

DETERMINATION OBJECTIVE DE L'HETEROGENEITE DE LA CLASSE ET VARIATIONS DES REACTIONS A LA PRESTATION

Marc CLOES, Catherine DELFOSSE & Maurice PIERON

Marc Cloes est docteur en éducation physique. Il exerce les fonctions de premier assistant dans le service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives de l'Institut supérieur d'Education physique de l'Université de Liège. Ses principales orientations de recherche concernent l'analyse de la relation pédagogique et ses implications pratiques dans la formation des enseignants en éducation physique. Maurice Piéron est professeur ordinaire à l'Institut supérieur d'éducation physique de l'Université de Liège. Son activité principale relève du domaine de la pédagogie du sport. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la pédagogie des activités physiques et sportives. Catherine Delfosse est licenciée en éducation physique, promotion 1987.

Dans l'enseignement général et dans l'enseignement des activités physiques, le responsable pédagogique s'adresse à un groupe d'élèves dont les caractéristiques individuelles diffèrent parfois fortement. Les différences concernent notamment le niveau d'aptitude physique, cognitif et affectif des apprenants.

Depuis quelques années, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question de savoir si les enseignants modifiaient leurs comportements lorsqu'ils s'adressent à un type d'élèves ou à l'autre (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982 ; Piéron, 1982).

De leurs résultats émergent deux tendances :

(1) La première met en évidence que les élèves identifiés par l'enseignant comme étant les meilleurs reçoivent un traitement préférentiel par rapport aux moins bons. Ceci apparaît dans les études de Good & Brophy (1978) pour l'enseignement général, de Martinek & Karper (1981) et Martinek & Karper (1983) pour l'enseignement des activités physiques.

Ces derniers auteurs observaient davantage de contacts et d'interactions entre le professeur et les meilleurs élèves. Ces différences trouveraient leurs origines dans le développement de phénomènes d'attente envers les élèves, positif avec les meilleurs, négatif avec les moins bons. Ceci rejoint les hypothèses des études centrées sur l'effet Oedipien de prédiction.

(2) La seconde tendance indique que l'enseignant tente de compenser la

différence de niveau existant entre les élèves en consacrant plus d'attention à ceux qu'il considère comme les plus faibles. (Piéron et Forceille, 1983). Cette étude réalisée dans notre contexte culturel mérite que nous nous attardions sur ses résultats. Les élèves moins doués recevaient plus d'informations individuelles, plus d'encouragements, plus de réactions à leurs réussites comme à leurs échecs. Même si les informations concernent essentiellement l'organisation de la classe, l'orientation des échanges semble traduire l'application d'une pédagogie "égalitaire... Elle serait liée aux objectifs pré-actifs des enseignants.

L'analyse des interventions verbales adressées à des sportifs de niveaux d'habileté différents indique que la relation pédagogique d'entraînement s'oriente nettement dans le sens de la première des tendances observées dans l'environnement scolaire (Colomberotto, Piéron & Salesse, 1987; Piéron & Bozzi, 1988). L'esprit d'élitisme qui est souligné dans le milieu de la préparation à la compétition sportive se justifie aisément par la recherche du succès.

Dans les études que nous avons mentionnées, l'évaluation de l'hétérogénéité de la classe était assurée

par le responsable pédagogique. Dans ces conditions, la répartition des participants parmi les meilleurs ou les moins bons semble sujette à l'influence de la subjectivité de ce dernier.

Bien que celle-ci appartienne à la réalité de la classe, il est possible de se demander en quoi diffèreraient les comportements de l'enseignant concernant les meilleurs et les moins bons élèves si l'on se basait sur un jugement objectif plutôt que sur l'avis du professeur. Notre étude tente de répondre à cette question en se centrant plus particulièrement sur les réactions à la prestation. Ce comportement d'enseignement constitue en effet l'un des éléments clés de l'efficacité de la relation éducative (Bloom, 1979, Piéron, 1986). Nous nous sommes intéressés dans un premier temps aux aspects quantitatif et structurel du feedback en étudiant son taux d'émission et la répartition quantitative de ses objectifs. Dans un deuxième temps, nous sommes surtout penchés sur des considérations pratiques en développant l'étude de deux aspects qualitatifs des rétroactions: leur adéquation et leur référentiel.

CONDITIONS D'OBSERVATION

Sujets et Méthode

Nous avons observé trois enseignantes spécialisées en gymnastique sportive :

- une stagiaire ;
- un professeur du niveau d'enseignement secondaire ;
- une assistante de l'Université donnant cours aux étudiantes de première candidature en éducation physique.

Le choix de ces enseignantes se justifie par les différentes images de la relation pédagogique que l'on peut obtenir avec chacune d'elles. Il nous permet d'envisager une certaine généralisation de nos résultats.

Chaque enseignante a donné une leçon portant, d'une part, sur l'appui tendu renversé suivi d'une roulade et, d'autre part, sur la roue poutre (roue avec redressement face au point de départ). La situation était semi-contrôlée, les élèves passant l'une à la suite de l'autre, selon une organisation commune pour les trois responsables pédagogiques. Les leçons étaient enregistrées au magnétoscope. A l'issue de chacune d'elles, les enseignantes ont rempli un questionnaire dans lequel elles identifiaient les quatre meilleures et les quatre moins bonnes élèves. Ceci constituait le classement subjectif. A partir des enregistrements vidéo défilant au ralenti, un codeur non-informé des objectifs de l'étude a déterminé le nombre moyen de défauts par prestation pour toutes les élèves de chaque classe. Les quatre meilleures et les quatre moins bonnes élèves identifiées par ce procédé déterminent le classement objectif.

Analyse

Dans le but d'affiner l'image des réactions à la prestation qu'il est en mesure de déterminer. Nous avons perfectionné le système d'analyse FEED/Ulg (Piéron & Delmelle,



Figure 1 - Illustration de l'ATR

1983), couramment employé dans le service de pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège. Le plan d'observation compte trois dimensions : l'objectif, le caractère approprié et le référentiel des rétroactions.

Tableau 1 - Catégories de référentiels pour l'ATR roulé

Catégories	Descriptions des parties de mouvement
Déséquilibre avant	Mouvement de déséquilibre avant lors du départ, grande fente avant, pose des mains loin devant
Mains au sol	Pose des mains au sol avec un écart égal à la largeur des épaules
Axe mains-épaules	Position des épaules au-dessus des mains, bras tendus
Impulsion-gainage	Impulsion et montée des deux jambes tendues. Placement de dos. Bassin en rétroversion amené au-dessus des épaules
Tête dans l'appui	Position de la tête, libre entre les deux bras
Amorce roulade	Maintien du gainage dans l'amorce de la roulade avant
Fin de rotation	Prolongation de la rotation en fin de roulade
Retour bras	Retour station droite debout, bras en haut
Retour pieds	Retour pieds parallèles et sur la même ligne
Référentiel total	Mouvement global
Indétermination	

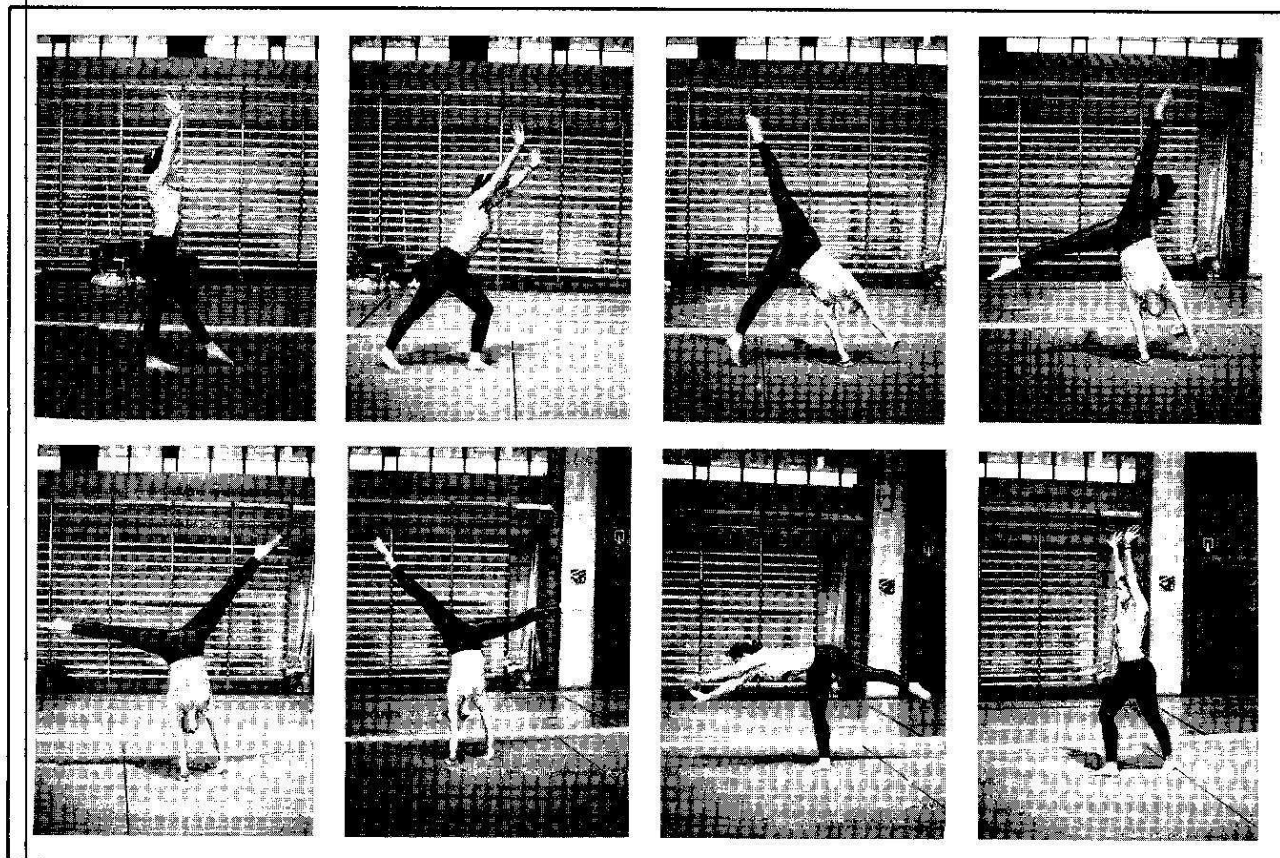


Figure 2 - Illustration de la roue poutre

La première de ces dimensions comprend les catégories traditionnelles: évaluation, prescription, description et divers.

Afin de déterminer le caractère adéquat du feedback, un expert a analysé chaque prestation des élèves ayant fait l'objet d'une

réaction et a mis en concordance le résultat de son observation avec le contenu de l'intervention de l'enseignant.

Quatre possibilités ont été envisagées :

Tableau 2 - Catégories de référentiels pour la roue poutre

Catégories	Description des parties du mouvement
Déséquilibre avant	Mouvement de déséquilibre avant lors du départ, grande fente avant, pose des mains loin devant
Première rotation	Première rotation longitudinale
Mains au sol	Position des mains au sol, écart égal à la largeur épaules
Impulsion	Impulsion et montée des deux jambes tendues
Ecart Jambes	Ecart des jambes lors du passage à l'ATR
Tête dans l'appui	Position de la tête, libre entre les deux bras
Gainage	Bassin en rétroversion amené au-dessus des épaules
Axe bassin-jambes	Passage des jambes au-dessus des mains
Deuxième rotation	Deuxième rotation longitudinale
Retour	Mouvement de retour : station droite debout, bras en haut, poids du corps sur la jambe arrière
Référentiel total	Mouvement global
Indétermination	

1) Réaction adéquate : l'enseignant réagit de manière appropriée aux besoins de l'élève en intervenant sur l'erreur principale de la prestation.

2) Réaction incomplète: l'enseignant identifie une erreur réelle de la performance de l'élève. Toutefois, son intervention ne concerne pas un critère primordial de la prestation ou néglige des justifications supplémentaires.

3) Réaction inadéquate: le professeur réagit à une erreur inexistante, il s'agit d'une "fausse alarme,, (Armstrong & Hoffman, 1979), ou se trompe complètement dans son diagnostic.

4) Réaction indéterminée: cette catégorie correspond aux rétroactions vagues, ne pouvant être classées dans une des trois précédentes ou dont la prestation de l'élève à qui elles s'adressent n'est pas visible sur l'enregistrement vidéo.

L'analyse du référentiel des réactions à la prestation présente naturellement une spécificité en fonction de l'habileté enseignée. Les catégories de référentiel correspondent aux principaux éléments constitutifs des mouvements. Nous y avons ajouté des catégories relatives à l'ensemble de la prestation et aux informations qu'il n'était pas possible d'identifier avec précision (tableaux 1 et 2; Figure 1 et 2)).

Le développement qualitatif du système d'observation n'entrave pas la fidélité des analyses. Le seuil de 80 % d'accords s'avère largement dépassé quelle que soit la dimension envisagée, tant pour la fidélité interindividuelle qu'intra-individuelle. Ceci souligne l'intérêt que l'on peut attribuer aux données recueillies.

Nous avons utilisé le Spearman Rank correlation Test (Siegel, 1956) afin de comparer les classements objectifs et subjectifs. Le Mann-Whitney U Test a été employé pour déterminer la signification statistique des différences enregistrées entre les meilleures et les moins bonnes élèves.

RESULTATS ET DISCUSSION

Nous envisageons dans un premier temps la comparaison des classements des élèves. Dans un deuxième temps, nous nous attachons à déterminer l'incidence du mode de classement sur la variation des réactions à la prestation en fonction du type d'élève.

Comparaison des deux modes de classement des élèves.

Chez la stagiaire, les deux classements diffèrent globalement (tableau 3). Certaines similitudes peuvent toutefois être observées, notamment

pour les valeurs extrêmes. Ceci indiquerait que la stagiaire serait particulièrement sensible à des manifestations quasi caricaturales du niveau d'habileté. Cette constatation s'expliquerait par la nouveauté de son expérience pédagogique sur le terrain et par la brièveté du contact entretenu avec les élèves.

Chez le professeur, les deux classements sont en corrélation : six élèves étant identifiées de la même manière par le codeur et cet enseignant (tableau 3). L'accord entre les deux classements proviendrait de la connaissance approfondie des élèves par l'enseignant, attribuable à une année de travail commun.

Chez l'assistante, les deux classements présentent une forte similitude (tableau 3). Les différences se marquent essentiellement à partir du classement d'une des élèves (Car), choisie parmi les meilleures par l'enseignante et étant objectivement la plus faible. Cette évaluation paradoxale trouverait son origine dans l'incidence du comportement de l'élève sur le jugement de l'enseignant. En effet, en analysant l'enregistrement vidéo de la leçon, nous avons constaté qu'après chaque exercice, l'élève en d'intérêt envers les remarques de son responsable pédagogique. L'incidence du comportement de sollicitation de l'élève sur l'estimation de son niveau d'habileté par l'enseignant est souligné par le fait qu'une autre élève (Nan) qui manifeste peu d'intérêt envers les remarques de l'assistante se voit sous-classée par cette dernière. Ces observations cadrent bien avec les conclusions de Rejeski & Lowe (1980) selon lesquels l'expression non verbale de l'effort exerce une influence non négligeable sur les attentes du maître. Ce dernier tendrait à développer une attente positive envers les élèves qui se conforment à ses idées et montrent leur souci de coopération.

Il convient de souligner cette constatation dans le sens où les

Tableau 3 - Identification des quatre meilleures et quatre moins bonnes élèves, chez les trois enseignantes

STAGIAIRE		ENSEIGNANT		ASSISTANT	
Classement		Classement		Classement	
subjectif	objectif	subjectif	objectif	subjectif	objectif
1+	Can	Sar	Car	Dom	Nan
2+	Fab	Car	Lau	Nan	Syl
3+	Nat	Jan	Sar	Car	Dom
4+	Cri	Lau	Flo	Syl	
Gr. tampon					
4-	Joe	Ann	Ann	Pas	Pas
3-	Bea	Flo	Val	Mar	Ann
2-	Ver	Val	Val	Ann	Ann
1-	Cor	Mar	Mar	Fra	Car
	$R_s = 0,513$ $P > 0,05$	$R_s = 0,796$ $P < 0,05$		$R_s = 0,459$ $P = \pm 0,05$	

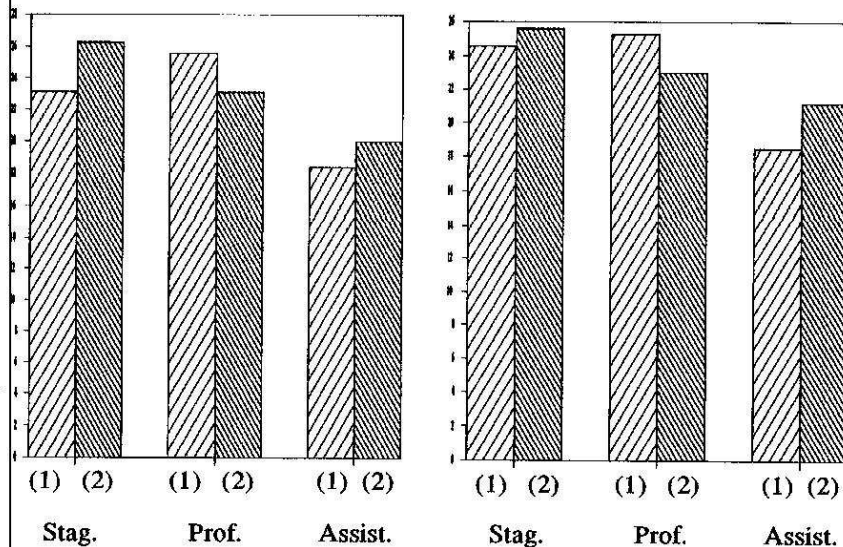


Figure 3 - Taux des réactions à la prestation chez les trois enseignantes: (1) Elèves forts - (2) Elèves faibles

comportements du responsable pédagogique peuvent être influencés par des considérations subjectives. Dans la suite du texte, nous aurons l'occasion de vérifier si l'attente de l'enseignant envers certains élèves se traduit par une modification de son comportement.

En résumé, l'évaluation de l'habileté motrice des élèves par leurs enseignantes correspond dans une large mesure à celle qui est basée sur l'utilisation de critères objectifs. Retenons toutefois que les enseignantes semblent être sujettes à l'influence de facteurs d'erreurs tels que le comportement de l'élève envers elles ou vis-à-vis de la tâche, la persistance d'une évaluation antérieure, d'une idée préconçue. Ceci souligne toute l'importance qu'il convient d'accorder à la programmation régulière de tests objectifs.

2. Variation des réactions à la prestation en fonction du type d'élève.

Analysons à présent l'incidence de mode de classement des élèves sur le taux, les objectifs, l'adéquation et le référentiel des rétroactions émises par les enseignants.

a) Comparaison du taux de feedback

Sous cet aspect du feedback, le professeur du secondaire privilégie les meilleures élèves alors que les deux autres enseignantes fournissent proportionnellement plus de réactions à la prestation aux plus faibles comme cela était le cas dans l'étude de Piéron & Forceille (1983). Les différences entre les deux types d'élèves présentent les mêmes tendances quel que soit le classement (Figure 3). Ce parallélisme s'expliquerait par la forte similitude des classements envisagés.

Nous ne pouvons prétendre que le professeur du secondaire pratique un enseignement élitiste. En effet, en analysant ses autres interventions verbales, nous avons constaté qu'il encourageait davantage les moins bonnes élèves. Cela pourrait laisser sous-entendre qu'il tente ainsi d'établir un équilibre au sein de la classe.

Dans les deux autres classes, la légère différence que l'on observe à l'avantage des élèves considérées comme les plus faibles pourrait découler d'une décision pré-active des enseignantes, cherchant à réduire l'écart existant entre les élèves.

Cependant, lorsqu'on envisage le classement objectif, les différences persistent en dépit des quelques variations que nous avons recensées. Dès lors, il semblerait que les enseignantes ne respectent pas un plan déterminé à l'avance. Les différences trouveraient leur origine dans le nombre de défauts plus important présent dans les prestations des plus faibles. Chez l'assistante, la différence du taux des feedback dépendrait également du comportement des élèves. En effet, alors que dans cette classe chaque élève reçoit en moyenne 26 réactions à la prestation, deux des élèves, parmi les meilleures, ne s'en voient fournir que 12 et 14 alors que deux des plus faibles bénéficient de trois fois plus de rétroactions (38 et 40). Ces dernières élèves se caractérisent par un comportement que l'on peut qualifier de constructif. Les deux autres s'avèrent plutôt négatives dans leur relation vis-à-vis de l'enseignante, ignorant régulièrement ses remarques. Cette constatation doit être placée en parallèle avec le développement d'attentes positives ou négatives envers les élèves que nous avons souligné précédemment.

b) Comparaison de l'objectif des réactions à la prestation.

Quel que soit le mode de classement, la plupart des différences enregistrées entre les meilleures et moins bonnes élèves pour chaque catégorie d'objectif ne s'avèrent pas significatives (tableau 4). Toutefois, chez l'assistante, les différences se marquent davantage dans le classement objectif et atteignent le seuil de signification ($U < 2$; $p < 0,05$).

Nos résultats tendent à mettre en évidence que les enseignantes ne modifient pas sciemment l'objectif de leur feedback en fonction de l'élève auquel elles s'adressent. Il conviendrait de chercher l'explication des différences enregistrées chez l'assistante dans le contenu du message émis.

Nous avons envisagé l'objectif des réactions à la prestation selon qu'elles contenaient une information spécifique ou non. Chez les trois enseignantes, les différences existant entre les meilleures et les moins bonnes élèves présentent les mêmes tendances dans les deux modes de classement : une plus grande proportion de réactions spécifiques émises vers les meilleures chez la stagiaire, vers les plus faibles chez les deux autres enseignantes (figure 4).

Ces tendances deviennent significatives lorsqu'on considère le classement objectif, notamment chez les deux enseignantes les plus expérimentées. Cela indiquerait que ces dernières réagissent en fonction de la performance qu'elles observent plutôt qu'en fonction d'une idée préconçue. Elles fournissent une plus grande proportion de rétroactions spécifiques aux moins bonnes élèves. En face d'une prestation de bonne qualité, elles proposent un feedback simple en guise de renforcement. En face d'une situation d'échec, elles donnent des informations susceptibles d'améliorer la performance. Ceci semble en contradiction avec l'idée selon laquelle il convient de fournir des informations spécifiques aux pratiquants susceptibles de les utiliser, généralement les plus doués. A partir d'un niveau de qualité des prestations fixé par elles, les enseignantes expérimentées estimeraient ne plus devoir multiplier les informations, encourageant l'élève à utiliser ses aptitudes proprioceptives et ses connaissances théoriques du mouvement. Cette tendance a d'ailleurs été soulignée dans le cadre d'entraînements de gymnastes de haut niveau (Comberotto, Piéron & Salesse, 1987). Cette manière de procéder éviterait à l'enseignant de voir un élève de niveau d'habileté pratique élevé se laisser de ses feedback.

La stagiaire présente une tendance inverse de celle de ses aînées. Sans doute se sent-elle plus à l'aise avec les meilleures et considère-t-elle que ces dernières sont plus aptes à utiliser les informations. D'un autre côté, elle

Tableau 4 - Répartition des différentes catégories d'objectifs des feedback fournis aux meilleurs élèves et aux plus faibles (valeurs exprimées en pourcentages)

Stagiaire				
	Classement subjectif		Classement objectif	
	Es+	Es-	Es+	Es-
Evaluatif	16,5	17,6	18,1	13,6
Prescriptif	66,7	64,9	68,5	67,2
Descriptif	16,9	16,4	12,2	19,5
Divers	0,0	1,1	1,3	0,0
Professeur				
	Classement subjectif		Classement objectif	
	Es+	Es-	Es+	Es-
Evaluatif	22,6	9,6	18,2	10,5
Prescriptif	47,0	55,5	44,7	57,4
Descriptif	21,2	14,4	23,1	15,2
Divers	9,3	10,4	14,1	17,0
Assistante				
	Classement subjectif		Classement objectif	
	Es+	Es-	Es+	Es-
Evaluatif	37,2	22,9	47,0	11,7
Prescriptif	47,1	49,4	41,2	61,6
Descriptif	14,5	22,7	9,6	22,7
Divers	1,3	5,1	2,1	3,8
Es+: Elèves les meilleurs			*: Différence significative (P=0,05)	
Es-: Elèves les plus faibles				

ne posséderait peut-être pas encore suffisamment d'expérience pour apporter aux plus faibles des corrections appropriées aux erreurs qu'elle identifie. Ces derniers nécessitent souvent un traitement plus élaboré que celui des meilleures élèves.

c) Comparaison de l'adéquation des réactions à la prestation.

Plus de 70 % des interventions s'avèrent totalement adéquates chez les trois enseignantes. Cette proportion importante et le nombre réduit de réactions inadéquates soulignent la justesse de diagnostic des responsables pédagogiques observés.

Ceci trouverait son origine dans le relatif degré de spécialisation des enseignantes dans la discipline envisagée comme nous l'avons mis en évidence dans une autre étude (Cloes, Piéron, Colomberotto, Baret & Brouwers, 1988).

A l'inverse des proportions de réactions adéquates et inadéquates, celles des feedback adéquats mais incomplets tendent à varier en fonction du type d'élèves ou selon le classement envisagé. D'après nos résultats, les enseignantes laisseraient tomber certaines informations lorsqu'elles s'adressent aux élèves qu'elles considèrent comme les plus

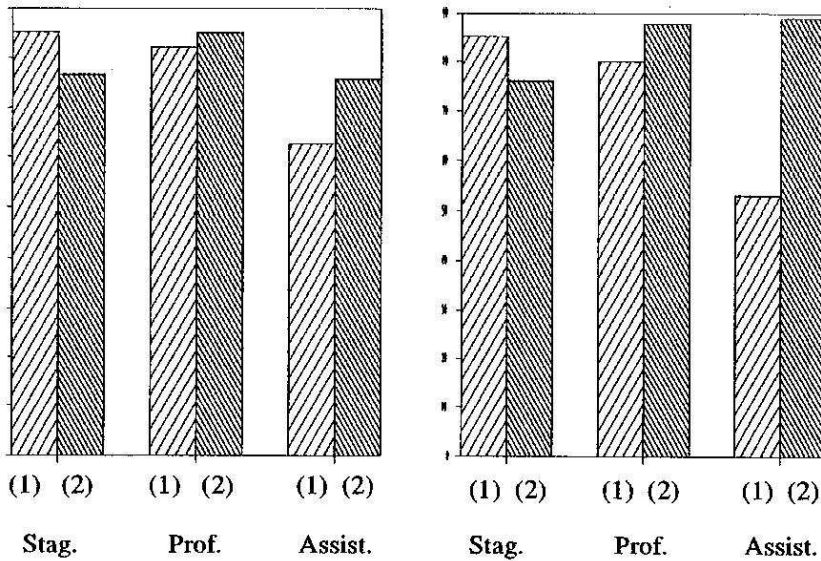


Figure 4 - Proportions de réactions spécifiques à la prestation chez les trois enseignantes: (1) Elèves "forts" - (2) Elèves "faibles"

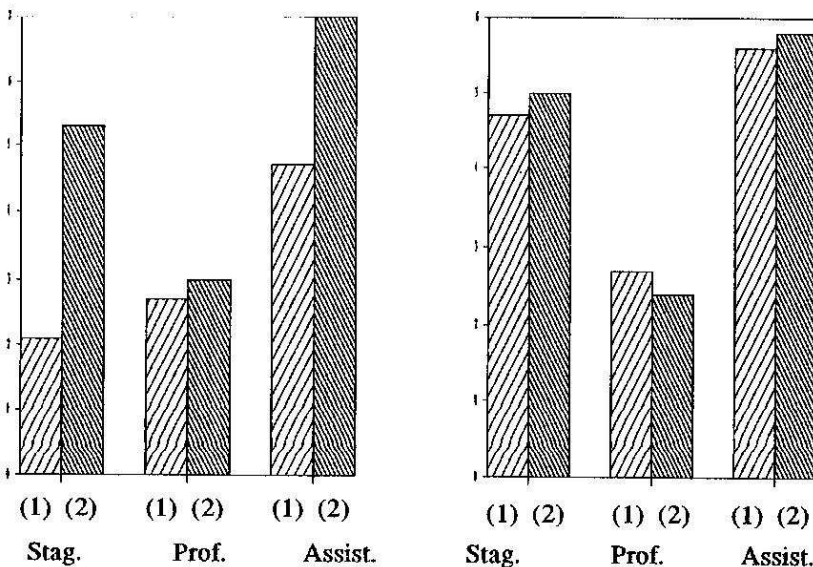


Figure 5 - Proportions de réactions adéquates incomplètes chez les trois enseignantes: (1) Elèves "forts" - (2) Elèves "faibles"

faibles (figure 5). Ces dernières reçoivent davantage de réactions adéquates incomplètes.

Cette constatation se marque particulièrement bien chez la stagiaire et l'assistante. Cette tendance s'expliquerait par le désir de ces enseignantes de ne pas assaillir les élèves les plus faibles d'informations

qu'elles ne sont pas en mesure de traiter simultanément. Cela justifierait le fait que les enseignantes observées fournissent plus de réactions à la prestation envers ces élèves. Elles répèteraient des informations fragmentaires afin d'en assurer la compréhension par les élèves moins doués.

Si cet objectif se justifie pleinement, il apparaît que les enseignantes fournissent des informations partielles dans les mêmes proportions quel que soit le niveau qualitatif des prestations (figure 5). Les enseignantes semblent se comporter selon un plan pré-déterminé mais en raison d'une évaluation légèrement imprécise de leurs élèves, leurs actes ne correspondent pas exactement à ce qu'elles prévoient.

d) Comparaison du référentiel des réactions à la prestation.

En ce qui concerne cet aspect des rétroactions, l'individualisation marquée de la distribution des interventions rend difficile une discussion globale des résultats. Retenons toutefois que les enseignantes tendent souvent à se référer plus à l'aspect global de la performance avec les meilleures.

Chez la stagiaire, nous constatons peu de différences entre les élèves et ce, quel que soit le classement. Cette enseignante adopte donc une manière de réagir assez stéréotypée, conforme à un canevas théorique très limité qu'elle se serait constituée. Ceci est à rapprocher d'une constatation fréquente qu'il nous est possible de souligner chez les enseignants débutants. Ces derniers tendent en effet à réagir de manière stéréotypée sur des critères qu'ils sélectionnent en fonction de leur connaissance limitée de la discipline. Ils attendent l'apparition d'un défaut particulier afin d'émettre un commentaire.

Chez le professeur de l'enseignement secondaire, les feedback se répartissent selon les mêmes tendances, quel que soit le type de classement des élèves. Ils correspondent largement aux défauts présents dans les prestations, les plus faibles étant conseillées davantage sur les critères considérés comme défauts primaires. Cette constatation semble logique puisque ces derniers constituent ceux qu'il convient d'éliminer en

priorité. La bonne connaissance des élèves et de la discipline enseignée permet au professeur d'adapter ses feedbacks en fonction des besoins des apprenants. Ces éléments facilitent certainement la tâche des enseignants. Ceux-ci devraient les rechercher au travers d'une incessante remise en question.

L'assistante semble réagir directement en fonction des prestations des élèves. Elle consacre une part plus importante des informations au début du mouvement chez les plus faibles et intervient de manière globale avec les meilleurs. Ceci cadrerait parfaitement aux besoins des élèves. En intervenant sur la partie initiale du mouvement chez les plus faibles, l'enseignante agit sur un élément qui conditionne le déroulement de l'ensemble de l'habileté. Elle tend ainsi à accroître les possibilités de progrès des élèves. Le référentiel global des feedbacks reçus par les meilleures se justifierait par un appel aux sensations proprioceptives de ces dernières. Les différences se marquent plus lorsqu'on considère le classement objectif, soulignant l'importance de l'identification de la qualité de la prestation de l'élève dans le choix des critères sur lesquels l'enseignant intervient.

Il apparaît que les prestations des élèves constituent le point de départ des réactions de l'enseignant. La part de décisions pré-actives ne semble pas être prédominante dans ce type de comportement, soumis par ailleurs à l'influence inconsciente de plusieurs facteurs.

CONCLUSIONS

Il existe de fortes similitudes entre l'évaluation des élèves par l'enseignante ou à partir d'une observation objective. Les enseignantes semblent toutefois sensibles à des éléments extérieurs susceptibles de fausser leur objectivité. Nous avons souligné ainsi l'influence du comportement général des élèves ou de certaines idées préconçues.

Les réactions émises par les enseignantes tendent à varier en fonction du niveau d'habileté de l'élève auquel elles s'adressent. Les différences du feedback existant entre les meilleures et les moins bonnes dépendent davantage du niveau qualitatif des prestations que d'une décision pré-active de l'enseignante vers l'une ou l'autre élève.

Avec les meilleures, les prestations étant généralement réussies, les enseignantes se contentent plus souvent de renforcer la performance dans son ensemble et de fournir quelques indications sur les détails à corriger.

Avec les plus faibles, les prestations comportant un nombre de défauts plus important, les enseignantes fournissent des informations plus nombreuses. Celles-ci sont plus souvent incomplètes et concernent des critères d'exécution sélectionnés en fonction d'un modèle élaboré à travers leurs expériences personnelles.

D'après les résultats de notre étude, il paraît nécessaire de tenir compte de la part de subjectivité de l'enseignant dans la recherche concernant la variabilité de ses comportements en fonction de l'hétérogénéité des élèves.

Nous soulignons par ailleurs tout l'intérêt de l'analyse de la relation à double causalité existant entre le comportement de l'enseignant et celui de ses élèves.

A partir des implications pratiques de cette recherche nous pouvons rappeler aux enseignants les recommandations suivantes :

1) *Lorsque vous débutez dans la profession ou avec une nouvelle classe, veillez à objectiver votre évaluation des élèves afin de ne pas développer d'idées préconçues.*

2) *Ne vous contentez pas d'identifier les plus forts et les plus faibles, intéressez vous également à ceux qui*

se situent entre ces deux extrêmes.

3) *Réalisez régulièrement un bilan objectif de la qualité des prestations des élèves.*

4) *Ne vous laissez pas prendre à l'influence de certains comportements d'élèves qui peuvent inconsciemment vous faire développer des attentes, positives ou négatives, envers eux.*

5) *Intéressez vous aux élèves qui semblent ignorer vos commentaires, cherchez la raison de leur comportement.*

6) *Modérez l'attention que vous accordez aux élèves qui s'intéressent exagérément à vos conseils.*

7) *Faites appel aux aptitudes proprioceptives et aux connaissances techniques des meilleurs élèves plutôt que de leur répéter des informations de manière systématique.*

8) *Avec les plus faibles, au contraire, répéter des informations susceptibles de ne pas saturer leurs possibilités de traitement cognitif.*

9) *Évitez la stéréotypie de vos feedbacks et étendez leur référentiel aux défauts présents dans les prestations des élèves plutôt que d'attendre qu'un d'entre eux apparaisse pour le corriger.*

10) *Appliquez vos décisions pré-actives en limitant au maximum votre subjectivité.*

BIBLIOGRAPHIE

- ARMSTRONG, C., & HOFFMAN, S. (1979). Effects of teaching experience, knowledge of performer competence and knowledge of performance outcome on performance error identification. *Research Quarterly*, 50, 318-327.
- BLOOM, B. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles : Ed. Labor.
- CLOES, M., PIERON, M., COLOM-BEROTTO, A., BARET, M., & BROU-

WERS, M., (1988) Enseignement en situation différée. Incidence sur les réactions de l'enseignant à la prestation des élèves. *Science et Motricité*, 6, 31-38.

COLOMBEROTTO, A., PIERON, M., & SALESSE, D. (1987). Relation entre l'entraîneur et le sportif en gymnastique: différences selon le niveau d'habileté des gymnastes. *Revue de l'Education Physique*, 27,2,19-22.

GOOD, T., & BROPHY, J. (1978). *Looking in classroom*. New York: Harper & Row pub.

MARTINEK, T. CROWE, F., & REJESKI, W. (1982). *Pygmalion in the gym: causes and effects of expectations in teaching and coaching*. West Point, NY: Leisure Press.

MARTINEK, T., & KARGER, W., (1981). *Teacher expectations for handi-*

capped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. Perceptual and motor skills, 53, 327-330.

MARTINEK, T., & KARGER, W., (1983). The influence of teacher expectations on ALT in physical education instruction. In P. Dodds, & F. Rife (Eds). *Time to learn in physical education: history, completed research, and potential future for Academic Learning Time in physical education*, Monograph, 1, 48-52.

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

PIERON, M. (1986). *Enseignement des activités physiques. Observation et Recherche*. Liège: Presses Universitaires de Liège.

PIERON, M., & BOZZI, G. (1988). La relation pédagogique d'entraînement. Etude en basket-ball. *Sport*, 31, 1(121), 18-24.

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

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

REJESKI, W., & LOWE, C. (1980). The role of ability and effort in sport achievement. *Journal of Personality*, 48, 223-244.

SIEGEL, S. (1956). *Non parametric statistics for the behavioral Sciences*. New York: Me Graw Hill Book cy.

LE LICENCIÉ EN EDUCATION PHYSIQUE, CONSEILLER EN AP- TITUDE PHYSIQUE

Un colloque, organisé le 22 octobre 1988 à l'Université Libre de Bruxelles par l'A.L.E.P.K.-U.L.B. en collaboration avec l'I.S.E.P.K. de cette Université, a rassemblé plus de 160 participants lors des exposés et des tables rondes, sur le thème du "Licencié en éducation physique, conseiller en aptitude physique, un nouveau concept, de nouvelles carrières".

Parmi les orateurs, monsieur Georges Verhaegen, Recteur de l'Université Libre de Bruxelles, monsieur Bernard Anselme, Ministre-Président de la Région Wallonne, des professeurs des Instituts d'éducation physique de l'U.L.B., de la V.U.B., de l'U.C.L. et de l'Université de Liège, des membres du COIB dont le Secrétaire Général, Monsieur Adrien Vanden Eede, des enseignants et des Licenciés oeuvrant dans les industries, les fédérations sportives, le sport universitaire, les salles de condition physique, des centres de recherche.

On notait la présence de représentants de monsieur Jean-Pierre Grafé, Ministre de l'Enseignement et des Sports de la Communauté Française de Belgique, de Messieurs et Messdames les Inspecteurs en Education Physique, de

nombreuses personnalités du monde de l'Enseignement et du Sport, de trop rares membres du monde industriel et des affaires, et enfin d'étudiants fort concernés.

Les orateurs ont illustré la réalité de l'existence des quatre axes d'activités du licencié en éducation physique, présentés dans un document publié en juin 1988 par l'ALEPK-ULB, dont la structure apparaît sur le diagramme reproduit page suivante.

Lors des tables rondes, l'échange d'idées avec les participants a permis de dégager des conclusions très intéressantes.

Plus la société s'organise en fonction du progrès technologique, plus le progrès social (où il est question des conditions pour la santé, d'équilibre et du bonheur de l'homme) passe par des Conseillers en Aptitude Physique.

Dans le service à la personne, il faut faire la différence entre le milieu scolaire et le secteur privé, tant sur le plan des conditions de travail que sur celui des objectifs poursuivis.

Dans le milieu scolaire, le licencié en éducation physique est à la fois conseiller pédagogique et conseiller en aptitude physique. Dans le secteur privé, le Conseiller en aptitude physique doit revendiquer sa place dans un marché des sports et des loisirs qui, par l'absence de législation en ce domaine, a été envahi

par l'empirisme des "marchands de santé".

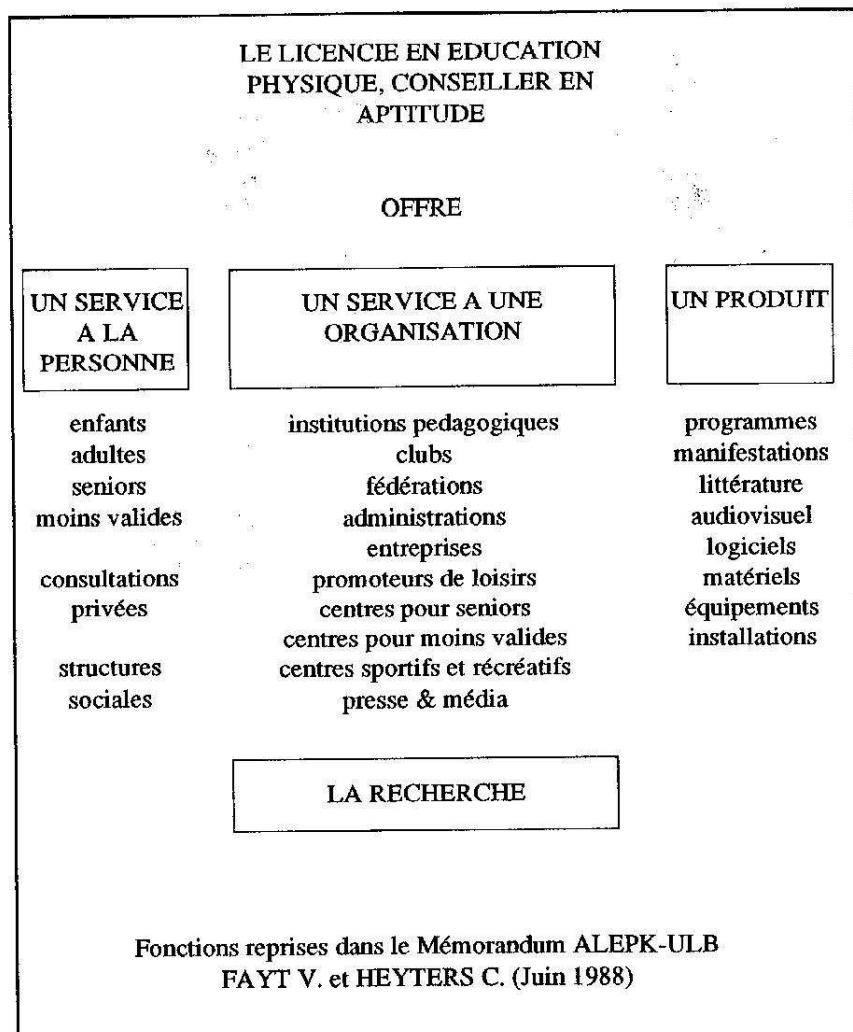
Il est dès lors impérieux de mener une action politique pour la reconnaissance des diplômés et pour la défense de l'emploi; de reconsidérer la formation du licencié en éducation physique, tout en étant conscient que le diplôme n'est que l'ABC vers une formation permanente. L'universitaire qu'il est doit engager le licencié à briguer certains emplois, même si ceux-ci demandent de sa part quelques adaptations.

Dans le service aux organisations, les licenciés doivent viser les postes-clés des fédérations sportives, même si pour cela il faut passer par tous les échellons.

Afin de connaître les besoins du marché de l'activité physique et sportive, vecteur de mode, d'exploitation commerciale et politique, il serait utile de réaliser une étude avec l'aide d'une institution compétente.

Bien que l'Entreprise développe la sédentarité, il est prouvé qu'autant l'individu que la société et l'entreprise ont un intérêt commun à bénéficier d'une meilleure condition physique. Il reste à sensibiliser les directions d'entreprises avec un programme raisonnable, accepté également par les syndicats, et à obtenir par ce programme une amélioration de la productivité de l'entreprise et du bien-être du travailleur.

La démarche de prévention au service



de la santé, exercée par le Conseiller en aptitude physique, est nettement moins coûteuse que les traitements réparateurs actuels d'une morbidité croissante de la population.

Il est confirmé que des organismes de tourisme et de loisirs, des centres sportifs, des cercles d'handicapés sont demandeurs.

Si la qualité du diplôme actuel est appréciée, les participants réclament une ouverture plus large au monde extérieur, exigeant peut-être des modifications de conceptions ou/et de structure des études.

En outre il est rappelé que le diplôme est une "carte de visite" importante mais qu'il est vital pour les étudiants de sortir du campus et d'être en contact avec le monde sportif et professionnel.

En ce qui concerne les produits, le Conseiller en aptitude physique doit être capable de bilans, d'estimations et d'évaluations. Il doit être à même d'inter-

prêter et associer beaucoup de paramètres sociaux, psychologiques, morphologiques, fonctionnels et techniques. Il pourra concevoir des programmes d'entraînements personnalisés en vue de répondre aux besoins profonds de la personne. Il proposera des programmes de promotion de la santé et de la condition physique dans les entreprises suivant un schéma en trois modules: l'information, l'évaluation et l'action.

Comme dans les autres secteurs, le marché des produits ne devrait pas être négligé par le Conseiller en aptitude physique sans quoi d'autres, plus mercantiles, s'en chargeront.

On a souligné l'intérêt de la formation actuelle qui permet d'acquérir des aptitudes à diriger des groupes, qualité très recherchée dans le domaine commercial.

Devant l'inquiétude des étudiants face à l'inconnue de leur destinée professionnelle, il est rappelé que le diplôme ne mène pas à une profession

mais à une attitude d'ouverture qui permet de prendre la balle au bond, d'être disponible et attentif à toute évolution.

L'étudiant ne voit pas dans la recherche une orientation professionnelle comme semble l'indiquer leur absence à cette table ronde. Le témoignage d'un ancien étudiant confirme le sentiment d'une recherche réservée aux professeurs. Le Conseiller en aptitude physique devrait être le mieux armé pour assurer cette recherche.

Il serait nécessaire de renforcer la formation scientifique des étudiants par un enseignement spécifique des méthodes de recherche en éducation physique et en activités sportives.

La recherche, développée dans nos Universités et dans des centres privés, devrait être accrue et les résultats davantage diffusés, notamment par des contacts plus fréquents avec les médias. Un effort est demandé aux chercheurs afin d'assurer la transmission des nouvelles acquisitions aux utilisateurs que sont les gens de terrain.

L'ensemble de ces conclusions ont rencontré, du moins partiellement, le souhait des organisateurs de cette journée: entamer une action de revalorisation de l'activité physique, du sport et des spécialistes qui en ont la charge dans le secteur de l'Education Nationale mais aussi dans les autres secteurs de la vie sociale; de sensibiliser à la fois le licencié en éducation physique, afin qu'il soit conscient des responsabilités qu'implique sa formation universitaire et des revendications légitimes que cette formation lui autorise à avoir, le public et particulièrement les employeurs potentiels qui doivent être persuadés de la compétence du licencié et de l'adéquation du profil de celui-ci avec leurs besoins, les Universités qui ont à garantir cette adéquation en assurant la formation nécessaire au Licencié; créer les relations indispensables entre les licenciés-conseillers et les diverses entreprises, les syndicats, les administrations et l'ensemble des organismes préoccupés par le bien-être et l'équilibre physique et psychique de l'individu.

Il reste à espérer que les réflexions, parfois heureusement passionnées, ne resteront pas lettres mortes. Cependant, l'intérêt, manifesté par les participants et l'écho que cette manifestation a suscité doit encourager les organisateurs à la poursuite de leur action.

C. HEYTERS