

Solutions imaginées par les enseignantes en éducation physique du secondaire pour lutter contre le phénomène de la dispense dans le cours de natation

Pascale Motter, Anne-Aymone Maraite, & Marc Cloes

Université de Liège, Liège, Belgique

Résumé

En Communauté française de Belgique, les professeurs d'éducation physique de l'enseignement secondaire sont actuellement confrontés à une augmentation du nombre d'élèves cherchant à ne pas participer à leurs cours. Ce phénomène atteint des proportions particulièrement préoccupantes dans les cours de natation, avec les classes de filles. Cette étude s'intéresse aux pistes d'actions expérimentées par 50 enseignantes qui ont été interviewées par téléphone. Les réponses ont été classées inductivement dans un système de catégories avec un taux de 97,2% d'accords intra-analyses.

Trois types de solutions ont été identifiées : (1) celles qui ont donné des résultats positifs ; (2) celles qui se sont montrées inefficaces et (3) celles que les sujets souhaiteraient tester. Parmi les premières (n = 46), les actions les plus fréquentes se répartissent entre une catégorie coercitive (« Menaces/sanctions ») et une catégorie constructive (« Contenu des séances »). Plusieurs autres pistes originales sont discutées. Les solutions s'étant montrées inefficaces s'avèrent étonnamment similaires aux précédentes, mettant en exergue l'extrême variabilité des effets des stimuli pédagogiques. Enfin, il est encourageant de constater que certains enseignants se mobilisent afin de résoudre les problèmes rencontrés sur le terrain. Deux exemples de solutions à expérimenter ont ainsi été identifiés et discutés.

La motivation fait partie intégrante de notre quotidien, telle un moteur psychologique qui permettrait à tout être d'apprendre, d'évoluer, de réaliser et donc de s'épanouir. Elle est donc considérée comme une force qui pousse un individu à activer certains besoins et à les diriger vers une action perçue comme un but. Selon la théorie de l'évaluation cognitive issue de la théorie de l'autodétermination introduite par Deci et Ryan (1985), les individus possèdent trois besoins psychologiques innés : la compétence, la relation et l'autonomie (Ryan & Deci, 2000). Les conditions perçues comme permettant de satisfaire ces besoins facilitent l'investissement personnel de l'individu (Vallerand & Losier, 1999) mais les

objectifs de ce dernier et ses croyances à propos de ses chances de les atteindre jouent également un rôle (Famose, 2001). L'étude des processus motivationnels se caractérise donc par une grande complexité et implique la prise en compte de variables très diversifiées.

Si la motivation des élèves constitue une source de préoccupation essentielle pour les enseignants, c'est certainement parce qu'elle fait souvent défaut dans les classes (Bonrepaux, 2004).

Cours obligatoire des programmes de l'enseignement secondaire, l'éducation physique est également concernée par cette situation comme en témoigne le nombre de textes qui y sont consacrés (Bertone, & Méard, 1999). La variabilité interindividuelle des facteurs qui influencent la motivation des élèves a clairement été mise en évidence par des recherches qualitatives (Cloes, Ledent, & Piéron, 2004).

Un des principaux signes d'un manque de motivation des élèves pour le cours d'éducation physique, c'est la non participation aux activités (Cloes, Ledent, Delfosse, & Piéron, 2001; Verger, & Gourson-Verger, 2000). Cette discipline scolaire est la seule qui offre la possibilité aux élèves de se soustraire légitimement de celle-ci par l'intermédiaire de la dispense (Raut, 1991). Pourtant, de par son caractère obligatoire et accessible à tous, elle constitue une opportunité d'approcher le monde du sport et ses nombreux bienfaits pour un nombre élevé de jeunes. Cette optique est plus qu'intéressante dans le sens où une personne vivant, dans l'enfance et dans l'adolescence, des expériences sportives positives et suscitant chez elle du plaisir sera plus susceptible de les poursuivre une fois arrivée à l'âge adulte.

Plusieurs auteurs se sont inquiétés de l'ampleur du phénomène de la dispense (Guyard-Bouteiller, 2001; Hennebert, 1992) et ont déjà mis en évidence l'augmentation du nombre de dispensés. Verger et Gourson-Verger (2000) substituent la notion d'inaptitude à celle de dispense. Ces auteurs identifient différents types d'inaptitudes :

- Institutionnelle partielle ou totale légitimée par un certificat médical ;
- Sollicitée par un mot des parents pour un problème bénin ;
- Formulée oralement par les élèves dès l'arrivée au cours d'éducation physique.

Guyard Bouteiller (2001) s'est intéressée aux élèves présentant une inaptitude totale ou partielle, certifiée médicalement. Même s'il présente une pathologie minime, l'inapte total pense généralement qu'il n'a pas intérêt à venir au cours d'EPS, ne se donnent pas nécessairement les moyens de vivre avec leur pathologie et se réfugient davantage derrière le contexte scolaire afin d'éviter la pratique. En revanche, l'inapte partiel souhaite

bénéficier d'une EPS aménagée et construisent les limites de leurs activités en accord avec les praticiens responsables.

D'après Paruit (1998), les motifs de non-participation relèvent d'aspects médicaux, physiques, socio-culturels, religieux et affectifs (crainte d'un accident). Ceci souligne la complexité du phénomène et justifie les efforts des autorités scolaires visant à endiguer les abus (Kohout, 2006).

Par ailleurs, il est indispensable de considérer également le rôle de l'enseignant qui, par la création d'un climat motivationnel positif, peut contribuer à limiter l'influence de ces facteurs (Verger, & Gourson-Verger, 2000 ; Viau, 2004).

S'il existe un domaine où il est urgent de dégager sans retard des solutions pour lutter contre les dispenses, il s'agit bien de l'enseignement de la natation dans les classes de filles. En effet, c'est dans cette discipline que l'on relève le plus grand nombre de dispensées (inaptées partielles ou totales) malgré les bienfaits qu'on reconnaît à la discipline sportive (Fleury, 1998 ; Gal-Petitfaux, 2003 ; Hennebert, 1992). Dans le cadre d'une étude portant sur 10 classes de filles¹ de l'enseignement secondaire observées lors de cours de natation se déroulant sur l'ensemble du territoire de la Province de Liège (Wallonie), Cloes, Maraite, & Motter (2006) ont relevé 143 non-participantes sur un total de 237 élèves (60,3%). Les motifs d'une non-participation sont variés : la peur de l'eau, le refus d'être vu en maillot, la peur du ridicule, les allergies, les problèmes de tympan (Lézaud, & Policarpo, 2000, cités par Gal-Petitfaux, 2003). Il est important de mettre en exergue qu'en Communauté française de Belgique, si la présence est normalement obligatoire au cours d'éducation physique, l'influence que le professeur a sur les élèves est parfois bien limitée. En effet, la direction et, à travers elle, le règlement d'ordre intérieur de l'école n'estiment pas toujours essentiel de prévoir des sanctions ou d'autres solutions en cas d'absences non justifiées des élèves. De plus, il convient aussi de signaler que la qualité des infrastructures disponibles n'est pas toujours idéale et que la saturation des lieux de pratique ajoute une note négative au climat parfois peu favorable. Il n'est pas rare qu'un enseignant ne dispose que de deux couloirs de nage pour un groupe de 20 à 25 élèves, situation où la promiscuité débouche sur des collisions, un manque de continuité dans l'effort, des risques accrus de « boire la tasse ». Dans ces conditions, il est compréhensible que les élèves ne présentent pas toujours la motivation nécessaire pour

¹ En Communauté française, l'enseignement de l'éducation physique n'est théoriquement pas mixte. Toutes les classes participant à l'étude de Cloes et al. (2006) étaient exclusivement composées de filles. En France, le « dé-mixage » des classes existe et est lié à la nature des activités physiques et sportives enseignées. Toutefois, les cours de natation sont généralement mixtes.

s'engager dans une pratique exigeant en outre des efforts physiques importants et la volonté de faire face à l'inconfort de l'eau « chlorée ».

Dès lors, outre la nécessité de spécifier les motifs pour lesquels les filles fuient cette discipline sportive en milieu scolaire, la recherche de pistes d'actions visant à aider les enseignants à faire face à cette problématique s'avère indispensable.

1. Objectifs de l'étude

Utilisant une partie des données récoltées dans le cadre d'une étude multicentrique portant sur la problématique de la non participation des filles aux cours de natation dans l'enseignement secondaire, nous proposons de focaliser notre attention sur les pistes d'actions expérimentées par des enseignantes dans leur lutte contre ce phénomène. Notons que l'identification des raisons pour lesquelles certaines filles ne manifestent que peu de motivation à l'égard des cours de natation a fait l'objet d'une autre publication (Cloes et al., 2006).

2. Méthodologie

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons interviewé 50 enseignantes de l'enseignement secondaire de la région de liégeoise réparties équitablement entre des professeurs formés pour l'enseignement dans les trois premières années (élèves de 12 à 15 ans) ou les trois dernières années (élèves de 15 à 18 ans) du secondaire. La technique de l'entretien semi directif a été privilégiée car elle donne accès rapidement à des informations cognitives tout en laissant une grande souplesse d'expression au sujet. Elle est recommandée lorsqu'il s'agit de faire émerger des aspects cognitifs, de partager des expériences, d'exprimer des sentiments, de recueillir des intentions.

Nous avons choisi de réaliser les interviews par téléphone en suivant un guide d'entretien. Plusieurs raisons ont motivé ce choix : des aspects économiques et logistiques (les enseignantes étaient réparties sur un territoire relativement étendu – 50 km de rayon – et parfois difficilement accessibles en raison d'horaires incompatibles), la qualité d'interrogation exceptionnelle qu'offre cette approche (anonymat relatif puisque l'interviewé et l'intervieweur ne se voient pas), la propension à s'exprimer (les interviewés se confient volontiers grâce à une certaine distanciation due à l'absence de contact visuel), la possibilité d'interroger des personnes quelque soit leur degré d'implication (certains enseignants sont peu réceptifs à tout événement qui perturbe leur organisation habituelle ou exige des prestations supplémentaires sur leur lieu de travail).

Le deuxième auteur a conduit tous les entretiens après avoir suivi un entraînement au cours duquel il a été préparé à utiliser les questions de relance afin de recueillir systématiquement les données souhaitées et de ne pas se laisser dépasser par des digressions. Chaque entretien durait une vingtaine de minutes. Les professeurs étaient contactés à leur domicile, après avoir accepté un rendez-vous. Après avoir obtenu le consentement verbal des professeurs, les entretiens étaient enregistrés grâce à la fonction « haut parleur » du téléphone utilisé afin d'être retranscrits intégralement. Quatre enseignantes, seulement, ont refusé de participer à l'étude, soulignant la bonne volonté des praticiens.

Au cours de l'entretien, plusieurs thèmes étaient abordés : (1) la motivation des élèves pour l'EP et la natation, (2) la problématique de l'absentéisme au cours de natation et (3) les solutions envisagées pour lutter contre ce phénomène. Seul ce dernier aspect fait l'objet de notre article. Nous l'avons abordé grâce à trois questions présentées dans le tableau I.

Le traitement des données a consisté en une analyse de contenu des informations fournies par les sujets. Chaque idée identifiée dans le discours des sujets était classée dans un système de catégories construit inductivement en respectant la procédure utilisée habituellement dans l'analyse de ce type de données (Brunelle, Drouin, Godbout & Tousignant, 1988). La fidélité des analyses a été contrôlée tant en intra individuel (97,2 % d'accords) qu'en inter individuel (86,3% d'accords). Pour ce faire, les réponses de 25 sujets ont été analysées à trois semaines d'intervalle par le même chercheur ou par deux des auteurs.

Tableau I. Lutte contre l'absentéisme

<p>Question 1 : « <i>Que faites-vous pour lutter contre l'absentéisme au cours de natation ?</i> » => Réponse spontanée</p>
<p>Questions de relance 1 : « <i>Quelles sont les solutions qui marchent bien ?</i> » => Réponse spontanée</p>
<p>Question de relance 2 : « <i>Quelles sont les solutions qui ne fonctionnent pas ?</i> » => Réponse spontanée</p>

3. Résultats et discussion

Parmi les 50 enseignantes interrogées, 37 ont fourni des réponses utilisables, six ont déclaré n'avoir jamais envisagé de solutions et sept n'ont pas su répondre aux questions.

Dans la suite du texte, nous nous intéresserons aux données fournies par le premier groupe. Toutefois, retenons que les six professeurs du deuxième groupe nous ont signalé ne pas rencontrer de problèmes particuliers au niveau de la participation de leurs élèves aux cours de natation. Si ceci paraît en contradiction avec les informations disponibles dans la littérature et entendues très fréquemment dans les discussions informelles avec les collègues féminines de l'enseignement secondaire, l'explication résiderait vraisemblablement dans les conditions très favorables dans lesquelles ces enseignants travaillent. En effet, contrairement à la majorité des professeurs, celles-ci avaient l'occasion d'accéder à une piscine située dans les bâtiments de l'école ou à une faible distance, où elles disposaient de l'espace nécessaire pour éviter toute promiscuité. Plusieurs d'entre elles ont également fait part de la tradition « aquatique » de leur établissement.

En revanche, les sept enseignantes du troisième groupe se trouvaient dans une situation diamétralement opposée puisque, par manque de motivation de leurs élèves ou en raison des difficultés rencontrées pour accéder à une piscine dans des conditions correctes, elles avaient délibérément choisi de ne plus proposer cette matière à leurs classes de filles. Soulignons que cette décision était toujours entérinée par les directions des établissements concernés. Il convient de signaler que les déplacements vers la piscine provoquent souvent des embarras (frais liés au déplacement en bus et aux droits d'entrée, perturbations dans les horaires de cours, négociations avec les autres centres d'enseignements pour obtenir des plages horaires compatibles, disponibilités des enseignants et, surtout, de maîtres de nage, ...), expliquant (sans justifier) l'abandon de cette discipline sportive pourtant fondamentale pour la motricité des jeunes. La présence du manque de motivation des élèves parmi les facteurs incitant les enseignantes à ne plus programmer de cycles de natation montre combien il est important de promouvoir la communication et l'échange d'idées entre enseignants. Même à court d'idées, l'envie de faire apprendre ne doit jamais s'éteindre et un coup de pouce des collègues est toujours le bienvenu !

Trois types de solutions ont été identifiés : (1) les solutions efficaces qui ont donné des résultats positifs auprès des élèves ; (2) les solutions inefficaces qui ont été tentées mais n'ont pas permis de limiter le nombre de dispensées et ; (3) les solutions que des enseignantes envisagent de tester dans un futur proche.

3. 1. Les solutions ayant limité la non participation

Nous en avons identifié 46 (tableau II). Le plus grand nombre de solutions ayant répondu aux attentes des enseignantes ont trait à tout ce qui touche à la menace et à la sanction

(n=12). Elles concernent le fait de diminuer la note des élèves en fonction de leurs présences, de les envoyer en retenue avec un travail afin qu'elles ne considèrent pas de l'heure de natation comme une récréation, de les obliger à se présenter au bord de la piscine en maillot de bain, de les forcer à participer si elles n'apportent pas d'excuses valables écrites ou encore de prévenir les parents ou le médecin. Une enseignante explique : « *On y est arrivé en appelant les parents et les médecins mais c'était à recommencer sans arrêt !* » (ET 15)². Nous remarquons qu'en utilisant ces outils d'action, les enseignantes tentent de motiver leurs élèves à l'aide de moyens extrinsèques (Vallerand, & Blanchard, 1998). Or, ces systèmes présentent des contre-indications évidentes puisque les élèves risquent de n'être intéressées qu'à court terme (Deci, & Ryan, 1985).

Un deuxième groupe assez conséquent de solutions plus constructives se dégage (n=12). Elles concernent la variété du contenu des séances par l'introduction d'activités diverses et originales telles que, par exemple, l'aquagym, le water-polo et la nage synchronisée. Les enseignantes évoquent : « *J'aborde le cours par des jeux et non par des longueurs !* » (ET 6) ; « *J'essaye d'aménager mes cours pour donner d'autres perspectives, j'ai par exemple essayé de l'aquagym* » (ET 12). Afin de susciter la motivation des élèves, toute activité d'apprentissage doit présenter un caractère diversifié, amusant et inédit (Florence, 1998; Viau, 2000). De plus, ces propositions d'activités vont dans le sens des recommandations de nombreux auteurs qui avancent que le fait de rendre les séances plus ludiques pourrait motiver les élèves à participer au cours (Arieu, & Catteau, 1999 ; Michel, 1997). Des enseignantes font aussi référence à l'individualisation des contenus : « *Je programme mes séances de natation tout à fait différemment. Je ne programme plus l'apprentissage d'un style. Je leur dis de nager dans leur style et je corrige. On fait à la carte quoi !* » (ET 5) ; « *Je fais souvent deux ou trois leçons techniques suivies d'une leçon de jeux... Tiens, qu'est-ce qui vous a manqué ici ? Et on repart sur ce qu'elles ont constaté qui manquait* » (ET 44). A travers cette solution, l'enseignante tient compte des besoins et des attentes de chacune de ses élèves et rencontre ainsi leur intérêt personnel (Flintoff, 2003). Mahut, Marchal et Masselot (1999) soulignent la capacité de l'enseignant expert à se centrer sur les différences de niveaux et sur la différenciation nécessaire des contenus en natation.

Une troisième sous catégorie (n=8) fait référence aux travaux ou à l'occupation des élèves dispensées. Des enseignantes leur demandent ainsi de réaliser un travail théorique en

² Les sigles ET suivis d'un chiffre désignent les enseignants participant à l'étude, classés selon l'ordre chronologique de leur intégration dans le groupe de sujets.

rapport direct avec le cours de natation, dans la perspective d'une interrogation future. D'autres les nomment responsables d'une nageuse dont elles doivent s'occuper. Nous retrouvons ici trois des conditions qu'une activité d'apprentissage devrait remplir pour qu'elle suscite la motivation des élèves (Viau, 2000). Cet auteur insiste pour que l'activité: (1) soit signifiante aux yeux de l'élève ; (2) exige un engagement cognitif de l'élève ; (3) responsabilise l'élève. Une élève passant la majorité de ses cours de natation sur le bord du bassin prend de la distance par rapport à la discipline dans le sens où elle perd le fil de l'activité et tend à s'impliquer de moins en moins. En la responsabilisant vis-à-vis de ses apprentissages et de ses pairs, l'enseignante peut augmenter la signification de l'activité et induire un regain d'intérêt.

Une quatrième sous catégorie (n=6) concerne le dialogue entre l'élève et l'enseignante grâce auquel cette dernière peut mettre en évidence l'utilité et le sens du cours de natation mais peut aussi prendre en considération les attentes, les souhaits et la personnalité de l'élève. Par exemple, des enseignantes développent : « *J'ai réussi à faire venir une obèse dans l'eau grâce au dialogue. Quand ça passe bien avec le prof, ça va déjà mieux !* » (ET 8) ; « *Je vais nager avec, ça les stimule un petit peu* » ; « *Les gens [élèves] qui ne venaient pas nager, c'était des gens qui étaient complexés et qui n'acceptaient pas d'avoir un programme différent des autres. J'ai demandé l'autorisation de la direction pour leur donner une autre heure de cours bénévolement et j'ai récupéré des gens* » (ET 23). Il est donc important de souligner combien l'enseignant doit être à l'écoute et favoriser le développement d'un dialogue avec ses élèves afin de pouvoir répondre à leurs attentes (Flintoff, 2003).

Bien que moins représentées, les autres sous catégories méritent une attention particulière en raison de leur originalité. Ainsi, solliciter le soutien de la direction en cas de désaccord entre la position de l'enseignante et les « excuses » des élèves (« Soutien de la direction ») ou proposer aux élèves dispensées de participer à une activité de course en endurance pendant que leurs condisciples nagent (« Activités en parallèle ») constituent autant de solutions qui ont, à un moment ou l'autre, permis à certaines enseignantes d'enregistrer des changements appréciables. En ce qui concerne l'activité d'endurance proposée en parallèle, une des enseignantes explique : « *J'ai la chance d'avoir une piscine avec des vitres tout autour. Et quelque soit le temps, elles [les dispensées] doivent courir autour de la piscine. Elles [les dispensées] ont le droit d'aller courir une fois sur quatre... Oui, ça marche très bien...* » (ET 27). L'enseignante permet ainsi à ses élèves de choisir dans certaines limites l'activité et délègue ainsi des responsabilités à l'élève.

D'autres pistes n'apparaissent qu'une seule fois dans l'ensemble des interviews. Elles ont été regroupées dans la catégorie « Divers » : le fait de laisser un laps de temps conséquent pour se changer en fin d'heure ou de permettre aux filles de venir jusqu'au bassin en peignoir afin d'éviter le regard des autres.

Si les solutions présentées ci-dessus n'ont pas la prétention de récupérer l'entièreté des élèves, il paraît tout de même judicieux d'en tenir compte et de les exploiter au mieux dans la pratique. Il serait d'ailleurs intéressant de les combiner à bon escient afin de diminuer le nombre d'élèves dispensées. Nous sommes par ailleurs conscients que, seule, une analyse approfondie de chaque cas qui se référerait aux points de vue de l'élève et du professeur permettrait de déterminer pourquoi les filles rejettent la natation et pourquoi les solutions proposées par les enseignantes ont été couronnées de succès. Si ce processus d'ingénierie didactique ne constituait pas notre objectif, il pourrait représenter un prolongement intéressant de cette étude.

3. 2. Les solutions qui n'ont pas été couronnées de succès

Elles sont moins nombreuses ($n = 32$) et ont été classées en cinq sous catégories (tableau 2). Les intitulés sont étonnamment identiques à ceux identifiés précédemment. Ceci met en exergue le fait qu'une même stratégie n'exerce pas le même impact dans des contextes différents et renforce la nécessité d'approfondir l'analyse des situations mises en place sur le terrain par les praticiens. Par exemple, en ce qui concerne le contenu des séances, une enseignante explique : « *J'ai essayé de varier les leçons et de faire beaucoup plus de choses ludiques et moins techniques. Ça a fonctionné mais seulement pour celles qui étaient dans l'eau !* » (ET 22). Dans le cas de la non participation des élèves, ce constat peut être rapproché de l'extrême variabilité du rôle de nombreux facteurs de motivation, encore récemment soulignée par des recherches qualitatives (Cloes et al, 2004 ; Morey, & Goc Karp, 1998). Sans doute les solutions ont-elles été testées dans des conditions moins propices ou présentaient-elles simplement d'infimes différences. Le caractère hautement variable des effets des décisions interactives de l'intervention constitue un des facteurs de l'extrême diversité des conduites et l'absence de « règles » bien établies dans la gestion des relations humaines.

3. 3. Les solutions à expérimenter

Nous tenons à mettre en exergue deux solutions qui ont retenu notre attention. Ces dernières n'ont cependant encore jamais été testées sur le terrain. Nous ne pouvons donc pas nous avancer quant à leur réelle efficacité puisqu'elles ne reposent pas sur un vécu qui pourrait être partagé.

Tableau II. Solutions expérimentées par les enseignants

Changements favorables (n = 46)		Absence d'effet ou répercussions négatives (n = 32)	
Menaces/sanctions	12	Travail	16
Travail/occupation	8	Menaces/sanctions	9
Dialogue	6	Contenu des séances	3
Contenu des séances	12	Dialogue	2
Soutien de la direction	2	Divers	2
Activités en parallèle	3		
Divers	3		

La première aborde le problème délicat des jeunes filles de religion musulmane auquel les enseignantes sont souvent confrontées. Une enseignante propose de rencontrer l'inspection afin de pouvoir bénéficier de deux heures d'éducation physique en dehors de la grille horaire. Cette solution permettrait aux élèves de participer au cours de natation en dehors des heures ouvertes à tout public et constituerait une forme adaptée de rattrapage. Cette forme de différenciation est en contradiction avec Longchamp et Cogérino (2006). Ces auteurs avancent que les obstacles à la pratique sportive scolaire sont identiques entre musulmanes et non musulmanes, mais supérieurs chez les filles que chez les garçons. Les différences proviendraient du sexe, de l'estime de soi et non de la religion.

La seconde fait appel à un style d'enseignement particulier qui se rapprocherait de l'évaluation réciproque (Mosston, 1981) où l'élève observateur est responsable de l'évolution de ses pairs. En effet, une enseignante envisage de préparer des fiches d'observation destinées aux élèves dispensées qui seraient chargées d'observer une élève active. Cette suggestion aurait pour but d'attirer l'attention des dispensées et de leur donner ainsi le goût et l'envie de participer à l'activité. Cependant, l'enseignant doit être pleinement conscient qu'il est parfois difficile de recevoir un feedback de ses pairs et qu'un apprentissage ainsi que des critères précis devront être explicités clairement aux élèves, qu'ils soient observateurs ou observés. Cette évolution vers une plus grande autonomie nécessite une communication constante entre les différents acteurs du processus (Piéron, 1992). Ces dernières propositions soulignent l'intérêt que les chercheurs devraient

accorder à des études collaboratives (Durand, 2001 ; Martinek, & Schempp, 1988) et renforce notre volonté de vouloir promouvoir les recherches action donnant aux enseignants un rôle majeur dans l'élaboration de stratégies didactiques et dans leur évaluation sur le terrain (Cloes, 2003).

4. Conclusions

Cette recherche nous a permis de dresser un inventaire de solutions ayant limité la non participation et de stratégies non couronnées de succès, envisagées par les enseignantes pour lutter contre l'absentéisme des filles de l'enseignement secondaire au cours de natation. Cependant, comme c'est souvent le cas dans l'enseignement, aucune solution ne paraît pouvoir répondre à toutes les situations. En effet, les mêmes solutions semblent avoir donné des résultats positifs avec certaines élèves comme elles ont pu s'avérer négatives dans d'autres classes.

Notre étude s'est montrée utile dans la perspective de mettre à jour les connaissances pratiques des enseignants en éducation physique et de leurs formateurs. Toutefois, les pistes d'action qui ont été dégagées méritent réflexion et il semblerait judicieux, au travers de recherches appliquées nécessitant la collaboration de praticiens, de les adapter et de les combiner afin de réussir à créer un regain d'intérêt et de motivation pour favoriser la participation lors des cours de natation dans les écoles.

La grande diversité des pistes envisagées par les enseignants nous amène à développer un certain optimisme à l'égard des éducateurs sportifs qui ne manquent pas de s'engager dans un processus réflexif devenant ce que Charlier (2000) appelle des acteurs-chercheurs pour lutter contre les difficultés qu'ils rencontrent. Il importe que les enseignants soient incités à partager davantage leurs expériences et contribuent à l'identification des éléments qui font la différence afin que l'impact de recherches en Intervention en sport se marque davantage (Siedentop, & Locke, 1997).

Bibliographie

- Arieu, E., & Catteau, A. (1999). Les contenus au cœur du progrès. *EPS*, 280, 19-23.
- Bonrepaux, C. (2004). Contre la démobilité générale. Dossier « Motiver, motiver, il faut les motiver. *Le monde de l'éducation*, 324, 22-25.
- Bertone, S., & Meard, J.A. (1999). Le professeur d'EPS en France et l'attitude de l'élève dans les discours professionnels entre 1984 et 1996. In, G. Carlier, C. Delens, & J.P. Renard (Eds), *Actes du colloque AFRAPS-EDPM « Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine »*. CD-Rom. Louvain-La-Neuve : AFRAPS-EDPM.
- Brunelle, J., Drouin, P. Godbout, & M. Tousignant (1988). La supervision de l'intervention en activité physique. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Ed.
- Charlier, E. (2000). Développer la réflexivité : entre le dire et le faire. In, G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Eds.) *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 111-120). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cloes, M. (2003). La motivation : un élément central dans la vie des associations sportives. Chapitre 3. In, M. Maes, & T. Zintz (Eds.), *Vade-mecum Management du sport*, 2^{ème} édition (pp. 58-78). Bruxelles : Comité Olympique et Interfédéral Belge.
- Cloes, M., Ledent ,M., Delfosse, C., & Pieron, M. (2001). Physical education teachers' perception of pupils' motivation. In, M.K. Chin, L.D. Hensley, & Y.K. Liu (Eds.), *Innovation and application of physical education and sports science in the new millennium - An Asia- Pacific Perspective* (pp. 319-328). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Cloes, M., Ledent, M., & Piéron, M. (2004). Motiver pour éduquer, un éclairage qualitatif. In, G. Carlier (Dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 65-73). Montpellier: Editions AFRAPS.
- Cloes, M., Maraite, A.A., & Motter, P. (2006). Girl's Non-participation in Swimming Lessons at Secondary School Level. Analysis of the Pupil's Point of View. Texte accepté pour publication. Actes du congrès AIESEP "Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport", Lisbonne 16-20 novembre 2005. Lisbonne: Université Technique de Lisbonne, Faculté de Motricité Humaine.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Durand, M. (2001). Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique. Paris : Editions Revue EP.S.

- Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin.
- Fleury, J. (1998). Dispensée de piscine à cause du regard des autres. *EP.S*, 269, 19-21.
- Flintoff, A. (2003). The School Sport Co-ordinator Programme: Changing the Role of the Physical Education Teacher? *Sport, Education and Society*, 8, 231–250.
- Florence, J. (1998). Vivre une intervention éducative dans l'optique d'une pédagogie des motivations. In, J. Florence, J. Brunelle, & G. Carlier (Eds.), *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Sciences et pratiques du sport. Pratique et technologie (pp. 37-68). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). *La natation de course en situation*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Guyard-Bouteiller, F. (2001). Dispense d'EPS : inaptes totaux, inaptes partiels, quels enjeux ? *EP.S*, 51, 289, 66-68.
- Hennebert, B. (1992). Dispenses en éducation physique, prescription ou proscription. *Revue de l'Education Physique*, 32, 4, 199-201.
- Kohout, G. (2006). Un certificat médical adapté pour une EPS adaptée. *EP.S*, 319, 20-23.
- Longchamp, L., & Cogérino, G. (2006). Buts poursuivis, perception des obstacles à la pratique en EPS : Le cas des jeunes filles musulmanes. Livre des abstracts, Colloque ARIS de Besançon (pp. 121). Besançon: Université de Franche-Comté et IUFM de Besançon.
- Mahut, N., Marchal, D., & Masselot, M. (1999). La gestion des incidents critiques en natation scolaire : intervention et expérience enseignantes. In, J.-F. Gréhaigne, N. Mahut, & D. Marchal (Eds.), *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives?/ What do people learn from physical activity program?* Actes sur CD Rom du Congrès International de l'AIÉSEP (Besançon). Besançon: IUFM de Franche-Comté.
- Martinek, T., & Schempp, P. (1988). An introduction to models for collaboration. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (3), 160-164.
- Michel, V. (1997). Jeux aquatiques. *EP.S*, 268-15-17.
- Morey, R.S., & Goc Karp, G. (1998). Why do some students who are good at physical education dislike it so much ? *The Physical Educator*. 55(2), 89-100
- Mosston, M. (1981). *Teaching physical education* (2d ed). Colombus : C. Merrill.
- Paruit, M-C. (1998). La dispense d'EPS. *Cinésiologie*, 181, 169-173.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : Editions Revue EP.S.

- Raut, Y. M. (1991). Le phénomène dispensatoire en EPS. *EP.S*, 231, 22-24.
- Ryan, M.R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 67-78.
- Siedentop, D., & Locke, L. (1997). Making a difference for physical education. What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 4, 25-33.
- Vallerand, R., & Blanchard, C. (1998). Education permanente et motivation: contribution au modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education permanente*, 136, 3, 15-35.
- Vallerand, R.J., & Losier, G. (1999). An interactive analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Verger, M., & Gourson-Verger, N. (2000). L'absentéisme en EPS. *EP.S*, 282, 37-41.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5 (3). Consulté sur Internet le 26 novembre 2006 à partir du site : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr5-3/Viau.html>.
- Viau, R. (2004). *La motivation en contexte scolaire. Pratique Pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université.