

LES COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS DANS LA PERSPECTIVE D'UN TRAITEMENT DIFFERENCIÉ DES ÉLÈVES

M. PIERON, M. LEDENT, V. PIROTTIN, K. LUTS,
C. DELFOSSE, & M. CLOES

Tous les auteurs font partie du service de Pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège. Ils adressent leur plus vifs remerciements aux enseignants qui ont accepté d'accueillir notre équipe de recherche pendant leur pratique professionnelle de se laisser interroger, filmer et analyser.

La pédagogie basée sur la théorie des "rythmes d'apprentissage" accorde une place privilégiée à l'individualisation et contredit le principe d'une programmation uniforme, valable pour tous (chapitre I, p.3 du programme d'éducation physique, 1993). Toute classe est hétérogène, chaque enfant étant singulier, différent dans ses valeurs, ses attitudes, ses potentialités et ses compétences. Chacun apprend à un rythme différent, plus rapidement que la moyenne dans des domaines, moins rapidement dans d'autres.

Est-il vraiment possible de tenir compte de ces singularités? L'observation régulière de classes montre que l'enseignement est plus différencié qu'il n'y paraît. Cette différenciation peut cependant revêtir un caractère marqué par les attentes des enseignants qui contribuent à favoriser les élèves les plus doués. Ainsi, l'enseignant «progressé» parfois

La publication est tirée d'une étude ayant fait l'objet d'une convention entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège.

au rythme du tiers supérieur de la classe, sollicite davantage les élèves dont il sait qu'il obtiendra une bonne réponse, laisse par moment en retrait les élèves les plus passifs ou les plus lents. Cette différenciation spontanée, fondée sur les interactions quotidiennes du maître avec chacun, ou sur ses attentes ne correspond pas à une pédagogie différenciée conforme à l'esprit de la réforme de l'enseignement.

La différenciation souhaitée devrait en effet revêtir un caractère plus systématique et s'installer au cœur même du dispositif didactique. Son objectif vise à permettre à chacun d'aller au maximum de ses possibilités, et de conduire les plus faibles ou les plus défavorisés à maîtriser les socles de compétences correspondant à leurs habiletés. Différencier, c'est respecter le rythme de chacun. C'est aussi pour l'enseignant:

- différencier ses méthodes et ses stratégies d'enseignement afin que chacun puisse en tirer le meilleur parti;
- développer des attentes positives vis-à-vis de tous les élèves et les leur communiquer;
- apporter plus de soutien aux élèves en difficulté et tirer parti d'autres modalités d'organisation de la classe;
- chercher un équilibre entre le respect des caractéristiques de l'apprenant, la nécessité de le faire progresser et d'élargir ses démarches et ses compétences (Réussir l'école, 1996).

Deux orientations majeures peuvent être distinguées dans la prise en compte des différences individuelles existant entre les élèves:

- (1) l'adéquation de la tâche au niveau d'habileté de l'apprenant représente une clef de la réussite de sa pratique et de ses progrès ultérieurs;
- (2) le choix d'interventions appropriées aux caractéristiques individuelles des élèves, montre qu'ils sont traités spécifiquement selon leurs possibilités et intérêts;

Dans les deux cas, la démarche respecte la constatation selon laquelle tous les élèves ne bénéficient pas de la même façon d'un traitement identique. Telle activité ou démarche pédagogique devrait s'avérer meilleure pour un type donné d'élèves, une autre intervention restant préférable avec des élèves possédant d'autres caractéristiques.

Il est indiqué de s'intéresser aux comportements par lesquels l'enseignant met en évidence qu'il tient compte des différences inter-individuelles des élèves.

Il est incontestable que l'enseignant est le responsable de ce qui se passe en classe et, en principe, le maître des décisions à prendre. Un de ses rôles est de choisir, d'identifier et de définir les tâches que ses élèves devront réaliser. Dans la mesure où il ne prend pas ces décisions, il se laisse conduire par les événements et risque de perdre de vue les objectifs qu'il se doit de poursuivre à brève ou à longue échéance. Lorsqu'il ne les contrôle pas, le progrès effectué par les élèves en est considérablement réduit.

De très nombreuses études traitant des comportements ou interventions de l'enseignant des activités physiques se basent sur l'observation d'une seule leçon donnée par un même enseignant. Avant d'affirmer que l'on obtient de la sorte une image valide de ce qu'est l'enseignement, il est indispensable de prendre en considération la variabilité intra-individuelle des comportements d'enseignement. Une variabilité intra-individuelle assez faible des interactions et de plusieurs comportements fut mise en évidence par Lombardo (1982), Lombardo & Cheffers (1983), Piéron, Cloes & Dewart (1985) et Rink (1983). D'après ce dernier auteur, au cours d'un cycle d'enseignement, les fonctions et interventions de l'enseignant présentent trois types de développement :

1. Elles restent au même niveau pendant tout le

- cycle, c'est le cas des fonctions d'organisation, des réactions à la prestation (feedback) et des interventions visant à améliorer la performance;
2. Elles sont instables et ne semblent pas sujettes à modification suivant la place de la séance dans le cycle d'enseignement, c'est le cas du moment du début de la phase active de la séance, des temps passés en transition et en communication de contenu (matière);
3. Elles évoluent en fonction du déroulement dans le temps de l'unité d'enseignement: le temps disponible pour l'activité augmente au fur et à mesure des leçons alors que le nombre de questions posées aux élèves diminue.

Le caractère relativement prévisible de plusieurs comportements de l'enseignant, notamment du feedback, permet de généraliser les données recueillies lors d'une séance. Il en découle que l'observation ponctuelle de leçons représente une source d'information riche et valide. Elle ne peut toutefois pas être isolée du contexte dans lequel se déroule l'enseignement.

Critère particulièrement important lorsqu'il est question d'individualisation (Good & Brophy, 1991), le niveau d'habileté a été associé à des différences notables dans les interventions des enseignants. Il a été également mis en parallèle avec des variations assez larges du comportement des élèves (Martinek & Karper, 1981; Piéron & Forceille, 1983). D'une manière générale, les aspects quantitatifs (temps d'activité ou engagement moteur) et qualitatifs (spécificité, réussite ou échec) de la pratique des activités physiques en classe se révèlent être nettement en faveur des élèves considérés comme les meilleurs et concourent à accentuer les différences entre les deux catégories d'élèves. Dans notre contexte éducationnel, les interventions plus nombreuses et la sollicitude des enseignants vis-à-vis des élèves les moins doués tendent à atténuer quelque peu cet effet (Piéron & Forceille, 1983).

Outre le feedback qui fut identifié comme l'une des variables associées à l'efficacité de la relation pédagogique, d'autres interventions de l'enseignant font partie de l'arsenal dont il dispose pour individualiser sa pratique pédagogique. En effet, il peut proposer aux apprenants des adaptations du processus éducatif et intervenir de manière individualisée pour régler les problèmes comportementaux ou de discipline.

Lorsqu'un élève ne rencontre pas un niveau de réussite suffisant dans sa pratique, il risque de ne pas tirer bénéfice de l'enseignement qui lui est prodigué. Il en va de même lorsqu'il n'est pas en mesure de traiter efficacement l'information fournie par l'enseignant. Confronté à de tels événements, le pédagogue averti s'empresse d'intervenir afin d'éviter que la situation défavorable ne perdure et risque de conduire l'élève en difficulté vers une démotivation et l'abandon de ses efforts. Il est évident que la diversité des classes et le nombre élevé d'élèves ne permet pas aux enseignants de tenir compte de toutes les différences individuelles. Ils devraient fréquemment intervenir afin d'adapter le déroulement de la séance aux difficultés imprévues rencontrées par certains de leurs élèves. Ces adaptations pourraient s'exprimer à travers la modification des conditions matérielles (aménagement du milieu), de l'organisation (changement de groupe de travail, adaptation de l'effort), des informations à traiter (démonstrations particulières, manipulations spécifiques, répétition des informations en utilisant une terminologie simplifiée).

L'importance accordée par les enseignants au contrôle du comportement des élèves n'est plus à démontrer. Les réactions aux problèmes de discipline ont fait l'objet de plusieurs études (Brunelle et al., 1975; Piéron & Brito, 1990; Piéron & Emonts, 1988). On pourrait présager que certains élèves, moins motivés et souvent en échec, créent des problèmes de comportement qui mettent en péril le bon déroulement de l'action pédagogique. Ceci pourrait provoquer un plus grand nombre de réactions de discipline de la part de l'enseignant.

On trouve des enseignants qui possèdent des caractéristiques leur permettant d'être considérés comme des experts. Dans l'individualisation de l'enseignement, ils pourraient ainsi présenter des particularités par rapport à d'autres moins compé-

tents ou débutants. La comparaison de leurs interventions d'individualisation pourrait conduire à des implications pratiques capables d'enrichir les formations initiales et continuées des enseignants.

Les objectifs de cette étude visaient à déterminer, à partir de l'analyse de leurs interventions verbales, comment des professeurs d'éducation physique tenaient compte du niveau d'habileté motrice de leurs élèves. La comparaison d'enseignants considérés comme des experts ou des débutants complète cette observation en vue de retirer des informations utilisables dans le cadre de la formation pédagogique.

METHODOLOGIE

1. Populations concernées

Nos observations ont été réalisées dans des classes de l'enseignement secondaire général. Au total, nous avons observé les comportements de 29 enseignants (19 experts et 10 débutants). Deux mille six cent cinquante-sept interventions ont été codées dans neuf catégories. Elles s'adressent à 469 élèves différents et ont été émises pendant un total de 11 h 45 min. de temps disponible pour la pratique (tableau 1). Les critères correspondant à l'expertise sont ceux qui furent définis par Piéron & Carreiro da Costa (1995).

2. Modalités d'observation

Chaque séance est enregistrée dans son intégralité au magnétoscope. Un micro-émetteur assure l'enregistrement de toutes les interventions verbales de l'enseignant. La prise de vue est centrée sur ce dernier en tentant d'englober le plus grand nombre possible d'élèves. Ceux-ci portent des chasubles numérotées qui permettent l'identification plus aisée de ceux qui font l'objet d'interventions de la part de

Tableau 1 - Populations concernées et nombre d'interventions

	Nombre d'interventions	Ensemble des élèves	Elèves «+»	Elèves «-»
Ensemble des enseignants (29)	2657	469	99	95
Experts (19)	1796	318	70	69
Débutants (10)	861	151	29	26
Hommes (17)	1146	220	45	42
Femmes (12)	1511	249	54	53

l'enseignant. Au début de la séance, ce dernier devait identifier les quatre élèves qu'il considérait comme les meilleurs et les quatre plus faibles dans l'activité enseignée.

L'analyse s'effectue à partir des enregistrements vidéo des leçons. Seules les interventions émises vers un élève isolé ou vers un petit groupe d'apprenants sont prises en compte. Notons que les interventions sur lesquelles nous portons notre attention étaient relevées au même titre que six autres catégories (organisation, pression, relance, guidance, affectivité et divers). La première démarche de l'observateur consistait à classer chaque intervention selon la catégorie concernée et d'en préciser les caractéristiques. Il déterminait ensuite l'élève auquel s'adressait l'enseignant (un élève considéré comme un des meilleurs, un des plus faibles, un de ceux n'appartenant pas aux deux premiers groupes, un élève impossible à identifier, un ou plusieurs élèves faisant partie d'un petit groupe).

Le feedback. Dans l'enseignement des activités physiques, la rétroaction peut être définie comme une information fournie à l'apprenant afin de l'aider à répéter les comportements moteurs adéquats, éliminer les comportements incorrects et atteindre les résultats escomptés. On utilise également l'expression réaction à la prestation. Notons encore que, dans une perspective d'apprentissage moteur, Magill (1988) insiste sur le besoin de modeler le feedback sur les caractéristiques de l'apprenant. Celui-ci ne bénéficie pas nécessairement de tous les types de feedback.

Nous avons utilisé un plan d'analyse multidimensionnel dérivé d'un outil éprouvé à de multiples reprises (Piéron, 1982, 1993; Piéron & Delmelle, 1983). Trois dimensions ont été prises en considération: le caractère approuvateur ou désapprouvateur, le référentiel et l'objectif. Outre l'aspect approuvateur ou désapprouvateur, la première dimension permet de distinguer les interventions simples qui ne fournissent aucune information justifiant l'appréciation donnée par l'enseignant et les rétroactions spécifiques qui contiennent cette information. La deuxième dimension porte sur le contenu du message transmis à l'apprenant: connaissance du résultat ou de la performance. La dernière dimension permet de déterminer si la réaction a pour objet d'informer l'élève sur sa prestation motrice, de l'évaluer ou de renforcer les efforts entrepris.

Les interventions d'individualisation. Nous avons considéré que l'enseignant intervenait de manière individualisée chaque fois qu'il procédait à une adaptation du processus éducatif en fonction des caractéristiques individuelles d'un élève particulier. Les interventions étaient réparties en cinq catégories: adaptation des exercices, modification du partenaire, réexplication, changement d'exercice et question.

Les interventions de discipline. Les réactions des enseignants aux comportements hors-tâche des élèves ont été classées grâce à un système de treize catégories développé par Piéron & Brito (1990). Elles étaient assorties d'une description de l'événement les ayant déclenchées (n=15), classée grâce à un système inductif.

Fidélité des analyses. La fidélité intra-observateur a été calculée au moyen de la formule du pourcentage d'accords. Les interventions émises par quatre enseignants (n = 135) ont été codées à trois semaines d'intervalle par le même observateur. Ce pourcentage d'accords s'élève à 76,3% dans l'identification des interventions. Il passe à 82% lorsqu'il s'agit de leur direction. Le pourcentage relativement faible relevé pour la première dimension s'explique par la difficulté de scinder certaines phrases et d'en classer les différentes parties en interventions. Après précision des définitions, une deuxième vérification effectuée sur 97 interventions a permis de mettre en évidence un niveau de fidélité nettement supérieur, atteignant respectivement 82 et 93%.

RESULTATS

En un premier temps, nous prendrons en considération l'aspect quantitatif des interventions. Nous analyserons successivement leur fréquence et leur direction. Ensuite, nous préciserons le contenu de différents types d'interventions. Nous nous intéresserons successivement aux feedback, aux interventions d'individualisation et aux interventions de discipline.

Aspects quantitatifs

Plusieurs variables doivent être prises en compte lorsqu'on analyse la fréquence des interventions. Il s'agit notamment du moment de la leçon pendant lequel l'enseignant est intervenu individuellement

auprès de l'élève. La discipline enseignée constitue également un facteur de variation (Fishman & Tobey, 1978; Piéron & V. Delmelle, 1983).

Il semble logique de considérer que l'émission des interventions soit particulièrement réduite au cours des périodes de transition et d'information collective. En effet, 93% des interventions individuelles surviennent pendant le temps disponible pour la pratique. Parmi les 7% restants, les remarques d'organisation, de discipline ou les interventions «non définies» étaient majoritaires. Leur fréquence relativement faible nous a incité à ne pas en tenir compte et à nous centrer exclusivement sur celles qui furent émises lors des périodes d'activité motrice. La fréquence des interventions sera donc exprimée par minute de temps disponible afin d'autoriser des comparaisons.

1. FRÉQUENCE DES INTERVENTIONS

Globalement, les enseignants interviennent entre 3 et 4 fois par minute. Les variations extrêmes se situent entre moins de une et cinq interventions par minute. Cette grande variabilité interindividuelle est conforme aux résultats issus de la littérature. Les différences intra-individuelles dans l'émission des interventions sont relativement faibles (Rink, 1983; Piéron, Neto & Carreiro da Costa, 1991). La prise en compte d'une seule séance paraît donc pleinement justifiée et n'entache en rien la validité des résultats recueillis.

Parmi les différentes catégories d'interventions, c'est le feedback qui présente les fréquences d'émission les mieux représentées. Les interventions de

guidance et de pression suivent dans l'ordre. Figurent ensuite les interventions d'individualisation, d'organisation, de discipline, de relance d'activité et enfin, d'affectivité. L'importance quantitative des différentes catégories d'interventions individuelles doit être mise en relation avec les objectifs poursuivis par les enseignants. La majorité d'entre eux plaçant l'accent sur l'apprentissage d'une habileté, la position privilégiée du feedback et de la guidance prend toute sa signification. Dans la grande majorité des cas, feedback et guidance répondent bien à une recherche d'excellence chez l'élève, pris à titre individuel. Par contre, la fréquence des interventions d'individualisation peut paraître relativement faible par rapport à cet objectif. Ceci indiquerait que les enseignants ne disposent que de peu de temps pour assurer une démarche personnelle avec le plus grand nombre d'élèves. La fréquence assez faible des réactions de discipline constitue une agréable constatation. Elle tend à limiter l'importance des problèmes associés au contrôle de la classe dans les groupes que nous avons observés.

Il n'existe pas de différences significatives entre les taux d'intervention moyens des experts et ceux des débutants (figure 1). Ceci semble en contradiction par rapport à l'importance de la relation pédagogique dans les apprentissages. En effet, les progrès sont non seulement associés à la durée du temps passé à la tâche (Phillips & Carlisle, 1983; Piéron, 1982) mais également à la quantité et la qualité des interventions. On aurait pu attendre que les experts se distinguent de leurs collègues débutants par des fréquences supérieures d'interventions, comme c'est le cas avec les stagiaires. Si les données relatives aux

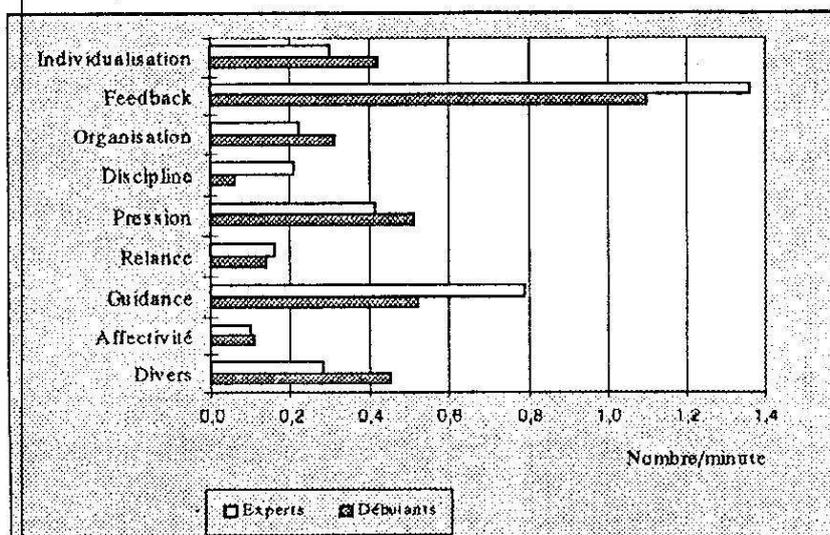


Figure 1 - Fréquence d'émission des différents types d'intervention selon le degré d'expertise (n/min)

feedback ne semblent pas nécessairement en contradiction avec les données de la littérature, la différence observée entre les deux groupes d'enseignants ne s'inscrit pas dans le sens attendu pour les interventions d'individualisation. Ce sont en effet les débutants qui les utilisent le plus fréquemment.

Les experts expriment plus fréquemment que leurs collègues un certain mécontentement dans le contrôle de la classe par des interventions de discipline. La présence majoritaire de classes de garçons parmi les experts jouerait un rôle important à ce niveau.

2. DIRECTION DES INTERVENTIONS

Nous aborderons cet aspect en utilisant les données recueillies sur l'ensemble des interventions. Cette démarche permet de vérifier dans quelle mesure le professeur tient compte des différences d'habileté des élèves. Ensuite, nous traiterons plus particulièrement à la répartition des différents types d'interventions vers les élèves considérés comme faisant partie des meilleurs ou des plus faibles.

Quatre-vingt et un pour cent des 2657 interventions sont dirigées vers un élève particulier. Les autres sont adressées à un grand ou à un petit groupe (3 et 16%). Les interventions individuelles concernent quatre types d'élèves: les meilleurs (15%), les élèves du groupe «tampon» (33%), les élèves les plus faibles (23%) et ceux qui n'ont pu être identifiés avec certitude (10%). Dans une perspective de progrès et de poursuite des objectifs d'individualisation de l'enseignement, les enseignants semblent ainsi se conformer au modèle recommandé.

Le taux des interventions reçues par les élèves considérés comme les plus faibles est plus élevé (6 à 7 par minute) que celui des meilleurs (4 par minute) et des apprenants du groupe «tampon» (3 par minute). En accord avec la littérature, les élèves moins doués reçoivent plus d'interventions (Piéron & Forceille, 1983).

Deux hypothèses peuvent être proposées pour expliquer l'absence de relation «continue» entre le niveau de compétence estimé par l'enseignant et le nombre d'interventions:

- en accord avec la littérature (Piéron & Forceille, 1983; Beez, 1968), le contenu ou la qualité des interventions diffèrent entre les deux groupes d'élèves: fréquence plus importante des remarques d'organisation vers les moins doués et du feedback vers les plus forts. Le groupe «moyen» rentrerait moins dans les priorités des enseignants;
- le fait d'avoir demandé aux enseignants de désigner les meilleurs élèves et les plus faibles aurait pu les inciter à s'y consacrer davantage.

L'importance des interventions d'individualisation et des feedback diffère significativement entre les groupes d'élèves considérés comme les meilleurs et les plus faibles ($\chi^2 = 35,2$; $p < 0,001$) (figure 2). Les enseignants émettent proportionnellement plus d'interventions d'individualisation envers les élèves les moins habiles tandis que les feedback représentent une part plus importante des interventions reçues par les élèves les plus habiles.

Les différences enregistrées se retrouvent chez les experts, les hommes et les femmes. Par contre, nous n'observons pas de différence significative

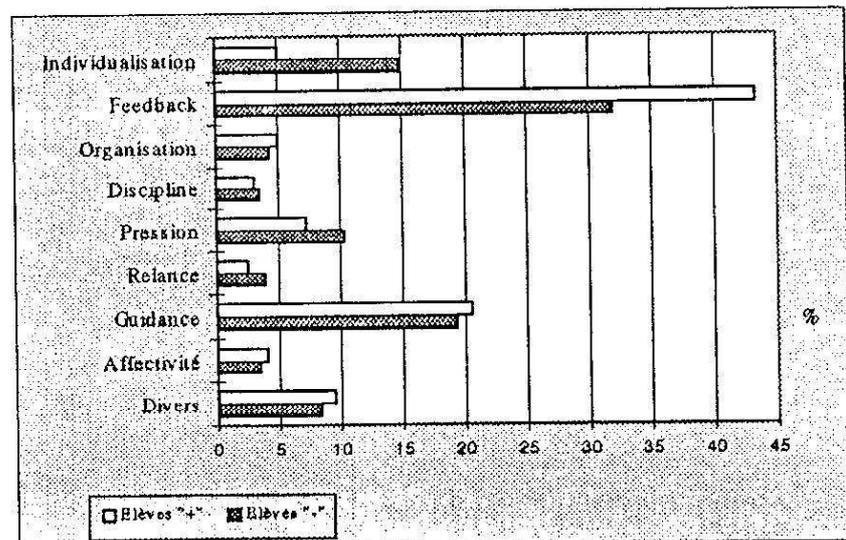


Figure 2 - Répartition des interventions envers les élèves les plus et moins habiles

chez les débutants. C'est probablement la conséquence du nombre relativement faible de plusieurs catégories d'interventions émises par ces enseignants.

Les réactions de discipline représentent une part relativement réduite de l'ensemble des interventions reçues tant par les meilleurs que par les plus faibles.

Caractéristiques des interventions

1. LE FEEDBACK

Nous n'avons mis aucune différence importante en évidence dans la comparaison du caractère du feedback selon le niveau de compétence des élèves (tableau 2). Toutefois, si on ne prend pas en considération la spécificité des rétroactions, le regroupement des interventions approbatives laisse apparaître une distinction entre les deux groupes d'élèves. Les actions des élèves plus habiles s'accompagnent plus fréquemment de commentaires positifs et encourageants. Il conviendrait de dépasser le simple acquiescement du résultat afin de garantir un maximum de renforcement positif aux élèves qui rencontrent le moins le succès.

Ces résultats ne confortent pas les conclusions de l'étude de Piéron & Forceille (1983). Ces auteurs indiquaient que les élèves les moins doués tendaient à recevoir moins d'informations en relation avec leur insuccès.

De faibles différences apparaissent dans la comparaison selon le degré d'expertise: les experts émettent proportionnellement plus de feedback ap-

probateurs simples, tandis que les débutants fournissent plus de désapprobateurs spécifiques. Cet aspect structurel du feedback correspond assez largement aux données de la littérature rassemblées par Piéron (1993). L'image globale de ces interventions correspond à la recherche d'un climat positif, valorisant pour l'élève. Les critiques sont adoucies par la présence de critères justificatifs. Toutefois, d'un point de vue didactique, le feedback approbateur simple est très pauvre en information.

Dans plus de 60% des cas, l'enseignant se centre simplement sur le résultat de l'action (tableau 2). Il ne constitue qu'un simple renforcement pour l'élève qui a pu lui-même observer le résultat. On peut se demander si les enseignants ne s'enferment pas quelque peu dans une logique d'évaluation normative. En effet, ils tendent à comparer les prestations à un modèle plutôt que d'amener l'apprenant à cheminer selon ses propres besoins et caractéristiques. La démarche formative nécessiterait une plus forte proportion de feedback relatifs à la performance, donnant à l'élève une meilleure idée de la forme du mouvement à réaliser.

Les réactions orientées vers la performance se centrent plus fréquemment sur l'aspect général de l'habileté. Aucune différence particulière n'est relevée entre les différents groupes d'enseignants (tableau 2). Ceci se révèle en contradiction avec les conclusions de plusieurs études soutenant l'idée que l'expertise permet aux enseignants de devenir plus précis dans l'analyse des tâches et dans la sélection des informations susceptibles d'aider les apprenants à améliorer leurs performances (Bard, Fleury, Carrière & Hallé, 1980; Cloes, Denève & Piéron, 1995;

Tableau 2 - Répartition du caractère approbateur ou désapprobateur et du référentiel des feedback (%) (n représente le nombre de feedback émis dans les différents groupes)

	Débutants (n=266)	Experts (n=622)	Femmes (n=418)	Hommes (n=470)	Elè. " + " (n=173)	Elè. " - " (n=195)
Valence						
Approbateur simple	44,7	50,6	48,8	48,9	52,6	48,2
Approbateur spécifique	3,0	1,8	2,9	1,5	2,9	2,1
Désapprobateur simple	1,9	3,5	1,7	4,3	4,6	2,6
Désapprobateur spécifique	24,4	17,7	20,3	19,1	18,5	20,5
Spécifique neutre	25,9	26,4	26,3	26,2	21,4	26,7
Référentiel						
Connaissance du résultat	63,5	60,8	64,1	59,4	65,3	61,0
Fin de la performance	1,1	0,0	0,7	0,0	0,0	0,5
Globalité de la performance	35,3	39,2	35,2	40,6	34,7	38,5

Harari & Siedentop, 1990).

Nous n'avons mis aucune différence importante en évidence dans la comparaison selon le niveau de compétence des élèves (tableau 2). Le regroupement des feedback approbateurs «simple» et «spécifique» laisse apparaître une distinction entre les deux groupes d'élèves. Les actions des plus habiles s'accompagnent plus fréquemment de remarques positives et encourageantes. Il conviendrait de dépasser le simple acquiescement du résultat afin de garantir un maximum de renforcement positif aux élèves qui rencontrent le moins le succès. Ces résultats ne confortent pas les conclusions de l'étude de Piéron & Forceille (1983) qui indiquaient que les élèves les moins doués tendaient à recevoir moins d'informations en relation avec leur insuccès. S'agit-il d'un glissement vers des interventions courantes en milieu sportif?

2. LES INTERVENTIONS D'INDIVIDUALISATION

Parmi les cinq catégories proposées, la plus importante sur le plan quantitatif concerne les réexplications de l'exercice (42,6%). Les questions visant à s'assurer de la compréhension apparaissent également en ordre utile suivies par l'adaptation des exercices, le changement de partenaire et le changement d'exercice.

Ces interventions apparaissent avant et pendant l'exécution des tâches. Dans chacune des deux conditions, il semble exister une gradation. Les interventions d'individualisation émises avant l'exercice sont les plus fréquentes. Elles reposent avant tout sur la réexplication de l'activité à réaliser. Les

enseignants poseraient également des questions afin de vérifier la bonne compréhension de l'élève. Pendant les activités, la réaction la plus fréquente concerne l'adaptation des activités. Il s'agit de modifications qui ne demandent pas des changements majeurs dans l'organisation des activités. Le type d'action suivant vise à résoudre un problème en modifiant la place des élèves. Enfin, face à de réelles difficultés, les professeurs modifient l'activité elle-même.

Le nombre assez restreint d'interventions destinées aux meilleurs élèves permet simplement de remarquer que l'adaptation des exercices concerne plus fréquemment les élèves les plus faibles. Il semblerait que les enseignants tendent plutôt à en diminuer qu'à en augmenter les exigences.

Les élèves les plus habiles tendent à recevoir plus d'interventions avant les exercices (figure 3). Dès qu'ils ont bien compris la tâche qui leur est demandée, ils ne nécessitent plus de rappel des critères d'organisation. Ceci s'expliquerait par un meilleur niveau de compréhension. De même, le nombre plus important de questions qui leur sont adressées trouverait son origine dans de meilleures connaissances. Ils seraient plus aptes à découvrir les solutions aux problèmes posés.

Chez les débutants, les interventions d'individualisation sont surtout associées à des «réexplications» (près de 60%). Ceci pourrait être dû aux difficultés rencontrées par les débutants dans l'explication des tâches. Moins nombreuses chez les experts, les interventions d'individualisation concernent plus souvent l'adaptation des tâches et l'interrogation des élèves. Les débutants semblent moins

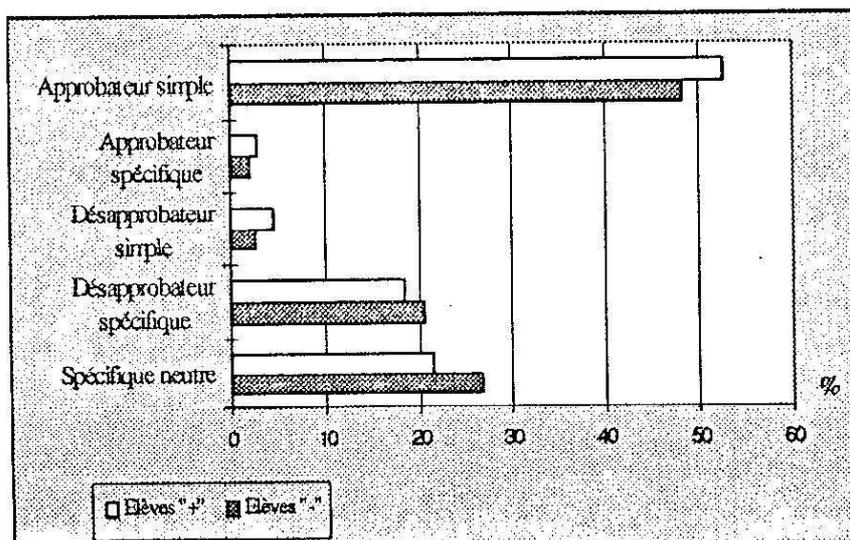


Figure 3 - Répartition des interventions d'individualisation selon le niveau de compétence

bien armés pour modifier instantanément leur programme selon les différences individuelles rencontrées en cours de leçon. Les experts exploiteraient plus aisément un répertoire plus étendu et varié d'exercices. Ils n'hésiteraient pas non plus à poser des questions malgré les pertes de temps qu'elles impliquent souvent (40% contre 13%). A la décharge des débutants, notons qu'ils étaient plus souvent engagés dans des activités d'ensemble («aerobic», «step») dans lesquelles il paraît plus difficile d'adapter une tâche à un élève dont le niveau de maîtrise est moindre.

3. LES INTERVENTIONS DE DISCIPLINE

Le classement des huit catégories d'interventions de discipline en fonction de leur importance quantitative laisse entrevoir une gradation dans l'intensité des réactions au manque de discipline. Au départ, le professeur tenterait de résoudre le problème d'une manière plus ou moins douce. Les sanctions n'apparaîtraient que progressivement. Notre analyse portera sur le nombre d'interventions.

Nous n'avons identifié aucune différence marquée entre les élèves les plus et les moins habiles (tableau 3). Il semblerait que le niveau de compétence ne soit pas directement à l'origine de difficultés majeures de comportement. Intuitivement, nous nous attendions à des divergences.

En éducation physique comme dans l'école en général, les problèmes de discipline sont étroitement liés à l'environnement culturel et socio-économique des établissements scolaires (Cloes, Bayard & Piéron, 1990). Les classes ayant été observées dans des environnements hétérogènes, il s'avérait

difficile d'établir des comparaisons entre les deux types d'élèves, les meilleurs de certaines classes étant probablement plus turbulents que les plus faibles d'autres classes.

Il est nécessaire de rapprocher le fait que les experts semblent intervenir plus fréquemment sur la discipline de la présence majoritaire dans ce groupe d'enseignants de classes de garçons, réputées être plus difficiles à gérer en raison du type d'incidents qui surviennent le plus souvent. Le comportement de l'enseignant adopté en cours de séance correspond à des prises de décisions interactives.

La distribution des différentes catégories de réactions de discipline est très proche dans les deux groupes d'enseignants (tableau 3). Une seule différence importante est relevée: la critique prend une importance plus nette chez les enseignants les plus chevronnés. Un seul débutant utilise le silence pour éviter l'extension d'un conflit. On peut s'étonner du peu de crédit accordé à ce type de réaction considérée pourtant comme très efficace dans diverses situations.

CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS

Les interventions verbales dirigées plus fréquemment vers les élèves les plus faibles témoignent que les enseignants tendent à accorder une attention accrue à ceux qui présentent un retard en rapport avec les objectifs d'apprentissage. Le contact privilégié entre les enseignants et ces élèves pourrait constituer le signe d'une démarche soutenant l'existence d'une assistance particulière aux plus faibles dans leurs apprentissages. Toutefois, ce sont les

Tableau 3 - Répartition des interventions en relation avec la discipline selon le degré d'expertise et le niveau de compétence (nombre d'interventions)

Le professeur	Débutants (n=16)	Experts (n=99)	Elèves " + " (n=12)	Elèves " - " (n=21)
Rappelle les règles	7	48	6	10
Critique	1	29	2	3
Dit de cesser	7	13	1	4
Justifie son autorité	0	3	1	2
Déplace les élèves	0	3	2	0
Menace	0	2	0	1
Fait silence	1	0	0	0
Demande le journal de classe	0	1	0	1

meilleurs qui reçoivent proportionnellement le plus de feedback, un type d'intervention pédagogique régulièrement associé au progrès des apprenants lorsqu'il leur donne des informations spécifiques et appropriées à leurs besoins. Plus de six feedback sur dix concernent essentiellement le résultat de l'action, soit une information redondante dont l'efficacité pédagogique est limitée, laisse une marge intéressante de progrès dans la qualité de l'information transmise à l'élève en réaction à sa prestation motrice.

Les plus faibles sont pratiquement les seuls à recevoir des interventions d'individualisation. Toutefois, elles se limitent à des précisions supplémentaires quant aux tâches à réaliser et à la diminution des exigences demandées.

Les experts se distinguaient peu des débutants. Par leur fréquence ou par certains de leurs aspects structurels, leurs interventions ne rejoignent pas le modèle d'efficacité qui devrait les caractériser selon les enseignements de la littérature spécialisée. L'aspect le plus frappant se situe dans le domaine du feedback. Cette intervention pédagogique est émise avec une fréquence supérieure par les experts. Néanmoins, les effets favorables sur l'apprentissage restent probablement limités puisqu'on relève plus de 50% d'interventions approbatives simples.

Les débutants semblent éprouver davantage de difficultés à s'adapter à des événements imprévus tels que l'échec ou les difficultés de compréhension de certains élèves.

Parmi les implications pratiques, retenons que les interventions verbales de l'enseignant peuvent être sujettes à enrichissement. Celles qui traitent de l'individualisation sont peu nombreuses et concernent essentiellement des rappels des consignes ou une certaine facilitation de la tâche par les élèves considérés comme les moins forts. Les décisions en rapport avec le traitement différencié des élèves se prennent davantage dans le feu de l'action et moins à la suite d'une réflexion préinteractive. Il semble que préparer les enseignants à être confrontés à différentes situations-problèmes constituerait une piste intéressante en vue de leur permettre de réagir plus directement aux événements fortuits de l'action pédagogique.

Par ailleurs, nous constatons que le feedback pourrait être enrichi de manière substantielle. Rappelons qu'il poursuit des objectifs de renforcement psychologique et d'information permettant à l'élève

de repenser et d'améliorer son plan moteur. Les résultats de l'étude indiquent que c'est surtout la première fonction qui caractérisait les interventions des enseignants. Pour réussir le renforcement, la variété des interventions est cruciale car il est fréquent que la signification d'un feedback routinier perde rapidement du sens dans l'interprétation qu'en fait l'élève.

REFERENCES

- BARD, C., FLEURY, M., CARRIERE, L., & HALLE, M. (1980). *Analysis of gymnastic judges visual search. Research Quarterly*, 51, 267-273.
- BEEZ, W. (1968). *Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil communication. Paper delivered at the American Psychological Association.*
- BRUNELLE, J., TALBOT, M., ACHARD, B., TOUSIGNANT, M., & BERUBE, G. (1975). *L'observation structurée de l'enseignement de l'éducation physique. Mouvement*, 10, 195-209.
- CLOES, M., BAYARD, O. & PIERON, M. (1990). *Analysis of teacher enthusiasm behaviours and discipline incidents in physical education classes: Comparison between two educational settings. Abstracts of the AIESEP World Convention. Moving towards excellence. Loughborough: Loughborough University*, 39.
- CLOES, M., DENEVE, A., & PIERON, M. (1995). *Inter-Individual variability of teachers' feedback. Study in simulated teaching conditions. European Physical Education Review*, 1, 1, 83-93.
- FISHMAN, S., & TOBEY, C. (1978). *Augmented feedback. In, W. Anderson, & G. Barrette (Eds.), What's going on in gym: Descriptive studies. Motor skills: Theory into practice, monograph 1*, 51-62.
- GOOD, T., & BROPHY, J. (1991). *Looking in classrooms. New York: Harper Collins.*
- HARARI, I. & SIEDENTOP, D. (1990). *Relationships among knowledge, experience and skill analysis ability. In, D. Eldar & U. Simri (Eds). Integration or diversification of physical education and sport studies. Wingate institute: The Emmanuel Gill Publishing House*, 197-204.
- LOMBARDO, B. (1982). *Variability in teaching behavior and interaction in the gym: A two-year analysis. In, M. Piéron, & J. Cheffers (Eds.), Studying*

the teaching in physical education. Liège: AIESEP, 93-101.

LOMBARDO, B., & CHEFFERS, J. (1983). Variability in teaching behavior and interaction in the gymnasium. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 2, 33-48.

MAGILL, R. (1988). Critical periods as optimal readiness for learning sport skills. In, F. Smoll, R. Magill, & M. Ash (Eds.), *Children in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 53-65.

MARTINEK, T., & KAPER, W. (1981). Teacher expectations for handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and motor skills*, 53, 327-330.

PHILLIPS, D., & CARLISLE, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 2, 3, 55-67.

PIERON, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.

PIERON, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Ed. Revue E.P.S.

PIERON, M., & BRITO, M. (1990). Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans). In, J. Duran, J.L. Hernandez, & L. Ruiz (Eds.), *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*. Madrid: INEF, 113-117.

PIERON, M & CARREIRO DA COSTA, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, 35, 4, 159-171.

PIERON, M., CLOES, M., & DEWART, F. (1985). Variabilité intra-individuelle des comportements d'enseignement des activités physiques: les

variables de temps. *Revue de l'Education Physique*, 25, 1, 25-29.

PIERON, M., & DELMELLE, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.

PIERON, M., & DELMELLE, V. (1983). Les réactions à la prestation de l'élève. Etude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'éducation physique*, 23, 4, 35-41.

PIERON, M. & EMONTS, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 1, 33-40.

PIERON, 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.

PIERON, M., NETO, C., CARREIRO DA COSTA, F. (1991). Analyzing the teaching in physical education. In, *Actes de la conférence mondiale: Motricité humaine - Proceedings world conference: Human kinetics*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 193-199.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1996). *Réussir l'école*. Bruxelles: Cellule de pilotage, Secrétariat général.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION (1993). *Programme d'éducation physique, 715531*. Bruxelles: Organisation des études.

RINK, J. (1983). The stability of teaching behavior over a unit of instruction. In, T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 318-328.