

## **LES ENSEIGNANTS DANS L'EXPERIENCE PEDAGOGIQUE D'EDUCATION PHYSIQUE QUOTIDIENNE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE. PERCEPTIONS ET REACTIONS**

**Catherine DELFOSSE, Marc CLOES, Maryse LEDENT  
& Maurice PIERON**

Même dans une démarche pédagogique centrée sur l'enfant, l'enseignant reste le principal décideur. C'est lui qui sélectionne le contenu qu'il considère le plus adéquat aux habiletés et qualités de l'enfant, choisit les formes d'organisation, dirige l'interaction en classe et veille à l'établissement du climat de travail le plus favorable à l'épanouissement de l'élève.

L'expérience de rénovation de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique a nécessité une étroite collaboration entre l'instituteur titulaire de la classe et le maître de stage. Ils devaient se partager le temps d'enseignement et se consulter en toute matière utile à l'enfant. Il est évident que, bien que les écoles expérimentales fussent volontaires pour entrer dans l'expérience, l'enthousiasme, la motivation, le désir de coopération pouvaient varier d'un enseignant à un autre.

Il est assez étonnant que dans la quasi totalité des expériences d'éducation physique quotidienne, très peu de données furent collectées sur les perceptions et les réactions des enseignants (Pollastchek, Renfrew & Queen, 1986). Le plus souvent, il s'agit de commentaires essentiellement subjectifs (Watkins & Tester, 1988) ou laissant dans l'ombre la méthodologie de collecte des données (Tester & Watkins, 1987).

*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 ans 1/2 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, Prof. M. Piéron).*

Notons une exception cependant, l'expérience du «Daily Physical Education» en Australie où Tinning & Hawkins (1988) et Tinning (1991) ont utilisé la technique de l'interview pour recueillir les opinions des enseignants.

### **METHODOLOGIE**

Une seule collecte de données fut effectuée en fin d'année scolaire. L'objectif visait principalement à recueillir des informations sur la perception du programme par les enseignants concernés.

#### **Les questionnaires d'attitudes**

Les enseignants des écoles contrôles et expérimentales furent considérés séparément. Nous avons adapté le questionnaire aux caractéristiques des instituteurs et des maîtres spéciaux dans ces deux catégories d'écoles. En partant d'un même canevas général, nous avons développé quatre questionnaires présentant des sections communes et des questions plus spécifiquement adressées aux différents types d'enseignants.

Les objectifs poursuivis par les questionnaires variaient selon les populations.

*Pour l'ensemble des enseignants.* Il s'agissait de:

1. Recueillir des renseignements généraux: classes dont ils sont titulaires, sexe, âge, formation professionnelle, nombre d'années dans l'établissement, participation à des recyclages. Cette formule garantissait l'anonymat des réponses sans

restreindre les possibilités d'utilisation des renseignements recueillis.

2. Identifier les difficultés rencontrées à l'occasion des cours d'éducation physique, afin de comparer les maîtres spéciaux d'éducation physique, les instituteurs des écoles traditionnelles et des écoles expérimentales.

3. Connaître les attitudes des enseignants à l'égard de leur travail, la perception de leur bien-être à l'école, de la qualité de leurs relations sociales avec les enfants et les collègues.

*Pour les enseignants des écoles témoins.* Dresser un bilan de la situation des cours d'éducation physique dans les écoles n'appliquant pas le programme rénové et déterminer la proportion d'enseignants effectivement impliqués dans les cours d'éducation physique, la fréquence des leçons qu'ils assurent, le partage éventuel de cette responsabilité avec un maître spécial.

*Pour les enseignants des écoles expérimentales.* Les préoccupations portaient principalement sur l'intérêt qu'ils témoignaient au projet, leur perception des bénéfices éventuels chez les enfants, leurs avis critiques sur les modalités d'organisation du projet dans sa forme actuelle et les améliorations possibles, l'information et les conditions nécessaires à un fonctionnement optimal du projet, son influence sur leur vie professionnelle, leur perception des objectifs poursuivis par un tel programme, leur implication personnelle, à la fois quantitative et qualitative, l'influence du projet sur leur propre image, leur perception de leurs compétences pédagogiques dans le cadre particulier du programme expérimental, et leur motivation à voir l'expérience se poursuivre.

La collaboration entre instituteurs et maîtres spéciaux fut également l'objet d'une section du questionnaire: aspects quantitatifs et qualitatifs de cette coopération, modalités d'organisation pratique, contenu des contacts, facteurs favorisant ou contrariant la collaboration, et enfin, avantages de cette collaboration. Leur avis était sollicité sur les dossiers de contenus mis au point dans le but de les aider à préparer et à animer leurs leçons.

Nous avons opté pour un questionnaire de forme mixte, comportant des questions fermées et des questions impliquant des réponses de production libre en relation avec des aspects plus qualitatifs.

Les enseignants pouvaient:

1. Marquer leur accord ou leur désaccord avec une proposition ou juger de son importance, grâce à quatre niveaux de réponse;
2. Choisir, dans une liste de propositions, une ou plusieurs d'entre elles, les hiérarchiser ou non;
3. Produire librement un ou plusieurs éléments de réponse à une question ouverte.

Les détails des domaines traités dans les questionnaires ont été décrits par Piéron, Cloes, Delfosse & Ledent (1993).

Nous nous arrêterons cependant à un point qui paraît jouer un rôle majeur dans la mise en oeuvre de la rénovation proposée, celui de la coopération entre instituteurs et maîtres spéciaux. Elle représente l'une des caractéristiques du projet expérimental. Conscients que, malgré leur motivation, les instituteurs ne pouvaient pas se sentir automatiquement capables d'assurer seuls dans leur préparation et leur mise en oeuvre des séances d'éducation physique, les responsables du projet se sont basés sur l'hypothèse d'une relation fructueuse entre instituteurs et professeurs d'éducation physique.

Nous avons insisté auprès des enseignants interrogés sur la nécessité de fournir une image objective de cette collaboration en déterminant le nombre de contacts établis pendant la semaine par les instituteurs et les maîtres spéciaux ainsi que la manière dont ils s'établissaient. Au-delà d'une réponse affirmative ou négative, il était possible de décrire de façon plus exhaustive la manière dont s'établissaient les contacts par une réponse à une question ouverte.

L'objet des contacts entre instituteurs et maîtres spéciaux fut déterminé en termes de planning général, des exercices à utiliser pour répondre à un thème donné, des leçons précédant directement, des comportements des «élèves à problèmes», des progrès réalisés par les élèves et de la façon dont s'est déroulée la leçon, avec ce qu'il convient de conserver ou modifier.

Les facteurs favorisant ou contrariant la coopération ont retenu l'attention. Nous avons considéré les aspects de disponibilité, de qualité d'entente, d'autorité supérieure, de dispositions matérielles, d'intérêt pour les avis des autres et d'expérience sportive personnelle, notamment chez les instituteurs.

Les facteurs contrariant la coopération furent recherchés en termes de non-disponibilité de certains collègues, du peu d'affinité, du fait que ce soit imposé par l'inspection et donc obligatoire, du fait que certains collègues soient plus ou moins intéressés par le projet et de l'empiètement du temps sur les heures de fourche et sur le temps de midi.

#### La distribution et la collecte des questionnaires

Deux modalités pratiques furent utilisées: la distribution individuelle des questionnaires lors des passages dans les écoles pour les séances de tests, et l'envoi par la poste, accompagné d'un feuillet jouant le rôle d'accusé de réception à remplir par le directeur d'école lors de la distribution. Chaque enseignant a reçu la version du questionnaire qui lui était

propre, un feuillet explicatif ainsi qu'une enveloppe destinée à la réponse.

Conscients que ce mode d'interrogation ne garantit pas nécessairement une objectivité totale des réponses apportées, nous avons été particulièrement attentifs à insister sur les aspects d'anonymat et de confidentialité. Le nombre d'enseignants interrogés et la quantité des réponses garantissent la représentativité de l'échantillon.

Les enseignants avaient pour consigne de compléter leur questionnaire, de le glisser dans l'enveloppe anonyme fournie et de le rendre lors du passage d'un membre de l'équipe de recherche. Ces modalités pratiques ont garanti l'anonymat des réponses. La confidentialité était assurée par le fait que seule l'équipe universitaire avait accès aux renseignements généraux. Ces précautions ont contribué à recueillir un nombre élevé de réponses sincères.

#### Le dépouillement des questionnaires

Il fut réalisé en deux phases distinctes pour les enseignants des écoles expérimentales. Les réponses fermées furent directement encodées, les catégories étant définies au préalable. Les réponses aux questions ouvertes furent traitées selon le principe des analyses qualitatives dans lesquelles des catégories sont déterminées à posteriori en opérant les regroupements nécessaires. Le processus de constitution de catégories et de dépouillement des réponses a nécessité l'intervention de deux analystes. En cas de désaccord, la réponse litigieuse fut systématiquement réexaminée, afin de garantir un niveau élevé de fidélité dans la catégorisation.

Le tableau 1 indique le nombre d'enseignants ayant répondu aux questionnaires. Les chiffres représentent des valeurs moyennes, le nombre d'enseignants fluctuant d'une question à l'autre. Il faut cependant remarquer, qu'à l'exception des enseignants des écoles contrôles, non concernés par les éléments qualitatifs, l'échantillon tend à diminuer

nettement dans les réponses aux questions ouvertes, demandant une production libre plutôt qu'un simple choix.

## RESULTATS

### LA PERCEPTION DU METIER D'ENSEIGNANT ET DE SES DIFFICULTES

#### Les grands types de difficultés rencontrées

En regroupant les deux catégories extrêmes des réponses, on constate que les enseignants des écoles expérimentales rencontrent davantage de difficultés liées aux conditions matérielles de pratique, aux relations avec leurs élèves et à l'animation de leurs leçons que leurs collègues des écoles contrôles (tableau 2). Les difficultés liées à la préparation et à l'animation des leçons sont également plus fréquentes. Ils sont confrontés à un nombre nettement plus important de leçons que leurs collègues des écoles témoins. En outre, le grand intérêt de l'inspection pour le déroulement de l'expérience a probablement contribué à la perception de critères plus qualitatifs. Dans ces conditions, il semble légitime que, malgré l'encadrement et les supports didactiques mis à leur disposition, ces enseignants aient dû produire un effort considérable pour proposer chaque jour des activités attrayantes.

Ce sont surtout les instituteurs qui rencontrent ce genre de difficultés. Une différence, difficilement exploitable en raison du nombre réduit de maîtres spéciaux concernés, indiquerait que les difficultés de préparation et d'animation ne constitueraient pas un problème rencontré souvent par les enseignants spécialisés et relativement moins encore par ceux des écoles expérimentales. Les maîtres spéciaux d'éducation physique des écoles expérimentales ont acquis une maîtrise professionnelle qui leur permet de mieux s'adapter à des leçons plus fréquentes exigeant un contenu plus riche. Parmi les

Tableau 1 - Relevé des populations d'enseignants concernés par le questionnaire d'attitudes

	Instituteurs		Maîtres spéciaux	
	Expérimental	Contrôle	Expérimental	Contrôle
Questionnaires distribués	195	191	31	14
Questionnaires rentrés	152	139	20	8
Réponses quantitatives (choix opéré entre plusieurs propositions)	146	55	20	8
Réponses qualitatives (réponses à questions ouvertes)	72	0	5	0

**Tableau 2 - Types de difficultés rencontrées dans les cours d'éducation physique par l'ensemble des enseignants**

Difficultés liées aux...	N	Ecoles expérimentales				N	Ecoles contrôles			
		Souv. %	Parf. %	Rar. %	Jam. %		Souv. %	Parf. %	Rar. %	Jam. %
Conditions matérielles	166	30,7	38,0	19,3	12,1	62	35,5	25,8	20,9	17,7
Relations avec les enfants	164	6,7	38,4	47,0	7,9	63	0,0	36,5	46,0	17,5
Relations avec les collègues	20	0,0	10,0	40,0	50,0	8	12,5	25,0	12,5	50,0
Préparations des leçons	161	21,7	37,3	30,4	10,6	62	14,5	37,1	37,1	11,3
Animation des leçons	163	8,6	40,5	43,6	7,4	62	3,2	41,9	37,1	17,7

difficultés auxquelles ils doivent faire face, les enseignants des écoles témoins citent principalement le matériel et les dimensions des salles qui posent problèmes, ainsi que les enfants qui paraissent moins intéressés et les collègues qui semblent moins motivés.

En revanche, les enseignants participant au projet paraissent éprouver plus de difficultés à proposer des activités intéressantes, à corriger et à conseiller, à établir des liaisons satisfaisantes entre les contenus qu'ils choisissent et les objectifs qui leur sont proposés dans les programmes scolaires.

Dans la comparaison des instituteurs et des maîtres spéciaux (tableau 3), la prudence est recomman-

dée dans l'interprétation, étant donné le nombre réduit de maîtres spéciaux qui furent interrogés dans les écoles contrôles. On constate que les difficultés à proposer des activités intéressantes, corriger et conseiller, lier contenus et objectifs apparaissent parmi les préoccupations les plus tangibles des instituteurs des classes expérimentales.

La comparaison instituteurs/maîtres spéciaux tend à confirmer de manière nette que les instituteurs sont moins armés que les maîtres spéciaux pour répondre aux impératifs quantitatifs et qualitatifs du projet. C'est une évidence dont il faut tenir compte si l'on veut accroître les chances de réussite de la rénovation du programme.

**Tableau 3 - Comparaison des difficultés rencontrées par les instituteurs dans les cours d'éducation physique. Instituteurs. Comparaison des écoles expérimentales et contrôles**

	N	Ecoles expérimentales				N	Ecoles contrôles			
		++ %	+ %	- %	— %		++ %	+ %	- %	— %
Matériel insuffisant	142	19,0	35,2	28,9	16,9	54	27,8	27,8	29,6	14,8
Enfants pas intéressés	143	0,0	1,4	36,4	62,2	55	0,0	5,5	34,6	60,0
Collègues pas motivés	139	5,0	27,3	32,4	35,3	54	16,7	22,2	27,8	33,3
Difficultés de proposer activités intéressantes	138	2,9	37,0	43,5	16,7	54	3,7	33,3	37,0	25,9
Trop d'enfants	142	20,4	31,0	24,7	23,9	55	18,2	40,0	18,2	23,6
Dimensions des salles	143	13,3	28,7	25,9	32,2	51	21,6	29,4	15,7	33,3
Enfants difficiles	144	8,3	32,6	43,8	15,3	54	5,6	35,2	46,3	13,0
Difficultés de correction et de conseil	142	14,1	27,5	39,4	19,0	54	9,3	24,1	35,2	31,5
Liaisons entre contenus et objectifs	130	15,4	37,7	33,9	13,1	49	18,4	26,5	32,7	22,5
Difficulté d'évaluation des progrès	142	10,6	27,5	49,3	12,7	54	9,3	31,5	31,5	27,8

++ = souvent  
+ = parfois  
- = rarement  
— = jamais



Arrêtons-nous un instant sur un élément qui n'apparaissait pas dans l'analyse des types de difficulté dans le domaine des relations avec les enfants. Si ceux-ci paraissent plus intéressés par les cours d'éducation physique, ils sont également, et cela peut sembler contradictoire, perçus comme «plus difficiles». On peut tenter d'interpréter cette différence, qui n'apparaît que lorsque l'on considère la notion de «familiarité». On peut penser qu'il est nécessaire, pour asseoir son autorité, de respecter une certaine distance avec les élèves. Le fait de les côtoyer quotidiennement, dans une situation inhabituelle pour l'instituteur et chargée de plus d'émotions pour les enfants, a probablement participé à la perception de difficultés de discipline.

### La perception du métier d'enseignant

Globalement, aucune différence significative n'apparaît dans la comparaison des deux types d'école. Néanmoins, des nuances intéressantes se font jour quand on se livre à une analyse en profondeur. Les enseignants des écoles expérimentales annoncent se rendre au travail avec plus de plaisir que leurs collègues des écoles contrôles. La rencontre des enseignants en dehors des horaires scolaires est également plus largement souhaitée.

Ces différences se confirment si l'on considère séparément les instituteurs et les maîtres spéciaux. Chez les instituteurs des écoles expérimentales, les difficultés relatives à l'adéquation des contenus aux objectifs se renforcent par un «stress lié aux objectifs à atteindre» proportionnellement plus important.

Il est nécessaire de rapprocher ces constatations des attitudes plus favorables exprimées par les enfants fréquentant les écoles expérimentales. Une possibilité d'interprétation serait que la mise sur pied d'une innovation pédagogique au sein d'une école jouerait un rôle d'incitant tant chez les élèves que chez les enseignants concernés. L'explication est plausible lorsque l'on se réfère à une expérience d'activité physique quotidienne menée en Australie, où un enthousiasme très net était apparu dans la grande majorité des écoles engagées dans leur programme (Tinning & Kirk, 1991). Chez les adultes, il serait responsable d'un intérêt supérieur envers l'école et de l'établissement de relations sociales plus riches entre les membres de l'équipe pédagogique.

### LA PERCEPTION DU PROGRAMME PAR LES ENSEIGNANTS DES ECOLES EXPERIMENTALES

Pour rendre compte de l'intérêt des enseignants pour le projet pédagogique, nous disposons des

éléments suivants:

(1) Dans les écoles contrôles, de l'estimation de l'implication des instituteurs devant assurer les cours d'éducation physique en l'absence d'un maître spécial désigné. Leur participation, en principe obligatoire, renseignera sur leur motivation face à cette mission.

(2) Dans les écoles expérimentales, de la perception par les enseignants des objectifs poursuivis, des bénéfices qui paraissent atteints ou non, de l'envie de voir l'expérience se poursuivre, des implications quantitative et qualitative dans le projet.

Nous n'avons pas eu la possibilité d'interroger un échantillon suffisamment important d'instituteurs permettant une généralisation des sentiments à l'égard d'une expérience impliquant une participation active dans une matière qu'ils ne maîtrisaient pas forcément. Nous disposons cependant d'un élément intéressant: l'implication des instituteurs des écoles ne disposant pas de maîtres spéciaux, responsable des 100 minutes hebdomadaires d'éducation physique. Sur l'ensemble des écoles contrôles constituant l'échantillon, 57% disposaient d'un maître spécial assurant les cours d'éducation physique. Près de 8% utilisaient un système de partage des responsabilités et 30% dépendaient uniquement des instituteurs pour fournir aux enfants leurs 100 minutes d'éducation physique hebdomadaires. Sur l'ensemble des instituteurs responsables des cours d'éducation physique, 25% reconnaissent ne pas répondre à la mission. Ces valeurs indiquent une situation moins dramatique que celles relevées précédemment à l'issue d'enquêtes effectuées par des responsables de l'enseignement primaire (Habran, 1982; Linsing, 1984).

### La perception de l'intérêt pour le projet pédagogique dans les écoles expérimentales

Sur l'ensemble des enseignants, le développement global de l'enfant (le corps et l'esprit, «*mens sana in corpore sano*», concept d'éducation globale) recouvre plus de 35% des réponses. L'amélioration des aptitudes physiques en représente 20%. Les intérêts comportementaux (enfants plus calmes), sociaux (plus coopératifs) et affectifs (plus épanouis) sont également cités, mais dans des proportions moindres. Les aspects de défoulement et de lutte contre le stress de la vie scolaire y trouvent également une place non négligeable. Ils figuraient également parmi les réponses d'enseignants et dans l'argumentation justifiant la mise en place du programme d'éducation physique quotidienne dans l'expérience australienne (Tinning & Kirk, 1991).

Même si elle ne met pas en évidence de différence spectaculaire, la comparaison des avis des instituteurs et des maîtres spéciaux présente plusieurs particularités. Les maîtres spéciaux citent la connaissance de différents sports, ainsi que la possibilité d'un meilleur rendement scolaire, ce qui ne paraît pas entrer dans les préoccupations des instituteurs. Chez les spécialistes de l'éducation physique, il est intéressant de constater que l'amélioration des aptitudes physiques continue d'occuper la seconde place, après le développement global.

La concordance de l'objectif prioritaire des enseignants titulaires et des spécialistes de l'éducation physique pourrait signifier que tous ont bien intégré la notion de complémentarité des apprentissages cognitifs et moteurs, concept dont se sont inspirés très largement les initiateurs du projet. On dépasse le point de vue stéréotypé qui aurait voulu que les instituteurs se centrent surtout sur le rendement scolaire et les maîtres spéciaux sur l'amélioration des qualités physiques des enfants.

#### Perception des bénéfices du programme rénové

Le bénéfice le plus cité par l'ensemble des enseignants concerne l'amélioration des qualités physiques générales (23% de l'ensemble des bénéfices choisis). L'intérêt pour le sport et ses effets en matière de santé sont également très bien placés. Les avantages comportementaux, sociaux et affectifs sont cités plus loin. Les meilleurs résultats scolaires ne figurent pas parmi les premiers bénéfices attendus, même s'ils sont proportionnellement mieux représentés chez les maîtres spéciaux. Cette hiérarchisation des bénéfices obtenus suggère que les enseignants développent des attentes réalistes à l'égard du programme. En effet, les aptitudes phy-

siques et l'attitude positive à l'égard du sport figurent parmi les premières modifications susceptibles d'être induites par le programme, plus que les répercussions comportementales, sociales, affectives ou cognitives.

Le fait que les maîtres spéciaux accordent une importance proportionnellement plus grande que les instituteurs à l'amélioration du rendement scolaire peut provenir d'un désir de valorisation et d'un besoin de démontrer l'intérêt de leur discipline à travers des arguments auxquels ils croient les instituteurs sensibles.

#### Avantages et inconvénients du programme expérimental (tableaux 4 et 5)

Chez les instituteurs interrogés, le programme présente plus d'avantages (68.4% des réponses) que d'inconvénients (31.6% des réponses). L'inconvénient majeur met en exergue un manque de temps et des difficultés d'organisation. L'élément de deuxième importance concerne le sentiment d'incompétence dans le domaine des activités physiques et sportives rapporté par les instituteurs. Ajouté aux difficultés invoquées dans la préparation, l'organisation et l'animation des séances, cet élément indique que les instituteurs ne se sentent pas particulièrement «à l'aise» dans leur nouvelle mission, même s'ils sont intéressés par le programme expérimental. Le problème de la nervosité des enfants est avancé. Il s'agit d'une préoccupation réelle sur laquelle le programme rénové exercerait un effet d'accentuation. Parmi les préoccupations exprimées par des enseignants, en service ou en formation, le contrôle de la classe figure très régulièrement parmi les points les plus sensibles (Arrighi & Young, 1987; Behets, 1990; Graham, Hohn, Werner & Woods,

1993). En comparaison, les instituteurs sont plus prolixes sur les avantages reconnus au programme. Le principal, simplifié par le terme générique d'avantages pédagogiques, regroupe les avantages cognitifs mis en évidence dans les cours généraux. Les aspects relationnels déjà suggérés, la détente que représentent ces séances pour les instituteurs probablement peu impliqués personnellement et la possibilité pour l'école «d'avoir des maîtres spéciaux» sont également cités. L'enthousiasme des enfants occupe la deuxième position parmi les avantages cités dans la liste des instituteurs. La présence de cet élément nous paraît primordiale pour trois raisons:

1. Elle tend à confirmer les excellents

Tableau 4 - Avantages de l'expérience pédagogique selon les instituteurs des écoles expérimentales

	N	%
	101	100
Avantages pédagogiques	34	33,7
Enthousiasme des enfants	23	22,8
Détente pour les instituteurs	10	9,9
Comportements des enfants (plus réceptifs, esprit d'équipe)	9	8,9
Avantages relationnels avec autres enseignants	9	8,9
Enfants plus calmes	7	6,9
Avoir des maîtres spéciaux	4	4,0

Autres objectifs cités avec des taux inférieurs à 5%  
 Nombre de réponses = 87. Nombre total de citations = 101

**Tableau 5 - Les inconvénients de l'expérience pédagogique selon les instituteurs des écoles expérimentales**

Pas assez de temps, difficulté d'organisation	26	66,7
Sentiment d'incompétence	8	20,5
Nervosité des enfants	4	10,3
Problèmes relationnels avec autres enseignants	1	2,6
Nombre de réponses = 35. Nombre total de citations = 39		

résultats relatifs aux attitudes enregistrés chez les enfants des écoles expérimentales (Delfosse et al., 1994);

2. Elle laisserait également entendre que les enseignants sont sensibles à l'amélioration des attitudes et qu'ils la perçoivent chez leurs écoliers;
3. L'importance de cet élément renforce le sentiment que le programme expérimental n'est pas perçu comme uniquement capable d'améliorer les qualités physiques des enfants mais qu'il s'inscrit bien dans une optique d'éducation globale de laquelle le plaisir n'est pas absent.

Il semble que le programme ait réussi à valoriser l'image des maîtres spéciaux au sein de l'établissement scolaire. La meilleure considération dont ils paraissent faire l'objet provient aussi bien des enfants que des collègues. Ils expriment également l'impression que leur participation à l'expérience a quelque peu amélioré leur image auprès des parents, alors qu'elle semble sans effet sur leurs supérieurs. De manière un peu caricaturale, le professeur d'éducation physique est souvent perçu par ses collègues comme un personnage un peu à part, marqué par une réputation de dilettante et dont le rôle semble se limiter à jouer avec les enfants. Par sa participation à un projet pédagogique qui concerne toute l'école, le maître spécial se trouverait valorisé dans sa fonction jusqu'à percevoir une meilleure considération de la part de ses collègues. On pourrait s'étonner de ne pas enregistrer d'effets analogues chez ses supérieurs. La réponse pourrait venir des concertations organisées dans le cadre du projet où les instituteurs, en côtoyant les maîtres spéciaux bien plus souvent que la direction, ont eu davantage l'occasion de réviser leur jugement et de se rendre compte de la valeur de leur contribution à la connaissance de l'enfant.

La participation des instituteurs au programme ne semble pas avoir exercé d'effets marquant, ni sur leur propre image, ni sur la considération des supérieurs ou des collègues. Par contre, 40% d'entre eux déclarent être mieux considérés par les enfants depuis leur implication dans le programme d'activités

physiques quotidiennes.

#### Le désir de voir le projet se poursuivre

Si les maîtres spéciaux sont unanimement favorables au projet (100% d'entre eux), 83% de leurs collègues instituteurs le sont également. Leurs justifications concernent surtout:

- \* l'amélioration indispensable des aptitudes physiques, des allusions pouvant être faites aux résonances médiatiques du Livre Blanc sur la condition des jeunes en Belgique (Piéron & Vrijens, 1991) et aux médiocres performances de nos athlètes lors des jeux olympiques;
- \* le besoin de mouvement de l'enfant qui ne peut plus être comblé par les conditions de vie actuelle; il existe une convergence d'études indiquant que très peu d'enfants effectuent quotidiennement une quantité d'activité physique suffisante (Armstrong et al., 1990; Cale & Almond, 1992);
- \* la notion d'éducation globale, nécessaire à un épanouissement optimal de l'enfant.

Les autres raisons relèvent de la logique. Elles mettent en évidence la présence d'un élément positif dans la formation des instituteurs qui favorise la communication entre les enseignants et le fait que les effets du programme soient favorables.

Les justifications d'attitudes négatives sont moins nombreuses. Une moitié des instituteurs signalant une attitude défavorable ont détaillé leur réponse. Les principales raisons avancées résident dans le manque de temps disponible pour les autres matières scolaires, le sentiment d'incompétence dans une discipline pour laquelle ils ne sont pas préparés, la critique de l'expérience telle qu'elle est organisée, et l'absence d'intérêt pour les activités physiques et sportives au sens large.

#### L'implication des enseignants dans le programme expérimental (tableaux 6 et 7)

Globalement, les instituteurs assuraient une moyenne de 2,2 séances par semaine. Il est difficile de déterminer si l'ensemble des séances est organisé et si une partie est assurée par les maîtres spéciaux seuls ou accompagnés des instituteurs.

Plusieurs enseignants ont déclaré être intéressés par le projet tout en étant opposés au fait de donner le cours d'éducation physique. Trente % des instituteurs interrogés remplissent effectivement leur tâche d'encadrement, 40% reconnaissent ne pas tou-



**Tableau 6 - Implication qualitative des instituteurs des écoles expérimentales dans l'expérience pédagogique**

	N	%
	141	100
1. Donne tout et plus	13	9,2
2. Donne tout	28	19,9
3. Intérêt mais ne donne pas toujours cours	57	40,4
4. Pas d'intérêt, pas donner le cours	5	3,6
5. Opposé au projet, le maître spécial doit donner le cours	14	9,9
6. Intérêt mais maître spécial doit donner le cours	14	9,9
7. Pas de réponse	10	7,1

Prestations moyennes des instituteurs des écoles expérimentales = 2,2 séances/semaine

jours donner tous les cours prévus malgré leur intérêt et 20% considèrent que cette tâche devrait incomber au spécialiste. Le taux d'instituteurs absolument opposés au projet représente un peu moins de 10%.

Parmi les maîtres spéciaux qui affichaient un intérêt unanime pour le projet, 10% reconnaissent ne pas donner tous les cours qu'ils doivent assurer. Sans que cela soit alarmant, on peut s'en étonner de la part de professionnels dont cette innovation pédagogique représente une chance d'emploi et de valorisation.

Globalement, 75% des instituteurs indiquent avoir reçu une formation didactique en éducation physique au cours de leurs études. L'optimisme de ce taux doit cependant être relativisé par le décalage de temps entre cette formation et le moment où ces instituteurs sont appelés à la mettre en pratique. Plus de 50% de ceux-ci sont âgés de 41 à 50 ans. Le temps écoulé ne garantit pas l'actualité de leurs connaissances.

L'élément le plus intéressant réside dans l'importance des contacts qu'ils établissent avec les maîtres spéciaux. Ils sont considérés comme responsables de l'acquisition de compétences en éducation physique pour 64% des enseignants.

Les maîtres spéciaux, population plus jeune, tirent de leur formation initiale et de leur expérience quotidienne une part importante de leur compétence. En outre, ils jouissent naturellement de l'apport d'une implication sportive personnelle.

#### LA COOPERATION ENTRE INSTITUTEURS TITULAIRES ET MAITRES SPECIAUX

Cette coopération mérite une attention particulière parce que:

\* Elle constitue un critère d'originalité dans le

projet en pariant sur un partage de responsabilité, susceptible de donner de bons résultats malgré des impératifs budgétaires;

\* Elle s'est avérée fondamentale pour concrétiser l'implication des instituteurs sur le terrain.

Près de 90% des instituteurs disent discuter du programme au moins une fois par semaine dont 40% plus de deux fois par semaine. Il semble que les maîtres spéciaux aient de la coopération une idée un peu moins optimiste mais foncièrement semblable.

Chez les instituteurs, deux formes de contact prédominent. Si la majorité de ces contacts se déroulent de manière organisée, une part quasi aussi importante s'établit au hasard de contacts informels. Les contacts se déroulant dans un lieu défini se rapprochent plus d'une organisation régulière. Sans présager du contenu de ces contacts, on peut considérer que leur absence de régularité serait un élément limitant la qualité de la coopération.

Les instituteurs basent l'essentiel du partage de leurs préoccupations avec les spécialistes sur l'enfant. Les questions relatives au contenu des leçons (disciplines, thèmes, exercices) et à leur animation (déroulement de la leçon), qui pourtant paraissent leur poser problème, ne sont que brièvement évoquées. Les préoccupations majeures sont axées sur

**Tableau 7 - Implication qualitative des maîtres spéciaux des écoles expérimentales dans l'expérience pédagogique (n = 19)**

1. Très motivé, donne tout et plus	47,3
2. Donne tout	42,1
3. Ne donne pas toujours tout	10,5

Prestations moyennes des maîtres spéciaux des écoles expérimentales = 21,3 séances/semaine



les «élèves à problèmes» et sur le «progrès des élèves». Elles s'inscrivent dans une confirmation du souci d'éducation globale, dans la démarche qui veut que l'on considère l'éducation physique comme une matière scolaire à part entière, contribuant au même titre que les autres aux missions formative et éducative de l'école, et pour laquelle une concertation est souhaitable entre le titulaire et le spécialiste de la discipline. Les contenus cités par les maîtres spéciaux sont à cet égard concordants.

Les instituteurs considèrent que l'avantage le plus important de la coopération réside dans une meilleure connaissance des enfants. Cette réponse appuie, si cela était encore nécessaire, la place centrale que ces derniers occupent dans les préoccupations des enseignants. L'élaboration de projets pluridisciplinaires, l'acquisition de compétences en éducation physique ainsi que les effets favorables sur l'ambiance d'école, déjà régulièrement cités, trouvent ici une nouvelle confirmation.

Parmi les facteurs favorisant la coopération entre instituteurs et maîtres spéciaux, notons que les qualités humaines semblent jouer un rôle de première importance: la «bonne entente», la «disponibilité» et l'«intérêt pour les avis des uns et des autres» apparaissent comme les trois facteurs fondamentaux.

## CONCLUSIONS

Les attitudes des enseignants à l'égard du projet sont favorables. En effet, ceux qui oeuvrent dans les écoles expérimentales déclarent se rendre au travail avec davantage de plaisir et se rencontrer plus fréquemment en dehors de l'école que leurs collègues des écoles contrôles. Nous avons relevé un parallélisme avec l'effet incitant du programme enregistré également chez les élèves.

Malgré les attitudes très favorables, la participation active des enseignants et surtout celle des instituteurs n'est pas totale. Ainsi, si l'on compare les difficultés que les enseignants des écoles expérimentales et contrôles rencontrent dans leurs cours d'éducation physique, on s'aperçoit que la préparation, l'organisation et l'animation des séances posent davantage de problèmes dans les écoles expérimentales. L'aide des maîtres spéciaux, si elle apparaît comme fondamentale, ne semble pas suffisante pour combler le sentiment d'incompétence et les difficultés rencontrées par les instituteurs responsables d'un fonctionnement harmonieux du projet.

L'intérêt des enseignants pour le projet est manifeste, les objectifs perçus reflètent bien les caractéristiques originales du projet, nous pensons notamment à la notion d'éducation globale et au plaisir des

enfants. Les attentes des enseignants sont réalistes. Les bénéfices attendus sont plausibles. On lui reconnaît nettement plus d'avantages que d'inconvénients. Globalement, les enseignants sont favorables à la poursuite de l'expérience.

Outre ses effets favorables sur les aptitudes motrices, cognitives et affectives des enfants, le projet de rénovation pédagogique paraît également responsable de la valorisation des maîtres spéciaux et de l'amélioration de la perception de l'instituteur par ses élèves. Ces éléments constituent les aspects positifs de notre analyse.

## REFERENCES

- CALE, L., & ALMOND, L. (1992). *Physical activity levels of young children: A review of the evidence*. *Health Education Journal*, 51/2, 94-99.
- ARRIGHI, M., & YOUNG, J. (1987). *Teachers perceptions about effective and successful teaching*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 122-135.
- BEHETS, D. (1990). *Concerns of preservice physical education teachers*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- CALE, L., & ALMOND, L. (1992). *Physical activity levels of young children: A review of the evidence*. *Health Education Journal*, 51/2, 94-99.
- DELFOSE et al. 1994
- GRAHAM, K., HOHN, R., WERNER, P., & WOODS, A. (1993). *Prospective PETE students, PETE student teachers, and clinical model teachers in a university teacher education program*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 161-179.
- HABRAN, L. (1982). *Situation actuelle de l'éducation physique dans l'enseignement fondamental francophone*. *Revue de l'Education Physique*, 22, 4, 9-11.
- LINSING, C. (1984). *La part de l'activité physique dans la vie de l'enfant*. In J.C. De Potter, & H. Levarlet-Joye (Eds.), *Développement moteur et éducation*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 217-232.
- PIERON, M., CLOES, M., DELFOSE, C., & LEDENT, M. (1993). *Évaluation de l'expérience pédagogique: «Rénovation de l'enseignement fondamental - développement corporel des enfants de 2½ ans à 12 ans»*, Université de Liège. Rapport de recherche, non publié.
- PIERON, M. & VRIJENS, J. (1991). *Livre blanc sur la condition physique des jeunes en Belgique*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin et C.O.I.B.
- POLLATSCHEK, J., RENFREW, T., & QUEEN, J. (1986). *The development of a total concept of physical education*. In *Trends and developments in physical education: Proceedings of the VIII Commonwealth and international conference on sport, physical education*.
- TESTER, G., & WATKINS, G. (1987). *Anatomy of an innovation. Part 1 - Implementing daily physical education*. *The ACHPER National Journal*, 16-18.
- TINNING, R. (1991). *Daily physical education in Australia after the honeymoon*. In Tinning, R., & Kirk, D. (1991). *Daily physical education. Collected papers on health based physical*

education in Australia. Geelong: Deakin University Press, 28-39.

TINNING, R. & HAWKINS, K. (1988). *Montaville revisited: a daily physical education program four years on*. In Tinning, R., & Kirk, D. (1991). *Daily physical education. Collected papers on health based physical education in Australia*. Geelong: Deakin University Press, 16-27.

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

WATKINS, G., & TESTER, G. (1988). *Anatomy of an innovation. Part 2 - The impact of daily physical education at guildford primary school six years on*. *The ACHPER National Journal*, 9-11 and 25.

Fédération Française de Basket-ball  
**Baby basket**  
(Editions E.P.S.)

De l'école au club, toutes les structures sous forme de fiches, pour mettre en place un jeu passionnant pour l'enfant et simple pour l'éducateur.

Ministère de l'Éducation Nationale (France)  
**Les activités d'orientation**  
(Editions E.P.S.)

Un document «ouvert» où le maître fera un choix selon les besoins. Outre les jeux et les situations présentés, que chacun pourra modifier ou faire évaluer, on trouvera une analyse des activités d'orientation, des compléments techniques sur le matériel, le traçage des parcours, l'utilisation de la boussole.

*Des ouvrages centrés sur des activités associées au développement moteur de l'enfant*

Georges Ravaire et Gérard Jaquet  
**Jouer avec le petit matériel**  
(Editions E.P.S.)

Ce fascicule s'attache essentiellement à la manipulation d'objets variés favorisant la manualité, l'instrumentation, l'organisation de la latéralité et, par son aspect collectif, la communication entre les enfants. Il propose dans dix dossiers quelque deux cent cinquante situations propres à fournir la base ou à renouveler le contenu de tout enseignement.

Equipe C.P.D./C.P.C. de Gironde  
**Des jeux à la carte**  
(Editions E.P.S.)

200 jeux pour une activité réelle, de la maternelle au CM2. 200 jeux dans un fichier évolutif, aisément remaniable, repérés (code numérique et couleurs) selon l'âge, les espaces jeux, le matériel disponible, le rôle des joueurs. 200 jeux, très simples, illustrés par des textes brefs, précisant les consignes d'exécution.

**PUBLICATIONS  
de l'Organisation des Etudes:  
Structures, Programmes, Méthodes et  
Documentation pédagogique**

L'enfant et l'eau  
265 Fr

L'enfant gymnaste  
430 Fr

L'enfant et la nature  
285 Fr

Actuellement épuisé - Réédition prévue

L'enfant et la balle  
L'enfant qui s'exprime avec son corps

Communauté Française. Ministère de  
l'Éducation, de la Recherche et  
de la Formation.  
**Développement corporel (3 à 8 ans)**  
Parution prévue au début de septembre 1994.  
Prix: 400 Frs

Fédération d'Éducation Physique.  
**Enseignement fondamental.**  
**Cinquième et sixième années primaires**  
(1992)

Fédération d'Éducation Physique.  
**L'éducation physique dans l'enseignement  
fondamental**  
**Troisième et quatrième années primaires**  
(1991)

Les deux derniers textes sont disponibles à la  
Fédération d'Éducation Physique, boulevard  
de la Sauvenière, 33, 4000 LIEGE