

SPORT

ATTITUDES D'ENFANTS DE 6 À 12 ANS À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE ET DE SES OBJECTIFS

Catherine DELFOSSE, Marc CLOES, Maryse LEDENT & Maurice PIÉRON

35

Cet article fait partie d'une étude relative à l'évaluation de l'expérience pédagogique : "Rénovation de l'enseignement fondamental - Développement corporel des enfants de 2 1/2 ans à 12 ans".

Cette évaluation a fait l'objet d'une convention de recherche entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (Service de Pédagogie des activités physiques et sportives, Professeur M. PIÉRON).

UNIVERSITÉ DE LIEGE - ISEPK -
SART TILMAN BAT. 21 - 4000 LIEGE -
(32) 41 / 66 38 90.

Sept écoles
de la Communauté française
ont participé à cette étude :

ÉCOLE FONDAMENTALE AUTONOME
DE KAIN

SECTION FONDAMENTALE DE
L'ATHÉNÉE ROYAL
"GATTI DE GAMOND"

ÉCOLE FONDAMENTALE AUTONOME
D'EBEN-ÉMAEL

SECTION FONDAMENTALE DE
L'ATHÉNÉE ROYAL DE SOUMAGNE

SECTION FONDAMENTALE DE L'IESP
DE NAMUR À COUVIN

ÉCOLE FONDAMENTALE AUTONOME
DE MUSSON

SECTION FONDAMENTALE DE
L'ATHÉNÉE ROYAL D'ENGHIEN

Le reportage photographique,
toujours confié à notre photo-
graphe, M. Christian BELLAIRE, a
été réalisé à la Section fondamen-
tale de l'Athénée royal
"Gatti de Gamond" à Bruxelles.

1. INTRODUCTION

L'organisation d'une séance quotidienne d'éducation physique dans l'enseignement fondamental a longtemps été revendiquée par les professionnels de l'éducation physique. Elle figurait déjà parmi les résolutions des Assises du Sport, en 1969. Lors d'une actualisation de ces assises en 1991, cette préoccupation fut rappelée et également intégrée dans les résolutions de la section "Le Jeune et le Sport".

Des expériences déjà anciennes augmentant la quantité d'activité physique - heure quotidienne, mi-temps ou tiers-temps pédagogiques - ont mis en évidence quelles applications pourraient être bénéfiques pour les enfants (Dwyer, Coonan, Leitel, Hetzel & Baghurst, 1983; Lavallée, 1984; Shephard, Jequier, Lavallée, La Barre & Rajic, 1980; Vanderstock, 1959), surtout sur des aspects en relation avec les qualités physiques.

Toutefois, il est difficile d'en généraliser les résultats. La méthodologie, l'échantillonnage, les modalités de comparaison sont parfois sujets à caution, notam-

ment dans le cas de l'expérience pilote menée en France, à Vanves.

D'autres expériences, proposant une séance quotidienne d'éducation physique furent organisées plus récemment dans d'autres pays. Les plus intéressantes se sont déroulées au Canada (Québec) et en Australie. Des bénéfices sur le plan moteur et sur des indicateurs de santé (capacité de travail, masse maigre, pression artérielle) furent mis en évidence. Dans l'expérience de Trois-Rivières, Shephard & al. (1980) ont constaté que, dans de nombreuses classes, malgré une proportion moindre de temps consacré aux matières académiques, les résultats scolaires des enfants du groupe expérimental furent supérieurs à ceux des enfants fréquentant les classes témoins.

Les résultats issus d'une expérience australienne n'ont pas davantage identifié de diminution des performances "intellectuelles" liées à l'augmentation du temps consacré à l'éducation physique (Dwyer & al., 1983). L'éducation physique quoti-

dienne fut organisée avec la participation essentielle des instituteurs titulaires, certains se spécialisant progressivement (TINNING, & KIRK, 1991).

La mise en place d'une séance quotidienne en éducation physique a intéressé la commission de réforme de l'enseignement fondamental dès 1989. Les propositions déposées visaient à l'organiser sans bouleverser la structure générale des horaires scolaires. Son intégration dans un processus éducatif global, l'étroite collaboration entre titulaires et maîtres spéciaux ainsi que l'adhésion des parents furent des aspects importants du projet.

A partir de ces propositions, une expérience concrète fut mise sur pied dès septembre 1990, sous l'impulsion de R. DELMELLE, Inspecteur général au Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation. Celui-ci décrit les grandes caractéristiques du projet (DELMELLE, 1991, 1994). Retenons-en les principales :

- elle concernait 14 écoles expérimentales équitablement réparties en Communauté française de Belgique (deux par circonscription);
- les enfants de maternelle et du 1^{er} degré de l'enseignement primaire furent impliqués dès son début en 1990-91, l'expérience prévoyant l'intégration du 2^e degré en 1991-92 et du troisième en 1992-93;
- la séance quotidienne d'éducation physique devait être assurée par une équipe pédagogique associant étroitement l'instituteur et un professeur d'éducation physique;
- des dossiers développés à l'oc-

casion de l'expérience ont précisé les contenus recommandés. Ils fournissaient un support théorique destiné à faciliter la tâche des enseignants dans le choix et la structuration des activités à proposer aux enfants. Ils constituaient un ensemble d'activités ou de situations parmi lesquelles l'instituteur et le maître spécial pouvaient puiser pour leur enseignement.

Dès sa mise sur pied, les initiateurs du projet ont insisté pour qu'un bilan soit dressé au terme des trois années d'expérience, par un organisme indépendant n'ayant participé ni à la conception ni à la mise en œuvre de l'expérience. Le Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives de l'Université de Liège (Prof. M. PIÉRON) a été chargé de l'évaluation des résultats. Notons que la plupart des projets analogues se contentaient d'évaluer les bénéfices physiques et moteurs liés aux programmes d'activités.

La méthodologie choisie eut pour intention de dresser une image aussi complète que possible de l'expérience pédagogique. Cette méthodologie a pris un caractère multidimensionnel traitant des performances motrices et des qualités physiques mais également de composantes du style de vie des enfants, notamment de leurs activités en dehors du milieu scolaire, et particulièrement de leur attitude vis-à-vis de l'école et de l'éducation physique (PIÉRON, CLOES, DELFOSSE & LEDENT, 1994). En outre, les enseignants furent consultés sur plusieurs aspects de leur participation à l'expérience.

Les attitudes des enfants fut un point important de l'évaluation. En effet, elles méritent que l'on s'y attache longuement. A l'issue d'une revue de littérature portant sur l'efficacité de l'enseignement, MEDLEY (1979) indique que la réussite et le succès dans l'apprentissage font que l'élève apprécie mieux l'école ou le cours concerné.

BLOOM (1979) confirme la relation significative entre le rendement scolaire et l'affect. Il entretrait pour environ 25 % dans la variance du résultat final de l'enfant. En d'autres termes, si l'enfant obtient de bons résultats scolaires, il aime généralement l'école. S'il connaît le succès dans une matière, il l'apprécie très souvent.

Le concept d'attitude répond à des caractéristiques relativement stables, propres à chaque individu, le prédisposant à des comportements déterminés. Il convient cependant d'en reconnaître ses limites. La prédiction d'un comportement donné, à partir des attitudes ne fournit que des corrélations relativement faibles (GILL, 1986). Le passage par "l'intention de manifester un comportement" améliore grandement cette corrélation (GILL, 1986). Toutefois, si une attitude positive ne garantit pas le comportement, on admet qu'une attitude négative est généralement responsable de son absence ou de sa limitation.

On retiendra que le concept d'attitude représente une condition nécessaire mais non suffisante à l'apparition de comportements. Dans la situation scolaire actuelle où la lutte contre l'échec scolaire constitue un objectif prio-

SPORT

ritaire, développer des attitudes positives à l'égard de l'école ou d'une matière prend un intérêt tout particulier.

DELFOSSÉ, CLOES, LEDENT & PIÉRON (1994) ont mis en évidence des effets positifs du programme d'éducation physique quotidien sur l'attitude à l'égard de l'école. De manière particulièrement visible, celle-ci se révélait plus favorable chez les enfants fréquentant les écoles expérimentales lorsqu'on les comparait à des classes analogues servant de contrôle. Une dégradation de l'attitude au cours du temps fut également notée. Elle se marquait d'une part au cours de la scolarité (l'attitude étant de moins en moins favorable en passant de la 2^e à la 6^e année) et d'autre part, pendant les six mois qui ont séparé les deux collectes de données, en début et en fin d'année scolaire. La dégradation se marquait avec une plus grande am-



plitude dans les écoles contrôles. La différence avec les écoles expérimentales était significative.

Si l'on se place dans une perspective de pratique des activités physiques et sportives à long terme, dans la suite de la scolarité et au-delà des obligations scolaires, il devient intéressant de recueillir une information sur :

- l'attitude à l'égard des cours d'éducation physique à l'école, ainsi que leurs justifications positives ou négatives;

- la perception par les enfants des objectifs de l'éducation physique scolaire;

- leur préférence en matière d'activités physiques à l'école.

La comparaison des perceptions des enfants participant au programme expérimental et de ceux appartenant aux écoles témoins devrait se révéler riche d'enseignement.

On peut raisonnablement émettre l'hypothèse que la participation à un programme quotidien d'éducation physique exerce des effets favorables sur les aptitudes motrices des enfants et renforce l'attitude et la motivation à l'égard de la pratique des activités physiques et sportives (CLOES, DELFOSSÉ, LEDENT & PIÉRON, 1994).

37

2. COLLECTE DES DONNÉES ET POPULATIONS CONCERNÉES

Les modalités de collecte des données ont été décrites en détail par DELFOSSÉ, CLOES, LEDENT, & PIÉRON (1994) dans un texte-

consacré aux attitudes à l'égard de l'école. Les populations concernées sont identiques, le TABLEAU 1 en offre le rappel. Le trai-

tement statistique des données fut décrit dans la même publication. Rappelons que nous avons essentiellement utilisé le test du χ^2 .

TABLEAU 1

RELEVÉ DES POPULATIONS D'ENFANTS CONCERNÉS PAR LES QUESTIONNAIRES D'ATTITUDES

CLASSE	PÉRIODE	EXPÉRIMENTAL	CONTRÔLE	TOTAL
2 ^e	Début d'année	127	102	229
	Fin d'année	119	90	209
4 ^e	Début d'année	157	150	307
	Fin d'année	140	143	283
6 ^e	Début d'année	150	152	302
	Fin d'année	134	119	253

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

TABLEAU 2
ATTITUDES À L'ÉGARD DES COURS D'E.P.
ENSEMBLE DES ENFANTS - COMPARAISON GROUPES EXPÉRIMENTAL ET CONTRÔLE

ATTITUDE	DÉBUT D'ANNÉE				FIN D'ANNÉE			
	EXPÉRIMENTAL		CONTRÔLE		EXPÉRIMENTAL		CONTRÔLE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Très favor.	309	71,2	255	63,1	266	67,7	193	54,8
Favorable	105	24,2	122	30,2	99	25,2	120	34,1
Défavorable	15	3,5	19	4,7	17	4,3	23	6,3
Très défav.	5	1,2	8	2,0	11	2,8	16	4,6

Dans chaque domaine concerné, trois comparaisons furent effectuées : selon l'appartenance aux groupes expérimental et contrôle, selon le degré d'enseignement et selon le sexe.

l'égard du cours d'éducation physique scolaire. Si cette matière jouit d'une bonne réputation (plus de 85 % d'attitudes globalement favorables), la mise au point d'un projet pédagogique renforçant sa position a probablement

contribué à développer encore l'intérêt des enfants à son égard.

On peut considérer les élèves de 2^e primaire comme un public de choix : ce sont ceux qui émettent les attitudes les plus favo-

3.1. ATTITUDES À L'ÉGARD DU COURS D'E.P.

3.1.1. COMPARAISON DES GROUPES EXPÉRIMENTAL ET CONTRÔLE

Sur l'ensemble des enfants (TABLEAU 2), les attitudes à l'égard du cours d'éducation physique présentent plusieurs analogies avec les attitudes que les enfants développent à l'égard de l'école (DELFOSSÉ ET AL., 1994).

Elles sont plus favorables dans les écoles expérimentales et leur inexorable détérioration au cours du temps (entre le début et la fin de l'année) y est de moindre amplitude.

On peut préjuger que le projet renoué a exercé un effet favorable sur les attitudes des enfants à



SPORT

rables à l'égard de la vie scolaire (PIERON, DELFOSSE, & CLOES, 1994) et des activités physiques scolaires. La comparaison ne dégage aucune différence en faveur du programme rénové.

On peut penser que, déjà très intéressés, ces enfants n'éprouvent pas le besoin particulier d'un programme renforcé pour apprécier cette discipline (FIGURE 1). Ils seraient dès lors davantage favorables à toutes formes de mouvement. Leurs besoins de dépense d'énergie atteindraient une intensité qui ne sera plus égalée dans les étapes ultérieures de la croissance. Ceci les inciterait à marquer plus d'intérêt pour l'éducation physique scolaire.

Ce sont principalement les filles des classes expérimentales qui développent les attitudes les plus positives. Le programme expérimental pourrait probablement se révéler être un catalyseur avec ce groupe d'enfants. En effet, les filles sont souvent considérées comme moins impliquées dans des activités physiques extrascolaires que les garçons. Les séances quotidiennes d'éducation physique leur permettent de stimuler leur attrait pour le mouvement.

En 4^e primaire (FIGURE 2), les premières différences significatives entre les deux groupes d'enfants apparaissent en fin d'an-

née. Elles se marquent surtout au niveau des attitudes extrêmes :

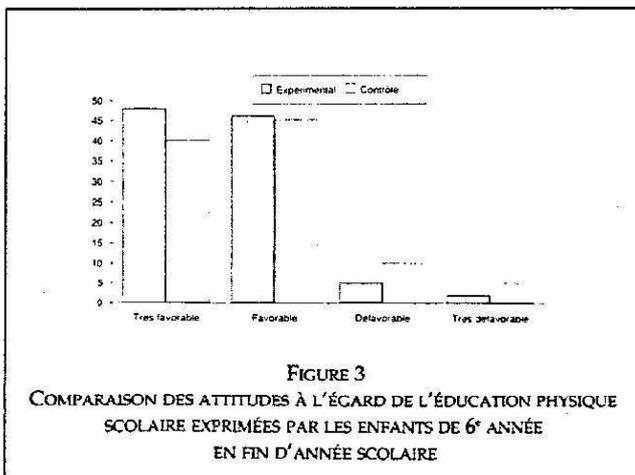
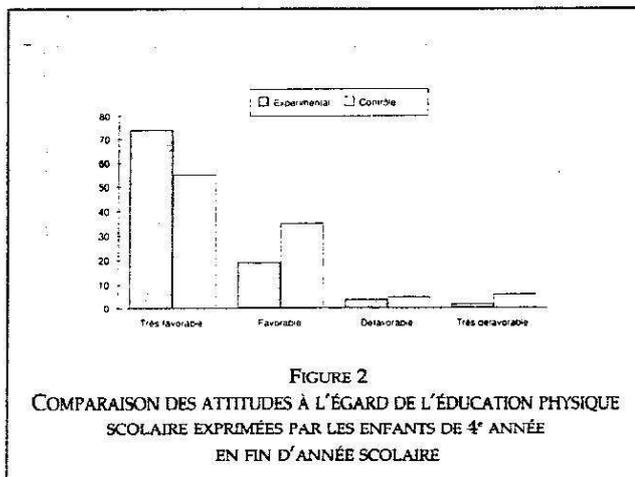
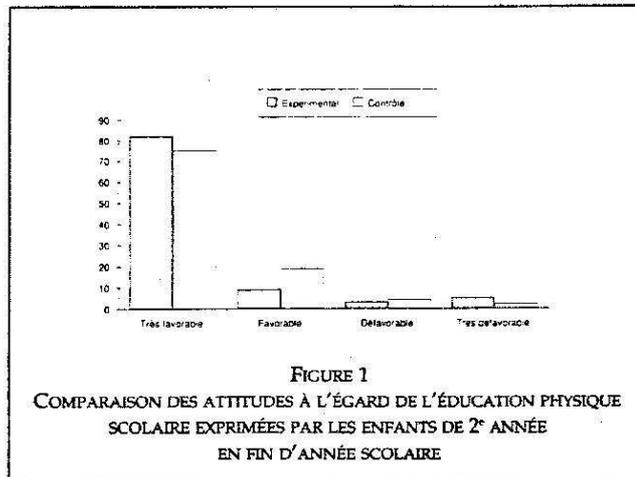
- les plus favorables s'expriment dans les écoles expérimentales

(74 % d'attitudes très favorables contre 55 % dans les écoles contrôles);

- les plus défavorables offrent le profil inverse (6 % dans les écoles contrôles contre 2 % dans les écoles expérimentales). Si les enfants de cette classe d'âge se caractérisent par l'installation d'une relative dégradation des attitudes, le programme expérimental paraît capable d'en limiter les effets, en freinant le "tiédisme" des attitudes. Nous trouvons ici une confirmation que les effets du programme dépendent étroitement des caractéristiques des enfants.

Dans le groupe expérimental, les attitudes des filles sont relativement moins positives que celles des garçons. Les filles développent davantage les attitudes simplement favorables et défavorables que les garçons, qui paraissent avoir des attitudes plus tranchées, sous forme d'attitudes extrêmes.

Aucune différence significative ne se dégage de la comparaison des deux groupes d'enfants de 6^e année (FIGURE 3). Les profils d'attitude tendraient cependant à confirmer les données présentées lors de la comparaison globale de deux groupes d'enfants. Le programme exercerait des effets favorables sur les attitudes à l'égard



des cours d'éducation physique scolaire. Il n'est cependant pas possible de considérer les effets du projet sur l'inéluctable dégradation des attitudes au cours de l'année scolaire.

La comparaison des filles et des garçons s'éloigne quelque peu des résultats obtenus lors de la comparaison générale. Dans le groupe expérimental, les attitudes des filles sont plus favorables que celles des garçons, qui continuent à présenter des avis plus tranchés. Nous avons émis l'hypothèse que le désintérêt, relatif mais réel, des enfants arrivés en fin de scolarité serait tel qu'un supplément de temps dévolu aux activités physiques et sportives serait insuffisant pour exercer un effet significatif sur les attitudes.

3.1.2. EVOLUTION AU COURS DE LA SCOLARITÉ

Ce deuxième critère de comparaison permet de prolonger le parallélisme avec les attitudes exprimées à l'égard de l'école (DELFOSE ET AL., 1994). Au cours de la scolarité, on constate également une dégradation significative des attitudes très favorables à l'égard des cours d'éducation physique (FIGURE 4). Les attitudes globalement favorables restent sensiblement au même niveau, cette dégradation se réalise surtout par un glissement des attitudes très favorables vers les favorables. Les attitudes relativement défavorables augmentent dans une

faible proportion alors que les très négatives restent relativement stables.

On peut affirmer qu'il ne s'agit pas d'une réelle opposition au cours d'éducation physique mais plutôt d'un désintérêt s'installant progressivement.

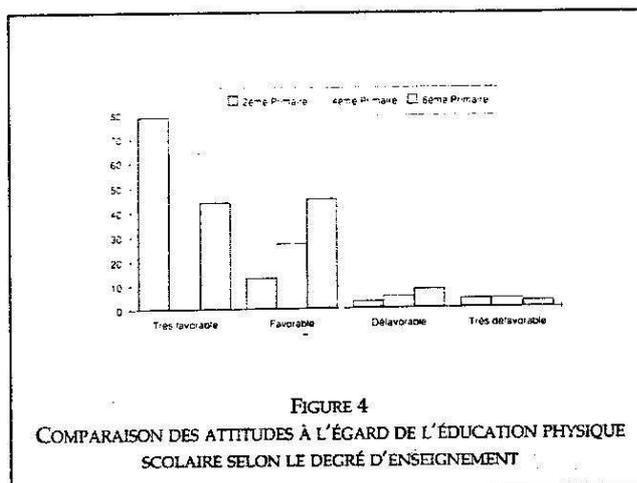


FIGURE 4
COMPARAISON DES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE SELON LE DEGRÉ D'ENSEIGNEMENT

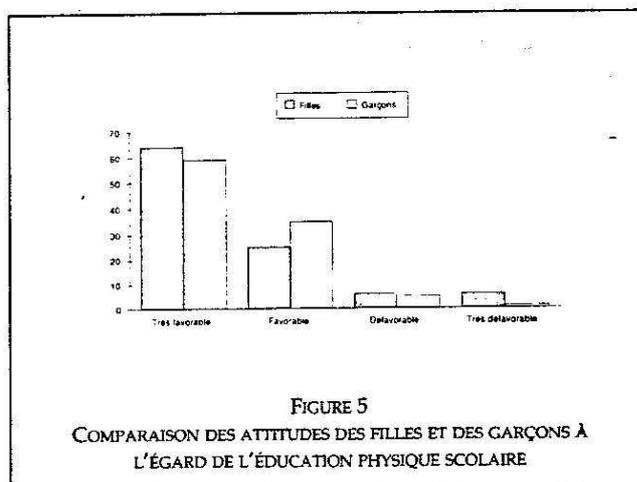


FIGURE 5
COMPARAISON DES ATTITUDES DES FILLES ET DES GARÇONS À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE

3.1.3. DIFFÉRENCES ENTRE FILLES ET GARÇONS

Les filles présentent une attitude globalement plus favorable que les garçons à l'égard des cours d'éducation physique scolaires (FIGURE 5). Cette constatation devrait attirer l'attention sur les différences entre des activités

sportives et un cours d'éducation physique scolaire.

En effet, des comparaisons concernant les activités spontanées ont présenté les garçons comme plus "sportifs", plus "remuants" que les filles (DELFOSE ET AL., 1994). Il est possible que ce soit l'aspect scolaire qui exerce son influence, les filles y étant bien plus sensibles que les garçons.

3.2. JUSTIFICATIONS DES ATTITUDES POSITIVES À L'ÉGARD DES COURS D'E.P. SCOLAIRE

3.2.1. COMPARAISON DES GROUPES EXPÉRIMENTAL ET CONTRÔLE

Sur l'ensemble des enfants, les différences significatives présentes ($p = 0,0001$), en début d'année scolaire tendent à s'estomper au cours du temps. On constate une importante dispersion dans les justifications invoquées. Une hiérarchisation, tous groupes et classes confondus, donne les priorités suivantes : apprentissage,

travail d'équipe, sentiment de compétence et goût de l'effort et idées de jeux libres. Telles sont les principales justifications à une attitude positive envers l'éducation physique scolaire.

Les principales différences séparant les deux groupes s'expriment surtout dans le concept "d'apprentissage" et dans la qua-

TABEAU 3
JUSTIFICATIONS DES ATTITUDES POSITIVES À L'ÉGARD DU COURS D'E.P.
CHEZ LES ENFANTS DE 6^e ANNÉE
GROUPES "EXPÉRIMENTAL" ET "CONTRÔLE"

	EXPÉRIMENTAL		CONTRÔLE	
	N	%	N	%
Début d'année	139	100	140	100
Fin d'année	125	100	101	100
1. Jeux d'équipe	28	20,1	30	21,4
	33	26,4	27	26,7
2. Plaisir (amusement)	21	15,1	24	17,1
	22	17,6	16	15,8
3. Sentiment de compétence	22	15,8	21	15,0
	19	15,2	16	15,8
4. Intérêt pour le contenu	20	14,4	15	10,7
	16	12,8	9	8,9
5. Relation posit. avec enseignant	15	10,8	4	2,9
	9	7,2	3	3,0
6. Goût de l'effort	9	6,5	20	14,3
	9	7,2	15	15,9
7. Idées jeux de récréation	0	0,0	5	3,6
	2	1,6	1	1,0
8. Apprentissage	24	17,3	21	15,0
	15	12,0	14	13,9
Novembre : p = 0,05			Mai : p = 0,5	

programme expérimental se manifestent différemment selon la population à laquelle on s'adresse. Les enfants de cette classe d'âge étant plus centrés sur la matière scolaire et la personnalité de l'enseignant, il semble que le programme joue un rôle de renforcement de ces caractéristiques. Si les filles prennent une large part dans la motivation à apprendre, on constate que les garçons sont plus sensibles à la qualité de leurs relations avec l'enseignant.

En 6^e année, aucune différence significative entre les deux groupes ne fut mise en évidence. Comme pour l'interprétation des attitudes, nous pouvons penser que les idées des enfants de cette classe d'âge se laissent moins facilement influencer par la mise sur pied d'un programme. Par ailleurs, la brièveté de leur participation n'aurait pas permis aux modifications de se manifester.

lité de la relation établie avec l'enseignant, tous deux en faveur des écoliers des écoles expérimentales. Il semble que ces enfants attachent plus d'importance que leurs condisciples à cet aspect du contenu de l'enseignement.

Dans le cas des écoles expérimentales, la part plus importante exercée par la qualité de la relation enseignant - élèves n'est pas difficile à concevoir. Ces enfants passent beaucoup de temps avec l'enseignant d'éducation physique, qu'il soit spécialiste ou instituteur; il est donc normal qu'ils y soient plus sensibles si l'enseignement prodigué leur convient.

Chez les enfants de 2^e année, c'est principalement en début d'année scolaire que s'exprimaient les différences entre les enfants

des deux groupes ($p = 0,005$). Celles-ci tendent à s'estomper avec le temps. Ces enfants participant au programme se montraient plus sensibles aux aspects d'amusement et d'apprentissage que leurs condisciples des écoles contrôles. Les effets que semble exercer le projet sur cette classe d'âge paraissent particulièrement favorables : l'association des concepts "amusement et apprentissage" apparaissant comme idéale. Il n'existe que peu de différences entre garçons et filles.

En 4^e année, la place accordée à l'apprentissage dans les écoles expérimentales se confirme. L'amusement était surtout cité dans les écoles contrôles. La relation privilégiée avec l'enseignant ne semble jouer un rôle qu'à partir de la moitié de la scolarité. Les effets du

3.2.2. EVOLUTION AU COURS DE LA SCOLARITÉ

La vérification statistique confirme les divergences dans les raisons alléguées par les enfants pour justifier leur attitude positive. Certaines différences étaient prévisibles, notamment un attrait maximum pour les apprentissages et les contenus chez les enfants présentant le comportement le plus scolaire, c'est-à-dire ceux de 4^e année. Les enfants de 6^e année, par contre, citaient davantage l'amusement et les activités d'équipe que leurs condisciples plus jeunes, ces derniers paraissant plus sensibles aux relations positives qui se créent avec l'enseignant.

L'entrée dans l'adolescence des plus âgés et le besoin d'indépen-

dance sous-jacent ne sont vraisemblablement pas étrangers à un désintérêt relatif des relations avec les enseignants au profit d'une augmentation de l'attrait pour les pairs. Ceci permettrait d'interpréter l'intérêt croissant pour les jeux d'équipes manifesté par les élèves de 6^e primaire.

3.2.3. COMPARAISON DES FILLES ET DES GARÇONS

Les filles apparaissent plus intéressées par les apprentissages et plus sensibles à la qualité de leurs relations avec l'enseignant. Le "sentiment de compétence" et l'intérêt plus marqué pour les "jeux d'équipe" exprimé par les garçons doivent être rapprochés de la situation des sports collectifs. Les données issues d'une recherche sur les activités physiques et sportives extra-scolaires (DELFOSSÉ, CLOES & PIÉRON, 1992) ont mis en évidence des différences dans les attitudes et la participation des enfants de sexe différent dans des situations de sports collectifs : les garçons appréciaient davantage ce type d'activité et y participaient plus.

3.3. JUSTIFICATIONS DES ATTITUDES NÉGATIVES À L'ÉGARD DES COURS D'E.P.

Lors de l'analyse globale, niveaux et sexes confondus, les enfants des deux groupes ne se dif-

férencient pas significativement quant aux raisons avancées pour ne pas apprécier le cours d'éducation physique.

Le motif principal concerne leur perception d'une faible compétence : "je n'aime pas le cours

temps alloué à l'éducation physique devrait pouvoir fournir à l'enseignant plus d'occasions de s'occuper des plus faibles.

3.4. LES OBJECTIFS DES COURS D'E.P.

3.4.1. COMPARAISON DES CLASSES EXPÉRIMENTALES ET CONTRÔLES

Sur l'ensemble des enfants, la hiérarchie des objectifs s'avère identique dans les deux groupes d'enfants. L'aspect de développement prime, suivi de près par la notion d'apprentissage. Enfin, la socialisation et l'amusement s'expriment avec moins d'amplitude.

Si aucune différence significative n'apparaissait entre les deux groupes en début d'année scolaire, des différences plus importantes furent mises en évidence en fin d'année scolaire (FIGURE 6).

Elles concernaient essentiellement les aspects "d'amusement" et de "défoulement" qui, déjà plus importants chez les élèves des classes expérimentales, ont continué à évo-

luer en cours d'année scolaire, alors que les attitudes des enfants des groupes contrôles se stabilisaient.

En 2^e primaire (FIGURE 7), il faut attendre la fin de l'année scolaire pour que les différences entre les deux groupes s'expriment de manière significative. Le programme expérimental se distingue sur un

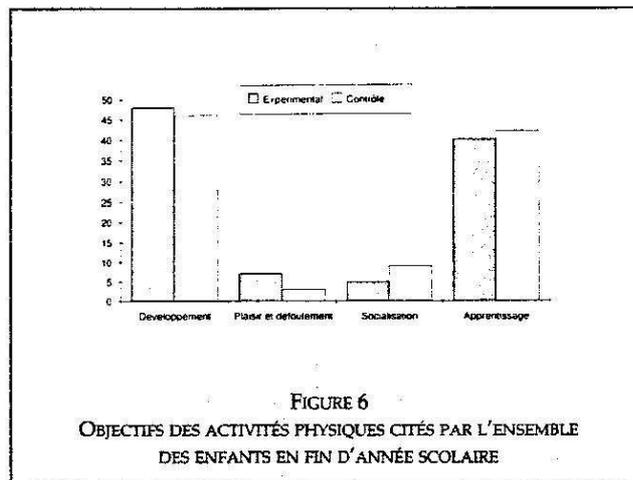


FIGURE 6
OBJECTIFS DES ACTIVITÉS PHYSIQUES CITÉS PAR L'ENSEMBLE DES ENFANTS EN FIN D'ANNÉE SCOLAIRE

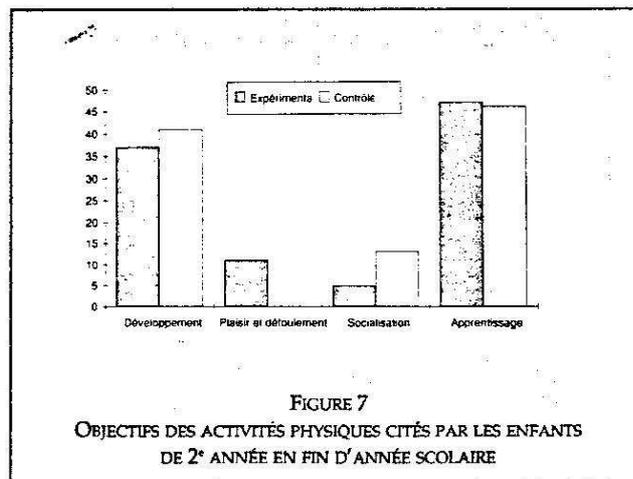


FIGURE 7
OBJECTIFS DES ACTIVITÉS PHYSIQUES CITÉS PAR LES ENFANTS DE 2^e ANNÉE EN FIN D'ANNÉE SCOLAIRE

d'éducation physique car je ne suis pas très fort en sport."

A cet égard, il semble que le programme d'activités physiques quotidiennes ne parvienne pas vraiment à modifier les compétences et surtout les perceptions des enfants les plus faibles. On ne peut cependant s'empêcher de considérer que l'augmentation du

SPORT

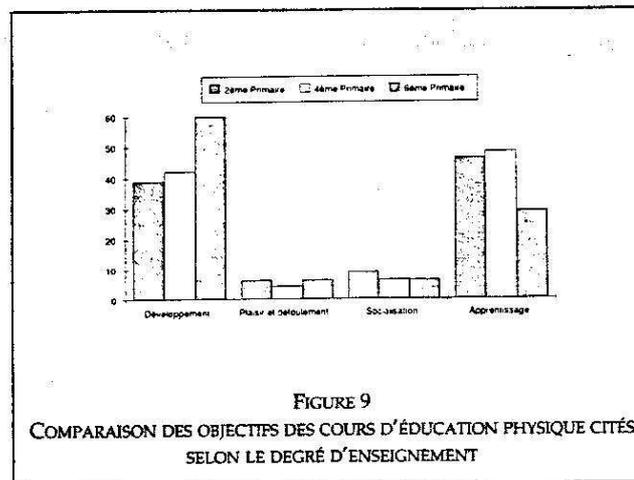
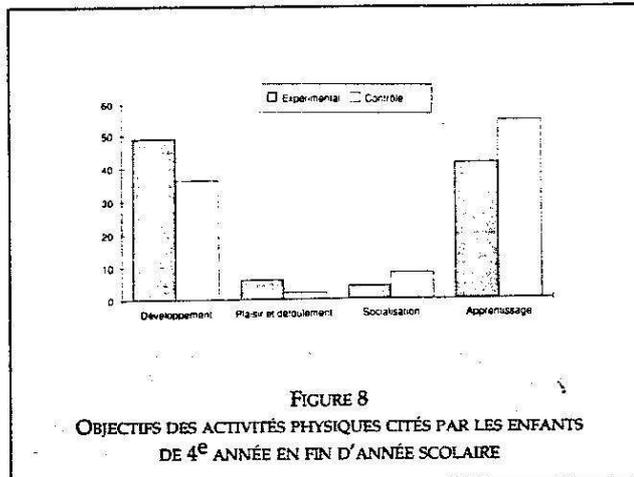
domaine précis : celui de l'amusement (plus de 10 % des enfants des groupes expérimentaux le citent contre... 0 % dans les écoles contrôles). Si l'on considère que cette dernière population a besoin, plus que toute autre, de la présence de cet élément, on peut postuler que le projet rénové touche là un but fondamental. L'analyse plus fine, faisant intervenir l'influence du sexe, indique que ces aspirations sont surtout le fait des garçons (15 % contre 0 % chez les filles).

En 4^e année (FIGURE 8), il faut également attendre le mois de mai pour mettre en évidence des divergences d'opinions. Elles sont moins flagrantes que chez les plus jeunes. Seuls les aspects de développement et d'amusement sont plus souvent cités par les enfants des écoles expérimentales, les notions de socialisation et d'apprentissage étant davantage mise en exergue par les enfants des écoles contrôles.

L'hypothèse que le programme accentuerait l'intérêt des enfants pour l'apprentissage ne se confirme pas. C'est une constatation d'autant plus intéressante que les enfants de 4^e année constituent la population la plus sensible au thème de l'apprentissage scolaire.

Il est difficile d'interpréter des informations issues de différents domaines qui semblent contradictoires. En s'appuyant sur l'omniprésence de la notion d'amusement, on peut très prudemment émettre l'idée que les enseignants

des écoles expérimentales sont davantage capables que les autres de présenter certaines notions "techniques" sous un enrobage résolument agréable et amusant. L'analyse détaillée des contenus des leçons pourrait apporter des éléments de réponse.



Les classements du développement et de l'amusement dépendent principalement des garçons, les filles étant responsables de la position de l'aspect "apprentissage".

Les enfants de 6^e année se différencient de leurs condisciples plus jeunes par l'absence de di-

vergences significatives dans leurs perceptions des objectifs poursuivis par les cours d'éducation physique selon leur appartenance ou non au programme. On peut proposer plusieurs interprétations à cet état de fait :

- la première se base sur leur brève implication dans le programme expérimental : même en fin d'année, ils ne comptaient qu'une participation de quelques mois;
- la deuxième tient compte de la détérioration relative des attitudes à l'égard de l'école chez les enfants arrivant en fin de scolarité; ce relatif désintérêt pourrait déteindre sur une perception moins fine des objectifs poursuivis, qu'ils participent ou non à l'expérience; il est fréquent que les activités physiques et sportives, considérées comme matière scolaire, soient englobées dans la désaffection qui s'installe vis-à-vis de l'école;
- enfin, on verra plus loin que les enfants de cette tranche d'âge sont particulièrement sensibles aux aspects liés à leur développement physique; on peut penser que le programme ne puisse constituer un dérivatif suffisant.

Quel que soit le moment de l'année, les filles et garçons de 6^e primaire ne se différencient guère quant aux objectifs.

3.4.2. COMPARAISON DES DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Des différences hautement significatives ($p = 0,0001$) séparent les avis des enfants des divers niveaux d'enseignement. Les aspects de développement sont les mieux perçus en 6^e année (FIGURE 9). C'est la seule année où ils apparaissent comme objectif prioritaire. On peut penser qu'entrant en adolescence, période où l'on considère traditionnellement que les enfants sont "mal dans leur peau", ils sont plus réceptifs à cet aspect de leur développement physique.

Lors des justifications des attitudes positives, nous avons vu que ces jeunes privilégient principalement le "travail en équipes" et surtout "l'amusement" par rapport à leurs condisciples plus jeunes.

Il semble donc qu'il existe une certaine contradiction entre les attitudes que les jeunes développent à l'égard des cours d'éducation physique et les objectifs qu'ils leur assignent. En effet, les objectifs de défoulement et de socialisation sont cités dans la même proportion en 2^e et 6^e primaires. On pourrait proposer l'explication suivante : les enfants plus âgés éprouvent probablement plus de scrupules à mentionner l'amusement comme un des objectifs des cours d'éducation physique scolaire, mais présentant un désintérêt pour plusieurs activités, ils baseraient leur attitude positive sur une perception générale, dans laquelle

l'amusement exercerait une influence de première importance.

L'apprentissage est identifié comme principal objectif par les enfants en fin de 2^e année et en 4^e année. On doit bien évidemment rapprocher cette constatation des attitudes de ces deux groupes à l'égard de l'école (DELFOSSÉ ET AL., 1994). En fin de 2^e et en 4^e années, les enfants paraissent les plus motivés à l'égard de l'école. Il est facilement compréhensible que

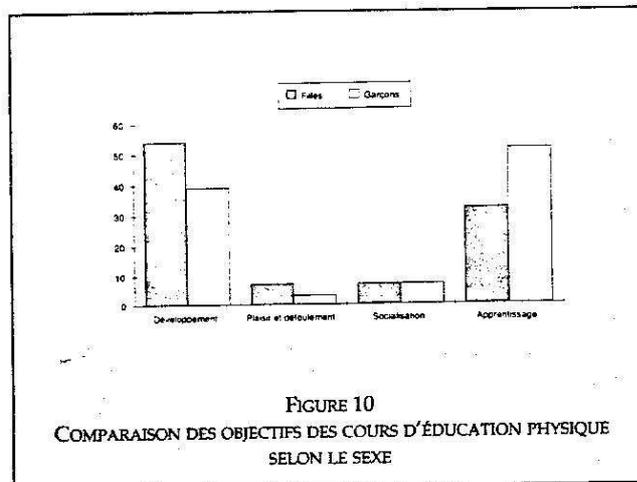


FIGURE 10
COMPARAISON DES OBJECTIFS DES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE
SELON LE SEXE

les plus jeunes soient plus sensibles à l'aspect amusement des activités proposées. Cet élément devrait être gardé à l'esprit dans la formulation de recommandations pratiques liées au contenu et à l'esprit des séances d'éducation physique.

3.4.3. COMPARAISON DES GARÇONS ET DES FILLES

Les différences significatives ($p = 0,005$) s'exprimant principalement en fin d'année scolaire, confirment la plupart des hypothèses proposées jusqu'ici (FIGURE 10). Ainsi les filles privilégient l'apprentissage alors que le développement paraît être l'objectif

prioritaire des garçons. "L'amusement" et le "développement" s'avèrent plus souvent cités par les garçons et ce de manière significative. On ne remarque aucune différence en ce qui concerne l'aspect de socialisation.

3.5 ACTIVITÉS LE PLUS SOUVENT PRATIQUÉES AU COURS D'E.P.

Connaître les activités les plus souvent proposées au cours d'éducation physique offre plusieurs intérêts dans le cadre de la recherche. Ces données servent :

- à dégager une première idée des différences existant dans les contenus proposés dans les écoles expérimentales et contrôles;
- à comparer les perceptions du contenu par les enfants, avec celui réellement proposé;

- à fournir des éléments facilitant l'interprétation des divergences d'attitudes.

La comparaison des contenus proposés dans les écoles expérimentales et contrôles laisse apparaître plusieurs différences significatives. La différence la plus flagrante réside dans la pratique d'activités avec ballons dans les écoles expérimentales en fin d'année scolaire : plus de 40 % des enfants la déclarent "activité la plus souvent pratiquée", contre 20 % dans les écoles contrôles.

Les enseignants perçoivent bien que les attitudes des enfants évoluent au cours du temps : les acti-

SPORT

vités proposées, ou du moins leur perception par les enfants, diffèrent significativement au cours de la scolarité. Si certaines activités, comme les jeux, sont de moins en moins proposées, d'autres deviennent de plus en plus fréquentes. C'est le cas des activités avec ballons et la course.

Si les aspirations des filles et des garçons se différencient, il est difficile, ou au moins inhabituel, que les enseignants en tiennent compte dans la préparation et l'animation de leurs séances. Les contenus proposés sont les mêmes pour une même classe. Que les perceptions des filles et des garçons à l'égard des activités proposées ne présentent pas de différences significatives constitue une certaine garantie quant à la sincérité de leurs réponses. Cette hypothèse se renforcerait de différences dans les activités que les deux types d'enfants privilégient.

3.6. LES ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES AU COURS D'E.P.

Nous nous limiterons à comparer le choix des enfants appartenant aux deux types d'écoles, à considérer l'évolution de leurs attitudes au cours de leur scolarité, au cours de l'année scolaire, et à comparer les filles et les garçons.

3.6.1. COMPARAISON DES CLASSES EXPÉRIMENTALES ET CONTRÔLES

L'élément le plus frappant dans la comparaison de l'ensemble des enfants réside à nouveau dans les activités de manipulation de ballons. Les enfants des écoles expé-

rimentales se différencient de leurs condisciples des classes contrôles par une proportion plus importante de ces activités au cours d'éducation physique. Ils semblaient réagir à cette situation par un rejet relatif dans leurs activités spontanées à la récréation.

Le fait que les enfants continuent à choisir les activités avec ballons comme contenu privilégié pour leur cours d'éducation physique peut signifier :

- que les enfants sont relativement satisfaits de ce qui leur est proposé; ils choisissent librement la même occupation que celle qui leur est le plus souvent proposée;
- qu'ils reconnaissent au cours d'éducation physique une réelle vocation d'apprentissage et où ils font, à cet égard, la distinction entre les activités libres de récréation et le cours. La perception par les enfants des

45



objectifs poursuivis par le cours d'éducation physique renforce cette interprétation.

Une autre constatation doit être signalée. Il s'agit de la dispersion des intérêts des enfants. Si les circuits, les activités avec ballons et le hockey figurent en tête des choix, les pourcentages d'enfants intéressés par les cinq autres propositions sont loin d'être négligeables.

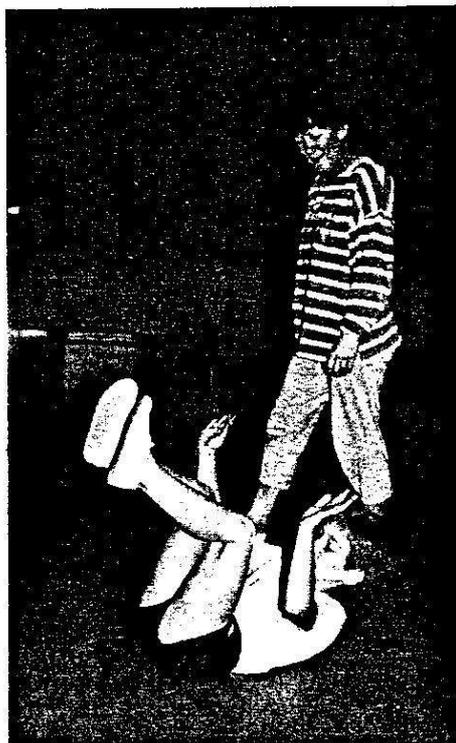
Ceci devrait attirer l'attention sur la difficulté de satisfaire une majorité d'enfants par un seul type d'activité, aussi intéressant soit-il. Malgré cet éclectisme, le choix des activités de ballons et des circuits "tour du monde" paraissent être les éléments d'un choix susceptible de satisfaire le plus grand nombre. Nous reviendrons sur les caractéristiques des activités les plus prisées.

En 2^e année, par rapport à la situation globale, le programme expérimental permet aux enfants de mieux apprécier les activités de manipulation de ballons, les jeux, les circuits et même la gymnastique. Ces données signifieraient que si les enfants ont développé des idées personnelles, bien arrêtées sur les activités qu'on leur propose, leur participation à un programme tend à modifier leurs centres d'intérêt.

Les divergences liées au sexe indiquent que ce sont surtout les garçons qui sont responsables des différences enregistrées entre les enfants des deux groupes.

Un élément particulier mérite d'être cité chez les filles. Globalement, elles apprécient nettement moins les activités de manipulation de ballons que leurs condisciples masculins. Toutefois, leur

participation au programme tend à modifier la situation. En effet, elles prennent une plus grande part dans l'intérêt plus important des enfants des groupes expérimentaux pour cette activité. En fin d'année, 23,5 % des filles appartenant aux écoles expérimentales déclarent privilégier les activités avec ballons contre 18 % de



leurs condisciples masculins et 5 % des filles des écoles contrôles.

En 4^e année, les enfants des classes expérimentales présentent essentiellement des attitudes plus favorables que leurs condisciples en ce qui concerne le hockey et les activités ballon. Ils possèdent une caractéristique commune de structure sociale. Cette constatation pourrait rejoindre l'objectif fondamental d'acquisition de comportements sociaux qui ont probablement rendu les organisateurs très attentifs au programme rénové.

Les filles prennent également la part prépondérante des différences mises en évidence sur l'ensemble de la classe. Manifeste dans le cas des activités de manipulation de ballons, leur influence s'exprime également de manière nette dans le cas du hockey. Comme nous en avons déjà prudemment émis l'hypothèse précédemment, rappelons que tous les enfants ne réagissent pas de la même manière à la mise sur pied d'un programme expérimental. Certains contenus modifient en profondeur la motivation des filles à leur égard.

En 6^e année, les comparaisons des groupes expérimental et contrôle indiquent globalement des différences significatives, les éléments les plus frappants résident une nouvelle fois dans les activités de manipulation de ballons, très fortement en faveur des élèves des classes expérimentales, et des "circuits tour du monde" choisis dans une plus grande proportion par les élèves des écoles contrôles.

L'interprétation proposée se base sur le contraste apprentissage/ amusement. Les activités de manipulation impliquent davantage de notions qualitatives, dans les aspects techniques et tactiques, que les circuits de motricité générale, souvent perçus comme plus quantitatifs (nombre maximum de répétitions, circuit-chronométrés, système de pénalisations, etc.). On peut supposer que les enfants engagés dans des cours supplémentaires d'éducation physique sont devenus plus réceptifs à des notions d'apprentissage, le nombre d'heures plus important leur permettant de

SPORT

5. RÉFÉRENCES

BLOOM, B., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Ed. Labor, 1979.

CLOES, M., DELFOSSE, C., LEDENT, M., & PIÉRON, M., Performances physiques et motrices d'enfants de l'enseignement fondamental engagés ou non dans un programme scolaire d'activités physiques quotidiennes, dans *Revue de l'Education physique*, 1994, 34, 39.

DELFOSSE, C., CLOES, M., LEDENT, M., & PIÉRON, M., Attitude vis-à-vis de l'école chez des enfants en âge d'école primaire, participant ou non à un programme scolaire d'activités physiques quotidiennes, dans *Revue de l'Education physique*, 1994, 34, 77.

DELFOSSE, C., CLOES, M., LEDENT, M., & PIÉRON, M., Activités physiques et sportives parascolaires. Effets sur divers comportements moteurs et attitudes des enfants et des parents, dans *SPORT*, 1992, 39 (3), 142-152.

DELMELLE, R., *Sport et éducation scolaire. Actes des Assises du Sport 1991, "Sport Demain"*, Liège, 1991, 19-31.

DELMELLE, R., Quelle école fondamentale pour la réussite ? dans *Revue de l'Education physique*, 1994, 34, 51.

DWYER, T., COONAN, W., LEITCH, D., HETZEL, B., & BAGHURST, R., An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in South Australia, dans *International Journal of Epidemiology*, 1983, 12, 308-313.

GILL, D., *Psychological dynamics of sport*, Champaign, Human Kinetics, 1986.

LAVALLEE, H., Croissance et développement de l'enfant, dans J.-C. DE POTTER ET H. LEVARLET-JOYE (EDS), *Développement moteur et éducation*, Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles, 1984, 183-203.

MEDLEY, D., The effectiveness of teachers, dans P. PETERSON, & H.

WALBERG (EDS.), *Research on teaching : Concepts, findings and implications*, Bekerley, Calif., Mc Cutchan, 1979, 11-27.

PIÉRON, M., CLOES, M., DELFOSSE, C., & LEDENT, M., Evaluation d'une expérience de rénovation de l'enseignement fondamental : Méthodologie de recherche, dans *Revue de l'Education physique*, 1994, 34, 53.

SHEPHARD, R., JEQUIER, J., LA VALLÉE, H., LABARRE, R., & RAJIC, M., Habitual physical activity : Effects of sex, milieu, season and required activity, dans *Journal of Sports Medicine & Physical Fitness*, 1980, 20, 55-66.

TINNING, R., & KIRK, D., *Daily physical education. Collected papers on health based physical education in Australia*, Geelong, Deakin University Press, 1991.

VANDER STOCK, M., Le régime pédagogique de mi-temps "Savoir et Santé", *SPORT*, 6, 8-11.

49

