

PROBLEMES RENCONTRES PAR DES STAGIAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES

Analyse par la technique des incidents critiques

**Maryse BECKERS-LEDENT, Catherine DELFOSSE,
Marc CLOES, & Maurice PIERON**

En 1994-1995, les auteurs représentaient le personnel académique et scientifique du service de Pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège: Maryse Ledent et Catherine Delfosse, licenciées en éducation physique et assistantes, Marc Cloes et Maurice Piéron, chef de travaux et professeur ordinaire.

Dans le texte qui suit, les auteurs se sont attachés à identifier les problèmes rencontrés par des futurs enseignants, lorsqu'ils font face à une classe. Il est évident qu'il est primordial de dépasser le simple aspect descriptif des problèmes pour analyser les conduites adoptées par l'enseignant pour les résoudre et de découvrir sa perception de l'efficacité de son intervention. Ces derniers aspects feront l'objet d'un article à paraître dans le prochain numéro.

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. Ils proviennent de l'analyse du processus d'enseignement, c'est-à-dire du déroulement de l'action en classe. L'observation des comportements des enseignants, des élèves et des interactions entre ces diffé-

rents 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, le feedback, le temps d'attente, les comportements hors tâche figurent parmi les principales variables prises en considération. 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 de l'acte d'enseignement - apprentissage donnent à leurs comportements. Cependant, on pourrait 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, aptitudes, opinions, préoccupations des enseignants.

Plusieurs techniques furent développées pour rassembler les données qualifiées d'invisibles (Piéron, 1993). Elles sont recueillies par l'interrogation des professeurs et des élèves au moyen de questions ouvertes ou fermées, d'interviews structurées ou non, de descriptions d'incidents critiques et des techniques de pensée à voix haute et de rappel stimulé. Elles se

penchent sur ce que pensent les différents acteurs. La possibilité de dégager la signification donnée à un événement enrichit notablement la connaissance de l'acte d'enseignement. En contrepartie, le risque d'un manque de sincérité consciente ou inconsciente des réponses exige un contrôle des résultats, notamment par l'observation ou par une approche pluridimensionnelle.

Il paraît alors indispensable d'établir un parallélisme entre les deux types de données recueillies et de se poser des questions telles que: existe-t-il des convergences entre les principes pédagogiques déterminés par l'observation et les pensées des enseignants ou des élèves? Quelles sont les priorités des enseignants confirmés et des débutants? Que pensent les professeurs des principes méthodologiques déterminés par l'observation? L'étude poursuivait plusieurs objectifs:

1. Identifier les problèmes auxquels de futurs enseignants doivent faire face, sur la base d'expériences vécues pendant leur pratique pédagogique;
2. Mettre en évidence d'éventuels changements au cours du temps des élèves ou des futurs enseignants, à l'occasion de l'analyse d'incidents critiques décrits à 10 ans d'intervalle. Dans un deuxième temps, nous prendrons en considération la perception d'efficacité sur la base des mêmes incidents.
3. Vérifier si les problèmes rencontrés par les futurs enseignants correspondent à des critères d'efficacité pédagogique dégagés par la recherche en enseignement.
4. Analyser les solutions apportées par ces enseignants.

Cet article traite des deux premiers objectifs. Un second texte se centrera sur les deux derniers points cités.

METHODOLOGIE

1. Instrument de collecte de données

Nous avons utilisé la technique de l'incident critique proposée par Flanagan (1954). Elle consiste en une description aussi précise que possible d'un événement caractéristique qui a particulièrement marqué la personne qui

l'a vécu. Elle permet des applications variées dans le cas d'études descriptives et comparatives. Cette technique fut utilisée:

- (a) pour identifier les situations - problèmes rencontrées par des professeurs d'éducation physique (Telama, Lahde, & Kurki, 1980);
- (b) pour caractériser les relations entre le stagiaire et son maître de stage (Piéron, Brunelle, & Tousignant, 1981; Brunelle, Tousignant, & Piéron, 1981). Le stage dans l'enseignement est considéré comme une expérience de première importance dans la formation professionnelle. Il était utile d'étudier comment le stagiaire percevait l'efficacité des interventions du maître de stage et d'identifier les aspects de la relation susceptibles de favoriser cette formation;
- (c) pour décrire, classer et quantifier les événements qui troublaient le bon déroulement de la classe, tout en conservant la richesse des descriptions fines d'incidents particuliers (Piéron & Emonts, 1988).
- (d) pour préciser et trouver des descripteurs observables de comportements à haute inférence, c'est-à-dire comportant une part importante de subjectivité, tel que l'enthousiasme (Cloes, & Piéron, 1989). Ces auteurs se sont intéressés à la perception de l'enthousiasme de l'enseignant par les participants, ces derniers étant au centre de la relation existant entre les variables liées au processus et au produit;
- (e) pour analyser comment des élèves de l'enseignement secondaire s'entraidaient spontanément (Dassé, Godbout, & Tousignant, 1990);
- (f) pour déterminer les opinions et croyances de professeurs en formation sur le succès ou l'échec dans l'enseignement (Placek, & Dodds, 1988).

2. Rédaction de l'incident

Afin d'en faciliter la rédaction et de le rendre aussi complets que possible, les formateurs ont proposé un récapitulatif sous forme de différentes questions: quoi? - qui? - comment? - où? - quand? (tableau 1). Il permet de systématiser la rédaction de l'incident sans limiter la liberté de celui qui le décrit. Le stagiaire indique également s'il considère son action efficace ou non et pourquoi. La présentation étant standardisée, les futurs enseignants des deux groupes

Tableau 1 - Formulaire de rédaction de l'incident critique

RAPPORT D'INCIDENT CRITIQUE

EFFICACE - INEFFICACE

Réfléchissez aux expériences que vous avez vécues avec vos élèves durant votre stage dans l'enseignement secondaire.

Voulez-vous décrire un incident (un fait) auquel vous avez participé ou auquel vous avez assisté et pendant lequel vous estimez que votre action a été particulièrement efficace ou inefficace dans l'éducation d'un ou des élèves qui vous ont été confiés.

1. Quelles sont les circonstances générales de l'incident?

Nous vous proposons d'envisager l'incident à décrire sous les cinq aspects suivants, afin d'y arriver le plus fidèlement possible.

- a) Quoi: énoncez l'incident tel qu'il s'est produit;
- b) Qui: identifiez les personnes qui sont concernées dans l'incident;
- c) Comment: décrivez les circonstances qui entourent l'incident sans oublier de décrire la solution choisie par l'enseignant;
- d) Où: situez l'incident;
- e) Quand: indiquez le moment du cours où s'est produit l'incident.

2. A votre avis, pourquoi l'action est-elle efficace ou inefficace?

séparés dans le temps ont reçu les instructions selon la même séquence.

3. Sujets

Dans le cadre de leur stage en responsabilité pour l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, les étudiants de l'Institut Supérieur d'Education Physique de l'Université de Liège donnent une série de leçons dans un établissement scolaire de la région liégeoise sous la direction d'un professeur d'éducation physique titulaire. A la fin du stage, ils sont tenus de rédiger un rapport reprenant les possibilités matérielles de l'école, les relations qu'ils ont pu établir avec leur maître de stage, avec les autres enseignants ou avec leurs élèves ... et la description d'incidents critiques (quatre en 1988, 89, 90 et six en 1979) qui se sont déroulés pendant ce stage.

Deux cent soixante-sept descriptions d'incidents critiques dont 174 proviennent de la

promotion 1979 et 93 des promotions 1988, 89 et 90 ont été analysés. Les différences de nombres d'incidents collectés sont dues à deux particularités des promotions séparées de 10 ans. Les étudiants de 1979 étaient plus nombreux, 30 ont terminé leurs études en 1979 et 25 appartiennent aux promotions 1988 à 1990. Les deux sexes sont représentés équitablement dans les deux groupes: 16 garçons et 14 filles en 1979, 12 garçons et 13 filles dans le deuxième groupe.

4. Analyse des incidents

En un premier temps, les caractéristiques de l'incident furent notées. Il s'agit de l'année de promotion du stagiaire, de son sexe ou de celui des élèves concernés, du type d'incident critique, efficace ou non, et de la matière enseignée.

Lors de l'examen du contenu, l'analyste note les idées maîtresses apparaissant dans le texte et les caractérise à l'aide de mots-clés.

Ceux-ci permettent d'établir une classification des points essentiels de chaque incident. La méthodologie d'analyse est analogue à celle utilisée par Brunelle, Tousignant & Piéron (1981), par Dassé, Godbout & Tousignant (1990) et par Piéron, Brunelle & Tousignant (1981). L'analyse vise systématiquement à dégager les aspects suivants:

- (1) le type de problèmes rencontrés, directement identifiables grâce aux mots-clés;
- (2) les solutions choisies pour tenter de résoudre le problème. Le stagiaire essaye de surmonter la difficulté et prend en charge, seul, la situation. Il peut arriver que le maître de stage récupère une leçon qui dégénère ou éventuellement, que les élèves actifs rétablissent la situation en proposant une autre forme d'organisation. Ces données feront l'objet d'une autre publication;
- (3) l'identification des personnes impliquées dans l'incident, et plus particulièrement celui qui en fut à l'origine. Les acteurs peuvent être directement impliqués dans la leçon (le stagiaire, le maître de stage, les élèves actifs, les élèves dispensés) ou indirectement (d'autres enseignants, ou élèves). L'environnement et les conditions matérielles peuvent également être considérés comme des éléments déclencheurs;
- (4) l'identification d'acteurs secondaires qui auraient éventuellement conduit à une extension du problème. Il s'agit de répondre à la question: qui est impliqué dans l'événement avec le premier acteur?
- (5) le moment où l'incident est apparu.

5. Fidélité et validité

Nous avons vérifié la fidélité inter et intra-analyste sur 50 incidents critiques. Une fidélité interanalyste de 80% d'accords a été jugée suffisante. Ajoutons que le système de catégories est considéré valide lorsque l'addition d'une centaine de nouveaux incidents ne demande plus d'inclure de nouvelles (Piéron, Brunelle & Tousignant, 1981).

RESULTATS ET DISCUSSION

Les catégories et les principaux mots-clés issus de l'analyse des incidents figurent au tableau 2.

1. Types de problèmes rencontrés

Ils sont liés à l'organisation de la classe et aux conditions matérielles, aux activités proposées, à la participation des élèves, aux relations entre les divers acteurs de l'enseignement et à l'action pédagogique proprement dite. Quatre grands types de problèmes ressortent de l'analyse des incidents (tableaux 3 et 4):

- (1) Ceux qui relèvent de l'organisation de la classe et des conditions matérielles dans lesquelles les élèves seront amenés à s'engager dans les activités représentent 19% du total des incidents. Nous pouvons distinguer deux aspects:

- a. L'un sous la responsabilité directe du stagiaire (7%) qui éprouve des difficultés à organiser le placement du matériel et des élèves, de manière à obtenir un engagement suffisant de ces derniers.

«Lors de la première leçon concernant l'apprentissage du saut de main au plinth, j'avais mal évalué le nombre d'éléments de plinth nécessaires pour obtenir une hauteur idéale. J'avais choisi trois cases au départ et bien vite, je me suis rendue compte que c'était trop bas. Les élèves en ont alors ajouté deux mais cette fois, cela s'avéra trop haut. Il fallut donc remodifier l'exercice une troisième fois.» (Stagiaire, fille, 1979)

«Après avoir expliqué un exercice de basketball, j'ai fait travailler les 16 élèves à tour de rôle sur un seul panneau. Comme la plupart rataient leurs feintes, je me suis centré sur la correction individuelle et j'ai complètement oublié tous ceux qui étaient en attente dans la file» . (Stagiaire, garçon, 1979)

- b. L'autre concerne également les conditions matérielles et l'environnement (12%) sans dépendance directe et visible de l'enseignant. Celui-ci doit, par exemple, adapter sa leçon à des conditions atmosphériques imprévues, ou organiser une séance vidéo à la demande du maître de stage.

«Le terrain dont je disposais habituellement

Tableau 2 - Classification des incidents selon les aspects multidimensionnels de l'analyse

1. Types de problèmes rencontrés 1. - organisation sous la responsabilité du stagiaire - organisation indépendante du stagiaire 2. - exercices en rapport direct avec la stagiaire - exercices en rapport direct avec les élèves 3. - comportements déviants vis-à-vis de l'activité - interaction stagiaire et élèves - relations inter-élèves 4. - conditions d'intervention du stagiaire 5. - divers	4. Origine de l'incident - stagiaire - maître de stage - autres enseignants - élèves actifs - élèves dispensés - autres élèves - environnement
2. Solutions adoptées - organisation - exercice et activité - environnement et matériel - élèves - stagiaire et discipline - stagiaire et information - stagiaire et aspects sociaux - contacts stagiaire et élèves - moyens pédagogiques - divers	5. Personnes concernées - stagiaire - maître de stage - autres enseignants - élèves actifs - élèves dispensés - autres élèves
3. Personne - autorité dans l'incident - stagiaire - maître de stage - élèves actifs - en fin de leçon	6. Moment de la leçon - avant la leçon - pendant la présentation, les informations et explications - au moment du placement et du rangement du matériel - pendant l'échauffement - au cours de la partie fondamentale

Tableau 3 - Répartition des incidents selon les problèmes rencontrés

	Total	1979	1988/90
Organisation			
Responsabilité du stagiaire	7	11,5	0
Indépendante de la responsabilité du stagiaire	12	15	5
Relation avec l'activité			
Elèves	25	23	30
Stagiaires	6	6	6,5
Relations interpersonnelles			
Comportements déviants	13	10	18
Stagiaire - élèves	13	12	14
Elèves - élèves	6	7	3
Conditions d'interventions	9	8	10
Autres	9	7,5	13,5

Tableau 4 - Catégories d'incidents rapportés par les stagiaires

Problèmes d'organisation

(1) Incidents qui relèvent de la responsabilité du stagiaire. Il est le premier acteur impliqué:

- * Une séance est mal organisée et entraîne de longs temps d'attente
- * Des problèmes surviennent dans le déroulement du jeu quand le stagiaire n'a pas défini clairement les règles et consignes avant le match ou «qu'il laisse faire»!
- * Le choix d'un matériel inadéquat implique un nouveau déplacement de matériel avec des temps d'attente importants.

(2) Problèmes organisationnels indépendants de la volonté du stagiaire:

- * De nombreux élèves sont placés sous la responsabilité du stagiaire par suite de l'absence imprévue d'un autre professeur.
- * Le matériel prévu est indisponible.
- * Les conditions météo exigent une adaptation et une organisation en collaboration avec un autre professeur avec qui partager la salle.
- * Des petits problèmes d'ordre technique perturbent le stagiaire dans sa leçon, par exemple, une panne d'électricité,...
- * Le local est inadéquat au nombre d'élèves ou une séance de télévision scolaire est prévue pendant le cours de sport.
- * D'autres élèves traversent l'aire réservée au travail du stagiaire pour se rendre au vestiaire. Mauvaise organisation interprofessorale.

Problèmes d'adéquation de l'activité

- * Dépendant directement des élèves qui refusent de participer à une activité ou qui réalisent des exercices incorrectement
- * En rapport direct avec le stagiaire qui propose des exercices peu adaptés à l'objectif poursuivi, trop dangereux ou douloureux.

Problèmes de relations interpersonnelles

- * Manque d'enthousiasme des élèves
- * Comportements déviants vis-à-vis de l'activité (peur de l'activité, modification de celle-ci, inattention, non-respect des consignes de sécurité)
- * Interaction délicate entre le stagiaire et les élèves qui mettent en péril son autorité par leur avis personnel sur les techniques, sur l'organisation du jeu ou encore qui demandent, par défi, une démonstration au stagiaire
- * Relations entre les élèves, notamment des problèmes d'intégration d'un élève peu doué ou nouveau, de sécurité ou de conflit
- * Malaise ou blessure d'un élève.

Problèmes relevant des conditions d'intervention du stagiaire

Difficultés que rencontre le stagiaire au cours de son stage avec les élèves et avec le maître de stage (stress du stagiaire avant de donner sa leçon, maître de stage absent, présentation de la tâche, contenu de la leçon, aide aux élèves faibles, méconnaissance du niveau des élèves.

pour la leçon de basket-ball était occupé par un autre professeur. J'ai donc dû me contenter d'un autre terrain qui servait à ce moment et pour quelques minutes encore de cour de récréation. Je suis donc partie courir avec mes élèves pendant dix minutes et ai raccourci les exercices de drill par la suite.» (Stagiaire, fille, 1979)

«La leçon a été perturbée par le bruit que faisaient les ouvriers dans la salle. Il était devenu impossible de fournir des feedback et chaque fois que je devais donner une information générale, il était indispensable que je réunisse tous les élèves, ce qui a fait diminuer le temps d'engagement moteur.» (Stagiaire, garçon, 1990)

«Mon maître de stage m'avait spécifié qu'elle possédait à l'école un enregistreur et qu'il était, par conséquent, inutile d'apporter le mien. Je suis donc arrivée à l'école avec la cassette contenant les différents morceaux de musique nécessaires, cassette qu'il était difficile d'insérer sur un énorme enregistreur à bandes!» (Stagiaire, fille, 1979)

(2) Les incidents se référant aux activités proposées par les stagiaires interviennent pour 31% dans la répartition:

a. Parmi eux, 25% font référence à diverses réactions de rejet ou de modification de la tâche. Les élèves paraissent peu motivés à la

pratique de l'activité soit par excès de difficulté ou à l'inverse, par un manque total de défi auquel l'élève doit faire face. Tousignant & Siedentop (1983) attirent l'attention sur ce genre de comportement qui pouvait éventuellement conduire à des déviances ou à des problèmes de discipline. Il est heureux que ces réactions face à l'activité ne passent pas inaperçues dans la réflexion de l'enseignant débutant puisqu'un nombre élevé, près de 60% des incidents de discipline furent observés en réaction à l'activité (Piéron, & Emonts, 1988; Piéron, & Brito, 1990). Les divergences d'ordre de grandeur de ces incidents ne sont pas nécessairement en contradiction si l'on considère l'instrument utilisé pour collecter les données. Les auteurs cités ont eu recours à l'observation directe et ont surtout recensé ce qui était identifiable par un observateur extérieur. Les contestations des élèves au sujet des activités ont donc été retenues alors que les problèmes d'organisation provoquant une réflexion chez le stagiaire n'ont pu être répertoriés.

«Lors d'un cours de gymnastique, un groupe de 4 élèves travaillait le saut de tête sur 2 cases de plinth. Au bout de 5 minutes, je les ai tous retrouvés, inactifs: les 2 aides n'ayant pas voulu céder leur place et les 2 autres, fatigués, s'étant arrêtés de travailler.» (Stagiaire, garçon, 1979)

«Lors d'un cours basé sur l'apprentissage de l'appui tendu renversé, je remarque une élève assise sur un banc. Lorsque je l'interroge sur les raisons de son arrêt, elle me dit qu'elle sait réaliser cet exercice et trouve ennuyeux de répéter toujours la même chose.» (Stagiaire, fille, 1990)

«Lors d'un match de basket-ball en fin de leçon, plusieurs joueurs d'une équipe ont voulu quitter le terrain sous prétexte que les adversaires étaient trop forts.» (Stagiaire, garçon, 1990)

b. Le stagiaire s'est également rendu compte d'un choix inapproprié de l'activité (6%). L'exercice ou l'activité présente un danger. La difficulté ou la durée de réalisation provoque de longues files d'attente et d'inactivité. Il arrive que l'exercice ne se justifie pas dans la leçon.

«Pour l'échauffement en basket-ball, j'avais choisi des exercices de course compliqués par une manipulation de ballon: le faire tourner autour de la tête, de la taille... C'était une erreur puisqu'il est interdit dans ce sport d'effectuer plus de deux pas en gardant le ballon en main.» (Stagiaire, fille, 1979)

«Lors de l'apprentissage du flic-flac arrière, mon maître de stage m'a suggéré de modifier un des ateliers afin de le rendre plus proche de l'objectif de la leçon et plus accessible aux élèves.» (Stagiaire, garçon, 1990)

(3) Une proportion élevée des incidents rapportés (37%) traite du type de participation de l'élève et des relations entre les divers acteurs de l'enseignement.

Les incidents identifiés présentent une connotation négative ou en relation avec le contrôle de la classe. Les comportements déviants (13%), les relations entre les élèves (6%), les interactions délicates entre le stagiaire et l'élève (13%), indiquent clairement les préoccupations du stagiaire. Celles-ci se rencontrent à la fois dans les réponses des questionnaires généraux et dans la description d'événements directement en rapport avec la réalité pratique de la classe (Fishburne & Borys, 1986; Graham, Hohn, Werner, & Woods, 1993). Ces résultats concordent avec ceux de Piéron et Emonts (1988) qui observaient cependant davantage de problèmes entre les élèves qu'entre ceux-ci et l'enseignant et ce, principalement chez les garçons.

«Lors d'un exercice technique en volley-ball, un groupe d'élèves avait trouvé plus intéressant de se faire des passes au pied ... » (Stagiaire, garçon, 1979).

«En fin de leçon, j'avais organisé un match de hand-ball. Etant attentif aux erreurs commises ainsi qu'à l'arbitrage, j'ai oublié de remplacer les réservistes durant les 3/4 du match.» (Stagiaire, garçon, 1989).

«Cet incident se passe au cours d'une leçon de gymnastique: un élève en appui tendu renversé est tout d'un coup déséquilibré par un condisci-

ple qui devait l'aider.» (Stagiaire, garçon, 1989).

(4) Neuf pour-cent correspondaient à des incidents en rapport avec l'action pédagogique proprement dite: le stagiaire réalise mal une démonstration, explique trop longtemps un exercice, manque de dynamisme ou ne parvient pas à s'adapter au niveau des élèves.

Seuls 4% des incidents critiques présentaient des leçons sans difficulté dans lesquelles le stagiaire s'était directement comporté de manière efficace. Un manque d'enthousiasme est décrit par quelques stagiaires (2%): les élèves déclarent ne pas aimer le sport enseigné ou mâchonnent passionnément leur chewing-gum. Quelques incidents étaient dus à une blessure ou au malaise d'un élève (3%).

Plusieurs différences importantes sont apparues parmi les problèmes rencontrés entre les promotions distantes de 10 ans.

Les stagiaires de 1979 ont dû faire face à une proportion nettement supérieure de problèmes en relation avec l'organisation. Sur l'ensemble des données, ces incidents représentaient 26% du total en 1979 et seulement 5% en 1988/90 (figure 1). Cette diminution correspond très probablement à un rejet des fautes sur l'élève. Le stagiaire n'imagine pas qu'une organisation déficiente de sa séance pourrait être à l'origine de ces incidents (Bogges, McBride, & Griffey, 1985). Ils se sont distribués dans les deux sous-catégories que nous avons pris en considération.

a. Les incidents regroupés sous la rubrique «organisation sous la responsabilité du stagiaire»

représentaient 11,5% des événements critiques en 1979. Ils sont totalement absents en 1988/90. Lorsque l'on se reporte au premier acteur de l'incident critique, comme nous le verrons plus loin, on constate que le stagiaire des années récentes marque une tendance à transférer sa responsabilité sur les autres. Elle était nettement moins apparente en 1979. Les problèmes d'organisation n'échappent pas à cette règle: les stagiaires ne perçoivent pas de difficultés en relation avec l'organisation qu'ils proposent.

b. La catégorie «organisation indépendante du stagiaire» était nettement plus marquée en 1979 (15% par rapport à 5%), ces stagiaires paraissant éprouver plus de difficultés avec l'environnement. On se souviendra que pendant la décennie séparant les deux groupes de données, de nombreux établissements scolaires ont bénéficié de la construction d'une salle de sport et d'une amélioration des équipements. Ceci garantit une plus grande stabilité dans l'organisation de l'enseignement. Cependant, n'oublions pas que le partage habituel des salles omnisports pose d'autres exigences aux enseignants.

3. Aux dires des stagiaires, les élèves de 1988-90 réagissent plus souvent aux activités proposées que ceux de 1979 (figure 1).

4. Les stagiaires de 1988-90 révèlent une proportion plus élevée de comportements déviants, qui se rencontrent surtout pendant la période d'information. Ceci met en évidence l'importance d'une préparation soignée de la présentation des activités, limitée dans le temps

et par la quantité d'informations fournies. Hardy (1993) notait également la présence de fréquents comportements déviants pendant cette période de la leçon. On sait en outre que les enseignants présentent une nette tendance à fournir trop de critères de réalisation à leurs élèves, dépassant

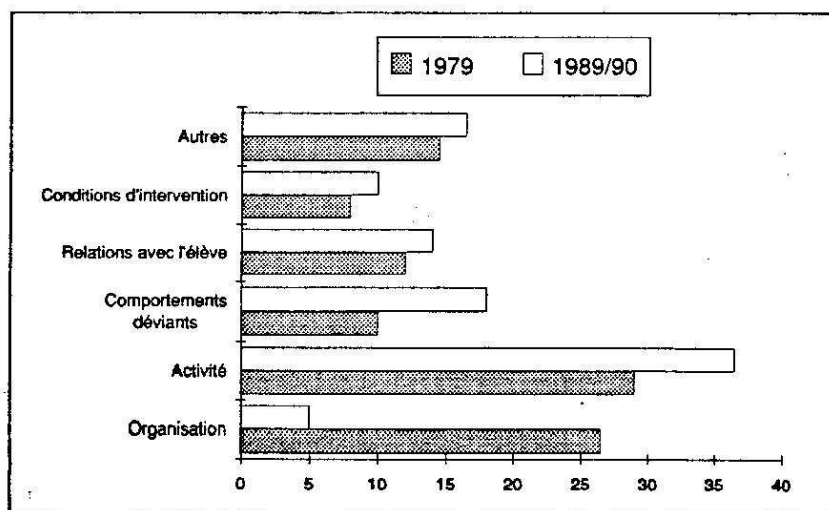


Figure 1 - Type de problèmes rencontrés selon l'année de promotion

sant probablement leur capacité d'attention et de traitement de l'information (Swalus, et al., 1988). Par contre, les interactions entre le stagiaire et l'élève et les conditions d'intervention sont citées de la même manière dans les deux groupes.

2. Les acteurs impliqués dans l'incident critique

Aux dires des stagiaires, les élèves actifs se trouvaient à l'origine des incidents (61% des cas). Dans 23% de ceux-ci, les stagiaires admettent leur responsabilité, notamment lorsqu'ils se rendent compte que leur leçon fut mal préparée et qu'ils osent l'affirmer. L'environnement est régulièrement incriminé comme source de plusieurs incidents (6%). Par son absence ou son manque de sérieux, le maître de stage provoque également des difficultés pendant la leçon. C'est heureusement rare. Fidèles à leur réputation, les élèves dispensés sont également à l'origine d'incidents, cette catégorie ne représente que 4% de l'ensemble. Ce pourcentage est faible par rapport aux problèmes de discipline que ces élèves génèrent fréquemment (Piéron & Brito, 1988; Piéron & Emonts, 1988). On comprend que l'observateur entraîne décèle plus facilement les problèmes causés par les élèves dispensés que le stagiaire préoccupé par ses problèmes d'organisation et de discipline avec les élèves actifs. On se souviendra que les auteurs que nous venons de citer observaient que près de la moitié des événements en rapport avec la discipline n'entraîne-

rait pas de réaction de la part de l'enseignant.

L'origine du problème identifié différait quelque peu entre les deux échantillons. En 1979, l'environnement et le maître de stage revêtent une importance nettement marquée. A l'inverse, le maître de stage n'est jamais retenu comme source de problème en 1988-90 et l'environnement est très peu cité. Il semble que les stagiaires des promotions 88-90 soient plus satisfaits de l'infrastructure sportive et du cadre d'accueil.

En revanche, ces mêmes stagiaires rejettent plus souvent la faute sur l'élève. Ils se sentent moins souvent responsables des problèmes qui surviennent que ceux de 1979 (figure 2). Le rejet de responsabilité sur l'élève apparaît également dans la littérature (Arrighi & Young, 1987; Placek & Dodds, 1988). Cette situation semble correspondre aux réactions des adultes affirmant la jeunesse actuelle plus délicate à manier que celle d'hier. Un certain libéralisme, auquel il ne faut pas associer une connotation négative dans l'éducation des jeunes, se situe probablement à la base de ces modifications. En outre, le travail à l'extérieur des deux parents entraîne une indépendance relativement plus précoce. De plus, il est probable que la télévision provoque une «meilleure» connaissance du monde sportif.

3. Acteur ayant autorité dans l'incident

Le stagiaire affirme contrôler l'incident dans 88% des cas. Cependant, les solutions adoptées ne paraissent pas toujours satisfaisantes et peuvent conduire à la description d'un incident critique inefficace. Il arrive que le maître de stage récupère une leçon qui tourne mal (9%). D'une manière générale, les stagiaires préfèrent disposer d'une responsabilité totale dans la préparation et l'organisation de la leçon. Ceci cor-

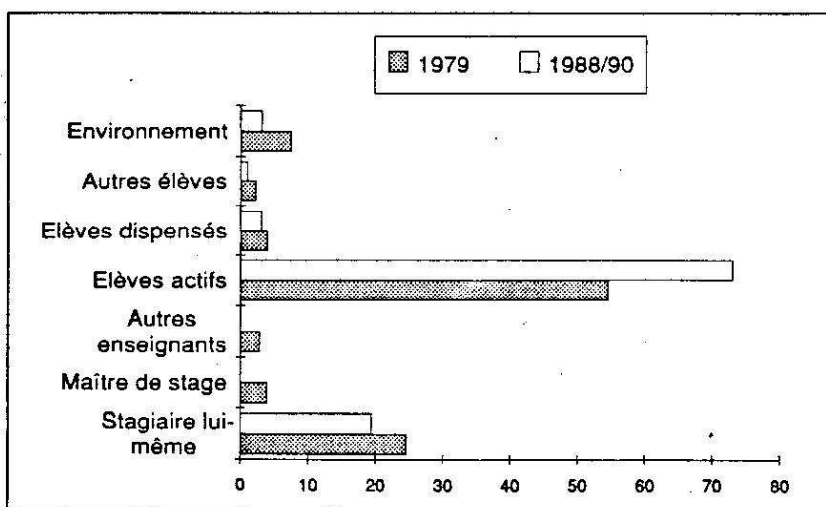


Figure 2 - Répartition des incidents selon l'origine du problème et l'année de promotion

respond bien à des résultats issus de l'étude des relations maîtres de stage-stagiaires (Brunelle, Tousignant, & Piéron, 1981; Piéron, Brunelle, & Tousignant, 1981). Cependant, ils trouvent efficace l'action du maître de stage intervenant en cas de difficultés majeures. Lorsqu'elle est opportune, l'action du maître est considérée comme bénéfique et «non dégradante». Dans tous les cas, les stagiaires considèrent leur propre action comme inefficace lorsque le maître de stage doit intervenir. Ils semblent cependant apprécier cette intervention.

«Je ne comprenais pas pourquoi cet autre exercice d'apprentissage de roue ne «tournait» pas non plus. Heureusement, le professeur a trouvé une solution.» (Stagiaire, garçon, 1990).

Le maître de stage n'est pas intervenu pendant la période d'information, même si des problèmes surviennent. Il préfère le faire pendant la période active. Il est probable qu'il préfère laisser le stagiaire agir seul dans des limites acceptables de sécurité et de maintien de la motivation. Il réagira plutôt pendant la partie active, lorsque des activités proposées présentent des difficultés trop importantes ou des risques. Il lui arrive d'attirer l'attention sur l'élève qui aurait été oublié sur le banc au cours d'un match.

De temps en temps, c'est l'élève lui-même qui conseille le stagiaire (3%). Ceci ne se fait pas nécessairement au détriment du «prestige» de ce dernier. Accepter la proposition de modification d'une activité après une petite discussion peut être enrichissant pour tous si cela n'est pas trop fréquent. L'intervalle de dix ans n'a pas modifié cette image globale.

Le deuxième acteur de l'incident critique est très souvent le stagiaire lui-même (60% des cas) en interagissant

avec l'élève, l'environnement et le maître de stage. L'élève peut également subir une leçon mal préparée, la mauvaise humeur du stagiaire ou éventuellement les sarcasmes d'un condisciple (20% des cas).

Huit pour cent des incidents relèvent d'une seule personne.

«Le stagiaire se blesse pendant le cours (Stagiaire, fille, 1979) ou il envoie son javelot dans le mauvais sens et se rend compte de son erreur par après.» (Stagiaire, fille, 1990)

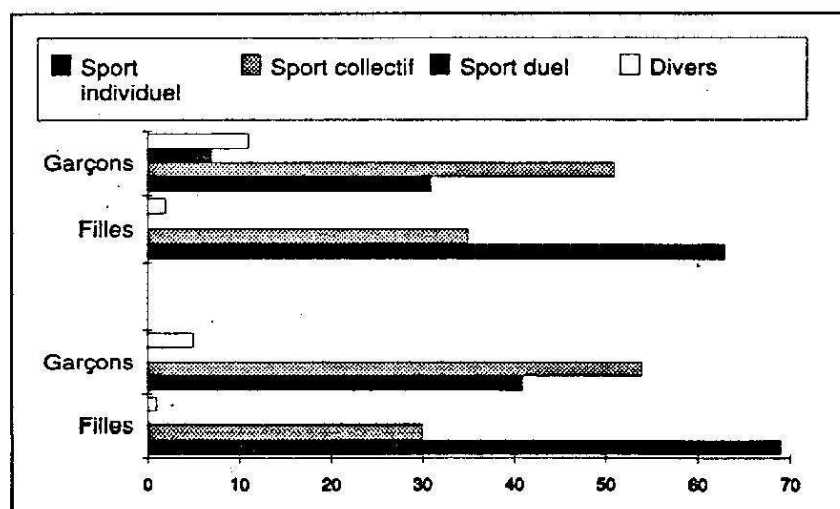
4. Distribution des incidents selon la matière d'enseignement et le genre des stagiaires

Les sports enseignés furent répartis en trois catégories: sports individuels (gymnastique, natation, athlétisme, danse, musculation, GRS), sports de type duel (badminton, tennis), et sports collectifs (volley-ball, basket-ball, handball, minifoot).

En 1979, les séances ne comportaient que des sports individuels (54%) et des sports collectifs (43%). Les 3% restants représentaient des activités impossibles à catégoriser, l'étudiant étant trop vague ou l'incident s'étant déroulé avant la leçon et sans rapport avec son contenu. En 1988-90, les sports duels font une timide apparition: 3% par rapport à 47% de sports individuels et 43% de sports collectifs. Nous avons également recueilli 7% d'incidents indépendants de la situation (figure 3).

Dans les deux groupes, les étudiantes paraissent proportionnellement plus «friandes»

Figure 3 - Répartition des incidents selon la discipline enseignée et selon le sexe



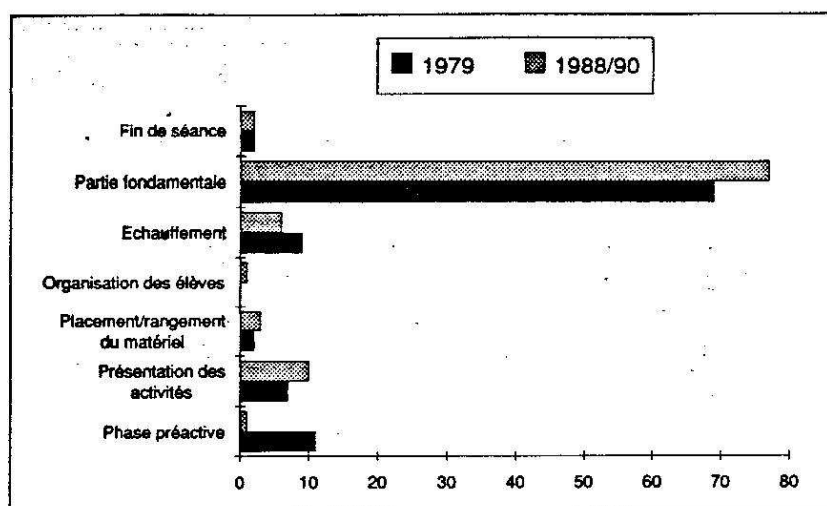


Figure 4 - Répartition des incidents selon le moment de la leçon et l'année de promotion

des sports individuels que les garçons (figure 3). Cependant, les différences tendent à s'atténuer avec les années. Les sports duels n'entraînent pas la description d'incidents critiques par les filles. Ceci est probablement le fait du hasard étant donné la taille de l'échantillon et non un constat de manque d'intérêt de ces activités par les futures enseignantes. En 10 ans, les stagiaires masculins tendent à moins décrire d'incidents en rapport avec les sports individuels, et ce au profit des sports duels (principalement le badminton).

5. Distribution des incidents critiques selon le moment de la leçon

La plupart des incidents surviennent pendant la partie active de la leçon (79%). Ceci semble logique quand on considère la durée plus importante de cette période par rapport à l'ensemble de la leçon. Vingt pour cent concernent la période précédant la leçon, la présentation des tâches et l'organisation du matériel. Il existe peu de différences entre les deux groupes en ce qui concerne la répartition des incidents critiques (figure 4).

La différence la plus importante se marque dans la période précédant la leçon où les stagiaires de 1979 décrivaient beaucoup plus de difficultés que leurs condisciples de l'échantillon 1988-90. Les conditions matérielles et l'environnement sont partiellement à la source de ces événements.

«Il neige ou il pleut avant une leçon extérieure, le stagiaire lui-même ou un autre enseignant

doit modifier l'activité et utiliser un local déjà occupé, le tendeur d'un filet de volley-ball se rompt, une panne d'électricité survient dans la salle de gym ...»

Ce regain de difficultés qu'apporte le temps a également été mis en évidence par Placek (1984). Cet auteur a observé et interviewé quatre professeurs sur la planification de leurs leçons. Le temps et son côté imprévisible apparaissent comme un facteur d'influence de leurs préparations.

Les filles et les garçons émettent des incidents critiques dans des proportions semblables dans les sept phases analysées. Il n'existe pas non plus des différences de profils de distribution entre les sports collectifs et les sports individuels.

CONCLUSIONS

La teneur des incidents critiques rédigés en fin de stage dans l'enseignement secondaire a permis d'identifier et de regrouper les problèmes et événements qui ont marqué les futurs enseignants et auxquels ils ont dû faire face.

Ces problèmes relèvent en ordre principal des modalités de participation des élèves et de leurs relations avec l'enseignant. Il semble que les comportements déviants ne soient pas trop fréquents, du moins dans la perception qu'en ont ces futurs enseignants. Confrontés aux données de l'observation, ces résultats indiquent que de nombreux comportements

hors tâches ou déviants passent inaperçus du jeune enseignant.

Les activités proposées se révèlent assez fréquemment inadaptées, soit trop faciles soit trop difficiles. Une large part des difficultés d'organisation et de matériel découlent souvent d'un manque de préparation de la leçon. Comme dans la littérature spécialisée, il apparaît que le stagiaire reporte une très large part de la responsabilité sur l'élève.

Il n'existe que peu de différences entre filles et garçons et selon la matière enseignée.

La comparaison des incidents rapportés à dix ans d'intervalle confirme la croyance habituelle d'une augmentation des difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face. En 1979, les stagiaires mentionnaient de fréquentes difficultés en rapport avec l'organisation, l'équipement et le matériel. Dix ans plus tard, l'idée générale qui surgit est que les élèves posent davantage de difficultés de comportements et de relations. Ceci confirme bien une croyance générale.

REFERENCES

- ARRIGHI, M., & YOUNG, J. (1987). Teachers perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 122-135.
- BOGGESE, T., McBRIDE, R., & GRIFFEY, D. (1985). The concerns of physical education student teachers: A developmental view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 202-211.
- 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.
- DASSE, B., GODBOUT, P., & TOUSIGNANT, M. (1990). L'entraide des élèves du secondaire pendant les cours d'éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 16, 255-272.
- FISHBURNE, G., & BORYS, A. (1986). School learning and student teacher interaction: A study of teachers' perceptions of successful teaching. In B. Wright & G. Donald (Eds.), *Trends and developments in physical education*. London: E & F.N. Spon Ltd.
- FLANAGAN, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- GRAHAM, K., HOHN, R., WERNER, P., & WOODS, A. (1993). Prospective PETE students, PETE student teachers, and clinical model teachers in an university teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 161-179.
- HARDY, C. (1992-93). Pupil misbehaviour during physical education lessons. *Bulletin of physical education (under press)*.
- PIERON, M. (1985a). *Pédagogie des activités physiques et sportives (Methodologie et Didactique)*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.
- 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.
- PIERON, M., & BRITO, M. (1990). Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans). In J. Duran, J.L. Hernandez, & L. Ruiz (Eds.), *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*. Madrid: INEF, 113-117.
- PIERON, M., BRUNELLE, J., & TOUSIGNANT, M. (1981). Formation des enseignants des activités physiques. Relations entre maître de stage et stagiaires. *Revue de l'éducation physique*, 21, 2, 17-21.
- PIERON, M., & EMONTS, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Éducation Physique*, 28, 1, 33-40.
- PLACEK, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 46-56.
- PLACEK, J., & DODDS, P. (1988). A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 351-358.
- 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.
- SWALUS, P., CARLIER, G., FLORENCE, J., RENARD, J.P., & SCHEIFF, A. (1988). Regards sur l'éducation physique. Analyse de son enseignement à l'école primaire. Louvain-La-Neuve: UCL/ISEPK.
- TELAMA, R., LAHDE, S., & KURKI, H. (1980). Critical incidents and problem situations in teaching physical education. In Schilling, G. & Bauer, W. (Eds.) *Audiovisuelle Medien im Sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audiovisual Means in Sports*. Basel: Birhauser Verlag, 237-254.
- TOUSIGNANT, M. (1982). Analysis of the task structures in secondary physical education classes. Doct. diss., Ohio State University.
- TOUSIGNANT, M., & SIEDENTOP, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 1, 47-57.