



Les caractéristiques de l'enseignant expert

M. PIÉRON, C. DELFOSSE, M. LEDENT & M. CLOES

L'étude fait partie du projet de recherche 157/1997 de la Communauté française, projet confié au service de Pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège. D'autres aspects de cette recherche furent présentés dans les numéros 1, 2 et 3 du volume 40 de la Revue de l'Éducation Physique.

Dans de nombreux domaines d'activités, on admet que certaines personnes se différencient du commun par des qualités particulières. Ils réalisent de meilleures prestations, pour une raison ou une autre, *«ils se tiennent au-dessus de la mêlée»* (Tan, 1997).

Le point de départ de l'intérêt des enseignants, des pédagogues et des chercheurs pour la définition de l'expertise trouve son origine dans leur préoccupation pour la notion de qualité de l'enseignement. Le concept d'efficacité, considéré comme une recherche de résultats de l'action pédagogique y est intimement associé. Un corollaire à cette préoccupation légitime concerne les possibilités, pour un enseignant en formation ou déjà formé, d'acquérir ou de perfectionner les compétences qui feront de lui un expert.

Des caractéristiques personnelles innées et des compétences acquises jouent un rôle déterminant dans la voie vers l'expertise et l'excellence. On peut donc comprendre que plusieurs catégories d'ensei-

gnants aient fait l'objet d'analyses comparatives: ceux qui sont toujours en formation, les débutants qui exercent des fonctions temporaires, les enseignants bénéficiant de l'expérience de plusieurs années, les spécialistes d'une discipline sportive don-

Plusieurs appellations sont utilisées afin de caractériser les meilleurs enseignants: experts ou maîtres enseignants (Piéron, 1982), efficaces - moins efficaces (Phillips & Carlisle, 1983), rencontrant le succès et l'échec, expérimentés et débutants, spécialistes et non-spécialistes (Claxton, 1988; Faucette & Patterson, 1990; Graham, Hopple, Manross & Sitzman, 1993; Placek & Randall, 1986; Rosado, Sarmiento & Piéron, 1998).

C'est en se basant sur la psychologie cognitive et plus particulièrement sur la théorie du traitement de l'information que plusieurs chercheurs ont tenté: (1) de découvrir comment des individus développent leur expertise dans un domaine donné et, (2) de préciser la nature des différences entre experts et débutants.

Dans l'étude de l'expertise, deux aspects essentiels sont considérés: (1) les comportements des enseignants et ceux des élèves qui pratiquent dans leurs classes et (2) la réflexion, les attitudes et les prises de décisions de ces deux mêmes catégories de personnes (Piéron & Carreiro da Costa, 1995).

Connaître les processus de pensées des professeurs et leurs modalités de prise de décisions, décri-

re leurs comportements d'enseignement, identifier des critères d'efficacité et analyser des experts procèdent d'un profond besoin de découvrir ce qu'est un «bon enseignant». Ensuite, on pourra rechercher les meilleurs moyens de former ou de poursuivre la formation des intervenants afin d'assurer la meilleure qualité possible à l'enseignement.

DEFINIR L'EXPERTISE

Dans la littérature de recherche, il est souvent difficile de distinguer expertise, expérience et efficacité. L'expertise exige à la fois de l'expérience et de l'efficacité. Si l'expérience paraît nécessaire à l'expertise, cette condition n'est pas suffisante. On veillera à ne pas confondre expérience et ancienneté, celle-ci pouvant être la simple installation d'un enseignant dans une pratique routinière (Dodds, 1994; O'Sullivan & Douthis, 1994).

Dans le langage courant, une acception courante de la notion d'expertise est associée à celle d'efficacité de l'enseignant. Cette dernière, telle qu'appréhendue par les chercheurs, est liée aux comportements qui favorisent les apprentissages des élèves. A l'opposé, on s'attachera à identifier des conduites qui reflètent des aspects de la classe défavorables aux apprentissages cognitifs et moteurs. Lorsqu'on traite d'efficacité, on considère non seulement le comportement avec tout ce qui contribue à le mettre en place, mais aussi les valeurs, les modalités de pensées et de prises de décision par l'enseignant.

La recherche associant les comportements en classe aux acquisitions motrices des élèves a mis en relief l'existence de comportements capables de répondre à des critères d'efficacité, surtout si l'on vise des effets d'apprentissages. Ces critères sont observables chez l'enseignant et l'élève. Nous nous trouvons ici dans le domaine des études processus-produit (Piéron, 1993).

Il existe plusieurs sources permettant de circonscrire la notion d'expertise. Elles concernent: (1) l'analyse de l'expertise dans des domaines différents de l'enseignement; (2) l'analyse de l'expertise dans l'enseignement général; (3) l'analogie entre l'enseignement et les sports collectifs; (4) l'analyse de l'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives (Dodds, 1994; O'Sullivan & Douthis, 1994; Piéron & Carreiro da Costa, 1996).

Nous nous limiterons aux deuxième et quatrième points.

Dans l'enseignement général, une piste utilisée par les chercheurs pour mieux comprendre l'expertise consiste à définir différents stades s'échelonnant du débutant à l'expert. Les premiers travaux utilisant cette démarche ont été entrepris par Berliner (1988). Cet auteur définit cinq stades de développement du débutant à l'expert, en proposant les caractéristiques principales:

1. Le **débutant** (étudiant et enseignant de 1ère année) fonctionne en utilisant des règles ne tenant pas nécessairement compte du contexte.
2. Le **débutant avancé** (enseignant de 2ème et 3ème années) reconnaît des similitudes dans les situations, enregistre en mémoire des épisodes qu'il peut mettre en relation avec son expérience actuelle.
3. L'**enseignant compétent** (3e ou 4e année d'enseignement et quelques enseignants plus expérimentés) choisit consciemment ce qu'il faut faire et peut isoler les événements clés dans la conduite de sa classe.
4. L'**enseignant efficace** (quelques-uns avec cinq ans de pratique et d'autres avec plus d'ancienneté) a construit un large éventail d'expériences et de moyens.
5. L'**enseignant expert** (seuls quelques-uns atteignent ce sommet) possède un sens global de la situation, de sorte qu'il y répond avec fluidité, sans même devoir y penser.

Dans l'enseignement des activités physiques et sportives, l'expertise combinerait des éléments semblables à ceux de l'enseignement général et d'autres que l'on peut comparer aux habiletés sportives de type ouvert (Piéron & Carreiro da Costa, 1995).

Toutefois, en matière d'enseignement des activités physiques et sportives, appliquer directement la hiérarchie proposée par Berliner (1988) nous ferait passer à côté d'un aspect particulier de l'expertise de l'enseignant, celui de sa compétence de spécialiste d'une discipline sportive particulière. En effet, nombreux sont les professeurs d'éducation physique qui exercent également les fonctions d'entraîneurs de clubs sportifs, que ce soit chez les adultes ou les jeunes sportifs.

Il semble indéniable que la pratique en milieu sportif apporte une dimension supplémentaire à l'expertise d'un enseignant des activités physiques et sportives, par la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par un travail régulier

avec des sportifs. Ceci semble d'autant plus vrai lorsque l'intervenant s'occupe de sportifs de haut niveau, ce qui ne laisse guère de place à l'approximation. Il a l'occasion d'affiner son habileté à l'observation de mouvements complexes, d'utiliser des objectifs précis, ou encore de se livrer à l'analyse approfondie des caractéristiques des sportifs qu'il dirige.

Des indicateurs de l'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives proviennent de l'observation des comportements et de l'analyse des modes de réflexion et de prises de décisions des enseignants. Ils ont été décrits précédemment (Piéron & Carreiro da Costa, 1995).

Les conceptions et les problèmes envisagés par le chercheur diffèrent parfois de ceux des enseignants confrontés à la réalité quotidienne d'une classe. La notion d'efficacité de l'enseignement où les notions d'objectifs d'apprentissage ne tiennent pas le même degré d'importance dans les deux catégories d'enseignants expérimentés et des étudiants en formation en est un exemple (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre & Diniz, 1992). Nous avons voulu éviter cette divergence en interrogeant, par questionnaire, les enseignants sur ce qu'ils pensaient être les caractéristiques d'un expert. Ceci permet de confronter les critères considérés par les professeurs observés et les critères qui ont déterminé leur classement parmi les experts (Berliner, 1986; Piéron, 1982).

Notre objectif sera (1) de déterminer chez diverses catégories d'enseignants, ce qu'ils considèrent comme les aspects les plus marquants de l'expertise et (2) de déterminer, parmi ces derniers, quels sont ceux qu'ils pensent le mieux maîtriser personnellement.

METHODOLOGIE

L'instrument de recueil des données

Les renseignements que nous venons de mentionner peuvent se recueillir par questionnaire. L'instrument employé fut construit sur la base de propositions issues de résultats de la recherche sur cette problématique et sur des principes didactiques fondamentaux de l'intervention pédagogique.

L'administration des questionnaires s'est effectuée dans le cadre d'une étude portant sur le traitement personnalisé que le professeur assure à ses

élèves. Dans cette recherche, d'autres aspects de l'acte pédagogique furent analysés: les comportements des enseignants et des élèves, la participation de ceux-ci à des activités sportives extra-scolaires, les interventions individualisées des enseignants, celles relatives à la discipline ainsi que les attitudes et les perceptions des élèves vis-à-vis de l'éducation physique scolaire et des leçons vécues.

Le questionnaire comporte deux parties. La première vise à recueillir des renseignements sur la carrière et notamment, l'année d'obtention du diplôme, l'ancienneté et l'activité sportive pratiquée ou enseignée en dehors du cadre scolaire. Quand l'enseignant est engagé dans l'encadrement d'activités extrascolaires, nous lui demandons de préciser, en choisissant parmi plusieurs propositions, le type d'activité, la fonction au sein de celle-ci, l'âge des participants et depuis combien de temps.

Dans la deuxième partie, l'enseignant devait définir l'expertise en sélectionnant les trois critères qui lui paraissaient caractériser le mieux un enseignant expert. Ensuite, parmi ces mêmes critères, il citait les trois critères qu'il pensait maîtriser personnellement au plus haut degré. Les choix s'établissent

Tableau 1 - Critères proposés afin de caractériser l'enseignant expert

1. Il possède une bonne connaissance de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent
2. Il possède une bonne connaissance de la physiologie de l'enfant et de l'adolescent (étapes du développement moteur, physiologie du sport)
3. Il possède une bonne connaissance des techniques spécifiques des différentes disciplines sportives
4. Il parvient à gérer rapidement et efficacement les problèmes de discipline
5. Il possède une bonne connaissance des programmes
6. Il possède une bonne connaissance des principes méthodologiques, des critères d'efficacité pédagogique
7. Il fait preuve d'excellentes qualités d'animateur
8. Il responsabilise ses élèves
9. Il choisit des activités dans lesquelles un grand nombre d'élèves sont actifs

Tableau 2 - Ancienneté des enseignants interrogés

<i>Ancienneté</i>	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>
< 5 ans	4	5
Entre 6 et 10 ans	2	2
Entre 10 et 15 ans	2	2
Entre 16 et 20 ans	8	8
Entre 21 et 25 ans	5	6
Plus de 25 ans	4	3
Total	25	26

Tableau 3 - Ancienneté des enseignants experts et débutants

<i>Ancienneté</i>	<i>Experts</i>	<i>Débutants</i>
< 5 ans	0	9
Entre 6 et 10 ans	1	3
Entre 10 et 15 ans	1	3
Entre 16 et 20 ans	12	4
Entre 21 et 25 ans	10	1
Plus de 25 ans	7	0
Total	31	20

saient parmi neuf propositions (tableau 1). Elles concernent les aspects préinteractifs et interactifs de l'enseignement des activités physiques et sportives.

Les sujets

Cinquante et un enseignants donnant cours dans le secondaire furent interrogés. Leurs caractéristiques professionnelles sont décrites dans les tableaux 2 et 3.

La distinction des enseignants en «experts» et «débutants» s'est effectuée sur la base des avis des autorités pédagogiques et sur l'expérience des répondants dans l'enseignement secondaire. On pourrait s'étonner de constater la présence d'enseignants comptant jusqu'à 22 années d'ancienneté dans la catégorie «débutants» (tableau 3). Cette situation s'explique notamment par la précarité de l'emploi. Plusieurs professeurs n'ont pas réussi, après un laps de temps aussi long à décrocher un emploi définitif. Ils présentent une carrière en dents de scie alternant des périodes d'intérim, de chômage et d'emplois ne comportant aucun aspect pédagogique.

RESULTATS ET DISCUSSION

Caractéristiques estimées représentatives d'un enseignant expert

Les enseignants disposaient de la possibilité de citer trois critères qu'ils jugeaient représentatifs. Ce premier stade de la discussion concerne l'ensemble des enseignants et relève de l'analyse d'un total de 152 propositions.

La connaissance des principes méthodologiques et des critères d'efficacité pédagogique ainsi que le choix d'activités permettant à un grand nombre d'élèves d'être actifs constituent les deux principaux critères d'expertise retenus par l'ensemble des enseignants (tableau 4). Ceux-ci paraissent bien sensibilisés aux notions fondamentales de l'efficacité pédagogique spécifique à l'éducation physique, telles qu'elles résultent de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement des APS.

Les principes méthodologiques se présentent sous une forme résolument générale, englobant explicitement des recommandations portant sur la gestion du temps, la qualité de la présentation des

Tableau 4 - Caractéristiques de l'enseignant expert

Critères	Total	%	Experts	Débutants	Hommes	Femmes
	n	152	93	59	75	77
Principes méthodologiques	32	21.1	21.5	20.3	20.0	22.1
Elèves actifs	27	17.8	19.4	15.3	16.0	11.7
Connaissances tech. sport.	22	14.5	16.1	10.2	14.7	20.8
Animation	21	13.3	10.2	12.9	13.3	15.6
Psychologie de l'enfant	20	13.2	11.8	15.3	10.7	15.6

tâches, l'importance des réactions à la prestation et l'efficacité des formes d'organisation. Ces préoccupations relèvent de la phase interactive de l'enseignement. Elles figurent également parmi les préoccupations des enseignants analysés par Nelson (1988) et Griffey & Housner (1991).

La possibilité d'obtenir la participation active d'un grand nombre d'élèves constitue une formulation, en termes opérationnels, d'un de ces principes didactiques. Les autres critères à taux de citation élevés concernaient les connaissances techniques, les qualités d'animateur et l'intérêt pour la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Ils concernent trois aspects plus généraux essentiels à l'action pédagogique: la maîtrise des contenus, l'habileté à la communication et la connaissance de l'élève.

Ces critères représentent des démarches permettant de rencontrer les principaux objectifs liés à l'efficacité pédagogique. Pour prendre un exemple, on admet sans difficulté que les connaissances techniques relatives à l'habileté enseignée influencent la possibilité d'émettre un feedback de qualité.

Les qualités d'animateur se révèlent indispensables à la création d'un climat propice au travail. Les facultés d'écoute de l'enseignant favorisent le travail effectué dans une ambiance conviviale. On peut conclure que, dans leur ensemble, les enseignants connaissent les principes méthodologiques associés à l'efficacité de l'enseignement, paraissent persuadés de leur importance et sont concernés par leurs modalités d'application.

Par ailleurs, notons un élément particulier: aucun des enseignants interrogés ne cite la bonne connaissance des programmes officiels comme une caractéristique représentative de l'expertise.

Plusieurs interprétations peuvent être formulées. L'une est assez pessimiste: les enseignants ne considèrent pas les documents officiels comme intéressants et ils ne leur reconnaissent pas d'intérêt pratique. Eventuellement, ils les trouvent peu accessibles. Nous avons déjà rencontré cette critique portant sur la complexité du vocabulaire utilisé et l'absence de caractère pratique des documents officiels dans le cadre d'une recherche portant sur l'éducation physique quotidienne à l'école primaire (Delfosse, Ledent, Cloes, & Piéron, 1994).

Une autre interprétation s'avère plus optimiste. Il est possible que les enseignants jugent les documents pédagogiques utiles, mais que les experts, se sentiraient capables de s'en passer du fait de leur

grande expérience. Ils puiseraient plus dans la réserve personnelle d'activités qu'ils ont construite au fil de leur carrière et ayant déjà fait leurs preuves que dans des supports écrits. Un élément renforce cette interprétation: les débutants se sécurisent par la présence d'une préparation de leçon rigoureuse alors que les experts disposent de cette structure bien représentée mentalement et se caractérisent par une plus grande souplesse de mise en œuvre de leur action pédagogique. (Siedentop & Eldar, 1989; Schempp, Tan, Manross & Fincher, 1998).

Comparaison selon le degré d'expertise

La comparaison des classements opérés par les experts et les débutants n'indique que des différences ténues (tableau 4). La bonne connaissance des principes méthodologiques reste la première préoccupation de chaque groupe. Notons que cette connaissance et l'efficacité de son application se construisent probablement différemment selon l'expérience. Les experts ont eu l'occasion de les vérifier et de les appliquer sur le terrain alors que les débutants n'en possèdent qu'une connaissance théorique issue de leur formation.

Les différences entre les deux types d'enseignants concernent la bonne connaissance des techniques spécifiques des différentes disciplines sportives. On peut penser que les débutants se sentent plus particulièrement investis, en début de carrière, par leur mission pédagogique. A leurs yeux, l'efficacité de l'action se traduirait par des progrès réalisés sur le plan technique.

Les qualités d'animateur semblent davantage associées à la notion d'expertise chez les experts que chez les débutants. En cumulant cette information à la précédente, on peut postuler que les premiers sont désireux d'obtenir une classe constituée d'élèves actifs en leur proposant des activités qui leur procurent un certain plaisir. Il s'agit de conditions indispensables pour assurer un climat favorable à l'apprentissage. Les experts savent très probablement qu'elles ne sont pas suffisantes et qu'une attention toute particulière doit être apportée à la définition des tâches motrices. Les débutants semblent nettement plus concernés par l'obtention de progrès significatifs sur le plan technique alors qu'ils considéraient les qualités d'animateur comme secondaires dans l'image qu'ils se font de l'expertise.

L'intérêt des débutants pour la psychologie de l'enfant les différencie également des experts. On peut présager que les premiers se sentent davantage menacés par les difficultés provenant de la personnalité de leurs élèves. Connaître les caractéristiques psychologiques des élèves qui leur sont confiés devrait dès lors leur paraître important.

Comparaison selon le genre

Les qualités d'animateur sont surtout citées par les hommes alors que les aspects liés à la psychologie semblent constituer une caractéristique de l'expertise plus importante dans l'opinion des femmes (tableau 4).

Nous avons fréquemment rencontré une différence d'appréciation du même type en relation avec le genre lors d'observations, d'interviews ou de conversations informelles avec les enseignantes. L'aspect psychologique se traduisait surtout par un souci pour la personnalité de l'élève et les problèmes qu'il rencontre dans sa vie quotidienne extrascolaire. Ceci se retrouve également dans les commentaires relatifs à des situations fictives, scénarios sur lesquels les professeurs devraient indiquer quelles décisions ils prendraient pour résoudre les difficultés présentées (Cloes, Pirotin, Ledent & Piéron, 1999). On peut également présager que les élèves masculins soient plus sensibles aux qualités d'animateur de leurs enseignants alors que les filles apprécient surtout de pouvoir compter sur leurs enseignantes pour mieux les comprendre.

Critères d'expertise que les enseignants affirment maîtriser

Le nombre de critères cités dans les questionnaires s'élève à 414, les enseignants ayant la possibilité d'en mentionner trois dans leur réponse (tableau 5).

Tous les professeurs déclarent être capables de gérer leur classe de façon à amener une participation

active d'un nombre important d'élèves. Il est pertinent de comparer ces perceptions aux données de l'observation. Dans les leçons observées chez les enseignants interrogés, la gestion de la classe indique que la forme d'activité la plus fréquente se déroulait dans le cadre d'un travail de l'ensemble de la classe. Ceci conduit à des chiffres élevés de participation (Piéron & Cloes, 1998). Dans ce cas, les caractéristiques associées à l'expertise et les critères maîtrisés s'accordent bien. Dans l'absolu, ces enseignants se considèrent donc comme des experts, même ceux que nous avons classés parmi les débutants.

Le deuxième critère cité concerne la connaissance des techniques sportives que l'on peut assimiler à la maîtrise des contenus à enseigner. On sait que ces connaissances spécifiques varient considérablement d'un enseignant à l'autre et qu'elles résultent de la qualité de leur formation initiale et continue ainsi que de leurs expériences personnelles. Ainsi, une des nuances fondamentales qu'il convient d'apporter à la notion d'expertise naît principalement de l'expérience sportive personnelle dans une discipline particulière. Chaque enseignant avoue un domaine de prédilection et le professeur d'éducation physique est habituellement spécialisé dans une ou plusieurs discipline(s) sportive(s).

Les enseignants se perçoivent généralement comme de bons animateurs (tableau 5). Cette caractéristique est légèrement mieux représentée dans la perception de maîtrise annoncée par les enseignants que dans les critères représentatifs de l'expertise. Cela signifierait qu'ils déprécient quelque peu les qualités d'animateur qu'ils possèdent. La connaissance des principes méthodologiques associés à l'efficacité, reconnue comme le principal indicateur de l'expertise, n'occupe ici que la quatrième place dans la hiérarchie de ce qui est maîtrisé.

Nous avons considéré l'item «avoir beaucoup d'élèves actifs» comme la formulation opérationnelle d'un principe méthodologique. On remarque

Tableau 5 - Critères d'expertise que les enseignants affirment maîtriser

Critères	Total	Experts	Débutants	Hommes	Femmes
Elèves actifs	19.1	17.3	21.7	22.7	12.0
Connaissances tech. sport.	17.0	17.3	16.7	15.0	17.3
Animation	16.3	7.4	13.3	15.2	22.7
Méthodologie	10.6	17.3	15.0	6.1	10.7

ici que les enseignants choisissent préférentiellement cette formulation strictement traduisible sur le terrain. Il est probable qu'en majorité, ils comprennent le sens général de «principes méthodologiques» mais éprouvent des difficultés à le relater en termes opérationnels et ainsi à considérer qu'ils les maîtrisent.

Il est logique que la connaissance des programmes officiels n'apparaisse pas dans la liste des critères que les enseignants affirment maîtriser puisqu'elle n'est pas considérée comme un indicateur de l'expertise.

Comparaison selon le degré d'expertise des enseignants

Pour les débutants, amener la participation du plus grand nombre, posséder de bonnes connaissances techniques et des qualités d'animateur constituent trois qualités d'expertise qu'ils affirment maîtriser (tableau 5). Elles se distribuent avec la même importance relative. Si les aspects techniques et d'animation sont moins bien représentés chez les experts, la participation d'un grand nombre d'élèves constitue la principale caractéristique d'expertise qu'ils affirment maîtriser. Gérer les problèmes de comportement ou de discipline constitue une caractéristique surtout mentionnée par les débutants. Seraient-ils un peu trop optimistes quand on considère la fréquence des comportements d'indiscipline rencontrés dans les classes d'éducation physique (Hardy, 2000; Piéron & Emonts, 1988).

A l'inverse, la responsabilisation des élèves et la connaissance de la psychologie de l'enfant sont davantage considérées par les experts comme faisant partie de leurs caractéristiques. On peut postuler qu'ils se sentent capables d'intervenir avant l'apparition de problèmes de discipline et sont donc moins concernés par leur gestion que leurs collègues débutants.

Comparaison selon le genre

Plusieurs différences apparaissent dans le classement des critères d'expertise maîtrisés par les hommes et les femmes. La divergence la plus nette concerne la maîtrise des techniques sportives, citée en premier lieu par les professeurs masculins et n'occupant que la troisième place chez les ensei-

gnantes (tableau 5). On se souvient que la situation inverse se rencontrait dans la définition des critères: les femmes reconnaissaient aux connaissances techniques plus d'importance que les hommes. On peut avancer une hypothèse basée sur la personnalité: les hommes se sentent plus sûrs d'eux, notamment grâce à leur maîtrise des gestes sportifs. La situation inverse se rencontre dans le cas particulier des qualités d'animation.

Interrogés sur les critères maîtrisés par un enseignant expert, les hommes, cette fois, lui accordent plus d'importance que leurs collègues féminines. Cependant, celles-ci affirment mieux maîtriser cette qualité. Une des pistes d'interprétation pourrait venir du genre des élèves qui leur sont confiés. Les filles manifestent habituellement une moindre motivation à l'égard de l'éducation physique que leurs condisciples. Dès lors, il est plausible que les enseignantes doivent s'investir de manière plus profonde dans l'animation de leurs séances. Les enseignantes se reconnaissent davantage de qualité d'écoute psychologique.

Tout aussi logiquement, elles se reconnaissent moins d'aptitude à gérer les problèmes de discipline (12,1% chez les hommes, 8,0% chez les femmes). Tout fonctionne comme si, en connaissance de cause, se sachant moins à l'aise pour intervenir lors de difficultés, elles limitaient leur intervention à l'élaboration d'un climat de travail positif.

CONCLUSION

Interrogés sur les caractéristiques jugées représentatives d'un expert, les enseignants citent spontanément les principes méthodologiques communément associés à l'efficacité pédagogique. Globalement, les réponses des experts et des débutants diffèrent assez peu, même si les seconds attachent plus d'importance aux connaissances techniques spécifiques aux différents sports. Nous avons attribué un intérêt à leur souci pour leur «mission» de transmission des connaissances.

Plusieurs différences ont été identifiées parmi les avis des enseignants selon leur genre, soulignant la variabilité de la perception de cette notion. Prendre conscience de ces différences peut faciliter la compréhension des divergences de vue que l'on constate parfois entre collègues à propos de personnes et leur approche pédagogique.

REFERENCES

BERLINER, D. C. (1986). *In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher*, 15, pp. 5-13.

BERLINER, D. C. (1988). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In New Directions for Teacher Assessment: 1988 ETS Invitational Conference (Princeton, NJ, Educational Testing Service).*

CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., ONOFRE, M., & DINIZ, J.A. (1992). *As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 4, 11-30.

CLAXTON, D. (1988). *A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 302-310.

CLOES, M., PIROTTIN, V., LEDENT, M., & PIERON, M. (1999). *La prise de décisions pré-interactives dans l'enseignement des activités physiques et sportives. Revue de l'Education Physique* 39, 1, 25-36.

DELFOSE, C., LEDENT, M., CLOES, M., & PIERON, M. (1994). *Utilisation des données de contenus préparés dans le cadre d'une expérience de rénovation de l'enseignement fondamental en Communauté Française de Belgique. Revue de l'Education Physique*, 34, 2-3, -99-102.

DODDS, P. (1994). *Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. Quest*, 46, 153-163.

FAUCETTE, N., PATTERSON, P. (1990). *Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P.E. specialists versus nonspecialists. Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 106-114.

GRAHAM, G., HOPPLE, C., MANROSS, M., & SITZMAN, T. (1993). *Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-214.

GRIFFEY, D., & HOUSNER, L.D. (1991). *Planning, behavior and organization climate differences of experienced and inexperienced teachers. Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62, 196-204.

HARDY, C. (2000). *Student misbehaviour and teacher response in physical education lessons as perceived by students and teachers. In, F. Carreiro da Costa, J. Diniz, L. Carvalho, & M. Onofre (Eds). Proceedings of the AIESEP International Seminar "Research on Teaching. Research on Teacher Education". Lisbon: Universidade Técnica de Lisboa, 95-102).*

NELSON, K. (1988). *Thinking processes, manage-*

ment routines and student perceptions of experts and novice physical education teachers. Doct. diss., Louisiana State University.

O'SULLIVAN, M., & DOUTIS, P. (1994). *Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in physical education. Quest*, 46, 176-185.

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.

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 (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas. Barcelona : Inde.*

PIERON, M & CARREIRO DA COSTA, F. (1996). *Seeking expert teachers in physical education and sport. European Journal of Physical Education*, 1, 5-18

PIERON, M. & CLOES, M. (1998). *Recherches en pédagogie des activités physiques et sportives centrées sur l'enseignement primaire et secondaire. Thèmes, principes méthodologiques et implications didactiques. Revue de l'Education Physique*, 38, 109-125.

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.

PLACEK, J., & RANDALL, L. (1986). *Comparison of academic learning time in physical education: Students of specialists and nonspecialists. Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 3, 157-165.

ROSADO, A., SARMENTO, P., & PIERON, M. (1998) *Compétences de diagnostic et de prescription chez des enseignants de divers degrés d'expertise. In, C. Amade-Scott, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, & A. Terrisse (Eds). Recherches en EPS: Bilan et Perspectives: Ed. EP.S, 145-154*

SIEDENTOP, D., & ELДАР, E. (1989). *Expertise, experience, and effectiveness. Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 254-260.

SCHEMPP, P., TAN, S., MANROSS, D., & FINCHER, M. (1998). *Differences in novice and competent teachers' knowledge. Teachers and Teaching: theory and practice*, 4, 1, 9-20.

TAN, S. (1997). *The elements of expertise. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 68, 2, 30-33.