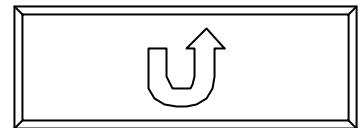


## **Individualisation de l'activité des élèves. Comparaison des propositions formulées lors de la présentation des tâches<sup>1</sup>**

Marc Cloes, Véronique Pirottin, Maryse Ledent, & Maurice Piéron



Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives  
Université de Liège, Belgique

Chaque classe, chaque groupe d'apprenants est composé d'individus qui se différencient sur la base de leurs aptitudes physiques et motrices, de leurs attitudes, motivations et objectifs, de leurs styles cognitifs et d'apprentissage. Leur niveau d'éducation et le milieu socio-culturel dans lequel ils vivent constituent d'autres aspects qui façonnent leur personnalité et leurs comportements.

A l'instar des didacticiens (Good & Brophy, 1991; Rink, 1985), les intervenants s'accordent à souligner l'importance de ces variables et l'intérêt qu'il conviendrait de leur attribuer afin d'améliorer la relation pédagogique. Par ailleurs, confrontés à des conditions pratiques d'enseignement parfois difficiles, ces mêmes enseignants considèrent souvent que l'individualisation de l'intervention s'avère une utopie (Goc-Karp & Zakrajsek, 1987). Entre une situation idéale et le scénario catastrophe, il est judicieux d'observer ce qui se passe en classe et de déterminer ce que les enseignants entreprennent en matière de traitement différencié.

La littérature regorge d'études dans lesquelles les comportements des élèves sont comparés selon leur genre, leur âge, leur niveau d'enseignement (Piéron, Cloes, & Delfosse, 1995; Metzler, 1989). En revanche, les recherches centrées sur les comportements d'apprenants de différents niveaux d'habileté ou d'attitudes sont beaucoup plus rares (Gonçalves, Carreiro da Costa, & Piéron, sous presse; Piéron & Forceille, 1983). Il en va de même lorsque l'on s'intéresse aux comportements que les enseignants adoptent selon les caractéristiques de leurs élèves. L'analyse des décisions préinteractives et interactives formulées par les enseignants confrontés à des scénarios reposant sur l'existence de différences individuelles chez les élèves représente une approche intéressant de la problématique de l'individualisation (Cloes, Demblon, Pirottin, Ledent, & Piéron, sous presse;

---

<sup>1</sup> Les données utilisées dans cette étude ont été récoltées dans le cadre d'un programme de recherche caractérisé par une approche multiple de la problématique du traitement différencié des élèves (Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin, & Delfosse, 1998). Cette étude faisait l'objet d'une convention passée entre l'Université de Liège et le Ministère de la Communauté française de Belgique.

Nelson, 1988). Les résultats de ces études ont mis en évidence que tous les enseignants connaissent des procédés susceptibles d'être exploités en vue de traiter les différences individuelles des élèves.

Il convient de vérifier s'ils s'engagent sur cette voie pendant la phase interactive de la relation pédagogique. Les interventions d'individualisation des enseignants au cours des périodes d'activités ainsi que leur perception par les élèves ont fait l'objet d'une étude de Cloes, Pirottin, Ledent, & Piéron (1998). La fréquence de ces interventions est très faible et les élèves en prennent clairement conscience.

L'objectif principal de cette étude consistait à vérifier si les enseignants ne portent pas davantage attention au traitement différencié des élèves avant de débuter la présentation des tâches. Par ailleurs, nous souhaitions également identifier les formes les plus courantes d'individualisation proposées lors de la présentation des tâches et les comparer selon les caractéristiques des intervenants.

## 1. Méthodologie

Nous avons filmé 73 enseignants animant une leçon de leur choix (tableau I). Le temps utile total atteint 46 heures. La durée effective des leçons variait de 23 minutes à 1 h 17, plusieurs séances étant caractérisées par le regroupement de deux périodes d'enseignement (heures groupées).

Tableau I.Répartition des leçons observées

	N leçons	Durée
Total	73	46 h 00
Primaire	23	13 h 45
Secondaire	50	32 h 15
Femmes	37	22 h 25
Hommes	36	23 h 36
Expérimentés	43	27 h 03
Débutants	30	18 h 57

Chaque épisode d'individualisation identifié au cours de la présentation d'une tâche a été répertorié et analysé selon trois dimensions: (1) le type d'individualisation qui concerne les procédés mis en oeuvre par l'enseignant dans son traitement différencié; (2) les caractéristiques des élèves prises en compte engageant le professeur dans une démarche différenciée; (3) la responsabilité de l'individualisation, celui à qui l'enseignant confie la mise en place du traitement différencié. Les catégories du système d'analyse ont été établies de manière inductive.

La fidélité intra-analyste du classement des épisodes, appréciée par la formule du pourcentage d'accords selon Bellack, atteint 87,5%. Le traitement statistique a fait appel au test de comparaison de deux proportions, proposé par un logiciel de biostatistique (Glantz, 1988).

## 2. Résultats

Nous aborderons successivement la fréquence des épisodes puis la distribution des différentes catégories dans chacune des dimensions étudiées. L'image globale et les comparaisons selon le niveau d'enseignement, le genre des professeurs et leur niveau d'expérience seront développées systématiquement.

### 2.1. Fréquence des épisodes

Sur l'ensemble des leçons, 117 épisodes d'individualisation ont été relevés (tableau II). Les enseignants en émettent un environ toutes les 25 minutes. Ceci signifie que, lors de chaque leçon, à peine plus d'une individualisation est proposée au cours de la présentation des tâches. En outre, seuls 33 enseignants sur les 73 ont proposé au moins un épisode d'individualisation. On reste assez éloigné des principes pédagogiques recommandés par les autorités éducatives et les programmes d'enseignement (Ministère de l'Education, 1996).

Tableau II. Fréquence des épisodes d'individualisation

	Episodes (n)	Fréquence (1 ttes les x)	Enseignants proposant au moins 1 épisode (n)
Total	117	23'36"	33/73 (45,2%)
Primaire	48	17'12"	12/23 (52,2%)
Secondaire	69	28'03"	21/50 (42%)
Femmes	59	22'48"	16/37 (43,2%)
Hommes	58	24'25"	17/36 (47,2%)
Expérimentés	72	22'33"	21/43 (48,8%)
Débutants	45	25'16"	12/30 (40%)

Les enseignants du primaire en émettent nettement plus que leurs collègues du secondaire (tableau II). Leur groupe est le seul où les intervenants proposant au moins un épisode d'individualisation sont les plus nombreux. Ceci rejoint les résultats de la comparaison des individualisations émises lors des périodes d'activité (Cloes et al, 1998). Les professeurs du primaire porteraient plus d'attention à la prise en compte des différences individuelles des élèves.

Notons encore que les enseignants expérimentés tendent à accorder davantage d'intérêt aux caractéristiques individuelles des élèves que les débutants. Près de la moitié des premiers fournissent des indications en ce sens au moins une fois par leçon. L'expérience pédagogique acquise au fil du temps permet aux enseignants de mettre plus facilement en place des situations susceptibles de tenir compte des différences individuelles des élèves. Rappelons que les enseignants

expérimentés disposent de solutions théoriques plus nombreuses et complexes que les débutants (Cloes, Ledent, Pirottin, & Piéron, 1999). Il ne leur resterait plus que la volonté ou l'occasion de les mettre en application.

## 2.2. Types d'individualisation

Les procédés de traitement différencié proposés se répartissent en trois catégories: adaptation du niveau de la tâche (72,6%), modification des consignes (11,1%) et adaptation des objectifs d'apprentissage (16,2%). Il semble logique de constater que les professeurs privilégient la programmation de niveaux différents d'activité. Ceci présente un parallélisme étroit avec la distribution des solutions préinteractives ou interactives qu'ils proposent en réponse à des scénarios (Cloes et al., sous presse; Cloes et al., 1999). Une des préoccupations majeures des intervenants serait de proposer aux élèves des tâches qui leur conviennent le mieux. Ceci paraît lié au fait que le professeur d'éducation physique est traditionnellement chargé de les faire participer activement et que le choix du contenu des leçons se situe au centre des décisions.

En primaire, les enseignants proposent significativement plus d'adaptations du niveau de la tâche alors que ceux du secondaire accordent plus d'attention au choix des objectifs d'apprentissage (tableau 3). Confrontés à des élèves dont le degré de développement physique associé à la croissance varie parfois considérablement, les maîtres du primaire se doivent malgré tout de faire apprécier les activités physiques par tous les apprenants. A cet âge, le développement d'une attitude favorable à l'égard du mouvement est particulièrement important, en raison de ses répercussions sur la pratique à long terme. Avec les plus âgés, les professeurs se centrent progressivement plus sur des aspects plus qualitatifs des prestations.

Tableau III. Distribution des types d'individualisation

	Total	Pri-maire	Secon-daire	Femmes	Hommes	Expéri-mentés	Débu-tants
Adaptation du niveau de la tâche	72,6	87,5 **	62,3	67,8	77,6	68,1	80,0
Modification des consignes	11,1	10,4	11,6	1,7 **	20,7	6,9	17,8
Adaptation des objectifs d'apprentissage	16,2	2,1 **	26,1	30,5 **	1,7	25,0 **	2,2

\*\*  $z \geq 2,640$ ;  $p < 0,01$

Il est difficile d'expliquer les différences de répartition des individualisations proposées par les professeurs féminins et masculins (tableau III). En revanche, il semble logique d'admettre que

l'expérience acquise par les enseignants leur permette de se centrer plus aisément sur les objectifs d'apprentissage des élèves.

### 2.3. Caractéristiques des élèves prises en compte

Le niveau d'habileté motrice et/ou de performance constitue de loin la principale préoccupation des enseignants (87,2%). La latéralité (11,1%), les particularités morphologiques (0,9%) et les prestations précédentes des élèves (0,9%) constituent les autres catégories identifiées dans cette dimension d'analyse.

Tableau IV. Distribution des caractéristiques des élèves prises en compte

	Total	Pri-maire	Secon-daire	Femmes	Hommes	Expéri-mentés	Débu-tants
Niveau de perfor-mance	87,2	85,4	88,4	96,6 **	77,6	91,7	80,0
Latéralité	11,1	10,4	11,6	1,7 **	20,7	6,9	17,8
Morphologie	0,9	2,1	0,0	1,7	0,0	1,4	0,0
Activité précé-dente	0,9	2,1	0,0	0,0	1,7	0,0	2,2

\*\* z ≥ 2,640; p < 0,01

Seules les différences entre les femmes et les hommes atteignent le seuil de signification statistique (tableau IV). Alors que les enseignantes se centrent presque exclusivement sur les caractéristiques physiques et motrices des élèves, leurs collègues masculins s'intéressent aussi à la latéralité. Ceci peut être associé à l'approche plus technique de leur enseignement, elle-même liée à une participation plus forte des garçons dans les pratiques sportives extrascolaires (Ledent, Cloes, Telama, Almond, Diniz, & Piéron, 1997).

### 2.4. Responsabilité de l'individualisation

Les élèves sont les principaux responsables de l'application des modalités d'individualisation. Ceci pourrait porter à croire que l'enseignant recherche à les impliquer dans les décisions, à leur permettre de se prendre en charge. Dans la majorité des épisodes d'individualisation, l'enseignant laisse le choix aux élèves, sans leur donner de consigne précise (59%). Dans les classes où une grande connivence s'est installée entre le professeur et les élèves, dans celles où la confiance règne, cette démarche paraît particulièrement bien adaptée. Toutefois, on peut se demander si cette «liberté» de choix ne représente pas parfois, un moyen de simplifier singulièrement l'organisation des activités, de se donner bonne conscience en montrant qu'il pense à tous les élèves. Dans 22,2% des épisodes, l'enseignant fournit des consignes très précises qui permettent à l'élève de déterminer

exactement le type de situation qui lui convient le mieux. Enfin, l'enseignant ne s'avère le seul responsable de l'application de l'individualisation que dans 18,8% des épisodes observés.

Tableau V. Distribution de la responsabilité de l'individualisation

	Total	Pri-maire	Secon-daire	Femmes	Hommes	Expéri-mentés	Débu-tants
Elève, sans con-signé précise	59,0	64,6	55,1	50,8	° 67,2	51,4	* 71,1
Elève, avec con-signé	22,2	29,2	° 17,4	15,3	29,3	20,8	24,4
Enseignant	18,8	6,3	** 27,5	33,9	** 3,4	27,8	** 4,4

\*\*  $z \geq 2,640$ ;  $p < 0,01$

\*  $z = 1,914$ ;  $p = 0,056$

°  $1,719 \geq z \geq 1,615$ ;  $0,08 \leq p \leq 0,10$

Les enseignants du secondaire se chargent plus fréquemment de l'application des démarches d'individualisation (27,5 contre 6,3%;  $z = 3,987$ ;  $p < 0,001$ ). Cette constatation est paradoxale. D'un côté, elle est en contradiction avec le développement cognitif des élèves; de l'autre, elle se comprend lorsque l'on connaît leur faible niveau de motivation pour les activités physiques et/ou exigeant certains efforts. Cette interprétation trouve un support dans la différence entre les femmes et les hommes (tableau V). Confrontées à des élèves dont la motivation pour les efforts physiques est nettement moindre (Delfosse, Ledent, Carreiro da Costa, Telama, Almond, Cloes, & Piéron, 1997), les premières adoptent des démarches plus directives.

Les enseignants expérimentés n'hésitent pas non plus à prendre le contrôle des décisions. Sans doute connaissent-ils mieux les élèves. Il est également probable qu'ils maîtrisent plus finement certains procédés destinés à fixer les tâches de chacun.

### 3. Conclusions et implications pratiques

L'étude confirme la faible fréquence des interventions d'individualisation dans les leçons d'éducation physique. Il semble qu'il existe un fossé profond entre les principes pédagogiques recommandés par les programmes d'enseignement et la pratique quotidienne. Parmi les facteurs qui l'expliquent figurent très vraisemblablement les difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre des procédés d'individualisation, liées au nombre important d'élèves, au manque de temps disponible pour la préparation de séances axées sur la différenciation et à des problèmes de matériel. Conscients de ces difficultés, nous sommes toutefois convaincus que la situation mise en évidence par l'observation pourrait être améliorée. Il appartient en effet aux enseignants d'appliquer les

solutions théoriques qu'ils connaissent et de systématiser davantage leur action en faveur d'un traitement individualisé. La motivation de leurs élèves à l'égard de l'éducation physique ne pourra qu'en bénéficier. Ces démarches, que l'on rencontre d'ailleurs plus fréquemment dans l'enseignement primaire, devraient trouver plus souvent application dans les classes du secondaire.

Par ailleurs, il conviendrait d'attirer l'attention des enseignants sur l'intérêt qu'il convient d'accorder aux caractéristiques des élèves autres que leur niveau d'habileté et/ou moteur. En effet, chacune d'elles joue manifestement un rôle important dans le comportement des apprenants et mérite aussi d'être prise en considération.

Dans la suite de cette étude, une piste de recherche intéressante pourrait être l'analyse des raisons qui incitent les enseignants à individualiser ou à ne pas s'engager dans cette voie. Elle permettrait de comprendre pourquoi certains enseignants appliquent ou n'appliquent pas les solutions théoriques dont ils disposent.

## Références

- Cloes, M., Demblon, S., Pirottin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (sous presse). Traitement différencié des élèves en éducation physique. Solutions proposées par des enseignants en réponse à diverses situations. Accepté pour publication dans les Actes du colloque AFRAPS-EDPM «Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine», Louvain-la-Neuve, mars 1998.
- Cloes, M., Pirottin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (1998). Les interventions d'individualisation des enseignants en éducation physique et leur perception par les élèves. Livre des abstracts du colloque international «Recherche sur l'intervention en EPS et en sport» (p 15). Antibes: DREEPS-IUFM.
- Cloes, M., Pirottin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (1999). La prise de décisions pré-interactives dans l'enseignement des activités physiques et sportives. Revue de l'Education Physique, 39, 1, 25-36.
- Delfosse, C., Ledent, M., Carreiro da Costa, F., Telama, R., Almond, L., Cloes, M., & Piéron, M. (1997). Les attitudes de jeunes Européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. Sport, 159/160, 96-105.
- Glantz (1988). Primer of biostatistics. The program. McGraw-Hill.
- Goc-Karp, G., & Zakrajsek, D. (1987). Planning for learning - Theory into practice? Journal of Teaching in Physical Education, 6, 377-392.
- Gonçalves, C., Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (sous presse). Relationships between pupils'thoughts and behaviours in physical education classes. Proceedings of the 1996'AIESEP International Seminar. Lisbon: Technical University of Lisbon (FMH).
- Good, T.,& Brophy, J. (1991). Looking in classrooms. New York: Harper Collins.
- Ledent, M, Cloes, M., Telama, R., Almond, L., Diniz, J., & Piéron, M. (1997). Participation des jeunes Européens aux activités physiques et sportives. Sport, 159/160, 61-71.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. Journal of Teaching in Physical Education, 8, 87-103.
- Ministère de l'Education (1996). Réussir l'école. Bruxelles: Cellule de pilotage, Secrétariat général.

- Nelson, K. (1988). Thinking processes, management routines and student perceptions of experts and novice physical education teachers. Unpublished doctoral. dissertation, Louisiana State University.
- Piéron, M., Cloes, M., & Delfosse, C. (1995). Analisis de contenido de la literatura sobre pedagogia del deporte. In, Actas des Congreso Cientifico Olimpico 1992. Pedagogia y Educacion Fisica Comparada, Volumen 3. Deporte y Documentacion, 24 (pp.63-71). Malaga: Instituto Andaluz del Deporte/Junta de Andalucia, 63-71.
- Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirottin, V., & Delfosse, 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 (enseignement primaire et secondaire) 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.
- Piéron, M., & Forceille, C. (1983). Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire. Influence de leur niveau d'habileté. Revue de l'Education Physique, 23, 2, 9-16.
- Rink, J. (1995). Teaching physical education for learning. St Louis: Mosby.