

QUE PENSE L'ÉLÈVE DE LA LEÇON QU'IL VIENT DE VIVRE?

M. PIÉRON, C. DELFOSSE, M. LEDENT & M. CLOES

Les auteurs font partie du service de Pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège. Ils ont effectué leur étude portant sur le traitement différencié des élèves par les enseignants en éducation physique, recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique, Administration de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

S'intéresser aux avis des acteurs de la relation pédagogique sur ce qu'ils vivent en classe représente une démarche particulièrement utile pour mieux apprécier la signification des comportements qu'ils ont adoptés.

Il est clair qu'à l'issue d'une leçon d'éducation physique, il est hautement souhaitable que les élèves éprouvent autant de satisfaction que possible. Une estimation globale de satisfaction doit être complétée de perceptions plus spécifiques relatives à l'intensité de la leçon, aux sentiments de compétence en relation avec ce qui fut réalisé, aux corrections reçues, au progrès réalisé, au sentiment de s'être donné à fond, de s'être amusé et d'avoir prêté attention aux interventions de l'enseignant.

Il est évident que les classes d'éducation physique sont marquées par la très large hétérogénéité des élèves qui les composent. Celle-ci se marque sous bien des aspects au-delà des caractéristiques physiques et motrices des élèves. Les motivations et les

perceptions de compétence des élèves font partie des éléments qui distinguent les participants, parfois de manière considérable (McKiddie & Maynard, 1997).

Plusieurs études ont mis en relief l'importance du plaisir dans la continuation de la participation à des activités physiques et sportives (Feltz & Petlichkoff, 1983). Des auteurs donnent à la perception de compétence un rôle clé dans la motivation (Duda, 1986, 1989; Harter, 1978). 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. Selon Harter (1980), en faire preuve conduit à fierté et joie. D'autre part, l'échec conduit à une certaine honte et à une augmentation du niveau d'anxiété. 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. Ceci signifie que pour promouvoir une participation sportive extra-scolaire, il est fondamental que l'élève quitte l'école avec le sentiment qu'il est compétent dans les activités physiques, qu'elles soient inorganisées ou pratiquées en club.

Les raisons pour lesquelles des enfants réussissent ou échouent dépendent très largement de leur

concept de soi (Harter, 1985; Feltz & Petlichkoff, 1983; Marsh, 1985; Roberts et al., 1981). 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 à la motivation (Duda, 1986; Harter, 1978; White, 1959).

Dans l'enseignement général, il existe plusieurs recherches qui visent à établir les relations entre les perceptions qu'a l'élève de son accomplissement, ses motivations, ses réactions affectives et ses résultats scolaires (Nicholls, 1984).

MÉTHODOLOGIE

Collecte des données

Le traitement personnalisé

Deux aspects de la vie en classe des élèves furent pris en considération: d'une part, l'identification d'événements reflétant un traitement différencié de l'enseignant à leur égard et, d'autre part, leur perception de la séance. La méthode de collecte de données, combinée à l'hétérogénéité naturelle des classes devrait nous permettre de mieux connaître les avis des élèves sur leur relation avec l'enseignant et les moyens utilisés.

Dans la récolte des informations sur le traitement différencié, nous avons utilisé la technique des incidents critiques. Elle consiste à demander à la personne interrogée de décrire avec précision un événement particulier vécu dans une situation en rapport avec le sujet de l'étude. Les élèves recevaient un formulaire leur fournissant des informations précises quant à ce qui leur était demandé. Nous avons insisté sur l'énumération de plusieurs informations:

- (1) L'énoncé de l'événement tel qu'il s'est produit (quoi?).
- (2) L'identification des personnes concernées (qui?).
- (3) La description des circonstances qui entouraient l'événement (comment?).
- (4) L'endroit où s'est déroulé l'événement (où?).
- (5) Le moment où s'est produit l'événement (quand?).

A partir des descriptions des incidents, le chercheur identifie les éléments revenant avec une rela-

tive régularité, éléments qui présentent une certaine signification pour le thème traité. Les indicateurs identifiés sont ensuite regroupés de manière à former un ensemble de catégories. Précisons que les élèves ont reçu aléatoirement soit l'énoncé positif, soit le négatif. Dans le tableau 1 figurent les données descriptives relatives aux incidents ainsi récoltés.

Perception de la séance

Les impératifs de temps nous ont incités à utiliser un questionnaire de type fermé permettant une administration en quelques minutes à l'issue de la leçon. Les élèves indiquaient leur avis concernant la satisfaction, l'intensité des exercices, leurs niveaux de compétence et d'attention, la présence des corrections sur une échelle en quatre points.

Dans cet article, nous nous sommes centrés sur les avis de plusieurs élèves dans la classe. Choisis par leur enseignant, ils se différencient par leur niveau d'habileté. Pour des raisons de clarté, le groupe des élèves les plus habiles sera nommé "élèves +" et celui des moins habiles "élèves -".

Tableau 1 – Populations concernées

	Filles	Garçons
Elèves «+»	76	68
Elèves «-»	70	63
Total des incidents	440	355

Contrôle de la fidélité des analyses et traitement des données

Les comparaisons des résultats selon le genre et le niveau d'habileté ont été réalisées à l'aide du test de comparaison de deux proportions.

RÉSULTATS

Perception par les élèves des interventions d'individualisation

Les élèves sont très sensibles au traitement que leur réserve l'enseignant. Que leur perception des événements soit correcte ou biaisée par les attributions qu'ils effectuent à partir de l'information transmise (Martinek, 1988; 1989), deux types de variables présentent un intérêt évident:

- (1) La perception par l'élève des caractéristiques prises en compte ou négligées par les professeurs;
- (2) Les interventions des enseignants par lesquelles se manifeste la présence ou l'absence d'un traitement personnalisé.

Ces deux variables seront analysées successivement sous leurs aspects positif et négatif. Au niveau de l'aspect positif, nous avons traité 455 réponses relatives aux caractéristiques prises en compte et 465 relatives aux interventions des enseignants. Au niveau de l'aspect négatif, ces chiffres deviennent respectivement 305 et 299.

L'enseignant tient compte des caractéristiques individuelles

Deux types de caractéristiques des élèves ressortent particulièrement des événements décrits: leur compétence sportive et leur personnalité (tableau 2). Un peu plus de la moitié des événements correspondaient à des situations au cours desquelles leurs compétences étaient en jeu. Ce n'est pas étonnant puisqu'elles figurent au centre de leurs préoccupations. Cette orientation dépasse largement le domaine des activités physiques et sportives. Comme les adultes, les élèves semblent bien classer parmi leurs caractéristiques individuelles les plus marquantes, leur aptitude à atteindre un résultat et à produire une performance physique ou mentale. Ceci rejoint l'importance que prend la perception de compétence dans toute perspective d'accomplissement (Duda, 1986, 1989; Harter, 1978).

Les élèves considérés comme les meilleurs relaient proportionnellement plus d'événements concernant leur compétence sportive que les plus faibles (tableau 2). Chez les premiers, cette catégorie représente 54,5% (filles) et 66,7% (garçons) des événements. Les élèves moins doués ne leur consacrent que de 38,2 (filles) et 48,3% (garçons).

Les différences enregistrées entre les meilleurs et les plus faibles soutiennent l'idée que les élèves accordent surtout de l'importance aux événements dans lesquels les enseignants tiennent compte des caractéristiques les valorisant, ou à tout le moins, qu'ils évitent toute forme de dévalorisation. Dans les activités physiques où la maîtrise corporelle représente un des principaux critères d'efficacité, ils recherchent le support de l'enseignant là où leur compétence peut être reconnue. Les meilleurs semblent conscients de leur niveau d'habileté motrice et attendent que le professeur le souligne.

Les proportions importantes d'élèves mentionnant des interventions en relation avec les caractéristiques de leur personnalité méritent également un regard attentif. Les jeunes sont sensibles au fait qu'on s'intéresse à leurs différences les plus personnelles. Les filles, un groupe généralement admis comme plus fragile psychologiquement à cette période particulière qu'est l'adolescence et traditionnellement considérées comme moins habiles, rencontrant moins le succès lors des séances d'éducation physique, sont plus nombreuses à s'inscrire dans ce sens.

La répartition des événements décrits par les filles et les garçons ne diffère pas. Il n'existe qu'une très légère prédilection des filles envers les caractéristiques liées à la santé. Cette constatation pourrait être rapprochée des problèmes plus fréquents de certificats médicaux rencontrés chez les filles. Par ailleurs, seuls les garçons les plus faibles rapportent des événements mettant en cause leur comportement. Le comportement des garçons est parfois considéré comme plus turbulent (Piéron & Brito, 1990; Piéron & Emonts, 1988). Les garçons ne contestent-ils pas les activités plus souvent que les filles? Il semble logique qu'ils se centrent sur ce type d'événements.

Les interventions d'individualisation les plus citées portent sur le contenu de l'enseignement, son

Tableau 2 - Caractéristiques des élèves prises en considération par les enseignants selon le niveau d'habileté

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Personnalité de l'élève	30,9	41,2	30,6	31,0
Compétence sportive	54,5	38,2	66,7	48,3
Aspects cognitifs	3,6	11,8	0,0	6,9
Aspects «santé»	10,9	8,8	2,8	10,3
Comportements élèves	0,0	0,0	0,0	3,4

Tableau 3 - Comment les enseignants ont-ils tenu compte des caractéristiques des élèves?

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Adaptation du contenu	14,1	17,9	15,6	23,3
Intervention sur le contenu	39,1	43,6	15,6	40,0
Mise en valeur de l'élève	25,0	10,3	21,9	3,3
Avis des élèves	7,8	17,9	15,6	16,7
Adaptation évaluation	1,6	2,6	18,8	6,7
Intervention affective	9,4	7,7	12,5	3,3
Adaptation discipline	0,0	0,0	0,0	6,7
Intervention médicale	3,1	0,0	0,0	0,0

adaptation à l'habileté de l'élève, ses mises en valeur, les interventions affectives, ainsi que les prises en compte des avis (tableau 3).

L'importance accordée au contenu des leçons, soit plus de la moitié des événements, mérite d'être soulignée. La recherche des apprentissages apparaît comme un objectif particulièrement important aux yeux des enseignants. Ils recherchent les meilleures voies permettant aux élèves de les atteindre. Les situations et les exercices constituent l'outil de prédilection en la matière. C'est l'un des médiateurs des apprentissages. Ce type de différenciation peut être considéré comme une action de premier ressort. Les autres aspects d'individualisation nécessiteraient une réflexion plus approfondie. Dans les études qualitatives et quantitatives traitant de la programmation de l'enseignement, la matière prend toujours le pas sur la connaissance de l'élève (Placsek, 1984; Twardy & Yerg, 1987).

Plusieurs différences significatives ont été relevées dans la comparaison des actions d'individualisation identifiées par les élèves «+» et «-». Lorsque le niveau d'habileté est faible, c'est l'adaptation des interventions sur le contenu (correction, aide, démonstrations, documentation,...) qui est le plus souvent mentionnée. Il en va de même pour l'adaptation du contenu. L'enseignant facilite la tâche. Cette stratégie constitue l'une des plus prisées. Il est heureux de constater que les élèves en prennent conscience.

Les meilleurs retiennent surtout les mises en valeur. Cette catégorie correspond à des actions qui leur permettent de se sentir valorisés (être désigné pour effectuer une démonstration, obtenir des responsabilités, être sélectionné,...). Ici également, on fera référence à la notion de perception de compétence et à celle des attributions. Il est indubitable que confier un rôle de modèle dans le domaine des

techniques sportives exerce un effet favorable sur le sentiment de compétence de celui qui est choisi.

Les meilleurs accordent proportionnellement plus d'importance à la catégorie "Intervention affective". Il est intéressant de retenir que ceux qui trouvent vraisemblablement le plus de satisfaction dans les tâches, puisqu'ils y réussissent bien, portent plus d'attention aux soutiens de l'enseignant.

D'autre part, les élèves les plus faibles tendent à donner plus d'importance au fait que l'enseignant prenne en compte leur avis. Bien que non significative cette différence mérite que nous nous y attardions. En effet, ils semblent ainsi beaucoup plus concernés par des propositions d'adaptation des exigences des tâches à leur niveau. D'après les réponses fournies dans d'autres parties du questionnaire, ils tenteraient de faire correspondre plus étroitement le cours d'éducation physique à des aspirations personnelles, notamment le plaisir et l'amusement, et de faire passer les objectifs d'apprentissage au second plan. Faut-il rappeler que ces derniers ne leur permettent pas de se valoriser?

Les filles confèrent proportionnellement plus d'importance à la catégorie "Intervention sur le contenu". La différence s'avère significative entre les élèves considérés comme les meilleurs ($z = 2,108$; $p = 0,035$). Les garçons attachent plus d'importance à l'adaptation de l'évaluation et de la discipline par l'enseignant. Leur intérêt par rapport à la discipline ne surprend pas. Un enseignant plus tolérant vis-à-vis d'incartades individuelles serait ainsi perçu comme plus soucieux de leurs caractéristiques personnelles. La présence de l'évaluation dans les centres d'intérêt des garçons est plus étonnante. En effet, ils sont généralement considérés comme moins scolaires, plus indifférents à leurs résultats scolaires que les filles. Faire valoir ses qualités sportives, liées au physique est également

Tableau 4 - Caractéristiques des élèves dont les enseignants n'ont pas tenu compte

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Personnalité de l'élève	29,2	22,9	44,0	37,0
Compétence sportive	37,5	25,7	28,0	25,9
Aspects cognitifs	4,2	0,0	4,0	3,7
Aspects «santé»	16,7	22,9	4,0	11,1
Comportements élèves	12,5	25,7	16,0	11,1
Aspects de l'organisation	0,0	2,9	4,0	7,4
Divers	0,0	0,0	0,0	3,7

un fait plus masculin, les garçons y attachent plus d'importance.

Aucune différence n'est relevée entre les filles et les garçons dans la catégorie des interventions affectives. Cette constatation va à l'encontre de l'idée souvent proposée d'une affectivité exacerbée dans les classes de filles. Les garçons se montrent ainsi tout autant attentifs à la qualité de l'interaction initiée par l'enseignant.

L'enseignant ne tient pas compte des caractéristiques individuelles

La distribution des caractéristiques des élèves concernés diffère de celle qui concerne les actions favorables. Nous notons un glissement de la catégorie traitant de la compétence de l'élève vers les aspects de personnalité et de comportement (tableau 4). Ceci nous conforte dans l'idée que les élèves considèrent les professeurs centrés de manière prédominante sur l'objet de leur cours: les acquisitions motrices et le développement physique. Ils semblent parfois regretter que d'autres caractéristiques personnelles ne soient pas assez prises en compte.

Aucune différence statistiquement significative n'apparaît dans les comparaisons des caractéristiques des élèves à l'origine d'un manque d'individualisation. Toutefois, des variations de l'importance accordée à certaines catégories s'observent régulièrement. Les meilleurs mentionnent plus d'événements relatifs à leur personnalité et à leur compétence sportive. Ces résultats confirment ceux qui figurent dans les événements associés au traitement différencié. Les meilleurs s'estiment parfois lésés quand l'enseignant ne leur permet pas de réaliser une tâche adaptée à leur niveau ou lorsqu'il ne reconnaît pas leur valeur. Ces mêmes élèves s'ennuieraient dans les leçons d'éducation physique où ils estiment parfois ne rien apprendre. Lorsqu'on

s'intéresse à l'individualisation, il est fréquent de ne considérer que les élèves en difficulté. Les meilleurs éprouvent parfois des sentiments d'inadaptation des activités. Les interventions envers les plus faibles relèvent probablement d'une préoccupation légitime de la mission éducative visant à limiter l'échec scolaire. A force de tenter de tirer les moins bons vers le haut, en oublierait-on de développer les aptitudes des meilleurs?

L'absence d'individualisation serait plus perçue à travers le choix des activités qu'à partir des interventions des enseignants (tableau 5). L'adéquation de la tâche aux qualités d'un élève représente un élément essentiel des possibilités de progrès. La recherche associant l'action en classe aux acquisitions de l'élève a mis en évidence que toute pratique ne répondant pas à des critères de succès dans la tâche s'avérait souvent inefficace (Piéron, 1983).

Les événements décrits par les moins habiles se centrent plus sur le manque de considération de problèmes de "santé" et d'aspects cognitifs. Il est vraisemblable que les plus faibles essaient de contourner la difficulté en invoquant diverses excuses.

Les filles se centrent plus sur des événements en rapport avec des aspects relatifs à la santé. Elles leur accordent une importance double. En revanche, les garçons reprochent plus souvent à l'enseignant de ne pas tenir compte de leur personnalité et de ne pas adapter son organisation.

Dans la perception du traitement individualisé, les filles donnent plus d'importance à l'absence d'intervention sur le contenu et l'affectivité tandis que les garçons regrettent plus l'inadéquation du contenu (tableau 5). Dans cette catégorie, nous relevons d'ailleurs deux différences soulignant l'existence d'une tendance statistiquement significative.

Les interventions portant sur le contenu et l'affectivité correspondent le plus souvent à une interaction individuelle entre l'enseignant et l'élève. Il

Tableau 5 - De quelles manières les enseignants n'ont-ils pas tenu compte des caractéristiques des élèves?

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Non adaptation du contenu	16,7	22,2	31,8	44,0
Pas d'intervention sur le contenu	12,5	13,9	4,5	4,0
Dévalorisation de l'élève	0,0	5,6	4,5	4,0
Pas de prise en compte de leurs avis	29,2	19,4	22,7	24,0
Pas d'adaptation évaluation	8,3	0,0	18,2	16,0
Pas d'intervention affective	25,0	11,1	9,1	0,0
Pas d'adaptation discipline	8,3	27,8	9,1	4,0
Divers	0,0	0,0	0,0	4,0

semblerait donc que les filles perçoivent plus que les garçons une faiblesse à ce niveau de la relation pédagogique. Chez les garçons, nous avons déjà attiré l'attention sur le fait que les professeurs programment des tâches adaptées au niveau moyen de leur classe, probablement pour des raisons pratiques. Cela faisant, ils tendent à pénaliser les meilleurs et les plus faibles. Dans les classes de garçons, la présence de sportifs et l'intérêt général plus marqué pour les activités physiques conduiraient plus d'élèves à éprouver une certaine frustration que chez les filles chez qui le niveau moyen serait plus faible et plus homogène.

Perception de la séance

Rappelons que les données portant sur la perception d'une séance reflètent la signification que chacun donne à ses actions et à ses interactions avec autrui. Nous traiterons successivement les perceptions de l'élève au sujet:

- de sa satisfaction par rapport à la leçon;
- du sentiment de compétence éprouvé au cours de la séance;
- des progrès qu'il pense avoir réalisés;
- du plaisir ressenti pendant et à l'issue de l'activité;
- de l'intensité des activités proposées et de son engagement personnel;
- de l'estimation des corrections et conseils reçus de la part de l'enseignant;
- de son implication et des comportements qu'il a adoptés au cours de la leçon.

La satisfaction

Les élèves perçus comme les plus habiles rapportent une satisfaction significativement plus élevée

que celle de leurs condisciples moins doués (tableau 6). Plus de 85% des meilleurs élèves estiment que la leçon a rencontré leurs aspirations. Chez les plus faibles, environ sept élèves sur dix éprouvent le même sentiment. Il est remarquable que les leçons d'éducation physique soient aussi bien appréciées. En effet, les adolescents réputés pour une insatisfaction générale vis-à-vis de l'école se montrent plutôt favorables dans ce cas. Les différences enregistrées selon le niveau d'habileté s'inscrivent dans la logique des attitudes envers l'éducation physique. L'individu apprécie davantage les situations où il rencontre la réussite, où il se sent valorisé.

La satisfaction des élèves à l'égard de la séance peut être liée à plusieurs facteurs. Le choix des tâches, le climat dans lequel se déroule l'activité, les progrès réalisés en représentent vraisemblablement les plus importants.

Le sentiment de compétence

A l'issue d'une séance, les élèves ne se perçoivent pas comme particulièrement compétents dans la discipline enseignée (tableau 6). Moins d'un élève sur deux estime être fort ou très fort. Malgré une pratique sportive extrascolaire assez généralisée, les jeunes ne se montrent pas nécessairement capables de maîtriser les habiletés motrices spécifiques des disciplines sportives proposées. La tâche des enseignants relève parfois de l'"alphabétisation motrice" de tranches importantes de la jeunesse du secondaire. Les élèves paraissent assez conscients de leur faible niveau et peu d'entre eux donnent l'impression de vouloir dépasser le stade d'une pratique de base en milieu scolaire. Rappelons que l'éducation physique scolaire ne peut se transformer exclusivement en un entraînement sportif systématique, sous peine de s'écarter de son intégration dans

un processus d'éducation globale.

A l'issue de la séance, les élèves les plus habiles éprouvent très logiquement un sentiment de compétence significativement supérieur à celui des plus faibles. Les différences sont de l'ordre de 45 à 50%. Le niveau très bas perçu par les élèves les plus faibles incite peu à l'optimisme quant à leur motivation et, au-delà, à leur désir de poursuivre une activité sportive à la fin de la scolarité obligatoire.

Il est intéressant de noter que le niveau de compétence perçu à l'issue de la séance ne diffère pas de celui éprouvé avant celle-ci. Ceci signifierait que l'activité réalisée au cours de la leçon ne modifie guère les représentations que l'adolescent possède de lui-même. Une telle transformation exigerait une action à plus long terme.

On se rendra compte des conséquences pédagogiques de ces constatations en considérant la relation positive entre la perception de compétence et la motivation intrinsèque (Duda, 1986; Harter, 1978). Plusieurs études ont mis en relief son importance dans la continuation de la participation à des activités physiques et sportives (Feltz & Petlichkoff, 1983). Plusieurs auteurs attribuent à la perception de compétence un rôle clé dans la motivation (Duda, 1986; Harter, 1978). 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 distinguaient également par une motivation plus forte

pour l'éducation physique et la pratique sportive plus élevée, 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 les quantités d'apprentissage réalisées par l'élève.

Ces groupes présentent une grande cohérence des valeurs de perception de compétence sous les divers aspects sous lesquels les élèves ont été interrogés, en rapport avec l'éducation physique, l'activité sportive dans les classes d'éducation physique et le basket-ball. Chez les élèves de faible perception, la motivation pour l'ensemble des activités sportives, y compris le basket-ball, concorde avec une motivation peu élevée pour l'éducation physique scolaire.

Les élèves de perception élevée présentent des motivations pour l'éducation physique et pour la pratique sportive significativement supérieures à la moyenne, à l'opposé de groupe de faible perception. Sans pouvoir déterminer la direction de la causalité, on peut affirmer que le sentiment pour une discipline sportive pratiquée pendant les cours d'éducation physique interagit fortement avec la perception générale de compétence. Ceci ne va pas sans conséquence didactique dans le choix des activités à proposer aux élèves. L'importance qu'il est nécessaire d'attribuer à la meilleure adéquation possible des tâches au niveau d'habileté des élèves en découle également.

Il existe une grande convergence entre la perception de compétence et la motivation pour l'éducation physique. Ceci répond bien aux théories développées indiquant que la première constitue l'un des plus importants facteurs sous-tendant la motivation (Duda, 1986, 1989; Harter, 1978).

Tableau 6 - Perceptions favorables des comportements après la séance selon le niveau d'habileté

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Satisfaction globale	89,9	82,5	86,4	60,0
Compétence	71,4	22,6	68,2	21,7
Progrès	77,1	77,4	65,1	63,8
Amusement	87,1	75,8	78,8	54,2
A fond	90,0	80,6	80,3	47,5
Plusieurs corrections	35,7	71,0	36,4	65,0
Intensité	70,0	58,7	50,8	53,3
Attentif	80,0	71,0	74,2	52,5

En outre, la perception de compétence présente une relation positive avec l'estime de soi qui peut être considérée comme un déterminant majeur de plusieurs processus tels que motivation, poursuite d'activités sportives, recherche des causes et des explications du succès ou de l'échec, notamment à travers le phénomène d'attribution (Weiss, 1987). On perçoit bien toute l'importance que les résultats que nous avons mis en évidence prennent en milieu scolaire.

Ces élèves, de faible perception de compétence, font preuve de plusieurs comportements qui traduisent des possibilités limitées de s'améliorer de manière significative. Il existe chez eux une convergence de comportements inefficaces (Carreiro da Costa, 1988; Piéron, 1993), d'une réflexion qui ne facilite pas le traitement des informations reçues (Lee & Solmon, 1992) et des dispositions affectives peu orientées vers la tâche (Nicholls, 1984; Duda, 1989). Ces trois types de variables: faiblesse de l'engagement, peu d'attention vers l'information transmise et dispositions affectives négatives, figurent parmi les critères de pronostic défavorable dans l'efficacité de l'enseignement.

A l'inverse, les élèves de haute perception de compétence rassemblent les éléments médiateurs favorables à un progrès réel dans les activités physiques: motivation, engagement moteur et attention.

Les résultats peuvent être très largement interprétés sur la base du paradigme des processus médiateurs. En effet, l'action du professeur n'exerce pas un effet direct sur les apprentissages des élèves. Elle s'effectue à travers l'engagement moteur de l'élève, sa capacité de traitement de l'information et des aspects affectifs ou motivationnels. Le groupe de forte motivation présente des valeurs de perception de compétence supérieures à la moyenne.

L'engagement moteur est supérieur chez les élèves de perception de compétence élevée. Toutefois, il semblerait que l'effet de la motivation s'exerce surtout par l'intermédiaire de la perception de compétence.

Les éléments affectifs sont particulièrement bien représentés chez les élèves de forte motivation ou de haute perception de compétence, soit par des aspects généraux, tel que le goût pour les activités proposées, le désir de voir consacrer plus de temps à l'éducation physique dans le cadre scolaire. Les préoccupations pour les apprentissages, le dévelop-

pement des capacités et habiletés motrices et sportives ainsi que les tâches qui sont proposées figurent parmi leurs caractéristiques. Ces divers éléments représentent des aspects directement reliés à la séance vécue, notamment la satisfaction tirée de la participation.

Les progrès réalisés

De l'ordre de 70% des élèves estiment avoir progressé pendant la leçon. Cette constatation s'avère particulièrement importante en regard des objectifs d'apprentissage poursuivis. Par ailleurs, il importe que les participants soient convaincus de l'efficacité du travail, l'action des enseignants s'en trouvant ainsi valorisée. Ce type de résultat mériterait d'être mieux mis en exergue afin de renforcer les représentations qu'ont les acteurs de la vie éducative de notre discipline.

Dans la comparaison selon le niveau de l'élève, aucune différence n'atteint un seuil de signification statistique acceptable, les différences étant particulièrement ténues. Pour les meilleurs, les progrès sont toujours plus difficiles à obtenir. Le niveau d'exigence des tâches proposées dans les cours d'éducation physique étant le plus souvent adapté au niveau moyen de la classe, ils ne bénéficient pas de situations qui leur posent un défi et qui leur permettraient de progresser. Nous avons mis en évidence que les individualisations proposées par les enseignants concernaient quasi exclusivement les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Les autres mériteraient également une attention particulière afin d'exploiter les périodes d'éducation physique d'une manière plus efficace.

Plaisir/Amusement

Les trois quarts des élèves considèrent s'être bien amusés pendant la leçon (tableau 6). Bien qu'il convienne de ne pas associer l'amusement à la notion de "récréation", nous estimons qu'un environnement procurant plaisir et occasions d'apprentissage est hautement souhaitable. En effet, le plaisir constitue un moteur puissant, recommandé par tous les pédagogues. Il fait aussi partie des composantes de la motivation intrinsèque. Toutefois, on comprend que quelques élèves ne s'amusent pas pendant la séance, notamment en fonction d'attitudes peu favorables à l'égard du cours.

Réussissant mieux, les meilleurs atteignent plus souvent les objectifs ludiques inhérents aux activités compétitives. Ils peuvent mieux savourer les joies que procure une pratique de bonne qualité. Les échanges sont plus longs dans des disciplines d'opposition et les prestations se rapprochent du modèle véhiculé par les médias, augmentant ainsi la signification donnée à l'activité.

Malgré les différences que nous venons de mentionner, notons que plus de 60% des filles les plus faibles estiment s'être bien amusées. Ceci devrait satisfaire les enseignants puisque les difficultés liées à l'hétérogénéité des niveaux de pratique ne les empêchent pas d'atteindre un objectif important de leur cours.

Intensité de la leçon

Un peu plus de 50% des élèves considèrent que la leçon était intense (tableau 6). De très grandes variations devraient être relevées en fonction des disciplines enseignées. En effet, il s'avère difficile de placer sur un pied d'égalité des séances de musculation et de relaxation. Par ailleurs, certaines leçons de volley-ball avec des classes de 25 à 30 élèves ne devraient pas être perçues comme aussi intenses que des séances d'"aerobic" ou de danse. Des divergences assez nettes apparaissent entre l'idée que se fait l'enseignant de l'intensité de sa leçon et l'impression qu'en retiennent les élèves (Telama, Pauku, Varstala & Paananen, 1982).

Sur l'ensemble des leçons, les meilleurs présentent une légère tendance à considérer les activités comme plus intenses que leurs condisciples. La différence n'est toutefois pas significative. Elle s'explique probablement par le niveau d'engagement moteur supérieur observé chez les premiers.

Estimation des corrections

Un peu plus de 45% des élèves estiment que le professeur s'est adressé directement à eux plusieurs fois pendant de la leçon (tableau 6). Cette proportion a de quoi inquiéter. Compte tenu du nombre d'élèves dans certaines classes, il paraît difficile que le professeur porte une attention prolongée à tous. Toutefois, chacun ne mérite-t-il pas régulièrement d'être la cible des interventions de l'enseignant? Celui-ci semble ne pas répartir équitablement ses interventions à terme. Plusieurs élèves risquent, de

se sentir rejetés et pourraient modifier leurs attitudes à l'égard du cours. En revanche, d'autres pourraient apprécier le désintérêt relatif à leur égard en le considérant comme un gage de tranquillité: " pas de remarque, pas de problème ".

Les proportions d'élèves pensant avoir fait l'objet de plusieurs interventions sont l'inverse du niveau d'habileté présumé. Comme cela fut souligné précédemment, les enseignants s'adressent plus fréquemment aux plus faibles. Les différences, significatives à une probabilité de 0,01 atteignent généralement 30% ou même plus. Les élèves semblent donc conscients du traitement différencié. Apparemment, les meilleurs n'en souffrent pas comme en témoignent leurs sentiments de satisfaction et d'amusement, majoritairement favorables. Ils pourraient être en mesure de comprendre que leur professeur aide surtout ceux qui en éprouvent le plus grand besoin. Ils trouvent probablement leur satisfaction dans la pratique et les possibilités de valorisation qu'elle leur procure.

Implication et comportements des élèves

Une majorité d'élèves (70%) pense s'être donnée à fond et avoir été attentive et concentrée (tableau 6). Cette image correspond assez largement à ce qu'une analyse informelle des séances donnait à penser. Les professeurs observés rencontraient en effet une collaboration relativement franche. Bien entendu, tous ne présentent pas nécessairement les caractéristiques de motivation nécessaires au développement des niveaux attendus d'implication. Les apprenants pourraient être relativement vite satisfaits de leur participation. Ils sont souvent perçus comme peu enclins à l'effort.

Les meilleurs se sentent proportionnellement plus impliqués dans les séances que les plus faibles. Ceci se traduit par un engagement et une attention plus élevés.

Ces différences confirment celles que nous avons soulignées lors de l'observation du niveau d'efficacité rencontré dans l'engagement moteur des élèves. Notons que les proportions d'élèves considérant s'être beaucoup impliqués diminuent parallèlement au niveau d'habileté. Les participants se montraient ainsi capables d'estimer objectivement le niveau de leur implication. Rappelons toutefois que l'intensité de la participation ne correspond pas nécessairement à celle habituellement admise par les spécialis-

tes de l'activité physique pour créer les effets favorables sur la santé.

CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Selon qu'ils appartiennent aux meilleurs ou aux plus faibles, les élèves tendent à considérer comme comportement d'individualisation des actions différentes des enseignants. Les premiers se centrent sur ce qui peut les valoriser, les seconds apprécient les comportements qui tendent à leur faire combler leur retard.

Les élèves les plus faibles sont pratiquement les seuls à recevoir des interventions d'individualisation. Toutefois, elles se limitent à des précisions supplémentaires quant aux tâches à réaliser et à des diminutions des exigences demandées. Les caractéristiques sur lesquelles portent les événements identifiés diffèrent en fonction du niveau d'habileté. Les plus faibles accordent davantage d'attention aux interventions des enseignants en relation avec leurs caractéristiques cognitives. L'élévation du niveau d'habileté correspondait par ailleurs à un accroissement parallèle de l'importance accordée par les élèves aux actions des enseignants associées à leurs compétences motrices personnelles. Selon le cas, les élèves se focalisent ainsi sur les actions qui leur permettent de se valoriser ou à l'inverse qui portent préjudice à leur statut.

Les actions perçues préférentiellement par les élèves les moins habiles comme un signe d'intérêt, de désintérêt de l'enseignant ou à l'égard de leurs caractéristiques personnelles portent essentiellement sur l'adaptation des tâches. Les meilleurs accordent davantage d'attention à des actions centrées sur les aspects affectifs de la relation pédagogique. Par ailleurs, notons que les enseignants privilégient souvent les activités adaptées au niveau moyen de la classe et modifient fréquemment les tâches afin de permettre aux plus faibles de suivre l'activité. L'inverse est plus rare. Les meilleurs sont plus rarement mis au défi par des tâches plus difficiles. Ceci est en contradiction avec la recherche d'une motivation élevée chez tous les participants.

Nous en trouvons une confirmation dans l'estimation par les meilleurs des progrès réalisés au cours de la leçon. Les tâches étant trop faciles, ils ne se verraient pas progresser. L'individualisation doit impérativement être envisagée pour les élèves les

plus doués comme pour ceux qui rencontrent de plus grandes difficultés pour suivre le programme.

Les perceptions de séance sont globalement plus favorables chez les élèves classés parmi les plus habiles. Elles confirment les résultats obtenus par l'observation du processus d'enseignement et valident les interprétations qui ont été proposées à leur sujet. Attirons l'attention sur le niveau alarmant de la perception de compétence des moins bons élèves qui ressentent clairement leur taux d'échec particulièrement élevé. Cette constatation renforce encore l'importance primordiale de déterminer des objectifs et situations d'apprentissage d'un niveau de difficulté approprié et présentant un intérêt pour l'élève. Une meilleure connaissance des multiples aspects de la motivation devrait y contribuer. Elle souligne l'intérêt que les éducateurs physiques devraient accorder à la vérification du succès rencontré par tous leurs élèves au cours de la pratique.

Nous insistons également sur le faible niveau d'intensité de la leçon tel qu'il est perçu par les élèves. Afin d'éviter le développement de représentations négatives du cours d'éducation physique, il importe que les enseignants s'efforcent de donner à leur cours une signification particulière qui repose sur sa spécificité: l'activité physique.

De même, il est apparu que le plaisir et la satisfaction rencontrés en participant à des activités physiques pouvaient renforcer leur estime de soi et contribuer à développer une participation continue à des activités sportives au-delà de la scolarité.

REFERENCES

CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Thèse de doctorat en éducation physique, Université Technique de Lisbonne (non publié).

CARREIRO DA COSTA, F., PEREIRA, P., DINIZ, J. & PIERON, 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

DUDA, J. (1986). *A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom*. In, L. VanderVelden, & J. Humphrey (Eds.), *Current selected research in the psychology and sociology of sport*. New York: AMS Press, 115-134.

DUDA, L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.

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

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

HARTER, S. (1980). A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology: Vol. 14*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

HARTER, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). New York: Academic Press.

LEE, A., & SOLMON, M. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 57-71.

MARSH, H. et al. (1985). Self-Concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 5, 772-790.

MARTINEK, T. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.

MARTINEK, T. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.

MCKIDDIE, B., & MAYNARD, I. (1997). Perceived Competence of Schoolchildren in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 1997, 16, 324-339

NICHOLLS, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

PIERON, M., & BRITO, M. (1990). Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans). In, J. Duran, J.L. Hernandez, & L. Ruiz (Eds.), *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*. Madrid: INEF, 113-117.

PIERON, M., & EMONTS, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 1, 33-40.

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

PLACEK, J. (1984). A Multi-Case of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.

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.

TELAMA, R., PAUKKU, P., VARSTALA, V., & PAANANEN, M. (1982). Pupil's physical activity and learning behaviour in physical education classes. In, M. Piéron, & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education*. Liège: AIESEP, 23-35.

TWARDY, B., & YERG, B. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.

WEISS, M. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. In, D. Gould, & M. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences*. Champaign, IL: Human Kinetics, 87-119.

WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.