

## 3.10

### Les interventions d'individualisation des enseignants en éducation physique et leur perception par les élèves

Marc CLOES, Véronique PIROTTIN, Maryse LEDENT, & Maurice PIERON

Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives

Université de Liège

Sart Tilman, B21

4000 LIEGE

Cloes, M., Pirottin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (2001). Les interventions d'individualisation des enseignants en éducation physique et leur perception par les élèves. In, IUFM de Nice (Ed.), Recherche sur l'intervention en EPS et en sport. Actes sur CD Rom du Colloque international d'ARIS (Antibes, 1998). Nice : IUFM de Nice.

#### Introduction

L'épanouissement individuel de chaque élève constitue une des priorités de la mission éducative de l'École. Les programmes scolaires et les directives pédagogiques propres aux différentes disciplines placent ainsi l'accent sur la prise en compte des caractéristiques personnelles de tous les apprenants (Ministère de l'Éducation, 1996; Ministère de la Recherche et de la Formation, 1993). Les autorités en charge de l'Éducation ont ainsi suivi les recommandations de nombreux chercheurs en pédagogie (Good & Brophy, 1991; Rink, 1985).

Si les enseignants semblent disposer de solutions théoriques permettant de proposer des stratégies d'individualisation (Cloes, Demblon, Pirottin, Ledent & Piéron, sous presse), nous n'avons pas répertorié d'études portant sur l'identification des procédés de mise en oeuvre du traitement différencié des élèves. Plusieurs études ont analysé les comportements que les enseignants adoptent selon le niveau d'habileté des participants dans des classes d'éducation physique (Martinek, 1983; Piéron & Forceille, 1983). Les enseignants se montrent le plus souvent attentifs aux plus faibles. Goc-Karp & Zakrajsek (1987) ont souligné la difficulté que représente, en milieu scolaire, la fixation d'objectifs individuels. Le manque de temps et le nombre d'élèves limitent largement l'emploi de procédés d'individualisation.

Afin d'aider les enseignants à exploiter des procédés efficaces d'individualisation, il est opportun d'identifier les démarches qu'ils élaborent et mettent en pratique. Par ailleurs, l'avis des élèves sur le traitement différencié qui leur est réservé mérite d'être analysé. En effet, les apprenants exercent un rôle médiateur particulièrement important dans l'efficacité des interventions des responsables pédagogiques (Doyle, 1988).

## Objectifs

Cette étude visait à analyser le traitement différencié des élèves par leurs professeurs d'éducation physique en l'abordant sous un double éclairage.

Dans un premier temps, nous nous sommes attachés à déterminer quelles étaient, pendant les périodes d'activité, les interventions verbales d'individualisation des enseignants les plus fréquentes. Nous avons comparé leurs caractéristiques en fonction du niveau d'enseignement, du genre des professeurs et du niveau d'habileté des élèves.

Dans un second temps, nous avons porté notre attention sur les événements que les apprenants associaient à un traitement différencié ou à son absence. Caractéristiques de l'élève et démarches de l'enseignant ont été comparées selon le genre et le niveau d'habileté des élèves.

## Méthodologie

Nous avons identifié près de 900 interventions d'individualisation à partir des enregistrements vidéo de 72 leçons d'éducation physique (tableau 1). Elles ont été classées au moyen d'un système de catégories décrit par Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirottin & Delfosse (1998). Vérifié par l'observation répétée de trois leçons, le pourcentage d'accords inter-observateur s'élève à 87,5%. Avant chaque leçon, le professeur désignait un groupe de quatre élèves considérés comme les meilleurs et un autre de quatre élèves classés parmi les plus faibles. Au cours de l'analyse, l'observateur déterminait l'élève concerné par chaque intervention.

Seuls des élèves de l'enseignement secondaire ont décrit un incident critique au cours duquel ils avaient perçu une démarche d'individualisation de leur enseignant ou avaient considéré qu'il n'avait pas tenu compte de leurs caractéristiques personnelles. En regroupant les deux types de situations, un total de 660 événements fut récolté (tableau 1). Les descriptions furent classées selon deux dimensions: (1) caractéristiques de l'élève ayant été prises en compte ou ne l'ayant pas été et (2) démarche de l'enseignant (Piéron et al., 1998).

Le traitement statistique a été effectué par le test de comparaison de deux pourcentages et le t de Student pour échantillons appariés ou non.

## Résultats et discussion

L'identification des interventions d'individualisation et la perception des événements associés au traitement différencié seront abordées successivement.

### *Les interventions d'individualisation*

Globalement, leur fréquence paraît élevée compte tenu de la spécificité des interventions (figure 1). Elle présente une grande marge de variation interindividuelle. Les enseignants du primaire interviennent plus fréquemment que leurs collègues du secondaire (1 toutes les 72 secondes contre 1 toutes les 137 secondes;  $t = -3,196$ ;  $p = 0,002$ ). Confrontés à des élèves réputés pour leur plus grande dépendance envers l'adulte, ils porteraient plus d'attention aux différences individuelles. Celles-ci se marquent particulièrement avant 12 ans, période où l'on constate une grande variabilité interindividuelle de maturation physiologique, psychologique et/ou intellectuelle. A cet âge, les enfants les plus délégués ou bénéficiant d'un environnement familial favorable peuvent aisément se mettre en évidence tandis que les plus faibles tendent à s'isoler. Ces différences expliqueraient également le déséquilibre relevé entre la fréquence des interventions dirigées vers les plus faibles et vers les meilleurs (1 toutes les 418 secondes contre 1 toutes les 481 secondes;  $t = -2,182$ ;  $p = 0,04$ ).

La différence relevée entre le primaire et le secondaire se marque quel que soit le genre de l'enseignant (figure 1). Elle apparaît chez les meilleurs mais n'est pas relevée chez les plus faibles (figure 1). Les enseignants du secondaire s'intéresseraient tout particulièrement aux enfants les moins habiles. Il est tentant de rapprocher cette constatation des risques particulièrement élevés de "décrochage" rencontré chez les adolescents qui ne trouvent pas de valorisation en milieu scolaire (Carlier & Brunelle, 1998). Les professeurs appliqueraient consciemment ou non le principe de renforcement de l'attention afin de limiter la rupture potentielle de l'intérêt envers l'activité physique.

Au secondaire, les différences de fréquence des interventions selon le niveau d'habileté des élèves ne s'avèrent pas significatives ( $t = -0,162$ ;  $p > 0,10$ ), vraisemblablement en raison du nombre réduit d'individualisations relevées (figure 1). Les quatre élèves considérés comme les meilleurs se partagent ainsi de trois à quatre interventions d'individualisation sur une période d'activité de 35 minutes. Ceci tempère l'optimisme qui était initialement de mise. En effet, si le nombre total d'interventions d'individualisation semble adéquat, chacun n'en reçoit qu'une fraction limitée. Cette constatation se vérifie aussi pour le feedback.

Le type d'intervention diffère d'un niveau d'enseignement à l'autre (figure 2). Les enseignants du primaire privilégient les questions, ceux du secondaire les réexplications ( $z \geq 5,2$ ;  $p = 0,0001$ ). Au primaire, le profil des interventions permet de souligner la notoriété du style d'enseignement par découverte guidée. En induisant une réflexion, les intervenants tentent d'inciter les élèves à traiter les informations qui leur sont fournies. Ce procédé nécessite un temps précieux qui pourrait être mis à profit pour augmenter le volume d'activité des enfants. Rappelons que la faiblesse du temps d'engagement moteur des élèves du primaire ne permet pas d'augurer des effets importants sur les apprentissages et le développement de la condition physique (Piéron, Ledent, Delfosse, Luts, Pirotin, & Cloes, 1998 ; Swalus, Carlier, Florence, Renard, & Scheiff, 1987).

Les professeurs féminins et masculins se différencient significativement :

(1) Au primaire, les enseignantes privilégient l'adaptation des exercices alors que leurs collègues masculins favorisent les réexplications ( $z \geq 2,054$ ;  $p \leq 0,04$ ).

(2) Au secondaire, les hommes tendent à questionner davantage ( $z = 1,777$ ;  $p = 0,076$ ).

Ces différences s'opposent à l'image traditionnelle d'une approche pédagogique plus affective chez les professeurs féminins.

Aucune différence n'apparaît chez les plus jeunes entre les interventions d'individualisation dirigées vers les meilleurs et les plus faibles. Au secondaire, les professeurs féminins questionnent davantage les meilleurs tandis que les enseignants interrogent les plus faibles ( $z \geq 2,153$ ;  $p \leq 0,031$ ).

### *La perception des événements d'individualisation par les élèves*

*Les caractéristiques des élèves qui (n') ont (pas) été prises en compte par l'enseignant.*

Lorsqu'un traitement différencié a été perçu, un peu plus de la moitié des élèves interrogés mentionnent des situations dans lesquelles leur compétence était en jeu (figure 3). Ceci étonne peu puisque les qualités de l'élève figurent parmi les préoccupations principales des différents acteurs de la vie éducative. Cette orientation dépasse largement le domaine des activités physiques et sportives. Les aspects liés à la personnalité apparaissent dans près de 30% des événements décrits par les élèves.

Parmi les manques d'individualisation, notons un glissement de la catégorie traitant de la compétence de l'élève vers les aspects liés à la santé et surtout au comportement (figure 3). Ces catégories représentent respectivement 24, 16 et 15,3%, les différences étant significatives ( $z \geq 2,009$ ;  $p \leq 0,045$ ). Dans la problématique du traitement différencié, les élèves voient les enseignants centrés principalement sur les acquisitions motrices et le développement physique. Ils semblent regretter que d'autres aspects de la relation pédagogique ne fassent pas l'objet des interventions.

Les caractéristiques individuelles prises en compte diffèrent peu d'un groupe d'élèves à l'autre :

- (1) les filles se réfèrent davantage à l'aspect santé que les garçons (13,2 contre 6,3%:  $z = 2,015$ ;  $p = 0,044$ ). Ceci peut être rapproché de la fréquence des certificats médicaux chez les filles. Elles semblent sensibles à la bienveillance et à la compréhension des enseignantes de leurs problèmes personnels;
- (2) les filles considérées comme les meilleures tendent à accorder plus d'importance que leurs condisciples moins douées à l'intérêt de l'enseignant pour leurs compétences sportives (62,5 contre 39,5%;  $z = 1,719$ ;  $p = 0,086$ );

Il n'existe aucune différence significative en ce qui concerne les caractéristiques individuelles associées aux événements dans lesquels un manque d'individualisation a été perçu. Toutefois, les élèves moins habiles mentionnent plus souvent les aspects cognitifs parmi les caractéristiques qui sont ignorées.

Les différences relevées dans des situations décrites par les élèves soutiendraient l'idée qu'ils accordent plus d'importance aux événements dans lesquels les enseignants tiennent compte des caractéristiques les valorisant ou à tout le moins évitent toute forme de dévalorisation. Les élèves recherchent un support de l'enseignant là où leur compétence peut être reconnue. Les meilleurs semblent conscients de la qualité de leurs habiletés motrices et attendent qu'elles soient soulignées. De leur côté, les moins doués souhaitent être valorisés là où leur compétence est moins remise en question.

*Les démarches associées au traitement différencié des élèves ou à son absence.*

Les interventions d'individualisation les plus citées portent sur le contenu de l'enseignement (29,6%), l'adaptation des tâches et objectifs (20,3%), les mises en valeur (16,4%), les interventions affectives (15,8%) ainsi que sur les prises en compte de l'avis de l'élève (11,7%) (figure 4).

L'importance dévolue au contenu des leçons, plus de la moitié des événements, mérite d'être soulignée.

Les élèves semblent clairement considérer que la recherche d'apprentissages constitue un objectif particulièrement important aux yeux des enseignants.

Parmi les interventions dénotant le manque d'individualisation, relevons quelques différences par rapport aux résultats de l'analyse des actions favorables. L'inadaptation du contenu (33,6%), l'absence d'adaptation de la discipline (12%), constituent les catégories les plus fréquemment citées (figure 4). Parmi les divergences les plus sensibles entre les situations favorables et défavorables, retenons la réduction très importante des proportions des catégories relatives au contenu et à la valorisation de l'élève. Elles sont toutes significatives ( $z \geq 2,695$ ;  $p \leq 0,007$ ).

L'absence d'individualisation serait plus perçue dans le choix des activités que dans les interventions. L'élève serait-il lui aussi imprégné de la matière d'enseignement? Ceci peut se rapprocher d'un intérêt marqué pour la pratique de tâches qu'ils apprécient. L'adéquation de la tâche aux qualités d'un élève s'est avéré un élément essentiel des possibilités de progrès. La recherche associant l'action en classe à ses acquisitions a mis en évidence que toute pratique ne répondant pas à des critères de succès dans la tâche s'avérait souvent inefficace (Piéron, 1983).

La perception des actions d'individualisation et de leur absence présente plusieurs différences selon le genre:

(1) Plus que les garçons, les filles confèrent de l'importance aux interventions sur le contenu ou à leur absence ( $1,642 \leq t \leq 1,838$ ;  $0,066 \leq p \leq 0,101$ ). Elles attachent également plus d'importance au manque d'adaptation de la discipline ( $z = 2,160$ ;  $p = 0,031$ ). Les interventions portant sur le contenu correspondent le plus souvent à une interaction individuelle entre l'enseignant et l'élève. Il semble que les filles se montrent plus préoccupées que les garçons par ce type de relation privilégiée ou par son absence. Ceci cadre assez bien avec l'image habituelle des relations enseignants-élèves chez les filles. Par ailleurs, généralement moins turbulentes que leurs condisciples masculins, elles pourraient être plus critiques à l'égard de leur enseignant lorsqu'il ne leur permet pas de petits écarts de conduite.

(2) Les garçons mettent en évidence l'adaptation de l'évaluation et regrettent le manque d'adaptation du contenu ( $z \geq 2,058$ ;  $p \leq 0,004$ ). La première de ces constatations est étonnante. En effet, ils sont considérés comme moins scolaires, plus indifférents à leurs résultats que les filles. Leur intérêt supérieur pour les activités physiques les inciteraient-ils à prêter plus d'attention à l'évaluation en éducation physique? Faire valoir ses qualités sportives correspond à une attitude typiquement masculine. Les problèmes d'inadaptation du contenu peuvent être associés à l'organisation la plus courante des leçons: choix de tâches adaptées au niveau moyen de la classe. Cette démarche tend à pénaliser les meilleurs autant que les moins habiles et serait plus mal perçue dans les classes de garçons où l'on rencontre davantage de sportifs. L'homogénéité des classes de filles et leur moindre intérêt à l'égard des activités physiques et sportives les amèneraient à être moins sensibles à l'adéquation des tâches à leurs caractéristiques.

## Conclusions et implications pratiques

Nous retiendrons que les interventions d'individualisation sont relativement peu nombreuses si l'on considère l'ensemble des élèves qui composent une classe. Les professeurs de l'enseignement primaire en émettent davantage que leurs collègues du secondaire. Pendant les périodes d'activité, les individualisations s'attachent plus à la communication qu'à l'adaptation des tâches. Au primaire, les enseignants questionnent l'élève tandis qu'au secondaire, ils répètent les informations ou les consignes. Les élèves considérés comme les moins bons reçoivent proportionnellement plus d'interventions individualisées, surtout chez les plus jeunes. Toutefois, le type d'intervention ne présente guère de

différence selon le niveau d'habileté de l'apprenant.

Nous avons mis en évidence que la compétence sportive fait majoritairement l'objet des événements d'individualisation décrits. En revanche, elle est moins importante dans les situations où les enseignants ne prennent pas en considération les caractéristiques des élèves. Ceux-ci valorisent les aspects individuels contribuant à la construction de leur image de soi. L'analyse des démarches d'individualisation qu'ils décrivent a confirmé cette interprétation.

Parmi les prises en compte des caractéristiques individuelles figurent les interventions sur le contenu, la valorisation et l'affectivité. Il s'agit d'interventions mettant en évidence l'intérêt de l'enseignant pour l'élève. A l'opposé, les situations relatives au manque d'individualisation se réfèrent à une inadaptation du contenu et à l'absence de prise en compte de l'avis des élèves. Ceci met l'apprenant en difficulté et induisent un sentiment de rejet de l'activité.

On note une cohérence entre les interventions d'individualisation et les événements perçus comme tels. Le type d'individualisation qui se dégage concerne principalement l'aspect affectif de la relation pédagogique. Toutefois, si les principaux objectifs des professeurs consistent à donner le goût de la pratique à leurs élèves, ils ne devraient pas limiter leur action d'individualisation à des démarches informatives et/ou affectives. Pendant les périodes de pratique, il conviendrait qu'ils adaptent les tâches et les objectifs d'apprentissage en veillant à ne pas uniquement se centrer que les caractéristiques physiques et/ou motrices des élèves.

Dans leur action pédagogique, les enseignants paraissent éprouver des difficultés à mettre en oeuvre les procédés d'individualisation qu'ils connaissent. Ces démarches nécessiteraient vraisemblablement une préparation spécifique et une ferme volonté de proposer à chacun les contenus qui lui conviennent le mieux. Pour terminer, notons que dans leur traitement différencié, les enseignants devraient tenir compte de toutes les caractéristiques des élèves et ne pas se limiter au niveau de compétence. Ceci correspondrait à une approche plus globale de l'apprenant.

## Références

Carlier, G., & Brunelle, J. (1998). Pour une écologie de l'intervention éducative. In, J. Florence, J. Brunelle & G. Carlier (Eds.), Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative. Bruxelles : De Boeck Université, 9-35.

Cloes, M., Demblon, S., Pirotin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (sous presse). Traitement différencié des élèves en éducation physique. Solutions proposées par des enseignants en réponse à diverses situations. Accepté pour publication dans les Actes du colloque AFRAPS-EDPM "Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine", Louvain-la-Neuve, mars 1998.

Doyle, W. (1988). Paradigms for research on teacher effectiveness. In, L.S. Schulman (Ed.), Review of research in Education. Itasca, IL: Peacock, 69-74.

Goc-Karp, G., & Zakrajsek, D. (1987). Planning for learning - Theory into practice? Journal of Teaching in Physical Education, 6, 377-392.

Good, T., & Brophy, J., Looking in classrooms, New York: Harper Collins, 1991.

Martinek, T. (1983). Creating Golem and Galatea effects during physical education instruction: A social psychological perspective. In T. Templin, & J. Olson (Eds.), Teaching in physical education. Champaign, IL: Human Kinetics, 59-70.

Ministère de l'Education, Réussir l'école, Bruxelles: Cellule de pilotage, Secrétariat général, 1996.

Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Programme d'éducation physique, 7/5531, Bruxelles: Organisation des études, 1993.

Piéron, M. (1983). Effectiveness of teaching a psychomotor task (Gymnastic routine). Study in a class setting. In, R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso, & T. Haajanen (Eds.), Research in school physical education. Jyväskylä: The foundation for promotion of physical culture and health, 222-227.

Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirottin, V., & Delfosse, C. (1998). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. Rapport final (enseignement primaire et secondaire) d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96).

Piéron, M., Ledent, M., Delfosse, C., Luts, K., Pirottin, V., & Cloes, M. (1998). Analyse de l'enseignement des activités physiques et sportives dans la perspective d'un traitement différencié des élèves de l'enseignement primaire. Revue de l'Education Physique, 38, 1, 11-24.

Piéron, M., & Forceille, C. (1983). Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire: Influence de leur niveau d'habileté. Revue de l'Education Physique, 23, 2, 9-16.

Rink, J. (1995). Teaching physical education for learning. St Louis: Mosby.

Swalus, P., Carlier, G., Florence, J., Renard, J.-P., & Scheiff, A. (1987). Analyse de l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire. Sport, 117, 12-43.

**Tableau 1 - Populations concernées**

Observation des interventions Perception des élèves

Evénements Evénements

Leçons Interventions associés à une associés à un manque

individualisation d'individualisation

Observation des interventions		Perception des élèves	
Leçons	Interventions	Evénements associés à une individualisation	Evénements associés à un manque d'individualisation

<b>Total</b>	72	892	<b>Total</b>	385	275
<b>Primaire</b>	23	372	<b>Filles</b>	227	131
Femmes	11	204	Meilleurs	48	18
Hommes	12	168	Faibles	28	30
<b>Second.</b>	49	520	<b>Garçons</b>	158	144
Femmes	25	290	Meilleurs	33	19
Hommes	24	230	Faibles	27	24

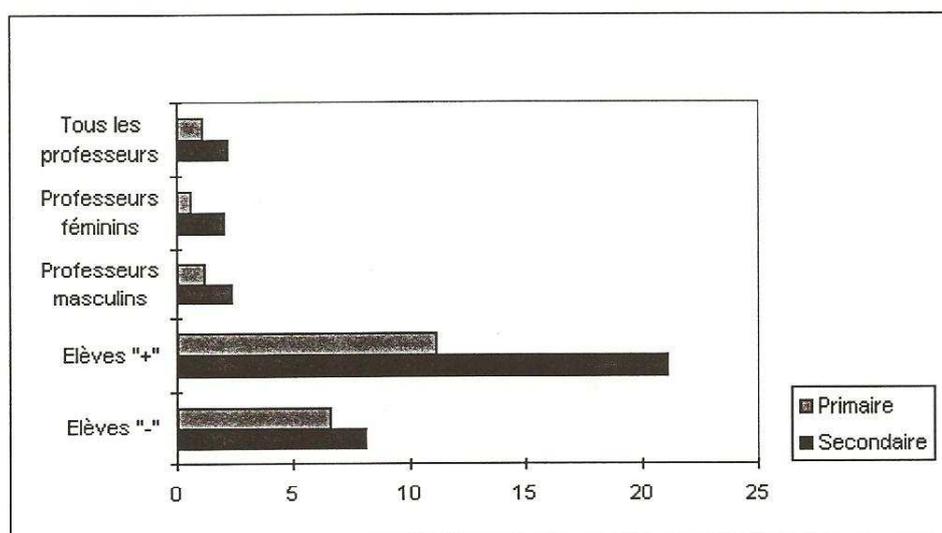


Figure 1 - Fréquences des interventions d'individualisation

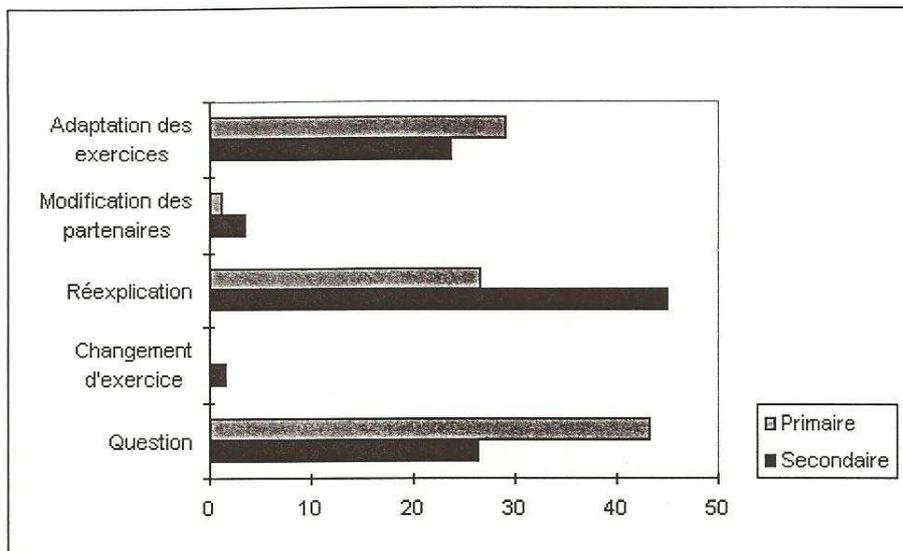


Figure 2 - Répartition des catégories d'interventions d'individualisation

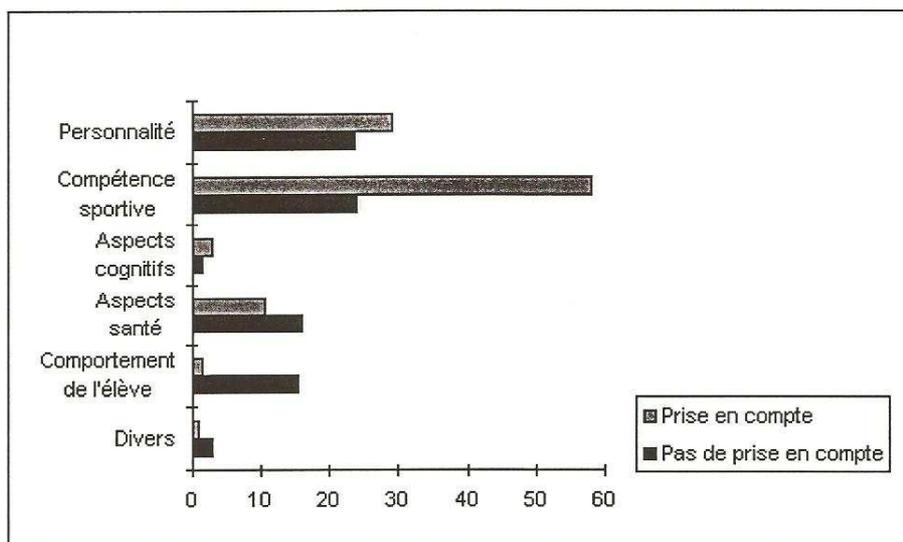


Figure 3 - Caractéristiques de l'élève mentionnées dans les situations relatives à la prise en compte des caractéristiques individuelles ou à son absence

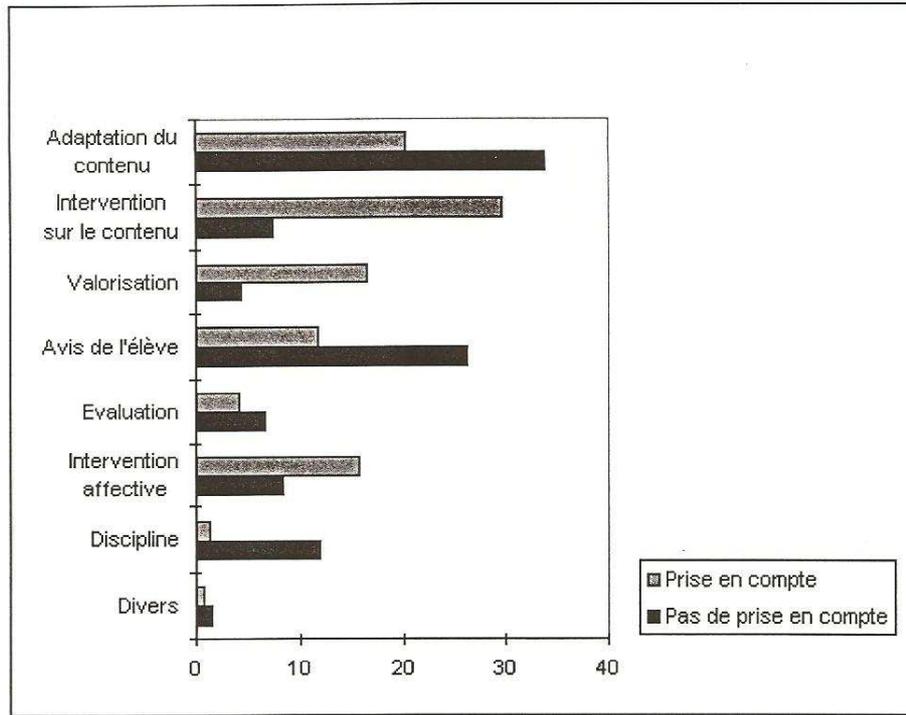


Figure 4 - Démarches de l'enseignant mentionnées dans les situations relatives à la prise en compte des caractéristiques individuelles ou à son absence