

Pour un traitement différencié dans l'enseignement de l'éducation physique au niveau primaire. Décisions, perceptions et comportements des enseignants et des élèves

par Maurice PIERON, Maryse LEDENT, Kathy LUTS, Catherine DELFOSSE, Véronique PIROTTIN & Marc CLOES

Service de Pédagogie des Activités physiques et sportives
Université de Liège
Sart Tilman B21
4000 LIEGE

Référence du document : Le Point sur la Recherche en Education - n° 6 (c)

Dans le cadre d'une Ecole de la Réussite, il importe que l'action pédagogique repose sur une démarche individualisée (Ministère de l'Education, 1996). En effet, les caractéristiques d'un apprenant interviennent sur l'efficacité des stimuli pédagogiques. Le niveau d'habileté figure parmi les variables le plus souvent prises en considération à ce propos dans l'enseignement des activités physiques et sportives. En outre, on peut s'attendre à ce que les enseignants en éducation physique soient amenés à tenir compte de l'évolution des processus de motivation dans l'enseignement.

L'article traite des résultats spécifiques au niveau de l'enseignement primaire. Ils ont été fournis par un projet de recherche qui concernait également le secondaire (Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin & Delfosse, 1998).

1. PRINCIPES GENERAUX DE COLLECTE DES DONNEES

Afin de recueillir une image valide du traitement différencié des élèves dans des leçons d'éducation physique, il est primordial de proposer une approche multidimensionnelle, prenant comme cibles les différents acteurs du processus pédagogique, à la fois les enseignants et les élèves. Par ailleurs, nous avons jugé opportun de recueillir deux types d'informations: celles qui concernent leurs comportements et actions concrètes et celles relevant de leurs valeurs, attitudes, perceptions et mécanismes de prise de décision. Les premières reposent sur l'observation alors que les secondes exigent l'interrogation des sujets.

La récolte des données a été répartie sur deux séances d'éducation physique. Le tableau 1 synthétise les outils utilisés, les variables étudiées et précise l'ordre chronologique dans lequel la collecte des données a été entreprise. Les modalités de recherche ayant été décrites en détail précédemment (Piéron et al, 1998), nous n'en rappellerons ici que les principales.

1.1. Données relatives aux professeurs

Au cours de l'interview programmée lors de la première séance, l'enseignant proposait des solutions de traitement différencié des élèves en réponse à neuf scénarios. Ceux-ci correspondaient à des situations susceptibles d'avoir été vécues et impliquaient une réflexion relativement longue ou une décision instantanée.

Tableau 1 - Instruments utilisés pour la collecte des données

Première séance			
Enseignants		Elèves	
Techniques	Variables étudiées	Technique	Variables étudiées
Interview (scénario)	*Décisions préinteractives *Décisions interactives	Questionnaire	*Attitude à l'égard des cours d'éducation physique *Perception des compétences et du comportement
Questionnaire	*Perception des caractéristiques des élèves (compétence, motivation, comportement) *Signification de la notion d'expertise		
Incident critique	*Description d'un événement associé à la discipline.		
Deuxième séance			
Interview	*Objectifs et prévisions pour la séance observée *Identification des élèves-cibles	Observation	*Comportements *Interventions reçues
Observation	*Situations pédagogiques *Relations enseignant-élèves *Individualisation des tâches	Questionnaire	*Perception de la séance
Questionnaire	*Perception des compétences et du comportement		

Dans les questionnaires proposés aux enseignants, la recherche de renseignements s'est focalisée sur leur connaissance des élèves en termes d'habileté motrice, de motivation pour l'éducation physique et de comportement habituel. Les objectifs et interventions des professeurs en début de leçon fournissent également des renseignements sur leur perception de l'hétérogénéité de la classe et sur la manière dont ils prévoyaient d'en tenir compte.

Avant la deuxième séance, les professeurs identifiaient les quatre élèves qu'ils considéraient comme les meilleurs dans l'activité enseignée et les quatre plus faibles. Ces élèves cibles constituaient notre référence dans les comparaisons selon le niveau d'habileté.

La perception de la séance visait à rendre compte de la satisfaction que le professeur éprouvait à l'issue de la leçon, de son avis quant à l'amusement ressenti par les élèves, de sa perception de l'intensité de la leçon et la quantité de travail fourni par ces derniers au cours de celle-ci.

L'analyse du comportement de l'enseignant fournit une image objective de ses actes tout au long de la séance. Entreprise à partir des enregistrements vidéo, l'étude 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 de recherches systématiques (Piéron, 1982, 1993). Leur influence sur la qualité du processus d'enseignement et sur l'efficacité de la relation pédagogique a été largement mise en évidence. 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 et divers. La fidélité intra-observateur atteint en moyenne 87,5% d'accords, ce qui représente un niveau très acceptable.

1.2. Données relatives aux élèves

Chez ces derniers, nous nous sommes préoccupés d'identifier les caractéristiques de la motivation et les modalités de participation à des activités physiques et sportives en milieux scolaire et extrascolaire. Les thèmes suivants furent traités: l'attitude à l'égard de l'éducation physique scolaire, son importance, la perception des objectifs associés à l'éducation physique, ainsi que celle des compétences et du comportement. En raison de l'âge des enfants du primaire, seule la perception de la séance a été envisagée à l'issue de la séance.

Par ailleurs, plusieurs adaptations des questionnaires destinés à l'origine aux élèves du secondaire furent nécessaires avant de les administrer dans l'enseignement primaire. Les modifications apportées visaient l'accessibilité et le caractère attractif des documents. Nous avons ajouté des 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. Quelques questions demandant des capacités supérieures d'abstraction à celles des enfants de cet âge furent supprimées. Il s'agit de la perception des qualités physiques, de l'évaluation de l'entraide, de la gestion du groupe et les interactions spontanées avec le professeur. En ce qui concerne les pratiques sportives scolaire et extrascolaire, nous avons simplifié l'interrogation afin de ne garder que les questions relatives à la participation ou la non participation et à la fréquence.

Le protocole d'administration des questionnaires a également fait l'objet d'adaptations. Citons le confort d'une présentation en classe, facilitant la concentration en limitant les déplacements. En primaire, le chercheur a lu 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 complétés a contribué à obtenir un taux de réponses très satisfaisant.

Le comportement des élèves et plus spécialement les aspects quantitatifs et qualitatifs de leur engagement moteur ont été étudiés à partir des enregistrements vidéo. Un système d'analyse dérivé de plans d'observation validés précédemment a été utilisé (Piéron, 1982). Le pourcentage d'accords obtenu lors d'un contrôle de la fidélité intra-analyste dépasse 80%.

1.3. Populations étudiées

Vingt-cinq classes et leurs professeurs ont été concernés par cette analyse. Alors que les données provenant de l'interrogation des enseignants et des élèves ont été recueillies systématiquement, l'observation du processus d'enseignement a été réalisée dans 19 des 25 séances. En effet, quelques problèmes techniques ont perturbé le déroulement des analyses. Les nombres d'enseignants et d'élèves pris en considération dans cette étude sont présentés dans le tableau 2. Le nombre total d'interventions analysées (n = 3.233) est suffisamment important pour fournir une image valide de la réalité des classes.

Tableau 2 - Populations étudiées

Enseignants	Elèves "+"	Elèves "-"	
Interrogation	25	81	74
Observation	19	47	40

2. RESULTATS

2.1. Les décisions de l'enseignant

Nous traiterons plus particulièrement des solutions proposées en réponse au scénario mettant en avant la présence d'un élève souffrant d'un complexe lié à sa forte corpulence. Ce scénario est celui auquel le plus d'enseignants estiment avoir été confrontés dans la réalité professionnelle (88 %). Cette constatation confirme les résultats obtenus au niveau secondaire (Piéron et al., 1998) et attire l'attention sur la problématique de l'excès pondéral chez les jeunes. L'adaptation des exercices à l'élève constitue la solution citée par le plus grand nombre d'enseignants (14/25). Elle devance la catégorie "Gradation de la difficulté" qui représente deux fois moins d'avis. Ces efforts d'adaptation pourraient être associés à l'intention des éducateurs physiques d'encourager le plus possible la participation des jeunes obèses. Cette démarche correspondrait à un souhait de les voir réagir avant que ne survienne l'adolescence, période critique de la motivation risquant de sonner le glas des habitudes saines en matière d'activité physique.

Le fait que les professeurs féminins soient plus nombreux à proposer ce type d'action individualisée et impliquant une prise de décision tend à confirmer cette analyse. Les enseignantes sont également les seules à proposer une intervention affective. Les filles déjà obèses à 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 déjà ressentir leurs jeunes élèves. La pression sociale, placée sur le "look" féminin, leur permet également de comprendre le besoin d'encourager ces jeunes défavorisées par la nature ou une éducation inappropriée.

2.2. La connaissance de l'élève

A tous les âges de la scolarité, on ne comprendrait pas qu'un enseignant ne soit pas bien informé des caractéristiques de ses élèves. Dans le primaire, lorsqu'il est titulaire de la classe pendant plusieurs années, la connaissance est plus complète et se place dans la perspective d'un développement global de l'enfant.

2.2.1. 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 qui lui est conférée 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 inférieure à 80% ("Importance d'être bon en sport", chez les filles peu habiles). Ces valeurs sont à comparer avec celles du niveau secondaire où les attitudes sont nettement moins favorables. La réduction des proportions d'attitudes positives débute dès l'enseignement primaire comme l'ont constaté Piéron, Cloes, Delfosse & Ledent (1994). Il est assez logique de la voir se poursuivre dans l'enseignement secondaire. Delfosse, Ledent, Carreiro da Costa, Telama, Almond, Cloes & Piéron (1997) avaient noté ce type d'évolution dans plusieurs pays européens.

Dans les trois variables considérées, les élèves les plus habiles présentent des pourcentages plus favorables que leurs condisciples moins habiles. Plusieurs des comparaisons mettent en évidence des différences significatives: attitude à l'égard de l'éducation physique chez les élèves des professeurs masculins et d'enseignants considérés comme des experts, importance d'être bon en sport chez les élèves des professeurs féminins et des experts.

2.2.2. Perceptions des compétences

Il existe une remarquable analogie entre le niveau de perception de compétence en éducation physique et dans la matière enseignée lors de l'observation. Septante-cinq pour cent des élèves estiment être à un bon niveau de compétence. Sur huit comparaisons possibles, toutes les différences marquent un très net avantage en faveur des élèves les plus habiles. Ceux-ci s'estiment très compétents dans des proportions de 85 à 95%. Chez les plus faibles, ces proportions ne dépassent pas 50 à 60%. Ces divergences présentent un aspect semblable à celui qui fut observé dans le secondaire (Piéron et al., 1998). On pourra en déduire que la perception de compétence s'installe 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. La gestion de la classe par l'enseignant

Au niveau primaire, le travail de la classe entière représente la modalité la plus fréquente d'activité. Avec une proportion d'un tiers du temps disponible pour la pratique (34%), cette catégorie est toutefois moins présente que dans le secondaire (Piéron et al., 1998). 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 qui fut mis en évidence dans le secondaire. Cette constatation est encore renforcée par l'importance prise par la catégorie de travail "Un par un" (5,8%). Celle-ci 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, les élèves du primaire semblent moins exploiter le temps disponible pour la pratique que leurs aînés. Les élèves ne disposeraient pas de toutes les occasions de libérer leur trop plein d'énergie. Si l'on ajoute la présence plus nette de modalités d'organisation peu favorables à l'activité d'un grand nombre d'élèves, les longues périodes d'information et l'attente lors des périodes de transition, il est compréhensible que des problèmes de discipline surviennent. Des enfants inactifs marquent naturellement une propension à devenir turbulents.

Tableau 3 - Répartition des catégories d'interventions selon le niveau d'habileté (%)

	Elèves "+"	Elèves "-"	Elèves "+"	Elèves "-"
	Enseignantes	Enseignantes	Enseignants	Enseignants
Individualisation	9,5	15,1	4,6	8,8
Feedback	34,2	29,3	38,4	36,9
Organisation	10,5	9,3	12,5	8,8
Discipline	8,9	8,3	6,4	7,8
Pression	5,3	11,7	10,7	11,6
Relance	3,7	6,8	6,4	6,9
Guidance	17,4	12,2	14,6	14,1
Affectivité	2,6	0,1	2,1	0,9
Divers	7,9	6,3	4,3	4,4

2.4. Les comportements des enseignants

2.4.1. Répartition des interventions

Au niveau primaire, le feedback constitue l'intervention la plus importante (tableau 3). Cette proportion augmente d'ailleurs sensiblement par rapport à celle qui fut observée au niveau secondaire (Piéron et al., 1998). Ceci peut être rapproché de l'orientation des activités plus directement centrées sur l'apprentissage dans les classes des plus jeunes élèves. Les guidances conservent une place de choix parmi les interventions les plus utilisées par les professeurs du primaire. Toutefois, elles paraissent proportionnellement moins exploitées par ces derniers que par leurs collègues du secondaire. Les enseignants du primaire fournissent 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 une 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 plusieurs enseignants chez les plus jeunes élèves: organisation des activités en atelier et activité simultanée d'une proportion moins importante d'élèves.

Le niveau d'habileté des élèves distingue nettement la répartition des interventions. En effet, les proportions de plusieurs catégories de comportement diffèrent systématiquement dans le même sens dans les comparaisons envisagées. 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 - tableau 3). 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. Ils donnent l'impression de 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 exercent des influences réciproques.

2.4.2. 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 (Piéron et al., 1998). 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. La modification de la tâche reprend la part qui était consacrée aux autres sous-catégories par les professeurs du secondaire. Ces constatations trouveraient leur origine dans l'aura de l'approche par découverte guidée chez les enseignants du 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.

Les interventions d'individualisation reçues par les élèves les meilleurs et les plus faibles sont réparties de manière équitable. 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 correspondrait aux plus grandes difficultés de compréhension des élèves moins habiles

2.4.3. Les interventions de discipline

Le nombre de catégories de réactions de discipline est plus grand au niveau primaire que dans le secondaire (Piéron et al., 1998). Trois catégories sont principalement utilisées: le rappel des règles, la critique et les 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 sévères ne représentent qu'une part extrêmement réduite des réactions de discipline. Ceci ne peut qu'être considéré comme un point positif, surtout lorsqu'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 travaux en classe.

Selon le groupe, nous constatons quelques variations dans la fréquence relative d'émission des différentes catégories. Le rappel des règles s'avère ainsi 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.

2.5. Les comportements des élèves

Dans l'analyse de l'engagement moteur, nous envisageons les aspects quantitatifs et qualitatifs de cette importante variable du processus d'enseignement. On se souviendra qu'elle présente une relation positive avec les apprentissages des élèves (Phillip & Carlisle, 1983; Silverman, 1990).

2.5.1. Comparaison des proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible pour la pratique

Les élèves exploitent un quart du temps disponible pour la pratique (26,4%). Cette proportion mériterait d'être grandement améliorée. Elle est significativement inférieure à celle du niveau secondaire ($t = 4,9$; $p < 0,001$) (Piéron et al., 1998). 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).

Les élèves caractérisés par un niveau d'habileté supérieur tendent à rentabiliser davantage les périodes d'activité qui leur sont octroyées (tableau 4). Les différences relevées dans 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'essayent 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 comportement. L'échec fréquent n'encourage guère la pratique sportive. Ces résultats illustrent clairement la relation entre les attitudes et les comportements en soulignant le rôle important de la médiation des stimuli pédagogiques par l'apprenant. A la décharge des élèves les moins habiles, il faut retenir que les enseignants leur donnent plus d'informations et que leurs échecs plus fréquents ne leur permettent pas toujours de s'engager autant qu'ils le voudraient.

Tableau 4 - Répartition des comportements des élèves selon le niveau d'habileté (%)

	Elèves "+"	Elèves "-"	Elèves "+"	Elèves "-"
	Enseignantes	Enseignantes	Enseignants	Enseignants
Engagement moteur	24,7	22,7	22,6	17,9
Organisation	9,9	11,0	11,3	11,8
Reçoit une information	34,2	36,1	39,1	43,8
Attend	25,4	26,7	23,5	23,5
Est hors-tâche	0,4	0,6	1,1	1,2
Autres catégories	5,5	3,8	2,3	1,8

2.5.2. Aspects qualitatifs de l'activité des élèves

Globalement, l'engagement moteur des élèves les plus habiles répond à des critères d'efficacité dans un peu moins de la moitié du temps alors qu'ils sont en échec pendant plus de 15% de leur temps de pratique. Cette image confirme ce qui fut mis en évidence au niveau secondaire (Piéron et al., 1998).

La qualité de la participation des meilleurs dépasse nettement celle des plus faibles. 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 à caractère sportif codifié les conduirait à proposer des tâches trop difficiles pour les plus

faibles. Cette constatation met encore en exergue l'intérêt qu'il convient d'accorder au choix des tâches mieux adaptées au niveau individuel des pratiquants. Les différences se marquent sensiblement plus en primaire qu'au niveau secondaire. L'influence des décalages dans les processus de maturation ainsi que les conditions socio-culturelles exercent un rôle plus net sur le niveau de pratique chez les plus jeunes enfants que chez les adolescents.

2.6. Perceptions des comportements à l'issue de la séance

Une estimation globale de la satisfaction est complétée de perceptions plus spécifiques comme l'intensité de la leçon, la perception de compétence en relation avec ce qui fut réalisé, ainsi que de 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.

2.6.1. La satisfaction globale

Elle se situe au niveau particulièrement élevé de 97,5%, soit plus de 15% par rapport à ce qui fut relevé au niveau secondaire (Piéron et al., 1998). Le niveau élevé de satisfaction enregistré au primaire peut être mis en relation avec la motivation supérieure des jeunes ainsi qu'avec un certain optimisme relatif à leur compétence. Swalus, Carlier, Florence, Renard & Scheiff (1987) 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 une satisfaction globale dans des proportions plus élevées que celles des élèves les moins habiles.

2.6.2. La perception de compétence

Elle se situe à un niveau assez élevé, dépassant légèrement 80%. Cette valeur contraste considérablement avec la perception nettement inférieure de l'intensité de la séance ou, en d'autres termes, avec l'effort déployé. Par rapport à leurs condisciples du secondaire, la proportion d'élèves de l'enseignement primaire se considérant comme compétents augmente de 35%. Le manque de différenciation 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.

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. Les élèves des professeurs féminins et masculins, groupés selon leur niveau d'habileté ne diffèrent pas dans leur perception, supérieure à 97% chez les plus habiles et comprise entre 60 et 70% chez les élèves moins doués.

2.6.3. Le sentiment d'avoir été corrigé

Il n'est que très relatif puisqu'il ne recueille qu'une proportion légèrement supérieure à 30% d'avis de la part des élèves, soit environ 15% de moins que dans le secondaire (Piéron et al., 1998). Ceci est en contradiction avec la tendance des enseignants du primaire d'émettre davantage d'interventions. Toutefois, ces avis s'orientent dans un sens que nous estimons être souhaitable, de corrections plus souvent perçues par les élèves moins habiles. Il est patent que les enseignants leur fournissent une aide complémentaire visant à compenser leurs faiblesses dans la réalisation des tâches.

2.6.4. Le sentiment de s'être donné à fond

Ce sentiment existe à plus de 90%. Ceci reflète la perception d'un engagement marqué mais qui nous paraît en contradiction avec la perception d'intensité de l'effort qui n'a recueilli qu'un peu plus de 30% de réponses favorables. Dans la comparaison avec les élèves de l'enseignement secondaire, une différence de 10% en faveur des élèves les

plus jeunes sépare les deux niveaux dans l'impression de s'être livré à fond. 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 fréquence cardiaque enregistrées par Armstrong, Balding, Bray, Gentle, & Kirby (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 supérieures, chez les filles comme chez les garçons.

Les élèves les moins habiles ont chaque fois eu l'impression de s'être livrés à fond. Les mêmes différences 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.

3. CONCLUSIONS

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 et par un rôle plus actif des parents. Ces paramètres expliquent que les décisions relatives au traitement différencié des élèves, prises par les responsables de la formation physique et motrice des enfants du primaire, présentent des caractéristiques spécifiques qui les différencient de celles de leurs collègues.

La comparaison du nombre d'élèves actifs simultanément est nettement en défaveur des enseignants du primaire. L'observation des comportements des élèves confirme les craintes relatives à la faible participation dans les séances d'éducation physique. Cette dernière s'avère inférieure à celle des élèves du secondaire, pourtant 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'occasions 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 disposer de moins de possibilités 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 la perspective 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, en comparaison avec le secondaire. Elles sont également davantage individualisées. Leur liaison au comportement des participants a été soulignée. Les meilleurs reçoivent proportionnellement plus de feedback, de guidance, de réactions affectives. Leurs condisciples moins habiles recueillent des proportions supérieures d'individualisation, de pressions et de relances d'activité.

Les résultats relatifs aux 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 et avoir été bons, mais ils sont également plus sensibles à la faible intensité de la séance.

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.

Les conclusions avancent certains éléments préoccupants comme l'inégalité dans les dispositions affectives et dans les occasions de pratique entre meilleurs et moins bons. Cependant, la recherche de solutions pratiques devrait pouvoir bénéficier de deux aspects résolument optimistes: d'une part, les attitudes positives que les enfants développent à l'égard de l'éducation physique et, d'autre part, le souci d'individualisation des enseignants.

REFERENCES

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.

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.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1996). Réussir l'école. Bruxelles: Cellule de pilotage, Secrétariat Général.

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 & CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 1, 5-18

PIERON, M. (1982). Analyse de l'enseignement des activités physiques. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.

PIERON, M. (1993). Analyser l'enseignement pour mieux enseigner. Paris: Ed. Revue E.P.S.

PIERON, M., CLOES, M., DELFOSE, C., & LEDENT, M. (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., LUTS, K., LEDENT, M., PIROTTIN, V., & DELFOSE, C. (1998). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. Rapport final d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96). Liège: ISEPK.

SILVERMAN, S. (1990). Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teacher & Teacher Education*, 6, 305-314.

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.