

Rôle de certaines caractéristiques des élèves sur la quantité et la qualité de leur engagement moteur¹

M. Ledent, M. Cloes, F. Lefèvre et M. Piéron

Service de Pédagogie des Activités physiques et sportives

Université de Liège

Carreiro da Costa, Pereira, Diniz et Piéron (1997) résument les critères d'efficacité de l'enseignement de la manière suivante : lorsqu'on poursuit des objectifs d'apprentissage, il convient que l'élève soit physiquement engagé, qu'il répète des exercices critiques ou directement en relation avec les tâches à apprendre, que son engagement soit couronné de succès, qu'il reçoive des réactions à sa prestation mais également qu'il veuille progresser.

Le professeur favorisera l'apprentissage en intervenant sur le nombre de répétitions des tâches, l'organisation des exercices, la variété des activités et l'adaptation de la difficulté au niveau des élèves.

L'élève, quant à lui, joue un rôle central dans ses apprentissages par le biais des processus médiateurs (Doyle, 1986). Ce paradigme a particulièrement retenu l'attention des chercheurs ces deux dernières décennies. Les caractéristiques motrices, affectives et cognitives de l'élève influenceraient son comportement lors des activités physiques. Dans ce contexte, il importe de rechercher les relations existant entre les caractéristiques de l'élève et les comportements qui favorisent l'acquisition des habiletés motrices et sportives. Derrière le terme « caractéristiques personnelles », nous trouvons notamment plusieurs aspects importants en relation avec les motivations, à savoir les attitudes à l'égard de l'éducation physique, la perception de compétence, l'orientation des objectifs d'accomplissement. L'engagement dans la leçon est apprécié par leur temps de pratique et par la proportion de temps de pratique en succès.

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 (157/97).

2. Méthodologie

2.1. Situations et sujets

La plupart des élèves analysés proviennent d'écoles implantées dans la région liégeoise. Les classes étaient dirigées par des professeurs répondant à des critères d'expertise tels que définis par Berliner (1986) et Piéron (1982). L'avis des inspecteurs en éducation physique a également été sollicité.

Nous avons observé une leçon de chacun des professeurs (sept hommes et trois femmes). Ils ont désigné parmi leurs élèves les quatre qu'ils considéraient comme les plus compétents dans la discipline observée et les quatre qu'ils estimaient être les plus faibles. En raison de différents facteurs tels que le nombre peu élevé d'élèves d'une classe ou l'option de certains enseignants de n'identifier que deux ou trois élèves, le nombre total d'élèves interrogés et observés se limite à 66. L'activité était librement choisie par l'enseignant. Nous avons observé six séances de volley-ball, deux de gymnastique, une de basket-ball et une de musculation.

2.2. Récolte des données

Deux types de données furent recueillies, les unes par questionnaire, les autres par observation. Les premières ont permis de déterminer les caractéristiques personnelles des élèves : (1) leur attitude envers l'éducation physique, (2) leur sentiment de compétence et (3) les objectifs d'accomplissement tels que définis par Duda (1989). Ces questions sont reprises dans le Tableau 1. Afin de connaître la valeur des deux objectifs d'accomplissement (orientation vers l'ego ou vers la tâche), les élèves expriment leur accord sur une échelle en quatre points (Tableau 1). Cet instrument a été validé par Duda (1989). Parmi les propositions, six sont centrées vers la tâche (items 1, 3, 4, 6, 9, 10) et six sont caractéristiques de l'ego (items 2, 5, 7, 8, 11, 12).

A. Pour moi, l'éducation physique à l'école, c'est... (entoure une seule proposition) C'est très important C'est important C'est peu important Ce n'est pas du tout important
B. Dans l'activité proposée aujourd'hui par ton professeur,... (n'entoure qu'une seule proposition) Je suis très fort(e) Je suis fort(e) Je suis moyen(ne) Je suis faible
C. A présent, nous allons t'interroger sur ce que tu ressens quand tu pratiques un sport. Pour chaque proposition, fais une croix sur le carré qui illustre le mieux ton opinion. Je me sens pleinement réussir lorsque : Tout à fait d'accord - D'accord - Pas d'accord - Pas d'accord du tout
1. Je suis le/la seul(e) à être capable de faire l'activité 2. J'apprends une nouvelle habileté et cela m'encourage à en faire davantage 3. Je peux mieux faire que mes copains ou copines 4. Les autres ne sont pas capables de faire aussi bien que moi 5. J'apprends à faire quelque chose d'amusant 6. D'autres chambardent et je ne le fais pas 7. J'apprends de nouvelles choses en faisant beaucoup d'efforts

- 8. Je travaille vraiment beaucoup
- 9. Je marque le plus de points/ de goals...
- 10. Je suis le/la meilleur(e)
- 11. Je ressens/comprends bien une activité que j'apprends
- 12. Je fais de mon mieux

Tableau 1 : Attitude à l'égard de l'éducation physique, perception du niveau de compétence et orientation des objectifs d'accomplissement

L'observation des comportements des élèves pendant la séance d'éducation physique est réalisée au moyen d'un plan d'analyse multidimensionnel dérivé du système OBEL/ULG (Piéron, 1982), centré sur le type et la qualité de leur engagement. La première dimension compte 12 catégories au total. Dans ce travail, nous traiterons exclusivement de l'engagement moteur, lui-même subdivisé en cinq sous-catégories (Tableau 2). La deuxième dimension traite de la qualité de l'engagement, évaluée sur une échelle en trois points : en termes de succès (l'apprentissage), d'application (le jeu, la motricité et la souplesse) et d'intensité (la musculation). Ceci nous a conduit à considérer des types d'engagement efficace, moyen et inefficace.

- **Apprentissage** : l'élève pratique une activité motrice ayant comme objectif l'application de critères d'exécution donnés par le professeur
- **Condition physique** : l'élève participe à une activité qui a pour but une amélioration de sa condition physique
- **Jeux** : l'élève participe à une activité de type ludique
- **Motricité** : l'élève pratique une activité physique sans consigne d'exécution, les tâches motrices étant déjà connues
- **Assouplissement** : l'élève s'étire soit directement après un exercice, soit en fin de leçon

Tableau 2 : Description des sous-catégories de l'engagement moteur

L'observation débute après 10 minutes de leçon dans le cas de séances de 50 minutes et après 20 minutes dans les leçons groupées. Cette démarche vise à centrer l'observation sur les périodes pendant lesquelles l'apprentissage représente l'objectif principal. Les comportements de chaque élève cible sont chronométrés durant 10 minutes pendant lesquelles il est visible à l'écran.

Les données ont été traités à l'aide du test de t de Student pour échantillons non appariés.

Le contrôle de la fidélité de l'observateur s'est effectuée par la formule du pourcentage d'accord selon Bellack. Pour l'identification du type d'engagement moteur, la fidélité est de 82,5% d'accords, ce qui est acceptable. Dans l'analyse qualitative, nous avons obtenu un pourcentage légèrement plus faible (78,8%), probablement en raison de l'appréciation davantage subjective exigée pour cette dimension.

3. Résultats et discussion

3.1. Aspect quantitatif de l'engagement moteur des élèves

Il existe une différence statistiquement significative ($t = 2,3$; $p = 0,02$) des proportions d'engagement moteur des élèves les plus et les moins habiles (Figure 1). Soulignons les résultats suivants : les élèves les plus et les moins compétents désignés par les enseignants sont respectivement 78,3% et 75% à émettre le même avis que l'enseignant. On constate qu'ils s'accordent assez bien sur l'estimation des compétences. Les divergences paraissent logiques, le professeur évalue principalement des phénomènes visibles, l'action ou le comportement, alors que les élèves se centrent également sur d'autres facteurs tels que l'attitude et les expériences antérieures.

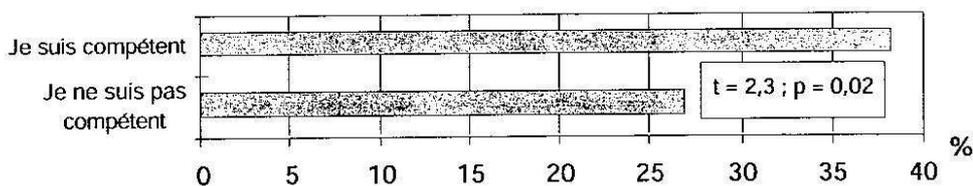


Figure 1 : Proportions d'engagement moteur selon le sentiment de compétence

En matière de participation, nos résultats concordent avec ceux de Piéron & Forceille (1983). Ces auteurs avaient mis en évidence des proportions supérieures d'engagement moteur chez les plus habiles.

Les rapports de temps d'engagement moteur sur le temps disponible tendent à différer significativement ($p = 0,06$; $t = 1,9$) en faveur des élèves conférant plus d'importance à l'éducation physique scolaire (Figure 2). Les élèves qui considèrent que l'éducation physique présente de l'importance à l'école trouvent probablement plus de motivation, de satisfaction dans une plus grande participation à l'activité proposée que ceux qui estiment que ces séances pourraient être réduites ou supprimées des programmes scolaires. L'éducation physique répondrait mieux aux besoins, intérêts et goûts des premiers.

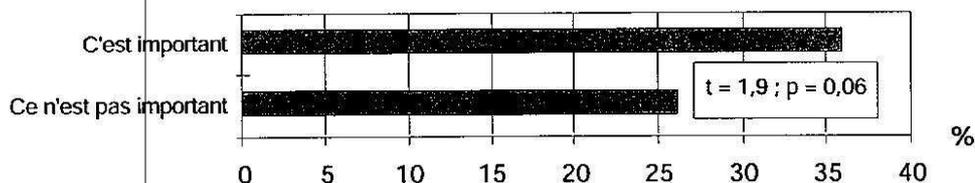


Figure 2 : Proportions d'engagement moteur selon l'importance accordée à l'éducation physique

Les élèves sont classés en trois groupes selon les objectifs d'accomplissement. Dans les deux orientations, nous avons défini des limites de classes placées à un demi écart-type de

part et d'autre de la moyenne de manière à obtenir une répartition similaire des élèves dans les groupes. Dans l'orientation vers l'ego, les limites sont les suivantes : 7 - 12,5 - 15,5 - 22 points. Dans l'orientation vers la tâche, ces valeurs sont 11 - 18,5 - 20,5 - 24 points. Les classes 1 dans les deux orientations comprennent donc les faibles valeurs de l'orientation à l'inverse des classes 3.

%	Ego	Tâche
Classe 1	30,7	34
Classe 2	31,4	21,3
Classe 3	41,2	40,8

Tableau 3 : Proportion de TEM/Tdisp selon l'orientation des objectifs d'accomplissement (%)

Les proportions d'engagement moteur les plus importantes ont été relevées chez les jeunes présentant une forte orientation vers la tâche ou vers l'ego (Tableau 3). Ces résultats correspondent à ce qui fut relevé au niveau des comportements favorables à la participation (Walling & Duda, 1995). Toutefois, dans le cadre scolaire, il aurait été logique d'obtenir des valeurs d'orientation vers la « tâche » supérieures chez les élèves les plus actifs. En effet, à l'inverse de ce qu'on constate dans la situation extrascolaire, l'aspect compétitif n'est pas systématiquement mis en exergue en éducation physique.

3.2. Aspect qualitatif de l'engagement moteur des élèves

Les élèves qui se perçoivent compétents passent 67,3% de l'engagement moteur total en activité efficace contre 53,6% chez leurs condisciples moins compétents (Figure 3) ($t = 2,9$; $p = 0,006$).

Les proportions d'engagement moteur inefficace sont supérieures chez les élèves s'estimant moins doués (Figure 3). Ils rencontrent l'échec pendant 19% du temps de participation contre 10,8% pour les plus habiles ($t = 2,5$; $p = 0,01$).

Ces résultats indiquent que les élèves considérés comme les meilleurs rencontrent davantage d'occasions d'apprentissages que les plus faibles.

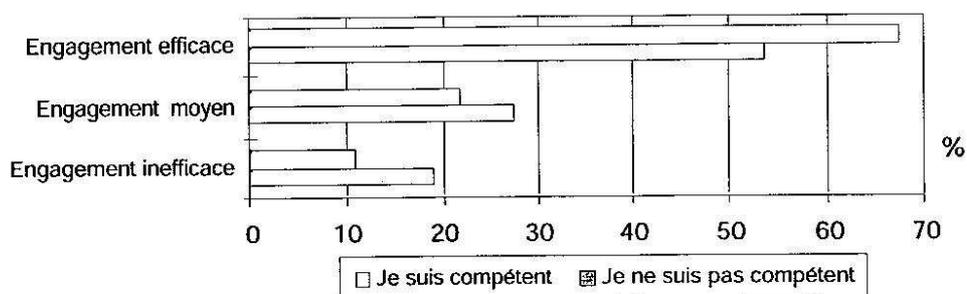


Figure 3 : Niveau de réussite dans l'engagement moteur. Comparaison selon le sentiment de compétence (% du temps d'engagement moteur)

Les élèves considérant l'éducation physique comme importante sont plus souvent en engagement efficace que ceux la considérant comme peu importante ($t = 2,4$; $p = 0,02$) (Figure 4). Ces derniers sont par ailleurs plus fréquemment en temps d'engagement inefficace (12,7% contre 19,1%) ($t = 1,7$; $p = 0,009$). Les élèves qui attribuent peu d'importance au cours s'accommodent du manque de réussite et par voie de conséquence du taux important d'échec. Aussi longtemps que leur estime de soi est préservée, ils restent satisfaits. Ils ne trouveraient que peu de raisons de s'améliorer.

Les élèves qui confèrent de l'importance à l'éducation physique présentent une attitude positive à son égard. Selon Fishbein & Ajzen (1975), celle-ci influence de manière positive les intentions de comportements qui sont généralement en corrélation positive avec l'adoption de comportements. On peut donc émettre l'hypothèse que le renforcement de la volonté d'action conduirait l'élève à s'appliquer davantage.

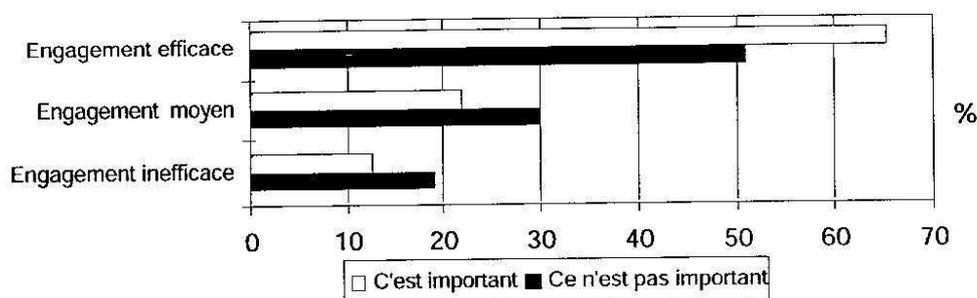


Figure 4 : Niveau de réussite dans l'engagement moteur. Comparaison selon l'importance accordée à l'éducation physique (% du temps d'engagement moteur)

Nous n'avons mis en évidence que très peu de différences statistiquement significatives dans la comparaison de la qualité de l'engagement moteur des élèves selon les objectifs d'accomplissement (Tableau 4).

	Ego		Tâche	
	A	B	A	B
Classe 1	64,9	16,5	59,9	17,7
Classe 2	63	16,2	62,6	22
Classe 3	63,9	14,4	68,1	11,1

Tableau 4 : Proportion de temps en succès (A) et en échec (B) selon l'orientation des objectifs d'accomplissement

Toutefois, l'augmentation progressive de la réussite s'observe lorsqu'on s'oriente vers des valeurs plus élevées de l'orientation vers la tâche. Cette constatation répond à la définition habituellement acceptée de l'individu centré sur la tâche (Duda, 1989). Il essaie de réaliser l'activité le mieux qu'il peut en adaptant les efforts déployés au niveau de difficulté de la tâche. De plus, les proportions d'engagement moteur efficaces sont légèrement supérieures chez les jeunes fortement orientés vers la tâche.

4. Conclusions

Les relations mises en évidence entre les caractéristiques personnelles des élèves et différents aspects de leur engagement moteur confirment le bien fondé du paradigme des processus médiateurs qui place des aspects moteurs et motivationnels entre l'action de l'enseignant et la participation ou les occasions d'apprentissage des élèves.

Ceux qui estiment posséder des compétences élevées sont plus souvent engagés dans l'activité et rencontrent plus de succès. Ces constatations doivent être prises en compte par l'enseignant afin que le fossé qui sépare les élèves plus et moins habiles ne s'accroisse pas.

L'importance que l'élève confère à l'éducation physique joue un rôle fondamental dans sa participation quantitative et qualitative. En effet, les proportions d'engagement moteur et d'engagement efficace en particulier se sont révélées supérieures chez les élèves attribuant de l'importance à l'éducation physique. Ceci met bien en évidence l'intérêt que représente pour les enseignants la planification de situations sportives permettant à chaque élève de développer une attitude favorable envers l'éducation physique.

Nous n'avons pas relevé de différence dans les proportions de temps d'engagement moteur selon l'orientation des objectifs d'accomplissement des élèves. Toutefois, la part de l'orientation des objectifs d'accomplissement centrés sur la tâche serait liée à la qualité de l'engagement moteur de ces derniers. Ceci laisserait supposer de plus grandes possibilités d'apprentissage chez les élèves présentant des valeurs supérieures dans l'orientation vers la tâche. Pour qu'un plus grand nombre d'élèves adopte des comportements favorisant les apprentissages, les enseignants pourraient prendre en compte l'influence de l'orientation des objectifs d'accomplissement et favoriser la création d'un climat centré sur la tâche. Ils devraient ainsi éviter les évaluations normatives ou toutes comparaisons avec les condisciples.

Il serait intéressant de poursuivre cette étude en recherchant les liens qui existent entre l'orientation des objectifs d'accomplissement et d'autres comportements reflétant l'efficacité ou l'inefficacité de l'enseignement. En effet, Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron (1997) ont mis en évidence que le temps d'attente était inversement corrélé avec les apprentissages. L'analyse des comportements qui responsabilisent l'élève tels que l'aide ou la démonstration apporterait également des précisions utiles en la matière.

Une analyse plus détaillée et à plus large échelle apporterait probablement aux enseignants des informations susceptibles de les aider à favoriser les apprentissages des élèves et le développement d'une attitude positive envers l'éducation physique. Cette dernière contribuerait peut-être à l'adoption des comportements sportifs à plus long terme.

5. Bibliographie

- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue, *Educational Research*, 15, 5-13.
- Gonçalves, C., Carreiro Da Costa, F. & Piéron, M. (in press.). Relationships between pupils' thoughts and behaviour in physical education classes, accepted for publication in the *Proceedings of the 1996 AIESEP International Seminar*, Lisbon : Technical University of Lisbon (FMH).
- Carreiro Da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J. et Piéron, 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.
- 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.
- Duda, J.L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior : An introduction to theory and research*, Reading, MA : Addison-Wesley.
- 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.
- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*, Bruxelles : Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.
- Walling, M., & Duda, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about succes in, and perceptions of the purposes of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.