

OBSERVATION DU COMPORTEMENT DES PARTICIPANTS A DES ACTIVITES PHYSIQUES PARASCOLAIRES, ORGANISEES POUR DES ENFANTS DE 8 A 10 ANS

**Marc CLOES, Nathalie COULONVAL, Catherine DELFOSSE
& Maurice PIERON**

L'étude à la base de cet article a été réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française (D.G. Sport et Tourisme) et le Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives de l'Université de Liège. Marc Cloes et Catherine Delfosse appartiennent au personnel scientifique de l'Institut Supérieur d'Education Physique et de Kinésithérapie de l'Université de Liège. Maurice Piéron est le chef du Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives de la même institution. Nathalie Coulonval est licenciée en éducation physique (ULg, 1991).

REVUE DE LA LITTERATURE

Le livre blanc sur la condition physique des jeunes en Belgique (Piéron & Vrijens, 1991) a attiré l'attention sur l'existence d'un déficit d'activité motrice dans les premières tranches d'âges de la population de notre pays. Afin d'en limiter les effets néfastes, il est opportun que la communauté éducative offre aux enfants plus

de possibilités d'engagement dans des programmes d'éducation physique et motrice. Les milieux concernés soutiennent l'idée qu'il convient de dépasser ce qui est actuellement offert par l'école, même si celle-ci reste le garant d'une formation minimale pour chacun. Il n'entre pas dans nos intentions de croire que des activités de ce genre pourraient se substituer à une éducation scolaire qu'il serait urgent de renforcer.

Parmi les propositions avancées pour amener des enfants de l'enseignement primaire à participer à des activités physiques régulières, l'organisation de cours parascolaires pourrait se révéler avantageuse. Plusieurs raisons appuient cette considération:

- (1) Les enfants restent à l'école, souvent à proximité de leur domicile.
- (2) Ils ont l'occasion de participer à des activités avec des condisciples, aspect facilitant le recrutement.
- (3) L'infrastructure de nombreuses écoles primaires pourrait convenir et mérite d'être rentabilisée en dehors des périodes habituelles d'enseignement traditionnelles.
- (4) La liaison entre les parents et les

responsables sportifs peut s'établir aisément par le biais de l'école.

Le développement par les participants d'attitudes favorables à la pratique sportive, la création d'habitudes de loisirs actifs et la mise sur pied d'une transition intéressante vers le sport scolaire et le sport de compétition figurent parmi les objectifs de ces programmes d'activités physiques parascolaires. Ces dernières n'entrent en concurrence avec aucune des situations traditionnelles de pratique.

Il importe qu'elles soient placées sous la responsabilité de personnes compétentes, travaillant en plein accord avec le personnel des établissements scolaires concernés. Les enseignants en éducation physique paraissent bien indiqués. Ils disposent en effet d'une formation leur permettant d'aborder l'activité physique au travers d'une multitude de spécialités sportives. Par ailleurs, ils devraient être capables d'utiliser les spécificités de ces dernières afin de développer les répertoires moteur, affectif et cognitif des enfants.

Il convient de respecter plusieurs conditions afin de rencontrer les intérêts de toutes les personnes concer-

nées par la mise sur pied d'activités de ce type:

- (1) Les enfants devraient acquérir des habiletés motrices fondamentales qu'ils pourraient utiliser ultérieurement dans l'apprentissage des sports.
- (2) Une ambiance de travail axée sur le plaisir des enfants s'avère nécessaire afin d'entretenir leur motivation. Il s'agit de leur offrir des activités répondant à leurs aspirations. Une majorité de formes jouées devraient être programmées.
- (3) L'intensité des activités devrait atteindre un niveau tel que la participation des enfants entraîne une amélioration de la condition physique.

Compte tenu de l'absence de données précises fournies par l'observation systématique de séances d'activités physiques parascolaires, nous nous proposons:

- (1) d'identifier les caractéristiques de cette situation pédagogique particulière, grâce à une analyse de variables associées au processus d'enseignement;
- (2) de vérifier si les comportements des enfants se conforment aux objectifs cités plus haut;
- (3) de déterminer le degré de variabilité des comportements étudiés ainsi que les facteurs auxquels peuvent être associées leur éventuelle variation;
- (4) de déboucher sur des implications pratiques capables d'améliorer l'organisation de ces activités.

En tenant compte des objectifs spécifiques des activités physiques parascolaires - progrès, plaisir et amélioration de la condition physique des participants - nous identifierons préalablement les variables de processus sur lesquelles nous centrons notre observation.

Comme souligné par Piéron (1990), tant les comportements des participants que ceux des intervenants concourent à la réussite pédagogique. Notre étude se doit de pren-

dre en considération des variables liées à ces deux aspects du processus d'enseignement.

Parmi les variables associées régulièrement au progrès des participants figurent celles qui sont liées aux comportements des élèves tels que des valeurs élevées d'activité motrice spécifique (Graham, Soares et Harrington, 1983; Phillips et Carlisle, 1983; Piéron, 1982; Piéron et Piron, 1981; Yerg, 1981), des périodes limitées d'inactivité (Carreiro da Costa & Piéron, 1990) et des taux élevés de réussite (Piéron, 1983). Par ailleurs, l'information individualisée, souvent sous la forme de feedback, se révèle également être l'un des facteurs les plus importants pour la réussite pédagogique (Carreiro da Costa & Piéron, 1990; De Knop, 1983, 1986; Phillips & Carlisle, 1983; Piéron & Piron, 1981).

Dans l'installation d'un climat favorable à l'enseignement des activités physiques, l'étude de variables associées à l'enthousiasme du responsable pédagogique constitue une nécessité (Siedentop, 1983). Par ailleurs, les réactions de l'enseignant à l'indiscipline des élèves étant considérées par ces derniers comme des manifestations de non-enthousiasme (Cloes & Piéron, 1989), il est important de leur accorder une attention particulière.

Les interventions de discipline étant le plus souvent liées aux comportements hors-tâche des élèves (Good & Brophy, 1978), ces derniers méritent également une observation systématique.

Dans l'observation de variables associées à l'amélioration de la condition physique des enfants, nous vérifierons si les activités proposées atteignent une intensité et une durée suffisante pour produire les effets recherchés. Selon Ross et Gilbert (1985), il importe que l'activité implique de grands groupes musculaires et soit effectuée à une intensité supérieure à 60% de la capacité respiratoire de l'individu pendant une durée minimum de vingt minutes par séance.

Un instrument s'inspirant de l'échelle d'évaluation du niveau d'activité physique des enfants développée par Puhl, Greaves & Baranowski (1990) permet de récolter des données du plus grand intérêt.

A partir de l'analyse de nos objectifs et de la littérature, il est important que nous nous centrons:

- sur plusieurs aspects du comportement des enfants, à savoir leur activité, leur niveau de réussite et l'intensité de leur participation;
- sur des variables dépendant de l'enseignant liées aux informations transmises par ce dernier et au climat de la classe qu'il instaure. Ces dernières données feront l'objet d'une publication ultérieure.

METHODOLOGIE

Après avoir décrit le cadre dans lequel les activités physiques parascolaires se sont déroulées, nous présenterons les conditions dans lesquelles l'observation s'est effectuée et les caractéristiques du traitement des données.

Cadre général

Quatre cycles d'activités physiques parascolaires furent organisés pendant l'année scolaire 1990-1991. Ils étaient accessibles à tous les enfants de troisième et quatrième années primaires de l'entité communale de Fléron (région liégeoise). Chaque cycle a duré de quatre à cinq semaines. Leur thème portait sur la manipulation de ballons, les impulsions, la gymnastique et le mini volley-ball. Les séances étaient dispensées dans sept infrastructures sportives différentes à raison de deux fois 60 minutes par semaine. Elles se déroulaient dans les locaux scolaires dépendant des réseaux d'enseignement communal et libre. L'inscription était gratuite.

Les enseignants responsables des différents groupes furent choisis parmi des étudiants de deuxième et troisième année de régendat en éduca-

Tableau 1 - Description des conditions d'observation

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Nombre de leçons données	5	7	7	7
Nombre de leçons enregistrées au magnétoscope	2	1	1	1
Nombre de leçons enregistrées au magnétoscope + micro	1	2	2	1
Nombre d'élèves inscrits	8	8	16	16
Elèves observés	6	6	6	6
Pourcentage de présence pour l'ensemble de la classe	97,5	67,8	85,7	74,6
Pourcentage de présence des élèves observés	100	71,4	83,3	97,6
Durée moyenne des séances observées	46 min.	47min.	44 min.	49min.

tion physique. Chaque groupe d'enfants était placé sous la responsabilité de deux enseignants qui se relayaient au cours d'une même leçon ou animaient une leçon sur deux.

Conditions d'observation

Le premier cycle, consacré aux manipulations de ballons, a fait l'objet de cette étude. Nous nous sommes centrés sur quatre des sept groupes d'enfants engagés dans le programme d'activités parascolaires. Ces enfants furent observés de cinq à sept séances. Dans chaque groupe, deux à trois leçons furent enregistrées au magnétoscope et constituent la base de notre analyse du processus d'enseignement (tableau 1). L'utilisation d'une transmission sans fil améliorerait la qualité de l'enregistrement des comportements verbaux de l'enseignant. Nous nous sommes limités à l'observation des comportements de six enfants inscrits aux deux séances hebdomadaires.

Afin d'assurer une analyse fine du comportement des participants, les enregistrements vidéo ont été organisés de manière à ce que chaque élève-cible soit successivement au centre du champ de la caméra durant quatre minutes, et ce, le plus souvent possi-

ble. L'ordre dans lequel les enfants étaient filmés variait aléatoirement d'une leçon à l'autre. Les consignes de prise de vue prévoyaient également de conserver le plus souvent possible l'enseignant et le plus grand nombre de participants dans le champ d'observation. Ces conditions d'observation assurent une validité satisfaisante aux données recueillies (Laubach, 1974).

Observation du comportement des participants

Nous avons codé le comportement d'un élève-cible toutes les cinq secondes, en fonction des trois dimensions d'un système d'observation dérivant d'un plan d'analyse couramment utilisé dans le service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives de l'Université de Liège (Piéron, 1988). Les trois catégories sont énumérées dans les tableaux 2 et 3:

- Le type de comportement;
- Le niveau de réussite;
- L'intensité de l'activité.

Traitement des données

Nous avons utilisé le Mann Whitney U Test pour déterminer la signi-

Tableau 2 - Observation de l'élève. Catégories de la dimension «type de comportement»

- A. Activité motrice
 1. Dribble main
 2. Dribble pied
 3. Lancer en force
 4. Lancer en précision
 5. Attraper
 6. Manipulations
 7. Echauffement psychomotricité
- B. Activité indirecte
- C. Inactivité
- D. Attente
- E. Discipline
 1. Envers le professeur
 2. Envers un élève
 3. Envers le matériel
 4. Envers la leçon
 5. Bavardage
- F. Information
- G. Organisation
- H. Déplacement
- I. Divers

fication statistique des différences mises en évidence entre les groupes d'élèves (Siegel, 1956).

La fidélité intra-analyste a été appréciée au moyen de la formule du pourcentage d'accords selon Bellack. Elle atteint le seuil habituellement accepté pour ce type d'étude. A la suite de problèmes liés à un décalage des bandes vidéo, nous avons enregistré un niveau de fidélité plus faible dans le codage du type de comportement des participants.

Tableau 3 - Observation de l'élève. Catégories des dimensions «niveau de réussite» et «intensité de l'activité»

Niveau de réussite	Intensité de l'activité
A. Réussite	A. Elevée
B. Echec	B. Moyenne
C. Incodable	C. Faible

RESULTATS

Notre analyse portera exclusivement sur les résultats liés à l'observation des enfants. Afin de clarifier le texte, nous avons choisi d'aborder successivement chacune des dimensions étudiées.

1. Le type de comportement

Après avoir présenté l'image globale des comportements, nous détaillerons les activités motrices réalisées.

La répartition des comportements des enfants (tableau 4) vise à donner une idée de l'importance des différentes catégories de comportements. Elle permet d'opposer l'activité à l'inactivité et d'apprécier le climat de la classe à partir des comportements d'indiscipline.

Abordons successivement les notions de temps d'engagement moteur, de temps d'information et de comportements «non productifs» (tableau 4).

1. Engagement moteur. Dans tous les groupes, le temps d'engagement moteur représente la catégorie la plus importante (pratiquement un tiers du temps d'observation). Cette constatation s'avère importante sur le plan pédagogique puisque l'activité est liée aux progrès des participants. Les jeunes enseignants observés obtiennent des proportions de temps d'activité

semblables à celles que l'on a pu enregistrer chez des enseignants expérimentés du primaire (Swalus, Carlier, Florence, Renard & Scheiff, 1988) et du secondaire (Piéron, 1982) dans des activités de ballons ou de sports collectifs.

Remarquons que l'importance du temps d'engagement moteur varie d'un groupe à l'autre. Les enfants de deux groupes présentent des valeurs supérieures à celles des deux autres. Seule la différence entre le groupe 2 et les trois autres est significative (U=3; p= 0,042). Plusieurs facteurs expliqueraient cette différence:

- Les enfants n'ont pas réalisé le même type d'exercices dans tous les groupes. Ainsi, la programmation plus fréquente d'activités individuelles en situation construite serait liée à des valeurs plus élevées du temps d'engagement moteur par rapport à des activités collectives ou organisées en ateliers.

- Les enseignants du groupe 2 ont fait preuve d'originalité et d'organisation pour que tous les enfants participent avec intérêt aux différentes activités proposées. Ils ont programmé des exercices variés, de courte durée tenant constamment les enfants en éveil. De plus, dans plusieurs activités, ils sollicitaient leur créativité en les incitant à trouver des solutions pour atteindre les objectifs définis.

2. Information. Le temps passé par l'élève à recevoir une information

constitue la deuxième catégorie par ordre d'importance quantitative (27%). Ceci correspond à l'image habituelle obtenue dans les classes d'éducation physique du primaire (Swalus et al, 1988). Quel que soit le groupe envisagé, cette proportion atteint au moins un cinquième du temps d'observation. Les enfants du groupe 2 reçoivent moins d'informations que ceux des autres groupes (U= 1; p= 0,012). Ceci corrobore les résultats mis en évidence pour le temps d'engagement moteur: les enseignants responsables de ce groupe tentaient vraisemblablement de privilégier l'activité motrice des enfants.

3. Comportements «non-productifs».

Sur l'ensemble des groupes, la proportion de ces comportements représente un tiers du temps d'observation (tableau 4).

L'attente constitue la catégorie la plus importante sur le plan quantitatif (20,8% du temps d'observation). Elle est moindre que dans l'enseignement primaire où elle était de l'ordre de 30% (Swalus et al, 1988).

La proportion de temps passé en organisation par les enfants du parascolaire (8,1%) n'atteint que la moitié de celle qui fut mise en évidence dans l'enseignement primaire (15,2%) (Swalus et al, 1988).

Notre étude permet de relever un taux important de comportements d'indiscipline (3,9%). Cette proportion dépasse les valeurs obtenues dans les études antérieures, tant dans le primaire (0,6%) (Swalus et al, 1988) que dans le secondaire (0,8%) (Piéron, 1982). Cette constatation peut être rapprochée d'au moins deux caractéristiques des activités physiques parascolaires:

- Les participants s'attachent beaucoup à l'aspect «délassement» ou «défolement» de leur participation. Des observations informelles les montrent moins appliqués que lors de leçons d'éducation physique du programme scolaire.
- L'obéissance des enfants aux res-

Tableau 4 - Répartition des comportements des élèves (pourcentage du temps d'observation)

Comportements	Global	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Temps d'engagement moteur	30,9	26,4	38,4	23,4	35,3
Information	27,0	35,0	22,2	25,7	25,2
Organisation	8,3	10,5	7,4	9,2	5,4
Attente	20,8	17,6	19,9	30,5	15,6
Discipline	3,7	2,2	3,2	4,6	5,8
Divers	9,3	8,6	8,9	6,7	12,6

Tableau 5 - Profil des activités motrices pratiquées dans les différents groupes (% du temps d'engagement moteur)

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Dribble mains	40,0	12,2	10,8	57,1
Dribble pieds	2,5	4,7	7,4	0,0
Attraper	2,3	9,8	1,4	0,0
Lancer en précision	26,3	18,3	20,0	1,6
Activités indirectes	23,0	28,0	35,0	6,9
Divers	6,0	27,0	25,4	34,4

ponsables des cycles d'activités physiques parascolaires se révèle nettement moins stricte que celle qu'il nous fut possible de constater envers les titulaires des cours scolaires. Chez ces derniers, la menace de sanctions scolaires tend à refréner plus facilement les tentatives de désordre. Dans l'ensemble, les enseignants observés parviennent à relativement bien contrôler le déroulement des activités. Quelques différences non significatives apparaissent d'un groupe à l'autre.

2. Activités motrices pratiquées

En analysant le type d'activités motrices réalisées par l'élève, nous serons à même de déterminer si l'engagement des enfants peut produire les acquisitions motrices recherchées dans le cycle d'activités physiques parascolaires envisagé. Plus le temps passé dans des activités avec ballons sera important, plus l'objectif posé pourrait avoir de chances d'être atteint. La répartition des principales sous-catégories d'activités motrices observées dans les quatre groupes est présentée au tableau 5. Soulignons:

1. Dans les quatre groupes, les activités sportives pratiquées étaient, dans une large mesure, spécifiques aux objectifs du cycle d'activités parascolaires. D'un point de vue général, la catégorie représentant les activités non-spécifiques est limitée à 30% du temps d'engagement moteur. Swalus et al (1988) ont constaté une spécificité très comparable. Rappelons qu'un

taux élevé de participation à ces activités spécifiques présente fréquemment une relation positive avec les acquisitions motrices des enfants.

2. Les exercices de conduite de ballon à la main («dribble main») et les exercices de lancer en précision figurent parmi les activités motrices les plus pratiquées, en moyenne un tiers des activités. L'importance de ces comportements varie d'un groupe à l'autre. Les enfants des groupes 1 et 4 présentent un taux de participation aux activités de type «dribble main» significativement supérieur à celui des deux autres groupes ($U=5$; $p=0,041$).

Dans les lancers en précision, nous constatons une grande différence entre les groupes 1, 2 et 3 d'une part, et le groupe 4 d'autre part. Dans les premiers, les enfants participent pendant un cinquième de leur temps d'engagement moteur à une activité de ce type, alors que, dans le dernier, elle est réduite à 2%. Cette différence notable s'expliquerait par la sélection des exercices proposés par les enseignants du groupe 4. Ils se sont essentiellement centrés sur les «dribbles mains» (57% du temps d'engagement moteur), limitant de ce fait le répertoire moteur des enfants de leur groupe.

3. Dans les quatre groupes, le temps passé en activité indirecte correspond en moyenne à un quart du temps d'engagement moteur à l'exception du groupe 4. Rappelons que ce type de comportement caractérise les jeux au cours desquels un enfant participe

sans être actif dans le jeu; il attend qu'un partenaire lui lance le ballon dans le jeu des dix passes, par exemple. Une proportion élevée d'activité indirecte indique que des jeux ont été proposés et que le plaisir des participants était recherché. Toutefois, elle attire notre attention sur le fait que, pendant de longues périodes, l'enfant ne se trouvait pas nécessairement en situation favorable pour progresser. Il conviendrait de choisir des jeux conciliant le plaisir et une participation plus intense. Traduisant l'absence de jeu, de faibles proportions d'activité indirecte risquent de limiter l'enthousiasme et la motivation de l'enfant. Par ailleurs, cela pourrait conduire à une hausse de la fréquence des incidents de discipline, le besoin de plaisir et la motivation des participants n'étant pas assouvis. Nous aurons l'occasion de vérifier cette hypothèse ultérieurement.

2. Le niveau de réussite

Pour envisager le temps d'engagement moteur sous un angle encore plus spécifique dans la perspective de progrès des participants, notre observation s'est centrée sur le niveau de réussite des activités pratiquées (tableau 6).

Dans l'ensemble, quel que soit le type d'activité motrice rencontré, le taux de réussite dépasse 50%. Dans le groupe 4, les enfants présentent un niveau de réussite moyen plus faible que dans les autres groupes (57%). Les enseignants de ce groupe choisissaient des exercices relativement mal adaptés au niveau des enfants. Ces derniers semblaient peu appliqués et peu soucieux de réaliser l'ensemble des tâches proposées, comme en témoigne une proportion de comportements d'indiscipline plus importante. Dès lors, le nombre plus élevé d'essais incomplets, non réussis justifierait également le taux de réussite moins favorable du groupe.

En considérant le taux de réussite de chaque type d'activité, nous constatons que celui du «dribble main»

Tableau 6 - Taux de réussite des élèves dans les différentes activités motrices en fonction des groupes envisagés. Valeurs exprimées en pourcentage. Entre parenthèses, le nombre d'essais

Comportements	Moyenne des 4 groupes (%)	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Dribble mains	74,0	77,0 (157)	67,0 (83)	94,0 (38)	70,0 (211)
Dribble pieds	70,5	40,0 (10)	78,0 (32)	73,0 (26)	-
Attraper	71,5	78,0 (9)	70,0 (67)	80,0 (5)	-
Lancer force	50,0	75,0 (4)	-	-	45,0 (22)
Lancer en précision	63,5	48,5 (101)	80,0 (123)	61,0 (68)	50,0 (6)
Manipulations	63,0	78,0 (9)	89,0 (9)	-	58,0 (77)
Echauffement (course)	-	-	-	-	-
Activité indirecte	61,5	-	-	-	61,5 (13)

reste assez proche de 70% dans trois groupes (1,2 et 4) et atteint 94% dans le groupe 3.

La différence pourrait s'expliquer par le faible nombre de répétitions du mouvement réalisé dans ce dernier (38). De plus, dans cette école, plusieurs enfants observés faisaient partie d'un club de basket-ball et disposaient dès lors d'un niveau d'habileté nettement supérieur à leurs condisciples. Ce facteur expliquerait également que les enseignants ne se soient pas attardés à un geste déjà bien maîtrisé.

Pour la pratique du «dribble au pied» les enfants du groupe 1 (seulement 40% de réussite) se différencient de ceux des groupes 2 et 3 (75% de réussite), bien que la différence ne soit pas significative ($U=4$; $p=0,131$). Elle s'expliquerait par un manque d'occasions de pratiquer ce type d'activité dans le groupe 1 où les enseignants avaient axé leur enseignement sur les «dribbles mains» et les lancers en précision.

Malgré un nombre élevé d'exercices de lancer en précision, le niveau de réussite dans cette habileté s'avère relativement faible. Comme nous le soulignerons ultérieurement, ceci trouvera son origine dans les comportements des enseignants. Il convient cependant de remarquer qu'un niveau de réussite moyen de 77% est atteint par deux groupes sur quatre,

dans les activités spécifiques aux objectifs moteurs de ce cycle.

Nos constatations nous permettent de considérer que les enfants des groupes 2 et 3 sont en mesure de réaliser des progrès plus importants que ceux des deux autres groupes.

3. L'intensité de l'activité

L'analyse de cette caractéristique de l'activité permettra de répondre à deux questions:

- *Quel est le niveau d'intensité réel de la participation des enfants au cours des activités physiques parascolaires?*

- *Quelles sont les activités qui assurent l'intensité de participation la plus importante?*

A l'exception de ce qui se passe dans le groupe 4, les enfants passent la majorité du temps à un niveau d'intensité faible (tableau 7). Ceci

apparaît en contradiction avec un des objectifs liés à l'amélioration de la condition physique des participants. En effet, si ces derniers se trouvent plus souvent au repos qu'en activité motrice, on ne peut rien attendre de leur engagement dans le programme.

La proportion importante de temps passé par les enfants dans des comportements à niveau d'intensité faible dépend naturellement de la longueur des périodes d'attente, d'information et d'engagement moteur dans des activités peu exigeantes sur le plan physique. Connaissant le besoin de mouvement qui caractérise les enfants en âge d'école primaire, il serait étonnant qu'ils n'aspirent pas à une plus grande dépense d'énergie. Nous pourrions rapprocher la faible intensité de la fréquence des comportements d'indiscipline. Se dépensant peu, les enfants tendent à libérer leur énergie dans des activités peu souhai-

Tableau 7 - Répartition des différentes catégories d'intensité de participation sur l'ensemble des séances (valeurs exprimées en pourcentages)

	Moyenne des 4 groupes	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Intensité élevée	12,4	14,1	7,5	7,4	24,8
Intensité moyenne	24,7	3,2	32,2	8,4	23,1
Intensité faible	62,9	67,7	60,2	74,2	50,0

Tableau 8 - Répartition des différentes catégories d'intensité pendant l'activité motrice des élèves (valeurs exprimées en pourcentages)

	Moyennes des 4 groupes	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Intensité élevée	36,4	52,8	16,9	32,3	61,1
Intensité moyenne	48,1	40,8	59,0	50,6	37,0
Intensité faible	15,5	6,4	24,1	25,5	1,9

tables. Une organisation plus appropriée, un souci de préparation des leçons ainsi qu'un choix d'exercices et jeux plus intenses pourraient corriger l'état de fait constaté. Accorder davantage d'intérêt au rythme de travail et multiplier les ateliers donneraient l'occasion d'accroître l'intensité de la participation des enfants. Les résultats enregistrés dans le groupe 4 s'avèrent paradoxaux à ce sujet. En effet, on y observe le niveau d'intensité le plus élevé alors que les leçons n'étaient pas systématiquement préparées. Les enfants du groupe étaient très remuants et leurs enseignants essayaient de les tenir occupés en proposant plus d'exercices de renforcement musculaire ou des situations impliquant des courses de plus longue durée.

En nous référant aux proportions de temps passé à une intensité de pratique élevée, demandons-nous si la majorité des enseignants n'ont pas oublié que l'amélioration des qualités physiques des participants était un des objectifs du programme d'activités physiques parascolaires (tableau 7). Selon les critères définis par Ross & Gilbert (1985), nos observations nous portent à croire qu'à l'exception des enfants du groupe 4, les participants au cycle de manipulations de ballons n'ont pas reçu une quantité d'activité suffisante pour produire des effets bénéfiques sur la santé.

La dépense physique de ces derniers s'avère relativement importante lorsque nous analysons la répartition des différents niveaux d'intensité de la participation au moment où les en-

fants sont engagés dans une activité motrice (tableau 8).

L'activité physique se déroule essentiellement à un niveau d'intensité élevé ou moyen (84%). Attirons l'attention sur les proportions peu importantes d'activités motrices à faible niveau d'intensité observées dans les groupes 1 et 4. Ceci doit être rapproché du contenu des activités programmées où les enseignants proposaient beaucoup d'exercices de «dribble main», activité caractérisée par une intensité élevée (tableau 9). Nous retiendrons également que les jeux dans lesquels les enfants restent longtemps en activité indirecte représentent la majorité des situations réalisées à un niveau d'intensité faible.

L'analyse de la répartition des niveaux d'intensité nous autorise à identifier les tâches les mieux à même d'améliorer la condition physique, dans les formes d'organisations proposées par les enseignements observés (tableau 11). Nous constatons ainsi que :

(1) Tous les comportements liés à l'engagement moteur des enfants correspondent, dans une large proportion, à des intensités élevées ou moyennes.

(2) L'activité indirecte fait exception en raison de la fréquence assez basse des actions réalisées par les enfants dans certains jeux. Cette situation trouverait plusieurs origines :

- Lorsque les enfants participent à un jeu, tous ne sont pas en mesure de bouger au même moment;

- Par timidité, certains élèves adoptent une attitude passive, attendant que le déroulement du jeu les implique alors que l'activité nécessite qu'ils s'imposent et n'hésitent pas à s'engager dans le groupe.

(3) Le niveau d'intensité de l'activité se révèle particulièrement important dans les tâches de «dribble main» et d'«échauffement» par la présence de courses dans ces activités.

(4) Il est étonnant que les exercices classés dans les catégories «dribble

Tableau 9 - Répartition des activités en fonction du niveau d'intensité (valeurs exprimées en pourcentages)

	Intensité élevée	Intensité moyenne	Intensité faible
dribble main	52,9	6,0	2,5
dribble pied	1,5	6,6	0,3
attraper	1,8	7,2	2,5
lancer en force	0,1	3,0	0,0
lancer en précision	13,8	23,5	3,6
manipulations	1,1	30,6	0,7
échauffement-psychomotricité	10,8	2,1	3,2
activité indirecte	17,9	11,0	87,0
total	100,0	100,0	100,0

pieds», «attraper», «lancer en force» et «manipulation» ne s'avèrent pas plus intenses que ce que nous observons. Il est probable que les enseignants n'ont pas insisté sur le rythme de l'activité. Ils auraient également omis d'ajouter à tous ces exercices une composante physique fournie par l'addition de déplacements ou de tâches complémentaires.

CONCLUSIONS

Nous retiendrons trois thèmes importants: les caractéristiques de la situation pédagogique, la conformité des comportements d'enseignement aux objectifs posés et la variabilité des comportements étudiés. Nous terminerons sur la présentation des implications pratiques de cette partie de l'étude.

1. Les caractéristiques de la situation étudiée. L'organisation d'activités physiques parascolaires au niveau primaire place le responsable pédagogique dans des conditions différentes de celles qu'il rencontre dans le cadre scolaire ou associatif (club sportif). En effet, les enfants sont peu appliqués et concentrés. Ceci induit un plus grand nombre de problèmes de discipline et de difficultés de compréhension que dans les autres milieux pédagogiques. Dans cette étude, les enfants venaient aux activités physiques parascolaires immédiatement après les cours scolaires et souhaitaient surtout se défouler. Par ailleurs, pour plusieurs, le programme parascolaire représentait une «garderie de luxe». C'est ce qui ressortait d'une enquête auprès des parents (Delfosse, Cloes et Piéron, 1992). L'approche méthodologique pourrait être modifiée si l'horaire changeait. Cela mériterait d'être vérifié.

2. Les comportements d'enseignement en relation avec les objectifs fixés pour les activités physiques parascolaires. Celles-ci visaient le progrès

sur le plan de la motricité spécifique au thème choisi (manipulation de ballons), la création d'une ambiance de travail favorable (amusement des enfants) et l'amélioration des qualités physiques. Selon l'objectif recherché, nos résultats mettent en évidence des tendances différentes dans les processus d'enseignement:

- On peut attendre des enfants un progrès sur le plan moteur si l'on tient compte des proportions élevées de temps d'engagement moteur, de la spécificité de l'activité et du niveau de réussite relativement élevé de leur participation.

- L'ambiance dans laquelle se déroulent les activités s'avère assez favorable comme en témoigne le temps dévolu aux jeux.

- Le développement des qualités physiques des enfants risque d'être très limité comme l'intensité peu élevée des activités le laisse supposer. Il semblerait que cet objectif ait été négligé ou oublié par les enseignants impliqués dans le programme.

3. Les comportements des participants observés présentent des variations parfois importantes d'un groupe à l'autre. Plusieurs facteurs ont été évoqués afin d'expliquer ces différences:

- les caractéristiques des enfants. Selon que ces derniers étaient plus ou moins appliqués et/ou concentrés, des résultats parfois contradictoires étaient enregistrés;

- L'expérience et le degré de conscience professionnelle des enseignants semblent influencer considérablement la distribution des comportements;

- L'infrastructure sportive et le matériel disponibles constituent un facteur limitant dans l'organisation de certaines séances.

Plusieurs implications pratiques peuvent être dégagées à partir de nos résultats. Elles intéresseront ceux qui souhaiteraient mettre sur pied des activités physiques de type parascolaire:

1. En choisissant de confier les groupes à des professionnels de l'éducation physique, rodés à l'encadrement d'enfants débordant d'énergie, le succès de ce type d'activité pourrait être attendu;

2. La préparation minutieuse des séances devrait être exigée afin d'atteindre un rendement suffisant que pour assurer le défoulement physique et nerveux des participants;

3. La recherche d'activités relativement intenses se révèle plus intéressante que le souci d'apprendre des gestes moteurs spécifiques, contrairement à ce que l'on pourrait attendre dans les situations scolaire ou associative;

4. Lorsque l'on propose des formes jouées, il convient de s'attacher à assurer la participation active simultanée du plus grand nombre d'enfants afin d'éviter de longues périodes d'implication indirecte;

5. Des règles de conduite précises doivent être fixées en accord avec les participants afin d'être en mesure de prendre des sanctions lorsque le comportement des enfants dépasse les limites du tolérable et nuit aux objectifs que le groupe s'est posés.

REFERENCES

CARREIRO DA COSTA, F., & PIERON, M. (1990). *Teaching learning variables related to student success in a experimental teaching unit.* In, R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity.* Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 304-316.

CARREIRO DA COSTA, F., & PIERON, M. (1990). *Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves.* *Revue de l'Education Physique*, 30, 57-63.

CLOES, M. (1987). *Identification et modification de comportements enthousiastes d'enseignants en*

éducation Physique. Thèse de doctorat en éducation physique (non publiée), Université de Liège.

CLOES, M., & PIERON, M. (1989). Identification des comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Éducation Physique* 29, 7-16.

DE KNOP, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching. In, R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso, & T. Haajanen (Eds), *Research in school physical education*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 228-234.

DELFOSSÉ, C., CLOES, M., & PIERON, M. (1992). Activités physiques et sportives parascolaires. Effets sur divers comportements moteurs et attitudes des enfants et des parents. *Sport*, 139 (3), 142-152.

GOOD, T., & BROPHY, J. (1978). *Looking in classroom*. New York: Harper, & Row Publishers.

GRAHAM, G., SOARES, P., & HARRINGTON, W. (1983). Experienced teachers' effectiveness with intact classes: An ETU study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 2, 3-14.

LAUBACH, S. (1975). *The development of a system for coding student behavior in physical education classes*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Colum-

bia University.

PHILLIPS, D., & CARLISLE, C. (1983b). 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. (1982a). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.

PIERON, M. (1982b). Behaviors of low and high achievers in physical education classes. In, Piéron, M., & Cheffers, J. (Eds), *Studying the teaching in physical education: AIESEP*, 53-60.

PIERON, M. (1982c). Effectiveness of teaching a psycho-motor task. Study in a micro-teaching setting. In, M. Piéron, & J. Cheffers (Eds), *Studying the Teaching in Physical Education*. Liège: A.I.E.S.E.P., 79-89.

PIERON, M. (1983). Effectiveness of teaching a psychomotor task (Gymnastic routine). Study in a class setting. In, R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso, & T. Haajanen (Eds), *Research in school physical education*. Jyväskylä: The foundation for promotion of physical culture and health, 222-227.

PIERON, M., & PIRON, J. (1981). *Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices*.

Sport, 24, 144-161.

PIERON, M. & VRIJENS, J. (1991). *Livre blanc sur la condition physique des jeunes en Belgique*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin et C.O.I.B.

PUHL, G., GREAVES, K. & BARANOWSKI T. (1990). Children's Activity Rating Scale (CARS): Description and calibration. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 26 - 36.

ROSS, J., & GILBERT, G (1985). The national children and youth fitness study: A summary of findings. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 56, 45 - 50.

SIEDENTOP, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education (2d Ed)*, Palo Alto: Mayfield Pub. Cy.

SIEGEL, S. (1956). *Non parametric statistics for behavioral sciences*. New York; McGraw Hill.

SWALUS, P., CARLIER, G., FLORENCE, J., RENARD, J.P., & SCHEIFF, A. (1988). *Regards sur l'éducation physique: Analyse de son enseignement à l'école primaire*. Louvain-la-Neuve: IEPR - UCL.

YERG, B. (1981). The impact of selected presage and process behaviors on the refinement of a motor skill. *Journal of teaching in physical education*, 1, 1, 38-46.