

Traitement différencié des élèves en éducation physique. Solutions proposées par des enseignants en réponse à diverses situations¹

M. Cloes, S. Demblon, V. Pirottin, M. Ledent et M. Piéron

Service de Pédagogie des Activités physiques et sportives
Université de Liège

Tout apprenant présente des caractéristiques cognitives, affectives, physiques et sociales qui en font une personne unique. Dans l'enseignement en classe comme en éducation physique, les particularités des apprenants dans chacun de ces domaines se combinent et influencent le processus éducatif et son efficacité. En effet, elles constituent autant d'agents médiateurs entre l'action du professeur et son apport aux élèves (Doyle, 1986). Chacun étant sensible à des stimuli personnels, il apparaît indispensable que les enseignants identifient et tiennent compte des différences interindividuelles de leurs élèves (Good & Brophy, 1991 ; Melograno, 1981 ; Rink, 1985). Les programmes de cours et les lignes directrices des institutions éducatives mettent l'accent sur cette nécessité (Ministère de l'Education, 1996 ; Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, 1993). Il convient dès lors de déterminer quelles sont les démarches individualisées, utilisées et exploitées par les praticiens. Elles exigent une meilleure compréhension des stratégies mises en œuvre et visent, à terme, l'exploitation des résultats dans les formations professionnelles initiales et continuées.

A notre connaissance, l'étude du traitement différencié des élèves par les enseignants s'est limitée à l'analyse des comportements des acteurs de la relation pédagogique. Dans l'enseignement en classe, en éducation physique ou dans l'entraînement sportif, les feedback adressés à différents types de participants ont ainsi été comparés (Good & Brophy, 1991 ; Piéron et Forceille, 1983). L'activité de ceux-ci a également fait l'objet de plusieurs études (Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, sous presse ; Piéron et Forceille, 1983). Parmi les caractéristiques des élèves prises comme cible d'analyse figurent l'âge, le genre et surtout le niveau d'habileté motrice ou sportive. Celui-ci semble particulièrement préoccuper les éducateurs.

Il conviendrait de dépasser ces caractéristiques et de se centrer sur l'approche particulière que les enseignants peuvent adopter envers les élèves se distinguant par leurs attitudes et motivations, style d'apprentissage, cadre de vie,... Il paraît également intéressant

¹ Cette étude a fait l'objet d'une convention de recherche entre la Communauté française de Belgique et le service de Pédagogie des Activités physiques et sportives de l'Université de Liège (15/7/97)

de comparer les stratégies que les enseignants élaborent avant l'action éducative pour prendre en compte des différences individuelles (décisions préinteractives) et celles qu'ils exploitent en réaction à des événements survenant pendant la leçon (décisions interactives). Par ailleurs, afin que les décisions prises par divers groupes d'enseignants puissent être comparées, il importe que ces derniers soient confrontés à des situations identiques.

L'objectif de cette recherche consistait à vérifier quatre hypothèses : (1) les enseignants connaissent diverses stratégies visant à traiter les différences individuelles des élèves ; (2) ils développent des procédés d'individualisation différents selon les caractéristiques personnelles des élèves prises en compte ; (3) leurs stratégies d'individualisation diffèrent selon la durée du délai dont ils disposent avant leur intervention, et ; (4) leurs décisions à moyen ou court terme diffèrent selon certaines de leurs caractéristiques personnelles.

1. Méthodologie

Nous avons choisi d'exploiter la technique d'analyse du scénario qui a fait ses preuves dans l'étude des modalités de réflexion et de prise de décisions des enseignants (Nelson, 1988). Cette méthodologie de recherche consiste à sélectionner des situations-problèmes, de les présenter à des enseignants sous différentes formes telles que diapositives, textes, vidéo, ..., de noter leurs réactions et propositions de solutions et, enfin, de les analyser par des méthodes quantitatives et qualitatives.

Huit scénarios ont été préparés (Tableau 1). Ils ont été présentés en détail par Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin et Delfosse (1997). Une moitié d'entre eux concerne des situations impliquant la prise de décisions à moyen terme (anticipation possible). L'autre moitié est composée de situations exigeant une réaction immédiate. Les différences individuelles se rapportent au niveau d'habileté, à des aspects affectifs, à des problèmes de santé ou à la morphologie des participants.

Situations impliquant des décisions à moyen terme (anticipation)

1. Elève souffrant d'un problème de santé, en athlétisme
2. Elèves de niveaux différents, en natation
3. Elève difficile, vivant des problèmes familiaux
4. Elève souffrant de complexes liés à sa forte corpulence

Situations impliquant des décisions à court terme (réaction immédiate)

1. Désintérêt d'un bon sportif envers l'activité proposée
2. Modification de l'activité par deux élèves de niveaux d'habileté différents
3. Elèves de petite taille, maladroits, en échec
4. Application de deux groupes de niveaux d'habileté différents

Tableau 1 - Scénarios proposés

Deux cent seize enseignants ont accepté de participer à l'étude. Selon les cas, ils répondaient par écrit ou dans le cadre d'une interview, à deux ou huit scénarios. La récolte des données a été organisée de sorte que chaque scénario soit présenté à 84 enseignants, en moyenne. Un total de 674 réponses ont été rassemblées, 309 provenant de professeurs féminins et 365 de professeurs masculins. Deux cent vingt réponses sont issues d'enseignants ayant moins de dix ans d'ancienneté, 414 proviennent d'enseignants dont l'ancienneté dépasse dix années. Nous avons également tenu compte du niveau d'enseignement. Dans ce cas, seules les réponses récoltées auprès de professeurs du primaire (n = 118), du secondaire inférieur (n = 166) et supérieur (n = 225) ont été prises en compte dans les comparaisons. Une réponse pouvant contenir plusieurs propositions différentes, un total de 1456 solutions ont été récoltées et traitées.

Nous avons demandé à un échantillon de 33 professeurs s'ils avaient déjà rencontré les situations qui leur étaient proposées. Pour chaque scénario, une réponse affirmative fut enregistrée chez une moyenne de 27 sujets (81,8%). Ceci met en évidence la validité des scénarios. Le niveau de fidélité du classement des solutions dans les différentes catégories atteint 82,6% d'accords dans le contrôle interanalyste et 85,0% d'accords pour l'intra-analyste. Le test de comparaison de deux pourcentages proposé par le logiciel de biostatistique de Glantz fut utilisé (Glantz, 1988).

2. Résultats

Le taux de réponse aux scénarios atteint 99%. Ceci souligne que les enseignants sont théoriquement prêts à affronter la diversité de leurs classes. Nous avons relevé un nombre de solutions légèrement supérieur dans les situations à moyen terme (2,3 contre 2,1). Par ailleurs, elles sont plus diversifiées comme en témoigne le plus grand nombre de catégories enregistré pour chaque situation (12,5 contre 10,5). Toutefois, les différences ne s'avèrent pas significatives ($T \geq 12,5$; $p > 0,06$).

Face à des situations se déroulant au cours de la leçon, les professeurs semblent plus limités dans leurs choix que lorsqu'ils peuvent anticiper les problèmes posés par la présence d'élèves particuliers. Dans une situation où ils ne disposent que d'une marge de manoeuvres réduite, les enseignants réagiraient au plus pressé et tenteraient d'intervenir afin de limiter l'extension des problèmes. Lors d'événements prévisibles, ils seraient à même de proposer des démarches plus complexes.

Pour l'ensemble des huit scénarios, les solutions proposées par les enseignants se répartissent en 27 catégories. Douze d'entre elles regroupent au moins 10% des solutions formulées en réponse à l'une des huit situations (Tableau 2).

<i>Situations à moyen terme</i>		<i>Situations à court terme</i>	
1. Problème de santé		1. Désintérêt d'un bon sportif	
Adaptation des exercices à l'élève	27,4	Renforcement et affectivité	77,6
Gradation de la difficulté	16,8		
Création de groupes de niveaux	15,1		
Conseils « médicaux »	11,2		
2. Niveaux d'habiletés ≠ en natation		2. Elèves modifiant l'activité	
Création de groupes de niveaux	52,4	Adaptation des exercices à l'élève	30,4
Participation de l'enseignant	11,2	Adaptation de la discipline	21,6
Utilisation de pairs	10,7	Renforcement et affectivité	20,6
3. Problèmes familiaux		3. Elèves de petite taille	
Renforcement et affectivité	40,0	Adaptation de petite taille	63,3
Règles identiques	14,9	Même activité pour tous	13,3
		Réinstruction	12,0
4. Complexes liés à la corpulence		4. Application de 2 groupes de niveaux ≠	
Adaptation des exercices à l'élève	37,3	Valorisation par un rôle de modèle	26,6
Renforcement et affectivité	20,9	Création de groupes de niveaux	25,4
Valorisation par un rôle de modèle	11,4	Utilisation des pairs	13,0

Tableau 2 - Catégories regroupant au moins 10% des solutions dans chaque scénario

Nous nous limiterons aux résultats relatifs aux catégories concernant directement l'adaptation des tâches proposées aux élèves et à celles portant sur l'aspect affectif de leur participation. Nous aborderons ensuite la comparaison des catégories privilégiées par les enseignants en fonction de leurs caractéristiques personnelles.

2.1. Adaptation des tâches

Quatre catégories de décisions traitent du contenu de l'enseignement : « Adaptation des exercices à l'élève », « Création de groupes de niveaux », « Gradation de la difficulté », « Même activité pour tous ».

La première d'entre elles regroupe plus de 10% des solutions dans deux situations de chaque type (Tableau 2). Ces dernières se caractérisent par les difficultés physiques qu'un ou deux apprenants rencontrent en raison de leur différence (« Problèmes de santé » : 27,4% ; « Complexes liés à la corpulence » : 37,3% ; « Modification de l'activité » : 30,4% ; « Elèves de petite taille » : 63,3%). Si l'organisation d'un programme individuel représente l'approche la plus directe et judicieuse dans l'optique de l'acquisition d'habiletés motrices, elle peut présenter des risques pour l'intégration de l'élève différent. Son isolement est en effet exacerbé.

Lorsqu'ils doivent tenir compte des caractéristiques de chacun dans des classes plus nombreuses, les enseignants optent plus souvent pour l'organisation des activités en groupes de niveaux (Tableau 2) : Niveaux d'habileté différents en natation (52,4%) ; Application de deux groupes de niveaux différents (25,4%). Dans ce cas, l'enseignant privilégie davantage l'intégration des élèves que dans les solutions proposées précédemment. Le pouvoir de décision reste toutefois de son ressort.

Il est étonnant de constater que le travail par fiches individuelles, classé dans la catégorie « Gradation de la difficulté » ne représente une proportion importante des solutions que dans le cas de l'élève souffrant d'un problème de santé : 16,8% (Tableau 2). Ce style d'enseignement est pourtant considéré comme l'un des plus évolués par Mosston & Ashworth (1986). Il exige une grande maîtrise de la part des enseignants ainsi que la collaboration des élèves. Celle-ci faisant parfois défaut, les professeurs hésiteraient à l'utiliser de peur de perdre le contrôle de la classe.

La catégorie « Même activité pour tous » regroupe 13,3% des solutions proposées en réponse à la situation centrée sur l'application de deux groupes de niveaux différents (Tableau 2). Si ce type de décision peut être perçu comme allant à l'encontre des principes d'individualisation, quelques exemples de solutions appartenant à cette catégorie mettent pourtant clairement en évidence que les enseignants restent attentifs aux difficultés des plus faibles : « Exercice simple pour tout le monde », « Pas de différence sinon l'élève se sent vexé »,... En proposant ce type de solution, les professeurs semblent éviter toute frustration chez l'élève « différent », généralement plus faible. En procédant de la sorte, on peut se demander s'ils ne risquent pas de diminuer la motivation chez les élèves plus doués. Ceux-ci ont également le droit de pratiquer à un niveau qui leur permet de relever un défi.

2.2. Action affective

Dans ce deuxième groupe de solutions figurent deux catégories : « Renforcement et affectivité » ; « Valorisation par un rôle de modèle ».

La première s'avère très importante lorsque l'équilibre psychologique ou affectif d'un ou de plusieurs apprenants est menacé. Elle apparaît ainsi logiquement dans les situations « Problèmes familiaux » (40,0%) et « Complexes liés à la corpulence » (20,9%) (Tableau 2). Une action affective fait également partie des solutions les plus fréquentes lorsqu'un élève réagit défavorablement envers l'activité (situations 1 et 2 à court terme). Si l'on ne tient pas compte de son importance quantitative, cette catégorie est présente parmi les solutions proposées dans tous les scénarios à l'exception de celui concernant des élèves de niveaux différents, en natation. Les enseignants accorderaient donc beaucoup de valeur aux interventions affectives dans le traitement des différences individuelles. En réservant une place aussi importante à ce type de décisions, ils paraissent pleinement conscients du rôle fondamental de l'affect dans la qualité de la relation pédagogique.

Montrer que l'élève « différent » peut également être un exemple représente une solution privilégiée dans deux situations : « Complexes liés à la corpulence » (11,4%) et « Application de deux groupes de niveaux différents » (26,6%) (Tableau 2). Placer un élève plus faible à la tête d'une équipe, mettre en évidence ses capacités dans d'autres disciplines ou ses progrès constituent autant de procédés qui lui permettront de se sentir intégré au processus éducatif et de ne pas vivre les séances d'éducation physique comme une corvée.

2.3. Comparaison des solutions en fonction des caractéristiques des enseignants

Le nombre de solutions proposées par réponse et le nombre moyen de catégories de solutions diffèrent peu d'un groupe d'enseignants à l'autre. Les comparaisons de l'importance quantitative des catégories selon le genre, l'ancienneté et le niveau d'enseignement ne dégagent qu'un nombre très limité de différences statistiquement significatives.

Bien que n'atteignant pas le seuil de signification statistique, plusieurs différences se répètent d'une situation à l'autre. Les enseignants les plus expérimentés semblent ainsi accorder davantage d'intérêt à l'implication personnelle de l'élève « différent » en lui laissant la possibilité de s'intégrer aux activités. Dans cinq situations sur six, la catégorie « Gradation de la difficulté » présente une proportion supérieure des solutions dans leur groupe que dans celui des plus jeunes professeurs. Ceux-ci privilégient davantage l'organisation de groupes de niveaux (trois situations sur cinq). Ils ne maîtriseraient pas encore suffisamment les formes d'organisation plus évoluées. Les enseignants du secondaire inférieur privilégieraient plus le rôle de modèle que leurs collègues des autres niveaux d'enseignement (quatre situations sur six). Proposer une même activité pour tous les élèves constituerait une solution plus masculine que féminine (quatre situations sur six). La catégorie « Renforcement et affectivité » apparaît dans des proportions semblables dans tous les groupes.

3. Conclusions

Les enseignants interrogés semblent bien disposer de stratégies immédiatement disponibles pour traiter les différences individuelles des élèves. Elles seraient plus nombreuses et diversifiées lorsqu'il est possible d'anticiper les décisions. Deux grands groupes de solutions ont été mis en évidence. Un porte sur diverses modalités d'adaptation des tâches, l'autre fait appel à plusieurs actions centrées sur l'aspect affectif de la relation pédagogique. Selon leurs caractéristiques personnelles, les professeurs tendent à suggérer préférentiellement certaines interventions.

L'efficacité de la technique du scénario a été confirmée et nous incite à la recommander dans une préparation des enseignants basée sur une pratique réflexive. Chaque enseignant pourrait s'interroger régulièrement sur les décisions qu'il prendrait s'il était confronté à des situations-problèmes susceptibles d'être rencontrées dans la pratique.

Afin de privilégier l'intégration des élèves « différents » dans la classe, plusieurs approches les responsabilisant mériteraient d'être mieux exploitées. Melograno (1981) a illustré divers procédés pouvant répondre à cet objectif : les boucles de remédiation, le travail par contrat, l'enseignement programmé,... Les réalités de la vie quotidienne (classes surpeuplées, élèves non coopératifs et/ou peu motivés) risquent toutefois de perturber les efforts entrepris par les enseignants.

4. Bibliographie

- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (Coord.), *L'art et la science de l'enseignement*, (pp. 435-481). Bruxelles : Labor.
- Glantz, M., (1988). *Primer of biostatistics. The program*. McGraw-Hill.
- Gonçalves, C., Carreiro da Costa, F., & Piéron, M., (in press). Relationships between pupils' thoughts and behaviours in physical education classes. Accepted for publication in the *Proceedings of the 1996' AIESEP International Seminar*, Lisbon : Technical University of Lisbon (FMH).
- Good, T. & Brophy, J. (1991). *Looking in classrooms*. New York : Harper Collins.
- Ministère de l'Éducation, (1996). *Réussir l'école*. Bruxelles : Cellule de pilotage, Secrétariat général.
- Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, (1993). *Programme d'éducation physique, 7/5531*. Bruxelles : Organisation des études.
- Melograno, V., (1981). *Curriculum designing for physical education : Self-directed learning modules*, Dubuque, IO : Kendall/H.
- Mosston, M., & Ashworth, S., (1986). *Teaching physical education*. 3th ed. Columbus : Merrill.

- Nelson, K., (1988). *Thinking processes, management routines and student perceptions of experts and novice physical education teachers*. Unpublished doctoral. dissertation, Louisiana State University.
- Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirottin, V. et Delfosse, C., (1997). *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.
- Piéron, M. et Forceille, C., (1983). Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire. Influence de leur niveau d'habileté. *Revue de l'Education Physique*, 23, 2, 9-16.
- Rink, J., (1985). *Teaching physical education for learning*. St Louis : Times Mirror/Mosby.