Document generated on 07/15/2025 12:41 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

L'efficacité de l'enseignement telle que perçue par des éducateurs physiques en formation

Carlo Spallanzani and Marielle Tousignant

Volume 16, Number 3, 1990

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900678ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900678ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Spallanzani, C. & Tousignant, M. (1990). L'efficacité de l'enseignement telle que perçue par des éducateurs physiques en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *16*(3), 433–450. https://doi.org/10.7202/900678ar

Article abstract

The aim of this research is to define those factors which students associate with efficient teaching, as analysed from the perceptions of students who were beginning a teacher training program in physical education. The subjects, 47 students in a teaching course, were required to observe a series of teaching activities and to subjectively analyse these at the beginning and at the end of the course. Analysis of the responses shows that, from the beginning of their training, these students are able to identify those teachers' attitudes and behaviors which they judge to be more or less appropriate, but they are relatively less sensitive to learners' behaviors. At the end of the course, the subjects are able to describe certain aspects of teachers' behavior in a more specific way and they are more sensitive to variables associated with learners' behavior.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1990

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVI, no 3, 1990, p. 433-450.

L'efficacité de l'enseignement telle que perçue par des éducateurs physiques en formation

Carlo Spallanzani et Marielle Tousignant*

Résumé — Le but de cette étude est de dégager, à partir des perceptions d'étudiants débutant un programme de formation professionnelle en activité physique, les facteurs qu'ils associent à un enseignement efficace. Quarante-sept personnes inscrites à un cours de pédagogie ont observé des séquences d'enseignement qu'elles ont analysées de façon subjective au début et à la fin du cours. L'analyse du contenu des réponses révèle que, dès le début de leur formation, les étudiants sont en mesure d'identifier des comportements et des attitudes d'enseignants qu'ils jugent plus ou moins appropriés, mais qu'ils sont relativement peu sensibles à ce que font les apprenants. À la fin du cours, ils décrivaient de façon plus spécifique certains aspects du comportement des intervenants et ils étaient plus sensibles aux variables associées au comportement des apprenants.

Abstract — The aim of this research is to define those factors which students associate with efficient teaching, as analysed from the perceptions of students who were beginning a teacher training program in physical education. The subjects, 47 students in a teaching course, were required to observe a series of teaching activities and to subjectively analyse these at the beginning and at the end of the course. Analysis of the responses shows that, from the beginning of their training, these students are able to identify those teachers' attitudes and behaviors which they judge to be more or less appropriate, but they are relatively less sensitive to learners' behaviors. At the end of the course, the subjects are able to describe certain aspects of teachers' behavior in a more specific way and they are more sensitive to variables associated with learners' behavior.

Resumen — El objetivo de esta investigación consiste en desprender, a partir de las percepciones de los estudiantes debutantes en un programa de formación profesional en actividad fisica, los factores que los estudiantes asocian con una enseñanza eficaz. 47 personas inscritas en un curso de pedagogia observaron secuencias de enseñanza que analizaron en forma subjectiva a comienzos y al final del curso. El análisis del contenido de las respuestas revela que desde el comienzo de su formación, los estudiantes están en medida de identificar conductas y actitudes de maestros que ellos consideran más o menos aproiadas, pero que éstos están relativemente poco sensibilizados a lo que hacen los alumnos. Al final del curso, los alumnos podían describir en forma más especifica ciertos aspectos de la conducta de los maestros y estaban más sensibles a las variantes asociadas con la conducta de los alumnos.

Zusammenfassung — Das Ziel dieser Untersuchung ist die Findung der Faktoren, die Studenten am Beginn ihrer Berufsausbildung als Sportlehrer gemäss ihren eigenen Auffassungen mit einem wirksamen Unterricht verbinden. 47 (siebenundvierzig) Perso-

* Spallanzani, Carlo: professeur, Université du Québec à Montréal
Tousignant, Marielle: professeure, Université Laval.

nen, die in eine Pädagogikvorlesung eingeschrieben waren, haben Unterrichtsfolgen beobachtet, die sie am Beginn und am Ende der Vorlesung subjektiv analysiert haben. Aus den Antworten geht hervor, dass die Studenten bereits am Beginn ihrer Ausbildung in der Lage sind, Verhaltensweisen und innere Haltungen der Lehrkräfte als mehr oder weniger richtig zu beurteilen, dass sie aber relativ wenig auf das achten, was die Schüler tun. Am Ende der Vorlesung beschrieben sie gewisse Aspekte des Verhaltens der Lehrpersonen genauer und waren für Variabeln des Verhaltens seitens der Schüler aufgeschlossener.

Problématique

Le but de cette étude est de décrire comment des étudiants de premier cycle universitaire, inscrits dans un programme de formation professionnelle en éducation physique, perçoivent l'efficacité de l'enseignement au début de leur formation, et d'identifier les changements qui s'opèrent dans leur conception à la suite de leur participation à un cours d'initiation à la pédagogie. Nous visons, dans cette optique, à mieux saisir les préconceptions de ces futurs intervenants et à déterminer l'influence qu'elles peuvent exercer en matière d'enseignement sur la formation des apprenants dans un cours d'initiation à la pédagogie. Il s'agit d'une étude à caractère qualitatif destinée à déterminer de façon inductive la conception de l'enseignement, c'est-à-dire les aspects du processus enseignement-apprentissage que de futurs intervenants associent à un acte pédagogique efficace et ceux qu'ils considèrent peu efficaces. Elle s'appuie sur les conclusions des recherches sur le processus de socialisation des enseignants qui ont permis d'identifier l'importance des théories implicites et des conceptions initiales dans le processus de formation (Lawson, 1983, 1986; Ziechner et Tabachnick, 1981).

Trop souvent, en effet, les professeurs et, plus ou moins consciemment également, les étudiants impliqués dans des programmes de formation professionnelle croient ou espèrent un peu naïvement que le métier d'enseignant s'apprend uniquement à l'école de formation. Actuellement, il est de plus en plus reconnu par les praticiens et les chercheurs que les intervenants acquièrent leurs connaissances et leurs habiletés d'enseignement à différents moments de leur vie. Ils commencent donc leur apprentissage pendant les nombreuses années passées à l'école et par le biais de diverses expériences plus ou moins formelles d'intervention (par exemple: enseigner à leurs pairs, travailler comme entraîneur bénévole, moniteur de terrain de jeu ou gardien d'enfants). En conséquence, lorsqu'ils débutent leur formation professionnelle dans un cadre plus formel, les futurs enseignants ont déjà développé une conception de l'efficacité de l'enseignement dont ils sont plus ou moins conscients et qui est plus ou moins bien définie. Ce constat se révèle très important pour la formation des futurs maîtres, puisque ces préconceptions fonctionnent comme des théories implicites et influencent les prédispositions des apprenants à accueillir et à filtrer les informations dispensées par les formateurs (Clark, 1988).

Dans cette perspective, la période de préparation universitaire doit être davantage considérée commme un moment prévilégié dans une démarche continue de formation professionnelle (Siedentop, 1983; Anderson, 1980).

Comme formateur d'enseignants, nous devons choisir des stratégies d'intervention qui visent essentiellement à favoriser le développement optimal de l'autonomie des intervenants dans leur pratique pédagogique de manière à leur permettre de devenir leur propre agent de formation. Le modèle d'apprentissage de l'autosupervision proposé par Brunelle et Tousignant (1988), inspiré de diverses approche de supervision telles que le *self-monitoring* (Russell, 1984), l'enseignant-chercheur (Stenhouse, 1975; Elliott, 1976-1977), la réflexion dans la pratique professionnelle (Schön, 1983), nous semble particulièrement pertinent à ce point de vue. Ce modèle repose sur le postulat que plus les intervenants possèdent les habiletés permettant de faire de l'autoévaluation et de l'autoprescription dans leur enseignement, meilleures sont leurs chances d'offrir des conditions d'apprentissage efficaces. Aussi, l'autosupervision nécessite que les enseignants soient en mesure a) de réaliser des observations systématiques pendant le processus d'enseignement-apprentissage; b) d'analyser les données obtenues et d'évaluer la qualité des conditions d'apprentissage offertes aux apprenants; c) de formuler des hypothèses d'action pour maintenir ou améliorer ces conditions.

La revue des écrits en rapport avec l'application de l'autosupervision révèle toutefois que les enseignants éprouvent des difficultés à prendre un certain recul pour observer leur pratique pédagogique de façon systématique. Il semble, en effet, qu'au moment où l'action se déroule sur le plateau de travail (gymnase, aréna, piscine, etc.) l'intervenant devient davantage une sorte d'agent de circulation préoccupé principalement par le maintien du bon déroulement de l'activité. Par ailleurs, en prenant comme postulat que le comportement des intervenants est relié à ce qu'ils voient faire à leurs étudiants (Bell, Barrett et Allison, 1985), nous avons opté dès le début de la formation des futurs intervenants en activité physique pour une approche centrée sur le développement de la capacité à observer et à analyser leur enseignement. Toutefois, comme le soulignent Bell *et al.* (1985), l'observation doit porter sur des aspects bien précis du processus d'enseignement pour influencer son efficacité. Notre hypothèse d'action consiste donc à faire acquérir aux futurs enseignants des cadres de référence et des habiletés leur permettant d'identifier des caractéristiques et des comportements d'apprenants et d'enseignants qui semblent plus susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Également, nos observations informelles lors de diverses expérimentations d'une telle stratégie de formation (Tousignant et Brunelle, 1985) ainsi que les conclusions de la recherche en socialisation des enseignants (Placek et Dodds, 1988; Lawson, 1983, 1986; Zeichner et Tabachnick, 1981) nous ont conduits à nous interroger sur la compatibilité de la conception de l'enseignement véhiculée par le cours avec celle que les étudiants possèdent au début du cours, ainsi que sur notre capacité à induire des modifications significatives dans leur conception originale d'un enseignant efficace.

Dans cette optique, il est apparu souhaitable d'ajouter à notre stratégie de formation quelques activités d'apprentissage visant justement à permettre aux étudiants de prendre conscience de leur perception de l'enseignement efficace au début du cours de pédagogie (données constituant le prétest dans ce

projet) et de constater, à la fin de ce cours, dans quelle mesure leur conception s'est modifiée (post-test). Les résultats produits par les étudiants lors du prétest et en post-test constituent ainsi les données brutes de la présente étude. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants: a) d'identifier les facteurs que les futurs enseignants incluent dans leur conception initiale de l'efficacité de l'enseignement; b) de décrire les changements qui s'opèrent dans leur conception de l'enseignement à la suite d'un cours de pédagogie visant l'apprentissage des habiletés permettant de faire de l'autosupervision; c) d'analyser la compatibilité de cette conception avec les thèmes inclus dans la définition de l'enseignement efficace transmise dans le cours.

Méthodologie

Les participants

Un groupe de 47 étudiants (21 filles et 26 garçons) ont participé aux deux étapes (pré et post-test) de cette étude à l'automne 1987. Ces participants à un cours de pédagogie étaient tous inscrits à temps plein pour leur premier trimestre dans le programme menant à l'obtention d'un baccalauréat ès sciences. Ce programme vise à former des professionnels pouvant intervenir dans divers champs d'application en activité physique tels que le conditionnement physique, l'entraînement sportif, l'éducation physique adaptée ou le plein air.

Le cours de pédagogie

Le cours de pédagogie fait partie des cours obligatoires dans le cheminement des étudiants. Tel que mentionné auparavant, les formules pédagogiques utilisées sont en étroite relation avec l'approche proposée en autosupervision et se définissent de façon opérationnelle ainsi: a) lire et assister à des exposés (deux heures par semaine) pour acquérir les connaissances en rapport avec chaque thème; b) participer à des laboratoires (deux heures par semaine) pour apprendre à observer de façon systématique des séquences d'enseignement et à analyser des situations d'enseignement; c) réaliser des rapports d'observation pour développer une capacité à poser des diagnostics sur l'enseignement observé, formuler des hypothèses d'actions. Un exemple de module d'apprentissage est présenté à l'annexe 1.

Le choix des thèmes de chacun des modules à étudier découle des conclusions de la recherche en efficacité de l'enseignement (Brunelle, 1979; Siedentop, 1983). Ainsi, la conception de l'enseignement efficace transmise dans le cours porte sur:

1. le degré de coopération des apprenants dans les activités proposées (application, déviance, esquive, modification de tâches);

2. la quantité (temps d'engagement) et la qualité (degré de réussite) de temps d'apprentissage offerts aux participants;

3. l'efficacité des modalités d'organisation utilisées par l'enseignant pour optimiser le temps consacré à l'apprentissage;

4. les caractéristiques essentielles des modes d'enseignement par imitation et par problème à résoudre;

5. les caractéristiques d'un climat pédagogique favorable à l'apprentissage.

La portion du cours de pédagogie portant sur l'analyse de l'efficacité de l'enseignement a duré huit semaines. Une première séance a été consacrée à l'identification par les étudiants de leur conception de l'enseignement (le prétest). Ensuite, cinq semaines ont été consacrées aux activités d'apprentissage en rapport avec les thèmes sur l'efficacité de l'enseignement. Enfin, une séance permettant de prendre connaissance des changements survenus dans leur conception a eu lieu à la fin du trimestre (le post-test).

La stratégie de prélèvement des données

Les facteurs associés à l'enseignement plus ou moins efficace par les enseignants en formation furent recueillis à l'aide de la technique d'analyse subjective (Brunelle et Tousignant, 1988). Cette stratégie permet d'identifier, lors d'une situation d'enseignement, des comportements qui attirent l'attention, compte tenu du cadre de référence personnel. Trois extraits de séances typiques d'enseignement d'activités physiques enregistrées sur vidéo (volleyball, taekwon do et intercrosse) d'une durée totale de 20 minutes ont été présentées aux étudiants. Ils ont été invités à observer attentivement et à noter par écrit ce qui attirait leur attention au fur et à mesure que les événements se déroulaient. La consigne inscrite sur la feuille prévue à cet effet (annexe 2) se lisait comme suit: «Liste des événements ainsi que des comportements et attitudes de l'intervenant ou des participants qui ont particulièrement attiré mon attention et avec lesquels je suis en accord ou en désaccord.» Ils devaient donc constituer une liste d'éléments jugés positifs et une liste d'éléments négatifs, sur-le-champ, individuellement, sans discuter avec les collègues, et remettre leur feuille au responsable de cours à la fin de l'observation. La même stratégie a été utilisée au début du cours (prétest) et à la fin du trimestre lors du post-test.

Le traitement des données

Le contenu des données ainsi recueillies auprès des 47 étudiants a été analysé en s'inspirant de la méthode proposée par Spradley (1980) pour le développement de taxonomie. Une première étape d'analyse du contenu des réponses produites lors du prétest et du post-test par dix participants choisis au hasard a conduit les deux analystes au développement d'une version préliminaire d'une taxonomie des facteurs associés à l'enseignement plus ou moins efficace regroupés en cinq grands domaines. Deuxièmement, les auteurs ont procédé à un test de fidélité inter-analystes en classifiant indépendamment 200 énoncés pris au hasard. Ils ont obtenu un pourcentage d'accord de 88 %. L'analyse du contenu des réponses d'une vingtaine d'autres participants a conduit à la saturation des catégories et à la mise au point d'une version définitive de la taxonomie. Finalement, toutes les réponses émises furent classifiées et le nombre d'énoncés associés à chacune des catégories et sous-catégories a été calculé[1].

Résultats

Un total de 2 297 énoncés a été recueilli auprès des 47 sujets de l'étude: 1 052 lors du prétest et 1 245 lors du post-test. Chaque étudiant a émis entre 20 et 30 réponses positives et négatives à chacun des tests. Ces énoncés décrivant des aspects jugés efficaces et peu efficaces ont conduit à l'identification de 95 catégories de facteurs et ont été regroupés selon 5 domaines:

1. les comportements des intervenants, par exemple les réponses décrivant des indicateurs observables en rapport avec la façon d'agir des enseignants;

2. les caractéristiques personnelles et les attitudes des enseignants, par exemple les énoncés contenant des indices relatifs à des qualités, des traits de personnalité ou des manières d'être des enseignants;

3. les comportements des apprenants, par exemple les réponses concernant des descriptions de la façon dont les participants se comportent;

4. la programmation, par exemple les énoncés se rapportant à des indicateurs associés aux caractéristiques des activités proposées;

5. le contexte, par exemple les réponses traitant des aspects relatifs aux ressources matérielles.

Les résultats présentés au tableau 1 révèlent une augmentation du nombre total d'énoncés émis par les répondants entre le début et la fin du trimestre. Ainsi, le nombre de réponses négatives est passé de 434 à 614, indiquant que les étudiants ont augmenté leur capacité à repérer des aspects qu'ils jugent peu efficaces quand ils observent des situations d'enseignement.

Tableau 1

Nombre de réponses positives et négatives émises lors du prétest et du post-test en rapport avec les cinq domaines

Domaines	Facteurs efficaces		Facteurs peu efficaces	
	prétest	post-test	prétest	post-test
1. Comportements des intervenants	360	394	174	215
2. Caractéristiques personnelles et attitudes des intervenants	140	88	114	101
3. Comportements des apprenants	52	59	67	143
4. Programmation	52	72	55	128
5. Contexte	14	18	24	27
Nombre total de réponses	618	631	434	614

Les comportements des enseignants

Le grand nombre de réponses en relation avec ce que font les enseignants semble indiquer que les étudiants considèrent l'intervenant comme le principal responsable de l'efficacité du processus d'enseignement. En effet, approximativement 60 % de toutes les réponses positives et 35 à 40 % des réponses négatives concernent les comportements des intervenants. Les facteurs présentés dans le tableau 2 permettent de constater que dès le prétest, les étudiants ont été en mesure d'identifier un bon nombre d'aspects spécifiques jugés efficaces. Bien que le nombre de réponses négatives soit un peu plus faible, la liste des facteurs négatifs indique qu'ils ont également des critères pour décrire des aspects de l'enseignement qu'ils trouvent peu souhaitables tels que des explications imprécises ou ambiguës, des réactions peu appropriées, etc.

Lors du post-test, un plus grand nombre d'étudiants ont été en mesure de décrire dans des termes spécifiques ce qu'ils considéraient des explications appropriées (par exemple: claires, concrètes, présentant les critères d'exécution des tâches). Ils ont été deux fois plus sensibles à la qualité des démonstrations faites par les enseignants (48 à 80 énoncés). Ils étaient déjà préoccupés par la qualité de l'organisation, cependant les commentaires généraux indiquent qu'ils semblent être encore plus sensibles aux pertes de temps «Organiser de façon peu efficace» (13 à 37 énoncés négatifs). Plusieurs répondants étaient centrés sur la qualité de la présence de l'enseignant, comme en témoignent les 33 énoncés du type «le prof fait le tour des participants». L'augmentation du nombre d'énoncés négatifs à ce titre lors du post-test indique que les répondants ont repéré davantage les moments où l'intervenant n'observait pas de façon efficace, répartissait mal son attention ou ne s'occupait pas des apprenants de façon systématique (par exemple, absence de balayages visuels). Finalement, il est intéressant de noter que dès le prétest, les étudiants ont été en mesure d'identifier une liste de caractéristiques positives et négatives décrivant de façon assez spécifique les types de réactions émises par les enseignants et qu'ils sont demeurés sensibles à cet aspect du climat pédagogique lors du post-test.

Les caractéristiques personnelles et les attitudes des intervenants

L'importance accordée par les étudiants à des aspects de la personnalité et aux façons d'être des enseignants indique qu'ils sont naturellement sensibles aux variables associées au climat pédagogique et à l'ambiance dans laquelle se déroulent les cours (tableau 3). En effet, environ 20 % des réponses lors du prétest concernent des caractéristiques générales telles que: entretenir de bonnes relations personnelles, être compréhensif, près des participants, sympathique, ou encore manquer d'enthousiasme, être froid, autoritaire, et autres. Toutefois, le fait que 17 répondants ont noté un détail comme «l'enseignant connaît le nom des élèves» révèle l'importance qu'ils accordent à un enseignement centré sur l'apprenant ainsi qu'à une communication directe et plus personnelle avec celui-ci.

Tableau 2

Les comportements de l'intervenant

Facteurs efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
1. Donner des explications appropriées				
a. Commentaires généraux	54	8,7	32	5,1
b. Être clair et concret	7	1,1	16	2,5
c. Expliquer de façon précise et rapide	6	1,0	9	1,4
d. Présenter ou rappeler les critères d'exécution des tâches motrices	11	1,8	17	2,7
e. Présenter le plan de séance	6	1,0	9	1,4
f. Indiquer les objectifs à atteindre	6	1,0	11	1,7
g. Faire une révision de la matière	8	1,3	2	0,3
2. Faire des démonstrations appropriées	48	7,8	80	12,7
3. Bien vérifier la compréhension des participants	9	1,5	4	0,6
4. Organiser de façon efficace				
a. Commentaires généraux	33	5,3	15	2,4
b. Regrouper les participants pour expliquer	13	2,1	13	2,1
c. Diriger l'exécution, donner le rythme	7	1,1	6	1,0
d. Préparer le matériel à l'avance	2	0,3	3	0,5

Facteurs peu efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
1. Donner des explications peu appropriées				
a. Commentaires généraux	7	1,6	12	1,9
b. Expliquer de façon imprécise, ambiguë	20	4,6	8	1,3
c. Donner des explications trop longues, répéter inutilement	5	1,2	4	0,7
d. Donner des explications incomplètes	12	2,8	6	1,0
2. Faire des démonstrations inappropriées				
a. Commentaires généraux	4	0,9	6	1,0
b. Démontrer trop rapidement	3	0,7	3	0,5
c. Ne pas démontrer	6	1,4	11	1,8
3. Ne pas bien vérifier la compréhension des participants	3	0,7	3	0,5
4. Organiser de façon peu efficace				
a. Commentaires généraux	13	3,0	37	6,1
b. Ne pas regrouper les participants lors des explications	4	0,9	3	0,5
c. Ne pas utiliser un signal précis pour diriger l'exécution	4	0,9	1	0,2

Tableau 2 (suite et fin)

Les comportements de l'intervenant

Facteurs efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
5. Observer les participants de façon efficace				
a. Commentaires généraux	12	1,9	9	1,4
b. Faire le tour des participants, faire des balayages visuels	33	5,3	37	5,9
c. Se placer pour bien voir	2	0,3	4	0,6
6. Réagir de façon appropriée				
a. Commentaires généraux	38	6,1	54	8,6
b. Donner du feedback individuel	33	5,3	29	4,6
c. Donner du feedback au groupe	2	0,3	10	1,6
d. Donner du feedback positif	3	0,5	7	1,1
e. Réagir fréquemment	6	1,0	1	1,1
f. Donner du feedback sur les techniques enseignées	6	1,0	8	1,3
g. Encourager, stimuler	9	1,5	7	1,1
h. Réagir aux comportements déviants	3	0,5	1	0,1
i. Donner du feedback immédiat	3	0,5	3	0,5
j. Donner du feedback et observer la réponse en adaptant la tâche au besoin	—	—	7	1,1
SOUS-TOTAL	**360**	**58,2**	**394**	**63,4**

Facteurs peu efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
5. Observer les participants de façon inefficace				
a. Commentaires généraux	8	1,8	18	2,9
b. Regarder rapidement, distraitement	4	0,9	8	1,3
c. Ne pas faire de balayages visuels	—	—	5	0,8
d. Ne pas s'occuper des apprenants en difficulté ou de ceux qui s'esquivent	6	1,4	6	1,0
6. Réagir de façon peu appropriée				
a. Commentaires généraux	15	3,5	11	1,8
b. Toujours réagir à l'ensemble du groupe	—	—	4	0,7
c. Ne pas donner du feedback à l'ensemble du groupe	5	1,2	11	1,8
d. Ne pas donner de feedback positif	14	3,2	16	2,5
e. Ne pas donner assez de feedback	3	0,7	8	1,3
f. Donner du feedback peu en relation avec les tâches enseignées	1	0,2	4	0,7
g. Ne pas encourager les participants	14	3,2	8	1,3
h. Ne pas réagir aux comportements déviants	2	0,5	2	0,3
i. Critiquer, punir ou menacer	10	2,3	17	2,7
j. Donner du feedback négatif	11	2,5	3	0,5
SOUS-TOTAL:	**174**	**40,1**	**215**	**35,1**

Tableau 3

Les caractéristiques personnelles et les attitudes de l'intervenant

Facteurs efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
1. Adopter une approche générale appropriée				
a. Commentaires généraux	11	1,8	5	0,8
b. Être compréhensif, attentif, intéressé, sympathique, calme, patient	13	2,1	5	0,8
c. Démontrer de l'enthousiasme	3	0,5	4	0,6
d. Connaître les noms	17	2,8	9	1,4
e. Entretenir de bonnes relations interpersonnelles avec les participants	16	2,6	10	1,6
f. Parler de sujets divers, faire des farces	14	2,3	5	0,8
g. Toucher amicalement	2	0,3	1	0,1
h. Laisser des choix	4	0,7	1	0,1
2. Avoir une bonne expression verbale				
a. Commentaires généraux	15	2,4	10	1,6
b. Utiliser un bon vocabulaire	5	0,8	2	0,3
c. Parler suffisamment fort	14	2,3	14	2,3
3. Avoir une tenue vestimentaire appropriée	1	0,1	1	0,1
4. Avoir un bon contrôle de la classe	20	3,2	18	2,9
5. Connaître la matière enseignée	5	0,8	3	0,8
SOUS-TOTAL:	**140**	**22,7**	**88**	**13,9**

Facteurs peu efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
1. Adopter une approche générale peu appropriée				
a. Commentaires généraux	5	1,2	7	1,1
b. Être autoritaire, froid, peu sympathique	17	3,9	19	3,1
c. Manquer d'enthousiasme	21	4,8	20	3,3
d. Ne pas connaître les noms	7	1,6	7	1,1
e. Ne pas s'occuper des participants individuellement	7	1,6	2	0,3
f. Changer souvent d'idées, se contredire	5	1,2	3	0,5
2. Avoir une expression verbale qui laisse à désirer				
a. Commentaires généraux	7	1,6	3	0,5
b. Utiliser un mauvais vocabulaire, faire des fautes	5	1,2	2	0,3
c. Parler trop fort, pas assez fort, trop rapidement	3	0,7	2	0,3
d. Avoir un ton de voix monotone	5	1,2	4	0,7
3. Avoir une tenue vestimentaire peu appropriée	3	0,7	3	0,5
4. Manquer d'autorité, de discipline	29	6,6	29	4,7
SOUS-TOTAL:	**114**	**26,3**	**101**	**16,4**

Lors du post-test, la proportion d'énoncés en rapport avec ce domaine a diminué considérablement (près de 10 % moins de réponses). Cette diminution n'indique pas, à notre avis, qu'ils sont devenus moins sensibles au climat pédagogique, mais seulement qu'ils ont été en mesure de repérer des comportements plus observables et qu'ils ont formulé leurs réponses dans des termes moins généraux. Cependant, il est intéressant de noter que le nombre de réponses décrivant une approche jugée peu appropriée (être autoritaire, froid, ne pas s'occuper des apprenants) est demeuré inchangé. De même, ils ne semblent pas avoir modifié leur perception concernant l'importance de maintenir la discipline. Les énoncés suivants sont représentatifs de cette préoccupation: avoir un bon contrôle sur le groupe (20 et 18 réponses) et démontrer un manque d'autorité (29 énoncés au prétest et au post-test).

Les comportements des participants

Le petit nombre de réponses concernant le comportement des participants lors du prétest révèle que les étudiants étaient relativement peu sensibles à ce que les participants faisaient pendant les séances d'enseignement (tableau 4, A.1 et A.2). Quand ils ont noté les comportements positifs des participants, ils ont remarqué quelques aspects reliés au savoir-être (appliqué, discipliné, enthousiaste) et au savoir-faire (la qualité des réponses en rapport avec les objectifs d'apprentissage). Il est intéressant de souligner qu'ils ont noté un plus grand nombre de comportements jugés peu appropriés (67 énoncés négatifs contre 52 positifs), indiquant qu'ils étaient préoccupés jusqu'à un certain point par le degré de coopération des apprenants.

La qualité et la quantité de temps d'apprentissage étant le thème central de notre conception de l'efficacité de l'enseignement dans une perspective d'autosupervision, il est intéressant de constater que lors du post-test, 26 réponses positives se rapportaient à l'engagement dans les tâches motrices. De plus, les données relatives aux facteurs peu efficaces démontrent que les étudiants ont remarqué plus d'aspects négatifs dans le comportement des apprenants (passant de 67 à 143 énoncés). En effet, ils ont augmenté leur capacité à repérer les manifestations de non-coopération (indiscipline, agitation) et ils ont acquis la capacité d'analyser le taux d'engagement dans la réalisation des tâches d'apprentissage (0 à 32 réponses).

La programmation

Le nombre réduit de réponses émises par les sujets en rapport avec le contenu et les modes d'organisation lors du prétest montre qu'il s'agit d'un domaine présent dans leurs préoccupations, mais il ne semble pas occuper une place très importante dans leur conception initiale de l'enseignement. Les résultats du post-test indiquent que le cours de pédagogie a amené les étudiants à être plus critiques par rapport à la pertinence des activités proposées, à être plus conscients de l'efficacité des modes d'organisation et à les évaluer en fonction de critères plus spécifiques tels que le taux d'engagement moteur et d'attente qu'ils peuvent engendrer (tableau 4, B.1 et B.2).

Tableau 4

Comportements des participants (A), programmation (B) et contexte d'enseignement (C)

Facteurs efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
A.1 Les comportements relatifs aux savoir-être des participants				
a. Commentaires généraux	7	1,1	3	0,5
b. Être appliqué, discipliné	11	1,8	4	0,6
c. Démontrer de l'enthousiasme	9	1,5	4	0,6
d. Démontrer un bon esprit d'équipe	2	0,3	—	—
A.2 Les comportements relatifs aux savoir-faire des participants				
a. Commentaires généraux	9	1,5	5	0,8
b. Écouter attentivement	10	1,6	12	1,9
c. Être engagé dans les tâches motrices	2	0,3	26	4,1
d. Obtenir un bon taux de succès	2	0,3	5	0,8
SOUS-TOTAL:	**52**	**8,4**	**59**	**9,3**

Facteurs peu efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
A.1 Les comportements relatifs aux savoir-être des participants				
a. Être indiscipliné, déviant, agité	33	7,7	64	10,4
b. Démontrer un manque d'enthousiasme	12	2,8	12	1,9
c. Ne pas démontrer un bon esprit d'équipe	2	0,5	1	0,2
A.2 Les comportements relatifs aux savoir-faire des participants				
a. Ne pas écouter les explications, ne pas regarder les démonstrations	14	3,2	20	3,3
b. Obtenir un faible taux d'engagement moteur pendant les exercices	—	—	32	5,2
c. Obtenir un faible taux de réussite	2	0,5	4	0,7
d. S'esquiver, faire semblant, ne pas répondre aux questions	4	0,9	10	1,6
SOUS-TOTAL:	**67**	**15,6**	**143**	**23,3**

Tableau 4 (suite et fin)

Comportements des participants (A), programmation (B) et contexte d'enseignement (C)

Facteurs efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
B.1 Le contenu est jugé approprié				
a. Commentaires généraux	11	1,8	8	1,3
b. Bien structuré	6	1,0	3	0,5
c. Adapté à l'âge des participants	3	0,5	3	0,5
d. Assez varié	9	1,5	3	0,5
B.2 Les modes d'organisation sont bien choisis				
a. Commentaires généraux	17	2,8	37	5,9
b. Favoriser l'engagement moteur	3	0,5	9	1,4
c. Permettre une bonne utilisation de l'environnement	3	0,5	9	1,4
SOUS-TOTAL	**52**	**8,6**	**72**	**11,5**
C.1 Le plateau de travail est adéquat	10	1,6	10	1,6
C.2 Le nombre de participants est approprié	—	—	3	0,5
C.3 Le matériel est suffisant	4	0,7	5	0,8
SOUS-TOTAL:	**14**	**2,3**	**18**	**2,9**

Facteurs peu efficaces	Prétest f	Prétest %	Post-test f	Post-test %
B.1 Le contenu est jugé inapproprié				
a. Commentaires généraux	7	1,6	13	2,1
b. Mal structuré	11	2,5	7	1,1
c. Trop difficile ou trop facile	2	0,5	12	1,9
d. Trop varié	9	2,1	9	1,5
e. Pas assez varié	17	4,0	21	3,4
B.2 Les modes d'organisation sont mal choisis				
a. Commentaires généraux	4	0,9	13	2,1
b. Avoir beaucoup de temps d'attente ou d'organisation pendant les activités	—	—	29	4,7
c. Mal utiliser l'espace	1	0,2	11	1,8
d. Choisir des modes d'organisation jugés complexes ou rigides	—	—	9	1,5
e. Faire participer dans un contexte qui présente des risques d'accident	4	0,9	4	0,7
SOUS-TOTAL:	**55**	**12,7**	**128**	**20,8**
C.1 Le plateau de travail est inadéquat	8	1,8	9	1,5
C.2 Le nombre de participants est trop élevé	16	3,7	18	2,9
SOUS-SOL:	**24**	**5,5**	**27**	**4,4**

Le contexte

Les séquences d'enseignement présentées aux étudiants lors de cet exercice se déroulant dans des conditions optimales, il est relativement difficile d'interpréter les données présentées au tableau 4 (C.1, C.2 et C.3). Les étudiants sont-ils peu préoccupés par les conditions matérielles ou bien les situations présentées attirent-elles peu l'attention à cet égard? Quoi qu'il en soit, les résultats semblent démontrer encore cette fois qu'on ne tient compte de cette composante de l'acte pédagogique qu'au moment où certains aspects en particulier laissent à désirer. Probablement que du point de vue des attentes de la part des intervenants, on se déclare satisfait lorsque les conditions générales de réalisation apparaissent décentes et ne réagissent qu'au moment où cette composante risque de déranger assez sérieusement le déroulement de l'activité au programme.

Conclusion

L'un des objectifs de cette étude était de dégager, à partir des perceptions d'étudiants débutant un programme de formation professionnelle en activité physique, un profil de leur conception de l'efficacité de l'enseignement. Les résultats obtenus indiquent bien que leur esprit n'est pas une *tabula rasa* où les formateurs n'ont qu'à inscrire les caractéristiques d'un enseignement efficace. En effet, le profil qui se dégage des résultats du prétest indique que ces étudiants possèdent une conception relativement précise de l'enseignement avant de recevoir leur formation universitaire. Ils ont été en mesure d'identifier des comportements d'intervenants relatifs aux façons d'expliquer et d'organiser les activités ainsi qu'aux types de feedback. Ils ont été en mesure de repérer une variété de caractéristiques et d'attitudes d'intervenants en rapport surtout avec le climat pédagogique. Ils ont également noté quelques facteurs relatifs aux comportements des apprenants et aux caractéristiques du programme des activités enseignées, sans toutefois y accorder une grande importance.

Ces résultats suggèrent que lors du prétest, les étudiants ont observé les situations d'un point de vue d'apprenants. D'une part, les réponses révèlent qu'ils étaient principalement centrés sur «ce que les enseignants font pour les élèves» et «sur la façon dont ils le font». D'autre part, ils ont démontré peu de préoccupations pour ce que faisaient les apprenants. Cette omission reflète le point de vue que les futurs intervenants possèdent sur l'enseignement au début de leur formation (Bell *et al.*, 1985) et également l'image qu'ils ont de l'intervenant comme agent principal dans le processus d'enseignement.

Les changements observés lors du post-test à la suite d'un cours de pédagogie comportant une série de modules d'apprentissage de l'autosupervision sont, à notre avis, révélateurs du lent cheminement des enseignants en formation alors qu'ils transforment progressivement leur perspective d'apprenant vers celle d'intervenant. La stratégie qui visait à développer leur capacité à observer de façon systématique les comportements des participants, à mieux saisir comment ils sont interreliés avec les divers facteurs caractérisant l'ensei-

gnement, à évaluer la pertinence des conditions d'apprentissage offertes et à formuler des hypothèses d'action semble avoir influencé leur façon de concevoir l'efficacité de l'enseignement.

À la fin du cours de pédagogie, les étudiants étaient un peu plus en mesure de discriminer le degré de coopération des apprenants et ils étaient capables d'utiliser des concepts comme le temps d'engagement des participants ou le taux d'attente pour juger de la qualité des conditions d'apprentissage. Par contre, ils demeuraient relativement peu en mesure d'apprécier la qualité des réponses émises par les apprenants. En conséquence, il apparaît que le thème du degré de coopération constitue une bonne façon de tenir compte d'une préoccupation déjà présente dans leur conception pour les amener à y ajouter la notion de quantité d'engagement. Par contre, la qualité de l'engagement en termes de degré de réussite semble être une notion plus difficile à acquérir. En ce sens, les conclusions de diverses études visant à identifier les croyances ou les préoccupations des futurs intervenants ont également indiqué qu'ils n'avaient pas naturellement tendance à évaluer l'enseignement en termes de qualité des apprentissages réalisés par les participants (Allison, 1987; Bell *et al.*, 1985; Belka, 1988; Placek et Dodds, 1988).

Parmi les éléments traités dans les trois modules portant sur les comportements de l'enseignant (le climat pédagogique, les modes d'organisation et les modes d'enseignement), l'efficacité de l'organisation figurait déjà dans la conception initiale des étudiants. Après le cours de pédagogie, les étudiants avaient affiné leur capacité à utiliser des critères plus spécifiques basés davantage sur l'observation des apprenants pour discriminer la qualité des modes d'organisation utilisés par les enseignants.

Leur grande sensibilité à l'ambiance dans laquelle les cours se déroulent semble disposer positivement à l'étude des caractéristiques du climat pédagogique favorable à l'apprentissage et à l'identification de comportements spécifiques.

Par contre, leur intérêt naturel pour ce que font les enseignants ne semble pas avoir été suffisant pour affiner leur sensibilité à discriminer des aspects spécifiques en rapport avec les modes d'enseignement. En effet, les concepts associés aux caractéristiques souhaitables définissant les modes d'enseignement ne sont pas apparus clairement dans les énoncés du post-test. Les activités d'apprentissage proposées dans le cours semblent insuffisantes pour leur permettre d'intégrer ces notions dans leur conception de l'enseignement.

En définitive, les résultats obtenus suggèrent que les thèmes retenus dans le cours de pédagogie sont compatibles avec la conception initiale de l'enseignement des étudiants. La stratégie d'apprentissage basée sur l'autosupervision leur permet d'affiner certains aspects de leur capacité à analyser l'enseignement. Cependant, une étude plus approfondie des conceptions individuelles est nécessaire pour mieux comprendre le processus de formation d'enseignants capables de réaliser un acte pédagogique réfléchi et autonome.

NOTE

1. Il est à noter que lorsque les énoncés émis par les étudiants présentaient un caractère plutôt global, ils étaient regroupés dans une catégorie générale tandis que les énoncés plus spécifiques se retrouvaient dans une sous-catégorie.

RÉFÉRENCES

Allison, P., What and how preservice physical education teachers observe during an early field experience, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 58, no 3, 1987, p. 242-249.

Anderson, W., *Analysis of teaching physical education*, St-Louis, MO: Mosby, 1980.

Belka, D., What preservice physical educators observe about lessons in progressive field experiences, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 7, no 2, 1988, p. 311-326.

Bell, R., K. Barrett et P. Allison, What preservice physical teachers see in an unguided early field education experience, *Journal of Teaching Physical Education*, vol. 4, no 2, 1985, p. 81-90.

Brunelle, J., L'efficacité de l'intervenant dans l'enseignement de l'activité physique, *in* C. H. Nadeau, W. R. Halliwell, K. M. Newell et G. C. Roberts (éd.), *Psychology of motor behavior and sport*, Annual publication of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Education, Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers, 1979, p. 675-689.

Brunelle, J. et M. Tousignant, La supervision de l'interaction, *in* J. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout et M. Tousignant (éd.), *La supervision de l'intervention en activité physique*, Chicoutimi: Gaëtan Morin, 1988, p. 109-214.

Clark, C., Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking, *Educational Researcher*, vol. 17, no 2, 1988, p. 5-12.

Elliott, J., Developing hypotheses about classrooms from teacher's practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project, *Interchange*, vol. 7, no 2, 1976-1977, p. 2-26.

Lawson, H., Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education, *Journal of Teaching Physical Education*, vol. 2, no 3, 1983, p. 3-16.

Lawson, H., Occupational socialization and the design of teacher education programs, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 5, no 2, 1986, p. 107-116.

Placek, J, et P. Dodds, A critical incident study of preservice teacher's beliefs about teaching success and nonsuccess, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 59, no 3, 1988, p. 351-358.

Russell, T. L., The importance and the challenge of reflection in-action by teachers, *in* P. Grimmet (éd.), *Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada*, British Columbia: University of British Columbia, 1984, p. 21-31.

Schön, D., *The reflective practitionner*, New York: Basic Books, 1983.

Siedentop, D., *Developping teaching skills in physical education*, Palo Alto, CA: Mayfield, 1983.

Spradley, J., *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Stenhouse, L., *An introduction to curriculum research and development*, London: Herneman Educational Books, 1975.

Tousignant, M. et J. Brunelle, La coopération des étudiants dans un cours personnalisé de pédagogie générale, *Revue des sciences de l'éducation*, vol XI, no 1, 1985, p. 83-101.

Zeichner, K. et R. Tabachnick, Are the effects of university teacher education «washed out» by school experience, *Journal of Teacher Education*, vol. 32, no 3, 1981, p. 7-11.

ANNEXE 1

Exemple de module d'initiation à l'autosupervision

MODULE 6
LE CLIMAT PÉDAGOGIQUE

Objectif d'apprentissage

Identifier et analyser les comportements des participants et des intervenants en rapport avec la création du climat.

Tâches

1) Lire l'article intitulé «Analyse du climat pédagogique par biais des réactions des éducateurs physiques en situation d'enseignement»;

2) Assister à l'exposé sur le climat d'apprentissage;

3) Observer la séance d'enseignement d'une activité en codant les comportements en rapport avec le climat.

Objectif terminal

Dans un rapport écrit à remettre à ton conseiller.

a) Présenter sous forme de tableau les résultats de l'observation des diverses composantes en rapport avec le climat lors de la séance observée et commenter ces résultats (5 points);

b) Décrire comment les comportements de l'intervenant et des participants ainsi que le type d'activité proposé ont contribué à produire l'ambiance de travail lors des mises en situation observées (5 points);

c) Formuler au moins deux hypothèses d'action en vue de maintenir ou d'améliorer le climat pédagogique dans ce cours (5 points).

ANNEXE 2

Un exemple d'une liste élaborée par l'un des sujets participant à l'étude

SAP-16175
22 septembre 1987

NOM: _____

Liste des événements ainsi que des *attitudes* ou des *comportements* de *l'intervenant* ou des *participants* qui ont particulièrement attiré mon attention et avec lesquels je suis:

EN ACCORD	DÉSACCORD
«Première séquence volleyball'' • Le professeur appelle les joueurs par leur nom. **«ARTS MARTIAUX»** Bonne disposition des élèves. Le prof donne de bons conseils pendant l'exercice. Uniformité des costumes. Le prof fait des démonstrations lorsqu'il donne des conseils. Le prof répète, pour tous, le défaut majeur. **«INTERCROSS»** Bonne disposition des élèves en cercle au début. Fait une démonstration pour chaque atelier. Le matériel est déjà tout prêt, tout le gymnase est bien occupé. Les élèves sont atentifs. Le prof se promène d'un atelier à l'autre et donne des conseils.	**«VOLLEYBALL»** Le prof a l'air bête de par son ton de voix. Le prof est très directif. Pas beaucoup d'encouragement de la part du prof. Pas assez de discipline. Les gars lancent le ballon partout, sans écouter. **«ARTS MARTIAUX»** Pendant que le prof explique personne n'écoute, individuellement (ou presque). Le prof doit répéter pour tous ceux qui n'écoutaient pas.