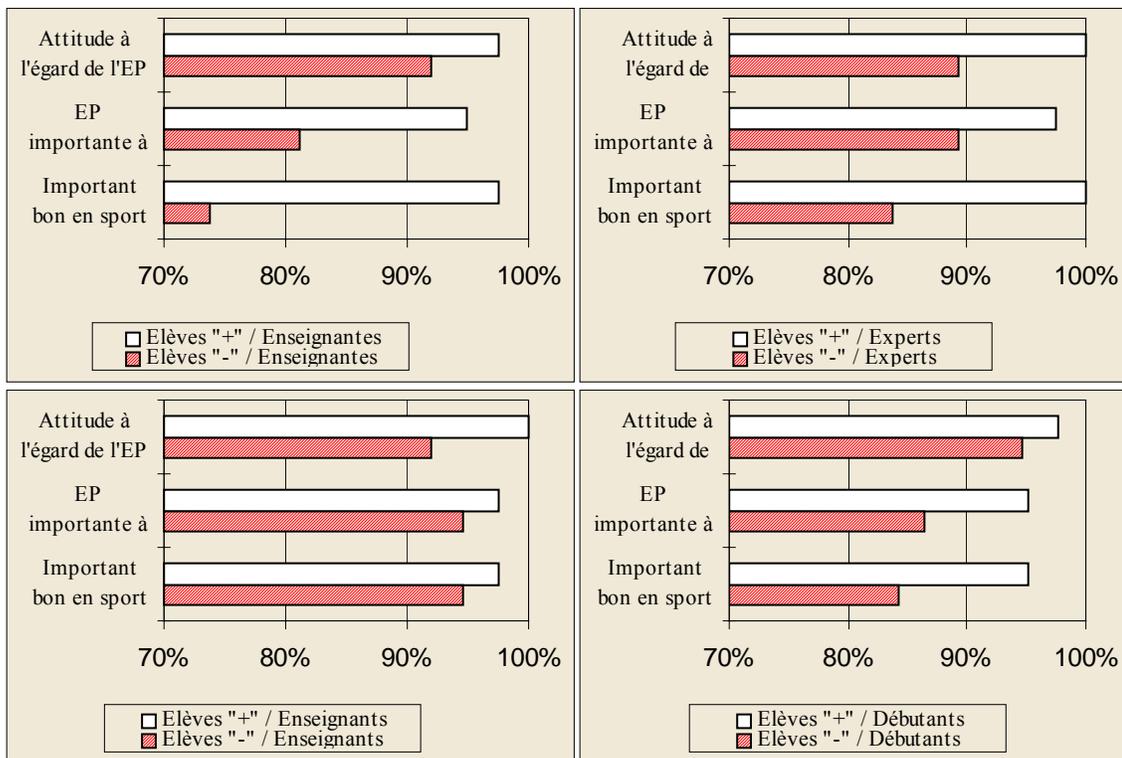
#### **2.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves**

Dans les trois variables considérées, les élèves les plus habiles présentent des pourcentages plus favorables que leurs condisciples moins habiles (figure 4.2.1). Plusieurs des comparaisons mettent en évidence des différences significatives, notamment dans l'attitude des

élèves chez les experts et l'importance d'être bon en sport chez les élèves des professeurs féminins et des experts.

**Tableau 4.2.1 - Attitude globalement favorable de l'ensemble des élèves**

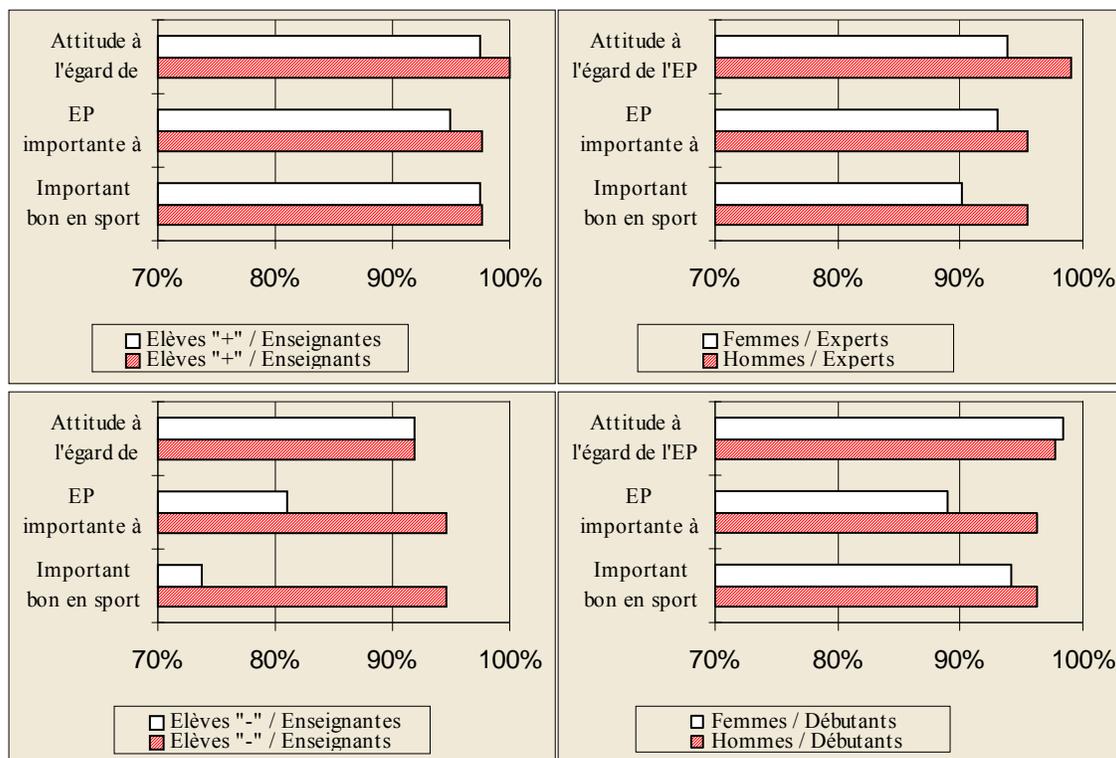
	Primaire	Secondaire
Attitude à l'égard de l'EP	97,2%	87,8%
Importance de l'EP à l'école	93,5%	70,4%
Importance bon en sport	93,9%	80,8%



**Figure 4.2.1 - Attitude à l'égard de l'EP et du sport selon le niveau d'habileté**

### 2.1.2. Comparaison selon le genre

Onze des douze comparaisons effectuées indiquent que les élèves des professeurs masculins ont développé une attitude plus positive que ceux des professeurs féminins, à l'exception de ceux des professeurs débutants (figure 4.2.2). En outre, les élèves des professeurs masculins attribuent plus d'importance à la présence du cours d'éducation physique à l'école et considèrent que le fait d'être bon en sport présente une grande importance.



**Figure 4.2.2 - Attitude à l'égard de l'EP et du sport selon le genre**

Trois des comparaisons dégagent des différences significatives: l'attitude vis-à-vis de l'éducation physique chez les élèves des experts ( $z = 1,8$ ,  $p = 0,07$ ), l'éducation physique est importante à l'école dans les classes des professeurs débutants ( $z = 2,0$ ;  $p = 0,043$ ), et sur l'importance d'être bon en sport chez les élèves des professeurs masculins et ceux des professeurs féminins les plus faibles ( $z = 2,2$ ;  $p = 0,03$ ).

### 2.1.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

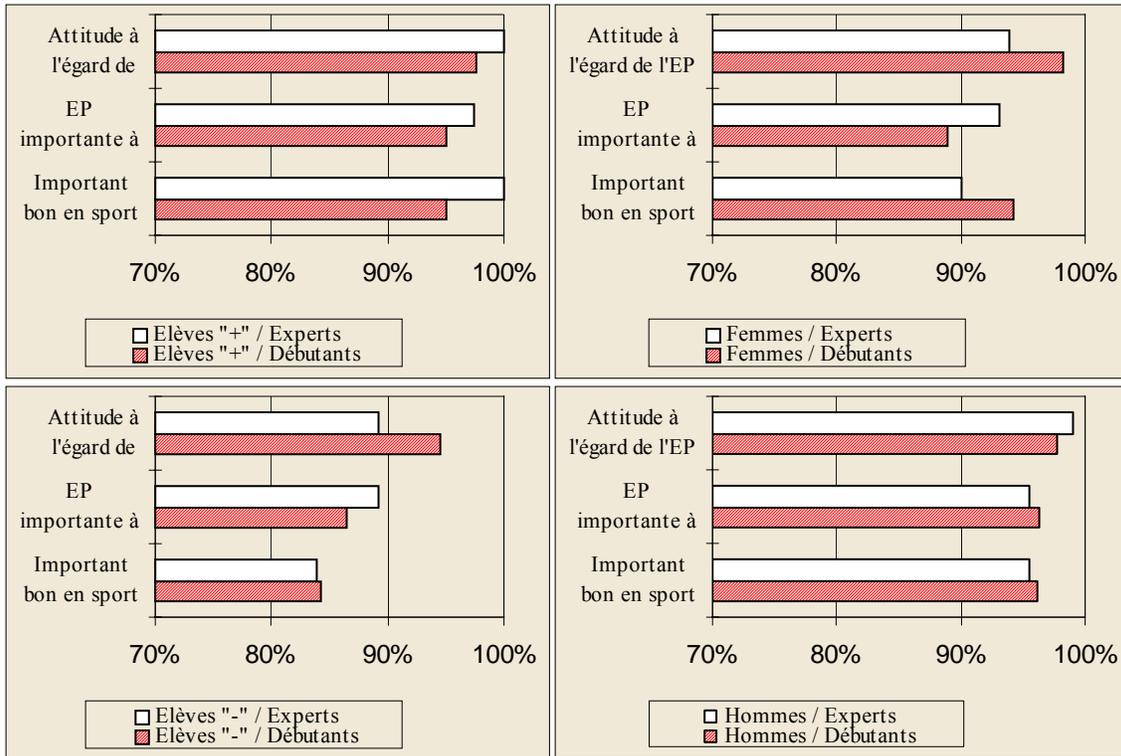
Le sens des différences est plus partagé que dans les deux autres comparaisons, selon l'habileté et le genre. Dans les classes d'experts, quatre comparaisons sont à leur avantage. En revanche, l'attitude à l'égard de l'éducation physique et l'importance d'être bon en sport marquent des proportions supérieures dans les classes des débutants. Lorsque les groupes complets d'élèves des professeurs masculins et féminins sont séparés, les comparaisons ne laissent présager aucune tendance claire (figure 4.2.3).

## 2.2. Perception des objectifs assignés à l'éducation physique

Sur l'ensemble des élèves, les objectifs de santé figurent en tête des choix, 32.9% , suivis de peu par les apprentissages (30,6%) et le développement de la condition physique (24.3%). Il est étonnant de constater que le plaisir ou l'amusement n'atteint qu'une proportion de 7.3% alors

que les contacts sociaux ne sont mentionnés que par 4.9% des élèves. On peut se demander quel est le sens donné à la notion de santé par les enfants, comme par les adolescents par ailleurs.

Le commentaire se limite à son aspect descriptif, les groupes étant trop petits pour effectuer une analyse statistique à l'aide du  $X^2$ .



**Figure 4.2.3 - Attitude à l'égard de l'EP et du sport selon le degré d'expertise des enseignants**

### 2.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté

L'objectif santé est placé en avant dans toutes les comparaisons, à l'avantage des élèves les plus habiles, ceux des professeurs féminins et masculins et ceux des classes dirigées par les experts (figure 4.2.4.). A l'inverse, la condition physique recueille des pourcentages de choix supérieurs dans les groupes d'élèves moins habiles. Les différences sont plus marquées que ce qui fut constaté dans le secondaire.

### 2.2.2. Comparaison selon le genre

Les comparaisons des élèves plus habiles et moins habiles des professeurs féminins et masculins divergent nettement et s'avèrent significativement différentes chez les experts ( $X^2 = 30,2; p < 0,001$ ) et chez les débutants ( $X^2 = 36,5; p < 0,001$ ) (figure 4.2.5).

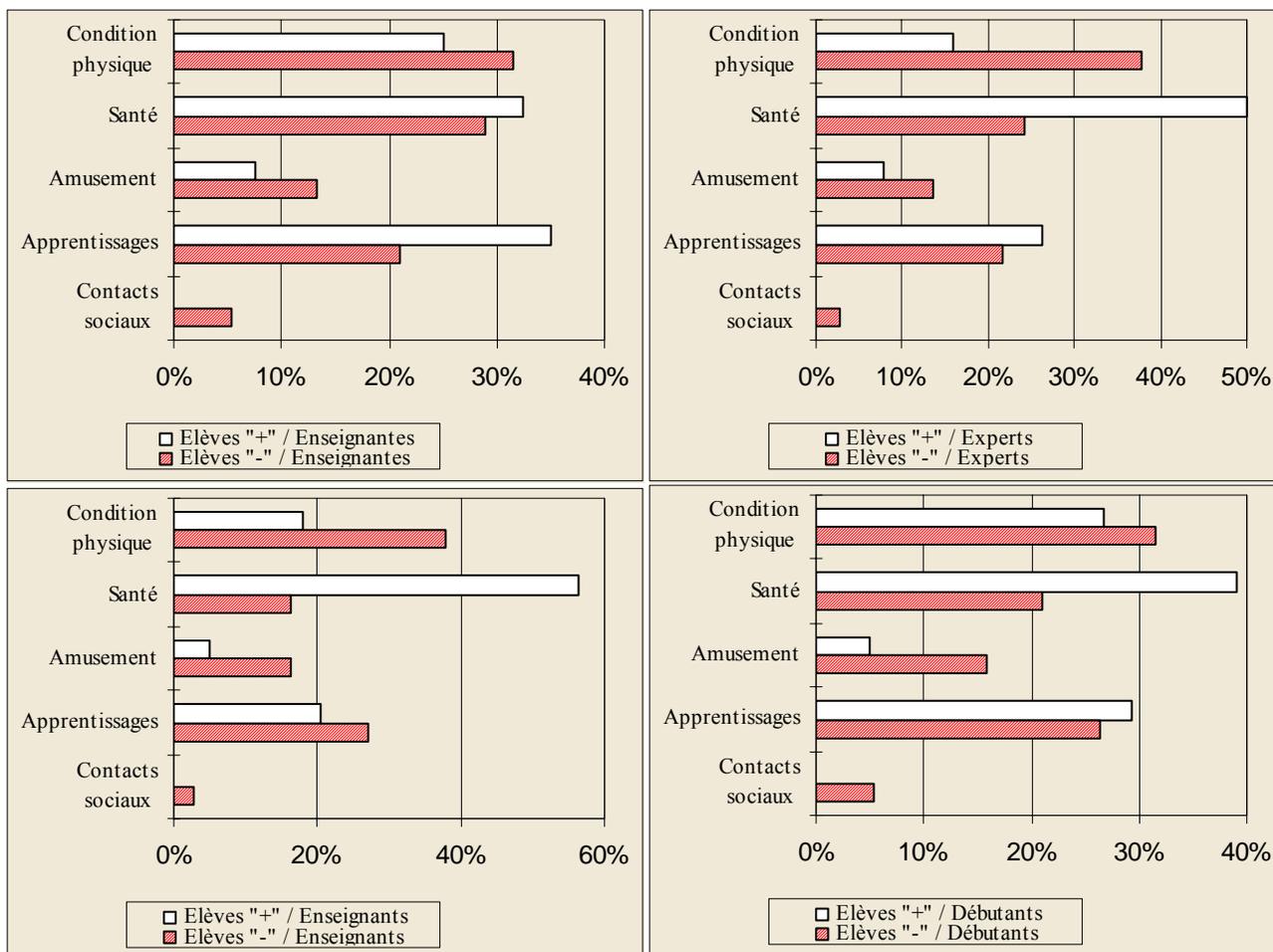


Figure 4.2.4 - Objectifs assignés à L'EP selon le niveau d'habileté

### 2.2.3. Comparaison selon le degré d'expertise

Les comparaisons des classes d'experts et de débutants se révèlent significativement différentes ( $X^2 = 42,3$ ;  $p < 0,001$  chez les élèves des professeurs féminins et  $X^2 = 34,3$ ;  $p < 0,001$  chez les élèves des professeurs masculins) (figure 4.2.6). Les premières mettent en avant la condition physique chez les professeurs débutants, alors que les élèves des professeurs masculins choisissent surtout l'inverse chez les experts.

Les objectifs de santé et d'apprentissage sont également choisis dans des sens opposés dans les deux types de classe.

## 2.3. Perceptions des compétences

Il existe un remarquable équilibre entre le niveau de perception de compétence en éducation physique et dans la matière enseignée lors de l'observation (tableau 4.2.2). Septante-cinq pour cent des élèves estiment être à un bon niveau de compétence.

### 2.3.1. Comparaison selon l'habileté

Sur les huit comparaisons possibles, toutes marquent un très net avantage des élèves plus habiles qui s'estiment très compétents dans des proportions de 85 à 95% face à 50 à 60% chez les plus faibles (tableau 4.2.2). Les différences présentent un aspect semblable à celui qui fut observé dans le secondaire. On pourra en tirer que la perception de compétence s'établit dès l'enfance à un niveau donné et qu'elle se maintient au long de la scolarité. Il serait opportun de se livrer à une étude longitudinale pour confirmer cette hypothèse.

### 2.3.2. Comparaison selon le genre

La comparaison des élèves les plus habiles et des moins doués chez les professeurs féminins et masculins n'indique que de très faibles différences, parfois à l'avantage des élèves des professeurs féminins, parfois à celui des élèves des professeurs masculins. L'interprétation des

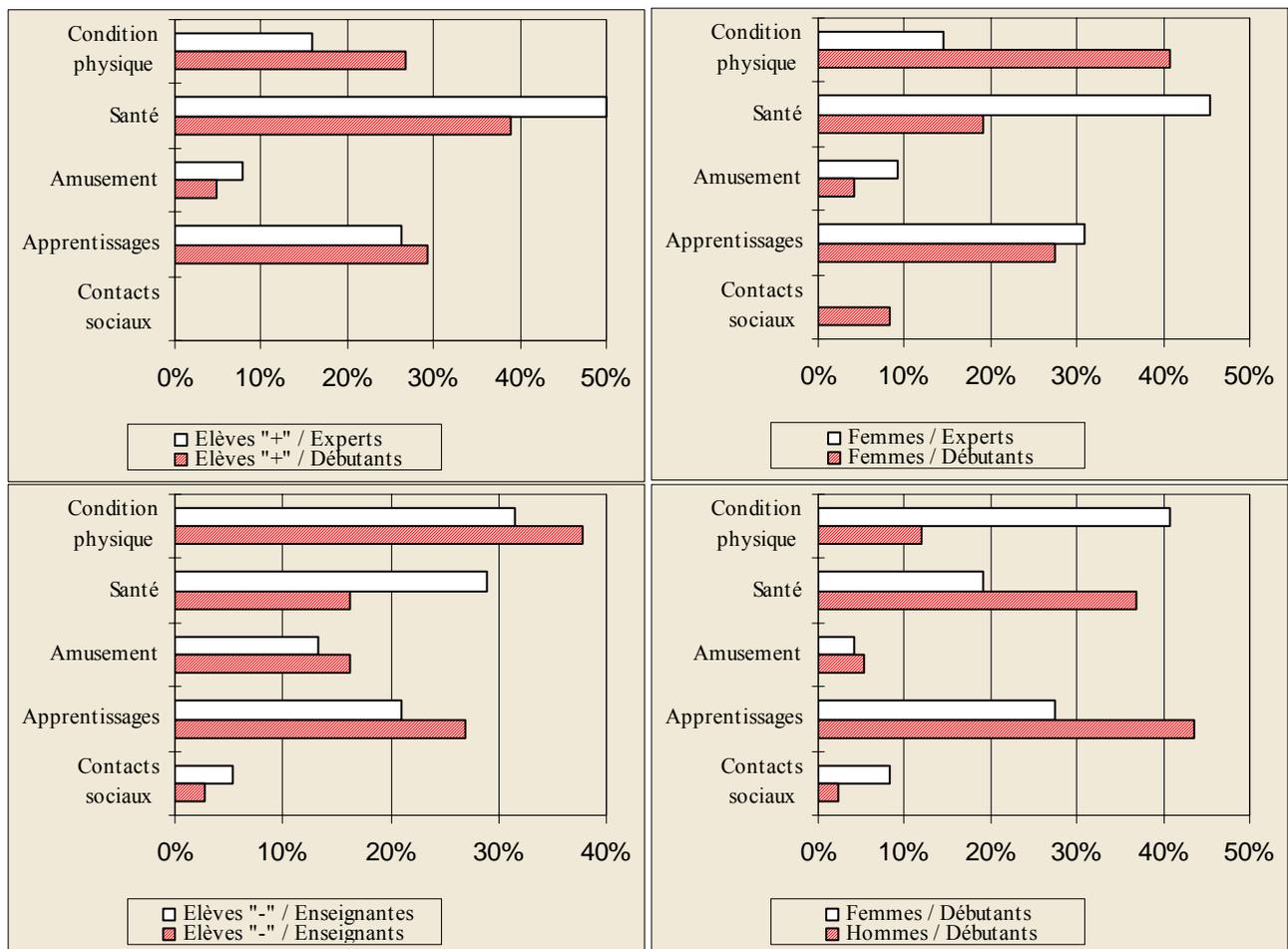


Figure 4.2.5 - Objectifs assignés à l'EP selon le genre

résultats est quasi impossible tant les tendances divergent, en particulier dans la comparaison des classes de professeurs experts et débutants.

### 2.3.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Les valeurs rencontrées penchent légèrement en faveur des élèves plus ou moins habiles dans les classes des experts comparés à celles des débutants (tableau 4.2.2). En revanche, les tendances sont opposées quand on analyse les perceptions des élèves des professeurs masculins et féminins dans ces mêmes classes.

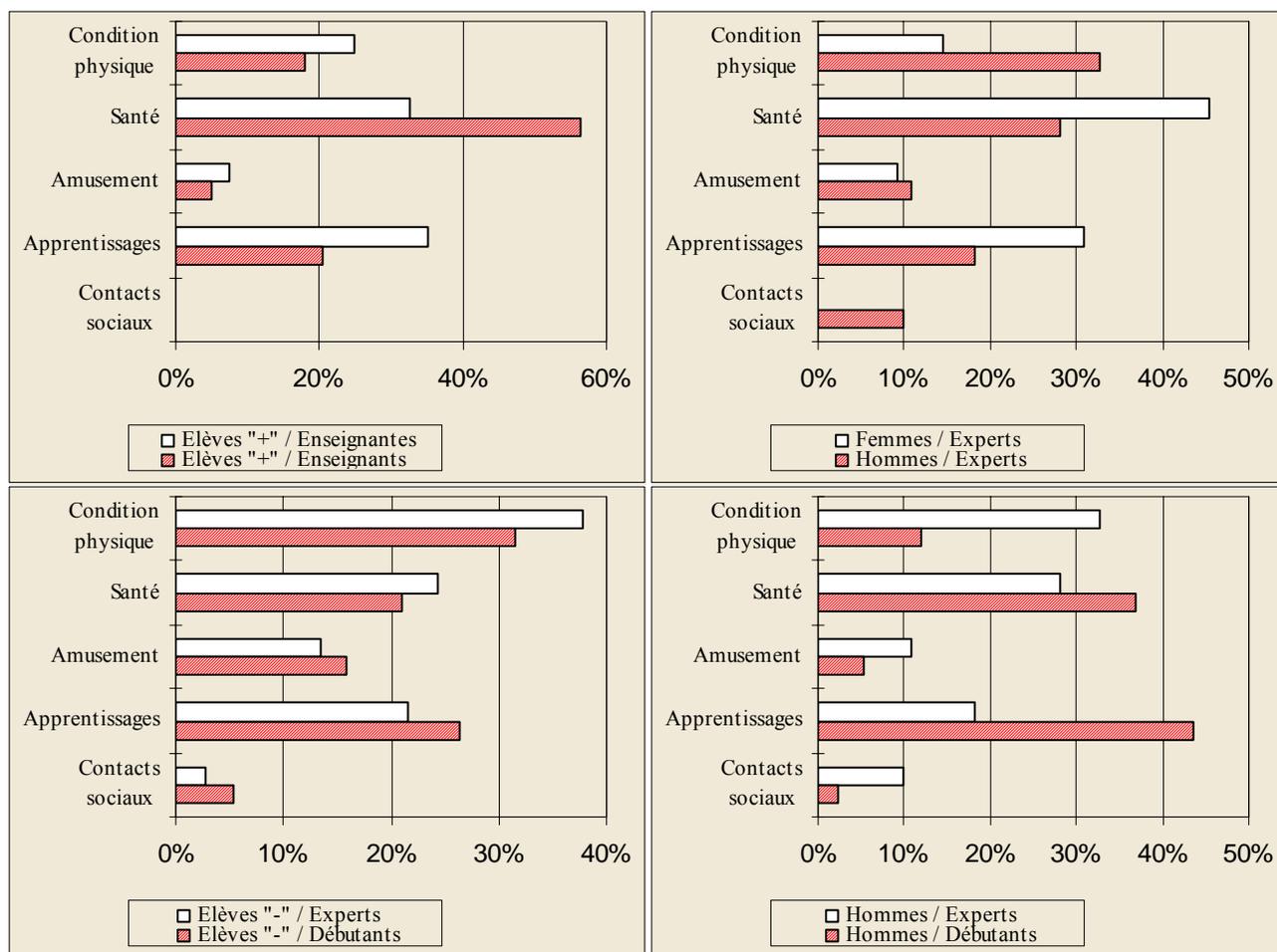


Figure 4.2.6 - Objectifs assignés à l'EP selon le degré d'expertise

**Tableau 4.2.2 - Proportions de perceptions favorables recueillies sur l'ensemble des élèves**

Niveau en éducation physique	74,6%
Niveau dans l'activité	74,0%

**Proportion de perceptions favorables - Comparaison selon le niveau d'habileté**

<i>Filles</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Niveau en éducation physique	95,0%	52,6%
Niveau dans l'activité	85,0%	63,2%
<i>Garçons</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Niveau en éducation physique	92,7%	55,6%
Niveau dans l'activité	92,7%	58,3%
<i>Experts</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Niveau en éducation physique	97,5%	54,1%
Niveau dans l'activité	92,5%	62,2%
<i>Débutants</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Niveau en éducation physique	90,2%	54,1%
Niveau dans l'activité	85,4%	59,5%

**Proportion de perceptions favorables - Comparaison selon le genre**

<i>Plus habiles</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Niveau en éducation physique	95,0%	92,7%
Niveau dans l'activité	85,0%	92,7%
<i>Moins habiles</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Niveau en éducation physique	52,6%	55,6%
Niveau dans l'activité	63,2%	58,3%
<i>Experts</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Niveau en éducation physique	63,4%	83,0%
Niveau dans l'activité	65,6%	83,5%
<i>Débutants</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Niveau en éducation physique	90,0%	64,7%
Niveau dans l'activité	85,0%	64,7%

**Proportion de perceptions favorables - Comparaison selon le degré d'expertise**

<i>Plus habiles</i>	<i>Experts</i>	<i>Débutants</i>
Niveau en éducation physique	97,5%	90,2%
Niveau dans l'activité	92,5%	85,4%
<i>Moins habiles</i>	<i>Experts</i>	<i>Débutants</i>
Niveau en éducation physique	54,1%	54,1%
Niveau dans l'activité	62,2%	59,5%
<i>Filles</i>	<i>Experts</i>	<i>Débutants</i>
Niveau en éducation physique	63,4%	90,0%
Niveau dans l'activité	65,6%	85,0%
<i>Garçons</i>	<i>Experts</i>	<i>Débutants</i>
Niveau en éducation physique	83,0%	64,7%
Niveau dans l'activité	83,5%	64,7%

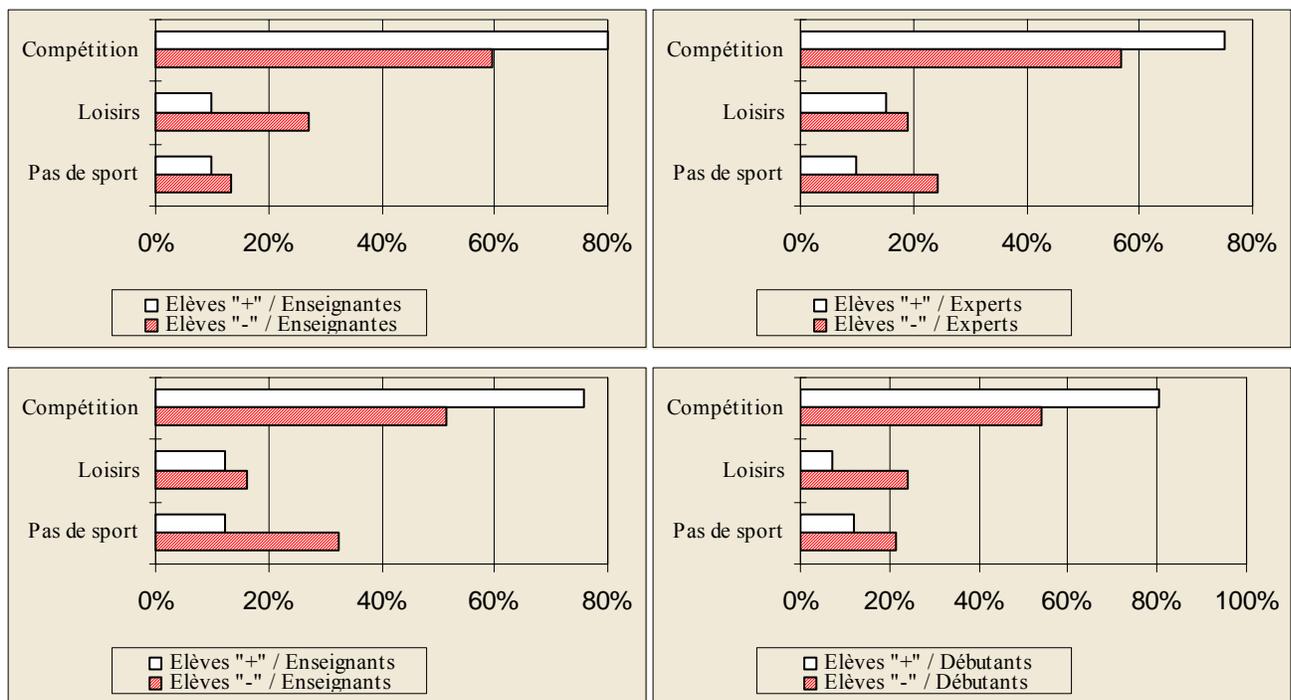
## 2.4. La pratique sportive extrascolaire

Sur l'ensemble des élèves, près de 60% annoncent une participation à des activités sportives en compétition et plus de 16% ne pas pratiquer un sport.

### 2.4.1. Comparaison selon le niveau d'habileté

Il était prévisible que les élèves les plus habiles pratiquent en plus forte proportion une activité compétitive (figure 4.2.7). Ils sont environ 80% à l'affirmer, alors que le taux de réponses de leurs condisciples moins doués oscille autour de 50%.

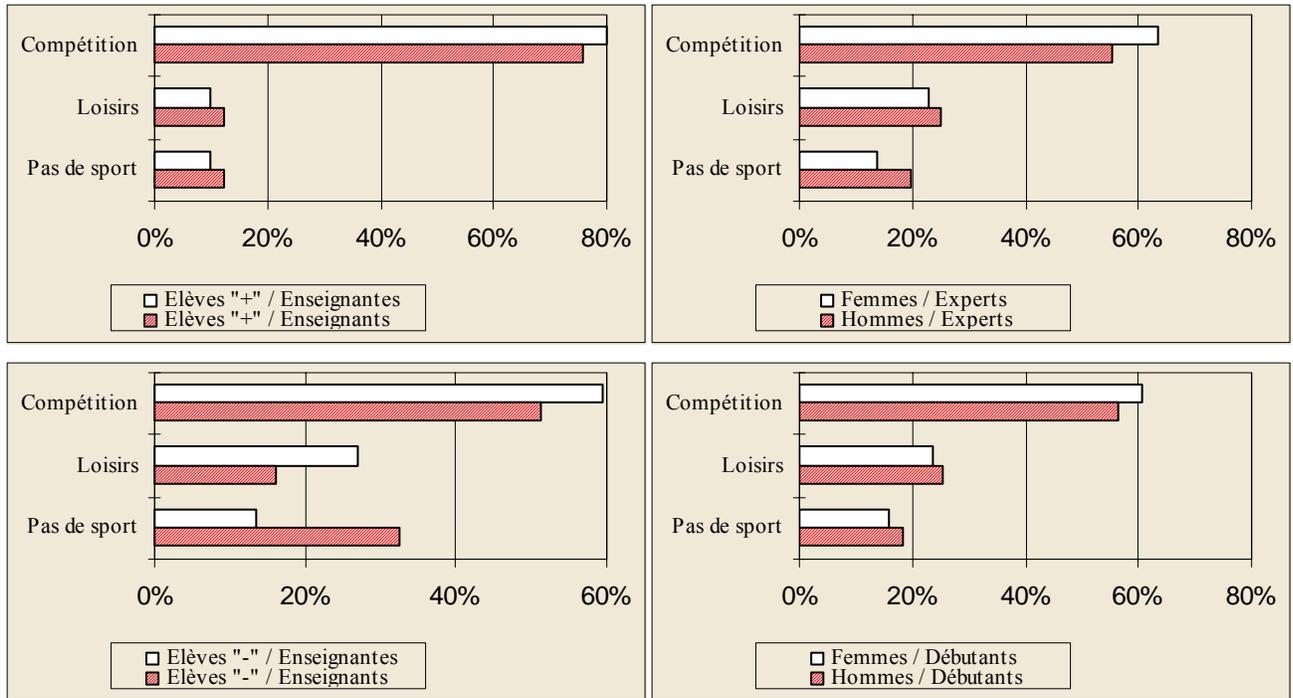
En matière d'inactivité, toutes les différences indiquent une sédentarité plus marquée des élèves les plus faibles. On compte généralement plus de 20% de non-sportifs.



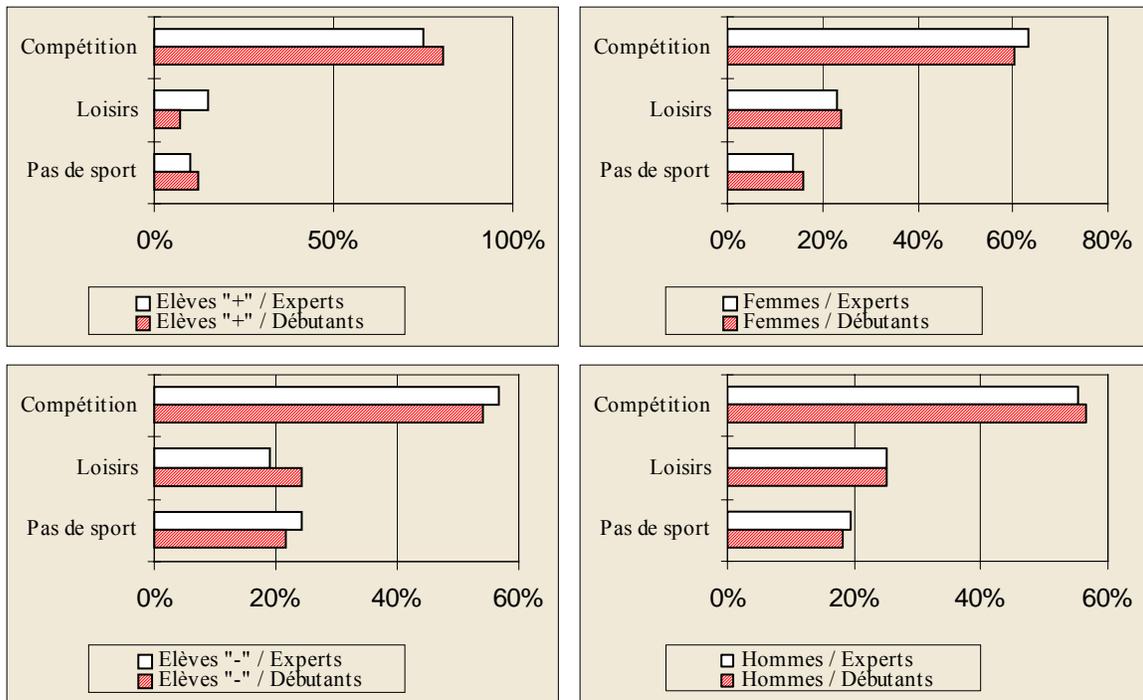
**Figure 4.2.7 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le niveau d'habileté**

### 2.4.2. Comparaison selon le genre

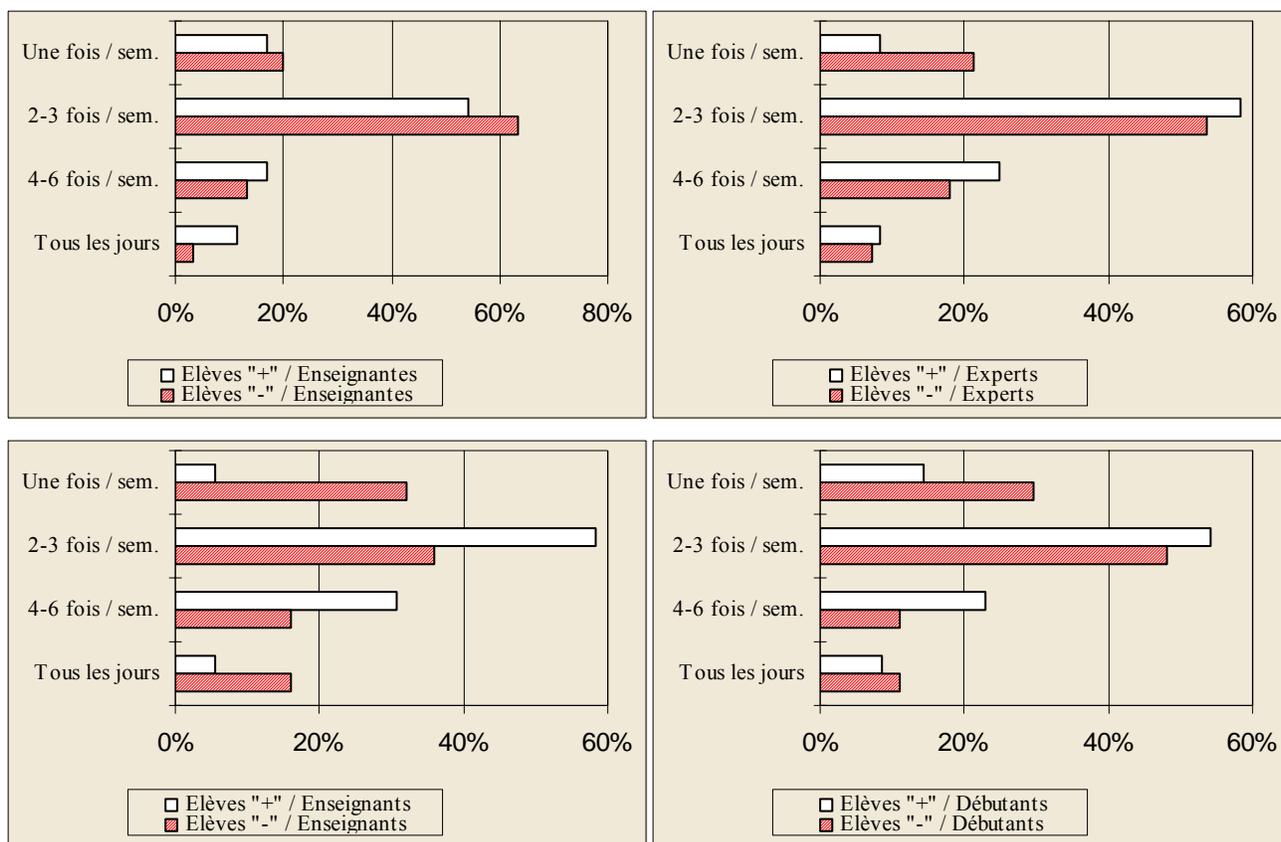
Les comparaisons fournissent des résultats tout à fait inattendus et en contradiction avec les données de la littérature. Les proportions de élèves des professeurs féminins participant à la compétition sont supérieures à celles des élèves des professeurs masculins et les pourcentages de non-pratiquants sont faibles (figure 4.2.8).



**Figure 4.2.8 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le genre**



**Figure 4.2.9 - Type de pratique sportive extrascolaire selon le degré d'expertise**



**Figure 4.2.10 - Fréquence de pratique sportive extrascolaire selon le niveau d'habileté**

### 2.4.3. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Les différences entre les groupes sont assez faibles. Trois fois sur quatre, les élèves des experts participent davantage à la compétition. Les résultats divergent en matière d'absence d'activités sportives que nous qualifierions de sédentarité.

## 2.5. Fréquence de la pratique sportive extrascolaire

Trente pour cent des enfants annoncent une participation très fréquente au-delà de quatre heures par semaine. Un peu plus de 20% ne participent qu'une seule fois par semaine.

### 2.5.1. Comparaison selon le niveau d'habileté

Il est assez étonnant de constater que les élèves les moins habiles des professeurs masculins déclarent pratiquer une activité sportive tous les jours en plus forte proportion que leurs homologues moins doués. Toutefois, les valeurs de participation au-delà de quatre heures sont presque équivalentes chez les deux types d'élèves. Chez les élèves des professeurs féminins, les plus doués pratiquent nettement plus fréquemment.

Les meilleurs sont engagés dans une pratique régulière plus fréquente dans les deux types de classe.

La pratique peu fréquente, une fois par semaine, concerne des proportions nettement plus élevées des élèves les moins habiles aussi bien dans les comparaisons entre élèves des professeurs masculins et féminins et dans les deux types de classe. Il ressort de ces résultats que l'absence d'activité physique régulière ou sa fréquence très rare s'installe très tôt. Lorsque l'on prend en considération les corrélations issues des études longitudinales de Yang (1997) et Van Reusel et al. (1990) le pronostic de sédentarité est inquiétant.

### **3. La gestion de la classe par l'enseignant**

Après avoir déterminé dans quelles proportions le temps utile se répartit dans les leçons du primaire, nous nous intéresserons successivement à chacune des variables envisagées dans cette analyse.

#### **3.1. Le temps utile**

Un total de 19 leçons ont été filmées sans incident et purent être analysées (tableau 4.3.1).

La durée moyenne du temps utile dans les séances traditionnelles comptant une seule période est de 34 minutes, comme dans le secondaire. La plus grande motivation des enfants du primaire ne conduit pas à une meilleure utilisation du temps programme. Les contingences matérielles (éloignement de la salle, habillage, déshabillage) restent aussi lourdes. Avec les plus jeunes enfants, des difficultés peuvent apparaître dans la durée de la période passée au vestiaire. Pour cette raison, beaucoup de titulaires s'organisent afin que les élèves se changent en classe et arrivent assez rapidement en tenue. Plus l'âge des élèves augmente, plus cette démarche devient difficile. En raison de la maturation sexuelle de certains enfants, la mixité commence en effet à poser quelques problèmes qui se répercutent sur l'organisation de l'accueil des élèves dans les vestiaires.

Une seule séance groupée a été filmée (tableau 4.3.1). La planification de ce type d'activité est nettement plus rare au niveau primaire. Avec deux périodes hebdomadaires, la direction des écoles trouve en effet judicieux - lorsqu'elle est convaincue de l'utilité de l'éducation physique - d'espacer les séances afin que les effets de la répétition se fassent sentir. Notons que dans la séance «groupée» que nous avons eu l'occasion de suivre, la rentabilisation du temps programme était particulièrement élevée (74%) et a permis une pratique continue pendant une heure et quart.

**Tableau 4.3.1 - Récapitulatif de séances observées au niveau primaire**

	<i>Nombre</i>	<i>Durée totale du temps utile</i>	<i>Nombre d'heures groupées</i>
Ensemble des enseignants	19	11 h 27min.	1
Experts - Femmes	6	3 h 07min.	0
Experts - Hommes	5	3 h 38min.	1
Débutants - Femmes	3	1 h 36min.	0
Débutants - Hommes	5	3 h 06min.	0

L'importance des trois catégories de temps utile diffère sensiblement par rapport à ce qui fut observé au niveau secondaire. Le temps disponible pour la pratique perd quasi 10% et atteint une valeur moyenne de 54,5%. Les temps d'information et de transition augmentent (31,8 et 13,8%). Ces changements pourraient paraître logiques dans le sens où les facultés de compréhension des enfants du primaire sont plus limitées que celles des élèves plus âgés. Ils ont donc besoin que le professeur leur explique et montre davantage. De plus, ils se caractérisent par des difficultés plus grandes pour placer le matériel et se préparer à écouter l'enseignant.

Toutefois, si l'on se réfère à l'étude de Swalus et al. (1988) les auteurs notaient qu'environ un quart des présentations énonçaient plus de six critères dont quatre différents. On doit trouver un équilibre entre le besoin d'information, d'une part, et la capacité d'attention relativement limitée des jeunes enfants, d'autre part. On n'oubliera pas qu'en âge d'école primaire, les facultés d'apprentissage par imitation sont bien présentes.

Avant de poursuivre l'analyse, insistons à nouveau sur le rôle fondamental de l'enseignant dans l'augmentation du temps disponible pour la pratique. Au niveau primaire où le besoin de mouvement de l'enfant est particulièrement élevé, il nous semble qu'un effort devrait être réalisé pour permettre aux enfants d'être en mesure de se mouvoir plus que la moitié de la leçon. N'oublions pas que ces jeunes élèves sont confinés dans leur classe pendant de longues périodes au cours desquelles leur titulaire éprouve le plus souvent beaucoup de mal à contenir leur envie de dépenser leur trop plein d'énergie. Si le cours d'éducation physique ne répond pas au besoin de mouvement des enfants, on peut craindre que l'Ecole contribue largement à la perte d'intérêt des jeunes envers l'activité physique en général.

La distribution des catégories présente le même profil dans tous les groupes. Toutefois, les professeurs masculins débutants sont ceux qui respectent le mieux les critères d'efficacité (figure 4.3.1) avec les proportions les plus élevées de temps disponible pour la pratique et d'information (56,5 et 35,2%) et les périodes de transition les plus réduites (8,3%). Leurs jeunes collègues féminines fournissent un profil moins favorable (51,3; 29,7 et 19,0%).

Ces résultats nous permettent de comprendre pourquoi le niveau d'expertise ne semble pas lié à une modification de la répartition du temps utile. La comparaison en fonction du genre ne livre pas davantage d'information. Il semble que les trois débutantes observées ont rencontré quelques difficultés de gestion de leur classe. Compte tenu de l'instabilité et de la fougue des

enfants du primaire, on peut poser l'hypothèse que des jeunes enseignantes rencontrent certaines difficultés à imposer un niveau de discipline compatible avec un travail répondant à des critères quantitatifs et qualitatifs.

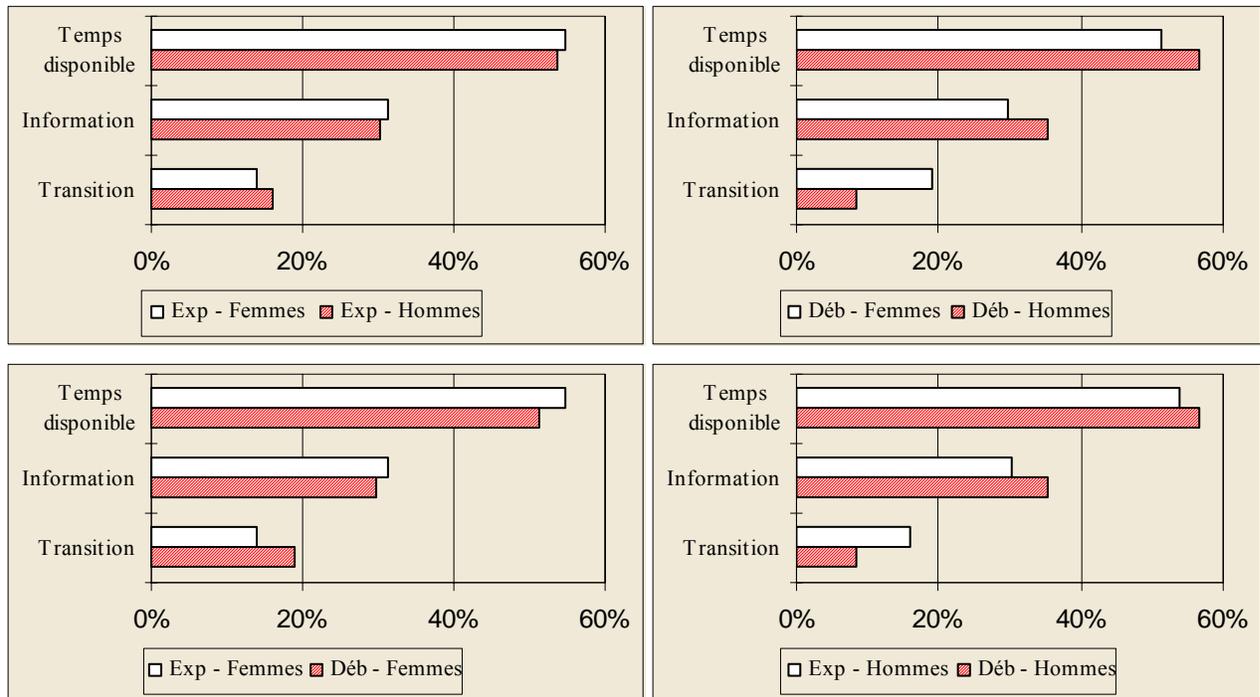
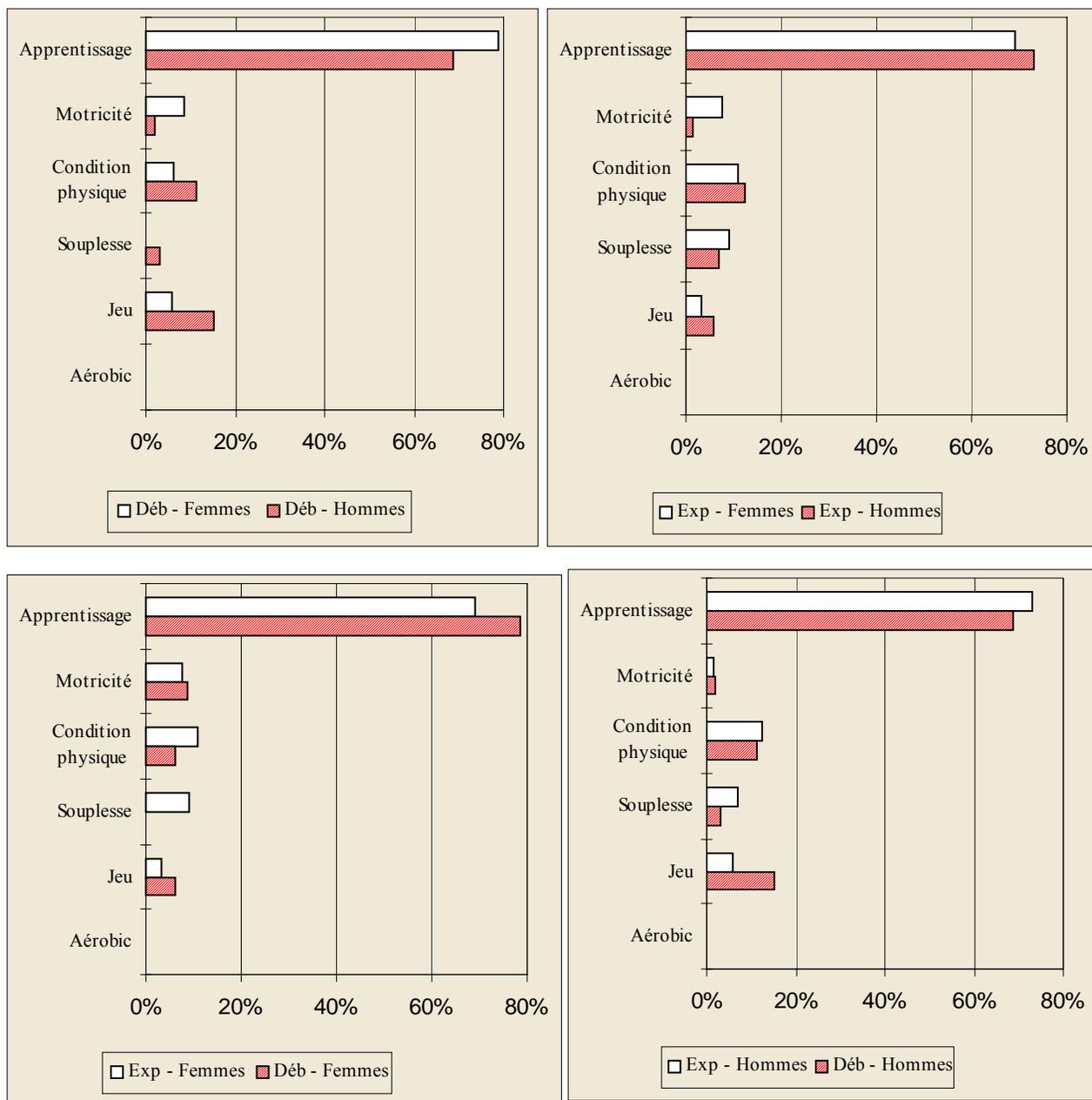


Figure 4.3.1 - Répartition du temps utile

### 3.2. Le temps disponible pour la pratique

Comme nous pouvions nous y attendre, le temps disponible pour la pratique porte essentiellement sur l'apprentissage. Selon le groupe envisagé, il représente le thème principal dans 68,7% (Débutants - Hommes) à 78,7% (Débutants - Femmes) de périodes d'activités. Cette orientation de l'éducation physique justifierait les résultats présentés dans la répartition des catégories du temps utile. Centrées sur l'apprentissage, les débutantes consacraient beaucoup de temps à présenter les tâches. Utilisant souvent un matériel varié et une organisation en circuit, elles «perdraient» davantage de temps en transition.

Il est étonnant de constater les proportions réduites des catégories «Motricité» (4,2%) et «Jeu» (7,8%). En effet, on peut se demander si les professeurs ne tendent pas à oublier les caractéristiques des enfants. Au niveau primaire, il paraît plus fondamental d'améliorer leurs aptitudes motrices générales et de leur faire apprécier l'activité physique que d'apprendre des gestes techniques parfois stéréotypés et inutiles en dehors d'une pratique sportive codifiée.



**Figure 4.3.2 - Répartition du temps disponible pour la pratique**

### 3.2.1. Comparaison selon le degré d'expertise

L'importance de la principale catégorie de temps disponible ne semble pas liée à l'expérience des enseignants. Les débutantes lui consacrent plus de temps que les expertes tandis que la différence est inversée chez les hommes (figure 4.3.2). En revanche, les experts consacrent plus de temps aux différentes facettes du développement des aptitudes physiques (figure 4.3.2). La différence est d'ailleurs assez importante pour la souplesse, chez les femmes (9,1 contre 9,5%)

ou chez les hommes (6,8 contre 3,0%). Il est probable que les professeurs les plus expérimentés ont pris conscience de l'importance de cet objectif de l'éducation physique et qu'ils tentent de lutter, dans les limites de leurs moyens, contre l'inactivité croissante des enfants en âge d'école primaire.

Par ailleurs, les débutants accordent plus d'attention au jeu que les experts: 5,9% contre 3,2% chez les femmes, 15,2% contre 6,0% chez les hommes (figure 4.3.2). On peut considérer qu'ils seraient influencés par les conceptions actuelles des approches pédagogiques des activités sportives prônant l'exploitation de formes de jeu variées.

### 3.2.2. Comparaison selon le genre

A l'exception de la catégorie «Apprentissage», les professeurs féminins et masculins présentent des profils de temps disponible nettement différenciés. Les femmes semblent plus intéressées par la motricité tandis que les hommes des deux niveaux d'expertise proposent davantage de condition physique et de jeu. Ces constatations s'inscrivent dans une certaine logique correspondant à l'image traditionnelle des enseignants de chaque sexe. Pratiquant personnellement plus d'activités physiques, les hommes inciteraient plus les élèves à développer leurs aptitudes physiques.

## 3.3. Le temps d'information

Globalement, la distribution des différentes catégories de l'information transmise correspond à celle enregistrée au niveau secondaire. Notons toutefois l'augmentation des proportions de catégories «Démonstration de l'élève» (8,7 contre 5,3%) et «Discipline» (1,9 contre 0,1%) et la diminution de l'importance des démonstrations de l'enseignant (3,8% contre 7,1%).

Alors que le niveau des apprenants est plus faible qu'au secondaire (leur expérience motrice étant moindre), les enseignants font plus souvent appel à eux comme modèle. Les experts hommes ne montrent pratiquement pas directement (0,2%). Rappelons que la valorisation de l'élève différent par un rôle de modèle fait partie des solutions proposées préférentiellement par les professeurs du primaire dans les scénarios et que cette démarche serait mieux appréciée par les participants de ce niveau d'enseignement.

### 3.3.1. Comparaison selon le degré d'expertise

Aucune des différences relevées entre les professeurs les plus expérimentés et leurs collègues débutants ne se retrouve à la fois chez les femmes et chez les hommes. La catégorie «Démonstration du professeur», seule exception, est proportionnellement plus importante chez les débutants (7,4 contre 3,5% chez les femmes; 6,0 contre 0,2% chez les hommes). Les jeunes enseignants n'auraient pas encore appris à déléguer aux élèves une partie de leurs responsabilités. Peu confiants dans les prestations des enfants, ils préféreraient assumer eux-mêmes le rôle de

modèle. Par ailleurs, on peut également considérer que l'expertise des enseignants serait inévitablement liée à un «plus grand âge» les amenant à économiser quelque peu leur corps.

### 3.3.2. Comparaison selon le genre

Nous ne mettons en évidence aucune différence systématique entre les distributions des catégories chez les hommes et les femmes. Les professeurs sont responsables de classes mixtes et peuvent difficilement adopter un comportement spécifique à l'un ou l'autre genre des élèves.

### 3.4. Le temps de transition

Pendant les transitions, les élèves sont pratiquement la moitié du temps en attente (47,6%). Les déplacements (36,8%) et l'organisation (15,6%) s'avèrent aussi élevés en primaire qu'en secondaire.

Aucune différence ne peut être associée au genre ou au degré d'expertise des professeurs. Retenons toutefois que l'on enregistre les proportions de transitions improductives les plus élevées chez les experts-femmes et chez les débutants-hommes (60,3 et 50,9%). Paradoxalement, ces deux groupes d'enseignants sont aussi ceux chez qui ont été identifiées les proportions les plus faibles d'organisation et les plus fortes de déplacement. Il est probable que les modalités d'organisation des activités qu'ils utilisent soient comparables. Dans leurs leçons, les enfants semblent avoir dû passer d'un poste de travail à l'autre et y attendre leur tour de passage. L'analyse du nombre d'élèves actifs simultanément pourra nous fournir une indication supplémentaire à ce sujet.

### 3.5. Nombre d'élèves actifs simultanément

Globalement, le travail de la classe entière reste au niveau primaire la condition que l'on rencontre le plus. Avec une proportion d'un tiers de temps disponible pour la pratique (34%), cette catégorie est moins présente que dans le secondaire. Le travail impliquant moins d'un quart des élèves est observé dans 21,5% du temps d'activité, soit près du double de ce qui était relevé dans les leçons du secondaire. Ceci indique que le volume potentiel de l'activité des élèves du primaire est fortement réduit par rapport à ce que nous avons mis en évidence dans le secondaire. Cette constatation est encore renforcée par l'importance prise par la catégorie «Un par un» (5,8%) qui était à peine mentionnée au niveau secondaire.

Bien que moins conscients des risques liés à la pratique et plus dépendants de l'enseignant pour une série d'aspects, l'image d'ensemble fournie par l'analyse du nombre d'élèves pouvant être engagés simultanément dans la pratique conduit à s'interroger sur la rentabilisation du temps disponible. Les résultats font apparaître que les élèves semblent ne pas disposer de toutes les occasions de libérer leur trop plein d'énergie. Si l'on ajoute aux modalités d'organisation, les longues périodes d'information et l'attente lors des périodes de transition, nous comprenons

l'augmentation des informations de discipline que nous avons mise en évidence précédemment . Des enfants qui restent inactifs ont naturellement une propension à devenir turbulents.

### 3.5.1. Comparaison selon le degré d'expertise

Si l'on regroupe les catégories relatives à la participation d'au moins 50% des élèves et au travail par atelier, les enseignants expérimentés permettent plus souvent à un plus grand nombre d'élèves de travailler simultanément (86,4 contre 43,0% chez les femmes, 63,2 contre 33,1% chez les hommes). Les débutants (hommes) sont les seuls à proposer des activités «Un par un» (20,6%). Au niveau primaire, on remarque donc une nette différence entre les modalités d'organisation des deux types d'enseignants. Retenons aussi la proportion élevée de temps disponible consacrée au travail par atelier chez les experts-femmes (12,9%). Les deux dernières constatations confirment les interprétations proposées au sujet de la répartition des périodes de transition. Toutefois, les mêmes profils trouvaient des origines différentes.

Les résultats issus de cette comparaison indiquent que les experts auraient développé des stratégies susceptibles d'accroître la proportion d'élèves s'exerçant en même temps. Ceci s'avère particulièrement important dans le sens où le volume de travail offert aux élèves constitue une variable primordiale dans l'efficacité de la relation pédagogique. Au niveau primaire, nous sommes en mesure d'attirer l'attention des plus jeunes professeurs sur cette différence et les encourager à améliorer leurs décisions en matière d'organisation des activités. Ces résultats tendent également à tempérer l'avis fourni à leur propos au niveau de la répartition du temps utile. En effet, la proportion élevée de temps disponible enregistrée par les débutants-hommes masquait un manque d'efficacité.

### 3.5.2. Comparaison selon le genre

Tant chez les experts que chez les débutants, la proportion de temps au cours duquel 50% au moins des élèves ont l'occasion de pratiquer simultanément est quasi deux fois plus importante chez les professeurs féminins que chez leurs collègues masculins. Cette différence est étonnante quand on considère que ces derniers sont davantage préoccupés par l'amélioration des qualités physiques. La priorité accordée par les femmes aux tâches connues et répétitives («Motricité») expliquerait en partie les résultats. Par ailleurs, elles exploitent plus fréquemment les modalités de travail en circuit, ce qui leur permet, après avoir consacré beaucoup plus de temps aux explications et organisation, de multiplier les occasions de pratique.

## 4. Les comportements des enseignants

Les données portant sur cet aspect de la relation pédagogique reposent sur l'observation de 19 leçons. Leur répartition en fonction des caractéristiques des enseignants est relativement homogène (tableau 4.4.1). Le nombre total d'interventions analysées (3.233) est suffisamment important pour fournir une image valide de la réalité des classes.

En raison de la brièveté des délais fixés, moins d'élèves-cibles ont été observés dans chaque leçon. Ceci justifie que nous ne développerons pas autant les comparaisons dans ce chapitre.

### 4.1. Aspects quantitatifs

Nous traiterons successivement de la fréquence des interventions, de leur direction et de leur répartition.

#### 4.1.1. Fréquence des interventions

La durée pendant laquelle elles ont été analysées atteint 11 h 27'. Le taux d'intervention calculé pour l'ensemble des enseignants est supérieur à celui enregistré au niveau secondaire (4,7/minutes). Les variations de cet indicateur quantitatif sont aussi importantes qu'à ce niveau.

Les débutants émettent relativement plus d'interventions que leurs collègues plus expérimentés (1 intervention toutes les 11 et 26 secondes, chez les femmes; 1 toutes les 12 et les 13 secondes chez les hommes). Si la différence est nette chez les professeurs féminins, elle est très faible chez les enseignants masculins. Rappelons que les expertes ont proposé régulièrement des activités sous forme d'atelier. S'il permet aux élèves de s'impliquer assez bien, ce type d'organisation oblige l'enseignant à répéter régulièrement les consignes à certains groupes d'élèves, le rendant indisponible pour réagir à d'autres endroits où se déroule l'activité.

**Tableau 4.4.1 - Population concernée**

	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Nombre d'élèves «+»</i>	<i>Nombre d'élèves «-»</i>
Experts-Femmes (6)	735	22	19
Experts-Hommes (5)	1027	16	16
Débutants-Femmes (3)	547	10	9
Débutants-Hommes (5)	924	19	16
<b>Ensemble des professeurs (19)</b>	<b>3233</b>	<b>67</b>	<b>60</b>

**Tableau 4.4.2 - Fréquence d'interventions reçues par élève selon son niveau d'habileté, en primaire (une toutes les x minutes de temps disponibles)**

	<i>Elèves («+»)</i>	<i>Elèves («-»)</i>
Professeurs féminins	48	38
Professeurs masculins	50	40
Experts	67	45
Débutants	36	34

#### 4.1.2. Direction des interventions

Elles s'adressent à un élève isolé dans 88,2% des cas et concernent nettement moins un petit groupe (7,0%) ou la classe (3,7%). Par rapport au profil décrit au niveau secondaire, l'accroissement des interventions individuelles prend place au détriment des réactions centrées sur un petit nombre d'élèves. Les enseignants du primaire pourraient ainsi se montrer plus intéressés par chaque élève. N'oublions pas par ailleurs que les activités qu'ils proposent mettent moins d'élèves en action simultanément. Ceci expliquerait que les professeurs sont plus souvent confrontés à des prestations individuelles.

Les proportions des interventions destinées aux élèves les plus forts et les plus faibles se différencient moins nettement qu'au niveau secondaire. Ceci cadre bien avec la volonté annoncée de nombreux professeurs du primaire de «ne pas faire de différence». Mentionnons que plusieurs d'entre eux rechignèrent à l'idée d'identifier deux groupes d'élèves de niveaux distincts lorsqu'ils furent interrogés.

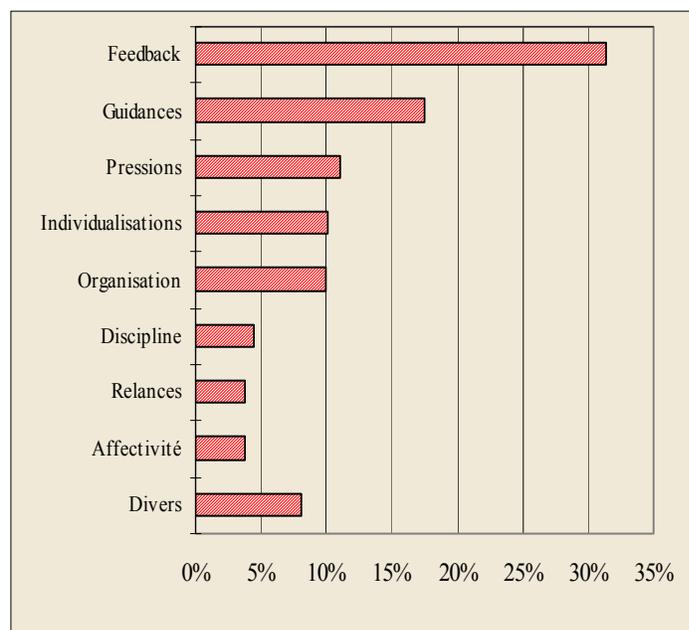
Dans les limites fixées par le nombre restreint d'élèves observés, il apparaît toutefois que les meilleurs entrent moins fréquemment en contact avec le professeur que les plus faibles (tableau 4.4.2). Au niveau primaire, les fréquences sont toujours supérieures à celles relevées au niveau secondaire. Elles nous permettent d'estimer qu'en moyenne, un enfant classé reçoit au plus une intervention individuelle de la part de l'enseignant lors de chaque leçon.

#### 4.1.3. Répartition des interventions

Le feedback reste au niveau primaire l'intervention la plus importante (34,5%). Cette proportion augmente d'ailleurs sensiblement par rapport à celle qui fut observée au niveau secondaire. Ceci peut être rapproché de l'orientation des activités plus directement centrées sur l'apprentissage dans les classes des plus jeunes élèves (figure 4.4.1).

Les guidances conservent une place de choix parmi les interventions les plus utilisées par les professeurs du primaire (figure 4.4.1). Toutefois, elles semblent proportionnellement moins exploitées par ces derniers que par leurs collègues du secondaire. Nous estimons que les enseignants du primaire fourniraient davantage d'informations relatives aux prestations lorsque celles-ci ont été effectuées et moins pendant l'activité proprement dite. Par la forme d'organisation adoptée, il est possible que les apprenants soient moins disponibles pour traiter ces informations.

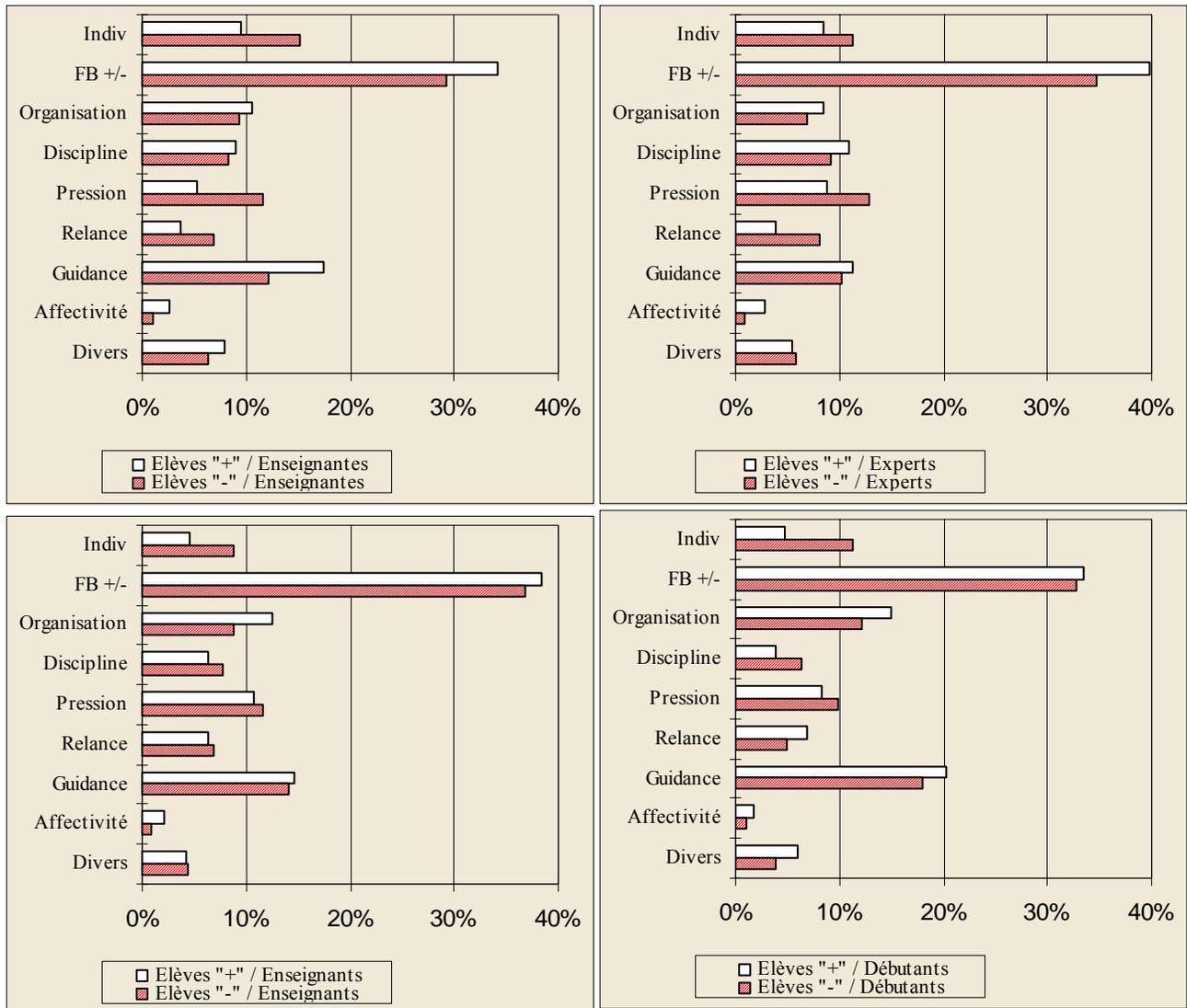
Notons encore l'augmentation relative de la proportion des remarques d'organisation et de discipline entre le primaire et le secondaire. Ceci paraît logique en raison des modalités de travail proposées par certains des enseignants chez les plus jeunes élèves. Nous avons déjà rappelé l'organisation des activités en atelier et le nombre proportionnellement inférieur d'élèves simultanément actifs dans les classes du primaire.



**Figure 4.4.1 - Répartition des interventions émises par l'ensemble des enseignants**

#### 4.1.3.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Cette distinction influence nettement la répartition des interventions. En effet, les proportions de plusieurs catégories diffèrent systématiquement dans le même sens dans les quatre comparaisons envisagées (figure 4.4.2). Les élèves considérés comme les meilleurs reçoivent proportionnellement plus de feedback, de guidance, de remarques affectives et d'organisation. Les plus faibles sont plus concernés par des interventions d'individualisation, des pressions et des relances (3 comparaisons sur 4).



**Figure 4.4.2 - Répartition des catégories d'intervention selon le niveau d'habileté**

L'image est assez semblable à celle obtenue au niveau secondaire. Les différences se marquent toutefois plus nettement dans les classes des jeunes élèves. Ceci semble en contradiction avec les intentions initiales des professeurs qui insistaient sur l'égalité des chances de leurs élèves. Ils sembleraient ne pas avoir pris conscience de l'influence directe du comportement des apprenants sur leurs propres comportements et attitudes. La relation pédagogique est assurément un phénomène dans lequel tous les acteurs s'influencent mutuellement.

#### 4.1.3.2. Comparaison selon le degré d'expertise des enseignants

Peu de différences se marquent dans le même sens dans les quatre comparaisons envisagées (figure 4.4.3). Notons que les experts proposent proportionnellement plus de feedback, d'individualisation et de remarques affectives que les débutants (3 comparaisons sur 4). Ces derniers donnent toutefois plus de guidance et, dans trois des quatre comparaisons, une proportion supérieure de consignes d'organisation.

Si l'on ne considère que les interventions d'individualisation et les guidances, ces résultats confirment ceux mis en évidence au niveau secondaire et l'intérêt plus marqué des experts pour le traitement différencié des élèves.

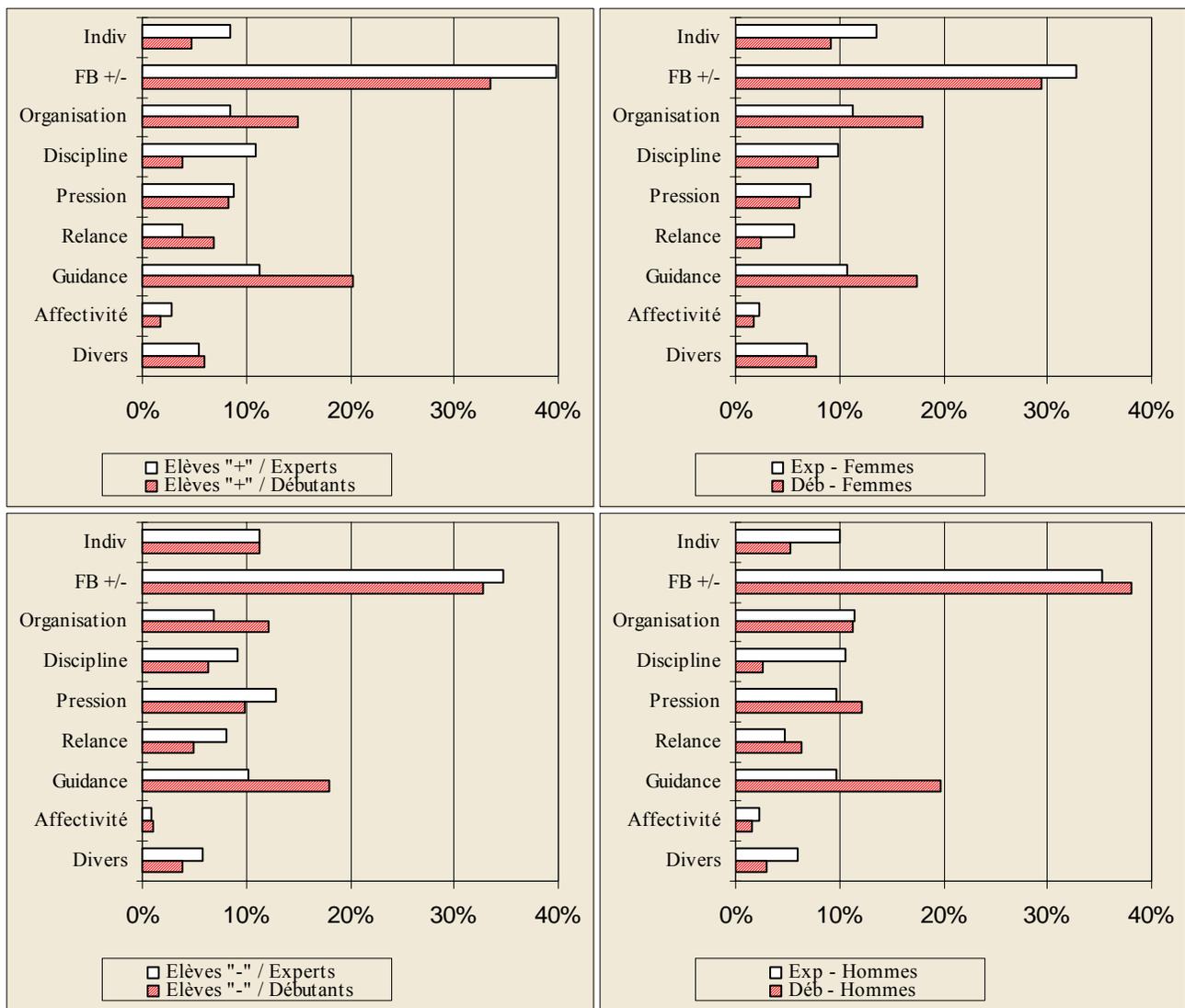


Figure 4.4.3 - Répartition des catégories d'intervention selon le degré d'expertise

### 4.1.3.3. Comparaison selon le genre

Rappelons que notre propos consistait à comparer les interventions émises par les professeurs féminins et masculins et non de différencier celles reçues par les filles et les garçons.

Les femmes fournissent proportionnellement plus d'interventions d'individualisation que les hommes (figure 4.4.4). En revanche, ceux-ci donnent plus de feedback et de pressions (3 comparaisons sur 4).

Les différences constatées au sujet des individualisations et des pressions concordent avec les résultats obtenus au niveau secondaire. L'intérêt des enseignantes envers les élèves présentant des caractéristiques particulières mérite d'être souligné. Il correspondrait à une approche que l'on peut qualifier de plus maternelle.

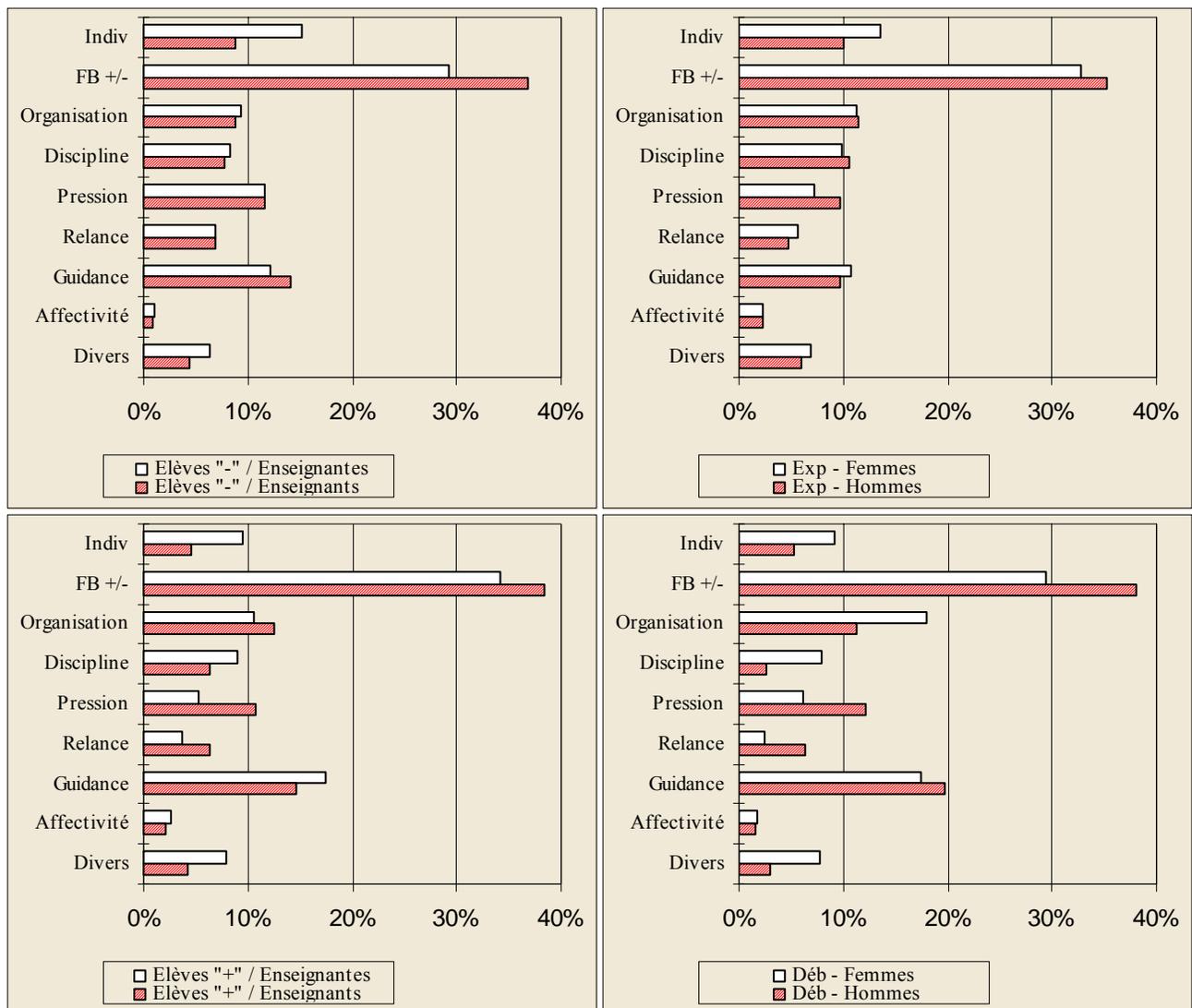


Figure 4.4.4 - Répartition des catégories d'intervention selon le genre

#### 4.1.4. Description du contenu des interventions

Après le feedback, nous nous intéresserons aux interventions d'individualisation et de discipline.

##### – *Le feedback*

La moitié des feedback (50,9%) sont des réactions approbatrices simples. Les rétroactions désapprobatrices spécifiques (35,2%) constituent la seconde catégorie représentant plus d'un feedback sur dix. Notons la proportion très faible des feedback spécifiques neutres (5,6%).

L'analyse du profil des réactions à la prestation émises au niveau primaire nous permet de considérer que les professeurs réagissent avec peu de variété. Ils approuvent les prestations sans donner de justification à leur avis ou critiquent en précisant les aspects incorrects qui les ont frappés. Cette démarche caractéristique était aussi présente au niveau secondaire. Elle se marque toutefois davantage dans les classes du primaire. Cette constatation peut être considérée comme favorable sur le plan pédagogique. En effet, les interventions se montrent particulièrement pauvres si l'on excepte l'éventuelle valorisation des élèves liée à l'utilisation massive des réactions à la prestation approbatrices simples. L'âge et le degré de développement moteur des élèves du primaire ne justifient pas que les professeurs évitent de transmettre des informations au sujet des prestations. L'utilisation d'un langage imagé permettrait, quel que soit le degré de compréhension des enfants, de faire passer un message autre que la satisfaction de l'enseignant. Tous les apprenants doivent en effet bénéficier de corrections appropriées pour progresser. Même au niveau primaire où ils sont réputés pour leur intérêt envers l'éducation physique et une propension à progresser naturellement, les élèves sont en droit de bénéficier d'une démarche formative reposant sur la connaissance la plus complète possible de leur maîtrise dans les habiletés enseignées, générales ou spécifiques.

##### 4.1.4.1. Comparaison selon le niveau d'habileté d'élèves

Le caractère des feedback reçus par les meilleurs est nettement plus approbateur (simple et spécifique) que celui des interventions dont bénéficient les plus faibles (figure 4.4.5). Lorsque leur prestation est moins bonne, les meilleurs sont par ailleurs corrigés plus spécifiquement comme en témoignent des proportions toujours supérieures de feedback approbateurs spécifiques (figure 4.4.5). Les élèves classés parmi les moins habiles reçoivent proportionnellement plus de réactions à la prestation désapprobatrices simples et spécifiques neutres.

Si cette distribution paraît logique en fonction des performances réalisées habituellement par les deux groupes d'élèves, elle n'en reste pas moins regrettable. Nous avons déjà évoqué cet aspect dans la discussion des résultats du secondaire. Au niveau primaire, la différence de traitement entre les meilleurs et les plus faibles risque d'avoir des conséquences encore plus dramatiques. En effet, les élèves d'un niveau de maîtrise inférieur pourraient développer rapidement un sentiment d'incompétence qui, à terme, les conduira à rejeter les activités physiques. En raison de l'importance de ces dernières chez les plus jeune élèves, nous ne

pourrions que recommander aux enseignants d'être plus attentifs au caractère approuvateur/désapprouvateur de leurs interventions.

Afin de ne pas tromper les élèves moins doués, il conviendrait de leur proposer davantage de situations dans lesquelles ils peuvent rencontrer le succès ou de leur fixer des objectifs d'apprentissage à leur portée. Il est logique d'admettre qu'un enfant dont le développement moteur est insuffisant doive en franchir les premières étapes avant de se lancer dans l'apprentissage d'habiletés spécifiques. "Objectifs individuels" et "tâches adaptées au niveau réel" constituent donc les maîtres mots de la recherche d'un traitement différencié. La mise en place de telles démarches nécessite une connaissance approfondie des élèves et de la matière enseignée. Un effort particulièrement important dans la préparation des séances destinées à des classes toujours trop nombreuses s'avère également indispensable. En primaire, une collaboration entre professeur d'éducation physique et titulaire s'avère particulièrement indiquée (Delfosse, Cloes, Ledent & Piéron, 1997).

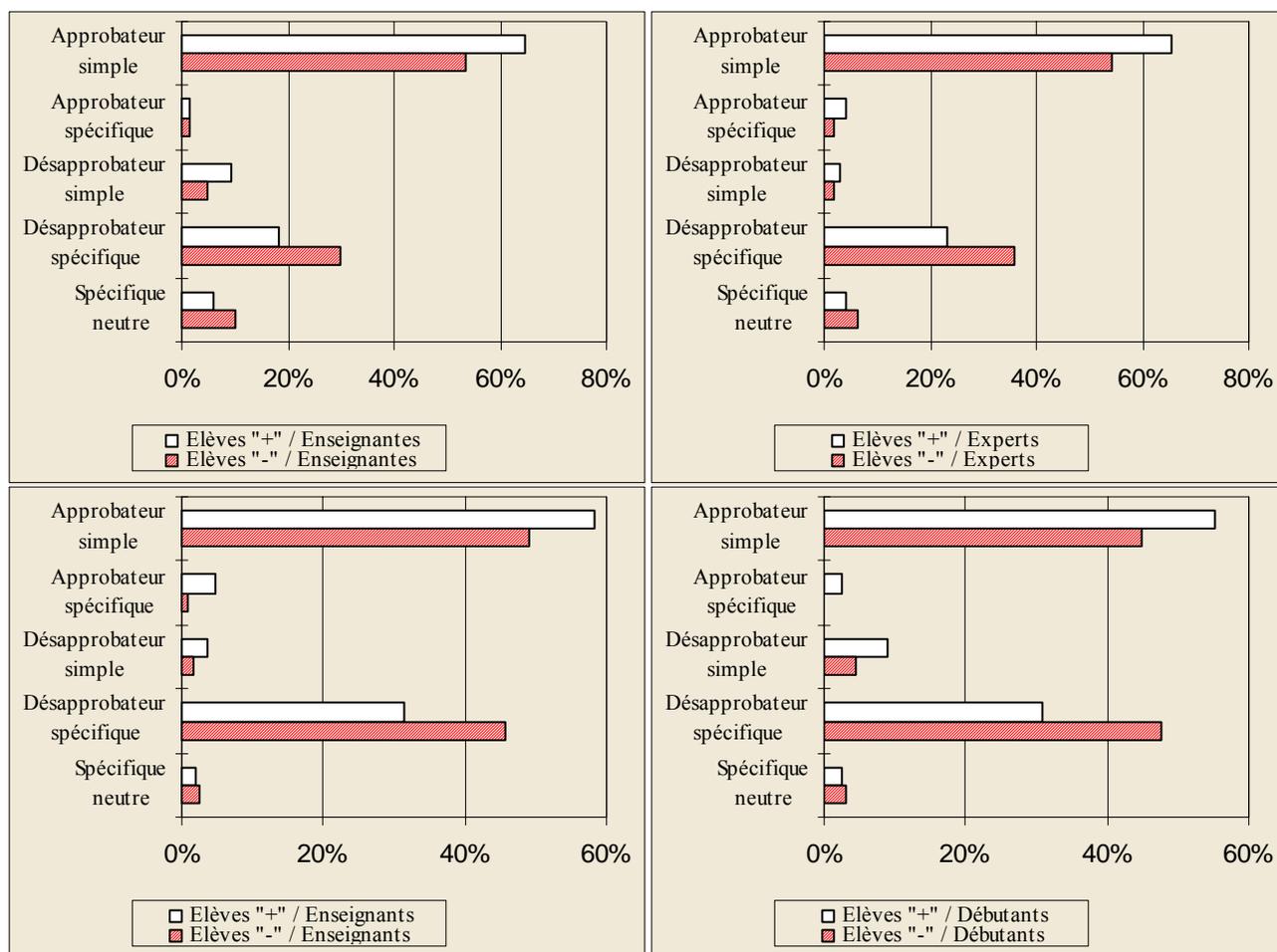
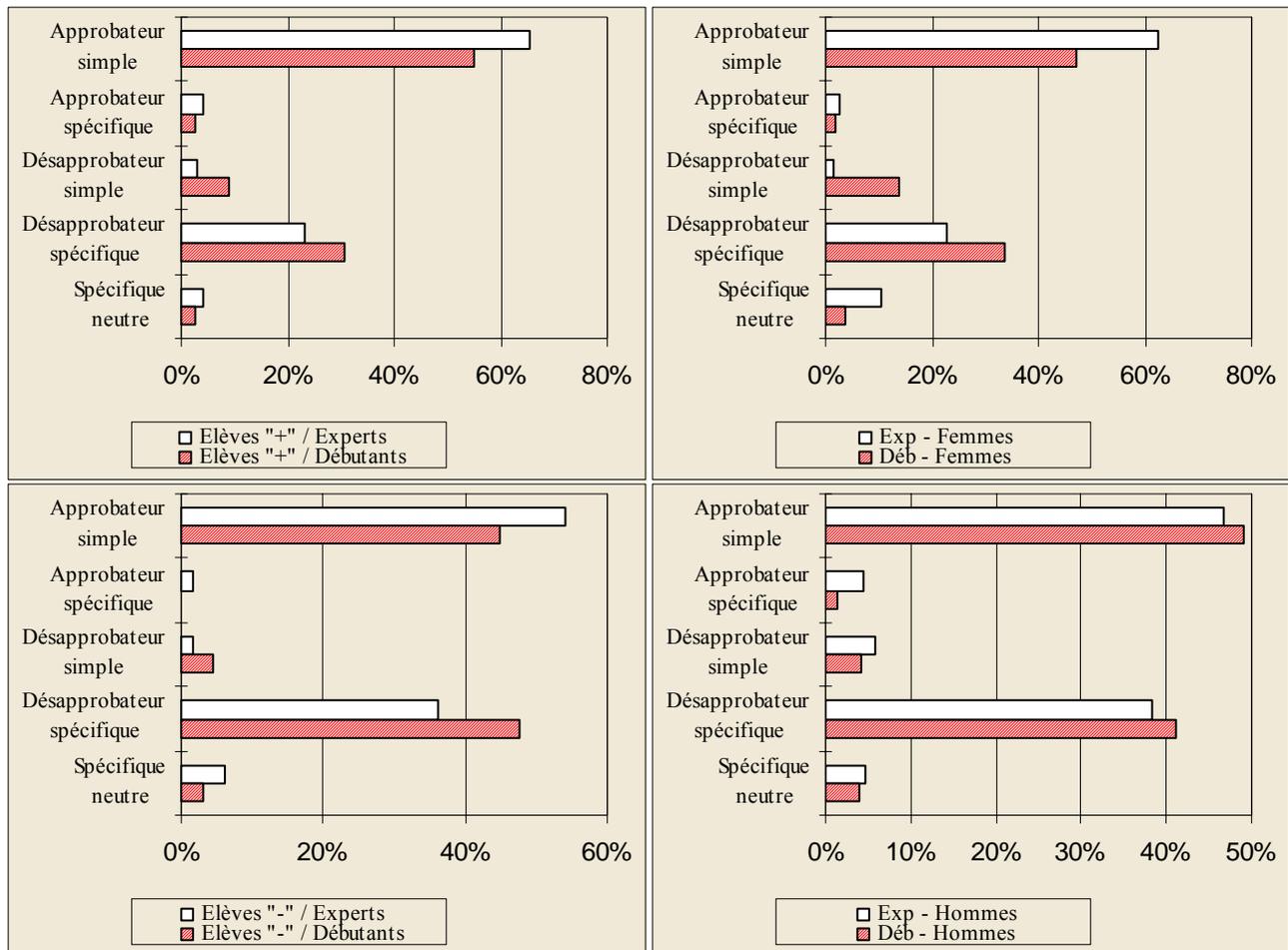


Figure 4.4.5 - Répartition du caractère du feedback selon le niveau d'habileté

#### 4.1.4.2. Comparaison selon le degré d'expertise des enseignants

Les différences liées à l'expertise se marquent plus clairement au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Les experts émettent proportionnellement plus de feedback approuvateurs, approuvateurs simples (3 comparaisons sur 4), approuvateurs spécifiques et spécifiques neutres (figure 4.4.6). Leurs collègues moins expérimentés privilégient davantage les désapprouvateurs simples spécifiques (3 comparaisons sur 4).



**Figure 4.4.6 - Répartition du caractère du feedback selon le degré d'expertise**

Les experts du primaire se montrent résolument plus centrés sur les aspects positifs des prestations. Les débutants se conformeraient davantage à une orientation plus sportive, mettant en exergue le besoin de corriger les erreurs.

Si ces interprétations tendent à conforter l'approche choisie par les experts, il convient de prendre conscience qu'ils sont toujours moins spécifiques dans leurs interventions. Ceci est en contradiction avec leur image habituelle. En effet, ils sont censés posséder une meilleure connaissance des contenus enseignés et des possibilités réelles des enfants qui leur sont confiés. Dès lors, leurs interventions devraient être plus précises que celles des débutants. L'intérêt qu'ils

accordent à l'aspect affectif de la relation pédagogique prend probablement l'ascendant sur des soucis d'efficacité.

#### 4.1.4.3. Comparaison selon le genre

Les hommes se montrent assurément plus critiques que les femmes (figure 4.4.7). Celles-ci utilisent plus souvent des critiques non spécifiques à l'inverse de leurs collègues masculins qui justifient quasi systématiquement leurs avis défavorables. Les professeurs féminins émettent plus fréquemment des réactions positives simples.

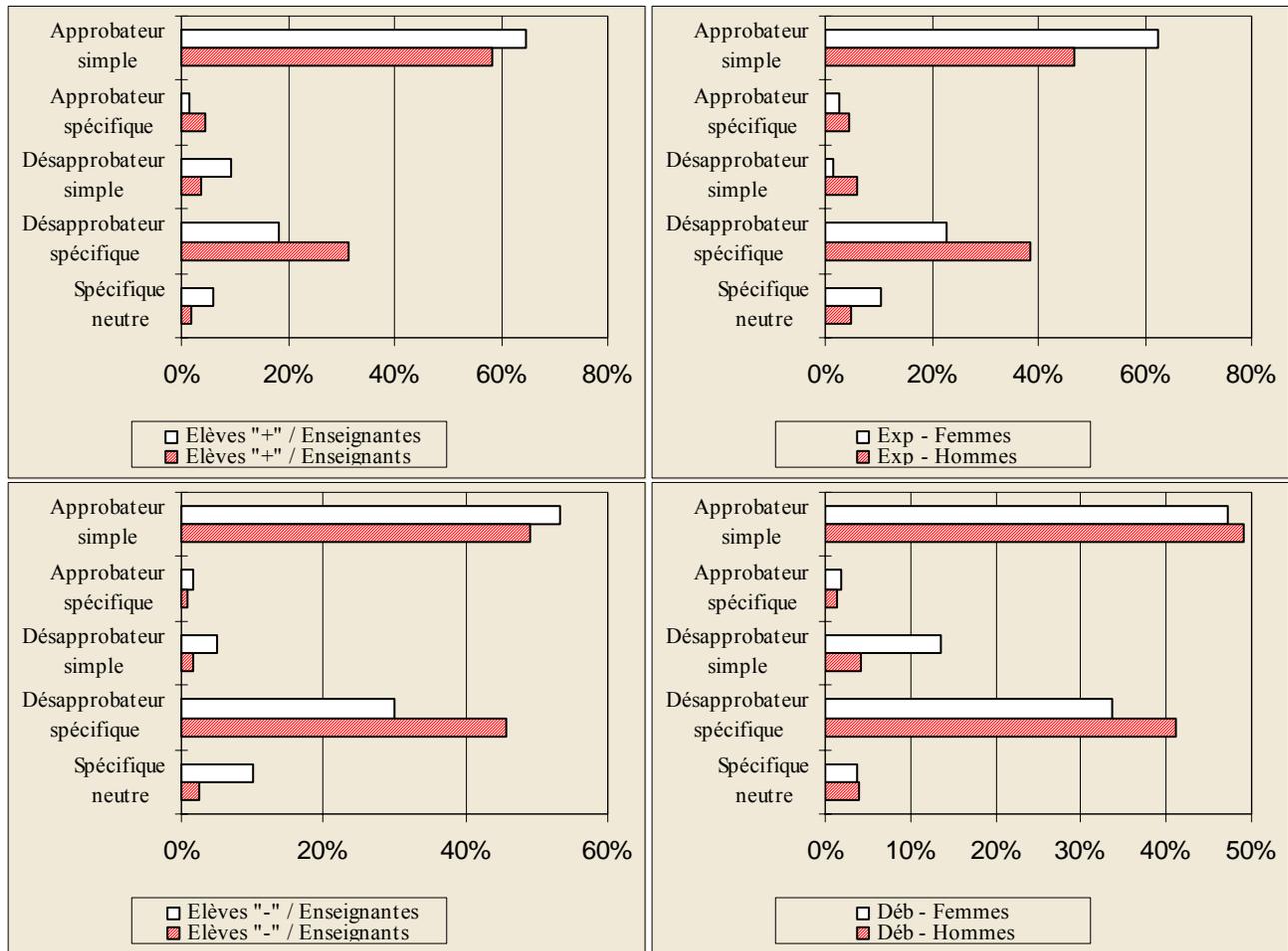
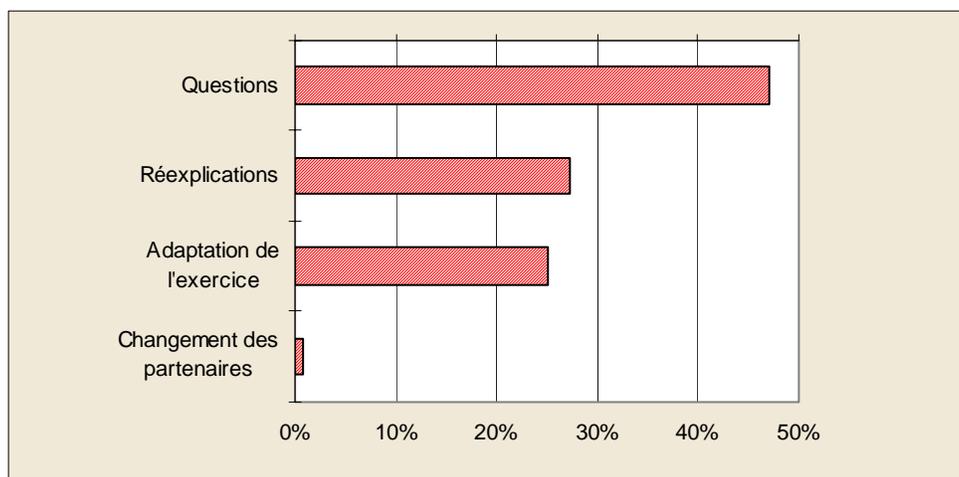


Figure 4.4.7- Répartition du caractère du feedback selon le genre

Ces résultats vont à l'encontre de ceux obtenus au niveau secondaire. Chez les professeurs du primaire, les femmes se montrent plus centrées sur les aspects de valorisation des prestations des élèves. Il est possible qu'elles tentent de les motiver à la pratique. Les professeurs masculins seraient apparemment plus influencés par l'esprit que l'on retrouve en milieu sportif extrascolaire, et centrés sur le perfectionnement du geste. Ceci pourrait être associé à leur implication plus fréquente dans ce domaine d'activités physiques.

#### 4.1.5. Les interventions d'individualisation

Elles sont moins diversifiées que dans le secondaire comme cela est mis en évidence par le nombre inférieur de catégories réellement exploitées par les professeurs du primaire. Leur répartition diffère également de manière nette. L'importance quantitative des questions (47%) et des réexplications (27,3%) est inversée par rapport à ce qui fut observé dans les leçons du secondaire (figure 4.4.8). La modification de la tâche reprend la part qui était consacrée aux autres sous-catégories par les professeurs du secondaire.



**Figure 4.4.8 - Répartition des interventions au niveau primaire, ensemble des enseignants**

Ces constatations trouveraient leur origine dans l'aura que l'approche par découverte guidée possède au niveau primaire. Avec les enfants de ce niveau d'enseignement, il est de bon ton de susciter la réflexion afin de permettre une meilleure intégration des connaissances et apprentissages.

##### 4.1.5.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

La répartition des interventions d'individualisation reçues par les élèves «+» et «-» diffère peu (figure 4.4.9). Notons toutefois que les moins compétents reçoivent proportionnellement plus de précisions dans les explications. Ceci avait déjà été constaté dans les classes du secondaire et confirme donc l'interprétation que nous avons proposée alors.

##### 4.1.5.2. Comparaison selon le degré d'expertise et le genre des enseignants

Dans ces comparaisons, nous nous baserons sur l'ensemble des interventions d'individualisation identifiées (n = 300). D'après la figure 4.4.10, il apparaît clairement que les différences mises en évidence entre les experts et les débutants diffèrent chez les hommes et les femmes.

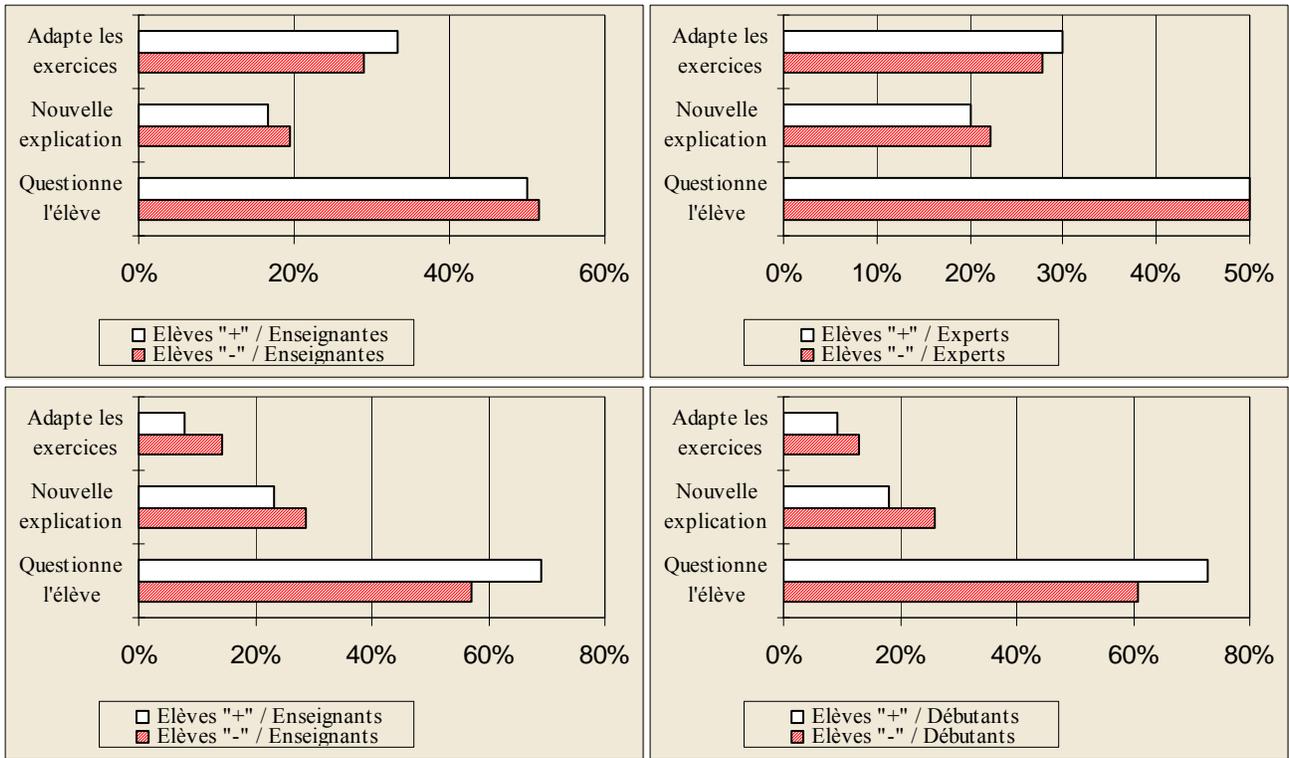


Figure 4.4.9 - Répartition des catégories d'individualisation selon le niveau d'habileté

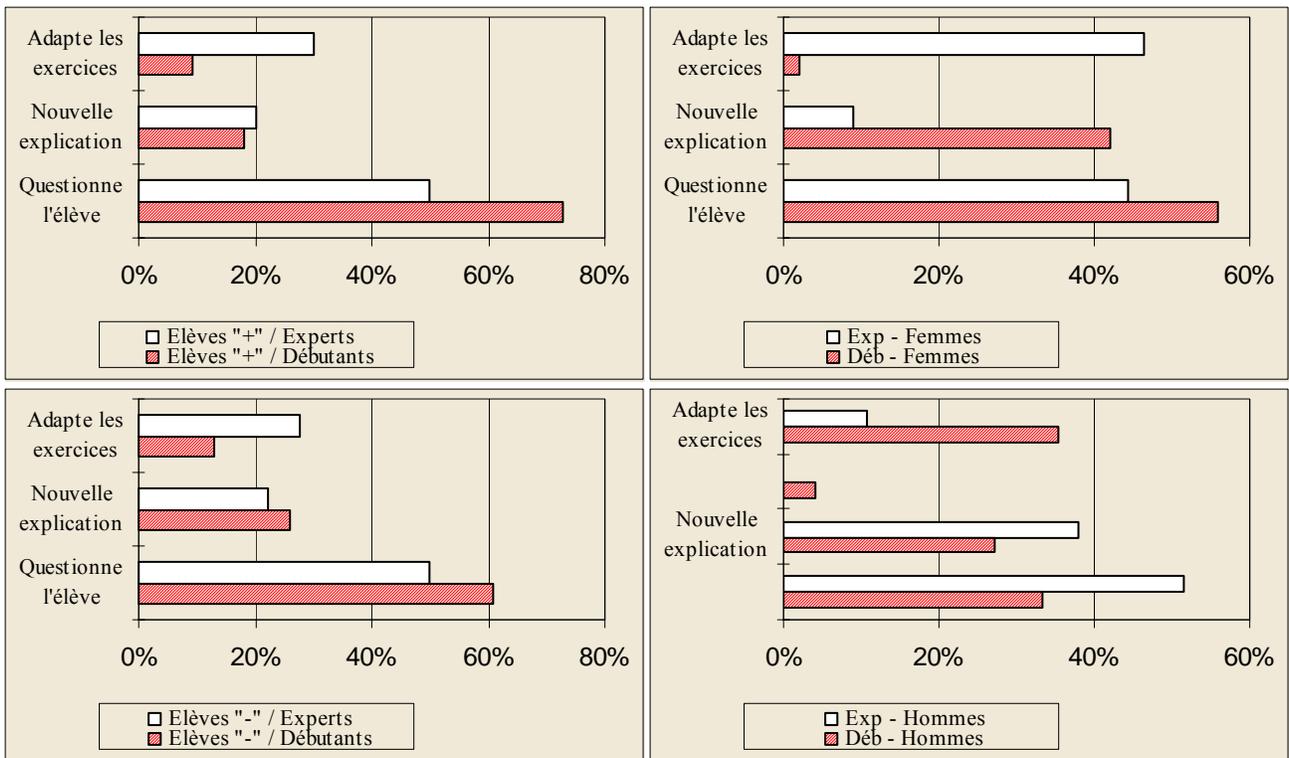


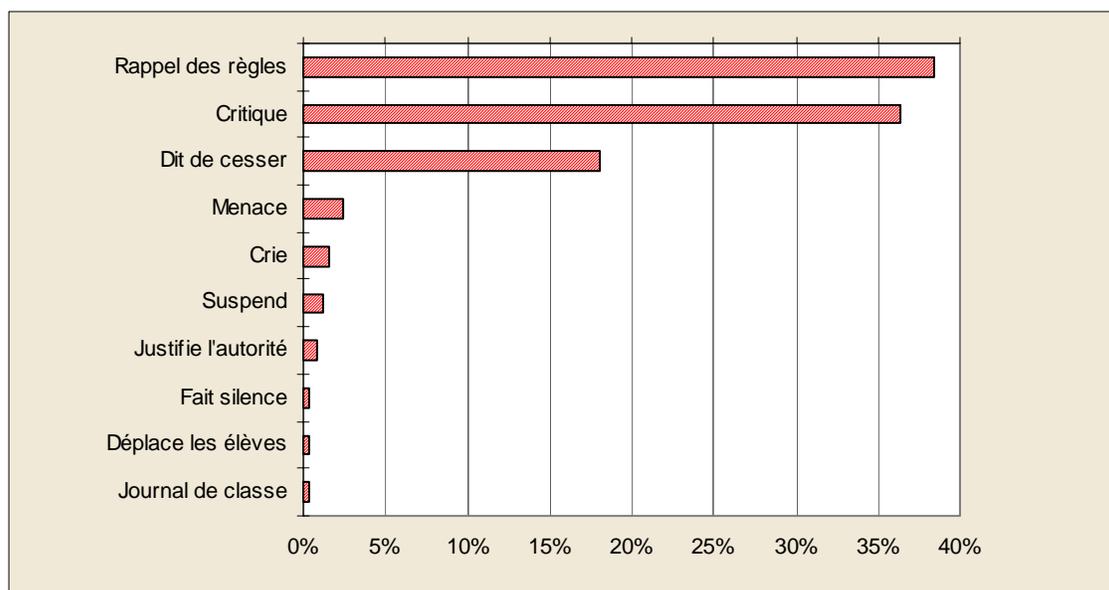
Figure 4.4.10 - Répartition des catégories d'individualisation selon le degré d'expertise

Les experts-hommes et les débutants-femmes présentent un profil de distribution semblable, caractérisé par une majorité de questions, des réexplications puis des adaptations des exercices. Les experts-femmes exploitent dans des proportions semblables l'adaptation des exercices et les questions, leurs réexplications étant moins nombreuses. Chez les débutants-hommes, nous enregistrons une distribution équilibrée entre les trois principales sous-catégories d'interventions d'individualisation.

Les formes d'organisation proposées par chacun des groupes pourraient avoir incité les enseignants à intervenir de manière différente. Chez les experts, la programmation d'activités par atelier permet une plus grande souplesse dans l'adaptation des exercices aux caractéristiques des élèves. C'est dans ce groupe que la catégorie atteint la proportion la plus élevée (46,5%).

#### 4.1.6. Les interventions de discipline

Le nombre de catégories de réactions de discipline est plus grand au niveau primaire que dans le secondaire. Trois catégories sont principalement utilisées (figure 4.4.11): le rappel des règles, la critique et de remarques simples («Dit de cesser»). La démarche globale des enseignants semble très constructive dans le sens où ils tentent plus souvent de raisonner les élèves. Les interventions «musclées» ne représentent qu'une part extrêmement réduite des réactions de discipline. Ceci ne peut qu'être considéré comme un point positif, surtout lorsque l'on connaît la tendance générale des enfants à être turbulents, notamment dans les cours d'éducation physique où beaucoup d'entre eux libèrent l'énergie réfrénée dans les activités en classe.



**Figure 4.4.11 - Répartition des réactions de discipline au niveau primaire, ensemble des enseignants**

Selon le groupe, nous constatons quelques variations dans la fréquence relative d'émission des différentes catégories (tableau 4.4.3). Le rappel des règles s'avère ainsi particulièrement privilégié par les hommes tandis que les femmes utilisent plus les critiques. Ceci est en contradiction avec plusieurs autres résultats soulignant l'intérêt des professeurs féminins pour les aspects affectifs de la relation pédagogique. Les hommes semblent davantage porter leur intérêt sur la responsabilisation des élèves. Leur faire comprendre et respecter des règles de vie en groupe constitue un objectif particulièrement important dans le processus d'éducation.

**Tableau 4.4.3 – Répartition des interventions en relation avec la discipline selon le degré d'expertise et le niveau de compétence (nombre d'interventions)**

	Experts Femmes	Experts Hommes	Débutants Femmes	Débutants Hommes
Rappelle les règles	23	46	13	14
Critique	35	35	18	3
Dit de cesser	9	23	7	6
Menace	1	2	1	2
Crie	0	2	2	0
Suspend	2	0	1	0
Justifie autorité	1	0	1	0
Fait silence	0	0	1	0
Déplace élèves	1	0	0	0
Dans le journal de classe	0	1	0	0
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>109</b>	<b>44</b>	<b>25</b>

## 5. Les comportements des élèves

Le tableau 4.5.1 fournit les informations relatives aux élèves observés dans les classes du primaire. En raison du nombre plus réduit d'enfants dont le comportement a été analysé, nous resterons prudents sur l'interprétation des résultats.

**Tableau 4.5.1 - Nombre d'élèves et d'enseignants impliqués dans l'analyse des comportements des apprenants au niveau primaire**

	<i>Enseignants</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Experts-Femmes	6	22	19
Experts-Hommes	5	16	16
Débutantes-Femmes	3	10	9
Débutants-Hommes	5	19	16
<b>Ensemble</b>	<b>19</b>	<b>67</b>	<b>60</b>

## 5.1. Profil global des comportements des élèves

L'ordre des six premières catégories correspond au profil des comportements au niveau secondaire (tableau 4.5.2). Toutefois, des différences importantes doivent être mentionnées en ce qui concerne les durées moyennes de chaque catégorie de comportement. Les élèves du primaire passent moins de temps en information (3 min 27 contre 3 min 50 sur 10), en engagement moteur (1 min 13 contre 2 min 04 sur 10). En revanche, la durée des périodes dans lesquelles ils furent observés en attente, en déplacement, en interaction vers un condisciple à augmenter parfois très nettement: de 2 min 28 à 3 min 03 sur 10 pour l'attente, par exemple.

**Tableau 4.5.2 - Classement par ordre décroissant de la durée et des proportions des comportements des élèves au niveau primaire**

	<i>Durée moyenne par élève (pour 10 min)</i>	<i>Proportion (%)</i>
Information	3 min 27	34,4
Attente	3 min 08	31,2
Engagement moteur	1 min 13	12,2
Déplacement	1 min 09	11,5
Interaction vers un condisciple	0 min 32	5,3
Organisation	0 min 13	2,2
Hors tâche	0 min 08	1,4
Démonstration	0 min 05	0,9
Aide	0 min 02	0,3
Interaction vers l'enseignant	0 min 01	0,2

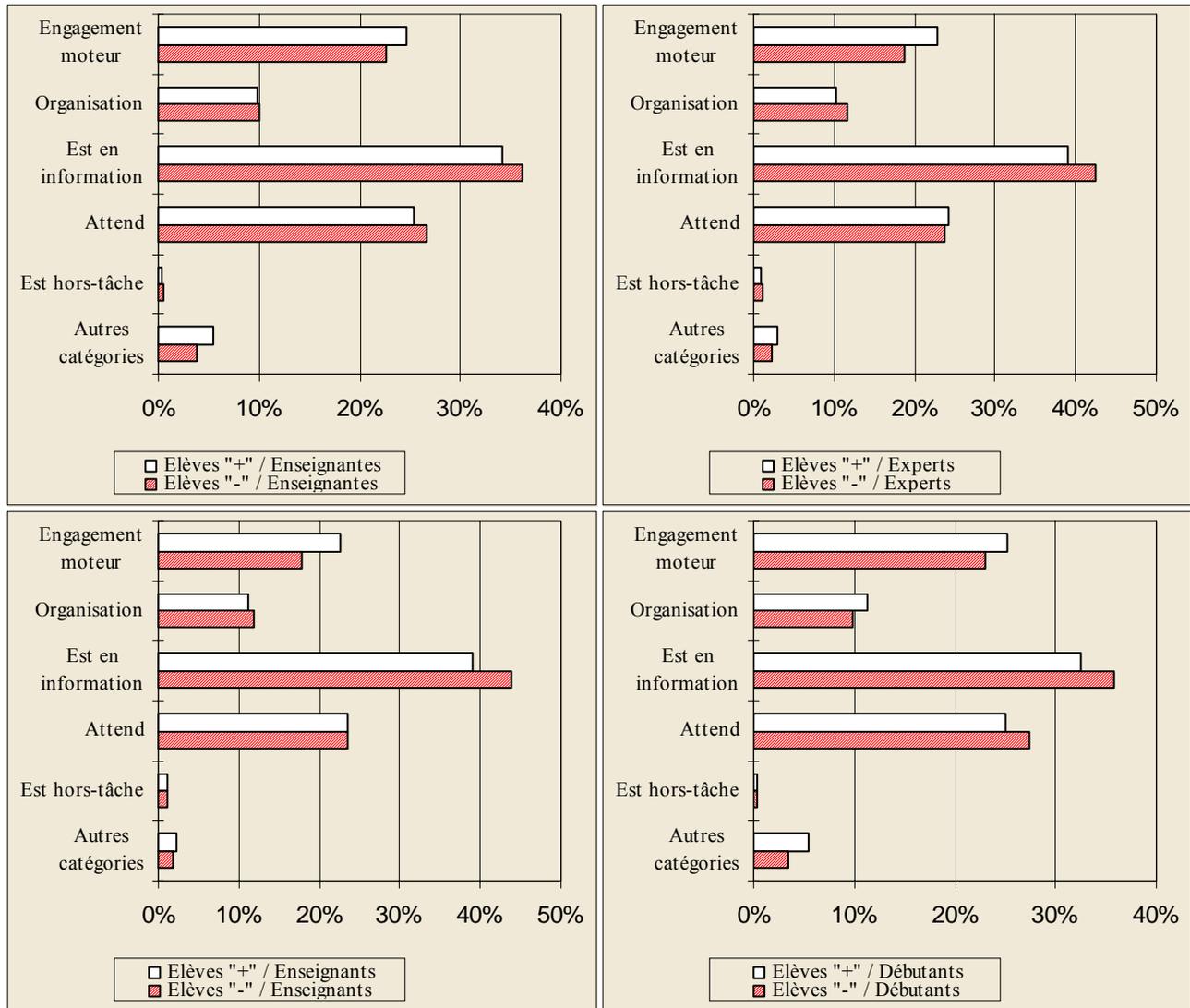
Ces différences dérivent logiquement des différences constatées dans les divers aspects de la gestion de la classe entre le secondaire et le primaire. Elles attirent l'attention sur le paradoxe de l'enseignement de l'éducation physique à ce niveau: alors que les élèves sont naturellement plus motivés pour le mouvement et les activités physiques en général, ils participent moins que leurs aînés. Il y a là des questions que les enseignants devraient se poser pour corriger cette situation. Plutôt que de jeter un regard critique, nous souhaitons sensibiliser les professeurs à cette situation risquant, à terme, de nuire aux enfants.

Dans la suite de l'analyse, nous regrouperons les catégories de comportements initiales selon les mêmes modalités utilisées au niveau secondaire. Ceci nous permettra de simplifier la présentation et la discussion des résultats tout en leur conservant toute la validité et leur signification.

### 5.1.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

Comme cela fut mis en évidence dans l'enseignement secondaire, les élèves considérés comme les meilleurs se montrent plus actifs que leurs condisciples moins doués (figure 4.5.1). La

différence de quelques pour cent prend un sens particulier chez les professeurs masculins débutants où la participation active des élèves «-» n'atteint pas le seuil des 10%.



**Figure 4.5.1 - Répartition des comportements observés selon le niveau d'habileté**

Les différences observées dans les proportions de temps d'engagement moteur indiquent clairement que l'égalité des chances d'apprentissage pour tous les élèves, un des objectifs de l'éducation physique scolaire, n'existe pas réellement.

Les meilleurs élèves sont également plus souvent engagés dans des activités d'organisation (figure 4.5.1). Il est possible que les professeurs leur fassent confiance et leur donnent diverses responsabilités. Ceci peut être associé à une recherche d'efficacité de la part de l'enseignant. En effet, s'il confiait une tâche d'organisation à un élève caractérisé par certaines déficiences motrices, la tâche exigerait davantage de temps et retardant le cours de la leçon.

Par ailleurs, les plus faibles passent plus de temps à recevoir des informations. Ceci confirme les résultats relevés au niveau secondaire. Dans trois comparaisons sur quatre, les élèves moins doués attendent plus que les meilleurs (figure 4.5.1). Rappelons que la proportion d'inactivité a été mise en relation avec l'absence de progrès (Carreiro da Costa, 1988). Il apparaît donc que les chances d'apprentissage des élèves considérés comme les plus faibles sont réduites par rapport à celles des meilleurs élèves.

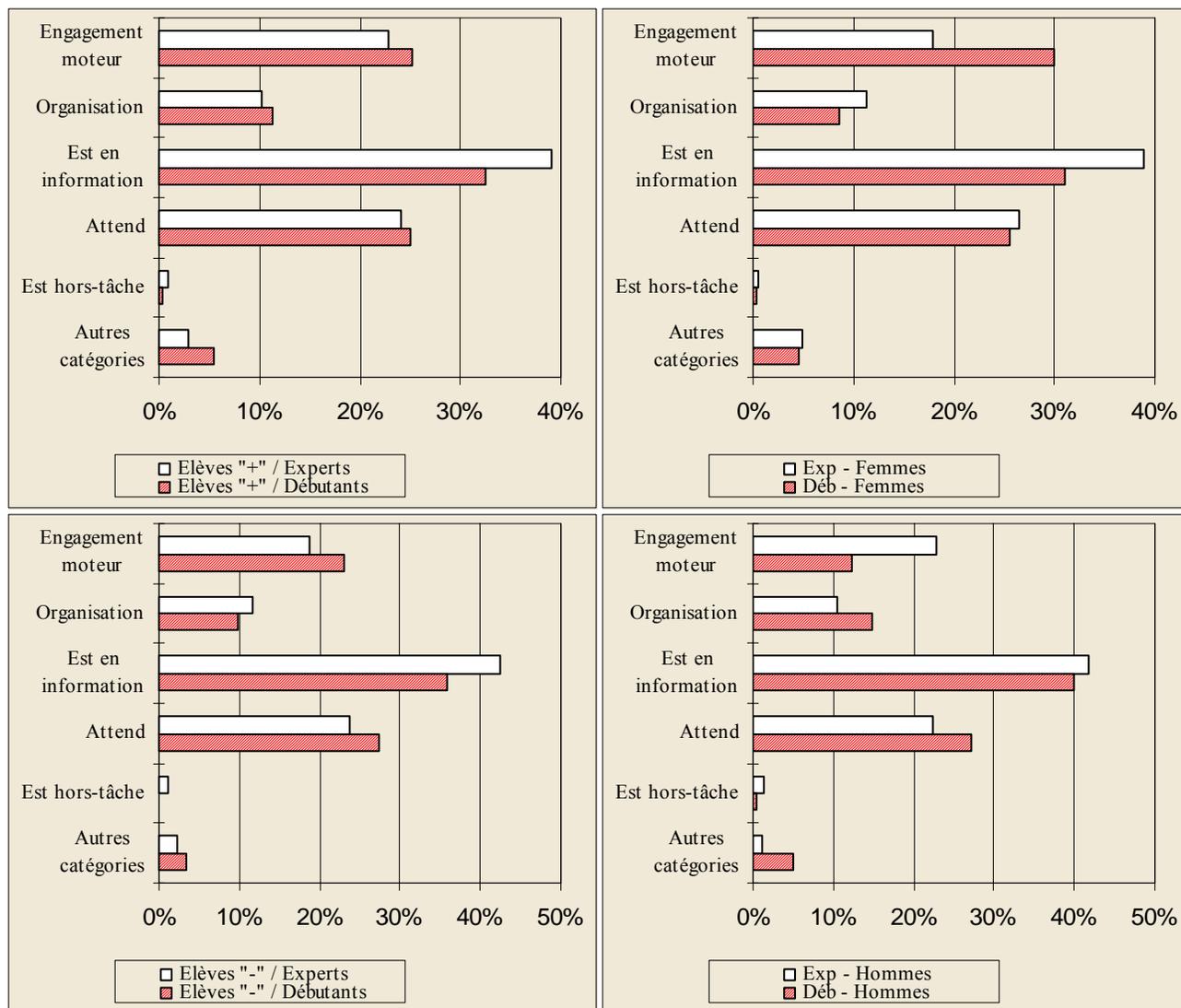


Figure 4.5.2 - Répartition des comportements observés selon le degré d'expertise

### 5.1.2. Comparaison selon l'expertise des enseignants

Dans les leçons du primaire, contrairement à ce que nous avons mis en évidence au niveau secondaire, les élèves des experts passent plus de temps en activité que ceux des débutants (figure 4.5.2). Ils reçoivent aussi davantage d'information (3 comparaisons sur 4) tandis que leurs condisciples des classes de débutants passent plus de temps à attendre (3 comparaisons sur 4).

Les experts se montrent plus aptes à faire exploiter le temps disponible pour la pratique par leurs élèves. Les formes de gestion mises en oeuvre pourraient en être à l'origine. Rappelons l'utilisation des circuits et du travail par ateliers chez les experts. La proportion d'élèves pouvant travailler simultanément était supérieure chez les enseignants les plus expérimentés et explique également les différences enregistrées dans l'engagement moteur des élèves.

### 5.1.3. Comparaison selon le genre

Nous retiendrons essentiellement que les élèves des professeurs féminins sont plus actifs et reçoivent moins d'information que ceux des professeurs masculins (figure 4.5.3). Ces différences paraissent en relation. En effet, si les hommes fournissent plus d'information, ils réduisent les occasions de pratiquer de leurs élèves. Il serait intéressant de vérifier s'ils sont conscients de cette tendance.

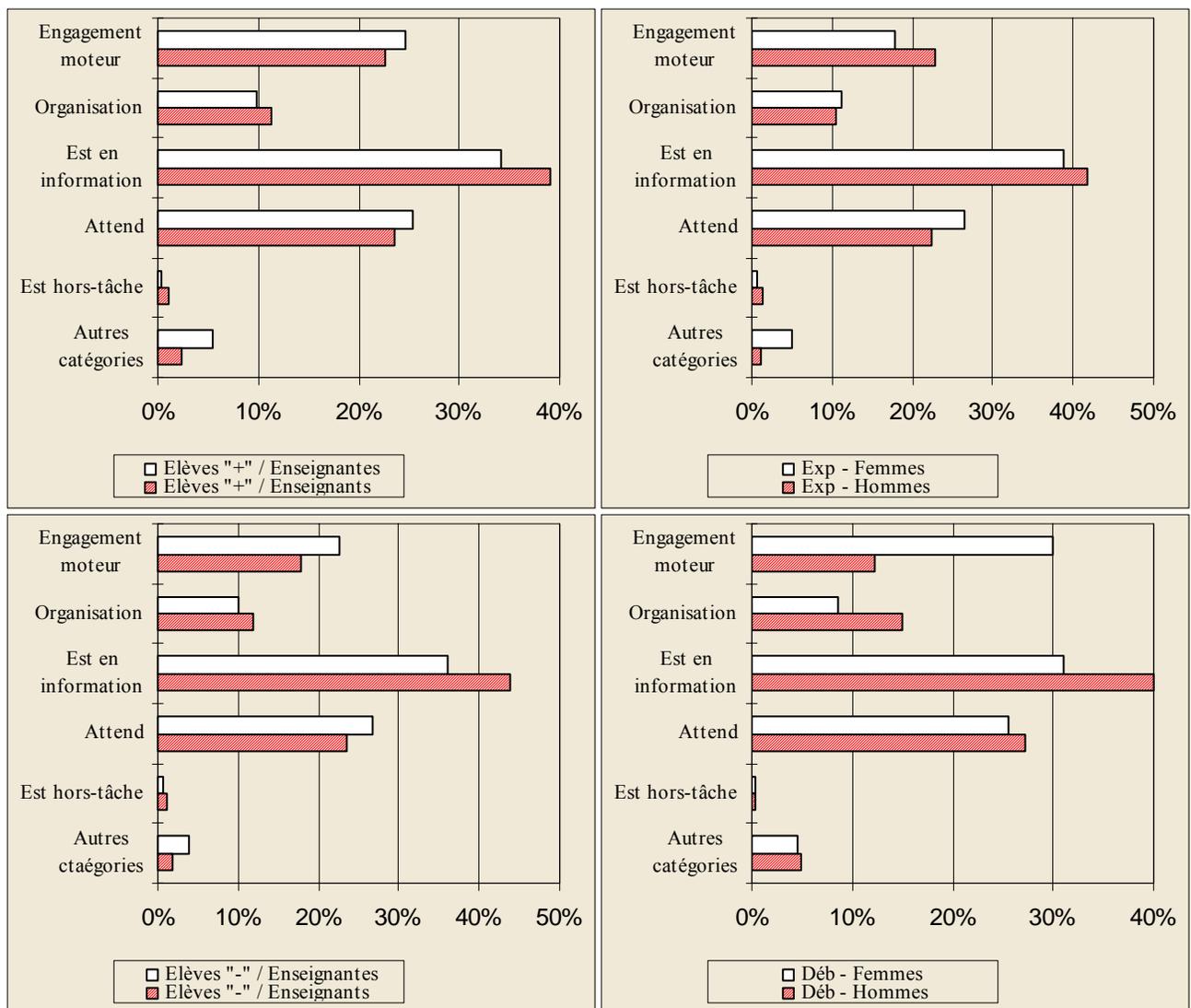


Figure 4.5.3 - Répartition des comportements observés selon le genre

## 5.2. Analyse de l'engagement moteur

Nous envisageons à nouveau les aspects quantitatifs et qualitatifs de cette importante variable du processus d'enseignement.

### 5.2.1. Comparaison des proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible pour la pratique

Pour des raisons pratiques liées à l'enregistrement vidéo, les données appartenant à certains élèves ont été écartées de ce traitement. En effet, au cours de leurs dix minutes d'observation, ces élèves ne disposaient que d'une période extrêmement brève pour la pratique. Dès lors, en fonction de l'organisation, soit ils n'étaient jamais engagés sur le plan moteur, soit, au contraire, ils participaient pendant la totalité du court temps disponible pour la pratique.

D'après le tableau 4.5.3, les élèves exploitent globalement un quart du temps disponible pour la pratique (26,4%). Cette proportion mériterait d'être nettement supérieure. Elle est significativement inférieure à celle du niveau secondaire ( $t = 4,9$ ;  $p < 0,001$ ). Elle est directement liée à l'organisation proposée par les enseignants du primaire. En effet, dans le groupe où les élèves sont le plus souvent moins de 50% en activité simultanée, la proportion est la plus basse (16,2% chez les débutants-hommes).

**Tableau 4.5.3 - Comparaison des proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible, au niveau primaire (en %)**

<i>Groupe</i>	<i>Ensemble des élèves</i>	<i>Elèves «+»</i>	<i>Elèves «-»</i>
Experts-Femmes	31,8	36,0	26,5
Experts-Hommes	30,1	25,7	35,3
Débutants-Femmes	17,6	30,0	24,9
Débutants-Hommes	16,2	17,3	14,8
<b>Ensemble</b>	<b>26,4</b>	<b>28,1</b>	<b>24,4</b>

A l'exception de ce qui se passe chez les débutants-femmes, les élèves caractérisés par un niveau d'habileté supérieur tendent à rentabiliser davantage les périodes d'activité qui leur sont octroyées (tableau 4.5.3). Les différences relevées chez les classes des professeurs expérimentés s'avèrent d'ailleurs significatives sur le plan statistique ( $t = 2,07$  et  $p = 0,048$  chez les femmes;  $t = 1,8$  et  $p = 0,087$  chez les hommes). Elles confirment celles constatées au niveau secondaire et nous permettent de considérer que les élèves moins doués n'essaient pas de s'engager au maximum de leurs possibilités dans les activités. Leur plus faible intérêt pour l'éducation physique et les efforts qui doivent y être consentis se trouvent à l'origine de ce phénomène. Ces résultats illustrent clairement la relation entre les attitudes et les comportements et soulignent le

rôle important de la médiation par l'apprenant des stimuli pédagogiques. A la décharge des élèves moins habiles, il faut toutefois retenir que les enseignants leur donne davantage d'informations et que leurs échecs plus fréquents ne leur permettent pas toujours de s'engager autant qu'ils le voudraient.

La différence relevée en fonction du degré d'expertise de l'enseignant s'avère significative chez les élèves des professeurs masculins ( $t = 3,7; p < 0,001$ ). Nous considérons que les experts se montreraient plus vigilants et choisiraient des formes d'organisation mieux adaptées au travail du plus grand nombre d'élèves. Ceci confirme les résultats discutés précédemment.

### 5.2.2. Aspects qualitatifs de l'activité des élèves

Globalement, l'engagement moteur des élèves est efficace dans un peu moins de la moitié du temps (48,5%). Les apprenants sont en échec pendant 15,9% de leur temps de pratique. Cette image confirme ce qui a été mis en évidence au niveau secondaire.

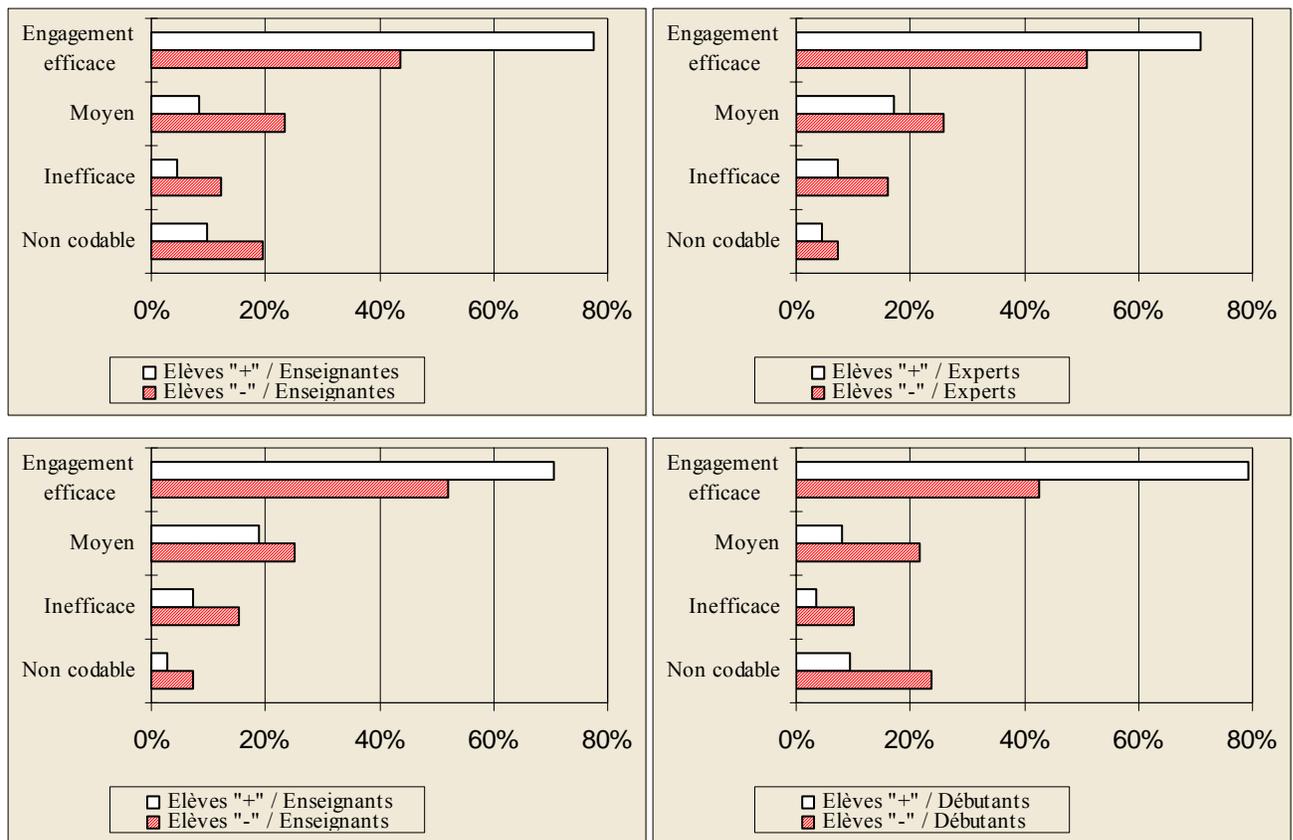


Figure 4.5.4 - Efficacité de l'engagement moteur selon le niveau d'habileté

### 5.2.2.1. Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves

La qualité de la participation des meilleurs est nettement supérieure à celles des plus faibles (figure 4.5.4). La marge de variation des proportions d'engagement efficace atteint une valeur extrême dans la comparaison des élèves des professeurs masculins. Le choix d'activités plus sportives les conduirait à proposer des activités trop difficiles pour les plus faibles. Cette constatation met encore en exergue l'intérêt qu'il convient d'accorder au choix des tâches plus adaptées au niveau individuels des pratiquants.

Les différences se marquent sensiblement plus en primaire qu'au niveau secondaire. Nous estimons que l'influence des décalages dans les processus de maturation ainsi que les conditions socio-culturelles se marquent plus sur le niveau de pratique chez les plus jeunes enfants que chez les adolescents.

### 5.2.2.2. Comparaison selon l'expertise des enseignants

A l'exception de ce qui se passe chez les professeurs féminins, les élèves des enseignants considérés comme des experts sont moins souvent en engagement moteur efficace que ceux des débutants (figure 4.5.5). Cette constatation surprenante est relativisée par les proportions d'engagement d'efficacité moyenne toujours nettement supérieur dans les classes d'experts.

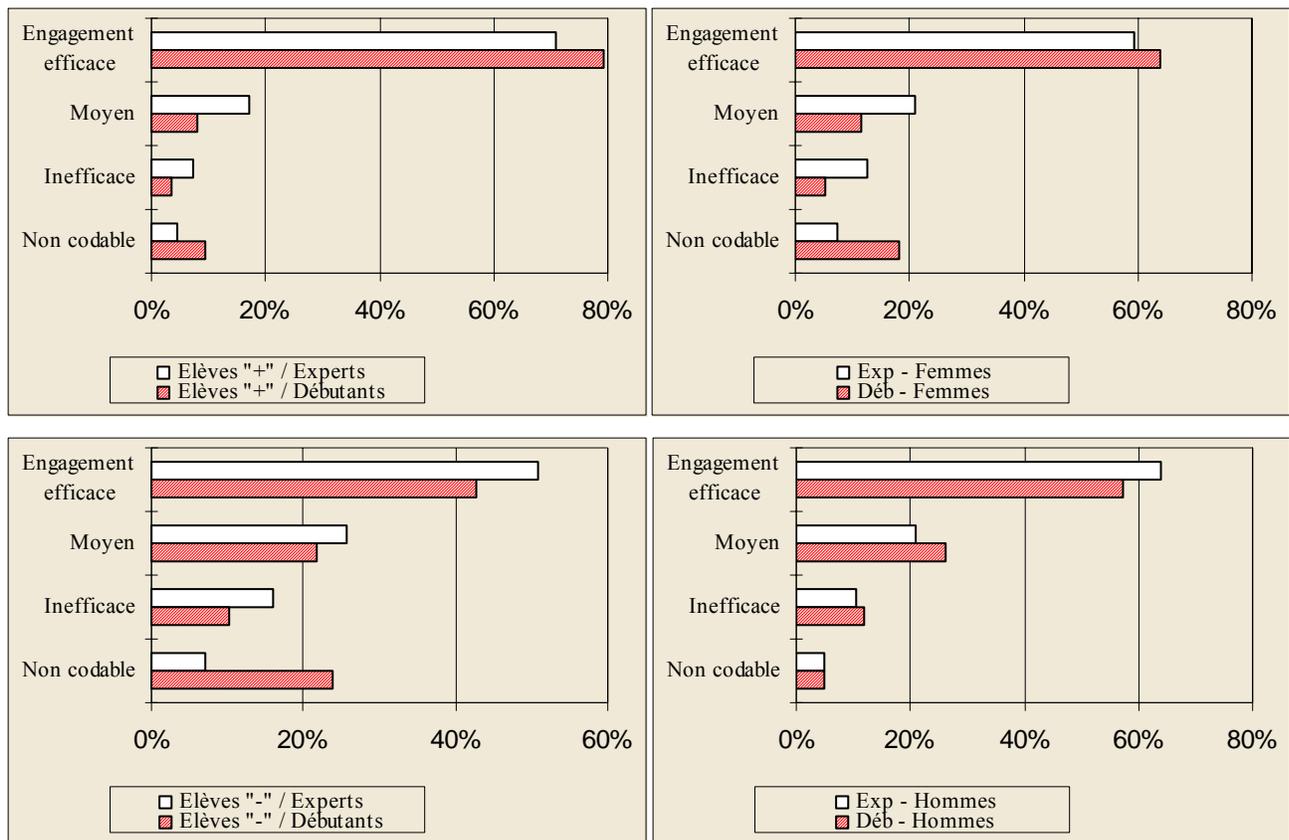


Figure 4.5.5 - Efficacité de l'engagement moteur selon le degré d'expertise

L'image fournie par l'analyse de cette variable ne correspond pas à l'impression assez favorable que donnait jusqu'à présent l'approche pédagogique proposée par les experts. Elle trouverait son origine dans un niveau de difficulté supérieur des tâches proposées aux élèves par les experts. Leurs élèves s'avèrent en effet toutefois plus souvent en difficulté que ceux des débutants. Comme nous l'avons proposé précédemment, les experts exigeraient vraisemblablement plus de leurs élèves et lutteraient ainsi contre l'actuel appauvrissement du bagage moteur et physique des enfants. Disposant de moins de références leur permettant de percevoir ce phénomène, les débutants seraient plus souples. Par ailleurs, n'oublions pas que le thème des activités proposées par ces derniers se prête parfois mieux à un engagement efficace. Il en est ainsi pour le jeu, par exemple.

**Tableau 4.6.1 - Proportions de perceptions favorables à l'issue de la séance chez l'ensemble des élèves**

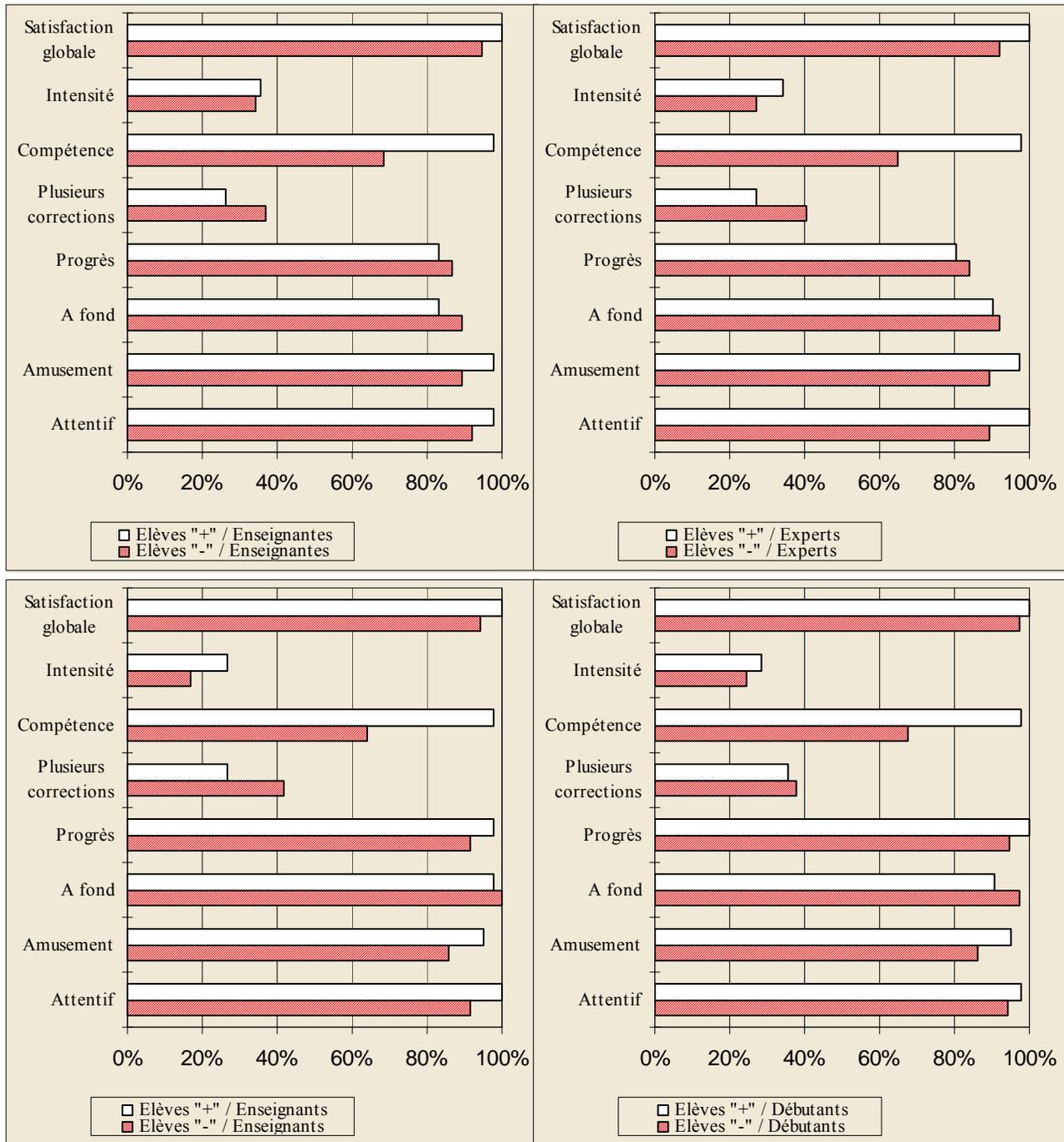
	<i>Primaire</i>	<i>Secondaire</i>
Satisfaction globale	97,5%	80,6%
Intensité	34,4%	57,5%
Compétence	80,9%	45,3%
Plusieurs corrections	32,6%	47,0%
Progrès	90,2%	71,6%
A fond	91,3%	79,3%
Amusement	91,4%	76,3%
Attentif	95,1%	71,4%
Amusement	91,4%	76,3%
Attentif	95,1%	71,4%

### 5.2.2.3. Comparaison selon le genre

Aucune différence n'est à relever dans les quatre comparaisons envisagées. Nous enregistrons même les valeurs extrêmes dans les classes dirigées par des professeurs masculins. Elles sont illustrées par les proportions de temps d'engagement moteur efficace qui atteignent 68% pour les meilleurs élèves et 17,7% pour les moins bons. D'après nos résultats, on peut considérer que le genre des enseignants ne représente pas un facteur décisif dans la qualité de la participation des enfants du primaire.

## 6. Perceptions des comportements à la suite de la séance

Une estimation globale de satisfaction est complétée de perceptions plus spécifiques comme l'intensité de la leçon, la perception de compétence en relation avec ce qui fut réalisé, la perception des corrections reçues, du progrès réalisé, de s'être donné à fond, de s'être amusé et d'avoir prêté attention aux interventions de l'enseignant.



**Figure 4.6.1 - Perception favorable des comportements après la séance selon le niveau d'habileté**



**Figure 4.6.2 - Perception favorable des comportements après la séance selon le genre**



**Figure 4.6.3 - Perception favorable des comportements après la séance selon le degré d'expertise**

## **6.1. La satisfaction globale**

Elle se situe au niveau particulièrement élevé de 97,5%. Sous cet aspect global, l'élève le plus habile a chaque fois marqué une satisfaction complète (figure 4.6.1). Il existe une différence de plus de 15% en faveur de l'enseignement primaire entre dans proportions d'élèves exprimant leur satisfaction globale (tableau 4.6.1). Le niveau élevé de satisfaction peut être mis en relation avec la motivation supérieure chez les jeunes ainsi qu'avec un certain optimisme relatif à leur compétence. Swalus, Carlier, Florence, Renard et Scheiff (1988) avaient également suggéré une surévaluation de la satisfaction d'élèves du niveau élémentaire.

Dans les quatre comparaisons possibles, les élèves les plus habiles ont rapporté leur satisfaction globale dans des proportions plus élevées que celles des élèves les moins habiles.

Les différences selon le genre (figure 4.6.2) ou selon le niveau d'expertise (figure 4.6.3) des enseignants sont minimales et sans signification statistique.

## **6.2. La perception de l'intensité de la leçon**

La proportion de perceptions favorables n'atteint pas une moyenne de 35%. La différence de plus de 20% de la perception d'intensité entre le secondaire et le primaire est proportionnellement plus importante que la diminution du temps d'engagement moteur supérieur (tableau 4.6.1). L'avis des élèves au sujet de l'intensité de leur activité tend toutefois à être validé. Il est intéressant de noter que les plus jeunes se montrent capables de percevoir leur relative inactivité, leur besoin naturel de mouvement n'ayant pas été assouvi. Ceci est très néfaste pour la représentation de l'éducation physique scolaire. En effet, si les enfants considèrent qu'ils ne sont pas assez actifs dans les leçons - l'intensité de l'activité est faible - ils risquent de se construire une image défavorable du cours et, par extension, de l'activité physique en général. De légères différences se marquent dans chaque comparaison en faveur des élèves les plus habiles (figure 4.6.1). Ceci souligne encore les risques encourus par l'éducation physique et l'image peu favorable qu'elle peut recevoir chez les plus faibles. Comparés selon leur niveau d'habileté, les élèves des professeurs féminins ont perçu une intensité de séance supérieure à ce que ne l'ont fait ceux des enseignants (figure 4.6.2).

En revanche, les comparaisons donnent des résultats discordants lorsque l'on compare experts et débutants, les élèves des professeurs masculins percevant une intensité supérieure dans les classes des experts et inférieure chez les débutants (figure 4.6.3). On peut probablement faire appel au même type d'explication que précédemment en rapport avec le contenu des leçons.

## **6.3. La perception de compétence**

La perception de compétence ou d'habileté est relativement élevée, dépassant légèrement 80% (tableau 4.6.1). Cette valeur contraste considérablement avec la perception de l'intensité de la séance ou en d'autres termes avec l'effort déployé. La différence est très

nettement en faveur des élèves de l'enseignement primaire. Le manque de discrimination entre la perception de l'habileté et la notion de l'effort est habituellement mis en évidence chez les enfants de moins de 12 ans. Il est possible que cela entraîne un excès de confiance dans la perception de compétence chez l'élève.

Graham, Metzler et Webster (1991) n'avaient trouvé que de faibles corrélations entre la perception d'habileté et le résultat dans des tests d'habileté, ce qui était cohérent avec la recherche de Nicholls (1984) qui indique que les enfants ne distinguent pas bien l'effort et l'habileté. Il est possible que la différence de niveau que nous avons relevée procède de la même origine. La perception de compétence par les enfants du primaire marque une différence de l'ordre de 35%, la plus forte enregistrée à l'issue d'une séance. On ne peut évidemment pas en chercher l'origine uniquement dans l'optimisme exagéré des enfants quant à leur valeur. Il est probable que les activités moins techniques qui leur sont proposées leur donnent une meilleure sensation de réussite dans leurs prestations.

Il est logique de constater que les plus habiles font état d'une perception de compétence plus élevée que leurs condisciples dans les comparaisons selon le genre et le niveau d'expertise de leurs enseignants. Ces résultats sont en contradiction avec les conclusions de Veal & Compagnone (1995) qui n'avaient constaté que de très faibles différences en faveur des meilleurs élèves. Notons que les élèves les plus habiles présentaient des perceptions plus positives relatives à leur habileté et leur effort.

Les élèves des professeurs féminins et masculins groupés selon le même niveau d'habileté ne diffèrent pas dans leur perception de compétence, supérieure à 97% chez les plus habiles et comprise entre 60 et 70% chez les élèves moins doués (figure 4.6.2).

La comparaison selon l'expertise des enseignants fait apparaître les mêmes tendances dans des directions opposées comme nous l'avons constaté en matière d'intensité de la séance (figure 4.6.3).

#### **6.4. Le sentiment d'avoir été corrigés**

Il n'est que très relatif puisqu'il ne recueille qu'une proportion légèrement supérieure à 30% d'avis favorables de la part des élèves, soit environ 15% de moins que dans le secondaire (tableau 4.6.1). Ceci est en contradiction avec la tendance des enseignants du primaire d'émettre davantage d'interventions. Rappelons toutefois que les élèves ne reçoivent que de très rares corrections ou remarques. Les enfants du primaire se montrent capables d'estimer l'amplitude quantitative de leurs relations verbales avec l'enseignant.

Toutefois, ces avis s'orientent dans un sens, que nous estimons être souhaitable, de corrections plus souvent perçues par les élèves moins habiles (figure 4.6.1). Il est patent que les enseignants fournissent une aide complémentaire visant à compenser leurs faiblesses dans la réalisation des tâches.

Les différences de perceptions entre les élèves des professeurs féminins et masculins sont ténues, les moins habiles des seconds tendant à percevoir davantage de corrections (figure 4.6.2).

A l'exception des élèves moins habiles, il apparaît que les élèves des professeurs débutants sortent de la leçon avec l'impression d'avoir reçu plus d'interventions visant à corriger leurs faiblesses (figure 4.6.3). Cette constatation doit être mise en relation avec la plus grande fréquence d'interventions émises par les débutants.

## **6.5. Le progrès**

A 90%, les élèves rapportent le sentiment d'avoir progressé à l'issue de la séance, c'est-à-dire près de 20% en plus qu'au niveau secondaire (tableau 4.6.1). Ici également, il est possible d'en rechercher l'origine dans les activités pratiquées aux deux niveaux de scolarité que nous avons analysés. Le progrès est rapporté dans des proportions supérieures par les élèves moins habiles dans les quatre comparaisons possibles selon le genre et l'expertise des enseignants (figure 4.6.1). De plus fortes proportions d'élèves de professeurs masculins tendent à relater un progrès à l'issue de la séance, la seule exception apparaissant dans les classes de débutants, mais dans une très faible mesure (figure 4.6.2).

Il paraît étonnant que ce soit dans les classes de professeurs débutants que la perception de progrès soit la plus marquée, notamment chez les élèves les plus et les moins habiles et chez les filles (figure 4.6.3).

## **6.6. Le sentiment de s'être donné à fond**

Il existe à plus de 90%, ce qui reflète la perception d'un engagement marqué mais qui nous paraît quelque peu en contradiction avec la perception d'intensité de l'effort qui n'a recueilli qu'un peu plus de 30% de réponses favorables. Une différence de 10% en faveur des élèves les plus jeunes sépare les deux niveaux dans l'impression de s'être livré à fond (tableau 4.6.1). Nous pourrions en trouver l'explication dans le besoin de mouvement typique des enfants, dans leur activité spontanée et dans la réduction de l'activité avec l'âge. On se souviendra des valeurs de fréquences cardiaques enregistrées par Armstrong et al. (1990) chez des enfants de 10 et 13 ans. L'interprétation de ces fréquences indique que les plus jeunes manifestent un niveau et une durée d'activité supérieurs, chez les filles comme chez les garçons.

Les élèves les moins habiles ont chaque fois eu l'impression de s'être livrés à fond (figure 4.6.1). Les mêmes propensions à se différencier se remarquent également dans les comparaisons selon le genre de l'enseignant où les pourcentages résultant de l'avis des garçons sont les plus élevés.

Les différences entre classes des experts et des débutants sont ténues et aucune tendance ne paraît s'en dégager (figure 4.6.3).

## **6.7. L'amusement et le plaisir**

Ces concepts recueillent, comme plusieurs autres variables, une proportion d'avis favorables élevée, supérieure à 90%. On conviendra qu'à tous les niveaux de l'enseignement, il est fondamental que les participants ressentent une impression de plaisir à l'issue de la pratique d'activités physiques et sportives. Avec des enfants du niveau élémentaire, cela nous semble encore plus important. La différence avec le niveau secondaire est de 15% en faveur des élèves les plus jeunes (tableau 4.6.1).

Le plaisir de l'activité est mieux marqué chez les élèves plus habiles, dans les quatre comparaisons (figure 4.6.1.). On conviendra que le niveau de réussite de leur engagement doit favoriser cette perception. Leur motivation intrinsèque est mieux soutenue par la qualité de leur prestation.

Trois fois sur quatre, les élèves des professeurs féminins émettent des avis favorables dans des proportions supérieures à celles de leurs condisciples des professeurs masculins (figure 4.6.2). Egalement trois fois sur quatre, ce sont les élèves des experts qui sortent de la leçon avec l'impression de s'être le mieux amusés (figure 4.6.3). L'exception provient des filles suivant l'enseignement des professeurs débutants.

## **6.8. L'attention**

Le résultat moyen dépasse légèrement 95%. Si l'on se réfère au pouvoir d'attention très limité des enfants et à la longueur des interventions des enseignants (Swalus et al., 1988), on pourra s'étonner d'une différence de plus de 20% en faveur des enfants du niveau primaire dans les proportions d'élèves qui pensent avoir été attentifs (tableau 4.6.1). Le niveau d'attention est chaque fois supérieur chez les élèves plus habiles et trois fois sur quatre chez les élèves des professeurs masculins. Ces tendances ne se marquent pas dans la comparaison des professeurs experts et débutants.

# Conclusions et implications didactiques

## 1. L'analyse au niveau secondaire

### 1.1. Le traitement différencié accordé aux élèves

Les situations problèmes auxquelles les enseignants étaient invités à rechercher des solutions à moyen et à court termes ont déjà été vécues par une très large proportion des sujets interrogés. Ceci est essentiel pour la validité des résultats et des conclusions de cette partie de l'étude.

Les réponses à ces situations indiquent qu'à des titres divers, tous les enseignants possèdent les connaissances qui leur permettent d'envisager une gamme d'options de manière à prendre en compte les différences individuelles. Généralement, les options proposées dans les problèmes nécessitant un traitement à court terme furent classées dans une dizaine de catégories. Lorsqu'une réaction immédiate était nécessaire, le choix est évidemment plus limité mais le nombre de catégories varie de 5 à 10.

Ces options se situent dans des domaines très divers. Elles présentent un caractère administratif, considèrent surtout le niveau d'habileté de l'élève, font preuve d'une démarche à caractère social, affectif et comportemental. Plusieurs réponses relèvent d'un type d'intervention autoritaire.

L'identification des caractéristiques des élèves par les enseignants débute dès la prise en charge d'une nouvelle classe. Elèves et collègues représentent les sources d'informations les plus employées. Outre les renseignements de type administratif, le niveau d'habileté des élèves et leur expérience en matière de pratique sportive se situe en bonne place parmi les centres d'intérêt des professeurs.

Il est évident que la simple connaissance des possibilités d'interventions préinteractives ou interactives ne constitue qu'un prérequis, une condition nécessaire mais non suffisante. Seul le passage de la connaissance à la compétence assure l'efficacité et la qualité de la relation pédagogique.

Pour un enseignant, être capable de déterminer avec autant de précision que possible les caractéristiques individuelles de chaque élève, constitue un pas indispensable afin d'adapter

situations et interventions. Cette capacité devrait être à la base d'un grand nombre des décisions préinteractives. Elle est impérative lorsqu'on poursuit le développement de compétences terminales chez l'élève.

Les solutions envisagées par les enseignants du secondaire pour garantir un traitement différencié à leurs élèves mettent en évidence une faible exploitation de procédés didactiques par lesquels l'individualisation des tâches donne l'occasion d'une réelle intégration à chacun. Les professeurs hésitent à déléguer aux élèves une partie du contrôle de l'activité. Les résultats permettent également de souligner toute l'importance de la préparation des séances qui doit dépasser la seule sélection d'une liste de tâches adaptées au niveau moyen de la classe.

Trois aspects des caractéristiques de l'élève doivent être pris en considération, les aspects moteur, cognitif et affectif. Le premier, le plus visible, est celui auquel l'enseignant des activités physiques et sportives a le plus souvent recours. Il relève des qualités physiques et motrices souvent envisagées dans la perspective de la pratique d'une spécialité sportive déterminée. Nous l'avons prise en compte comme élément de sélection des élèves sur lesquels l'analyse devait porter.

L'aspect motivationnel est probablement celui qui détermine le plus les chances de progrès ou de développement de l'élève. Très souvent, il conditionne la qualité de l'engagement de l'élève dans la leçon et dans la pratique régulière d'activités physiques et sportives en dehors de l'école. C'est lui qui interviendra encore au-delà de la scolarité obligatoire.

Les résultats relatifs à l'attitude globale des élèves vis-à-vis de l'éducation physique et de son importance dans le cursus scolaire répondent bien aux données de la littérature. Les élèves d'habileté la plus élevée se caractérisent par une attitude nettement plus positive face à l'éducation physique que la moyenne de la classe et que leurs condisciples de niveau d'habileté plus faible. Il arrive que l'écart entre ceux-ci et la moyenne soit nettement plus marqué que la différence entre les meilleurs et la moyenne. Une différence de même ordre de grandeur s'observe également en matière d'importance accordée à l'activité sportive.

L'importance conférée aux différents objectifs de l'éducation physique scolaire permet également de distinguer les deux types d'élèves considérés. Une hiérarchie place l'amélioration de la santé en tête des choix, suivie de l'amusement-plaisir et de l'apprentissage. Le développement de la condition physique et surtout les contacts sociaux viennent très loin derrière. Les élèves les moins habiles privilégient santé et apprentissage par rapport à leurs condisciples considérés comme les meilleurs qui les surpassent sur l'aspect amusement-plaisir. Il est probable que de nombreux jeunes n'aient pas fait la distinction entre santé et condition physique, considérant la seconde comme une partie intégrante de la première. Toutefois, le taux d'engagement moteur constaté pendant les leçons ne permet pas d'augurer de progrès dans ces différentes optiques.

L'orientation psychologique des objectifs d'accomplissement vers l'ego ou la tâche et les items qui les caractérisent sont dotés d'une signification particulière dans le domaine scolaire et dans celui des pratiques sportives. Les élèves de meilleur niveau éprouvent le sentiment de travailler beaucoup, de faire de leur mieux et de s'amuser lorsqu'ils s'adonnent à des activités sportives. Ces sensations sont caractéristiques d'une orientation vers la tâche. Ils peuvent ainsi

facilement trouver satisfaction dans le processus d'évaluation formative recommandée par les programmes d'éducation physique. Les progrès réalisés devraient représenter un incitant important ainsi qu'une source de satisfaction qui s'apparente à la motivation intrinsèque.

Il paraît étonnant que les élèves les moins habiles présentent des valeurs supérieures dans l'item « Etre le meilleur » et très proches dans les items « Marquer plus de points ou de buts » et « Les autres ne sont pas capables de faire aussi bien », typiques de l'orientation vers l'ego. Par rapport à la tâche, celle-ci privilégie la comparaison sociale. Les conséquences directes devraient produire des sentiments d'insatisfaction face à l'échec, souvent prévisible dans les oppositions directes rencontrées dans les sports collectifs par exemple. Pour ces élèves, l'évaluation normative peut également constituer une source de non-satisfaction, voire de frustration. La diminution de motivation intrinsèque qui en résulterait met en péril la participation présente et future à des activités physiques et sportives.

Les deux catégories d'élèves diffèrent dans tous les indices et items de perception de compétence que nous avons retenus. Les meilleurs présentent des valeurs supérieures dans les perceptions de compétence globale et spécifique à la discipline enseignée lors de la séance sur laquelle portent les observations, dans l'ensemble des qualités physique et dans les aspects particuliers de grâce, de souplesse, de force, de vitesse, de forme (aspect) et de courage. La perception de compétence est l'une des variables présentant la plus forte relation avec la motivation intrinsèque. Ceci aura pour conséquence probable que les meilleurs seront plus enclins à s'investir à long terme dans la pratique régulière d'activités physiques et sportives.

La plupart des variables psychologiques en relation avec la motivation marquent ainsi des différences notables entre les deux catégories d'élèves et ce, dans le cadre scolaire. Les conséquences sont prévisibles dans le domaine des loisirs.

Dans la perspective globale de mener l'adolescent à un style de vie active, nous avons décidé de recueillir également des données sur les activités extrascolaires des élèves. Les résultats de cette étude concordent de manière très satisfaisante avec ceux d'une enquête internationale dans laquelle des jeunes de la Communauté française de Belgique avaient participé.

Il existe une bonne cohérence entre les objectifs poursuivis quand ces jeunes participent à l'éducation physique scolaire et quand ils s'adonnent à des activités physiques et sportives pendant leurs loisirs. Les objectifs s'organisent selon des hiérarchies très proches dans lesquelles on retrouve des notions de santé, de plaisir et de perfectionnement. Ici également, les différences entre les deux catégories d'élèves penchent généralement en faveur des meilleurs, même si toutes n'atteignent pas un seuil de signification acceptable.

Des recherches entreprises précédemment dans la comparaison des élèves les meilleurs et les moins bons avaient déjà mis en relief plusieurs différences dans des variables reflétant l'engagement quantitatif et qualitatif des élèves. Les résultats actuels attirent l'attention sur des différences dans les principaux médiateurs motivationnels se plaçant entre l'action de l'enseignant et les acquis de l'élève. Ils sont probablement aussi importants dans la poursuite d'excellence chez l'élève. Ils contribuent à mettre en valeur les médiateurs moteurs.

L'observation des comportements des élèves confirme les liens attendus entre les attitudes et motivations des participants et leur action en classe. Si la distribution globale des comportements des élèves ne diffère pas significativement chez les meilleurs et les moins bons, les premiers tendent à mieux convertir le temps disponible pour la pratique en activité motrice réelle. Dans cette dernière, ils rencontrent davantage de succès ou s'y engagent avec plus de détermination et de persistance que leurs condisciples moins doués. Ces observations soulignent également la lucidité des adolescents interrogés.

Toutefois, elles nous montrent assez clairement que les actions conduites dans les séances d'éducation physique pour assurer à tous les élèves le meilleur niveau possible de réussite pourraient encore être très largement améliorées. Par ailleurs, n'oublions pas que des variables telles que le temps d'engagement moteur et le niveau de réussite des élèves appartiennent aux facteurs sur lesquels l'enseignant n'exerce qu'un contrôle indirect. Ils dépendent largement de la volonté, de la motivation et des qualités motrices initiales de l'apprenant.

Les interventions verbales dirigées plus fréquemment vers les élèves les plus faibles témoignent que les enseignants tendent à accorder une attention accrue aux participants présentant un retard par rapport aux objectifs d'apprentissage. Le contact privilégié entre les enseignants et ces derniers pourrait constituer le signe d'une démarche soutenant l'existence d'une assistance particulière aux plus faibles dans le processus d'apprentissage. Toutefois, ce sont les meilleurs qui reçoivent proportionnellement le plus de feedback. Rappelons que ce type d'interventions pédagogiques fut régulièrement associé à la notion de progrès des apprenants lorsqu'il donne à ces derniers des informations spécifiques et appropriées à leurs besoins. Constater que plus de cinq feedback sur dix concernent essentiellement le résultat de l'action, soit une information redondante dont l'efficacité pédagogique est limitée, laisse une marge intéressante de progrès dans la qualité de l'information transmise à l'élève en réaction à sa prestation motrice.

Les enseignants louangent davantage les meilleurs et critiquent plus volontiers les plus faibles. Ils réagissent directement aux prestations réalisées, sans tenir compte des différences de niveau et des difficultés potentiellement plus grandes des élèves les moins doués. Une adaptation des objectifs d'apprentissage individuels et des contenus permettrait aux professeurs de quitter une conception normative de l'enseignement et de s'avancer vers une action plus formatrice. L'abandon progressif de l'identification de l'erreur devrait être mis à profit pour limiter le développement d'un sentiment d'incompétence chez les élèves souvent en échec, dont l'insuccès est encore renforcé par la critique. Rappelons que le sentiment d'incompétence conduit généralement au rejet des activités. On peut prévoir des conséquences à long terme néfastes dans la pratique d'un style de vie actif. Les professeurs éprouvent apparemment des difficultés dans l'émission d'interventions spécifiques vers les meilleurs. Ceci a été associé à des déficiences dans l'analyse des tâches ou à une décision inconsciente de consacrer plus d'attention aux plus faibles.

Ceux-ci sont pratiquement les seuls à recevoir des interventions d'individualisation. Toutefois, elles se limitent à des précisions supplémentaires quant aux tâches à réaliser et à des diminutions des exigences demandées. Nous avons interrogé les élèves au sujet des actions des enseignants leur ayant permis de considérer que ceux-ci avaient tenu compte de leurs caractéristiques individuelles ou n'y avaient pas veillé. Les caractéristiques sur lesquelles portent les événements identifiés diffèrent en fonction du niveau d'habileté. Les plus faibles accordent

davantage d'attention aux interventions des enseignants en relation avec leurs caractéristiques cognitives. L'élévation du niveau d'habileté correspondait par ailleurs à un accroissement parallèle de l'importance accordée par les élèves aux actions des enseignants, associées à leurs compétences motrices personnelles. Selon le cas, les élèves se focalisent ainsi sur les actions qui leur permettent de se valoriser ou à l'inverse qui portent préjudice à leur statut.

Les actions perçues préférentiellement par les élèves les moins habiles comme un signe d'intérêt, de désintérêt de l'enseignant ou à l'égard de leurs caractéristiques personnelles portent essentiellement sur l'adaptation des tâches. Les plus forts accordent davantage d'attention à des actions centrées sur les aspects affectifs de la relation pédagogique. Notons par ailleurs que les enseignants privilégient souvent les activités adaptées au niveau moyen de la classe et modifient fréquemment les tâches afin de permettre aux plus faibles de suivre l'activité. L'inverse est plus rare. Les meilleurs sont plus rarement mis au défi par des prestations plus difficiles. Ceci est en contradiction avec la recherche d'une motivation élevée chez tous les participants.

Ceci se confirme par l'estimation par les meilleurs des progrès réalisés au cours de la leçon. Les tâches étant trop faciles, ils ne se verraient pas progresser. L'individualisation doit impérativement être envisagée pour les élèves les plus doués comme pour ceux qui rencontrent de plus grandes difficultés pour suivre le programme.

Les perceptions de séance sont globalement plus favorables chez les élèves classés parmi les plus habiles. Elles confirment les résultats obtenus par l'observation du processus d'enseignement et valident les interprétations qui ont été proposées à leur sujet. Il convient d'attirer l'attention sur le niveau alarmant de la perception de compétence des moins bons élèves qui ressentent clairement leur taux d'échec particulièrement élevé. Cette constatation renforce encore l'importance primordiale de déterminer des objectifs et situations d'apprentissage d'un niveau de difficulté approprié et présentant un intérêt pour l'élève. Une meilleure connaissance des multiples aspects de la motivation devrait y contribuer. Elle souligne l'intérêt que les éducateurs physiques devraient accorder à la vérification du succès rencontré par tous leurs élèves au cours de la pratique.

Nous insistons également sur le faible niveau d'intensité de la leçon perçu par les élèves. Afin d'éviter le développement de représentations négatives du cours d'éducation physique, il importe que les enseignants s'efforcent de donner à leur cours une signification particulière qui reposera sur sa spécificité : l'activité physique.

L'ensemble de ces résultats souligne les interrelations existant entre les pôles du cycle « Caractéristiques motivationnelles – Comportements de l'élève – Comportements de l'enseignant ». Selon le degré de satisfaction rencontré par l'élève au cours de ses activités, cette spirale s'enroulera dans un sens positif ou négatif. L'enseignant détient un rôle privilégié en tant qu'élément facilitateur ou inhibiteur.

## **1.2. L'expertise des enseignants**

En pédagogie des activités physiques et sportives, la notion d'expertise des enseignants est étroitement liée à l'efficacité dont ils font preuve dans la planification et la gestion de leurs

activités autant qu'à l'accomplissement des objectifs éducatifs par les élèves. Néanmoins, l'expertise dépasse les aspects liés à l'efficacité puisque cette dernière se place surtout dans la perspective d'un progrès en apprentissage. Identifier un expert constitue donc une tâche difficile. Il convient d'admettre que l'expertise se traduit par la maîtrise d'une multitude de critères d'efficacité mis en évidence par la recherche et pris habituellement en compte. De même, on comprendra que la combinaison des qualités d'expert puisse varier d'un individu à l'autre.

Dans son acception première, un débutant vient d'entrer dans la profession. Ceci implique que les débutants auxquels nous nous sommes adressés répondaient à ce critère en ce qui concerne la fonction de professeur d'éducation physique. En raison des difficultés actuelles en matière d'emploi dans le secteur de l'enseignement, plusieurs enseignants classés comme débutants possèdent une expérience non négligeable de fonctions éducatives autres que celles de professeur. Nous en avons tenu compte dans l'explication de certains résultats.

Selon les données de la littérature et des avis généralement bien admis dans les milieux pédagogiques, on pouvait attendre des experts qu'ils se montrent très sélectifs dans leurs choix d'actions d'individualisation, en raison d'un développement et de la maîtrise de « routines » de fonctionnement. Par ailleurs, ils devraient mieux maîtriser et exploiter les variables associées à l'efficacité de l'enseignement et devraient indirectement influencer leurs élèves sur les plans motivationnel et comportemental.

Lors de la prise en charge d'une nouvelle classe, experts et débutants utilisent les mêmes sources d'informations pour identifier les caractéristiques individuelles des élèves. Notons que les seconds comptent davantage sur leurs collègues, surtout lorsqu'ils sont eux-mêmes nouveaux dans un établissement. Les différences entre les deux groupes d'enseignants se marquent davantage sur le type d'informations recherchées. Les experts paraissent plus centrés sur les caractéristiques sociales et affectives de leurs élèves tandis que les débutants se préoccupent davantage des aspects en relation avec les objectifs d'apprentissage. Les experts auraient appris à hiérarchiser les caractéristiques des apprenants selon leur influence sur les comportements en classe. Ils percevraient peut-être mieux le rôle médiateur des caractéristiques motivationnelles des élèves dans le déroulement de la relation pédagogique alors que les débutants seraient encore convaincus de la priorité des objectifs d'apprentissage fixés par le responsable du cours.

Le traitement des situations dans lesquelles les caractéristiques individuelles des élèves sont mises en exergue ne permet pas d'identifier chez les experts l'existence de « routines » spécifiques. Dans le cas de problèmes gérables à moyen terme, ils proposent une plus grande diversité de solutions qu les débutants. Dans les situations où les décisions doivent être prises instantanément, les deux types d'enseignants limitent la variété de leurs propositions dans des proportions identiques. Ceci signifierait que l'expérience acquise sur le terrain permettrait d'élargir le répertoire de stratégies pédagogiques. Toutefois, dans des situations d'urgence, les enseignants feraient appel et exploiteraient des réactions considérées comme faisant partie d'un patrimoine pédagogique fondamental. Ayant considéré l'enseignement comme une habileté ouverte à l'instar des sports collectifs, nous pensons que les experts disposeraient en mémoire de schémas complets auxquels ils font appel en cas de nécessité.

Les choix des débutants comportent le plus souvent une connotation plus affective que ceux des experts. Ceux-ci paraissent plus souvent centrés sur l'efficacité et font parfois preuve de

moins de souplesse dans leur démarche. Dès que les objectifs ont été fixés, les experts s'attachent à les atteindre en évitant de donner trop d'importance aux différences entre élèves. Cette approche leur permettrait de ne pas s'engager dans des démarches qui pourraient, à terme, être considérées comme du favoritisme et inciter certains élèves à moins d'application et d'engagement. Dans le chef des débutants, l'accent placé sur l'affectivité relèverait parfois du souci de s'attacher les bonnes grâces des élèves dans le but, peut-être inconscient, d'éviter les conflits et de rechercher leur considération.

Aucune différence ne se marque nettement dans les caractéristiques motivationnelles des élèves des experts et des débutants. Ce résultat ne nous surprend guère en ce qui concerne les attitudes envers l'éducation physique et l'importance d'être bon en sport. En effet, ces caractéristiques paraissent être relativement stables et personnelles. L'expertise de plusieurs enseignants aurait pu les amener à mieux faire prendre conscience des objectifs de l'éducation physique. L'absence de différence en cette matière soulignerait que les enseignants n'insistent peut-être pas encore assez sur l'intérêt de l'éducation physique et n'entreprennent pas d'action systématique sur les représentations de notre discipline aux yeux des apprenants.

Par rapport à ce qui est relevé chez les élèves des débutants, les objectifs d'accomplissement liés à l'ego prennent une part plus importante chez les élèves des experts. Le climat de perfectionnement et d'excellence développé dans leurs cours expliquerait cette différence. Ayant eu logiquement moins de « vie commune » avec leurs élèves, les débutants n'auraient vraisemblablement pas encore eu le temps d'induire ce type de modification chez leurs élèves. Par ailleurs, ayant programmé le plus souvent des disciplines « à la mode », ils placent l'accent de leur activité sur l'aspect ludique/plaisir de l'activité.

Les élèves des classes des experts se perçoivent à un niveau de compétence supérieur à celui de leurs condisciples des classes de débutants. La présence majoritaire de professeurs masculins dans le groupe d'experts étudiés dans cette recherche n'est probablement pas étrangère à cette différence. Dans la culture ouest-européenne et en raison de leur participation plus fréquente aux activités sportives extrascolaires, les garçons sont en meilleure forme physique que les filles.

Par ailleurs, les niveaux supérieurs de compétence perçue enregistrés dans les classes d'experts pourraient traduire une forme d'effets de l'expertise et des qualités professionnelles des enseignants. En effet, ils pourraient théoriquement placer les élèves dans des situations privilégiant le développement du sentiment de compétence : activité plus importante, interventions plus nombreuses, meilleure adéquation des contenus.

L'image fournie par l'analyse de la gestion de la classe par les deux groupes d'enseignants est conforme aux données de la littérature. Malgré des temps de transition plus élevés, les débutants parviennent à dégager davantage de temps disponible pour la pratique que les experts. Ceux-ci tendent à présenter plus longuement les tâches en faisant une place plus large au discours. Les experts semblent gagner du temps dans les périodes de transition. Ils consacrent plus de temps à l'explication de l'organisation et le regagnent par la suite, les élèves ayant vraisemblablement compris les exigences. La comparaison des modalités de gestion de la classe indique qu'elles subissent l'influence du choix des contenus enseignés ainsi que des formes d'organisation programmées. Les débutants, principalement les femmes, ont proposé plus

fréquemment des activités nécessitant moins de consignes d'organisation et permettant l'activité simultanée de l'ensemble des élèves. Les experts montrent une plus grande attention au sujet du développement de la condition physique. Leurs références étant plus anciennes que celle des débutants, nous avons allégué que leur sensibilité à la dégradation actuelle du niveau de développement moteur et physique des jeunes les pousserait à s'en préoccuper davantage que leurs plus jeunes collègues.

Comparativement à la gestion de la classe, les interventions émises par les enseignants dépendent moins de la matière enseignée et du niveau des élèves. Les professeurs sont toutefois responsables de la fréquence et du contenu des informations. Nous avons mis en évidence que les experts ne se distinguaient que peu des débutants. Par leur fréquence ou par certains de leurs aspects structurels, leurs interventions ne rejoignent pas le modèle d'efficacité qui devrait les caractériser selon les enseignements de la littérature spécialisée. Le témoignage le plus frappant se situe dans le domaine du feedback. Ce type d'intervention pédagogique, dont nous avons déjà rappelé l'importance, est émis avec une fréquence supérieure par les experts. Néanmoins, les effets favorables sur l'apprentissage restent probablement limités puisqu'on relève plus de 50% d'interventions approuvées simples, centrées sur le résultat de la prestation des élèves, soit une intervention relativement pauvre et souvent redondante.

Par ailleurs, les difficultés des débutants dans l'explication des tâches se manifestent aussi dans leurs interventions d'individualisation. Chez eux, elles sont surtout associées à des « réexplications ». Moins nombreuses chez les experts, les interventions d'individualisation concernent plus souvent l'adaptation des tâches et l'interrogation des élèves. Les débutants sembleraient moins bien armés pour modifier instantanément leur programme en fonction de différences individuelles qui se manifestent en cours de leçon. Nous pouvons considérer que les experts exploiteraient plus aisément un répertoire plus étendu et varié d'exercices. Par ailleurs, notons que dans des activités d'ensemble (« aerobic », « step »), il paraît plus difficile d'adapter une tâche à un élève dont le niveau de maîtrise est moindre.

Si les experts semblent intervenir plus fréquemment sur la discipline, cela se vérifie principalement chez les garçons, réputés être plus difficiles à gérer en raison du type d'incidents qui surviennent le plus souvent. Dans l'ensemble, les problèmes de description semblent plus liés à l'environnement socio-culturel des établissements scolaires qu'aux caractéristiques des professeurs.

Contrairement à nos attentes, les comportements des élèves, en rapport avec les critères généralement associés à l'expertise des enseignants, se retrouvent peu chez les professeurs considérés comme experts. Les proportions d'engagement moteur supérieures dans les classes des enseignantes débutantes proviennent en grande partie de la programmation de séances portant sur des disciplines plus « actives ». En revanche, grâce à une organisation permettant à un plus grand nombre d'élèves de participer simultanément, les experts parviennent à mieux convertir en activité réelle les périodes disponibles pour la pratique. L'analyse qualitative de l'engagement moteur des élèves nous incite à considérer que les experts adapteraient davantage leurs contenus d'apprentissage au niveau d'habileté de ces derniers. En effet, par rapport aux débutants, ils se montreraient particulièrement plus exigeants avec les meilleurs et proposeraient des tâches assurant aux plus faibles un niveau d'efficacité supérieur. Ceci doit être rapproché d'une

meilleure connaissance de la matière et d'une expérience pratique plus riche qui leur permet de déterminer plus rapidement les possibilités réelles des apprenants.

Les événements identifiés par les élèves soulignent que les experts et les débutants ne se centrent pas sur des caractéristiques personnelles différentes dans leurs actions d'individualisation. Par contre, ces dernières prennent une connotation plus affective chez les débutants. Ceci confirme les conclusions d'analyses précédentes. Les actions des experts impliquent une prise de responsabilités plus importante. Ils n'hésitent pas à modifier le contenu de leur enseignement. En revanche, il est assez étonnant de constater que leurs élèves mentionnent parallèlement plus souvent l'inadaptation du contenu et l'évaluation comme exemples d'un manque d'individualisation. Les experts se montreraient-ils trop ambitieux ou les marges de différences interindividuelles rencontrées dans les disciplines enseignées s'avèrent-elles trop grandes que pour être traitées efficacement ? Notons que des interventions en rapport avec l'affectivité, la prise en compte des avis des élèves et l'absence d'intervention de contenu sont plus souvent mises en rapport avec un manque d'individualisation dans les classes de débutants que dans les classes d'experts.

### **1.3. Comparaison selon le genre**

Dans la prise en charge d'une nouvelle classe, professeurs masculins et féminins adoptent des démarches distinctes. Alors que les hommes se renseignent sur des caractéristiques administratives et des sports pratiqués, c'est-à-dire sur les risques potentiels de problèmes de discipline, les femmes s'intéressent davantage au niveau d'habileté. Celui-ci est associé au choix des objectifs d'apprentissage et à l'identification de procédés d'organisation adaptés.

Peu de différences liées au genre des professeurs ont été mises en évidence dans les solutions proposées aux scénarios à moyen terme. Lorsqu'il s'agit de réagir pendant la séance, les femmes adopteraient des démarches beaucoup plus respectueuses de la qualité affective de la relation pédagogique. Vraisemblablement influencés par leurs plus grandes habitudes du milieu sportif extrascolaire, les professeurs masculins proposent des actions beaucoup plus directes. Leurs décisions reposeraient également sur leur connaissance du contenu.

La gestion des classes de garçons se caractérise par la présence de proportions inférieures de transition. Nous avons considéré que leur plus grand intérêt pour les activités physiques représenterait un des facteurs décisifs dans cette différence avec les séances des professeurs féminins. Par ailleurs, les hommes se montrent plus directifs et impliquent davantage leurs élèves dans tout ce qui concerne l'organisation. Ceci se confirme par la présence plus fréquente d'interventions de pression et de discipline dans les classes conduites par des professeurs masculins. L'influence de la pratique plus habituelle d'activités sportives extrascolaires par les hommes et une image plus affective des professeurs féminins seraient liées à cette constatation.

Les femmes se montrent plus spécifiques dans le feedback qu'elles émettent en plus grande proportion. Par ce biais, elles tentent d'encourager leurs élèves à la pratique et de leur permettre de progresser. Outre ces interventions, elles exploitent également davantage les individualisations. Celles-ci correspondent le plus souvent à des simplifications des tâches, voire à leur remplacement.

Le problème de motivation auxquels ont confrontés les enseignantes se traduit également par la rentabilisation moins efficace du temps chez les filles. Les professeurs féminins devraient dès lors intervenir beaucoup plus pour inciter leurs élèves à se mouvoir. Les tâches proposées, de niveau moyen, ne permettent pas à tous leurs élèves de rencontrer des taux d'engagement moteur appropriés. Dans les limites de l'échantillon de leçons observées, les hommes se montrent plus proches des objectifs qualitatifs de la participation des élèves.

Ceci permet de comprendre pourquoi les filles mentionnent plus souvent que les garçons l'adaptation du contenu aux caractéristiques individuelles parmi les actions perçues comme procédés d'individualisation. Les garçons se préoccupent davantage de l'adaptation de la discipline et de l'évaluation. La durée des périodes d'attente serait supérieures à celle des filles comme en témoignent les perceptions de séances généralement plus favorables chez les dernières. Bien que travaillant moins et avec moins d'efficacité, les filles sont globalement plus satisfaites des séances, sont plus nombreuses à estimer avoir réalisé des progrès, à s'être bien amusées et à s'être bien impliquées. L'interprétation de ce résultat pousse à un pessimisme nuancé.

#### **1.4. L'incidence du contenu enseigné**

A plusieurs reprises, les différences constatées en plusieurs groupes ont été associées à ces contenus d'enseignement nettement distincts. En nous intéressant spécifiquement aux données récoltées dans les leçons de volley-ball proposées par les experts, nous disposons d'une possibilité de limiter l'influence de cette variable. Dans l'ensemble, les résultats obtenus dans cet échantillon restreint se conforment particulièrement bien à ceux relatifs à l'ensemble des leçons prises en considération précédemment.

Dans la connaissance que l'enseignant a de l'élève, la plupart des différences enregistrées sur l'ensemble des disciplines se retrouvent dans les comparaisons prenant pour cadre les leçons de volley-ball. Remarquons que les comparaisons entre les élèves les plus habiles et leurs condisciples moins doués laissent apparaître des marges de variation parfois plus marquées, comme dans les attitudes favorables à l'égard de l'éducation physique ou la pratique extrascolaire.

Dans la gestion de la classe, l'intérêt plus net des garçons pour les sports collectifs est vraisemblablement à la base de la proportion inférieure de temps de transition et des différences d'orientation du temps disponible. Le niveau d'habileté supérieur des garçons permettrait à leurs professeurs d'aborder plus aisément des activités de perfectionnement alors que les enseignantes paraissent contraintes à proposer proportionnellement plus de situations globales. Ces dernières ne sont pas gages de progrès ni de dépense physique.

L'activité se prête bien à l'émission des interventions verbales et les élèves les moins habiles restent les cibles privilégiées des enseignants. Ceci nous incite à considérer qu le type de discipline sportive enseignée n'influence pas leurs habitudes en matière de centres d'intérêt. La répartition des interventions ne diffère pas de celle observée sur l'ensemble des leçons, si ce n'est une augmentation des pressions, comme c'est généralement le cas dans les sports collectifs.

Contrairement à ce que nous avons souligné dans les résultats « toutes spécialités », les élèves les plus faibles sont plus concernés par des réactions de discipline. La présence de ballons et un fort taux d'échec conduiraient ces élèves à manifester leur ennui de manière visible.

Les caractéristiques des interventions ne se modifient pas selon la discipline. Les feedback et les interventions d'individualisation présentent les mêmes profils de répartition.

Par contre, l'activité des élèves s'avère beaucoup moins appropriée. Un temps d'engagement réduit par rapport à la moyenne générale, une proportion de temps d'engagement moteur efficace à peine supérieure à 50% permettent de se poser des questions sur l'adéquation des objectifs et tâches proposées. Dans une discipline très exigeante sur le plan de la coordination motrice, il semble donc encore plus impératif d'insister sur la préparation des séances et leur adaptation aux différences individuelles.

Dans l'ensemble, les perceptions de séances de volley-ball ne se différencient pas de celles de l'ensemble des leçons. Nous avons toutefois relevé une plus grande incohérence entre les avis des filles et les comportements qu'elles manifestent réellement sur le terrain de sport. Bien que les objectifs qu'elles attribuent à l'éducation physique ne diffèrent pas de ceux des garçons, l'analyse objective des faits tend à contredire cette optique identique.

Les enseignantes se doivent donc de tenir compte de l'incohérence de leurs élèves et intervenir en conséquence.

## **2. L'analyse au niveau primaire**

Les professeurs d'éducation physique du primaire travaillent dans des conditions très différentes de celles de leurs collègues du secondaire. Ils sont en contact avec leurs élèves tout au long de leur scolarité et s'adressent à des classes mixtes. Les établissements d'enseignement primaire se caractérisent également par la plus grande stabilité de leur équipe pédagogique, par leur nombre plus réduit d'élèves et par une présence plus active des parents. Ces différents paramètres expliquent que les décisions en relation avec le traitement différencié des élèves prises par les responsables de la formation physique et motrice des enfants du primaire présentent les caractéristiques qui les différencient de celles de leurs collègues sous plusieurs aspects. Dans la prise en charge d'une nouvelle classe, les enseignants font aussi appel à différentes sources d'informations disponibles (élèves, collègues, administration et parents). N'étant parfois pas encore suffisamment intégrés dans la structure de l'école, les débutants se montrent beaucoup plus indépendants.

Les professeurs s'intéressent beaucoup plus aux caractéristiques individuelles (activités sportives extrascolaires, caractéristiques socio-économiques, antécédents médicaux) qu'aux renseignements administratifs. Rappelons l'importance de l'incidence des phénomènes liés à la croissance et le caractère particulièrement individuel de cette dernière. Les jeunes professeurs paraissent influencés par une conception sportive plus marquée de l'enseignement de l'éducation physique. Par ailleurs, ils prêtent plus d'attention aux sources potentielles de problèmes de discipline. Les femmes sont proportionnellement moins focalisées sur les caractéristiques des

élèves et se centrent plus sur la présentation des principes d'action en classe, une sorte de règlement d'ordre intérieur qui leur garantirait un meilleur contrôle des élèves et de l'activité.

La validité des scénarios à moyen terme a été confirmée. La répartition des solutions aux différents problèmes divergent entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Les premiers se montrent assurément plus attentifs aux caractéristiques individuelles et à l'intégration des élèves différents dans le groupe de classe en évitant de verser dans le favoritisme. Relativement peu de différences ont été relevées selon le degré d'expertise et le genre des enseignants. Dans l'ensemble, ils paraissent très attachés à leur rôle dans l'acquisition de saines habitudes de vie par les enfants.

Les scénarios consacrés aux décisions interactives se sont montrés moins adaptés au milieu de l'enseignement primaire, notamment parce qu'ils faisaient référence à des situations impliquant des sportifs. En primaire, les enfants participant à des activités physiques extrascolaires ne posent pas encore de réelles difficultés, en raison de la motivation plus grande de la majorité d'entre eux. L'exploitation du rôle de modèle constitue un exemple de solutions très efficaces chez les plus jeunes.

La plus grande motivation des enfants pour les activités physiques ne conduit pas à une meilleure utilisation du temps programme. L'analyse de la gestion de la classe souligne que les élèves du primaire disposent de moins de temps pour s'engager dans des activités physiques que leurs aînés du secondaire. Un effort devrait être entrepris à ce niveau afin de mieux répondre au besoin naturel de mouvement des enfants. Ceci éviterait que l'école ne contribue à la chute d'intérêt des jeunes pour les activités physiques. Dans les limites de l'échantillon de professeurs observés, les jeunes enseignantes semblent rencontrer davantage de difficultés de gestion de leur classe, probablement associées à la maîtrise de la fougue des enfants.

Il est étonnant que la majorité des activités physiques aient comme principal objectif l'apprentissage d'habiletés motrices spécifiques. Le développement moteur et physique général et le jeu, vecteur important de motivation à la pratique, paraissent relativement oubliés. Les professeurs les plus expérimentés se centrent davantage sur l'amélioration des aptitudes physiques, comme cela a déjà été suggéré. Ils pourraient accorder une attention plus grande à la lutte contre l'inactivité croissante des jeunes. Comme en ont témoigné l'appel plus fréquent à des démonstrations par l'élève, ils délèguent une plus grande partie de leurs responsabilités.

La comparaison du nombre d'élèves actifs simultanément est nettement en défaveur des enseignants du primaire. Cette différence se marque particulièrement chez les débutants. Si l'on excepte les risques d'accidents potentiellement plus élevés chez les enfants du primaire dont la notion du danger est parfois défaillante, il semble qu'un effort important devrait être réalisé à ce niveau afin d'offrir aux élèves la possibilité de bouger. Ceci se justifie pleinement si l'on souhaite que les jeunes n'en perdent pas l'envie.

L'observation des comportements des élèves confirme les craintes relatives à la participation active dans les séances d'éducation physique. Cette dernière s'avère inférieure à celle des élèves du secondaire, moins motivés.

L'égalité des chances d'apprentissage n'existe pas réellement dans le sens où les élèves considérés comme les meilleurs sont également ceux qui rencontrent le plus d'opportunités de pratique. Si à peine un quart du temps disponible pour la pratique est transformé en activité motrice pour l'ensemble des élèves, les meilleurs parviennent à s'engager proportionnellement plus que leurs condisciples moins habiles. Recevant plus d'informations et étant plus souvent en échec, ces derniers semblent ainsi handicapés pour augmenter leur taux d'engagement moteur. Etant habituellement moins attirés par le mouvement, leurs expériences pratiques ne leur permettent vraisemblablement pas de modifier leurs attitudes à l'égard de l'éducation physique. Les enseignants ont donc un rôle important à jouer à ce niveau. Cette mission est particulièrement cruciale au niveau primaire. En effet, le décalage entre les meilleurs et les plus faibles s'y marque encore plus que dans le secondaire. Par ailleurs, la littérature insiste lourdement sur l'importance des attitudes favorables envers l'activité physique chez les plus jeunes dans le développement d'une pratique à long terme.

Les interventions des enseignants soulignent qu'un effort est réalisé dans ce sens. Leur fréquence est en effet supérieure dans le primaire qu'au secondaire. Elles sont également davantage individualisées. Leur liaison au comportement des participants a une nouvelle fois été soulignée. Les meilleurs reçoivent proportionnellement plus de feedback, de guidance, de réactions affectives. Leurs condisciples moins habiles reçoivent des proportions supérieures d'individualisation, de  $\xi$  et de relances d'activité. Les feedback se montrent toujours autant orientés vers la simple valorisation des élèves. Ceci est en contradiction avec l'importance accordée à l'approche formative en primaire. Contrairement à ce qui était observé au secondaires, les meilleurs bénéficient de feedback plus riches (positifs et spécifiques) que les moins bons. Cette constatation attire l'attention sur le risque potentiel de développement d'un sentiment d'incompétence encouru par les élèves les plus faibles. Afin de ne pas tromper ces derniers, il conviendrait de proposer davantage de situations dans lesquelles ils rencontreraient du succès ou de mieux définir les objectifs qui leur sont fixés.

Les résultats des perceptions de la séance confirment les risques de désintérêt auxquels sont exposés les élèves les moins habiles. Non seulement une plus faible proportion d'entre eux déclarent être très satisfaits, avoir été bons, s'être amusés, mais ils sont également plus sensibles à la faible intensité de la séance. Si l'on n'y prend garde, ceci pourrait induire les enfants à développer une représentation peu favorable du cours d'éducation physique et des activités sportives et les inciter à s'y intéresser encore moins.

Etrangement, les moins bons ont toutefois l'impression de progresser plus et de s'investir davantage que les plus faibles. Leur manque de références dans le milieu du sport extrascolaire explique vraisemblablement cette opinion.

### **Implications didactiques**

Les résultats fournis par l'étude et ses conclusions indiquent clairement qu'il existe une marge de progrès appréciable que l'on pourrait réaliser dans la relation pédagogique et ce, dans une perspective d'équité vis-à-vis des élèves.

Les implications didactiques relèvent de trois aspects principaux, le conseil didactique, la formation initiale et la formation continuée associée à un recyclage dans des cas plus complexes.

Compte tenu de la masse de données récoltées, nous nous limiterons au développement de plusieurs points qui nous paraissent présenter un intérêt particulier.

Les actions que l'on pourrait mener auprès des enseignants relèvent des connaissances et des compétences d'analyse, d'organisation et d'intervention. Il va de soi que l'adhésion du principal intéressé, l'enseignant, représente une condition nécessaire à toute chance de succès.

Les résultats doivent attirer l'attention sur le rôle décisif que joue la programmation d'une séance. Elle ne se réduit pas au seul choix d'une liste d'activités ou de tâches. Elle devrait résulter de la convergence (1) de la connaissance de l'élève sous plusieurs aspects dont ses caractéristiques motrices, intérêts et motivations, (2) la connaissance approfondie de la matière, sous ses aspects techniques mais également sous son adaptation aux possibilités très disparates des élèves, (3) le choix de stratégies et de styles appropriés permettant une démarche plus personnelle de chacun dans la perspective d'un développement optimum des potentialités. Nous suggérons plusieurs options de perfectionnement dans les paragraphes suivants.

Les décisions relatives à la connaissance des situations problèmes ont montré que l'enseignant disposait d'un éventail assez varié d'options théoriques. Il semble bien que développer d'autres situations problèmes et les lui proposer pourraient conduire à une pratique plus réflexive de l'enseignement. Ce procédé devrait dépasser la question du traitement différencié pour s'attacher à des problèmes plus complexes comme le contrôle de la classe, les comportements déviants, voire la violence.

La connaissance de l'élève est cruciale dans le choix des tâches à proposer, notamment sous les aspects de motivation. Trop souvent, on entend que «l'élève n'est pas motivé». Il existe de multiples facettes à la motivation. Certaines sont fondamentales pour la réussite des activités, pour la satisfaction que l'on peut tirer d'une participation à des activités sportives et, surtout, dans la perspective d'un style de vie active, une fois dégagé de l'obligation de la scolarité.

Des questions simples, issues du questionnaire visant à déterminer les objectifs d'accomplissement, posées de manière informelle, pourraient contribuer à identifier la tendance de l'élève vers la tâche ou vers l'ego.

La représentation que se font les élèves de l'éducation physique et de ses objectifs subit l'influence du comportement de l'enseignant et des tâches qu'il propose. Préciser l'intérêt de pratiquer des activités physiques et sportives pourrait contribuer à mieux préparer aux difficultés inhérentes à toute tâche.

Le choix des tâches ne permet pas à tous les élèves de rencontrer la réussite qui leur permettrait de trouver dans l'activité elle-même, la satisfaction et le renforcement de la motivation intrinsèque. Le progrès en apprentissage et le développement des compétences de l'élève procèdent également du même principe d'adéquation de la tâche aux qualités individuelles de celui qui la réalise.

Choisir une tâche identique pour tous conduit inévitablement soit à l'ennui en cas de manque de défi, soit au stress en cas de difficulté dépassant trop largement le potentiel de l'élève.

L'équité voudrait que ni les plus faibles ni les meilleurs ne soient négligés. Les styles d'enseignement proposés par Mosston & Ashworth (1986) offrent de très nombreuses possibilités d'applications pratiques.

Une programmation plus précise des séances pourrait assurer une plus grande efficacité sur le plan de l'intensification des activités et de la recherche d'un temps d'engagement moteur plus élevé. L'adaptation des règles de jeu, la programmation d'ateliers «d'attente» constitueraient des procédés à exploiter avec une plus grande fréquence.

La qualité de la préparation d'une séance représente une condition nécessaire mais non suffisante à la réussite pédagogique. L'action en classe reste le critère primordial qui permettra, à travers plusieurs médiateurs, de conduire l'élève vers les compétences à l'issue de sa scolarité.

Il existe une large marge de progrès possible dans la phase interactive de l'enseignement. La recherche sur l'efficacité de l'enseignement des activités physiques et sportives a dégagé des critères de réussite très clairs: un engagement moteur approprié de l'élève, une information correcte, tenant compte de ses caractéristiques motrices, motivationnelles et cognitives. Ces deux critères fondamentaux ne se conçoivent pas sans la création d'une ambiance conviviale de travail et sans une organisation recherchant le mouvement chez le plus grand nombre possible d'élèves engagés dans les tâches proposées par l'enseignant.

Les interventions verbales de l'enseignant peuvent être sujettes à enrichissement. Celles qui traitent de l'individualisation sont peu nombreuses et concernent essentiellement des rappels des consignes ou une certaine facilitation de la tâche par les élèves considérés comme les moins forts. Les décisions en rapport avec le traitement différencié des élèves se prennent davantage dans le feu de l'action et moins à la suite d'une réflexion préinteractive. Elles sont rarement annoncées avant que ne débutent les activités. Il serait pourtant intéressant que les apprenants sachent dès le départ d'une activité ce qu'ils peuvent en attendre et les bénéfices qu'ils pourraient en espérer.

Le feedback, une intervention poursuivant directement le progrès de l'élève dans sa recherche d'excellence, pourrait être enrichi de manière substantielle. Rappelons qu'il poursuit des objectifs de renforcement psychologique et d'information permettant à l'élève de repenser et d'améliorer son plan moteur. Les résultats de l'étude indiquent que c'est surtout la première fonction qui caractérisait les interventions des enseignants. Pour réussir le renforcement, la variété des interventions est cruciale car il est fréquent que la signification d'un feedback routinier perde rapidement du sens dans l'interprétation qu'en fait l'élève.

La recherche d'un message signifiant sur la prestation de l'élève dépend très largement de l'habileté de l'enseignant à analyser les gestes sportifs et les tâches qu'il propose. Il s'avère dès lors important d'assurer aux enseignants une formation continuée dans ce domaine.

# Références

- ADAMS, J. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of motor behavior*, 3, 111-149.
- ANDERSON, W., & BARRETTE, G. (1978). Teacher behavior. In W. Anderson, & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Monograph 1, Motor skills: Theory into practice*, 25-38.
- ARMSTRONG, C., & HOFFMANN, S. (1979). Effects of teaching experience, knowledge of performer competence, and knowledge of performance outcome on performance error identification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50, 318-327.
- ARMSTRONG, N., BALDING, J., BRAY, S., GENTLE, P., KIRBY, B. (1990). The physical activity patterns of 10 to 13 year old children. In G. Beunen, J. Ghesquière, T. Reybrouck, & A. Claessens (Eds.), *Children and Exercise*, Stuttgart: Enke Verlag, 152-157.
- BARD, C., FLEURY, M., CARRIERE, L., & HALLE, M. (1980). Analysis of gymnastic judges visual search. *Research Quarterly*, 51, 267-273.
- BARRETT, K., ALLISON, P., & BELL, R. (1987). What preservice physical education teachers see in unguided, early field experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 81-90.
- BECKERS-LEDENT, M., DELFOSSE, C., CLOES, M., & PIERON, M. (1995). Problèmes rencontrés par des stagiaires dans l'enseignement des activités physiques et sportives. Analyse par la technique des incidents critiques. *Revue de l'Education Physique*, 35, 1, 37-48.
- BEEZ, W. (1968). Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil communication. Paper delivered at the American Psychological Association.
- BEHETS, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- BELL, R., BARRETT, K., & ALLISON, P. (1985). What preservice physical education teachers see in an unguided, early field experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 2, 81-90.
- BELLACK, A., DAVITZ, J., KLIEBARD, M., & HYMAN, R. (1974). The classroom game. In R. Hyman (Ed.), *Teaching. Vantage points for study*. Philadelphia: J.P. Lippincott Cy, 347-354.
- BENNETT, N. (1978). Recent research on teaching: A dream, a belief, and a model. *Journal of Education*, 160, 3, 5-37.
- BERLINER, D. (1979). *Tempus educare*. In P. Peterson, & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications*. Berkeley, Calif.: McCutchan, 120-135.
- BERLINER, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15, 5-13.
- BERLINER, D. (1988). The development of expertise in pedagogy. Charles W. Hunt Memorial Lecture presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans.
- BERLINER, D. (1992). Exemplary performances: Studies of expertise in teaching. In collected speeches, National Art Education Association Convention. Reston, VA: National Art Education Association, 43-55.

BEVERIDGE, S., & GANGSTEAD, S. (1988). Teaching experience and training in the sports skill analysis process. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 103-114.

BILODEAU, I. (1969). Information feedback. In E. Bilodeau (Eds.), *Principles of skill acquisition*. New York: Academic Press.

BISCAN, D., & HOFFMAN, S. (1976). Movement analysis as a generic ability of physical education teachers and students. *Research Quarterly*, 47, 161-163.

BLOCK, K., & BECKETT, K. (1990). Verbal descriptions of skill by specialists and nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 21-37.

BLOOM, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGrawhill.

BLOOM, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Ed. Labor.

BODSON, D. et al. (1991). Les pratiques sportives des jeunes en Communauté française de Belgique. *Sport*, 136, 209-224.

BORKO, H., & LIVINGSTONE, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.

BRUNELLE, J., TOUSIGNANT, M., & PIERON, M. (1981). Student teachers' perceptions of cooperating teachers' effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory issue, 80-86.

CARDINET, J. (1986). L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. In, M. Crahay, & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Ed. Labor, 129-147.

CARLIER, G., RADELET, K., & RENARD, J.P. (1991). Sources de variations des feedback et leur perception par les élèves. *Revue de l'Education Physique*, 31, 137-176.

CARREIRO DA COSTA, F. & PIERON, M. (1992). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In, T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes, *Sport and physical activity. Moving towards excellence. The Proceedings of the AIESEP world convention*. London: E & FN Spon. 169-176.

CARREIRO DA COSTA, F. (1988). O sucesso pedagogico em educaçao fisica. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ae êxito numa unidade de ensino. Thèse de doctorat en éducation physique, Université Technique de Lisbonne (non publié).

CARREIRO DA COSTA, F., & PIERON, M. (1990). Teaching learning variables related to student success in a experimental teaching unit. In, R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 304-316.

CARREIRO DA COSTA, F., & PIERON, M. (1990a). Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'Education Physique*, 30, 57-63.

CARREIRO DA COSTA, F., QUINA, J., DINIZ, J. & PIERON, M.- Feedback pédagogique: Analyse de l'information évoquée par l'élève lors de séances d'éducation physique (1996). *Revue de l'Education Physique*, 36, 2, 75-82

CARROLL, J., (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.

CLARK, C. (1983). Research on teacher planning: An inventory of the knowledge base. Paper presented to the American Association of Colleges for Teacher Education. Detroit, MI.

CLARK, C., & PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). New-York: McMillan, 255-296.

CLAXTON, D. (1988). A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 302-310.

CLOES, M. (1987). Identification et modification de comportements enthousiastes d'enseignants en éducation physique. Thèse de doctorat en éducation physique, Université de Liège.

CLOES, M. (1996). Proposition de contenus d'enseignement pour un volley-ball de mouvement au niveau secondaire. *Revue de l'Education Physique*, 36, 2, 57-65.

CLOES, M., BAYARD, O. & PIERON, M. (1990). Analysis of teacher enthusiasm behaviours and discipline incidents in physical education classes: Comparison between two educational settings. Abstracts of the AIESEP World Convention. Moving towards excellence. Loughborough: Loughborough University, 39.

CLOES, M., CHAPPELLE, J.-Y., LEDENT, M. & PIERON, M., (sous presse). Aspects de la gestion de clubs de football belges francophones. Comparaison en fonction du niveau de jeu. Accepté pour publication dans *AES Magazine*, février 1998.

CLOES, M., & PIERON, M. (1989). Identification des comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 29, 7-16.

CLOES, M., DENEVE, A., & PIERON, M. (1995). Inter-Individual variability of teachers' feedback. Study in simulated teaching conditions. *European Physical Education Review*, 1, 1, 83-93.

CLOES, M., LAPIERRE, A., & PIERON, M. (1995). Analysis of learning task proposed within a volleyball teaching unit in secondary education. Comparison between two teachers differentiated by their expertise. Analyse de situations d'apprentissage proposées dans un cycle d'enseignement du volley-ball au niveau secondaire. Comparaison de deux enseignants différenciés par leur expertise. *International Volley Tech*, 4, 9-20.

CLOES, M., VANDERSMISSEN, A., & PIERON, M. (1997). Comparison of physical education teaching events' perception by beginning and experienced teachers. Proceedings of the International Seminar "Research in Teaching - Research in Teaching Education", Lisbon (accepté)

CLOES, M., ZABUS, A., & PIERON, M. (1991). Analyse de stratégies pédagogiques de l'enseignement des activités physiques: influence des décisions pré-actives de l'enseignant dans l'émission de réactions à la prestation. In, P. Jonnaert (Ed.), *Les didactiques, similitudes et spécificités*. Bruxelles: Plantyn, 185-193.

COAKLEY, J. (1987). Children and the sport socialization process. In, D. Gould & M. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences*. Champaign, IL: Human Kinetics, 43-60.

COLE, A. (1988). Personal signals in spontaneous teaching practice. *Qualitative Studies in Education*, 2 (1), 25-39.

COLOMBEROTTO, A., PIERON, M., & SALESSE, D. (1987). Relation entre l'entraîneur et le sportif en gymnastique: Différences selon le niveau d'habileté des gymnastes. *Revue de l'Education Physique*, 27, 2, 19-22.

CORBIN, C., & PANGRAZI, R. (1992). Are American children and youth fit? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 2, 96-106.

CORBIN, C.B., PANGRAZI, R.P. & WELK, G.J. (1994). Toward an understanding of appropriate physical activity levels for youth, *Physical Activity and Fitness Research Digest*, 1(8): 1-8.

COSTELLO, J., & LAUBACH, S. (1978), Student behavior. In, W. Anderson et G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies*. Motor Skills: Theory into practice, monograph 1, 11-24.

CRUM, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 3, 339-356.

DELFOSE, C., CLOES, M., LEDENT, M. & PIERON, M. (1995). Attitudes d'enfants de 6 à 12 ans à l'égard de l'éducation physique scolaire et de ses objectifs. *Sport*, 149, 1, 35-49.

DELFOSE, C., LEDENT, M., CARREIRO DA COSTA, F., TELAMA, R., ALMOND, L., CLOES, M., & PIERON, M. (1997). Les attitudes de jeunes Européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.

DODDS, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.

DOYLE, W. (1988). Paradigms for research on teacher effectiveness. In, L.S. Schulman (Ed.), *Review of research in Education*. Itasca, IL: Peacock, 69-74.

DUDA, J. (1986). A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. In, L. Vandervelden & J. Humphrey (Eds.), *Psychology and sociology in sport: Current selected research*, vol. I. New York: AMS Press. 115 - 134.

DUDA, J. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.

DUDA, J. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.

DUDA, J. (1989b). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 6*. (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.

DUDA, J. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Ill., Human Kinetics Books, 57-91.

ENNIS, C., MUELLER, L., & ZHU, W. (1991). Description of knowledge structures within a concept-based curriculum framework. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62, 309-318.

FAUCETTE, N., PATTERSON, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P.E. specialists versus nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 106-114.

FELTZ, D.L., & PETLICHKOFF, L. (1983). Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 8(4), 231-235.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Beliefs, attitude, intentions and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading, MA.

FISHMAN, S., & TOBEY, C. (1978). Augmented feedback. In, W. Anderson, & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies. Motor skills: Theory into practice*, monograph 1, 51-62.

FREEDMAN, M. (1978). Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: A descriptive analysis. *Doct. diss.*, Ohio State University.

GANGSTEAD, S. & BEVERIDGE, S. (1984). The implementation and evaluation of a methodological approach to qualitative sport skill analysis instruction. *Journal of Teaching Physical Education*, 3 (2), 60-70.

GENTILE, A. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 3-23.

GILL, D. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity classes. *Sex Roles*, 15, 233-247.

GONCALVES, C., CARREIRO DA COSTA, F. & PIERON, M. (1997). Relationships between pupils' thoughts and behaviour in physical education classes. Proceedings of the International Seminar "Research in Teaching - Research in Teaching Education, Lisbon (accepté)

GOOD, T., & BROPHY, J. (1978). Looking in classroom. New York: Harper, & Row Publishers.

GOULD, D. (1984). Developing psychological skills in young athletes. In N.L.Wood (Ed.), Coaching science update. Ottawa: Coaching Association of Canada.

GRAHAM, G., METZLER, M., & WEBSTER, G. (1991). Specialist and classroom teacher effectiveness in children's physical education. A 3-year study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 321-426.

GRAHAM, G., FRENCH, K., & WOODS, A. (1993). Observing and interpreting teaching-learning processes: Novice PETE students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 46-61.

GRAHAM, G., HOPPLE, C., MANROSS, M., & SITZMAN, T. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-214.

GRIFFEY, D., & HOUSNER, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional time. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 196-204.

HARARI, I. & SIEDENTOP, D. (1990). Relationships among knowledge, experience and skill analysis ability. In D. Eldar & U. Simri (Eds). *Integration or diversification of physical education and sport studies*. Wingate institute: The Emmanuel Gill Publishing House, 197-204.

HARNISCHFEGER, A., & WILEY, D.E. (1975). Teaching/learning processes in elementary school: A synoptic view. *Studies of Education Processes*, 9, University of Chicago.

HARTER, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

HARTER, S. (1980). A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology: Vol. 14*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

HARTER, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of selfworth. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). New York: Academic Press.

HAWKINS, A. & SHARPE, T. (Eds) (1992). Field system analysis: An alternative for the study of teaching expertise. *Journal of Teaching in Physical Education (Monograph)*, 12 (1).

HOFFMAN, S. (1977). Skill analysis as a teaching competency. In R. E. Stadulis (Ed.), *Research and practice in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

HOFFMAN, S., & SEMBIANTE, J. (1975). Experience and imagery in movement analysis. Paper presented at the meeting of Fédération Européenne de Psychologie des Sports et des Activités Corporelles. Edinburgh, Scotland.

HOUSNER, L., & GRIFFEY, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.

HYMAN, R. (1974). The name of the game is teaching. In R. Hyman (Ed.), *Teaching: Vantage points for study*. Philadelphia: J.P. Lippincott Cy, 345-346.

IMWOLD, C., & HOFFMAN, S. (1983). Visual recognition of a gymnastics skill by experienced and inexperienced instructors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 149-155.

JANUARIO, C. (1992). O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física. Doct. diss., Universidade Técnica de Lisboa.

JENSEN, M. (1980). Teaching: An open skill, implications for teacher training. *Quest*, 32, 1, 60-70.

KNEER, M. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.

LAUBACH, S. (1975). The development of a system for coding student behavior in physical education classes. Doct. diss., Teachers College, Columbia University.

LEDENT, M, CLOES, M., Telama, R., ALMOND, L., DINIZ, J., & PIERON, M. (1997). Participation des jeunes Européens aux activités physiques et sportives. *Sport Automne* 97 (accepté).

LEVIE, W., & DICKIE, K. (1973). The analysis and application of media. In, R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

LIVINGSTON, C. & BORKO, H. (1989). Expert-novice: Differences in teaching: A cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36-42.

LOCKE, L. (1992). Changing secondary school physical education. *Quest*, 44, 361-372

LOMBARDO, B. (1979). The observation and description of the teaching behavior and interaction of selected physical education teachers. Doct. diss., Boston University.

LOMBARDO, B. (1982). Variability in teaching behavior and interaction in the gym: A two-year analysis. In, M. Piéron, & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education*. Liège: AIESEP, 93-101.

LOMBARDO, B., & CHEFFERS, J. (1983). Variability in teaching behavior and interaction in the gymnasium. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 2, 33-48.

MAEHR, M., & NICHOLLS, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In, N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press, 221-267.

MAGILL, R. (1988). Critical periods as optimal readiness for learning sport skills. In, F. Smoll, R. Magill, & M. Ash (Eds.), *Children in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 53-65.

MANCINI, V., WUEST, D., CLARK, E., & RIDOSH, N. (1983). A comparison of interaction patterns and academic learning time of low- and high-burnout secondary physical educators. In, T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 197-208.

MARTINEK, T. (1983). Creating Golem and Galatea effects during physical education instruction: A social psychological perspective. In T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 59-70.

MARTINEK, T. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.

MARTINEK, T. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.

MARTINEK, T., & KARPER, W. (1981). Teacher expectations for handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and motor skills*, 53, 327-330.

MARTINEK, T., CROWE, P., & REJESKI, W. (1982). *Pygmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. Leisure Press, West Point, N.Y.

MEDLEY, D. (1979). The effectiveness of teachers. In, P. Peterson, & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications*. Bekerley, Calif.: Mc Cutchan, 11-27.

MELOGRANO, V. (1979). Designing curriculum and learning: A physical coeducation approach. Dubuque, IO: Kendall/Hunt Pub. Co.

METZLER, M. (1979). The measurement of academic learning time in physical education. Doct. diss., Ohio State University.

MOSSTON, M., & ASHWORTH, S. (1986). Teaching physical education. 3th ed., Columbus: Merrill Pub. Co.

NELSON, K. (1988). Thinking processes, management routines and student perceptions of experts and novice physical education teachers. Doct. diss., Louisiana State University.

NICHOLLS, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

NICHOLLS, J., PATASHNICK, M., & NOLEN, S. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

O'SULLIVAN, M. (1985). A descriptive analytical study of student teacher effectiveness and student behaviour in secondary school physical education. In, B.L. Howe , & J.J. Jackson (Eds.), *Teaching Effectiveness Research*. Victoria, British Columbia: University of Victoria.

O'SULLIVAN, M. (1990). Beginning teachers' struggle for legitimacy. In, R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 349 -357.

O'SULLIVAN, M., & DOUTIS, P. (1994). Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in physical education. *Quest*, 46, 176-185.

PETERSON, P. & COMEAUX, M. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3, 319-331.

PHILLIPS, D., & CARLISLE, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 2, 3, 55-67.

PIERON, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.

PIERON, M. (1992) *Pédagogie des activités physique et du sport*. Paris: Ed. Revue E.P.S.

PIERON, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Ed. Revue E.P.S.

PIERON, M & CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 1, 5-18

PIERON, M. & CLOES, M. (1981) Interactions between teachers and students in selected sports activities: the student as a starting point. *Artus*, 9/11, 185-187.

PIERON, M. & EMONTS, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 1, 33-40.

PIERON, M. & VRIJENS, J. (1991) *Livre blanc sur la condition physique des jeunes en Belgique*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin & Comité Olympique Interfédéral Belge.

PIERON, M., & BRITO, M. (1990). Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans). In, J. Duran, J.L. Hernandez, & L. Ruiz (Eds.), *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*. Madrid: INEF, 113-117.

PIERON, M., & DELMELLE, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education: Responses from the students. In, Piéron, M., & Cheffers, J. (Eds.), *Studying the teaching in physical education*. Liège: AIESEP, 141-150.

PIERON, M., & DELMELLE, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.

PIERON, M., & DELMELLE, V. (1983). Les réactions à la prestation de l'élève. Etude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'éducation physique*, 23, 4, 35-41.

PIERON, M., & DOHOGNE, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduites par des enseignants en formation. *Revue de l'Education Physique*, 20, 4, 11-18.

PIERON, M., & FORCEILLE, C. (1983). Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire: Influence de leur niveau d'habileté. *Revue de l'Education Physique*, 23, 2, 9-16.

PIERON, M., & GEORIS, A.M. (1983). Comportements d'enseignants et interactions avec leurs élèves, observation dans l'enseignement de la "modern dance". *Revue de l'Education Physique*, 23, 4, 42-45.

PIERON, M., & HAAN, J.M. (1980). Pupils activities, time on task and behaviours in high school physical education teaching. *Bulletin of the Fédération Internationale d'Education Physique*, 50, 3/4, 62-68.

PIERON, M., & PIMENTEL, J. (1989). Les meilleurs et les plus faibles: comportements d'élèves sélectionnés dans des classes de l'enseignement préparatoire. *Revue de l'Education Physique*, 29, 135-138.

PIERON, M., & PIRON, J. (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices. *Sport*, 24, 144-161.

PIERON, M., Cloes M., Delfosse C. & M. Ledent (1994). Expérience pédagogique : "Rénovation de l'enseignement fondamental - Développement corporel des enfants de 2 ½ à 12 ans". *Informations pédagogiques*, 10, 18-42.

PIERON, M., CLOES, M., & DEWART, F. (1985). Variabilité intra-individuelle des comportements d'enseignement des activités physiques: les variables de temps. *Revue de l'Education Physique*, 25, 1, 25-29.

PIERON, M., CLOES, M., DELFOSSE, C., & LEDENT, M. (1996). An investigation of the effects of daily physical education in kindergartend and elementary schools. *European Physical Education Review*, 2, 2, 116-132.

PIERON, M., DELFOSSE, C., LEDENT, M., & CLOES, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.

PIERON, M., LEDENT, M., ALMOND, L., AIRSTONE, M., & NEWBERRY, I. (1996). Comparative analysis of youth lifestyle in selected European countries. University of Liège & University of Loughborough. Recherche commanditée par l'"International Council of Sport Science and Physical Education".

PINHEIRO, V. (1989). Motor skill diagnosis: Diagnostic processes of expert and novice coaches. *Doct. diss., University of Pittsburgh.*

PLACEK, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In, T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 46-56.

PLACEK, J. (1984). A Multi-Case of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.

PLACEK, J., & RANDALL, L. (1986). Comparison of academic learning time in physical education: Students of specialists and nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 3, 157-165.

RINK, J. (1983). The stability of teaching behavior over a unit of instruction. In, T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 318-328.

RINK, J. (1985). Teaching physical education for learning. St Louis: Times Mirror/Mosby College pub.

RINK, J., FRENCH, K., LEE, A., SOLMON, M., & LYNN, S. (1994). A comparison of pedagogical knowledge structures of preservice students and teacher educators in two instructions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 140-162.

ROBERTS, G., KLEIBER, D., & DUDA, J. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.

ROSADO, A. (1995). Observação e reacção à prestação motora. Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas características do atletismo. Universidade Técnica de Lisboa.

ROSENSHINE, B. (1970). Evaluation of classroom instruction. *Review of Education Research*, 40, 279-300.

ROSENSHINE, B. (1980). How time is spent in elementary classroom. In C. Denham, & A. Liebermann (Eds.), *Time to learn*. Washington: National Institute of Education, 107-126.

ROSENSHINE, B., & FURST, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally, 122-183.

SAVARD, C. (1991). L'intervention de l'entraîneur à l'entraînement. In C. Pelletier, D. Rivet, & C. Savard (Eds.), *Volley-ball. Fondements et entraînement - Cahier de l'entraîneur*. Montréal: Fédération de Volley-ball du Québec, 131-142.

SAVARD, C. (1991). L'intervention de l'entraîneur à l'entraînement. In C. Pelletier, D. Rivet, & C. Savard (Eds.), *Volley-ball. Fondements et entraînement*. Montréal: Fédération de Volley-ball du Québec, 131-138.

SCHEIFF, A., RENARD, J.P., ROELANDT, E., SWALUS, P. (1987). Etude des paramètres de temps de la leçon. *Sport*, 117, 19-28.

SCHEMPP, P. (1985). Becoming a better teacher: An analysis of the student teaching experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 158-166.

SCHEMPP, P. (1987). Research on teaching in physical education: Beyond the limits of natural science. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 111-121.

SIEDENTOP, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2d Ed), Palo Alto, CA: Mayfield Pub. Cy.

SILVERMAN, S. (1988). Relationships of selected presage and context variables to achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 35-41.

SILVERMAN, S. (1990). Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teacher & Teacher Education*, 6, 305-314.

SINGER, R., & DICK, W. (1974). *Teaching physical education. A systems approach*. Boston, MA: Houghton Mifflin Cy.

SMITH, B. (1956). On the anatomy of teaching. *Journal of Teacher Education*, 7, 339-346.

STEWART, M. (1977). A descriptive analysis of teaching behaviors and its relationships to presage and context variables. *Doct. diss., Ohio State University*.

SWALUS, P., CARLIER, G., FLORENCE, J., RENARD, J.P., & A. SCHEIFF (1987). Analyse de l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire. *Sport*, 117, 12-43.

TAN, S. (1996) Differences between experienced and inexperienced physical education teacher's augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of teaching in Physical Education*, 15,, 151-170. Human Kinetics Publishers.

TAN, S. (1997). The elements of expertise. *JOPERD*, 68, 2, 30-33.

TAN, S., MANROSS, D., FINCHER, M., & SCHEMPP, P. (1995). Differences in novice and competent teachers' knowledge. In, The Zinman College of Physical Education & The Wingate Institute for Physical Education and Sport (Eds.), Bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction. Book of Abstracts. The 1995 AIESEP World Congress. Wingate Institute, 269.

TANGUAY, E. (1995). Le volley-ball à l'école: Enseignement et initiation au primaire et au secondaire. Actes du Symposium International "Le Volley-ball à l'école". Québec: FIVB et FVBQ, supplément.

TELAMA, R., YANG, X., LAAKSO, L., & VIIKARI, J. (1996). Physical activity in childhood and adolescence as predictors of physical activity in young adulthood. (Paper submitted for publication).

THARP, R., & GALLIMORE, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology today*, Jan.

TOUSIGNANT, M. (1982). Analysis of the task structures in secondary physical education classes. Doct. diss., Ohio State University.

TOUSIGNANT, M., & SIEDENTOP, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 1, 47-57.

TREUTLEIN, G. , JANALIK & HANKE, U. (1993). Comment modifier et améliorer les comportements des enseignants. Le procédé de diagnostic et modification des comportements d'enseignants de Heidelberg (HDVL). Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

TWARDY, B., & YERG, B. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.

TYLER, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL: The University of Illinois Press.

VAN REUSEL, B., RENSON, R., LEFEVERE, J., BEUNEN, G., SIMONS, J., CLAESSENS, A, LYSENS, R., VANDEN EYNDE, B, & MAES, H. (1990). Sportdeelname. Is jong geleerd ook oud gedaan ? *Sport* 32 (3), 68-72.

VICKERS, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach. Champaign, IL: Human Kinetics Books.

WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

WILEY, D., & HARNISCHFEGER, A. (1974). Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles (studies of educative processes, report 8), University of Chicago (cité par N. Bennett, 1978).

YERG, B., & TWARDY, B. (1982). Relationship of specified instructional teacher behaviors to pupil gain on a motor skill task. In, M. Piéron, & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education*. Liège, A.I.E.S.E.P., 61-68.

ZAHORIK, J. (1975). Teachers' planning models. *Educational leadership*, 33, 2, 134-139.

ZAKRAJSEK, D.B. (1974). Patterns of instructional time utilization and relation teacher characteristics for seventh grade physical education in selected school, Doct. diss., Kent State Univ.

## TABLE DES MATIERES

<b>L'ÉGALITÉ DES CHANCES .....</b>	<b>1</b>
<b>1. LES PARADIGMES DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE APPLIQUÉS À L'ÉDUCATION PHYSIQUE.....</b>	<b>4</b>
1.1. L'ORGANISATION DE L'ACTION ÉDUCATIVE EN CLASSE .....	5
1.2. LE PARADIGME PROCESSUS - PRODUIT .....	5
1.3. LE PARADIGME DES PROCESSUS MÉDIATEURS.....	6
<b>2. CARACTÉRISER LES ÉLÈVES .....</b>	<b>9</b>
2.1. DANS LE DOMAINE DE L'ACTIVITÉ MOTRICE.....	9
2.2. DANS LES PROCESSUS MENTAUX .....	11
2.3. DANS LES PROCESSUS MOTIVATIONNELS .....	13
2.4. LA PERCEPTION DES COMPÉTENCES ET DU COMPORTEMENT .....	15
2.5. LES ORIENTATIONS D'OBJECTIFS: SENTIMENTS LORS DE LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES .....	16
2.6. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA CLASSE: L'INTERACTION APTITUDE-TRAITEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE (COMMENT LES ENSEIGNANTS TIENNENT-ILS COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA CLASSE?) .....	17
<b>3. L'ENSEIGNANT: DÉCISIONS, COMPORTEMENTS ET PERCEPTIONS.....</b>	<b>19</b>
3.1. LES DÉCISIONS PRÉINTERACTIVES.....	19
3.2. LES COMPORTEMENTS .....	20
3.3. GESTION ET CONTRÔLE DE LA CLASSE .....	22
3.4. LES ENSEIGNANTS - EXPERTS.....	24
3.4.1. <i>Définir l'expertise</i> .....	25
3.4.2. <i>Analyse de l'expertise dans l'enseignement général</i> .....	26
3.4.3. <i>L'expertise en matière de pratique sportive. Analogie entre l'enseignement et les sports collectifs</i> ....	26
3.4.4. <i>L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives, ses spécificités</i> .....	27
3.4.5. <i>Des indicateurs de l'expertise</i> .....	28
<b>1. PRINCIPES GÉNÉRAUX DE COLLECTE DES DONNÉES .....</b>	<b>37</b>
<b>2. LES SUJETS.....</b>	<b>38</b>
2.1. IDENTIFICATION DES ENSEIGNANTS .....	38
2.2. LES ÉLÈVES.....	39
<b>3. LE PROFESSEUR .....</b>	<b>39</b>
3.1. DONNÉES RELATIVES À SA RÉFLEXION, SES PERCEPTIONS ET SES PRISES DE DÉCISION.....	39
3.1.1. <i>Traitement différencié des élèves selon leurs caractéristiques individuelles</i> .....	40
3.1.2. <i>Perception par l'enseignant des compétences, de la motivation, du comportement des élèves en éducation physique</i> .....	44
3.1.3. <i>Détermination des objectifs et intentions du professeur en début de leçon</i> .....	44
3.1.4. <i>Perception de la séance</i> .....	45
3.1.5. <i>Description d'un événement associé à la discipline</i> .....	46
3.2. DONNÉES RELATIVES AU COMPORTEMENT DU PROFESSEUR .....	47
3.2.1. <i>Les interventions verbales</i> .....	47
3.2.2. <i>La gestion de la classe</i> .....	53
3.3. SIGNIFICATION DE LA NOTION D'EXPERTISE CHEZ LES ENSEIGNANTS .....	56
<b>4. L'ÉLÈVE .....</b>	<b>57</b>
4.1. DONNÉES RELATIVES À SES CARACTÉRISTIQUES DE MOTIVATION ET DE PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES EN MILIEUX SCOLAIRE ET EXTRASCOLAIRE.....	58
4.1.1. <i>Les attitudes et perceptions vis-à-vis de l'éducation physique scolaire</i> .....	59
4.1.2. <i>La pratique sportive extrascolaire</i> .....	60

4.1.3.	<i>La motivation pour la pratique sportive extrascolaire</i> .....	60
4.1.4.	<i>Les perceptions relatives au processus éducatif</i> .....	62
4.2.	DONNÉES RELATIVES AU COMPORTEMENT DES ÉLÈVES .....	63
<b>1.</b>	<b>LES DÉCISIONS DE L'ENSEIGNANT</b> .....	<b>73</b>
1.1.	PRISE EN CHARGE D'UNE NOUVELLE CLASSE.....	73
1.1.1.	<i>Sources d'information exploitées par les enseignants</i> .....	73
1.1.2.	<i>Informations recherchées par les enseignants</i> .....	76
1.2.	SOLUTIONS PROPOSÉES EN RÉPONSE À DES SITUATIONS NÉCESSITANT UNE INDIVIDUALISATION.....	80
1.2.1.	<i>Les décisions préinteractives dans les situations à moyen terme</i> .....	80
1.2.2.	<i>Les décisions interactives en relation avec les situations à court terme</i> .....	91
1.2.3.	<i>Comparaison des différentes situations</i> .....	100
BIEN ENTENDU, CETTE REMARQUE NE TIENT PAS COMPTE DES PROBLÈMES PRATIQUES RENCONTRÉS QUOTIDIENNEMENT (CLASSES SURPEUPLÉES, ÉLÈVES NON COOPÉRATIFS OU PEU MOTIVÉS,...). DÈS LORS, NE FAUDRAIT-IL PAS DONNER À CES DERNIERS LES MOYENS D'ADOPTER DES DÉCISIONS PLUS EN RAPPORT AVEC CERTAINS OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE? IL CONVIENT EN OUTRE D'ATTIRER LEUR ATTENTION SUR LES OPPORTUNITÉS QUI SE PRÉSENTERAIENT ET DE MONTRER COMMENT LES EXPLOITER. ....		
<b>2.</b>	<b>LA CONNAISSANCE DE L'ÉLÈVE</b> .....	<b>104</b>
2.1.	ATTITUDES ET PERCEPTIONS VIS-À-VIS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE.....	104
2.1.1.	<i>Attitude à l'égard de l'éducation physique scolaire</i> .....	104
2.1.2.	<i>Perceptions des objectifs assignés à l'éducation physique</i> .....	109
2.1.3.	<i>Orientation des objectifs d'accomplissement</i> .....	114
2.1.4.	<i>Perception des compétences</i> .....	116
2.2.	PRATIQUE SPORTIVE EXTRASCOLAIRE .....	122
2.2.1.	<i>Types de pratique</i> .....	122
2.2.2.	<i>Fréquence de la pratique sportive</i> .....	126
2.3.	LES MOTIVATIONS .....	130
2.3.1.	<i>Les motifs de participation</i> .....	130
2.3.2.	<i>Motifs d'abandon et de non-participation</i> .....	137
<b>3.</b>	<b>LA GESTION DE LA CLASSE PAR L'ENSEIGNANT</b> .....	<b>140</b>
3.1.	CARACTÉRISTIQUES DE LA GESTION DU TEMPS UTILE .....	140
3.2.	ANALYSE DES VARIABLES DÉCOULANT DE LA NOTION DE TEMPS UTILE .....	141
3.2.1.	<i>Le temps utile</i> .....	141
3.2.2.	<i>Le temps disponible pour la pratique</i> .....	145
3.2.3.	<i>Le temps d'information</i> .....	147
3.2.4.	<i>Le temps de transition</i> .....	149
3.2.5.	<i>Nombre d'élèves actifs simultanément</i> .....	150
<b>4.</b>	<b>LES COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS</b> .....	<b>152</b>
4.1.	POPULATIONS CONCERNÉES.....	152
4.2.	ASPECTS QUANTITATIFS.....	153
PLUSIEURS VARIABLES DOIVENT ÊTRE PRISES EN COMPTE LORSQU'ON ANALYSE LA FRÉQUENCE DES INTERVENTIONS. IL S'AGIT NOTAMMENT DE LA PÉRIODE DE TEMPS PENDANT LAQUELLE L'ENSEIGNANT A EU L'OCCASION D'INTERVENIR INDIVIDUELLEMENT AUPRÈS DE L'ÉLÈVE. LA DISCIPLINE ENSEIGNÉE CONSTITUERAIT ÉGALEMENT UN FACTEUR D'INFLUENCE (FISHMAN & TOBEY, 1978; PIÉRON & V. DELMELLE, 1983). ....		
4.2.1.	<i>Fréquence des interventions</i> .....	153
<i>Globalement, les enseignants interviennent 4 fois par minute. Les variations extrêmes se situent entre moins de une et cinq interventions par minute. Cette grande variabilité interindividuelle est conforme aux résultats issus de la littérature. Signalons que les différences intra-individuelles dans l'émission des interventions sont relativement faibles (Lombardo &amp; Cheffers, 1983; Rink, 1983; Piéron, Cloes, &amp; Dewart, 1985). La prise en compte d'une seule séance se justifie et n'entache en rien la validité des résultats recueillis</i> .....		
4.2.2.	<i>Direction des interventions</i> .....	154

4.2.3.	<i>Répartition des interventions</i> .....	154
4.3.	DESCRIPTION DU CONTENU DES INTERVENTIONS .....	158
4.3.1.	<i>Le feedback</i> .....	158
4.3.2.	<i>Les interventions d'individualisation</i> .....	163
4.3.3.	<i>Les interventions de discipline</i> .....	166
<b>5.</b>	<b>LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES</b> .....	<b>168</b>
5.1.	PROFIL GLOBAL DES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES .....	168
5.1.1.	<i>Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves</i> .....	170
5.1.2.	<i>Comparaison selon l'expertise des enseignants</i> .....	171
5.1.3.	<i>Comparaison selon le genre</i> .....	173
5.2.	ANALYSE DE L'ENGAGEMENT MOTEUR.....	174
5.2.1.	<i>Comparaison des proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible pour la pratique</i> .....	174
5.2.2.	<i>Aspects qualitatifs de l'activité des élèves</i> .....	176
<b>6.</b>	<b>LES PERCEPTIONS</b> .....	<b>181</b>
6.1.	PERCEPTION PAR LES ÉLÈVES DES INTERVENTIONS D'INDIVIDUALISATION.....	181
6.1.1.	<i>L'enseignant tient compte des caractéristiques individuelles</i> .....	181
6.1.2.	<i>L'enseignant ne tient pas compte des caractéristiques individuelles</i> .....	192
6.2.	PERCEPTION DE LA SÉANCE .....	206
6.2.1.	<i>La satisfaction globale</i> .....	208
6.2.2.	<i>Le sentiment de compétence</i> .....	211
6.2.3.	<i>Les progrès réalisés</i> .....	212
6.2.4.	<i>Plaisir/Amusement</i> .....	213
6.2.5.	<i>Intensité de la leçon</i> .....	214
6.2.6.	<i>Estimation des corrections</i> .....	215
6.2.7.	<i>Implication et comportements des élèves</i> .....	216
<b>7.</b>	<b>ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ET DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE DANS DES LEÇONS PORTANT SUR DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT SIMILAIRES</b> .....	<b>217</b>
7.1.	CONNAISSANCE DE L'ÉLÈVE.....	218
7.1.1.	<i>Les attitudes à l'égard de l'éducation physique scolaire</i> .....	218
7.1.2.	<i>Perceptions des objectifs assignés à l'éducation physique</i> .....	219
7.1.3.	<i>Orientation vers les objectifs d'accomplissement</i> .....	220
7.1.4.	<i>Perceptions de compétence</i> .....	220
7.1.5.	<i>Pratique sportive extrascolaire</i> .....	222
7.1.6.	<i>Les motifs de participation</i> .....	224
7.2.	LA GESTION DE LA CLASSE.....	225
7.2.1.	<i>Répartition du temps utile</i> .....	225
7.2.2.	<i>Analyse détaillée des catégories de temps utile</i> .....	226
7.3.	COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS .....	230
7.3.1.	<i>Image globale</i> .....	230
7.3.2.	<i>Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves et le genre de l'enseignant</i> .....	231
7.3.3.	<i>Analyse du feedback</i> .....	233
7.4.	COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES .....	234
7.4.1.	<i>Profil des comportements</i> .....	234
7.4.2.	<i>Aspects qualitatifs du comportement</i> .....	236
7.5.	LA PERCEPTION DE LA SÉANCE CONSACRÉE AU VOLLEY-BALL .....	238
<b>1.</b>	<b>LES DÉCISIONS DE L'ENSEIGNANT</b> .....	<b>241</b>
1.1.	PRISE EN CHARGE D'UNE NOUVELLE CLASSE .....	241
1.1.1.	<i>Sources d'information exploitées par les enseignants</i> .....	241
1.1.2.	<i>Informations recherchées par les enseignants</i> .....	242
1.2.	SOLUTIONS PROPOSÉES EN RÉPONSE À DES SITUATIONS NÉCESSITANT UNE INDIVIDUALISATION .....	245
1.2.1.	<i>Les décisions préinteractives dans les situations à moyen terme</i> .....	245

1.2.2.	<i>Les décisions interactives en relation avec les situations à court terme</i>	249
1.2.3.	<i>Comparaison des différentes situations</i>	254
<b>2.</b>	<b>LA CONNAISSANCE DE L'ÉLÈVE</b>	<b>255</b>
2.1.	ATTITUDES ET PERCEPTIONS VIS À VIS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE	255
2.1.1.	<i>Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves</i>	255
2.1.2.	<i>Comparaison selon le genre</i>	256
2.1.3.	<i>Comparaison selon l'expertise des enseignants</i>	257
2.2.	PERCEPTION DES OBJECTIFS ASSIGNÉS À L'ÉDUCATION PHYSIQUE	257
2.2.1.	<i>Comparaison selon le niveau d'habileté</i>	258
2.2.2.	<i>Comparaison selon le genre</i>	258
2.2.3.	<i>Comparaison selon le degré d'expertise</i>	259
2.3.	PERCEPTIONS DES COMPÉTENCES	259
2.3.1.	<i>Comparaison selon l'habileté</i>	260
2.3.2.	<i>Comparaison selon le genre</i>	260
2.3.3.	<i>Comparaison selon l'expertise des enseignants</i>	261
2.4.	LA PRATIQUE SPORTIVE EXTRASCOLAIRE	263
2.4.1.	<i>Comparaison selon le niveau d'habileté</i>	263
2.4.2.	<i>Comparaison selon le genre</i>	263
2.4.3.	<i>Comparaison selon l'expertise des enseignants</i>	265
2.5.	FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE SPORTIVE EXTRASCOLAIRE	265
2.5.1.	<i>Comparaison selon le niveau d'habileté</i>	265
<b>3.</b>	<b>LA GESTION DE LA CLASSE PAR L'ENSEIGNANT</b>	<b>266</b>
3.1.	LE TEMPS UTILE	266
3.2.	LE TEMPS DISPONIBLE POUR LA PRATIQUE	268
3.2.1.	<i>Comparaison selon le degré d'expertise</i>	269
3.2.2.	<i>Comparaison selon le genre</i>	270
3.3.	LE TEMPS D'INFORMATION	270
3.3.1.	<i>Comparaison selon le degré d'expertise</i>	270
3.3.2.	<i>Comparaison selon le genre</i>	271
3.4.	LE TEMPS DE TRANSITION	271
3.5.	NOMBRE D'ÉLÈVES ACTIFS SIMULTANÉMENT	271
3.5.1.	<i>Comparaison selon le degré d'expertise</i>	272
3.5.2.	<i>Comparaison selon le genre</i>	272
<b>4.</b>	<b>LES COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS</b>	<b>273</b>
4.1.	ASPECTS QUANTITATIFS	273
4.1.1.	<i>Fréquence des interventions</i>	273
4.1.2.	<i>Direction des interventions</i>	274
4.1.3.	<i>Répartition des interventions</i>	274
4.1.4.	<i>Description du contenu des interventions</i>	279
4.1.5.	<i>Les interventions d'individualisation</i>	283
4.1.6.	<i>Les interventions de discipline</i>	285
<b>5.</b>	<b>LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES</b>	<b>286</b>
5.1.	PROFIL GLOBAL DES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES	287
5.1.1.	<i>Comparaison selon le niveau d'habileté des élèves</i>	287
5.1.2.	<i>Comparaison selon l'expertise des enseignants</i>	289
5.1.3.	<i>Comparaison selon le genre</i>	290
5.2.	ANALYSE DE L'ENGAGEMENT MOTEUR	291
5.2.1.	<i>Comparaison des proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible pour la pratique</i>	291
5.2.2.	<i>Aspects qualitatifs de l'activité des élèves</i>	292
<b>6.</b>	<b>PERCEPTIONS DES COMPORTEMENTS À LA SUITE DE LA SÉANCE</b>	<b>294</b>

6.1.	LA SATISFACTION GLOBALE.....	298
6.2.	LA PERCEPTION DE L'INTENSITÉ DE LA LEÇON.....	298
6.3.	LA PERCEPTION DE COMPÉTENCE.....	298
6.4.	LE SENTIMENT D'AVOIR ÉTÉ CORRIGÉS.....	299
6.5.	LE PROGRÈS.....	300
6.6.	LE SENTIMENT DE S'ÊTRE DONNÉ À FOND.....	300
6.7.	L'AMUSEMENT ET LE PLAISIR.....	301
6.8.	L'ATTENTION.....	301
<b>1.</b>	<b>L'ANALYSE AU NIVEAU SECONDAIRE.....</b>	<b>302</b>
1.1.	LE TRAITEMENT DIFFÉRENCIÉ ACCORDÉ AUX ÉLÈVES.....	302
1.2.	L'EXPERTISE DES ENSEIGNANTS.....	306
1.3.	COMPARAISON SELON LE GENRE.....	310
1.4.	L'INCIDENCE DU CONTENU ENSEIGNÉ.....	311
<b>2.</b>	<b>L'ANALYSE AU NIVEAU PRIMAIRE.....</b>	<b>312</b>

# **ANNEXES**

## Instruments de collecte des données

1. Enseignement secondaire
2. Enseignement primaire

**UNIVERSITE DE LIEGE**

*Service de Pédagogie des activités physiques et sportives (Prof. M. Piéron)*

1

Destiné aux élèves  
du secondaire

**NOM :**

**Prénom :**

**Classe :**

**Ecole :**

**Attitude à l'égard des cours d'éducation physique**

1. *En général, le cours d'éducation physique à l'école* (entoure une seule proposition)

J'aime beaucoup      J'aime bien      Je n'aime pas beaucoup      Je n'aime pas du tout

2. *Pour moi, l'éducation physique à l'école, c'est* (entoure une seule proposition)

Très important      Important      Peu important      Pas important du tout

3. *A ton avis, le cours d'éducation physique sert surtout* (fait une croix sur le carré correspondant à **ta** réponse)

- à se développer physique, à se muscler (améliorer son look)
- à être en bonne santé, à améliorer sa condition physique
- à s'amuser, à se détendre
- à apprendre des techniques sportives, à apprendre à faire les exercices convenablement
- à apprendre à jouer ensemble, à se faire des copains

**Un grand merci d'avoir répondu à ce questionnaire**

2

Destiné aux élèves  
du secondaire

NOM :

Prénom :

Classe :

Ecole :

### Perception des compétences et du comportement

#### Le cours d'éducation physique à l'école

1. **D'une manière générale, en éducation physique** (n'entoure qu'une seule proposition)

Je suis très fort(e)      Je suis fort(e)      Je suis moyen(ne)      Je suis faible

2. **Dans l'activité proposée aujourd'hui par ton professeur** (n'entoure qu'une seule proposition)

Je suis très fort(e)      Je suis fort(e)      Je suis moyen(ne)      Je suis faible

3. **Compare-toi aux autres filles (si tu es une fille), aux autres garçons (si tu es un garçon) de ton âge. Choisi le carré de l'échelle qui te représente le mieux et fais une croix dessus.**

Par exemple, si on parle de la couleur de tes cheveux et que tu as les cheveux plus clairs que foncés, tu placeras la croix comme suit :

J'ai les cheveux clairs                     J'ai les cheveux foncés

Par contre, si tu as les cheveux noirs, tu placeras la croix comme suit :

J'ai les cheveux clairs                     J'ai les cheveux foncés

- |                                     |                          |                          |                          |                          |  |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 1) J'ai de bonnes qualités physique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je n'ai pas de bonnes qualités physiques |
| 2) Je suis gracieux(se), élégant(e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je suis disgracieux(se)                  |
| 3) Je suis souple                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je suis raide                            |
| 4) Je suis en forme                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je me fatigue rapidement                 |
| 5) Je suis rapide                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je suis lent                             |
| 6) Je suis fort(e)                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je suis faible                           |
| 7) Je suis courageux(se)            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Je suis peureux(se)                      |

4. **Dans les cours d'éducation physique, te fais-tu souvent rappeler à l'ordre ?** (n'entoure qu'une seule proposition)

Oui, plusieurs  
fois par leçon

Oui, au moins  
1 fois / leçon

Oui, de temps  
en temps

Non, jamais

5. **En règle générale, dans les exercices proposés par ton professeur d'éducation physique, tu t'engages à fond** (n'entoure qu'une seule proposition)

Toujours                      Souvent                      Parfois                      Jamais

6. **Au cours d'éducation physique, lorsqu'un(e) copain(copine) éprouve des difficultés (n'a pas compris l'exercice, ne réalise pas bien l'exercice, a peur de l'exercice,...), tu l'aides spontanément** (n'entoure qu'une seule proposition)

Toujours                      Souvent                      Parfois                      Jamais

7. **En règle générale, quand ton professeur forme des groupes, tu t'arranges pour en diriger un** (n'entoure qu'une seule proposition)

Toujours                      Souvent                      Parfois                      Jamais

8. **En règle générale, au cours d'éducation physique, tu t'adresses spontanément à ton professeur (questions, remarques, plaisanteries,...)** (n'entoure qu'une seule proposition)

Toujours                      Souvent                      Parfois                      Jamais

*Le sport en club et en dehors de l'école*

1. **Quelle importance accordes-tu à être bon(ne) en sport ?** (n'entoure qu'une seule proposition)

Très important                      Important                      Peu important                      Pas important du tout

2. **En dehors de l'école** (fais une croix sur la case correspondant à la proposition adéquate)

- tu pratiques un sport en club en vue de la compétition
- tu pratiques un sport de loisir
- tu pratiques les deux
- tu ne pratiques pas de sport

Si tu ne pratiques pas de sport en dehors de l'école, passe à la question 5.

Si tu pratiques une ou plusieurs activités sportives en dehors de l'école :

- **combien d'heures par semaine le fais-tu ?** (entoure la bonne proposition)

0 à 3 heures / sem.                      3 à 6 heures / sem.                      6 heures / sem. ou plus

- **combien de séances de minimum 20 minutes par semaine le fais-tu ?** (entoure la bonne proposition)

1 par sem.                      2 à 3 par sem.                      4 à 6 par sem.                      7 et plus par sem.

**3. Nous te proposons différentes raisons de pratiquer un sport. Indique le degré d'importance que tu leur accordes**

Je pratique un sport parce que :

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout
1) Mes amis le pratiquent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Je veux faire une carrière sportif(ve)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Je fais de nouvelles connaissances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Je peux faire quelque chose de bon pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) J'aime la compétition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Je veux être en forme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Cela me relaxe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Je m'amuse en pratiquant une activité physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) J'aime faire partie d'une équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Ma famille veut que je participe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Je peux avoir une silhouette plus sportive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Je peux gagner de l'argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) C'est passionnant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Cela me rend physiquement attirant(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Je peux rencontrer des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Cela me donne la possibilité de m'exprimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. A présent, nous allons t'interroger sur ce que tu ressens quand tu pratiques un sport. Pour chaque proposition, fais une croix sur le carré qui illustre le mieux ton opinion**

Je me sens pleinement réussir lorsque :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord du tout
1) Je suis le/la seule à être capable de faire l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) J'apprends une nouvelle habileté et cela m'encourage à en faire davantage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Je peux faire mieux que mes copains ou copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Les autres ne sont pas capables de faire aussi bien que moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) J'apprends à faire quelque chose d'amusant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) D'autres chambardent et je ne le fais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) J'apprends de nouvelles choses en faisant beaucoup d'efforts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Je travaille vraiment beaucoup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Je marque le plus de points / de goals...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Je suis le meilleur / la meilleure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Je ressens / comprends bien une activité que j'apprends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Je fais de mon mieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Si tu ne pratiques pas de sport, explique-nous pourquoi.**

**Un grand merci d'avoir répondu à ce questionnaire**

3+

Destiné aux élèves  
du secondaire

**NOM :**

**Prénom :**

**Classe :**

**Ecole :**

### Description d'un événement

Depuis le début de l'année, tu assistes régulièrement aux cours d'éducation physique. Pourrais-tu nous **raconter** un événement au cours duquel ton professeur a tenu compte de **tes** caractéristiques individuelles (ta personnalité, tes qualités sportives, ton physique, ta motivation, tes intérêts...) et, par ce fait, tu t'es senti(e) plus ou moins valorisé(e) ?

Sois le(la) plus complet(ète) et le(la) plus sincère possible. Pour rappel, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Il n'y aura que notre équipe qui lira ton texte.

Dans ta description de l'événement, il faut qu'apparaissent les aspects suivants :

- L'énoncé de l'événement tel qu'il s'est produit (quoi ?)
- L'identification des personnes concernées (qui ?)
- La description des circonstances qui entouraient l'événement (comment ?)
- L'endroit où s'est déroulé l'événement (où ?)
- Le moment où s'est produit l'événement (quand ?)

**Un grand merci d'avoir répondu à ce questionnaire**

**NOM :**

**Prénom :**

**Classe :**

**Ecole :**

### **Description d'un événement**

Depuis le début de l'année, tu assistes régulièrement aux cours d'éducation physique. Pourrais-tu nous **raconter** un événement au cours duquel ton professeur n'a pas tenu compte de **tes** caractéristiques individuelles (ta personnalité, tes qualités sportives, ton physique, ta motivation, tes intérêts...) et, de ce fait, tu t'es senti(e) plus ou moins ignoré(e) ?

Sois le(la) plus complet(ète) et le(la) plus sincère possible. Pour rappel, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Il n'y aura que notre équipe qui lira ton texte.

Dans ta description de l'événement, il faut qu'apparaissent les aspects suivants :

- L'énoncé de l'événement tel qu'il s'est produit (quoi ?)
- L'identification des personnes concernées (qui ?)
- La description des circonstances qui entouraient l'événement (comment ?)
- L'endroit où s'est déroulé l'événement (où ?)
- Le moment où s'est produit l'événement (quand ?)

**Un grand merci d'avoir répondu à ce questionnaire**

NOM :

Prénom :

Classe :

Ecole :

### Perception de la séance

Nous avons besoin de ton avis ! Il est important que nous sachions ce que tu penses de la séance qui vient de se terminer. Nous voudrions que tu répondes spontanément au questionnaire. Celui-ci est strictement confidentiel, c'est pourquoi nous nous permettons d'insister pour que tes réponses soient les plus sincères possible. Ici, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

Attention, pour chaque question, **lis bien toutes les propositions, ensuite n'en entoure qu'une et une seule.**

**1. La séance à laquelle tu viens de participer, tu l'as trouvée :**

Super

Bien

Pas terrible

Pas bien du tout

**2. Aujourd'hui, la séance t'a paru :**

Très intense,  
j'ai beaucoup transpiré

Intense,  
j'ai transpiré

Peu intense,  
j'ai peu transpiré

Pas intense du tout  
je n'ai pas transpiré

**3. Dans l'activité proposée aujourd'hui par le professeur :**

Je suis très fort(e)

Je suis fort(e)

Je suis moyen(ne)

Je suis faible

**4. a) Combien de fois le professeur s'est-il adressé à toi seul(e) pendant cette leçon (par des paroles, des gestes,...) pour te corriger, pour t'encourager, pour te rappeler à l'ordre ?**

0 fois

1 fois

2 fois

3 fois et plus

**b) Ces interventions t'ont-elles aidé(e) à progresser ?**

Oui

Non

**5. Pendant cette séance :**

- J'ai beaucoup appris, beaucoup progressé
- J'ai appris quelque chose, j'ai progressé
- Je n'ai quasiment rien appris, j'ai peu progressé
- Je n'ai rien appris du tout, je n'ai pas progressé

**6. Pendant cette leçon, tu t'es donné(e) à fond :**

- Presque tout le temps
- Assez bien de temps
- Peu de temps
- Très peu de temps

**7. Pendant cette leçon, tu t'es amusé(e) :**

- Beaucoup
- Assez bien
- Un peu
- Pas du tout

**8. Pendant cette séance, trouves-tu que :**

- tu as été très attentif(ve) et très concentré(e)
- tu as été attentif(ve) et concentré(e)
- tu n'a pas toujours été très attentif(ve) ni très concentré(e)
- tu n'a pas été attentif(ve) du tout ni concentré(e)

**9. a) Pendant cette leçon, y a-t-il eu des exercices nouveaux jamais pratiqués auparavant au cours d'éducation physique ?**

Oui  Non

**b) Si oui, décris-en un.**

**Un grand merci d'avoir répondu à ce questionnaire**

**UNIVERSITE DE LIEGE**

*Service de Pédagogie des activités physiques et sportives (Prof. M. Piéron)*

2

Destiné au professeur

**NOM :**

**Prénom :**

**Classe :**

**Ecole :**

**Perception des compétences, de la motivation, du comportement de vos élèves en éducation physique**

1. Vous trouverez ci-joint la liste de l'ensemble de vos élèves. Comme vous les connaissez maintenant bien, nous vous demandons de préciser les caractéristiques qui méritent d'être soulignées chez certains d'entre eux. Il s'agit d'informations relatives à :
  - leur niveau de compétence en éducation physique en général et dans la spécialité qui fera l'objet de la leçon filmée en particulier (1 = très faible ; 2 = très fort) ;
  - leur degré de motivation pour l'éducation physique et la spécialité enseignée pendant cette séance (1 = pas motivé ; 2 = très motivé) ;
  - les problèmes de discipline qu'ils posent (1 = très grave ; 2 = pas de problème) ;
  - certains aspects de leur personnalité qui mériteraient d'être soulignés (concernant quelques élèves caractéristiques).
  
2. Dans la préparation de votre enseignement, comment pensez-vous tenir compte des caractéristiques individuelles de vos élèves et quelles sont celles que vous considérez comme les plus importantes ?

**NOM :**

**Prénom :**

**Classe :**

**Ecole :**

### Perception du niveau d'expertise des enseignants

1. En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme ? 19 . .
2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
3. Actuellement, pratiquez-vous un sport régulièrement ? Depuis combien de temps ? A quel niveau ? (loisir, compétition,...) ?
4. Suivez-vous des cours de recyclage ? Dans quelle(s) discipline(s) ? A quelle fréquence ? Depuis combien de temps ?
5. Complétez le tableau ci-dessous relatif à votre pratique pédagogique (antérieure et actuelle) en dehors de l'enseignement (club sportif, ADEPS, stages sportifs,...)

Fonction <sup>(1)</sup>	Activité	Age des participants <sup>(2)</sup>	Quand <sup>(3)</sup>
-------------------------	----------	-------------------------------------	----------------------

- <sup>(1)</sup> Indiquez le chiffre correspondant :
1. entraîneur
  2. moniteur ADEPS
  3. moniteur activités de loisirs
  4. autre (à préciser)

- <sup>(2)</sup> Indiquez le chiffre correspondant :
1. moins de 6 ans
  2. de 6 à 12 ans
  3. de 12 à 18 ans
  4. de 18 à 45 ans
  5. plus de 45 ans

- <sup>(3)</sup> Indiquez le chiffre correspondant :
1. il y a plus de 10 ans
  2. il y a plus de 5 ans
  3. il y a plus de 3 ans
  4. il y a 2 ans
  5. jusqu'à l'année dernière
  6. toujours maintenant

**6. Voici une série de critères qui caractérisent l'enseignant expert :**

- 1) Il possède une bonne connaissance de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent.
- 2) Il possède une bonne connaissance de la physiologie de l'enfant et de l'adolescent (étapes du développement moteur, physiologie du sport).
- 3) Il possède une bonne connaissance des techniques spécifiques des différentes disciplines.
- 4) Il parvient à gérer rapidement et efficacement les problèmes de discipline.
- 5) Il possède une bonne connaissance des programmes.
- 6) Il possède une bonne connaissance des principes méthodologiques, des critères d'efficacité pédagogiques.
- 7) Il fait preuve d'excellentes qualités d'animateur.
- 8) Il responsabilise ses élèves.
- 9) Il choisit des activités dans lesquelles un grand nombre d'élèves sont actifs.

**Parmi ces critères :**

**a) Sélectionnez les trois qui vous paraissent les plus importants et qui caractérisent, à vos yeux, l'enseignant expert.**

**b) Personnellement, quels sont les trois critères que vous pensez maîtriser au plus haut degré ?**

**NOM :**

**Prénom :**

**Classe :**

**Ecole :**

### **Interview du professeur en début de leçon**

Avant que vous ne donniez votre leçon, nous souhaiterions avoir quelques informations :

- Qu'avez-vous prévu de faire aujourd'hui ?
- A l'issue de cette séance, qu'espérez-vous que les élèves aient appris ?
- Comment allez-vous vous organiser pour atteindre vos objectifs ?
  - o Quels types d'exercices avez-vous prévus ?
  - o Prévoyez-vous des groupes de niveau ?
  - o Prévoyez-vous des exercices différents pour certains élèves ?
  
- Si vous deviez former la meilleure équipe possible dans cette discipline, quel(le)s sont les six élèves que vous choisiriez pour représenter l'école et quels sont les six autres que vous ne sélectionneriez jamais ?

NOM :

Prénom :

Classe :

Ecole :

**Perception de la séance**

1. Etes-vous globalement satisfait(e) de la leçon qui vient de se terminer ? (n'entourez qu'une seule proposition). Pour moi, c'était :

Très bien                      Bien                      Pas terrible                      Pas bien du tout

2. Pendant la séance, pensez-vous que l'ensemble de vos élèves se sont : (n'entourez qu'une seule proposition)

Très bien amusés              Bien amusés              Peu amusés              Pas amusés du tout

3. Au cours de la séance, pensez-vous que l'ensemble de vos élèves : (n'entourez qu'une seule proposition)

Se sont beaucoup dépensés                      Se sont bien dépensés

Se sont peu dépensés                      Ne se sont pas dépensés du tout

4. Dans la spécialité enseignée aujourd'hui, pensez-vous que l'ensemble de votre classe est d'un niveau : (n'entourez qu'une seule proposition)

Très élevé                      Plutôt élevé                      Plutôt faible                      Faible

5. Pendant cette leçon, pensez-vous que l'ensemble de la classe a travaillé : (n'entourez qu'une seule proposition)

Presque tout le temps              Assez bien de temps              Peu de temps              Très peu de temps

6. Ci-joint, vous trouverez la liste de l'ensemble de vos élèves. Nous vous demandons de vous souvenir de ce qui s'est passé au cours de la leçon. En utilisant les codes 1 et 2, voulez-vous pointer les élèves qui se seraient distingués en ce qui concerne :

- les efforts réalisés (1 = très peu d'efforts ; 2 = beaucoup d'efforts) ;
- les progrès constatés (1 = pas de progrès du tout ; 2 = beaucoup de progrès) ;
- votre sollicitude envers eux (1 = pas du tout ; 2 = beaucoup) ;
- les problèmes de discipline causés (1 = problème sérieux ; 2 = pas de problème du tout).

**Un grand merci pour votre collaboration**

**UNIVERSITE DE LIEGE**

*Service de Pédagogie des activités physiques et sportives (Prof. M. Piéron)*

6

Destiné au professeur

**NOM :**

**Prénom :**

**Classe :**

**Ecole :**

**Description d'un événement**

Depuis le début de l'année, vous avez déjà vécu beaucoup d'expériences avec vos élèves, toutes classes confondues. Pourriez-vous nous **raconter** un événement au cours duquel vous avez été confronté à un incident de discipline qui vous a particulièrement interpellé ? Décrivez-le le plus complètement possible.

Dans votre narration, il conviendrait qu'apparaissent les aspects suivants :

- L'énoncé de l'événement tel qu'il s'est produit (quoi ?)
- L'identification des personnes concernées (qui ?)
- La description des circonstances qui entouraient l'événement (comment ?)
- L'endroit où s'est déroulé l'événement (où ?)
- Le moment où s'est produit l'événement (quand ?)

**Un grand merci pour votre collaboration**

NOM :

Prénom :

Classe :

Ecole :

### Perception de la séance

Nous avons encore besoin de ton avis ! Il est important que nous sachions ce que tu penses de la séance qui vient de se terminer. Ce qui nous intéresse, c'est ce que **TU PENSES TOI. PERSONNE D'AUTRE** que les membres de notre équipe ne lira tes réponses, ce sera notre secret...

Attention, pour chaque question, lis bien toutes les propositions et n'entoure qu'**UNE SEULE REPONSE**.



**On compte sur toi !**

**1. La séance à laquelle tu viens de participer, tu l'as trouvée :** (entoure une réponse)

Super

Bien

Pas terrible

Pas bien du tout



**2. Aujourd'hui, la séance t'a paru :** (entoure une seule réponse)

Très intense,  
j'ai beaucoup transpiré

Intense,  
j'ai transpiré

Peu intense,  
j'ai peu transpiré

Pas intense du tout  
je n'ai pas transpiré



**3. Dans l'activité proposée aujourd'hui par le professeur :**

Je suis très fort(e)

Je suis fort(e)

Je suis moyen(ne)

Je suis faible



**4. Combien de fois le professeur s'est adressé à toi seul(e) pendant cette leçon (par des paroles, des gestes,...) pour te corriger, pour t'encourager, pour te rappeler à l'ordre ?**



0 fois

1 fois

2 fois

3 fois et plus

**5. Ces interventions t'ont-elles aidé à progresser ?**

**OUI**

**NON**

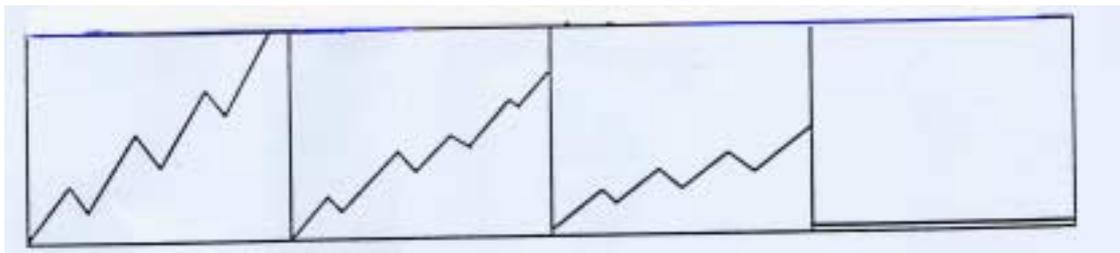
**6. Pendant cette séance :**

J'ai beaucoup appris, beaucoup progressé

J'ai appris quelque chose, j'ai progressé

Je n'ai quasiment rien appris, j'ai peu progressé

Je n'ai rien appris du tout, je n'ai pas progressé



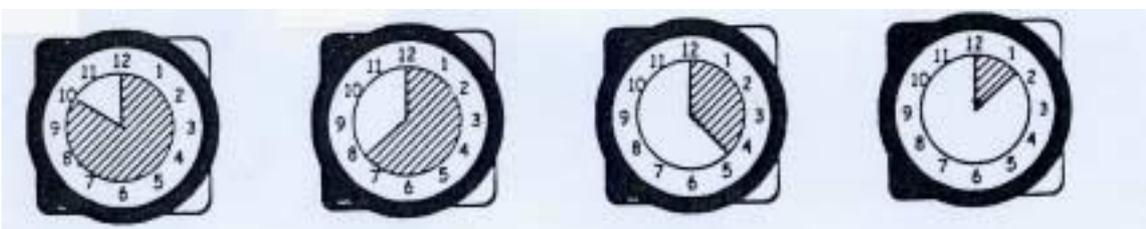
**7. Pendant cette leçon, tu t'es donné(e) à fond :**

Presque tout le temps

Assez bien de temps

Peu de temps

Très peu de temps



**8. Pendant cette leçon, tu t'es amusé(e) :**

Beaucoup

Assez bien

Un peu

Pas du tout



**9. Pendant cette séance, trouves-tu que :**

Tu as été très  
attentif(ve) et  
concentré(e)

Tu as été  
attentif(ve) et  
concentré(e)

Tu n'a pas  
toujours été très  
attentif(ve) ni  
concentré(e)

Tu n'as pas été  
attentif(ve) du tout  
ni concentré(e)



**Grand merci d'avoir répondu au questionnaire**

NOM :

Prénom :

Classe :

Ecole :

Bonjour ! Nous aimerions beaucoup connaître ton avis sur l'école, les cours d'éducation physique, les activités sportives... Nous allons te poser quelques questions faciles, en te demandant de répondre ce que **TOI** tu penses **VRAIMENT** (il n'y pas ni bonnes ni mauvaises réponses, ce sera notre secret...).

Tu devras pour chacune d'elle **ENTOURER UNE SEULE** proposition.



**On compte sur toi !**

1. **En général, le cours d'éducation physique à l'école :** (entoure une seule proposition)

J'aime beaucoup

J'aime bien

Je n'aime pas beaucoup

Je n'aime pas du tout



2. **Pour moi, l'éducation physique à l'école, c'est :** (entoure une seule proposition)

Très  
important

Important

Peu  
important

Pas important  
du tout

3. Pour moi, l'éducation physique à l'école, cela sert surtout : (entoure un seul dessin)

à se développer physiquement,  
à se muscler (améliorer son look)

à être en bonne santé, à améliorer  
sa condition physique

à s'amuser, à se détendre

à apprendre des techniques sportives,  
à apprendre à faire les exercices  
convenablement

à apprendre à jouer ensemble,  
à se faire des copains



**Perception des compétences et du comportement**

*Le cours d'éducation physique à l'école*

**4. D'une manière générale, en éducation physique :** (n'entoure qu'une seule proposition)

Je suis très fort(e)

Je suis fort(e)

Je suis moyen(ne)

Je suis faible



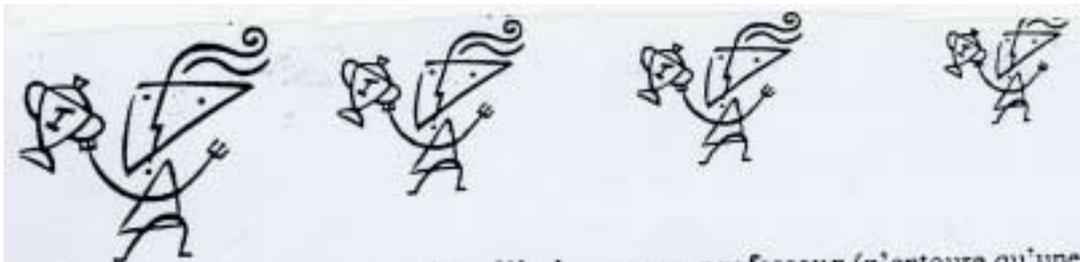
**5. Dans l'activité proposée aujourd'hui par mon professeur :** (n'entoure qu'une seule proposition)

Je suis très fort(e)

Je suis fort(e)

Je suis moyen(ne)

Je suis faible



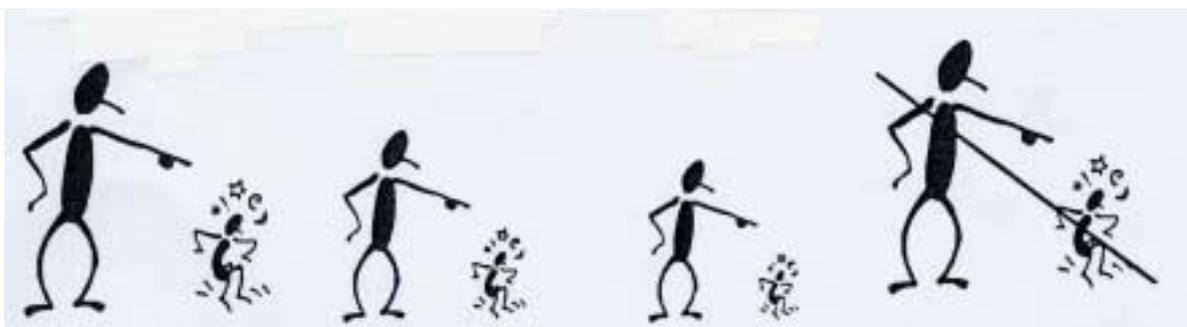
**6. Dans les cours d'éducation physique, te fais-tu souvent rappeler à l'ordre ?** (n'entoure qu'une seule proposition)

Oui, plusieurs fois  
par leçon

Oui, au moins 1  
fois par leçon

Oui, de temps en  
temps

Non, jamais



7. En règle générale, dans les exercices proposés par ton professeur d'éducation physique, tu t'engages à fond : (n'entoure qu'une seule proposition)

Toujours

Souvent

Parfois

Jamais



*Le sport en club et en dehors de l'école*

8. Pour toi, « être bon en sport », c'est :

Très  
important

Important

Peu  
important

Pas important  
du tout

9. En dehors de l'école : (fais une croix sur une seule case)

- Tu pratiques un sport en club (si oui, indique le NOM du club ici .....)
- Tu pratiques un sport pour t'amuser (si oui, indique lequel ici.....)
- Tu ne pratiques pas de sport

**Si tu fais du sport, combien de fois par semaine ?**

1 fois  
par semaine

2-3 fois

4-6 fois

7 fois  
(tous les jours)

**Si tu ne fais pas de sport, essaie d'expliquer pourquoi ?**