

Analyse de l'enseignement des activités physiques et sportives dans la perspective d'un traitement différencié des élèves de l'enseignement primaire

**Maurice PIERON, Maryse LEDENT, Catherine DELFOSSE,
Kathy LUTS, Véronique PIROTTIN, & Marc CLOES**

Les auteurs font partie du Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives de l'Université de Liège. Les résultats qu'ils présentent dans cet article sont issus d'une recherche commanditée par le Ministère de la Communauté française (157/97).

Afin de recueillir une image valide du traitement différencié des élèves dans des leçons d'éducation physique, il est primordial de proposer une approche multidimensionnelle, prenant comme cible les différents acteurs du processus pédagogique, à la fois les enseignants et les élèves. Par ailleurs, deux types d'informations devraient être récoltés afin de rendre compte de la réalité de la relation pédagogique: celles qui concernent les comportements et actions concrètes et celles relevant des valeurs, attitudes, perceptions et mécanismes de prise de décision. Les premières reposent sur l'observation alors que les secondes exigent l'interrogation des sujets.

Une description détaillée des divers instruments a été présentée précédemment (Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin et Delfosse, 1998). Le tableau 1 synthétise les outils utilisés et les variables étudiées. Nous ne rappellerons ici que les modalités d'analyse qui concernent le thème traité: les comportements des enseignants et des élèves.

Au cours des deux dernières décennies, la recherche en pédagogie des activités physiques et sporti-

ves a largement contribué à la mise en lumière des relations existant entre les comportements observés en classe et les acquisitions des élèves.

Il fut assez logique de voir apparaître le temps d'engagement moteur comme l'un des médiateurs les plus puissants des apprentissages de l'élève. Toutefois, le pouvoir prédictif de cette variable reste relativement faible si des précisions en termes de qualité et de spécificité ne sont pas apportées selon les objectifs et le succès que rencontre l'élève dans sa pratique.

Le feedback représente une intervention de l'enseignant dont l'influence sur l'efficacité de la relation pédagogique a été mise en évidence à plusieurs reprises. Toutefois, le paradigme des processus médiateurs nous a rendus conscients que l'action de l'enseignant ne conduit pas directement aux changements. L'action passe par plusieurs filtres qui sont l'engagement moteur de l'élève, son implication cognitive lorsqu'il s'agit d'effectuer des apprentissages moteurs ou cognitifs et surtout des aspects motivationnels qui conditionnent ses dispositions vis-à-vis des objectifs et des tâches. L'interprétation qu'il fait des interventions de l'enseignant en dépend également.

La manière avec laquelle l'enseignant gère le temps qui lui est imparti pour atteindre les objectifs fixés constitue également une variable susceptible d'appréhender l'attention qu'il accorde au traitement différencié des élèves.

pour mieux enseigner. Paris: Ed. Revue E.P.S.

PIERON, M., DELFOSSE, C., LEDENT, M., & CLOES, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.

PIERON, M., LEDENT, M., PIROTTIN, V., LUTS, K., DELFOSSE, C. & CLOES, M. (1997). Les comportements des enseignants dans la perspective d'un traitement différencié des élèves. *Revue de l'Education Physique*, 37, 4, 169-179

PIERON et al (1998). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. Rapport 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

SWALUS, P., CARLIER, G., FLORENCE, J., RENARD, J.P., & A. SCHEIFF (1987). Analyse de l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire. *Sport*, 117, 12-43.

**Sommaire du numéro de mars 1998 de
Fondamental Infos**

Editorial; R. Delmelle

Les espoirs sont fondés; E. Crenier

Gymnastique rythmique sportive. Test or ballon; C. Romanus, A.-A.

Fieuw et V. Arthus

Méthodologie des jeux; R. Delmelle

Opération «Sport à l'Ecole»; G. Bonaventure

Jeu de l'oie; J.-M. Gobert

Petit plaidoyer en faveur de l'éducation physique

Pour une école accorte ... jouez avec des cordes; G. Bonaventure

Stage de Pédagogie Sportive - Spa 1998

La plus grande motivation des enfants pour les activités physiques ne conduit pas à une meilleure utilisation du temps programme. L'analyse de la gestion de la classe souligne que les élèves du primaire disposent de moins de temps pour s'engager dans des activités physiques que leurs aînés du secondaire. Un effort devrait être entrepris à ce niveau afin de mieux répondre au besoin naturel de mouvement des enfants.

La majorité des activités physiques proposées poursuit comme principal objectif l'apprentissage d'habiletés motrices spécifiques. Le développement moteur et physique général et le jeu, vecteur important de motivation à la pratique, paraissent relativement oubliés.

L'observation des comportements des élèves confirme les craintes relatives à la participation active dans les séances d'éducation physique. Cette dernière s'avère inférieure à celle des élèves du secondaire, pourtant moins motivés.

L'égalité des chances d'apprentissage n'existe pas réellement dans le sens où les élèves considérés comme les meilleurs sont également ceux qui rencontrent le plus d'opportunités de pratique. Si à peine un quart du temps disponible pour la pratique est transformé en activité motrice pour l'ensemble des élèves, les meilleurs parviennent à s'engager proportionnellement plus que leurs condisciples moins habiles. Etant habituellement moins attirés par le mouvement, leurs expériences pratiques ne leur permettent vraisemblablement pas de modifier leurs attitudes à l'égard de l'éducation physique. Les enseignants ont donc un rôle important à jouer à ce niveau. Cette mission est particulièrement cruciale au niveau primaire. En effet, le décalage entre les meilleurs et les plus faibles s'y marque encore plus que dans le secondaire.

Les interventions des enseignants soulignent qu'un effort est réalisé dans ce sens. Leur fréquence est en effet supérieure dans le primaire en comparaison avec le secondaire. Elles sont également davantage individualisées. Leur liaison au comportement des participants a été soulignée. Les meilleurs reçoivent proportionnellement plus de feedback, de guidance, de réactions affectives. Leurs condisciples moins habiles reçoivent des proportions supérieures d'individualisations et de relances d'activité. Les feedback se montrent orientés vers la simple valorisation des élèves. Ceci est en contradiction avec l'importance accordée à l'approche

formative en primaire. Les meilleurs bénéficient de feedback plus riches (positifs et spécifiques) que les moins bons. Cette constatation attire l'attention sur le risque potentiel de développement d'un sentiment d'incompétence encouru par les élèves les plus faibles. Afin de ne pas tromper ces derniers, il conviendrait de proposer davantage de situations dans lesquelles ils rencontreraient du succès ou de mieux définir les objectifs qui leur sont fixés.

Les résultats fournis par l'étude et ses conclusions indiquent clairement qu'il existe une marge de progrès appréciable que l'on pourrait réaliser dans la relation pédagogique et ce, dans une perspective d'équité vis-à-vis des élèves.

REFERENCES

CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O sucesso pedagogico 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).*

DELFOSE, C., CLOES, M., LEDENT, M. & PIERON, M. (1994). *Les enseignants dans l'expérience pédagogique d'éducation physique quotidienne en Communauté française de Belgique. Perceptions et réactions. Revue de l'Education Physique, 34, 2-3, 89-98.*

METZLER, M. (1979). *The measurement of academic learning time in physical education. Doct. diss., Ohio State University.*

PIERON, M., & DELMELLE, R. (1983). *Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. Motricité Humaine, 1, 12-17.*

PIERON, 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.*

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. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport. Paris: Ed. Revue E.P.S.*

PIERON, M. (1993). *Analyser l'enseignement*

2. Analyse de l'engagement moteur

Proportions de temps d'engagement moteur par rapport au temps disponible pour la pratique

Pour des raisons pratiques liées à l'enregistrement vidéo, les données relatives à quelques élèves ont été écartées de ce traitement. En effet, au cours de leurs dix minutes d'observation, ils ne disposaient que d'une période extrêmement brève pour la pratique. Dès lors, en fonction de l'organisation, soit ils n'étaient jamais engagés sur le plan moteur, soit, au contraire, ils participaient pendant la totalité du court temps disponible pour la pratique.

Les élèves exploitent globalement un quart du temps disponible pour la pratique (26,4%). Cette proportion mériterait d'être nettement supérieure. Elle est significativement inférieure à celle du niveau secondaire ($t = 4,9$; $p < 0,001$). Elle est directement liée à l'organisation proposée par les enseignants. En effet, dans le groupe où les élèves sont le plus souvent moins de 50% en activité simultanée, la proportion est la plus basse (16,2% chez les débutants hommes).

A l'exception de ce qui se passe chez les professeurs féminins débutants, les élèves dont le niveau d'habileté est supérieur tendent à rentabiliser davantage les périodes d'activité qui leur sont octroyées. Les différences relevées chez les classes des professeurs expérimentés se révèlent significatives sur le plan statistique ($t = 2,07$ et $p = 0,048$ chez les femmes; $t = 1,8$ et $p = 0,087$ chez les hommes). Elles confirment celles qui furent constatées au niveau secondaire et permettent de considérer que les élèves moins doués n'essayent pas de s'engager au maximum de leurs possibilités dans les activités. Ceci doit être rapproché de l'attitude moins favorable que les élèves moins habiles manifestent (Piéron et al., 1998). Notons par ailleurs qu'ils doivent consentir davantage d'efforts que leurs condisciples plus doués. Ces résultats illustrent clairement la relation entre les attitudes et les comportements et soulignent le rôle important de la médiation par l'apprenant des stimuli pédagogiques. A la décharge des élèves moins habiles, il faut toutefois retenir que les enseignants leur donnent davantage d'informations et que leurs échecs plus fréquents ne leur permettent pas toujours de s'engager autant qu'ils le souhaiteraient.

La différence relevée selon l'expérience de l'enseignant est significative chez les élèves des profes-

seurs masculins ($t = 3,7$; $p < 0,001$). Ceci signifierait que les enseignants expérimentés se montrent plus vigilants et choisissent des formes d'organisation mieux adaptées au travail du plus grand nombre d'élèves. Cette interprétation confirme les résultats discutés précédemment.

Aspects qualitatifs de l'activité des élèves

Globalement, l'engagement moteur des élèves est efficace dans un peu moins de la moitié du temps (48,5%). Les apprenants sont en échec pendant 15,9% de leur temps de pratique. Cette image confirme ce qui a été mis en évidence au niveau secondaire (Piéron et al., 1998).

La qualité de la participation des meilleurs est nettement supérieure à celles des plus faibles. La marge de variation des proportions d'engagement efficace atteint une valeur extrême dans la comparaison des élèves des professeurs masculins. Le choix d'activités plus sportives les conduirait à proposer des activités trop difficiles pour les plus faibles. Cette constatation met encore en exergue l'intérêt qu'il convient d'accorder au choix des tâches plus adaptées au niveau individuel des pratiquants.

Les différences se marquent sensiblement plus en primaire qu'au niveau secondaire. L'influence des décalages dans les processus de maturation ainsi que les conditions socio-culturelles se marquent probablement plus sur le niveau de pratique chez les plus jeunes enfants que chez les adolescents.

CONCLUSIONS

Il est évident que les professeurs d'éducation physique du primaire travaillent dans des conditions très différentes de celles de leurs collègues du secondaire. Ils sont en contact avec leurs élèves tout au long de leur scolarité et s'adressent à des classes mixtes. Les établissements d'enseignement primaire se caractérisent également par la plus grande stabilité de leur équipe pédagogique et par une participation plus active des parents. Ces différents paramètres expliquent que les décisions en relation avec le traitement différencié des élèves prises par les responsables de la formation physique et motrice des enfants du primaire présentent les caractéristiques qui les différencient de celles de leurs collègues sous plusieurs aspects.

d'éducation physique où beaucoup d'entre eux libèrent l'énergie réfrénée dans les activités en classe.

Selon le groupe, nous constatons quelques variations dans la fréquence relative d'émission des différentes catégories. Les hommes privilégient le rappel des règles alors que les femmes utilisent plus les critiques. Ceci est en contradiction avec les résultats que l'on enregistre habituellement et souligne l'intérêt plus marqué des professeurs féminins pour les aspects affectifs de la relation pédagogique. Les hommes semblent davantage porter leur intérêt sur la responsabilisation des élèves. Leur faire comprendre et respecter des règles de vie en groupe constitue un objectif particulièrement important dans le processus d'éducation.

Les comportements des élèves

L'objectif consiste à analyser plus en détail les aspects quantitatifs et qualitatifs de leur activité motrice.

1. Profil global des comportements

L'ordre des six premières catégories correspond au profil des comportements relevés au niveau secondaire (Piéron et al., 1998). Toutefois, des différences importantes doivent être mentionnées en ce qui concerne les durées moyennes de chaque catégorie de comportement. Les élèves du primaire passent moins de temps à recevoir de l'information (3 min 27 contre 3 min 50 sur 10 min d'observation), eten engagement moteur (1 min 13 contre 2 min 04 sur 10). En revanche, la durée des périodes pour lesquelles ils attendent, se déplacent et interagissent avec un condisciple augmente parfois très nettement: de 2 min 28 à 3 min 03 sur 10 pour l'attente, par exemple.

Ces différences dérivent logiquement des constatations faites sur les divers aspects de la gestion de la classe dans le secondaire et le primaire. Elles attirent l'attention sur le paradoxe de l'enseignement de l'éducation physique à ce niveau: alors que les élèves sont naturellement plus motivés pour le mouvement et les activités physiques en général, ils participent moins que leurs aînés. Il existe des questions à se poser pour corriger cette situation.

Les élèves considérés comme les meilleurs se montrent plus actifs que leurs condisciples moins doués. La différence de quelques pour cent prend un sens particulier chez les professeurs masculins débutants où la participation active des élèves les moins habiles n'atteint pas le seuil des 10%.

Les différences observées dans les proportions de temps d'engagement moteur indiquent clairement que l'égalité des chances d'apprentissage pour tous les élèves, un des objectifs de l'éducation physique scolaire, n'existe pas réellement. Les meilleurs élèves sont également plus souvent engagés dans des activités d'organisation. Il est possible que les professeurs leur fassent confiance et leur donnent diverses responsabilités. Ceci peut être associé à une recherche d'efficacité de la part de l'enseignant. En effet, s'il confie une tâche d'organisation à un élève caractérisé par certaines déficiences motrices, la tâche prendrait plus de temps et retarderait le cours de la leçon.

Par ailleurs, les plus faibles passent plus de temps à recevoir des informations. Ceci confirme les résultats relevés au niveau secondaire. Dans trois comparaisons sur quatre, les élèves moins doués attendent plus que les meilleurs. Rappelons que la proportion d'inactivité a été mise en relation avec l'absence de progrès (Carreiro da Costa, 1988). Il apparaît donc que les chances d'apprentissage des élèves considérés comme les plus faibles sont réduites par rapport à celles des meilleurs élèves.

Tableau 3 - Répartition des comportements observés selon le niveau d'habileté

	Enseignantes Elèves «+»	Enseignantes Elèves «-»	Enseignants Elèves «+»	Enseignants Elèves «-»
Engagement moteur	24,7%	22,7%	22,6%	17,9%
Organisation	9,9%	10,1%	11,3%	11,8%
Reçoit une information	34,2%	36,1%	39,1%	43,8%
Attend	25,4%	26,7%	23,5%	23,5%
Est hors-tâche	0,4%	0,6%	1,1%	1,2%
Autres catégories	5,5%	3,8%	2,3%	1,8%

pauvres si l'on excepte l'éventuelle valorisation des élèves liée à l'utilisation massive des réactions approbatives simples. De la sorte, l'enseignant se limite à l'aspect renforcement de la réaction, délaissant la fonction d'information particulièrement importante dans l'objectif de la rétroaction. L'âge et le degré de développement moteur des élèves du primaire ne justifient pas que les professeurs évitent de transmettre des informations au sujet des prestations. Quel que soit le degré de compréhension des enfants, l'utilisation d'un langage imagé permettrait, de faire passer un message autre que la simple satisfaction de l'enseignant. Même au niveau primaire où ils sont réputés pour leur intérêt envers l'éducation physique et une propension à progresser naturellement, les élèves sont en droit de bénéficier d'une démarche formative reposant sur la connaissance la plus complète possible de leur maîtrise dans les habiletés enseignées, générales ou spécifiques.

Le caractère des feedback reçus par les meilleurs est nettement plus approuvateur (simple et spécifique) que celui des interventions dont bénéficient les plus faibles. Lorsque leur prestation est moins bonne, les meilleurs sont corrigés plus spécifiquement comme en témoignent des proportions toujours supérieures de feedback approuvateurs spécifiques. Les élèves classés parmi les moins habiles reçoivent proportionnellement plus de réactions désapprobatives simples et spécifiques neutres.

Si cette distribution paraît logique selon les performances réalisées habituellement par les deux groupes d'élèves, elle n'en reste pas moins regrettable. Nous avons déjà évoqué cet aspect dans la discussion des résultats du secondaire (Piéron et al., 1997). Au niveau primaire, la différence de traitement entre les meilleurs et les plus faibles risque d'avoir des conséquences encore plus marquées. En effet, les élèves d'un niveau de maîtrise inférieur pourraient développer un sentiment d'incompétence qui, à terme, les conduira à rejeter les activités physiques et sportives. Nous ne pourrions que recommander aux enseignants d'être plus attentifs au caractère approuvateur/désapprouvateur de leurs interventions.

Afin de ne pas leurrer les élèves moins doués, il conviendrait de leur proposer davantage de situations dans lesquelles ils peuvent rencontrer le succès ou de leur fixer des objectifs d'apprentissage à leur portée. Il est logique d'admettre qu'un enfant dont le développement moteur est insuffisant doive franchir des étapes préliminaires avant de se lancer

dans l'apprentissage d'habiletés spécifiques. «Objectifs individuels» et «tâches adaptées au niveau réel» constituent donc les maîtres mots de la recherche d'un traitement différencié. La mise en place de telles démarches nécessite une connaissance approfondie des élèves et de la matière enseignée. Un effort particulièrement important dans la préparation des séances destinées à des classes presque toujours trop nombreuses se révèle également indispensable. En primaire, une collaboration entre professeur d'éducation physique et titulaire de la classe s'avère particulièrement indiquée (Delfosse, Cloes, Ledent & Piéron, 1994).

Les interventions d'individualisation sont moins diversifiées que dans le secondaire comme cela est mis en évidence par le nombre inférieur de catégories réellement exploitées par les professeurs du primaire. Leur répartition diffère également de manière nette. L'importance quantitative des questions (47%) et des réexplications (27,3%) est inversée par rapport à ce qui fut observé dans les leçons du secondaire (Piéron et al., 1997). La modification de la tâche reprend la part qui était consacrée aux autres sous-catégories par les professeurs du secondaire.

Ces constatations trouveraient une explication dans l'aura que l'approche par découverte guidée possède au niveau primaire. Avec les enfants de ce niveau d'enseignement, il est de bon ton de susciter la réflexion afin de permettre une meilleure intégration des connaissances et apprentissages.

La répartition des interventions d'individualisation reçues par les élèves «+» et «-» diffère peu. Notons toutefois que les moins habiles reçoivent proportionnellement plus de précisions dans les explications. Ceci avait déjà été constaté dans les classes du secondaire et confirme l'interprétation que nous avons proposée alors.

Le nombre de catégories de réactions de discipline est plus grand dans le primaire que dans le secondaire. Trois catégories sont principalement utilisées: le rappel des règles, la critique et les remarques simples («Dit de cesser»). La démarche globale des enseignants semble très constructive dans le sens où ils tentent plus souvent de raisonner les enfants. Les interventions très autoritaires ne représentent qu'une part extrêmement réduite des réactions de discipline. C'est un point très positif, surtout lorsque l'on connaît la tendance générale des enfants à être turbulents, notamment dans les cours

les plus jeunes élèves. Nous avons déjà rappelé l'organisation des activités en atelier et le nombre proportionnellement inférieur d'élèves simultanément actifs dans les classes du primaire.

La distinction selon le niveau d'habileté des élèves influence nettement la répartition des interventions. En effet, les proportions de plusieurs catégories diffèrent systématiquement dans le même sens dans les quatre comparaisons envisagées (figure 2). Les élèves considérés comme les meilleurs reçoivent proportionnellement plus de feedback, de guidance, de remarques affectives et d'organisation. Les plus faibles sont plus concernés par des interventions d'individualisation, des pressions et des relances (3 comparaisons sur 4). L'image est assez proche de celle du niveau secondaire. Les différences se marquent toutefois plus nettement dans les classes des jeunes élèves. Ceci semble en contradiction avec les intentions initiales des professeurs qui insistent sur leur volonté d'assurer l'égalité des chances à chacun. Ils interagissent de manière relativement équilibrée sur un plan quantitatif mais ils ne semblent pas avoir pris conscience de l'influence directe du comportement des apprenants sur leurs propres comportements. La relation pédagogique est assurément un phénomène dans lequel les acteurs s'influencent mutuellement.

4. Contenu des interventions

La moitié des feedback (50,9%) sont des réactions approuvatives simples. Les rétroactions désapprouvatives spécifiques (35,2%) constituent la seconde caté-

gorie représentant plus d'un feedback sur dix. Notons la proportion très faible du feedback spécifique neutre (5,6%). L'analyse du profil des réactions à la prestation émises dans le primaire indique que les professeurs réagissent avec peu de variété. Ils approuvent les prestations sans donner de justification à leur avis ou critiquent en précisant les aspects incorrects qui les ont frappés. Cette démarche caractéristique était aussi présente au niveau secondaire (Piéron et al., 1997). Elle se marque davantage dans les classes du primaire. Cette constatation ne peut être considérée comme favorable sur le plan pédagogique. En effet, les interventions se montrent

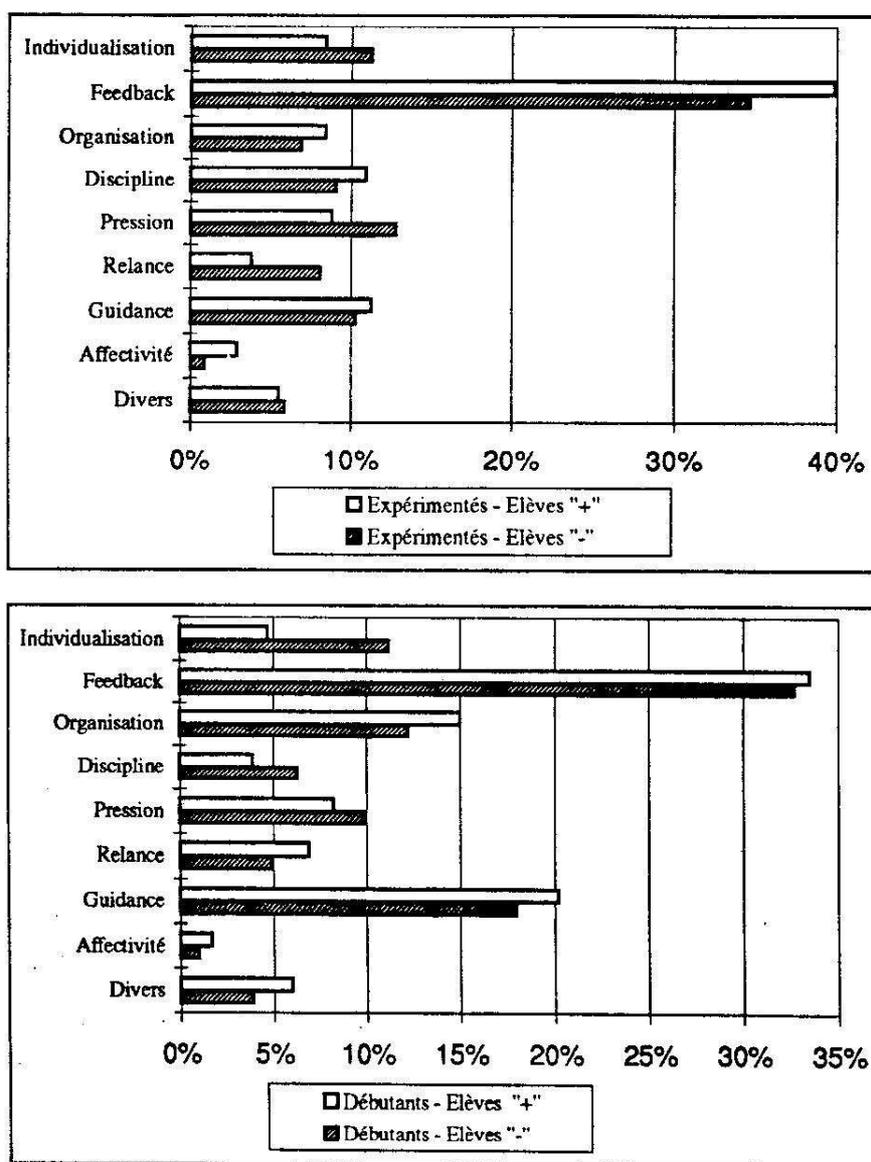


Figure 2 - Répartition des catégories d'intervention dans les classes de professeurs expérimentés et débutants

cas et concernent nettement moins un petit groupe (7,0%) ou la classe (3,7%). Par rapport au profil décrit au niveau secondaire, l'accroissement des interventions individuelles prend place au détriment des réactions centrées sur un petit nombre d'élèves. Les enseignants du primaire se montrent ainsi plus intéressés par chaque élève. N'oublions pas que les activités qu'ils proposent mettent moins d'élèves en action simultanément. Ceci expliquerait que les professeurs soient plus souvent confrontés à des prestations individuelles.

Les proportions d'interventions destinées aux élèves les meilleurs et les plus faibles se différen-

cient moins nettement qu'au niveau secondaire. Ceci pourrait assez bien cadrer avec la volonté annoncée de nombreux professeurs du primaire de «ne pas faire de différence». Il convient en effet de préciser que lorsqu'ils furent interrogés, plusieurs d'entre-eux rechignèrent à l'idée d'identifier deux groupes d'élèves de niveaux distincts.

Il apparaît que les meilleurs entrent moins fréquemment en contact avec le professeur que les plus faibles, confirmant les résultats obtenus dans plusieurs études du même type (Piéron & Forceille, 1983; Piéron et al., 1997).

3. Répartition des interventions

Le feedback constitue l'intervention la plus importante (34,5%). Cette proportion augmente d'ailleurs sensiblement par rapport à celle qui fut observée au niveau secondaire. Ceci peut être rapproché de l'orientation des activités plus directement centrées sur l'apprentissage dans les classes des plus jeunes élèves.

Les guidances conservent une place de choix parmi les interventions les plus utilisées par les professeurs du primaire. Toutefois, elles semblent proportionnellement moins exploitées par ces derniers que par leurs collègues du secondaire. Par la forme d'organisation adoptée, il est possible que les apprenants soient moins disponibles pour traiter ces informations.

Notons encore l'augmentation relative de la proportion des remarques d'organisation et de discipline en passant du primaire au secondaire. Ceci paraît logique en raison des modalités de travail proposées par certains des enseignants chez

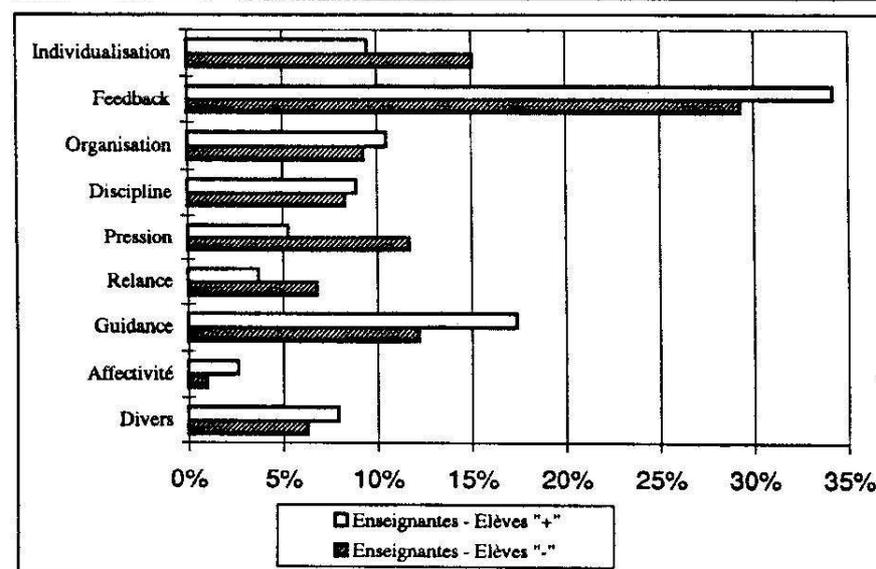
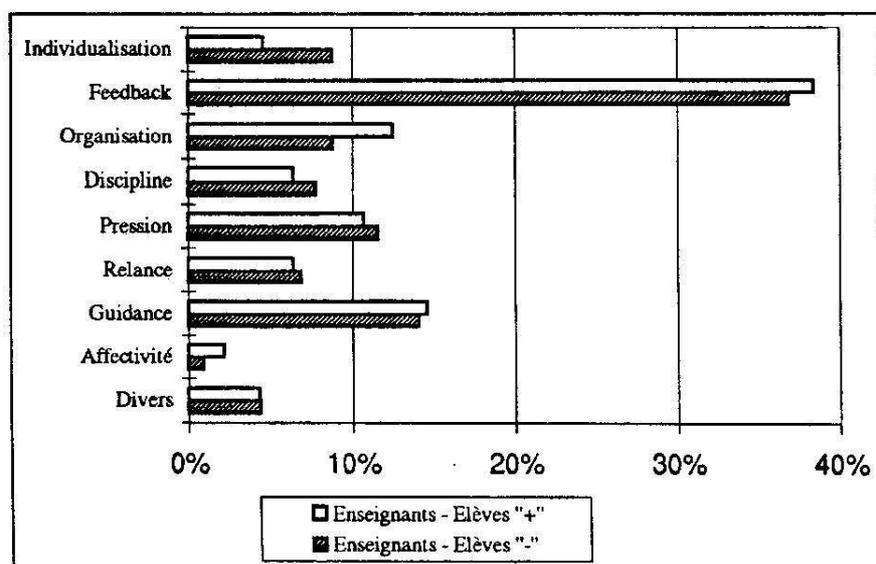


Figure 1 - Répartition des catégories d'intervention selon le niveau d'habileté dans les classes de professeures féminines et masculins

la pratique (34%), cette catégorie s'avère moins présente à ce niveau d'enseignement qu'au secondaire. Le travail impliquant moins d'un quart des élèves est observé dans 21,5% du temps d'activité, soit près du double de ce qui fut relevé dans les leçons du secondaire. Ceci indique que le volume potentiel de l'activité des élèves du primaire est faible par rapport à ce que nous avons observé dans le secondaire. Cette constatation est encore renforcée par l'importance prise par la catégorie «Un par un» (5,8%) qui était à peine mentionnée au niveau secondaire.

L'image d'ensemble fournie par l'analyse du nombre d'élèves engagés simultanément dans la pratique conduit à s'interroger sur la rentabilité du temps disponible. Les résultats font apparaître que les élèves ne disposent pas de toutes les occasions de libérer leur trop-plein d'énergie. Si l'on ajoute aux modalités d'organisation, les longues périodes d'information et l'attente inévitable lors des périodes de transition, nous comprenons l'augmentation des interventions de discipline observées. Des enfants qui restent inactifs éprouvent une propension naturelle à devenir turbulents.

En regroupant les catégories relatives à la participation d'au moins 50% des élèves et au travail par atelier, on constate que les enseignants expérimentés permettent plus souvent à un plus grand nombre d'élèves de travailler simultanément (86,4 contre 43,0% chez les femmes, 63,2 contre 33,1% chez les hommes). Les débutants (hommes) sont les seuls à proposer des activités «Un par un» (20,6%). Au niveau primaire, on remarque une nette différence entre les modalités d'organisation des deux types d'enseignants. Retenons aussi la proportion élevée de temps disponible consacrée au travail par atelier chez les professeurs féminins expérimentés (12,9%). Il est probable que les modalités d'organisation des activités exercent une influence considérable à ce propos. Les enfants semblent être passés d'un poste de travail à l'autre et y attendre leur tour de passage.

Les enseignants expérimentés paraissent avoir développé des stratégies capables d'accroître la proportion d'élèves s'exerçant en même temps. Ceci s'avère particulièrement important dans le sens où le volume de travail offert aux élèves constitue une variable primordiale dans l'efficacité de la relation pédagogique. Il est utile d'attirer l'attention des jeunes professeurs sur cette différence et de les encourager à améliorer leurs décisions en matière

d'organisation des activités. Ces résultats tendent également à tempérer l'avis fourni à leur propos dans la répartition du temps utile. En effet, la proportion élevée de temps disponible enregistrée par les débutants-hommes masquait un certain manque d'efficacité.

Tant chez les expérimentés que chez les débutants, la proportion de temps au cours duquel 50% au moins des élèves pratiquent simultanément est quasi deux fois plus importante chez les professeurs féminins que chez leurs collègues masculins. Cette différence est étonnante quand on considère que ces derniers sont davantage préoccupés par l'amélioration des qualités physiques. La priorité accordée par les femmes aux tâches connues et répétitives («Motricité») expliquerait en partie les résultats. Par ailleurs, elles exploitent plus fréquemment les modalités de travail en atelier, ce qui leur permet, après avoir consacré beaucoup plus de temps aux explications et à l'organisation, de multiplier les occasions de pratique.

Les comportements des enseignants

Nous nous centrerons successivement sur des aspects quantitatifs et structurels des interventions.

1. Fréquence des interventions

Le taux d'intervention calculé pour l'ensemble des enseignants est supérieur à celui enregistré au niveau secondaire (4,7/minutes). Les variations de cet indicateur quantitatif sont aussi importantes qu'à ce niveau. Les débutants émettent relativement plus d'interventions que leurs collègues plus expérimentés (1 intervention toutes les 11 et 26 secondes, chez les femmes; 1 toutes les 12 et les 13 secondes chez les hommes). Si la différence est nette chez les professeurs féminins, elle est très faible chez les enseignants masculins. Rappelons que les premières ont proposé régulièrement des activités sous forme d'atelier. S'il permet aux élèves de s'impliquer assez bien, ce type d'organisation oblige l'enseignant à répéter régulièrement les consignes à des groupes d'élèves, le rendant indisponible pour réagir à d'autres endroits où se déroule l'activité.

2. Direction des interventions

Elles s'adressent à un élève isolé dans 88,2% des

Tableau 2 - Répartition du temps disponible pour la pratique

	Enseignantes expérimentées	Enseignants expérimentés	Enseignantes débutantes	Enseignants débutants
Apprentissage	69,1%	73,1%	78,7%	68,7%
Motricité	7,7%	1,6%	8,6%	1,8%
Condition physique	10,8%	12,5%	6,1%	11,4%
Souplesse	9,1%	6,8%	0,5%	3,0%
Jeu	3,2%	5,9%	6,0%	15,2%

professeurs n'oublie pas les caractéristiques des enfants et leur besoin fondamental de mouvement. Au niveau primaire, il paraît plus important d'améliorer leurs aptitudes motrices générales et de leur faire apprécier l'activité physique que d'apprendre des gestes techniques stéréotypés et inutiles en dehors d'une pratique sportive codifiée.

L'importance de la principale catégorie de temps disponible ne semble pas liée à l'expérience des enseignants. Les débutantes lui consacrent plus de temps que les enseignantes plus expérimentées tandis que la différence est inversée chez les hommes (tableau 2). En revanche, les professeurs expérimentés consacrent plus de temps aux différentes facettes du développement des aptitudes physiques (tableau 2). La différence est d'ailleurs assez importante pour la souplesse, chez les femmes (9,1 contre 9,5%) ou chez les hommes (6,8 contre 3,0%). Il est probable que les professeurs les plus expérimentés aient pris conscience de l'importance de cet objectif de l'éducation physique et tentent de lutter, dans les limites de leurs moyens, contre l'inactivité croissante des enfants dès l'école primaire.

Par ailleurs, les débutants accordent plus d'attention au jeu que leurs collègues plus anciens: 5,9% contre 3,2% chez les femmes, 15,2% contre 6,0% chez les hommes. Il est probable qu'ils soient influencés par les conceptions actuelles des approches pédagogiques des activités sportives prônant l'exploitation de formes de jeu variées.

3. Le temps d'information

Globalement, la distribution des différentes catégories de l'information transmise aux élèves correspond à celle enregistrée au niveau secondaire. Notons toutefois l'augmentation des proportions des catégories relatives à la démonstration de l'élève (8,7 contre 5,3%) et à la discipline (1,9 contre 0,1%). En revanche, l'importance des démonstra-

tions par l'enseignant tend à diminuer (3,8% contre 7,1%).

Alors que l'expérience motrice et le niveau des apprenants sont plus faibles qu'au secondaire, les enseignants font plus souvent appel aux élèves comme modèle. Les professeurs expérimentés ne montrent pratiquement pas directement (0,2%). Rappelons que la valorisation par un rôle de modèle de l'élève fait partie des solutions proposées préférentiellement par les professeurs du primaire dans les scénarios et que cette démarche serait très bien appréciée par les participants de ce niveau d'enseignement (Piéron et al., 1998, sous presse).

Aucune des différences relevées entre les professeurs les plus expérimentés et leurs collègues débutants ne se retrouve à la fois chez les femmes et chez les hommes. Seule exception, la catégorie de la démonstration du professeur est proportionnellement plus importante chez les débutants (7,4 contre 3,5% chez les femmes; 6,0 contre 0,2% chez les hommes). Les jeunes enseignants n'auraient pas encore appris à déléguer aux élèves une partie de leurs responsabilités. Peu confiants dans les prestations des enfants, ils préféreraient assumer eux-même le rôle de modèle. Par ailleurs, on peut également considérer que l'expérience des enseignants, inévitablement liée à un «plus grand âge», les conduisent à s'épargner quelque peu.

Nous n'avons mis en évidence aucune différence systématique entre les distributions des catégories chez les hommes et les femmes. Les professeurs sont responsables de classes mixtes et n'adoptent pas un comportement spécifique à l'un ou l'autre genre.

4. Nombre d'élèves actifs simultanément

Le travail de la classe entière reste la condition que l'on rencontre le plus au niveau primaire. Avec une proportion d'un tiers de temps disponible pour

plus grande motivation des enfants du primaire ne conduit pas à une meilleure utilisation du temps programme. Les contingences matérielles (éloignement de la salle, habillage, déshabillage) restent aussi lourdes. Avec les plus jeunes enfants, des difficultés peuvent apparaître dans la durée de la période passée au vestiaire. Pour cette raison, beaucoup de titulaires s'organisent afin que les élèves se changent en classe et arrivent assez rapidement en tenue. Plus l'âge des élèves augmente, plus cette démarche devient difficile. En raison de la maturation sexuelle de certains enfants, la mixité commence en effet à poser quelques problèmes qui se répercutent sur l'organisation de l'accueil des élèves dans les vestiaires.

Une seule séance groupée a été filmée. La planification de ce type d'activité est nettement plus rare au niveau primaire que dans le secondaire. Avec deux périodes hebdomadaires, la direction des écoles trouve en effet judicieux - lorsqu'elle est convaincue de l'utilité de l'éducation physique - d'espacer les séances afin que les effets de la répétition se fassent sentir.

L'importance des trois catégories de temps utile diffère sensiblement par rapport à ce qui fut observé au niveau secondaire. Par rapport à celui-ci, le temps disponible pour la pratique perd quasi 10% et atteint une valeur moyenne de 54,5%. Les temps d'information et de transition augmentent (31,8 et 13,8%). Ces changements pourraient paraître logiques dans le sens où les facultés de compréhension des enfants du primaire sont plus limitées que celles des élèves plus âgés. Ils auraient besoin de plus d'explications et de démonstrations. De plus, ils éprouvent des difficultés plus grandes à placer le matériel et à se préparer à écouter l'enseignant.

Toutefois Swalus, Carlier, Florence, Renard & Scheiff (1987) notaient qu'environ un quart des présentations des tâches énonçaient plus de six critères dont quatre différents. Cela représente beaucoup d'informations à gérer par des enfants. On doit trouver un équilibre entre le besoin d'information, d'une part, et la capacité d'attention relativement limitée des jeunes enfants, d'autre part. On n'oubliera pas qu'en âge d'école primaire, les facultés d'apprentissage par imitation sont bien présentes et doivent être largement exploitées.

Insistons encore sur le rôle fondamental de l'enseignant dans l'augmentation du temps disponible pour la pratique. Au niveau primaire où le besoin de mouvement de l'enfant est particulièrement élevé, il

nous semble qu'un effort devrait être tenté pour lui permettre d'être en mesure de se mouvoir pendant un temps qui représente plus que la moitié de la leçon. N'oublions pas qu'ils sont confinés dans leur classe pendant de longues périodes au cours desquelles leur enseignant éprouve parfois beaucoup de mal à contenir leur envie de dépenser leur trop-plein d'énergie. Si le cours d'éducation physique ne répond pas au besoin de mouvement des enfants, on peut craindre que l'école ne contribue largement à la perte d'intérêt des jeunes envers l'activité physique en général.

La distribution des catégories présente le même profil dans tous les groupes. Toutefois, les professeurs masculins débutants sont ceux qui respectent le mieux les critères d'efficacité avec les proportions les plus élevées de temps disponible pour la pratique et d'information (56,5 et 35,2%) et les périodes de transition les plus réduites (8,3%). Leurs jeunes collègues féminines fournissent un profil moins favorable (51,3; 29,7 et 19,0%).

Les différences enregistrées entre les groupes d'enseignants ne permettent pas de dégager de tendance particulière liée à l'expérience ou au genre des professeurs concernés. Retenons toutefois que les trois débutantes observées ont rencontré quelques difficultés de gestion de leur classe. Compte tenu de l'instabilité et de la fougue des enfants du primaire, on peut penser qu'elles auraient rencontré des difficultés à imposer un niveau de discipline compatible avec un travail répondant à des critères quantitatifs et qualitatifs.

2. Le temps disponible pour la pratique

Comme nous pouvions nous y attendre, le temps disponible pour la pratique porte essentiellement sur l'apprentissage. Selon le groupe envisagé, il représente le thème principal dans 68,7% (Débutants - Hommes) à 78,7% (Débutants - Femmes) des périodes d'activités. Cette orientation de l'éducation physique justifierait les résultats présentés dans la répartition des catégories du temps utile. Centrées sur l'apprentissage, les débutantes consacraient beaucoup de temps à présenter les tâches. Utilisant souvent un matériel varié et une organisation en circuit, elles «perdraient» davantage de temps en transition.

Il est étonnant de constater les proportions réduites des catégories relatives à la motricité (4,2%) et au jeu (7,8%). En effet, on peut se demander si les

ve. Les interventions furent réparties en cinq catégories: adaptation des exercices, changement de partenaire, réexplication, modification de l'exercice et question. Il convient de retenir que les interventions d'individualisation correspondent à des réactions de l'enseignant se rendant compte, pendant la pratique, de l'inadéquation de la tâche par rapport au niveau de l'élève.

Les interventions des enseignants en rapport avec les comportements hors-tâches des élèves ont été classées grâce à un système de catégories modifié à partir d'un plan d'analyse développé par Piéron et Brito (1990). L'identification de l'événement les ayant déclenchées était également envisagée. Un système inductif de 21 catégories a ainsi été élaboré afin de compléter l'instrument initial.

La fidélité intra-observateur a été calculée au moyen de la formule du pourcentage d'accords. Les interventions émises par quatre enseignants (n = 135) ont été codées à trois semaines d'intervalle par le même observateur. Le pourcentage d'accords s'élève à 76,3% dans l'identification des interventions. Il passe à 82% lorsqu'il s'agit de leur direction. Le pourcentage relativement faible relevé pour la première dimension s'explique par la difficulté de scinder certaines phrases et d'en classer les différentes parties en interventions. Après précision des définitions, une deuxième vérification effectuée sur 97 interventions a permis de mettre en évidence un niveau de fidélité nettement supérieur, atteignant respectivement 82 et 93%.

Comportement des élèves

Afin de simplifier les observations, les élèves reçoivent au début de la leçon un dossard numéroté qui facilitait leur identification sur les enregistrements vidéo. Par ailleurs, la prise de vue était réalisée de manière à ce que le plus grand nombre possible d'élèves apparaisse à l'écran.

Le plan d'analyse utilisé repose sur une approche multidimensionnelle. Dans un premier temps, l'observateur identifie le type de comportement de l'élève selon des modalités semblables à celle du système OBEL/ULg (Piéron, 1982, 1993). Treize catégories et dix sous-catégories ont été envisagées. Ces dernières n'apparaissent que dans les catégories «Activité motrice» et «Information». Elles ont permis une interprétation plus fine des résultats.

La deuxième dimension d'analyse concerne la qualité de la participation lors de l'activité motrice

ou le niveau d'attention de l'élève qui reçoit des informations.

L'analyse des comportements des élèves commence dix minutes après le début de la leçon dans le cas de séances de 50 minutes et après 20 minutes lors des leçons groupées. Cette mesure a été prise afin de placer l'observation des élèves principalement pendant le corps de la leçon. Nous nous sommes basés sur le chronométrage des comportements de chaque élève cible (les quatre élèves «+» et les quatre élèves «-») pendant un temps de 10 minutes d'observation réelle.

Un contrôle de la fidélité des analystes a été effectué à partir de l'observation répétée du comportement de quatre élèves (40 minutes). La moyenne du pourcentage d'accords atteint 82,5% en ce qui concerne le codage du type de comportement et 78,8% au niveau de la qualité de la participation ou de l'attention. Cette dernière valeur s'explique par une plus grande subjectivité de l'analyse de cette dimension et par la difficulté d'identifier la direction du regard des élèves lors des périodes d'information.

Les données qui concernent la connaissance de l'élève ont été traitées à l'aide des tests de comparaison de deux proportions et du khi carré. Au niveau de l'observation de leurs comportements, nous avons utilisé le test t de Student pour échantillons non appariés.

Nous avons procédé systématiquement à quatre comparaisons, selon le niveau d'habileté des élèves «+» et «-» et selon qu'ils participaient à des leçons dirigées par des enseignants hommes ou femmes.

RESULTATS & DISCUSSION

La gestion de la classe par l'enseignant

Nous nous intéresserons successivement aux variables suivantes: (1) le temps utile, (2) le temps disponible pour la pratique, (3) le temps d'information, et (4) le nombre d'élèves actifs simultanément. Nous ferons de fréquentes comparaisons avec ce qui existe dans l'enseignement secondaire (Piéron et al., 1997).

1. Le temps utile

La durée moyenne du temps utile dans les séances traditionnelles comptant une seule période est de 34 minutes, comme dans le secondaire. La

se centrant sur le nombre d'élèves à qui l'enseignant offre l'occasion de s'engager dans l'activité au même moment, il est possible d'interpréter les variations de temps d'engagement moteur et de déterminer le degré de responsabilité des élèves dans ces demières.

Par ailleurs, dans une perspective de traitement différencié des élèves, il importe que les interventions des enseignants visant à individualiser la pratique ou les informations soient analysées, au même titre que le feedback. Les interventions de discipline concernent une part importante de l'histoire de chaque classe et paraissent intimement associées au processus d'individualisation des relations que l'enseignant établit avec ses élèves.

Dans une publication antérieure (Piéron, Ledent, Pirottin, Luts, Delfosse et Cloes, 1997), nous avons présenté les caractéristiques du processus d'enseignement tel qu'il avait été observé au niveau secondaire. Notre objectif consiste à présent à analyser spécifiquement des aspects semblables dans des leçons d'éducation physique du primaire. Ce niveau d'enseignement présente plusieurs particularités par rapport à celui que nous avons abordé précédemment. Les professeurs d'éducation physique du primaire travaillent dans des conditions très différentes de celles de leurs collègues du secondaire. Ils sont en contact avec leurs élèves tout au long de leur scolarité et s'adressent à des classes mixtes. Les établissements d'enseignement primaire se caractérisent également par la plus grande stabilité de l'équipe pédagogique et par un rôle plus actif des parents. Ces différents paramètres justifient amplement qu'une analyse s'attache spécifiquement à mieux cerner les caractéristiques de la relation pédagogique propre à ce niveau d'enseignement.

Analyse des enregistrements vidéo des leçons

Chaque leçon fut filmée afin de permettre une analyse en différé des variables prises en considération. Le professeur portait un micro-émetteur, assurant l'enregistrement de toutes ses interventions verbales. Avant la deuxième séance, les professeurs identifiaient les quatre élèves qu'ils considéraient comme les meilleurs dans l'activité enseignée et les quatre plus faibles. Ces élèves cibles constituaient notre référence dans les comparaisons selon le niveau d'habileté. Nous les qualifions fréquemment d'élèves «+» et «-». Au cours des 19 leçons analysées, un total de 3.233 interventions ont été codées

et classifiées, 47 élèves «+» et 40 élèves «-» ont été observés.

Gestion de la classe

L'observation repose sur le chronométrage pendant toute la leçon, de la durée des périodes d'information, de transition et de temps disponible pour la pratique. En fonction de la gestion de la classe, deux types de données supplémentaires sont recueillies: (1) le nombre d'élèves pouvant être actifs simultanément lorsque la classe se trouve en période de temps disponible pour la pratique, (2) celles qui concernent l'individualisation des tâches lorsque les élèves reçoivent des informations.

Comportement de l'enseignant

Neuf catégories d'interventions émises vers un élève isolé ou vers un petit groupe d'apprenants sont prises en compte: intervention d'individualisation, feedback, organisation, intervention de discipline, pression, relance d'activité, guidance, affectivité et divers. La première démarche de l'observateur consistait à classer chaque intervention selon la catégorie concernée et d'en préciser les caractéristiques. Il déterminait ensuite l'élève auquel s'adressait l'enseignant (un élève considéré comme un des meilleurs, un des plus faibles, un de ceux n'appartenant pas aux deux premiers groupes, un élève impossible à identifier, un ou plusieurs élèves faisant partie d'un petit groupe).

Un objectif de l'analyse consistait à dresser le profil des interventions. Il s'agit de la répartition quantitative des différentes catégories. Toutefois, aussi intéressant soit-il, le profil général des interventions reste d'interprétation limitée. Dès lors, une analyse plus détaillée fut nécessaire afin d'affiner les informations recueillies selon le type d'intervention.

Dans l'analyse du feedback, nous avons utilisé un plan d'observation multidimensionnel dérivé d'un outil éprouvé à de multiples reprises (Piéron, 1982, 1993; Piéron & Delmelle, 1983). Trois dimensions ont été prises en considération: l'objectif, le référentiel et le caractère de renforcement, par approbation ou désapprobation.

Nous avons considéré que l'enseignant intervenait de manière individualisée chaque fois qu'il procédait à une adaptation du processus éducatif en fonction des caractéristiques individuelles d'un élève.

Tableau 1 - Instruments utilisés pour la collecte des données

Première séance			
Enseignants		Elèves	
Techniques	Variables étudiées	Techniques	Variables étudiées
Interview (scénario)	*Décisions préinteractives *Décisions interactives	Questionnaire	*Attitude à l'égard des cours d'éducation physique *Perception des compétences et du comportement
Questionnaire	*Perception des caractéristiques des élèves (compétence, motivation, comportement) *Signification de la notion d'expertise		
Incident critique	*Description d'un événement associé à la discipline.		

Deuxième séance

Interview	*Objectifs et prévisions pour la séance observée *Identification des élèves-cibles		
Observation	*Situations pédagogiques *Relations enseignant-élèves *Individualisation	Observation	*Comportements
Questionnaire	*Perception des compétences et du comportement	Questionnaire	*Perception de la séance

Un rappel terminologique s'impose afin de faciliter la compréhension des divers concepts relatifs à la gestion du temps et à son aboutissement: l'engagement moteur de l'élève. «La première notion à considérer est celle du **temps programme**, c'est-à-dire celui qui est imparti par les pouvoirs publics à l'éducation physique dans les horaires scolaires. Le professeur ne dispose pas de la totalité de son temps programme. En effet, les élèves en utilisent une partie pour se rendre dans la salle ou sur le terrain de sport. La mise en équipement et des contingences administratives viennent encore le rogner avant d'aboutir au **temps utile**, celui que l'élève passe réellement sur le terrain. En soustrayant du temps utile les périodes passées à présenter les activités (information) et à la mise en place du matériel (transition) on obtient le **temps disponible pour la**

pratique. Le temps d'engagement moteur, celui pendant lequel l'élève pratique réellement les activités physiques, représente l'aboutissement de toute cette série de soustractions. Metzler (1979) appelle cette réduction «effet entonnoir» («funneling effect»). En outre, une partie de l'engagement moteur de l'élève s'effectue en dehors d'objectifs spécifiques de sorte qu'une nouvelle soustraction conduira au stade du **temps passé à la tâche**, celui qui est le plus représentatif des possibilités d'apprentissage de l'élève» (Piéron, 1993, p. 23-24).

Dans cette recherche, l'analyse de la gestion de la classe se justifie également par la nécessité de disposer d'un point de comparaison entre les différents groupes d'élèves observés, notamment dans la détermination de la durée des périodes d'activité. En