



Mieux connaître les élèves: Les motivations

**Maurice PIERON, Maryse LEDENT,
Catherine DELFOSSE & Marc CLOES**

Dans le cadre des activités de recherche du service de Pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège, les auteurs ont effectué une large étude portant sur le traitement différencié des élèves par les enseignements en éducation physique. Cet article présente un aspect des résultats qui n'avaient pas encore été abordés. Il fut préparé à partir d'une étude intitulée «Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants» subventionnée par la Communauté française de Belgique, Administration de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

INTRODUCTION

Le niveau d'aptitude physique et l'habileté motrice constituent des caractéristiques des élèves sur lesquelles les enseignants focalisent généralement leur attention lorsqu'on leur demande d'identifier les différences existant au sein de leurs classes. Nous tenterons de souligner le rôle important d'autres aspects des apprenants auxquels il conviendrait d'accorder aussi beaucoup d'intérêt.

L'hétérogénéité de la classe: l'interaction aptitude - traitement en éducation physique

L'hétérogénéité des classes nécessite un travail important de la part des enseignants dont la mission vise à contribuer à l'«Ecole de la réussite». En effet, la particularité de celle-ci réside dans l'individualisation l'enseignement qu'elle sous-tend. Il s'agit pour les enseignants de tenir compte au mieux des particularités de chacun. A ce propos, vérifier l'interaction aptitude-traitement en éducation physique constitue une piste qui doit être suivie. Il s'agit de déterminer comment les enseignants tiennent compte de l'hétérogénéité de la classe.

L'explication des résultats d'un enseignement a longtemps été associée soit à l'effet du traitement seul (didactique, contenu ou interventions), soit à l'effet de l'aptitude seule (un trait personnel en relation avec la réussite). Pour que les élèves trouvent une pratique et reçoivent les interventions appropriées à leurs qualités et besoins, il semble toutefois que ce soit l'interaction du traitement et de l'aptitude qu'il faille mettre en évidence.

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. En outre le contrôle exercé par l'enseignant s'avérerait plus 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 qui relèvent de la recherche sur l'efficacité pédagogique 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. 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 dans la pratique quotidienne constitue une réelle préoccupation.

Les enseignants peuvent prendre en considération les caractéristiques des élèves à différents moments de leur action pédagogique. Cet intérêt 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 pendant la phase interactive.

De ce qui précède, nous pouvons considérer que l'étude comparative des aspects motivationnels d'élèves plus et moins doués pour les activités physiques s'avère particulièrement nécessaire.

Les processus motivationnels

Les différents aspects de la motivation jouent un rôle particulièrement important dans l'enseignement. Ils constituent probablement l'un des médiateurs les plus puissants entre l'action du professeur et les effets de l'enseignement. Bloom (1979) 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 expériences personnelles. 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 ou à une matière. L'élève éprouvera ainsi un intérêt et un désir d'apprendre ou, à l'opposé, un manque d'enthousiasme et un 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 identifier les déterminants (Carreiro da Costa & Piéron, 1990; Phillips & Carlisle, 1983; Silverman, 1988).

L'intérêt et l'implication des apprenants représentent des variables particulièrement importantes dans l'explication de la transformation d'un stimulus pédagogique quelconque en stimulus efficace. Ceci justifie amplement que les enseignants devraient leur accorder une grande attention lorsqu'ils envisagent la planification ou la gestion de la relation d'enseignement. L'étude des motivations des élèves et de leur participation à des activités sportives extrascolaires s'avère dès lors légitime et nécessaire.

Deux 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:

1. 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 ainsi que de la perception des objectifs assignés à l'éducation physique scolaire;
2. de la perception de leur compétence globale en matière d'éducation physique et de sport;

Afin de mieux connaître l'élève, il s'avère essentiel d'analyser ses attitudes, perceptions et comportements. En effet, un éclairage multiple de la relation pédagogique est indispensable lorsque l'on souhaite en appréhender les mécanismes complexes. Passons en revue chacun de ces aspects.

1. Les attitudes

Les caractéristiques individuelles des élèves représentent une variable non négligeable dans les attentes des enseignants. Par ailleurs, les apprenants se révèlent capables de percevoir et d'identifier

certaines réactions des enseignants en leur faveur ou défaveur (Good & Brophy, 1991). 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 attitudes sont considérées comme d'importants «constructs» parce que l'on présume qu'elles vont influencer les comportements sportifs. L'attitude à l'égard du cours d'éducation physique scolaire se détériore progressivement en cours de scolarité, notamment dans l'enseignement primaire (Delfosse, Cloes, Ledent & Piéron, 1995). Une étude internationale confirme très largement cette tendance dans l'enseignement secondaire, notamment dans notre pays (Piéron, Ledent, Almond, Airstone & Newberry, 1996).

2. La perception des compétences

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. Duda & Nicholls (1992) suggèrent que, dans des situations scolaires et sportives, un déterminant essentiel de la motivation relève de ce qu'une personne, jeune ou adulte, vise à montrer sa compétence. Dès lors, 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.

Les raisons pour lesquelles des enfants considèrent qu'ils ont réussi ou échoué dépendent très largement de leur concept de soi (Harter, 1985; Feltz & Petlichkoff, 1983; Roberts, Kleiber & Duda, 1981). Le développement de la perception de compétence n'est pas étranger aux programmes d'éducation physique dans notre pays, comme à l'étranger. 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 de la motivation (Duda, 1986; Harter, 1978).

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 libres de toute structure 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 en Communauté française de Belgique.

Si les différences de comportement entre élèves "forts" et "faibles" furent analysées assez largement dans la littérature spécialisée (Piéron, 1993; 1999), les comparaisons des caractéristiques motivationnelles de ces mêmes élèves sont nettement plus rares (Gonçalves et al., 1999). Il convient toutefois de retenir que ces deux orientations ne sont pas placées aux extrémités d'un continuum: on peut être à la fois très orienté vers l'ego et vers la tâche ou inversement.

MÉTHODOLOGIE

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement à la comparaison des attitudes et des perceptions de compétences chez des élèves caractérisés par un niveau d'habileté nettement différencié.

Les données ont été recueillies par l'intermédiaire de questionnaires et de descriptions d'événements. Deux instruments ont été développés. Le premier concerne l'attitude à l'égard des cours d'éducation physique et le second, la perception des compétences (au cours d'éducation physique). Les instruments utilisés et leurs modalités d'application ont été présentés antérieurement dans cette même revue (Piéron & Cloes, 1998).

1. Les variables étudiées

Trois thèmes sont traités: l'importance de l'éducation physique, la perception des objectifs associés à l'éducation physique et la perception des compétences.

(1) Importance de l'éducation physique. Plusieurs questions fermées 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. Cette approche s'apparente largement à celle utilisée dans d'autres recherches abordant le même thème (Delfosse, Ledent, Carreiro da Costa, Tela-

ma, Almond, Cloes & Piéron, 1997; Piéron, Cloes, Delfosse & Ledent, 1996; Piéron, Delfosse, Ledent & Cloes, 1997).

(2) Objectifs de l'éducation physique. L'attitude des élèves envers le cours d'éducation physique peut être liée aux objectifs qu'ils lui confèrent. Nous leur avons demandé de déterminer sur une échelle en quatre points l'importance qu'ils accordaient aux propositions traditionnellement formulées à ce propos: (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.

(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 lors de l'enregistrement vidéo d'une leçon. 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.

2. Recueil des données et populations

La collecte des données fut répartie sur deux séances d'éducation physique. Afin que les élèves répondent avec le plus de sincérité possible, l'anonymat des réponses vis-à-vis des enseignants était garanti.

L'objectif étant la recherche de pistes susceptibles d'aider les enseignants à mieux tenir compte de l'hétérogénéité des classes, nous avons comparé les aspects relatifs à la motivation de deux types d'élèves. Nous avons demandé aux enseignants de désigner huit élèves: les quatre estimés comme les plus habiles (+), et les quatre les moins habiles (-). Dans

l'étude, 277 élèves ont été interrogés. Leur répartition en mieux doués et moins doués s'établit de la manière suivante : 76 (+) et 70 (-) chez les filles, 68 (+) et 63 (-) chez les garçons. Ils faisaient partie de 39 classes de l'enseignement secondaire, 19 de garçons et 20 de filles.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les caractéristiques affectives des élèves

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

Près de neuf élèves sur dix se montrent favorables à cette matière. 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). Ces résultats concordent largement avec ceux des groupes de 12 et 15 ans examinés dans une étude internationale comparative sur le style de vie. 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 entre les pays (Piéron et al., 1996).

Des différences très sensibles, souvent supérieures à 25%, séparent les différents types d'élèves que nous avons considérés ($p < 0,001$). Les plus habiles présentent une attitude plus positive à l'égard des séances d'éducation physique que leurs condisciples moins habiles (tableau 1). Plus de 90% des premiers émettent un avis globalement favorable au cours d'éducation physique.

Malgré les différences entre ces deux groupes, les proportions d'élèves moins habiles appréciant ce cours restent assez élevées.

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 propose aiderait un élève, même 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, 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 des activités.

Les proportions d'élèves considérant l'éducation physique comme un élément important des programmes scolaires sont globalement plus faibles. Chez les moins habiles, à peine plus d'un élève sur deux répond favorablement alors que les meilleurs s'avèrent moins critiques à cet égard.

Deux remarques s'imposent: (1) il est fréquent que l'éducation physique scolaire ne reçoive qu'un agrément mitigé quant à son importance dans les programmes (Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, 1999) ou encore qu'elle soit classée relativement bas dans la hiérarchie des valeurs des diverses matières (Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, 1994); (2) on comprend que les élèves dont la compétence est faible apprécient peu la matière en question et se protègent d'une faible compétence en ne lui conférant que peu d'importance.

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 près de 70% des élèves les plus faibles considèrent néanmoins qu'il est «important d'être bon en sport». Les comparaisons sont à l'avantage des élèves les plus habiles et ce, à des probabilités entre 0,001 et 0,1. Le plus souvent, les pourcentages diffèrent d'environ 20% entre les plus et les moins habiles.

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 ils ne se sentent pas valorisés, 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.

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. 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 plaçait cet objectif en tête des 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. Les élèves eux-mêmes y ont été sensibilisés.

Le plaisir occupe la seconde position dans la hiérarchie des objectifs de l'éducation physique scolaire. 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.

L'apprentissage constitue le troisième objectif de la hiérarchie. L'éducation physique reste perçue comme une matière scolaire, avec les corollaires d'apprentissage et d'évaluation qui y sont associés.

Tableau 1 - Pourcentage d'élèves présentant des attitudes favorables face à l'éducation physique et au sport, selon leur niveau d'habileté des élèves

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Attitude à l'égard de l'EP	94,6	77,6	98,3	65,6
EP importante à l'école	82,4	61,2	78,3	54,1
Important d'être bon en sport	87,5	69,7	85,0	71,7

Tableau 2 - Objectifs assignés à L'EP selon le niveau d'habileté des élèves (répartition en pourcentage d'élèves selon les cinq propositions)

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Condition physique	6,8	4,5	5,3	6,8
Santé	35,1	52,2	49,1	47,5
Amusement	36,5	20,9	33,3	28,8
Apprentissage	21,6	22,4	12,3	15,3
Contacts sociaux	0,0	0,0	0,0	1,7

On retiendra que les différences de niveau d'habileté des élèves ne modifient pratiquement pas le classement de la santé comme la préoccupation principale des élèves quel que soit leur niveau d'habileté (tableau 2). Notons toutefois que cet objectif est cité dans une proportion supérieure par les filles moins douées que par leurs condisciples plus performantes ($z = 1,88$; $p = 0,06$). Les pourcentages mis en évidence sont donc directement influencés par l'importance accordée aux autres propositions. Les résultats relatifs aux autres catégories dépendent directement de ces valeurs. 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. 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.

3. 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. Certaines de ces notions comportent un caractère qui peut correspondre au sens commun.

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 (tableau 3). La presque totalité des différences sont statistiquement significatives.

On se rendra compte des conséquences pédagogiques de ces constatations en considérant la relation positive entre la perception de compétence et la

Tableau 3 - Proportion d'élèves percevant favorablement leurs compétences selon le niveau d'habileté (en %)

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Niveau en EP	74,3	26,9	88,3	30,0
Niveau dans l'activité	62,2	15,4	79,7	30,0
Qualités physiques	90,4	52,2	98,3	55,0
Grâce	67,6	50,8	63,3	43,3
Souplesse	71,6	56,7	60,0	51,7
Forme	91,8	73,1	95,0	65,0
Rapidité	87,8	53,7	95,0	58,3
Force	74,3	50,0	95,0	55,0
Courage	86,5	70,1	86,7	78,0

motivation intrinsèque (Duda, 1986; Harter, 1978). Diverses 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.

Rappelons que Carreiro da Costa, Pereira, Diniz & Piéron (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 supérieure pour l'éducation physique, une pratique sportive extrascolaire plus fréquente, 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 l'apprentissage réalisé par l'élève.

Conclusions et implications didactiques

L'aspect motivationnel détermine largement 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.

Les résultats relatifs à l'attitude des élèves vis-à-vis de l'éducation physique et de son importance dans le cursus scolaire répondent bien aux théories de la motivation fournies dans la littérature. Les élèves d'habileté la plus élevée se caractérisent par une attitude nettement plus positive face à l'éducation physique que leurs condisciples de niveau d'habileté plus faible. Une différence de même type 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 catégories 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'avaient pas clairement distingué santé et condition physique, considérant la seconde comme une partie intégrante de la première.

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 physiques 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 affectives en relation avec la motivation marquent ainsi des différences notables entre les deux catégories d'élèves dans le cadre scolaire. En outre, les conséquences sont prévisibles dans le domaine des loisirs.

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.

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.

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 actif de vie, une fois dégagé de l'obligation de la scolarité.

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 presque 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 Mossion & Ashworth (1986) offrent de nombreuses possibilités d'applications pratiques en cette matière.

Il est évident que l'enseignant sait qu'il existe des différences entre élèves mieux et moins bien doués. Toutefois, l'importance des différences dans le domaine des motivations exige qu'il en tienne compte dans le choix des activités, des styles d'enseignement et des interventions individuelles, pour se placer dans la perspective de la pédagogie des compétences.

REFERENCES

BLOOM, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Ed. Labor.

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.

CARREIRO DA COSTA, F., PEREIRA, P., DINIZ, J. & PIÉRON, M. (1997). *Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique*. *Revue de l'Education Physique*, 37, 2, 83-91.

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.

DELFOSSÉ, 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.

DELFOSSÉ, 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.

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 reseach*, vol. I. New York: AMS Press. 115 - 134.

DUDA, J., & NICHOLLS, J. (1992). *Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

FELTZ, D.L., & PETLICHKOFF, L. (1983). *Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts*. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 8(4), 231-235.

GONCALVES, C., CARREIRO DA COSTA, F., PIERON, M. (1999). *Relations entre le style de vie et les attitudes des élèves vis-à-vis de l'éducation physique scolaire*. Poster présenté au Congrès International AIESEP-Besançon, 1999.

GOOD, T. & BROPHY, J. (1991). *Looking in classrooms*. New York : Harper Collins.

HARRIS, J. (1994). *Young people's perceptions of health, fitness and exercise: Implications for the teaching of health related exercise*. *Physical Education Review*, 17, 2, 143-151.

HARTER, S. (1978). *Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model*. *Human Development*, 21, 34-64.

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.

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.

MOSSTON, M., & ASHWORTH, S. (1986). *Teaching physical education*. (3rd Ed.). Columbus: C. Merrill.

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

PIERON (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona : Inde.

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. & CLOES, M. (1998). *Recherches en pédagogie des activités physiques et sportives centrées sur l'enseignement primaire et secondaire. Thèmes, principes méthodologiques et implications didactiques*. *Revue de l'Education Physique*, 38, 109-125.

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".

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.

SILVERMAN, S. (1988). Relationships of selected presage and context variables to achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 35-41.

TANNEHILL, D., ROMAR, J.E., O'SULLIVAN, M., ENGLAND, K., & ROSENBERG, D . (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.