

La prise de décisions pré-interactives dans l'enseignement des activités physiques et sportives

**Marc CLOES, Véronique PIROTTIN,
Maryse LEDENT, & Maurice PIERON**

Les auteurs font partie du Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives de l'Université de Liège. Les données utilisées dans cet article ont été récoltées dans le cadre d'un programme de recherche commandité par le Ministère de la Communauté française (convention 157/97) grâce à la collaboration d'enseignants en éducation physique du primaire et du secondaire que nous remercions vivement. Le rapport de la recherche fut publié par M. Piéron, M. Cloes, K. Luts, M. Ledent, V. Pirottin, & C. Delfosse (1997).

Lorsqu'on tente de comprendre les comportements observés en classe, aborder la réflexion, les décisions et les valeurs des intervenants permet de mieux interpréter ce que l'on a observé. Cette démarche est évidemment délicate puisqu'il s'agit d'entrer dans un domaine sujet à des problèmes de crédibilité.

Il est crucial de distinguer les valeurs et croyances, d'une part, et les prises de décisions, d'autre part. Celles-ci concernent deux moments de la relation pédagogique: les décisions pré-interactives qui se prennent avant d'entrer en classe et les décisions interactives qui ont cours pendant l'action où la présentation des tâches, le feedback ou encore le contrôle du comportement n'en représentent que les principales.

Dans les activités physiques et sportives, la recherche en matière de décisions en est encore à ses

balbutiements. Les rares études que nous avons localisées utilisent les techniques de collecte des données basées sur la réflexion à voix haute ou le rappel stimulé. Le plus souvent, elles se déroulent dans des conditions simplifiées d'enseignement et font appel à des comparaisons de différents types d'enseignants. Il arrive qu'elles associent les décisions pré-interactives (programmation) et les décisions interactives.

L'étude de Stroot & Morton (1989) s'attache aux stratégies de planification utilisées par sept enseignants efficaces au niveau élémentaire. Les auteurs cherchaient des réponses aux questions suivantes:

- * Comment ces enseignants planifient-ils?
- * Quels sont les facteurs affectant cette planification?
- * Dans quelle mesure se reposent-ils sur leur plan lorsqu'ils font face à leur classe?
- * Existe-t-il des différences dans la planification entre des enseignants débutants, d'ancienneté moyenne ou supérieure?
- * Quelles sont les différences existant dans la planification d'unités d'enseignement considérées comme faibles ou fortes?

Nous devons à Griffey & Housner (1991), une tentative de liaison de la pensée à l'action. Ces auteurs ont analysé d'une part, la planification effectuée par des professeurs en fonction et en formation et, d'autre part, les interactions professeur-élèves et les comportements de ces derniers dans les

leçons qui ont suivi. Outre les différences de planification, il est apparu que les décisions de stratégies d'enseignement s'avéraient plus complexes chez les sujets expérimentés.

L'étude de Januario (1992) sur la relation entre les décisions pré-interactives et les comportements interactifs est intéressante en la matière. L'auteur a combiné la technique de l'interview structurée dans l'analyse de la réflexion de l'enseignant, à celle de l'observation systématique des leçons correspondantes. La dimension de son échantillon, 22 professeurs et 44 leçons, permet une généralisation très acceptable de ses conclusions. Celles-ci mettent en évidence le caractère interdépendant des décisions des enseignants. Plusieurs conclusions méritent d'être retenues: (1) la réflexion pré-interactive présente un caractère intentionnel et influence les comportements interactifs; (2) les relations à l'intérieur des deux phases pré-interactives et interactives sont plus marquées que celles qui existent entre elles; (3) les relations entre les variables de la phase pré-interactive sont les plus fortes; (4) à une planification plus riche correspondent les meilleurs indicateurs du comportement en classe; (5) les variables reflétant la participation en classe sont celles qui présentent les plus fortes relations entre elles et ce, dans les deux phases de l'enseignement; (6) les préoccupations pratiques identifiées pendant la phase pré-interactive se reflètent en classe; (7) l'analyse de la tâche est associée de manière significative à la participation aux activités d'apprentissage de l'élève; (8) l'organisation de la gestion du temps présente une relation intéressante avec les variables pré-interactives.

Nelson (1988) a développé une intéressante méthodologie de recherche pour analyser les différences entre des enseignants caractérisés par des niveaux différents d'expertise. Elle comporte notamment l'analyse des réactions à une présentation de diapositives et à des scénarios. Plusieurs scénarios de situations éducatives furent présentés. Ils traitaient du contrôle de la classe et des interactions avec un enfant d'un milieu socio-économique défavorisé, avec un très bon sportif ayant horreur d'effectuer des exercices construits ainsi que l'évaluation d'un enfant obèse au cours d'une unité d'enseignement orientée vers le développement de la condition physique. Les experts ont répondu plus longuement et plus en détail que les débutants. Ils ont fréquemment rapporté la leçon présentée à leur

propre expérience et furent mieux à même de trouver un sens aux différentes facettes du contexte. Dans l'analyse des scénarios, les experts se distinguaient en fournissant près du double de propositions de résolution du problème posé. Leurs réactions comportaient de nombreux recours aux techniques de renforcement positif.

L'intérêt de l'étude des prises de décision porte notamment sur le fait qu'une programmation soignée permet de prévoir l'impact des interventions et d'anticiper des situations qui peuvent poser problème.

L'enseignant est bien conscient que chaque élève présente des caractéristiques cognitives, affectives, physiques et sociales qui en font une personne unique. Dans l'enseignement en classe comme en éducation physique, ces particularités se combinent et influencent le processus éducatif et son efficacité. En effet, elles constituent autant d'agents médiateurs entre l'action du professeur et son apport aux élèves (Doyle, 1986). Chacun étant sensible à des stimuli personnels, il apparaît indispensable que les enseignants identifient et tiennent compte des différences interindividuelles de leurs élèves dans leur pratique pédagogique.

Il convient de dépasser ces caractéristiques physiques et motrices des élèves et d'adopter des démarches plus spécifiques envers les élèves se distinguant par leurs attitudes et motivations, style d'apprentissage, cadre de vie,.... Il paraît intéressant de comparer les stratégies que les enseignants élaborent avant l'action éducative pour prendre en compte les différences individuelles.

Dans la même optique, la prise en charge d'une nouvelle classe constitue un moment clé dans l'histoire que vont partager les acteurs de la relation pédagogique. Au cours de cette étape importante, l'enseignant prend des décisions qui influenceront le déroulement ultérieur des interactions professeur-élèves. Dans une perspective d'analyse du traitement différencié que l'intervenant pourrait déjà mettre en oeuvre à ce moment ou dans l'optique de l'étude des décisions plus globales des enseignants, cette période mérite une attention particulière.

Les objectifs de cette recherche consistaient à: (1) identifier les décisions prises par les enseignants lors de la prise en charge d'une nouvelle classe; (2) déterminer les stratégies susceptibles d'être exploitées afin de traiter les différences individuelles des élèves; (3) comparer les décisions pré-interactives

Tableau 1 - Description des situations correspondant à des décisions préinteractives (moyen terme)

- 1) «En début d'année scolaire, on vous attribue une nouvelle classe. Quelles sont les démarches que vous entreprenez afin de démarrer au mieux l'activité? Quels sont les renseignements que vous tentez de recueillir?»
- 2) «Lors d'un cycle d'athlétisme, vous prévoyez des activités en pleine nature dont des cross dans les bois. Un de vos élèves, très motivé, souffre d'un problème de santé (cardiaque ou asthmatique) qui l'empêcherait de suivre l'allure du groupe. Comment allez-vous gérer le problème que soulève cet élève?»
- 3) «Au cours d'un cycle de natation, vous vous retrouvez avec des élèves de niveaux très hétérogènes. En effet, parmi ceux-ci, Pierre n'est pas très à l'aise dans l'eau, Jonathan n'aime pas faire beaucoup de longueurs en crawl et Nicolas maîtrise à peu près trois styles correctement. Les autres sont d'un niveau moyen. Comment serait-il possible à votre avis d'organiser vos leçons dans ces conditions?»
- 4) «Dans votre classe, un(e) de vos élèves a connu beaucoup de problèmes familiaux et adopte fréquemment des comportements déviants. Quelle serait votre approche le(a) concernant en évitant tout favoritisme?»
- 5) «Après plusieurs séances de gymnastique, vous avez remarqué qu'un(e) de vos élèves, d'assez forte corpulence et complexé(e), travaille peu et se place systématiquement de manière à ne pas effectuer les activités. Comment vous occuperiez-vous de cet(te) élève?»

selon certaines caractéristiques personnelles des professeurs.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons choisi d'exploiter la technique d'analyse de scénarios. Cette méthodologie de recherche consiste à sélectionner des situations-problèmes, de les présenter à des enseignants sous forme de scénarios et de noter leurs réactions et propositions de solutions et, enfin, de les analyser par des méthodes quantitatives et qualitatives.

Cinq scénarios ont été préparés (tableau 1). Ils décrivent des situations impliquant la prise de décisions à moyen terme, dans lesquelles une anticipation de l'action pédagogique est possible, voire recommandée. Le premier concerne une situation à laquelle chaque enseignant est confronté, au fil de ses expériences pédagogiques. Il s'agit de la prise en charge d'une nouvelle classe en début d'année ou lors d'un intérim (pour les débutants). Les autres scénarios se centrent plus spécifiquement sur les décisions que les enseignants pourraient prendre s'ils étaient confrontés à des élèves présentant des caractéristiques personnelles particulières: niveau d'habileté élevée ou faible, problèmes de santé ou affectifs, morphologie peu favorable à la pratique sportive, ...

Quarante-six enseignants ont participé à l'étude. Parmi eux, 27 étaient considérés comme expérimentés ou experts (12 femmes et 15 hommes). Dans la suite du texte nous avons indifféremment utilisé les deux termes, puisque la majorité de ces enseignants répondaient aux critères d'expertise (Piéron & Carreiro da Costa, 1996). Dix-neuf enseignants débutants (12 femmes et 7 hommes) complétèrent la population de l'étude. Lors d'une interview, ils ont réagi aux cinq scénarios. Les solutions proposées ont été analysées à partir des enregistrements audio des interviews. Elles furent classées de manière inductive dans diverses catégories.

La fidélité du classement des solutions atteint 82,6% d'accords dans le contrôle interanalyste et 85,0% d'accords pour l'intra-analyste. Le test de comparaison de deux pourcentages proposé par le logiciel de biostatistique de Glantz fut utilisé (1988).

RÉSULTATS

Le taux de réponses utilisables atteint 99%. Ceci souligne que les enseignants sont théoriquement prêts à affronter la diversité de leurs classes. Nous avons relevé une moyenne de 23 solutions différentes dans les situations à moyen terme. Par ailleurs, elles se montrent assez diversifiées comme en témoigne le nombre moyen de catégories relevé pour chaque situation (12,5).

1. Prise en charge d'une nouvelle classe

Le premier contact avec les élèves et les premières leçons qui suivent représentent un moment-clé de l'histoire d'une classe. Ils peuvent influencer les attentes, attitudes et comportements tout au long d'une unité d'enseignement voire pendant l'année entière. On y voit même une espèce d'opération de survie pour les débutants (O'Sullivan, 1990).

Au cours de cette étape, l'enseignant doit identifier les caractéristiques de ses élèves. Ceci doit permettre une planification à long terme des activités. Il fixe des objectifs à atteindre par la classe et, dans le meilleur des cas, pour chaque élève ou pour des groupes présentant des caractéristiques proches. Nous formulons l'hypothèse que c'est à ce moment que devrait débiter l'individualisation de l'action pédagogique.

Nous présenterons les résultats relatifs aux décisions prises par les enseignants dans cette situation en deux étapes. Dans un premier temps, nous tenterons de déterminer quelles sources de renseignements ils exploitent à cette occasion. Dans un deuxième temps, nous nous centrerons sur l'analyse des informations récoltées par les professeurs.

1. Sources d'informations exploitées par les enseignants

Dans l'ensemble, les élèves et les collègues représentent la source d'information principale des enseignants (tableau 2).

La présence dominante des élèves souligne l'intérêt manifesté à leur égard. Interroger les apprenants, de manière informelle, sur leurs caractéristiques fait partie de certaines traditions. Cette démarche peut être considérée comme une présentation entre futurs partenaires. En début d'année, lorsque tous ne se connaissent pas encore, les présentations peuvent s'exploiter afin de faciliter l'intégration de nouveaux venus.

Des divergences nettes apparaissent dans les comparaisons des enseignants expérimentés et débutants comme entre les hommes et les femmes d'un même niveau d'expérience.

À l'exception des professeurs féminins débutants, toutes les autres catégories d'enseignants indiquent une recherche d'information sur l'élève supérieure à 60% des réponses. Chez les enseignants expérimentés, ce sont les femmes qui fournissent la plus forte proportion, alors que chez les débutants, ce sont des hommes qui le font et ce, d'une manière très nette.

La catégorie «Collègues» recueille entre 15 et 30% des réponses, les professeurs féminins expérimentés fournissant le taux le plus faible. Avant de rencontrer de nouveaux élèves, des renseignements sont demandés aux professeurs ayant eu l'occasion de travailler avec eux. En cette matière, les enseignants du degré supérieur possèdent un avantage manifeste sur les collègues qui accueillent les élèves en début de scolarité secondaire. Les adeptes de cette technique d'information semblent soucieux de connaître l'histoire de la classe, ce qui dénote une volonté de continuité dans l'action pédagogique. Les structures mises en place dans plusieurs établissements en vue d'harmoniser l'enseignement de l'éducation physique répondent à cet objectif. Ce «passage de relais» nous paraît constituer un indicateur d'efficacité. Il permet un gain de temps appréciable et un moindre risque d'erreur d'appréciation des élèves. Aucun enseignant n'a signalé avoir observé les élèves au cours des années précédentes. Cela pourrait pourtant être un procédé intéressant lorsque l'équipe pédagogique d'un établissement est suffisamment stable.

Très peu d'enseignants s'adressent aux services administratifs de l'école ou aux parents. Dans ce dernier cas, seules les débutantes dans la profession le font. On peut regretter que les informations que détiennent parfois la direction et le secrétariat d'un établissement scolaire, voire d'un centre «PMS» ne

Tableau 2 - Prise en charge d'une nouvelle classe. Sources des informations recherchées

	Professeurs expérimentés		Professeurs débutants	
	H	F	H	F
Collègues	23,7	15,6	26,3	29,4
Elèves	60,5	71,9	68,4	47,1
Source «propre»	13,2	12,5	5,3	8,8
Administration	2,6	0	0	8,8
Parents	0	0	0	2,9
Pas de renseignements	0	0	0	2,9

soient pas recherchées plus systématiquement par les pédagogues sur le terrain. En effet, cette démarche pourrait éviter des malentendus entre les professeurs et certains de leurs élèves. Les enseignants évitent probablement cette solution par crainte de se laisser influencer et de tomber dans des pièges tels que l'effet Pygmalion et la stéréotypie.

Lors de la prise en charge d'une classe, l'absence de contacts entre les enseignants du secondaire et les parents peut étonner. Les élèves plus âgés sont-ils à ce point indépendants que l'avis de leurs parents ne semble plus requis? Par ailleurs, les jeunes eux-mêmes souhaitent peut-être - recherche de liberté oblige - ne pas voir leurs parents faire trop intrusion dans leur vie scolaire. Il est souhaitable que l'équipe pédagogique scolaire puisse faire plus souvent appel à tous les partenaires participant à l'éducation des jeunes. A ce niveau aussi, le rôle des parents est fondamental.

La comparaison des catégories en fonction du genre ne permet pas de dégager de tendances se retrouvant chez les débutants et les enseignants expérimentés (tableau 2). Par contre, les débutants comptent plus sur leurs collègues pour recueillir leur information. Cette pratique trouverait son origine dans leur statut personnel. Ils disposent à la fois de moins d'expérience et de temps pour rassembler l'information que les enseignants experts, généralement attachés à une école depuis plusieurs années. Dans ces conditions, les débutants auraient principalement recours aux avis des personnes les mieux à même de les renseigner sur les habitudes des

élèves. Contrairement aux experts qui disposent toujours de quelques informations concernant les jeunes qui arrivent dans leurs classes, les débutants manquent de références.

Les experts (femmes et hommes) se basent plus que les débutants sur leurs propres avis. Ils sont considérés comme mieux aptes à se forger très rapidement une idée sur les élèves qu'ils rencontrent (Clark & Peterson, 1986). Certains paraissent ainsi capables d'anticiper des problèmes de discipline qu'ils rencontreront avec une classe après un premier face à face.

Notons encore que le contact avec les services administratifs de l'école ne fut cité que par trois débutantes et un expert. Dans le cas des premières, il pourrait s'agir d'une recherche d'intégration dans une structure inconnue. Les débutantes représentent le groupe d'enseignants proposant la plus grande variété de sources d'information (six catégories). Ceci pourrait s'expliquer par deux attitudes opposées: (1) un intérêt très grand envers la connaissance des élèves, et, (2) une crainte assez vive face à ces derniers. La littérature portant sur les premières expériences réelles des jeunes enseignants appuierait la deuxième explication (Schempp, 1990).

2. Informations recherchées par les enseignants

Ce sont les renseignements administratifs (noms des élèves, provenance....) et leur niveau d'habileté qui intéressent le plus les enseignants, de 15 à 25% dans le premier cas, et de 5 à 20% des réponses dans

le second. Par ailleurs, dix enseignants sur les 46 déclaraient ne pas prendre de renseignements préalables à la première leçon. Cela représente plus d'un cinquième de la population interrogée et n'a pas manqué d'étonner. Plusieurs professeurs associent ce manque de curiosité à la volonté de ne pas se laisser influencer par des avis extérieurs. Dans ce sens, leur décision est compréhensible. Il paraît bien difficile de prévoir des objectifs et de déterminer les compé-

Tableau 3 - Prise en charge d'une nouvelle classe. Sources des informations recherchées. Types d'informations recherchées.

	Professeurs expérimentés		Professeurs débutants	
	H	F	H	F
Renseignements administratifs	24,4	22,9	23,8	16,7
Niveau d'habileté	4,9	20	4,8	19,4
Comportements	12,2	2,9	4,8	5,6
Socio-économique affectif	9,8	2,9	0	5,6
Sports pratiqués	17,1	11,4	19,0	13,9
Centres d'intérêt	7,3	8,6	19,0	13,9
Renseignements médicaux	9,8	5,7	4,8	11,1
Pas de renseignements	7,3	5,7	14,3	8,3
Programme de l'intérim	0	0	0	5,6
Consignes aux élèves	0	17,1	4,8	0
Divers	7,3	2,9	4,8	0

tences à atteindre sans une détermination des niveaux d'entrée des élèves, au minimum dans leur motricité. Dans une étude sur la programmation faite dans des conditions normalisées, Twardy & Yerg (1987) avaient constaté que les informations portant sur les élèves et leurs caractéristiques étaient beaucoup moins fréquemment retenues que les contenus et les procédés d'enseignement.

En ajoutant les réponses proposées comme deuxième ou troisième choix, les enseignants ont totalisé 133 options possibles, soit près de trois par personne. Ceci signifie qu'après avoir déclaré initialement ne prendre aucune information, certains professeurs se sont ravisés par la suite, en pensant notamment aux renseignements administratifs auxquels personne ne peut échapper.

Cette catégorie occupe d'ailleurs la première place en ordre d'importance quantitative dans tous les groupes sauf chez les débutantes (tableau 3). Le plus souvent, les informations de ce type concernent essentiellement les nom, prénom et lieu d'habitation. Tandis que les deux premiers permettent à l'enseignant de communiquer individuellement avec chacun de ses élèves, le troisième lui donne la possibilité d'appréhender son environnement social et culturel.

Dans la comparaison selon l'expérience professionnelle, les proportions de trois catégories diffèrent dans le même sens chez les femmes et les hommes. Les débutants accordent proportionnellement plus d'importance aux sports pratiqués et aux centres d'intérêts des élèves. Ils signalent également plus fréquemment ne pas recueillir d'information. Pour les deux premières catégories, cette constatation correspondrait à la volonté des débutants de chercher des moyens de créer une relation affective positive avec les élèves. Par ailleurs, il est étonnant que les professeurs ayant le moins de connaissances des élèves déclarent le plus souvent ne pas prendre de renseignements à leur propos. Quasi 15% des réponses des débutants correspondent à cette option. Il est probable que la brièveté de leur passage dans un établissement puisse expliquer cette attitude.

Les renseignements administratifs et les informations relatives aux sports pratiqués représentent des proportions supérieures chez les hommes alors que le niveau d'habileté reçoit une attention plus marquée chez les femmes (tableau 3). Comme leurs élèves sont plus impliqués dans la pratique sportive

extrascolaire (Ledent et al., 1997), il est logique que les hommes s'y intéressent davantage que leurs collègues féminins. Celles-ci seraient plus soucieuses de déterminer rapidement si les élèves possèdent un niveau d'habileté homogène ou pas. Le développement moteur et physique des filles étant proportionnellement plus faible que celui des garçons, leurs professeurs s'en inquiéteraient beaucoup puisqu'il intervient pour une grande part dans la programmation des activités. On peut considérer que les hommes accordent davantage d'intérêt aux informations susceptibles de leur indiquer les risques potentiels de problèmes de discipline («Comportement des élèves» et «Caractéristiques socio-économiques et affectives» chez les experts; «Centres d'intérêt des élèves» chez les débutants). Cette constatation doit être rapprochée du caractère plus turbulent des garçons, souvent à l'origine d'un plus grand nombre d'incidents de discipline dont la gravité est plus marquée que chez les filles (Piéron & Emonts, 1988).

Les débutants et les expertes mentionnent les consignes à donner aux élèves parmi les renseignements recherchés. Leur décision est probablement liée à la volonté de mettre les élèves à l'aise dans un nouvel environnement. Par ailleurs, l'importance de cette catégorie chez les expertes (17,1%) correspond assez bien au contact maternel qu'établissent plus naturellement les femmes. On notera avec un certain étonnement que les professeurs masculins débutants n'ont jamais mentionné leur programme d'intérimaire dans leurs réponses.

2. Solutions proposées en réponse à des situations nécessitant une individualisation dans des situations à moyen terme

En moyenne, plus de huit enseignants sur dix ont déclaré avoir déjà été confrontés aux situations présentées (80,4%). Ceci nous autorise à penser que leur choix fut judicieux. Par ailleurs, l'analyse des solutions proposées par les professeurs interviewés présente ainsi un réel intérêt pratique.

Aucune différence significative n'a été mise en évidence entre les experts et les débutants. Il est très probable que ces derniers ne sont pas «vierges» de toute expérience pédagogique qu'ils ont pu gagner dans des fonctions d'éducateur ou, en milieu sportif, dans la conduite d'équipes de jeunes ainsi que dans l'encadrement de stages d'initiation sportive.

Tableau 4 - Modalités de traitement individualisé prévu par les enseignants dans le cas de la présence d'un élève asthmatique

	Professeurs expérimentés		Professeurs débutants	
	H	F	H	F
Groupes de niveaux	9,7	6,9	20,0	35,5
Adaptation des exercices	48,4	27,6	13,3	12,9
Gradation de la difficulté	6,5	6,9	26,7	9,7
Renforcement et affectivité	0	0	0	6,5
Utilisation des pairs	9,7	3,4	0	0
Participation du professeur	3,2	6,9	6,7	0
Autre rôle	6,5	3,4	0	3,2
Conseils médicaux	3,2	13,8	0	12,9
Même activité pour tous	6,5	10,3	6,7	6,5
Suppression de l'activité	3,2	13,8	6,7	0
Adaptation de l'organisation	0	6,9	13,3	3,2
Divers	3,2	0	6,7	9,7

Situation 1 - Présence d'un élève asthmatique dans la classe (tableau 4)

Nous avons récolté un total de 106 solutions relatives au problème décrit dans cette situation. Ceci représente une moyenne de 2,3 propositions par enseignant. Elles furent réparties dans douze catégories différentes dont la distribution présente plusieurs divergences très nettes selon les groupes d'enseignants considérés.

Les débutants proposent davantage de solutions que les experts. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Cloes, Vandersmissen & Piéron (1997). Ces auteurs soulignaient que des enseignants expérimentés tendaient à identifier plus catégoriquement que des débutants les problèmes présents dans des séquences d'enseignement et à sélectionner des solutions tout aussi tranchées.

Les avis des experts, hommes et femmes, sont plus diversifiés que ceux de leurs collègues débutants, comme en témoigne un plus grand nombre de catégories différentes (tableau 4). Cette constatation paraît contredire ce qui a été avancé précédemment mais semble logique puisque les experts ont été confrontés à une plus grande variété de conditions leur permettant d'enrichir le répertoire d'actions (Calderhead, 1981).

La priorité qu'ils accordent à plusieurs catégories diffère parfois nettement de celle des débutants. Ainsi, les enseignants chevronnés mentionnent dans des proportions plus larges l'adaptation des exerci-

ces à l'élève et sont les seuls à proposer l'utilisation de pairs comme procédé d'individualisation en cas de graves problèmes de santé. La différence est significative chez les hommes ($z = 1,986$; $p = 0,047$).

Les débutants optent plus fréquemment pour la création de groupes de niveaux. La différence, déjà nette chez les hommes, est significative chez les femmes ($z = 2,373$; $p = 0,018$). Ils seraient da-

vantage soucieux de respecter l'intégration de l'élève «différent» au sein du groupe-classe. Parmi les solutions proposées figurent: l'élève asthmatique accompagne le groupe faible, travaille en collaboration avec un autre professeur permettant une répartition des élèves selon leurs possibilités, participe avec un(e) condisciple ou avec le professeur,...

Les différences enregistrées dans la catégorie «Gradation de la difficulté» vont dans le sens d'une plus forte utilisation par les débutants, surtout les hommes. Les débutants hommes et femmes la mentionnent plus fréquemment, soulignant leur intérêt pour la responsabilisation de l'élève.

Quelques constatations ponctuelles méritent d'être relevées: la proportion importante que représentent chez les experts les catégories «Suppression de l'activité» (13,8% chez les femmes et 3,2% chez les hommes) et la présence exclusive de l'attribution d'un autre rôle à l'élève différent (3,4% chez les femmes et 6,5% chez les hommes). Bien que ceci corresponde respectivement à cinq et trois réponses sur 60, il est étonnant de constater que ce sont des enseignants chevronnés qui recommandent la relative mise à l'écart de l'élève concerné. Cette approche ne répond pas à l'image que l'on se fait habituellement d'eux, normalement capables de trouver les solutions appropriées au bien-être des élèves.

L'ensemble des différences identifiées, significatives ou non, donne l'impression que les débutants s'engagent plus volontiers dans une démarche plus intégrée. Deux hypothèses peuvent être avancées afin d'expliquer cette tendance:

(1) Les experts auraient appris à se méfier des responsabilités éventuelles en matière d'accident scolaire;

(2) Les débutants hésiteraient moins à utiliser l'éducation physique comme moyen d'amélioration de la condition physique de l'asthmatique et se préoccuperaient plus de la fonction d'intégration sociale de la pratique de l'éducation physique.

A l'exception de l'intérêt plus marqué des femmes envers la catégorie «Conseils médicaux», peu de différences sont mises en évidence selon le genre. L'instinct maternel des professeurs féminins les inciterait à ne pas «forcer» l'élève. N'oublions pas que les filles sont moins sportives que les garçons et qu'elles acceptent moins facilement que ces derniers d'effectuer des efforts pénibles. Les enseignantes pourraient également vouloir éviter de devoir réagir aux situations toujours embarrassantes que sont les crises d'asthme chez des élèves.

Situation 2 - Elèves de niveaux d'habileté différents en natation (Tableau 5)

Cette situation est celle pour laquelle nous avons recueilli le plus grand nombre de solutions (113). Chaque enseignant en a cité 2,5 en moyenne. Ceci relève de la logique puisque tout professeur d'éducation physique est confronté à des groupes-classes composés d'élèves de niveaux très hétérogènes d'habileté, particulièrement en natation où les différences de maîtrise d'une nage et d'efficacité peuvent se marquer très nettement.

Face à cette diversité, une majorité d'enseignants choisissent en premier lieu de créer des groupes de niveaux. Cette démarche respecte les consignes didactiques enseignées dans la formation initiale des enseignants et répond aussi aux recommandations des programmes de cours. Toutefois, si les

principes sont les mêmes, les applications concrètes font parfois intervenir des facettes très personnelles laissant libre cours à des modèles d'organisation bien différenciés: trois groupes ayant leurs tâches respectives, mise en commun des élèves de plusieurs classes, groupes évoluant en fonction des progrès,...

Comme dans le premier scénario, la catégorie «Adaptation des exercices à l'élève» constitue une solution caractéristique des experts (tableau 5). Chez les femmes, elle est trois fois plus importante que dans le groupe des débutantes (10,7% contre 3,3%). Chez les hommes, elle n'apparaît que dans le groupe d'experts (17,1%).

A nouveau, les experts font preuve d'une attention plus marquée pour l'élève pris à titre individuel. Elle se traduit par le travail spécifique du sportif confirmé qui s'entraînera selon ses objectifs de compétition. Les débutants semblent privilégier les relations interindividuelles entre les élèves. En effet, les meilleurs sont davantage sollicités pour aider les plus faibles chez les débutants (23,3 contre 14,3% chez les femmes; 25 contre 11,4% chez les hommes). La participation du professeur - comportement considéré comme une manifestation de son enthousiasme par les élèves (Cloes & Piéron, 1989) - fait également partie des propositions plus fréquemment avancées par les débutants mais sans atteindre le seuil de signification statistique (10 contre 7,1% chez les femmes; 15 contre 8,6% chez les hommes).

Tableau 5 - Modalités de traitement individualisé prévu par l'enseignant dans le cas de groupes hétérogènes en natation

	Professeurs expérimentés		Professeurs débutants	
	H	F	H	F
Groupes de niveaux	40	42,9	40,0	50
Adaptation des exercices	17,1	10,7	0	3,3
Gradation de la difficulté	5,7	7,1	0	3,3
Utilisation des pairs	11,4	14,3	25,0	23,3
Participation du professeur	8,6	7,1	15,0	10
Activité de substitution	2,9	3,6	0	0
Même activité pour tous	0	0	0	3,3
Adaptation de la discipline	5,7	0	0	0
Adaptation de l'évaluation	0	10,7	15,0	0
Adaptation de l'organisation	5,7	3,6	5,0	6,7
Pratique extrascolaire	2,9	0	0	0
Règles identiques	0	0	0	0
Divers	0	0	0	0

Tableau 6 - Modalités de traitement individualisé prévu par l'enseignant dans le cas de la présence d'un élève vivant des problèmes familiaux

	Professeurs expérimentés		Professeurs débutants	
	H	F	H	F
Renforcement et affectivité	47,1	44	45	39,3
Adaptation de la discipline	23,5	12	15	7,1
Anticipation	0	0	0	0
Rôle de modèle	2,9	12	0	17,9
Solution en profondeur	2,9	8	0	7,1
Règles identiques	8,8	8	20	14,3
Renseignements auprès d'autrui	0	4	0	0
Ferme mais compréhensif	8,8	8	5	0
Divers	5,9	4	15	14,3

Notons également que deux enseignants expérimentés, un homme et une femme, ont proposé de programmer une activité de substitution (cours de sauvetage) afin d'éviter les problèmes créés par l'existence de plusieurs niveaux différents. Si cette démarche peut résoudre des difficultés, on peut aussi estimer qu'elle constitue un moyen de contourner le défi de l'individualisation. Il est étonnant que ce soient des experts, dont l'habileté à se jouer des situations difficiles est reconnue, qui l'aient suggérée.

La répartition des principales catégories de solutions envisagées par les professeurs masculins et féminins ne diffère pas de manière significative.

La catégorie «Participation du professeur» est citée proportionnellement par plus de professeurs masculins (3 sur 35 réponses - 15 enseignants - contre 2 sur 28 réponses - 12 enseignants - chez les experts; 3 sur 8 contre 3 sur 12 chez les débutants). Confrontés à des élèves d'un niveau sportif supérieur, les hommes exploiteraient plus aisément cette démarche pour aider les plus faibles.

Situation 3 - Elève vivant des problèmes familiaux (tableau 6)

Avec 107 propositions de solutions, cette situation se situe à une moyenne de 2,3 options par enseignant interrogé. Les interventions de renforcement et d'affectivité viennent largement en tête des décisions (de 39 à 47%).

Il paraît logique d'avancer que les professeurs optent pour une démarche affective dans la gestion

du problème. En effet, les besoins immédiats de l'élève concerné se situent sur le plan des relations humaines et les professeurs paraissent particulièrement soucieux d'y faire face. La nature même des contacts privilégiés qu'un enseignant peut nouer dans le cadre des leçons d'éducation physique constitue un élément de grande valeur dans le traitement de problèmes comme celui qui est décrit.

Parmi les solutions envisagées par les professeurs, nous avons choisi d'extraire quelques exemples particulièrement typiques: explications privées dans les vestiaires, faire comprendre que le sport aidera à la gestion des problèmes, discussion avec l'élève sur d'autres sujets que la leçon,...

Si l'on dépasse la tendance identique des experts et des débutants à intervenir sur un plan affectif, les deux groupes d'enseignants semblent adopter des solutions inverses.

Les experts seraient plutôt enclins à se montrer fermes, voire exigeants, tandis que les débutants continueraient à jouer la carte de la relation sociale. En effet, les experts tendent à accorder plus d'attention à des catégories telles que «Adaptation de la discipline» (12 contre 7,1% chez les femmes; 23,5 contre 15% chez les hommes) et «Se montrer ferme mais compréhensif» (8 contre 0% chez les femmes; 8,8 contre 5% chez les hommes). Précisons que dans la première de ces catégories, l'enseignant se montre sévère envers l'élève, appliquant des sanctions diverses. De leur côté, les débutants mentionnent proportionnellement deux fois plus souvent la catégorie «Règles identiques» (14,3 contre 8% chez les femmes; 20 contre 8,8% chez les hommes).

Les tendances enregistrées dans les deux groupes d'enseignants indiquent que les experts sont partisans de solutions parfois radicales, lorsque l'approche amicale ne suffit pas à résoudre la difficulté. Les débutants espèrent influencer le comportement d'élèves posant problème sans prendre en compte de nombreux facteurs extérieurs à l'école que les membres de l'équipe pédagogique ne sont pas en mesure de contrôler. Une question reste

posée: doit-on répondre par une certaine brusquerie lorsque la loi du plus fort semble être le seul langage compris par des jeunes «ayant perdu ou n'ayant pas acquis les comportements de la vie en groupe ou en société» et en marge de la société? C'est un message qui pourrait ressortir des résultats. Une analyse approfondie mériterait d'être entreprise à ce sujet dans une étude plus ciblée sur la question. En effet, nous formulons également l'hypothèse que cette attitude des experts peut provenir d'un malaise associé à un sentiment d'impuissance des enseignants face à l'évolution irrémédiable de certains jeunes et à l'échec de la médiation ou de la concertation.

Les enseignantes paraissent plus centrées que leurs collègues masculins sur le développement de relations de confiance. Elles accordent beaucoup plus d'importance à la catégorie «Par un rôle de modèle» que ne le font les professeurs masculins. Chez les experts, cette solution représente 3 des 25 propositions des femmes contre 1 des 34 des hommes. La différence est encore plus nette chez les jeunes enseignants où les femmes la citent 5 fois sur 28 alors qu'aucun des 20 débutants ne la mentionne.

Les femmes sont, et nous l'avons déjà souligné, plus concernées par la qualité des relations affectives se nouant dans la classe. Cette constatation se conforme à ce type de préoccupation. Elle est ren-

forcée par les différences relevées dans d'autres catégories. Nous observons notamment que:

- (1) Les femmes se centrent un peu plus que les hommes sur la recherche de solutions en profondeur (envoyer l'élève au PMS, maintenir la cohésion du groupe,...);
- (2) Les hommes préfèrent au contraire agir en durcissant la discipline imposée à l'élève «à problèmes» (23,5 contre 12% chez les experts; 15 contre 7,1% chez les débutants) ou en se montrant fermes mais compréhensifs, catégorie qui n'est citée que par les hommes chez les débutants.

Situation 4 - Elève souffrant de complexes liés à sa forte corpulence (tableau 7)

Cette situation fut vécue par la plus grande proportion des enseignants interrogés (91,3%). A l'heure où le nombre de jeunes souffrant d'excédent pondéral augmente sans cesse, il est logique que les professeurs d'éducation physique y soient confrontés de plus en plus fréquemment. Rappelons qu'il affecte directement la motricité des élèves, outre les complexes psychologiques qu'il peut engendrer fréquemment. McGeorge (1991) a clairement illustré la spirale néfaste dans laquelle ils risquent ainsi d'être entraînés.

Comme dans le cas de l'élève asthmatique, les enseignants tendent à résoudre le problème posé par un élève de forte corpulence en adaptant les exercices à ses caractéristiques.

Trois catégories représentent une proportion importante des solutions proposées dans tous les groupes d'enseignants. Elles concernent l'«Adaptation des exercices», de 23 à 39% des réponses, le «Renforcement et affectivité», de 13 à 38% et l'attribution d'un «Autre rôle», de 13 à 18%. Les experts proposent une quatrième catégorie: «Activité de substitution» (16,1% chez les femmes et 5,6%

Tableau 7 - Modalités de traitement individualisé prévu par l'enseignant dans le cas de la présence d'un élève complexé présentant une faible image de soi

	Professeurs expérimentés		Professeurs débutants	
	H	F	H	F
Groupes de niveaux	2,8	0	0	7,1
Adaptation des exercices	27,8	25,8	23,1	39,3
Gradation de la difficulté	5,6	3,2	0	0
Renforcement et affectivité	13,9	12,9	38,5	21,4
Utilisation des pairs	8,3	0	0	3,6
Participation du professeur	0	0	0	0
Activité de substitution	5,6	16,1	7,7	0
Conseils médicaux	2,8	0	0	0
Même activité pour tous	2,8	3,2	7,7	0
Adaptation de l'évaluation	0	6,5	0	0
Anticipation	8,3	0	0	7,1
Adaptation de l'organisation	0	6,5	0	0
Rôle de modèle	8,3	9,7	7,7	3,6
Solution en profondeur	0	0	0	0
Renseignement auprès d'autrui	0	0	0	0
Autre rôle	13,9	12,9	15,4	17,9
Divers	0	3,2	0	0

chez les hommes). Bien qu'aucune différence significative ne soit mise en évidence, nous retiendrons que les débutants accordent proportionnellement plus d'attention au renforcement affectif de l'élève obèse. Par ailleurs, la possibilité de lui donner un autre rôle est évoquée par un plus grand nombre d'entre eux.

Les experts, hommes et femmes, sont les seuls à proposer la catégorie «Gradation de la difficulté». La problématique de l'élève en excédent pondéral paraît leur poser moins de problèmes qu'aux débutants. Ceux-ci jouent principalement la carte du renforcement affectif ou évitent tout problème en écartant l'élève «différent» des activités. Ils ne disposeraient pas de références suffisantes pour proposer d'autres démarches.

Aucune différence n'est relevée, qu'il s'agisse des experts ou des débutants, quant à la comparaison des décisions selon le genre. Il n'est donc pas possible de considérer que les professeurs féminins abordent la problématique des élèves obèses par une démarche différente de celle de leurs collègues masculins.

CONCLUSIONS

Les situations problèmes auxquelles les enseignants étaient invités à rechercher des solutions ont été déjà vécues par une très large proportion des sujets interrogés. C'est fondamental pour la validité des résultats et des conclusions de cette étude.

Les réponses à ces situations indiquent qu'à des titres divers, tous les enseignants possèdent les connaissances qui leur permettent d'envisager une gamme d'options de manière à prendre en compte les différences individuelles. Les options proposées dans ces problèmes furent classées dans une dizaine de catégories. Elles se situent dans des domaines très divers.

L'identification des caractéristiques des élèves par les enseignants débute dès la prise en charge d'une nouvelle classe. Elèves et collègues représentent les sources d'informations les plus employées. Outre les renseignements de type administratif, l'expérience en matière de pratique sportive des élèves se situe en bonne place parmi les centres d'intérêt des professeurs.

Il est évident que la simple connaissance des possibilités d'interventions préinteractives ne constitue qu'un prérequis, une condition nécessaire mais

non suffisante. Seul le passage de la connaissance à la compétence assure l'efficacité et la qualité de la relation pédagogique.

Lors de la prise en charge d'une nouvelle classe, professeurs expérimentés et débutants utilisent les mêmes sources d'informations pour identifier les caractéristiques individuelles des élèves. Notons que les seconds comptent davantage sur leurs collègues, surtout lorsqu'ils sont eux-mêmes nouveaux dans un établissement. Les différences entre les deux groupes d'enseignants se marquent davantage sur le type d'informations recherchées. Les professeurs expérimentés paraissent plus centrés sur les caractéristiques sociales et affectives de leurs élèves tandis que les débutants se préoccupent davantage des aspects en relation avec les objectifs d'apprentissage. Ils auraient appris à hiérarchiser les caractéristiques des apprenants selon leur influence sur les comportements en classe. Ils percevraient peut-être mieux le rôle médiateur des caractéristiques motivationnelles des élèves dans le déroulement de la relation pédagogique alors que les débutants seraient encore convaincus de la priorité des objectifs d'apprentissage fixés par le responsable du cours.

Le traitement des situations dans lesquelles les caractéristiques individuelles des élèves sont mises en exergue, ne permet pas d'identifier chez les professeurs expérimentés l'existence de «routines» spécifiques. Ils proposent une plus grande diversité de solutions que les débutants. Ceci signifierait que l'expérience acquise sur le terrain permettrait d'élargir le répertoire de stratégies pédagogiques.

Les décisions relatives à la connaissance des situations problèmes ont montré que l'enseignant disposait d'un éventail assez varié d'options théoriques. Il semble bien que développer d'autres situations problèmes et les lui proposer pourraient conduire à une pratique plus réflexive de l'enseignement. Ce procédé devrait dépasser la question du traitement différencié pour s'attacher à des problèmes plus complexes comme le contrôle de la classe, les comportements déviants, voire la violence.

L'efficacité de la technique du scénario a été confirmée et nous incite à la recommander dans une préparation des enseignants basée sur une pratique réflexive. Chaque enseignant pourrait s'interroger régulièrement sur les décisions qu'il prendrait s'il était confronté à des situations-problèmes susceptibles d'être rencontrées dans la pratique.

Afin de mieux intégrer des élèves «différents»

dans la classe, plusieurs approches les responsabilisant mériteraient d'être mieux exploitées. Melograno (1981) a illustré divers procédés pouvant répondre à cet objectif: les boucles de remédiation, le travail par contrat, l'enseignement programmé....

RÉFÉRENCES

- CALDERHEAD, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision making. *British Educational Research Journal*, 7, 51-57.
- CLARK, C., & PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). New-York: McMillan, 255-296.
- 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'Education Physique*, 29, 7-16.
- CLOES, M., VANDERSMISSEN, A., & PIERON, M. (1997). Comparison of physical education teaching events' perception by beginning and experienced teachers. *Proceedings of the International Seminar «Research in Teaching - Research in Teaching Education»*, Lisbon (accepté).
- 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.
- DOYLE, W., *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*. In M. Crahay, & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles: Ed. Labor, 1986, pp. 435-481.
- GLANTZ, *Primer of biostatistics. The program*. McGraw-Hill, 1988.
- GRIFFEY, D., & HOUSNER, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional time. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 196-204.
- JANUARIO, C. (1992). O pensamento do professor. *Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. *Doct. diss., Universidade Técnica de Lisboa*.
- McGEORGES, S. (1991). Activités pour élèves obèses. *Revue de l'Education Physique*, 4, 187-191.
- MELOGRANO, V. (1981). *Curriculum designing for physical education : Self-directed learning modules*, Dubuque, IO : Kendall/H.
- NELSON, K., *Thinking processes, management routines and student perceptions of experts and novice physical education teachers*, Unpublished doct. diss., Louisiana St. University, 1988.
- O'SULLIVAN, M. (1990). *Beginning teachers' struggle for legitimacy*. In R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 349-357.
- PIERON, M. & EMONTS, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 1, 33-40.
- PIERON, M., CLOES, M., LUTS, K., LEDENT, M., PIROTTIN, V., & DELFOSSE, C. (1997). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants, *Rapport d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège* (157/96), Liège : ISEPK.
- SCHEMPP, P. (1990). *Student teaching: Day One*. In M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault & M. Piéron (Eds.), *Intervention en éducation physique et en entraînement. Bilan et perspectives. Physical education and coaching. Present state and outlook for the future*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 144-150.
- STROOT, S., & MORTON, P. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 213-222.
- TWARDY, B., & YERG, B. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.