

**EFFICACITE DES SOLUTIONS ENVISAGEES PAR
DES ENSEIGNANTS EN FORMATION FACE A DES
PROBLEMES RENCONTRES DANS LES LEÇONS
D'EDUCATION PHYSIQUE**

**BECKERS-LEDENT, M., CLOES, M.,
DELFOSE, C., & PIERON, M.**

Cet article fait suite à celui qui fut publié dans le n° 1, volume 35. Les auteurs furent présentés à cette occasion.

La recherche sur l'efficacité de l'enseignement s'est concrétisée et a trouvé application dans plusieurs ouvrages de didactique (Piéron, 1985, 1992; Rink, 1985; Siedentop, 1983). Elle a été menée à partir de données directement observables, les comportements et stratégies d'enseignement dans l'action en classe. L'observation des comportements des enseignants, des élèves et des interactions entre ces différents acteurs a contribué à identifier des variables du processus en relation positive ou négative avec les progrès des élèves. L'adéquation de la tâche au niveau d'habileté de l'élève, le temps d'engagement moteur et les répétitions de l'exercice critère, ainsi que le feedback figurent parmi les principales variables associées positivement à la réussite pédagogique et prises en considération par les didacticiens. Le temps d'attente et les comportements hors-tâche sont en relation négative avec les apprentissages réalisés par l'élève.

Cette vision de la réalité de la classe présente une limitation que l'on ne peut négliger. Elle ne prend pas en compte la signification que les divers acteurs du processus d'enseignement - apprentissage donnent à leurs comportements. En outre, on peut se

demander si les critères identifiés par les chercheurs correspondent aux préoccupations des futurs enseignants et s'ils les préparent à faire face aux problèmes qu'ils vont rencontrer. Il est logique de penser qu'il existe une liaison entre, d'une part, les comportements observables et d'autre part, les valeurs, attitudes, opinions, préoccupations des enseignants.

On s'interroge actuellement sur la manière dont enseignants et élèves perçoivent les événements qu'ils vivent. Comment les enseignants conçoivent-ils leurs interventions? Comment évaluent-ils leurs réactions aux divers problèmes qu'ils furent amenés à résoudre dans la gestion de leur classe et leurs relations avec les élèves?

La technique de l'incident critique a permis de mettre en évidence les problèmes rencontrés par les futurs enseignants dans leur stage de responsabilité en milieu scolaire (Ledent, Delfosse, Cloes & Piéron, 1995). Comme pour l'identification des problèmes, notre objectif sera de déterminer si les solutions adoptées et leur efficacité ont changé à dix ans d'intervalle.

METHODOLOGIE

Rappelons les points essentiels de la méthodologie suivie dans cette étude. Elle fut décrite en détail dans une autre publication (Ledent et al., 1995).

(1) Nous avons utilisé la technique de l'incident critique proposée par Flanagan en 1954. Son intérêt

Tableau 1 - Première solution adoptée pour résoudre l'incident survenu au cours de la leçon?

Solutions efficaces**Organisation**

Le stagiaire modifie l'organisation de sa leçon pour éviter des attentes inutiles.

Il s'adapte aux conditions telles l'environnement, le niveau ou le nombre d'élèves.

Activités

Le stagiaire choisit des exercices qui conviennent à une majorité. Il fait seul la démarche.

Environnement - matériel

Le stagiaire organise une leçon de théorie lorsque les conditions météo ne permettent pas une activité extérieure. Il utilise un matériel adéquat et varié selon les possibilités de l'école. Il demande aux élèves de ranger un engin gênant ou dangereux.

Discipline

Le stagiaire sépare des combattants, responsabilise les élèves qui ont un comportement dangereux (risque d'accident), donne une tâche supplémentaire pour que les élèves soient attentifs.

Moyens pédagogiques

Il demande à un élève turbulent de démontrer un exercice. Il démontre lui-même un exercice en plus des explications ou pour faciliter une présentation fastidieuse.

Information

Le stagiaire modifie la présentation d'une tâche pour faciliter la compréhension. Il propose une discussion pour rassurer les élèves ou une explication pour clarifier la situation et permettre à chacun de donner son avis.

Aspects sociaux

Il favorise l'intégration en responsabilisant un élève mal accepté ou en lui montrant qu'il est capable de réaliser un exercice correctement.

Relations avec les élèves

Une petite discussion s'engage avec les élèves et permet d'obtenir un compromis sur le contenu de la leçon.

Contact entre le stagiaire et les élèves

Le stagiaire s'implique directement dans le cours ou il essaie d'avoir des relations relativement amicales avec ses élèves.

Solutions inefficaces**Organisation**

Le stagiaire ne parvient pas à gérer le problème d'organisation. Il essaye de modifier, mais sans succès, l'organisation de sa leçon (pour augmenter le temps d'engagement moteur ou pour introduire des élèves tardifs).

Activités

Le stagiaire propose un second exercice qui est toujours mal adapté, change d'exercice sans corriger ou donne un exercice de punition. Le maître de stage modifie l'exercice proposé pour qu'il devienne réalisable par les élèves.

Environnement - matériel

Le stagiaire utilise un matériel inadapté. Le maître de stage calme une classe après un incident dans l'environnement.

Discipline

Le stagiaire punit un élève turbulent en l'envoyant sur le banc ou dans le vestiaire. Il essaie de calmer une classe, mais sans succès, par la discussion.

Moyens pédagogiques

Il corrige peu les erreurs techniques des élèves. Il réalise mal une démonstration. Il s'attarde à corriger un seul élève, ce qui provoque chez les autres un manque de motivation et une diminution du temps d'engagement moteur.

Information

Une discussion de mise au point n'aboutit à rien et s'éternise.

Stagiaires et aspects sociaux

Pour tenter de favoriser l'intégration, le stagiaire choisit une solution qui provoque une réaction inattendue sur l'élève concerné.

et son originalité découlent de la manière dont la personne interrogée doit décrire l'événement. Plusieurs questions (Quoi? Qui? Comment? Où? Quand?) assurent une rédaction précise de l'événement sans limiter la liberté d'expression de celui qui répond.

(2) Ces événements furent décrits par les étudiants de l'Institut Supérieur d'Education physique et de Kinésithérapie de l'Université de Liège à l'issue de leur stage de responsabilité dans l'enseignement secondaire supérieur en éducation physique. Nous avons analysé 267 descriptions d'incidents critiques dont 174 proviennent de la promotion 1979 et 93 des promotions 1988, 1989 et 1990.

(3) L'analyse a été conduite en:

- prenant en considération les caractéristiques de l'incident (année de promotion du stagiaire, sexe du stagiaire et de ses élèves, efficacité ou non de l'incident et matière enseignée);
- recherchant les idées maîtresses de l'incident afin d'en caractériser le contenu.

Ce dernier point a permis de classer les points essentiels de chaque incident, tels que le type de problème rencontré, la solution choisie, l'identification des personnes impliquées, l'identification d'acteurs secondaires et le moment d'apparition de l'incident. Cette première classification a été complétée par une analyse plus fine des descriptions d'incidents visant à dégager les catégories de réponses des stagiaires aux problèmes rencontrés (tableau 1). De plus, nous avons séparé les solutions en efficaces et inefficaces selon la propre estimation du stagiaire. Les premières correspondent à celles où il réussit à maîtriser seul le problème. Elles reprennent également les principales caractéristiques des leçons qui, selon l'avis du stagiaire, ne lui ont occa-

sionné aucune difficulté. Les solutions inefficaces sont constituées des réactions qui n'ont pas permis de résoudre le problème, de l'absence de réaction ou lorsque le stagiaire a fait appel à autrui pour régler la situation critique.

(4) La vérification de la fidélité inter- et intra-analyste, calculée sur 50 incidents critiques, s'élève à 80% d'accords interanalystes, niveau jugé suffisant.

RESULTATS ET DISCUSSION

1. Efficacité des incidents

D'une manière générale, les stagiaires rapportent plus d'incidents critiques efficaces qu'inefficaces: 124 contre 50 en 1979 et 66 contre 23 en 1989-90 (tableau 2). Le rapport entre incidents critiques efficaces et inefficaces atteint une valeur de 2,4 dans le groupe 1979 (c'est-à-dire approximativement sept incidents critiques efficaces pour trois inefficaces) et de deux dans celui de 1989.

Dans cette étude, nous n'avons pas mis en évidence de différence d'efficacité liée au sexe. Filles et garçons rapportent des situations efficaces dans des proportions très proches (figure 1).

Proportionnellement, les étudiants de 1979 proposent plus d'incidents efficaces que leurs condisciples de 89-90.

La prédominance des incidents à solutions favorables était également apparue, bien que dans une moindre mesure, dans une étude traitant des relations entre le maître de stage et le stagiaire (Brunelle, Piéron, & Tousignant, 1981). Elle avait été interprétée comme pouvant refléter une certaine satisfaction du stagiaire ou de la considération et du

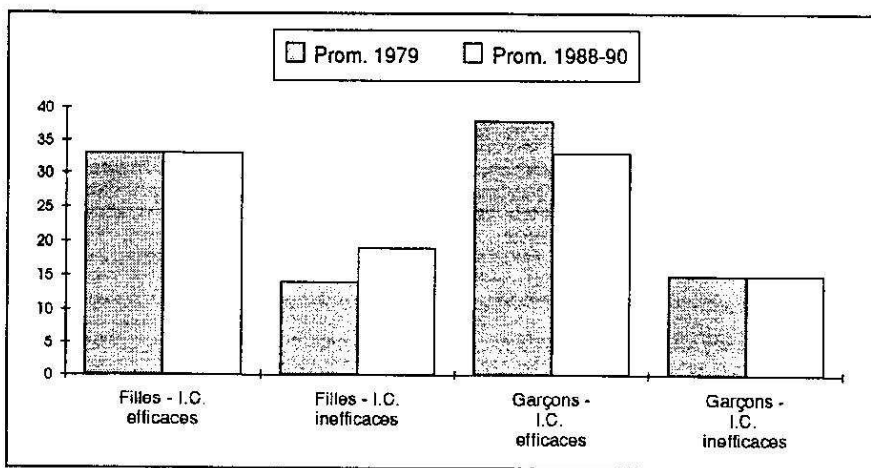


Figure 1 - Efficacité des incidents selon le sexe et l'année de promotion

respect pour la compétence du maître de stage (Wright, 1965). Cloes, & Piéron (1989) l'ont également mis en évidence dans les descripteurs de l'enthousiasme. On pourrait également faire appel aux phénomènes d'attribution causale lorsque l'on vit un événement. Il existe une tendance à retenir surtout un fait où l'on a connu le succès ou lorsqu'on a joué un rôle marqué dans l'événement.

2. Solutions adoptées ou non lors des incidents

Comme nous l'avons signalé plus haut, les solutions sont réparties en efficaces et en inefficaces selon l'opinion du stagiaire. Elles sont subdivisées en plusieurs catégories (figure 2), telles que l'organisation, les activités proposées, l'environnement, la discipline et les relations entre le stagiaire et ses élèves, les informations fournies et les moyens pédagogiques.

(1) Fréquemment, le stagiaire ou celui qui détient l'autorité agit directement en modifiant la tâche initialement proposée ou l'organisation du travail par les élèves (79 incidents). Ceci peut être la conséquence de différents problèmes:

- La leçon fut mal préparée, particulièrement sous l'aspect de l'adéquation des exercices proposés à l'objectif final d'apprentissage.

- A la suite d'un manque d'observation ou d'une appréciation erronée de la qualité des prestations des élèves, le stagiaire propose des exercices trop

difficiles ou trop faciles.

«Lors d'un cours de volley-ball, j'ai essayé un exercice qui demandait une assez grande habileté technique. J'ai proposé cet exercice pour voir si c'était par manque de concentration ou parce qu'il trouvaient parfois les exercices trop faciles que ces derniers ne «tournaient» pas. Cependant, je me suis aperçu qu'il était réellement trop difficile et je l'ai arrêté.» (Stagiaire, garçon, 1979)

«Mon objectif, au cours de la leçon de gymnastique, était d'apprendre aux élèves le saut par renversement. J'avais prévu un exercice pour le gainage des épaules et un pour l'élévation du bassin. Après avoir séparé la classe en 2 groupes et demandé de commencer à travailler, je me suis rendu compte que les élèves étaient réticentes. J'ai alors compris que les deux exercices leur étaient étrangers: elles paniquaient donc à l'idée de les essayer. Afin de remédier à ce problème, j'ai accepté qu'elles passent toutes l'une après l'autre à chaque atelier et, avec mon aide, la plupart des élèves réalisèrent correctement les exercices.» (Stagiaire, fille, 1979)

- Le manque de préparation dû au peu d'expérience du stagiaire ou d'une préparation déficiente de la séance dans une organisation complexe, telle que l'élaboration d'un circuit par atelier (longue file d'attente en raison d'un exercice plus long que les autres).

«Lors d'un exercice en volley-ball, il y avait une file d'élèves au service. Cette file était trop grande car certaines élèves jouaient au basket-ball en

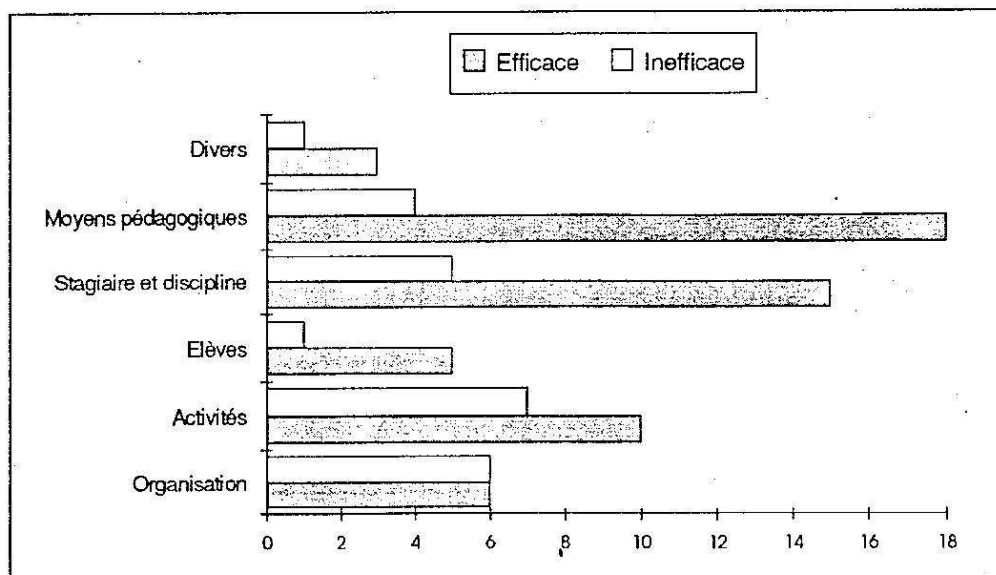


Figure 2 - Répartition des incidents selon les solutions apportées

attendant leur tour. Je leur ai demandé d'arrêter mais je n'ai pas eu la bonne idée de leur proposer un exercice «d'attente».» (Stagiaire, fille, 1990)

- Une leçon mal préparée, où apparaît un danger présenté par des activités réalisées dans un contexte matériel n'offrant pas les conditions indispensables de sécurité. Deux exemples techniques donnent un aperçu des erreurs décrites: l'absence d'un tapis de chute lors d'un saut et la réalisation simultanée de deux exercices relativement dangereux alors que le stagiaire ne peut assurer la parade qu'à un seul endroit. Ces difficultés entraînent une adaptation des exercices ou de leur organisation.

(2) Le stagiaire perd beaucoup de temps et d'énergie à maintenir un climat d'activité (discipline) acceptable dans la classe (59 incidents). Cette proportion est d'autant plus importante que des incidents de discipline surviennent également pendant la présentation des tâches. Dans ce dernier cas, le stagiaire réagit par la discussion ou en faisant silence afin d'obtenir un retour au calme (35 incidents). En général, il s'agit de problèmes mineurs et de bavardages intempestifs pour lesquels une réprimande sévère risquerait de détériorer le climat de la classe éventuellement à une extension de l'incident:

«Lors de la présentation des ateliers en gymnastique, 3 élèves discutaient entre elles. Je me suis arrêtée de parler et les ai regardées. Elles ont rapidement compris qu'elles étaient fautives et j'ai pu reprendre dans le calme mes explications.» (Stagiaire, fille, 1990)

Le stagiaire réagit différemment devant un problème majeur:

- *il sépare des combattants;
- *il tente de responsabiliser l'aide qui met en danger un élève par une attitude irresponsable face à son rôle;
- *il confie une tâche précise à des élèves dispensés perturbant la leçon.

«Au début de l'échauffement, 2 élèves se chaillaient par des crocs-en-jambe... Je leur ai fait une première remarque. Cependant, lorsqu'ils sont passés dans mon dos, j'ai entendu des bruits de lutte. Aussitôt, je me suis retourné et ai expédié l'un d'eux à l'opposé de la salle. L'intervention rapide et énergique les ayant surpris, j'ai pu continuer l'échauffement sans incident.» (Stagiaire, garçons,

1979)

«Dans une leçon de gymnastique, l'appui tendu renversé s'effectuait avec aide. L'une d'entre elles avait trouvé amusant d'arrêter l'exécutante dans une position dangereuse. Je lui ai fait remarquer son erreur en lui expliquant l'importance de son rôle. Par la suite, elle a continué à aider correctement.» (Stagiaire, fille, 1979)

Les interventions de discipline représentent des proportions semblables dans les deux échantillons, soulignant que son maintien, par un contrôle relativement strict, compte énormément pour les jeunes enseignants. Cette préoccupation et les réactions ont peu évolué au cours de la décennie.

(3) Cinquante-quatre solutions choisies se rapportent à des moyens pédagogiques favorisant l'apprentissage: démonstration, aide, corrections individuelles ou collectives.

«Au cours d'une leçon de volley-ball, j'ai expliqué l'exercice à réaliser ainsi que le sens de rotation. Lorsque les élèves ont commencé à travailler, je me suis rendue compte qu'elles n'avaient pas compris l'organisation. J'ai donc arrêté l'activité et l'ai réexpliquée plus clairement en démontrant le système de rotation» (Stagiaire, fille, 1990)

«En volley-ball, les attaquants critiquaient de plus en plus intensément la qualité des passes. Cependant, le problème venait principalement des attaquants qui avaient, d'une manière générale, un mauvais timing. J'ai arrêté la leçon et ai réexpliqué et démontré l'élan d'attaque» (Stagiaire, garçon, 1979)

(4) 6% des incidents décrits ont trouvé une solution grâce à un aménagement matériel.

(5) Les solutions centrées sur la relation entre le stagiaire, le maître de stage et l'élève, concernent 13 incidents. Le stagiaire tente de favoriser l'intégration d'un élève dans la classe. Il s'implique lui-même activement dans la leçon.

«Dans une leçon de handball à l'extérieur, le froid m'a obligé à supprimer les gardiens de but trop inactifs. Cela a entraîné une perte de motivation pour les tirs au but. Je me suis alors placé dans les filets. Devant la difficulté retrouvée, j'ai constaté non seulement une reprise correcte de l'exercice mais aussi un regain de motivation à placer correctement les balles.» (Stagiaire, garçon, 1979)

«Un élève très timide et physiquement faible était systématiquement rejeté du jeu de minifoot. Dans cette classe de technique et de professionnel, il existait une grande ségrégation: seuls les «caïds» se donnaient le droit de participer. Je l'ai obligé à entrer dans le jeu et l'ai encouragé pendant toute la partie.» (Stagiaire, garçon, 1989)

(6) La catégorie «divers» (4%) correspond aux premiers soins que le stagiaire apporte à la suite d'une blessure d'un élève, aux leçons données sans la présence du maître de stage, aux marques de sympathie prodiguées par les élèves.

3. Efficacité des solutions adoptées selon l'année de promotion (tableau 2)

Nous avons constaté que les étudiants de 1979 rencontraient plus de difficultés en liaison avec l'environnement et le matériel que leurs condisciples des autres promotions (Ledent et al., 1995). Toutefois, quelles que soient les promotions concernées, les solutions envisagées montrent que les problèmes sont relativement ardues à résoudre pour des enseignants débutants. En effet, un stagiaire sur trois déclare ne pas avoir directement apporté une solution efficace, lorsqu'il est confronté à ce genre de problème.

Dans l'échantillon 1988-1990, nous retrouvons une proportion importante d'incidents inefficaces dans deux autres catégories: les solutions en rapport avec les activités et avec la discipline. Ceci correspond avec les données que nous avons pu mettre en évidence dans l'article précédent. En effet, les élè-

ves semblaient souvent se plaindre des exercices et paraissaient plus difficiles à «manier» qu'avant. L'efficacité des solutions va dans ce sens: la modification des activités ne permet d'obtenir une amélioration de la leçon que dans deux incidents sur trois, les réactions à la discipline n'apportent le calme dans la classe que dans la moitié des incidents.

En revanche, en 1979, les remarques liées à la discipline sont plus souvent couronnées de succès: le problème est résolu cinq fois sur six. Il n'en est cependant pas de même avec les solutions en rapport avec l'activité. En 1979, nous trouvons un équilibre entre les solutions efficaces et inefficaces. Il semble que les problèmes soient moins liés à des réactions négatives des élèves aux exercices proposés qu'à un manque de connaissance du niveau des élèves (entraînant ainsi la proposition d'exercices trop faciles ou trop difficiles).

La discussion avec les élèves afin de mettre au point un aspect technique ou tactique de l'activité, paraît mieux réussir en 1979 où quatre incidents sur cinq sont couronnés de succès. Les élèves semblaient plus réceptifs aux explications du stagiaire. Ceci est en accord avec l'impression que les jeunes de 1990 seraient plus difficiles à manier que ceux de 1979. Ils accepteraient moins facilement le discours du stagiaire. Cette remarque ne doit pas être envisagée uniquement sous son aspect négatif: elle ne signifie pas nécessairement que les élèves rejettent «l'Autorité»!

Les promotions distantes de 10 ans rencontrent le succès dans des proportions proches lorsqu'ils utilisent des moyens pédagogiques pour résoudre

Tableau 2 - Efficacité des solutions adoptées selon l'année de promotion (nombre d'incidents)

	1979		1988-90	
	Efficaces	Inefficaces	Efficaces	Inefficaces
Organisation	15	16	2	1
Activités	14	13	13	5
Environnement	10	3	4	0
Discipline	33	6	14	6
Information	16	3	10	6
Moyens pédagogiques	26	6	19	3
Autres	10	3	4	2
TOTAL	124	50	66	23

un problème: trois réussites sur quatre en 1979, cinq sur six dans les autres années. La répartition en solutions efficaces et inefficaces n'a guère varié au cours du temps. Les stagiaires choisissent, dans la même proportion, une solution efficace ou non au problème auquel ils doivent faire face. Ceci est encourageant puisqu'ils appliquent des principes méthodologiques considérés comme représentatifs d'un enseignement de qualité.

Lorsqu'il s'agit des solutions proposées en réponse à un problème d'adaptation des activités ou de discipline, l'image diffère sensiblement entre les deux populations étudiées.

Rappelons qu'entre 1988 et 1990, les élèves semblaient souvent se plaindre et paraissaient plus difficiles à «manier» qu'en 1979 (Ledent et al., 1995). L'efficacité des solutions apportées par les stagiaires tend à confirmer cette opinion. En 1988-1990, la modification des activités ne permet d'obtenir une amélioration de la leçon que dans deux incidents sur trois. Les réactions à la discipline n'apportent le calme dans la classe que dans la moitié des cas. En 1979, les remarques liées à la discipline étaient plus souvent couronnées de succès, le problème étant résolu cinq fois sur six. Les interventions destinées à adapter les tâches s'avèrent un peu moins efficaces puisqu'on les retrouvait en proportions égales dans les deux types d'incidents.

CONCLUSIONS

Lorsqu'une difficulté technique ou d'organisation surgit lors d'une activité, les stagiaires semblent parvenir aisément à définir l'ampleur du problème et ainsi à donner le correctif qui s'impose. Ils choisiront par exemple de réexpliquer un mouvement à l'ensemble de la classe si cela s'avère nécessaire. Inversement, ils perturberont au minimum le bon déroulement d'une tâche en redémontrant à deux ou trois élèves dans l'erreur, pris individuellement. La démonstration permet également de résoudre plusieurs incidents et ce, de différentes façons: soit par l'enseignant lui-même mettant en évidence le mouvement correct, soit par un élève. Dans l'étude, nous n'avons pas quantifié la fréquence d'utilisation de la démonstration. Les descriptions

d'incidents critiques suggèrent que les stagiaires qui exploitent cette forme de communication sont conscients de son importance en terme d'apprentissage et/ou de valorisation du démonstrateur.

Fréquemment, en effet, l'utilisation d'un modèle permet de résoudre une difficulté technique. Cependant le choix de l'élève modèle ne se limite pas à toujours choisir le meilleur; parfois, un élève timide ou mal intégré dans le groupe se voit particulièrement valorisé par une démonstration. La proportion importante d'incidents efficaces dans cette catégorie ne met pas en doute la justesse de leurs interventions.

Nous avons également été intéressés par l'attitude envers le comportement d'aide. Les stagiaires n'hésitent pas à manipuler eux-mêmes dans un exercice à «haute voltige». Généralement, ils tentent rapidement d'impliquer les élèves dans la parade en leur faisant prendre conscience de l'importance du rôle. Cet aspect de coopération entre les élèves ne peut qu'être encouragé.

REFERENCES

- BRUNELLE, J., TOUSIGNANT, M., & PIERON, M. (1981). *Student teachers' perceptions of cooperating teachers' effectiveness*. *Journal of Teaching in Physical Education, Introductory issue*, 80-86.
- CLOES, M., & PIERON, M. (1989). *Identification des comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique*. *Revue de l'Éducation Physique*, 29, 7-16.
- FLANAGAN, J.C. (1954). *The critical incident technique*. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- LEDENT, M., DELFOSSE, C., CLOES, M., & PIERON, M. (1995). *Problèmes rencontrés par des stagiaires dans l'enseignement des activités physiques et sportives. Analyse par la technique des incidents indirects*. *Revue de l'Éducation Physique*, 35, 1, 37-48.
- PIERON, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris: Ed. Revue EPS.
- PIERON, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Ed. Revue E.P.S.
- RINK, J. (1985). *Teaching physical education for learning*. St Louis: Mosby.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education (2d Ed)*, Palo Alto, CA: Mayfield Pub. Cy.
- WRIGHT, R. (1965). *An analysis of the techniques of guiding student teaching experiences*. Unp. Doct. Diss., University of Southern California.