

Les fonctions de l'enseignement dans une méthode d'information professionnelle par objectifs

Pierrette Dupont

Volume 7, Number 3, Fall 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900343ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900343ar>

[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

Dupont, P. (1981). Les fonctions de l'enseignement dans une méthode d'information professionnelle par objectifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(3), 417–434. <https://doi.org/10.7202/900343ar>

Article abstract

This article presents the results of a systematic observation of the functions of a teacher who is experimenting with the teaching by objectives of professional information. The author places the observation in the context of experimental didactics. He describes the methodology used to prepare an observation grid as well as its functions. Finally there is a presentation and analysis of the distribution of the teachers' functions in percentages as well as their importance and their differences according to the clientele.

Les fonctions de l'enseignement dans une méthode d'information professionnelle par objectifs

Pierrette Dupont *

Résumé — Cet article présente les résultats d'une observation systématique des fonctions d'un enseignant qui a expérimenté une méthode d'information professionnelle par objectifs. Il situe l'observation dans le contexte de la didactique expérimentée, il décrit la méthodologie utilisée pour élaborer la grille d'observation ainsi que les fonctions qui la constituent. Enfin, la distribution en pourcentage des fonctions de l'enseignant, l'importance de ces fonctions et leur différence selon les clientèles sont présentées et analysées.

Abstract — This article presents the results of a systematic observation of the functions of a teacher who is experimenting with the teaching by objectives of professional information. The author places the observation in the context of experimental didactics. He describes the methodology used to prepare an observation grid as well as its functions. Finally there is a presentation and analysis of the distribution of the teachers' functions in percentages as well as their importance and their differences according to the clientele.

Resumen — Este artículo presenta los resultados obtenidos de la observación sistemática de las funciones de un docente que ha experimentado un método de información profesional por objetivos. El ubica la observación dentro del contexto de la didáctica experimental, y describe la metodología usada para elaborar el cuadro de observación, así como las funciones que la constituyen. Finalmente se presenta y analiza la distribución porcentual de las funciones del docente, la importancia de esas funciones y su diferencia según la clientela.

Zusammenfassung — Dieser Artikel legt die Ergebnisse einer systematischen Beobachtung der Funktionen einer Lehrkraft vor, die eine «Methode der Berufsinformation nach Lernzielen» ausprobiert hat. Er stellt diese Beobachtung in den Zusammenhang der angewandten Unterrichtsmethode, er beschreibt die zur Erstellung des Beobachtungsgitters verwendete Arbeitsweise, sowie die Funktionen, aus denen es besteht. Am Ende werden die Aufgaben der Lehrkraft, deren Bedeutung und ihre Unterschiedlichkeit je nach den Versuchspersonen in Prozentwerten dargestellt und analysiert.

Une observation des fonctions de l'enseignant a été réalisée dans le cadre de l'expérimentation d'une didactique de l'information professionnelle par objectifs opératoires conduite durant trois années consécutives, de 1977 à 1980, avec les mêmes élèves de secondaire I à III d'une école secondaire polyvalente de Sherbrooke.

* Dupont, Pierrette : professeur, Université de Sherbrooke.

Nous avons entrepris cette étude descriptive principalement dans le but de mieux connaître et de mieux définir toutes les fonctions qu'exige d'un enseignant l'application intégrale de notre didactique avec des jeunes du premier cycle du secondaire. Notre objectif n'est pas de connaître les caractéristiques du bon enseignant, ni de faire l'étude des effets des situations pédagogiques, ni d'évaluer l'efficacité du pédagogue ou l'interaction enseignant-élève, ni de développer une grille d'analyse de l'enseignement.

Notre définition de fonction est plus vaste que celle de G. de Landsheere et E. Bayer qui désignent par fonction « tout acte verbal d'enseignement produit par le professeur » (1969, p. 24) et que celle de M. Postic qui reconnaît comme fonctions de l'enseignant « ses actes pédagogiques c'est-à-dire ses intentions verbales et non verbales qui provoquent, entretiennent, contrôlent la communication avec les élèves afin d'atteindre les objectifs précis (1979, p. 97). Dans cette étude, nous entendons par fonction tous les comportements observables ou tous les actes réalisés par l'enseignant en classe durant les périodes où il applique notre méthode d'information professionnelle par objectifs opératoires à l'aide du « Guide d'exploration du monde du travail » préparé à cette fin.

Par une observation systématique, nous comptons dans un premier temps, dégager toutes les fonctions qu'exige de l'enseignant la démarche didactique par objectifs opératoires, le temps qu'il utilise pour chacune d'elles et leur importance dans l'ensemble de sa tâche ainsi que la proportion du temps qu'il consacre à toute la classe ou à des individus ou des petits groupes. Ensuite, nous vérifions si les grandes catégories de fonctions de l'enseignant et toutes ses fonctions particulières diffèrent significativement selon qu'il utilise cette méthode d'auto-information professionnelle avec des filles ou des garçons, avec un grand groupe ou un groupe moyen d'élèves tout en faisant la relation entre certains comportements de l'enseignant et certains comportements de motivation et d'autonomie observés chez les élèves (Dupont, Mialaret, 1980).

Pour faciliter la compréhension de certains éléments de la méthodologie utilisée et des résultats de l'observation, il nous paraît opportun de présenter brièvement la didactique d'information professionnelle par objectifs opératoires telle qu'elle a été expérimentée.

I — Didactique expérimentée

Notre didactique de l'information professionnelle est organisée selon les principes présentés dans « Apprendre, didactique par objectifs opératoires » (1975) élaborée par le GREC (Groupe de recherche en évaluation des curriculum), sous la direction du professeur Marcel Lavallée. Cette didactique par objectifs opératoires qui « propose une démarche pédagogique pour guider l'apprentissage... facilite l'auto-apprentissage des élèves, propose une organisation souple des contenus, fournit ses propres moyens et techniques d'évaluation... Le maître guide, oriente, tolère... » (Lavallée, 1975, p. 17). Chaque objectif opératoire qui correspond à chaque notion enseignée comprend un objectif de comportement avec trois éléments de spécification : le type de comportement observable qui montre que l'élève a maîtrisé l'objectif, une condition d'évaluation et le

critère de performance ; il comprend aussi plusieurs situations d'apprentissage que nous avons appelées modes d'exploration, et une question d'évaluation.

Comme nous l'avons déjà écrit, cette didactique par objectifs opératoires « qui met l'accent sur le s'éduquant, lui permettant d'intervenir directement dans sa formation et de développer son autonomie par une participation active, devrait rendre l'individu capable de s'auto-informer et de s'auto-orienter continuellement dans une perspective de développement de carrière » (Dupont, 1977, p. 310).

L'expérimentation de cette didactique de l'information professionnelle a été réalisée dans une école polyvalente, avec des groupes/classes d'élèves hétérogènes, dans un local réservé et aménagé pour notre expérience. Cette salle appelée laboratoire d'exploration du monde du travail était équipée d'un matériel simple et courant : armoires pour l'entreposage du matériel, de la documentation et des cahiers d'élèves, classeurs de monographies, présentoir, cinq magnétophones, trois projecteurs à diapositives avec petits écrans sur table, trois grands tableaux d'affichage, une grande table pour le découpage, cartons, ciseaux, crayons de couleurs, albums de découpage, etc. En plus de la documentation déjà connue, nous avons utilisé d'autres ressources produites spécialement pour cette recherche.

Un cahier de travail intitulé « Guide d'exploration du monde du travail » (Dupont, 1978, 1979, 1980) et contenant toute la matière à apprendre, tous les objectifs opératoires à réaliser, servait à chaque élève dans sa démarche d'apprentissage. Ce guide suivi par l'élève à chaque période hebdomadaire se divise en étapes ou parties correspondant chacune à un thème du contenu global de la matière.

La démarche pédagogique et la structure des étapes sont toujours les mêmes. Au début de chaque étape, les élèves prennent connaissance des objectifs spécifiques à réaliser (de deux à cinq en général) ainsi que des situations d'apprentissage suggérées (de trois à six en moyenne) appelées modes d'exploration. Certaines de ces activités d'exploration sont obligatoires, d'autres facultatives, et l'élève est même invité à trouver d'autres modes d'exploration qui l'intéressent davantage. Les élèves peuvent travailler à l'un ou l'autre des objectifs de cette étape dans l'ordre qu'ils désirent mais en complétant d'abord les activités obligatoires ; ils peuvent cependant en réaliser plus ou moins selon leur motivation et leur rythme d'apprentissage. Le matériel et la documentation écrite et visuelle disponible dans le laboratoire pour la réalisation des activités suggérées sont présentés à l'élève. Celui-ci écrit dans son « Guide » les résultats de son exploration pour chaque activité.

Dans le laboratoire d'exploration du monde du travail, les élèves se déplacent librement, travaillent en groupe ou individuellement sur des tables disposées à cette fin, recourent à l'enseignant au besoin, se documentent dans les sources écrites, visionnent des diapositives, réalisent des affiches, etc. À la fin de chaque étape, l'atteinte des objectifs est évaluée par des questions écrites auxquelles correspondent des clés de correction. L'élève sait que la question « As-tu atteint ton objectif ? » fait partie de la démarche. L'expérimentation de cette didactique par des objectifs opératoires a été conduite par le même expérimentateur à qui on avait donné des consignes ou fonctions déterminées (Dupont, 1979, p. 10).

II — *Méthodologie de l'étude*

Dans le but de bien connaître toutes les fonctions de l'enseignant dans l'application de cette didactique de l'information professionnelle décrite, nous avons d'abord déterminé certaines modalités de l'observation pour ensuite construire une grille et finalement faire l'observation elle-même.

A. *Modalités d'observation*

Puisque nous devons construire un système d'observation propre au but poursuivi par notre étude, nous avons d'abord enregistré sur bandes magnétoscopiques 14 périodes de 30 minutes de cours. Afin que les comportements de l'enseignant soient représentatifs de l'ensemble de notre démarche didactique, nous avons choisi d'enregistrer les leçons à observer à la fin de la deuxième année de l'expérimentation, au cours des mois d'avril et mai.

Pour que l'échantillon de la leçon soit représentatif de l'ensemble de la période de 70 minutes et compte tenu du déroulement habituel des cours, nous avons généralement enregistré 5 minutes au début du cours et 25 minutes au milieu de la période. Les leçons pendant lesquelles l'enseignant est observé ont été réalisées l'avant-midi avec trois groupes différents d'élèves : 5 leçons avec un groupe de 23 filles, 4 leçons avec un groupe de 32 garçons, et 5 leçons avec un groupe de 33 filles. Des modifications à l'horaire de l'élève nous ont empêchés d'enregistrer le même nombre de minutes de cours avec le groupe de garçons.

Les thèmes ou étapes du « Guide d'exploration du monde du travail » étudiés au moment de l'enregistrement et comprenant sept (7) objectifs opératoires étaient les suivants : Traits et qualités de la personnalité — Aptitudes et activités physiques, environnement et conditions d'ambiance — Un portrait complet. Les ressources et le matériel suivants étaient utilisés dans les situations d'apprentissage que devait diriger et animer l'enseignant observé : séries de diapositives, biographies de travailleurs, listes de professions, classeurs de monographies professionnelles, volumes monographiques, gravures, dictionnaire des professions, bandes magnétoscopiques, albums, affiches, tableau « un portrait complet », etc.

B. *La grille d'observation*

La mise au point de la grille d'observation a été réalisée en deux phases : l'élaboration du système de catégories de fonctions ou de comportements et l'étude de la fidélité de cette grille par la concordance entre les observateurs.

1. *Élaboration de la grille*

Comme l'affirme Boehm (1977), les chercheurs qui développent les systèmes d'observation doivent d'abord avoir une bonne connaissance des procédures ou des méthodes employées en classe pour observer les comportements humains reliés à leur projet particulier et en faire ensuite un système d'observation ou des catégories de

comportements. Les deux observateurs se sont donc d'abord familiarisés avec la didactique par objectifs opératoires et les fonctions ou consignes données à l'enseignante-expérimentatrice.

En deuxième lieu, il y eut une étude de différents systèmes d'observation de comportements développés par diverses recherches afin de tenter un premier projet de grille qui, tout en respectant notre méthode et le but de notre étude, s'inspirerait des comportements ou des fonctions et même de catégories de fonctions utilisées dans ces études.

Certains systèmes ou grilles d'observation ont été plus particulièrement considérés. Nous nous sommes partiellement inspirés de la grille d'observation des actes pédagogiques élaborée par Postic (1978, pp. 150-151) en vue de faire l'analyse des fonctions du professeur qu'il a regroupées en trois catégories soit la fonction d'encadrement, la fonction d'information et la fonction d'éveil. Dans le système de G. De Landsheere élaboré avec la collaboration de E. Bayer (G. De Landsheere, 1976, p. 246-247) dont le plan d'analyse comporte 9 catégories et 46 sous-catégories, nous avons davantage puisé dans les fonctions d'organisation, de développement, d'évaluation et de concrétisation. Le plan d'analyse défini par M. Hugues et ses collaborateurs (Postic, p. 92-93) en vue d'analyser des aspects fonctionnels de l'acte d'enseignement nous a fourni quelques idées de comportements, principalement dans les grandes catégories de fonctions suivantes : de contrôle, de facilitation, de développement de contenu. Certains éléments de la grille d'observation de Morton D., Waimon et H.J. Hermanowicz sont retenus dans notre étude puisque le cadre de référence de leur système, comme le nôtre, « se concentre sur les actes qu'exécute le professeur pour susciter l'acte d'apprentissage en développant une prédisposition, en aidant les élèves à acquérir, à saisir et utiliser des connaissances et en évaluant les réponses des élèves » (Postic, p. 88-90). Enfin, nous avons puisé dans la taxonomie du comportement de l'enseignement élaborée par M. Karl Openshaw (1966) en particulier dans ce qu'il a appelé les dimensions fonctionnelles : structurer, développer, évaluer, administrer et réglementer.

Après avoir étudié diverses formulations de comportements, de fonctions et de catégories de fonctions et en avoir retenu un certain nombre qui pouvait se retrouver chez notre enseignant observé compte tenu de notre méthode expérimentée et du but que nous poursuivions, nous avons décidé d'observer quatre des bandes magnétoscopiques choisies au hasard mais dont au moins une avait été enregistrée avec chacun des groupes d'élèves. Un observateur a systématiquement noté d'une façon détaillée chaque comportement ou fonction réalisée par l'enseignant en tenant uniquement compte de la situation observée. Une liste des comportements différents qui revenaient régulièrement a été dressée. On s'est alors inspiré à nouveau des autres études pour la formulation des fonctions et leur organisation en catégories exclusives et exhaustives. Après avoir complété la grille d'observation d'une façon conforme à la réalité observée, nous avons procédé à une autre étape pour préciser les fonctions et obtenir une concordance entre les deux observateurs en vue de l'observation ultérieure.

2. *Précision des fonctions et fidélité de la grille*

Pour éliminer la subjectivité et obtenir une concordance entre les observateurs, il était essentiel de définir clairement les fonctions et de constituer des catégories de fonctions distinguables et indépendantes les unes des autres. Les deux observateurs ont regardé toutes les bandes magnétoscopiques une première fois pour spécifier et clarifier les définitions des comportements retenus dans la grille et regrouper au besoin des items difficiles à différencier. Ils en ont aussi profité pour se familiariser avec la grille et tenter un premier essai de concordance entre eux en faisant des retours sur la bande lorsque les comportements observés étaient divergents, tout ceci d'une façon orale sans tenir compte du temps. Une deuxième étude des bandes par les mêmes personnes a permis d'identifier les difficultés techniques et de pratiquer la notation écrite des comportements observés à chaque période de cinq (5) secondes. À toutes les cinq (5) minutes, les comportements observés étaient comparés pour en vérifier le degré d'accord, et l'observation était reprise s'il y avait trop de différences. Ces pré-observations ont permis de préciser et de mieux structurer la grille.

Enfin, des parties de bandes ont été sélectionnées au hasard et les comportements observés ont été enregistrés sur la grille toutes les cinq (5) secondes. Après chaque période de cinq (5) minutes d'observation systématique, le coefficient d'accord entre les observateurs était calculé. Cette opération s'est poursuivie jusqu'au moment où les observateurs sont arrivés à un coefficient d'accord supérieur à 80% pour deux bandes magnétoscopiques consécutives.

Bien que le pourcentage obtenu de concordance entre les deux observateurs nous assurait de la fidélité inter-observateur de la grille d'observation, nous avons calculé le pourcentage moyen de concordance pour les comportements observés dans chacune des 14 leçons. Ce calcul a été fait d'après la formule proposée par Boehm (1977, p. 35) pour déterminer le taux d'accord entre les observateurs. Le nombre total d'observations concordantes entre A et B a été divisé par le nombre total d'observations de A et B et le quotient obtenu a été multiplié par le nombre d'observateurs (2). Le pourcentage moyen de concordance pour l'ensemble des 14 bandes observées fut de 96,3%.

C. *L'observation elle-même*

Avant chaque séance d'observation, les observateurs relisaient les définitions des fonctions ou comportements et étudiaient à nouveau la situation des éléments sur la grille d'observation. Durant l'observation, un bruit enregistré sur une boucle magnétoscopique était émis toutes les cinq (5) secondes afin d'indiquer le moment de coter le comportement sur la grille. Quand l'enseignant réalisait deux (2) comportements durant les cinq (5) secondes, les deux (2) comportements étaient cotés. Si un des observateurs ressentait de la fatigue ou ne suivait plus, il arrêta l'observation immédiatement grâce à un interrupteur. Nous avons cru préférable d'adopter cette conduite même si cinq (5) secondes environ étaient perdues à cause du temps d'arrêt et de reprise de l'appareil vidéo. Il a été possible aux observateurs d'indiquer sur la grille quand l'enseignant s'adressait à toute la classe ou travaillait avec un individu ou un petit groupe.

Bien que cette méthodologie utilisée nous permette de mieux décrire notre didactique en fournissant un tableau détaillé des fonctions de l'enseignant, les résultats obtenus que nous présentons dans la partie qui suit demeureront descriptifs d'une situation bien particulière et non entièrement généralisables à d'autres situations d'apprentissage.

III — Résultats de l'observation

Dans une première partie, nous présenterons les fonctions de l'enseignant utilisant la méthode d'auto-information professionnelle par objectifs opératoires, nous analyserons le pourcentage de temps qu'il consacre à chacune d'elles, leur ordre d'importance dans l'ensemble de la tâche ainsi que la proportion du temps où il travaille avec un individu ou un petit groupe plutôt que de s'adresser à toute la classe.

Dans une deuxième partie, nous verrons si les fonctions et les grandes catégories de fonctions de l'enseignant diffèrent selon qu'il utilise la méthode par objectifs opératoires avec des filles ou des garçons, avec un grand groupe ou un moyen groupe d'élèves.

A. Fonctions de l'enseignant

Voici une description détaillée des fonctions de l'enseignant nous permettant de mieux connaître les exigences de l'application de notre didactique en information professionnelle à l'aide du « Guide d'exploration du monde du travail ». L'enseignant :

1. Fonctions reliées au contenu

a. Explique le thème de l'étape

Explique verbalement le thème de l'étape, l'importance du sujet ainsi que sa relation avec le choix professionnel et fait la revue des étapes précédentes.

b. Lit l'objectif

Lit à haute voix l'objectif tel que formulé dans le Guide d'exploration.

c. Explique l'objectif

Reformule en ses mots l'objectif déjà lu de façon à faciliter la compréhension.

d. Explique une ou des notions

Explique un terme ou une expression à l'aide d'une définition ou d'exemples sans inciter l'élève à trouver lui-même la signification.

e. Vérifie la compréhension du contenu

Questionne l'élève pour vérifier sa compréhension d'une notion, à l'aide de questions directes ; exemple : « As-tu bien compris ce que cela signifie ? » ; à l'aide de questions indirectes ; exemple : « Peux-tu m'expliquer ce que signifie la patience ? ». Nous n'incluons pas les « OK ? » puisqu'ils sont souvent dits machinalement sans nécessairement qu'une réponse soit attendue.

f. Répond à une question du Guide

Répond à une question du Guide sans inciter l'élève à chercher par lui-même.

g. Lit un passage d'un document pour aider à comprendre ou pour trouver une réponse

À partir de la documentation nécessaire à l'activité, il lit un passage de façon à faciliter la compréhension de l'élève ou il cherche les éléments de réponse à une question.

b. Incite à comprendre un contenu

Afin d'encourager l'élève à comprendre par lui-même un contenu, il lui demande de lire ou de relire un passage d'un document ou il lui pose des questions pour orienter la recherche ; exemples : « Essaie de comprendre par toi-même. » — « Lis encore une fois pour bien comprendre. » « La différenciation de couleurs est-elle un trait de personnalité ? »

2. *Fonctions reliées à la méthodologie*

a. Explique comment réaliser une activité

Explique comment procéder pour bien répondre aux questions du Guide en lui reformulant l'activité de façon à faciliter la compréhension ; exemples : « Quand tu as trouvé ta réponse, tu l'inscris dans cette case. » « Tu fais l'activité 2 maintenant. Tu dois trouver le nom d'une profession... ».

b. Incite à comprendre une méthode

Afin d'encourager l'élève à comprendre par lui-même une méthode d'exploration, il lui demande de lire ou de relire une activité ou il lui pose des questions pour orienter son activité ; exemples : « Relis encore une fois l'activité en portant bien attention. » — « Penses-tu pouvoir trouver ça dans ce document ? »

c. Accepte une méthode proposée

Répond affirmativement à une question posée par l'élève concernant une démarche d'exploration proposée ; exemples : « Est-ce que je peux me servir des affiches ? » — Réponse : « Oui, tu peux trouver des professions à partir des affiches. »

d. Vérifie la compréhension d'une méthode

Questionne l'élève pour vérifier sa compréhension d'une méthode d'exploration à l'aide de questions directes ; exemples : « As-tu bien compris comment chercher dans le document ? » — « Sais-tu comment faire cette activité ? »

e. Lit lui-même à haute voix une activité du Guide

Lit à haute voix l'activité telle que formulée dans le Guide d'exploration.

3. *Fonctions reliées à la documentation et au matériel*

a. Invite à se servir de la documentation et indique où trouver la documentation et le matériel

Indique verbalement ou par un geste la localisation des documents ou du matériel et/ou demande à l'étudiant de chercher dans un document donné la

réponse à son activité. Les deux items ont été regroupés parce qu'ils apparaissent souvent simultanément ; exemple : « Sers-toi du « Guide des cours et des carrières », le livre placé sur la deuxième tablette. »

b. Explique comment utiliser la documentation et le matériel

Explique à l'élève comment chercher dans les documents autres que le Guide d'exploration. Explique à l'élève comment utiliser le matériel ; exemples : « Tu cherches dans l'index alphabétique... » — « Tu cherches dans la partie « qualités requises ».

c. Manipule de la documentation et du matériel

Cherche un document sans expliquer à l'élève comment chercher. Met de l'ordre dans le classeur de documents, dans une boîte ou une chemise de documents. Répare un projecteur.

d. Accomplit des tâches administratives

Enregistre les présences. Corrige le cahier d'un élève absent. Distribue des feuilles.

4. *Fonctions reliées à l'évaluation*

a. Demande de corriger une activité et explique comment corriger

Demande à l'élève de corriger les réponses d'une activité à l'aide de la clé de correction. Va chercher la clé de correction. Explique à l'élève comment corriger.

b. Évalue une activité réalisée

Évalue une activité complétée. Corrige une activité tout en faisant un commentaire non explicatif ; exemples : « C'est bien. » — « C'est correct. » — « C'est parfait. » — « Ce n'est pas correct. »

c. Accepte une réponse ou une idée

Reconnaît verbalement qu'une réponse ou une idée est bonne quand un élève lui pose une question.

d. Remet et commente les résultats d'une évaluation

Remet les notes d'une évaluation tout en accompagnant son acte de commentaires ; exemples : « 80 % de l'objectif sont atteints. » — « 75 % de l'objectif ne sont pas atteints. »

5. *Fonctions reliées à l'encadrement*

a. S'informe sur le travail en cours

Questionne un élève ou un groupe d'élèves pour s'informer de leur démarche ou du travail déjà fait ; exemples : « Ça va ici ? » — « Qu'avez-vous fait jusqu'à maintenant ? » — « Ça avance ici ? » — « Vous n'avez pas l'air de travailler fort ? »

- b. *Observe ou se dirige vers un élève ou un groupe d'élèves*
 Passe dans les rangs pour observer les élèves ou se déplace vers un élève sans intervenir. Les deux items ont été regroupés parce qu'ils sont difficiles à différencier dans une durée de 5 secondes.
 - c. *Autorise ou refuse de sortir de la classe*
 Suite à une demande de l'élève, il autorise ou refuse un déplacement à l'extérieur de la classe.
 - d. *Invite à s'entraider*
 Demande aux élèves de coopérer en travaillant en équipes, en aidant d'autres élèves ou en se divisant les tâches.
 - e. *Fait un rappel à l'ordre ou donne une directive*
 Formule un ordre précis de façon impérative.
 - f. *Demande d'attendre*
 Exemples : « Je reviens dans un instant. » — « Je vais voir cette équipe et je reviens. »
 - g. *Encourage, félicite et stimule*
 Adresse des félicitations à l'élève à la suite d'un comportement ou encourage et stimule l'élève. L'intervention de l'enseignant est plus explicite qu'un simple « C'est bien. » ; exemples : « Tu as fait du bon travail. Continue, ça va bien. »
 - b. *Écoute*
 Écoute l'élève sans intervenir.
 - i. *Indique le temps prévu pour un travail ou le moment d'une évaluation*
 Exemple : « L'examen sera dans 5 minutes. »
6. *Autres fonctions*
- a. *Parle de choses personnelles avec un élève*
 Parle avec l'élève d'un sujet qui le concerne ou de problèmes personnels de l'élève.
 - b. *Fait de l'humour*
 Provoque le sourire ou le rire chez l'élève.
 - c. *Discute de problèmes personnels d'orientation*
 - d. *Autres*
 On trouve ici tous les comportements non classés ailleurs.

B. *Distribution des fonctions de l'enseignant*

Le tableau I présente le nombre de observations cotées sur la grille pour chaque fonction et groupe de fonctions de l'enseignant, la distribution en pourcentages de ces fonctions et la redistribution de ces pourcentages selon que l'enseignant s'adresse à toute la classe ou qu'il travaille avec des individus ou des petits groupes.

En considérant le nombre total des observations, on constate que l'utilisation du « Guide d'exploration du monde du travail, secondaire II » amène l'enseignant à consacrer 29.79 % du temps à des fonctions d'encadrement, 23.16 % à des fonctions reliées à la documentation et au matériel, 19.34 % à des fonctions reliées au contenu, 12.03 % à des fonctions reliées à la méthodologie, 11.75 % à des fonctions reliées à l'évaluation, et 3.57 % à d'autres fonctions.

Si on analyse ces groupes de fonctions, on s'aperçoit que dans la fonction d'encadrement, ce sont les fonctions suivantes qui, en ordre d'importance, exigent le plus de l'enseignant : « observe ou se dirige vers un élève ou un groupe de travail » (8.98 %), « écoute » (7.16 %), et « s'informe sur le travail en cours » (5.14 %). Dans le groupe des fonctions reliées à la documentation et au matériel, l'enseignant occupe 10.68 % du temps à expliquer comment utiliser la documentation et le matériel, 4.53 % à manipuler de la documentation et du matériel, et 4.32 % à inviter les élèves à se servir de la documentation et à leur indiquer où la trouver. Le fait que ces deux groupes de fonctions reliées à l'encadrement et à la documentation prennent à eux seuls presque 53 % du temps de l'enseignant est justifié puisque l'enseignant et les élèves utilisent un Guide préparé à l'avance qui contient tous les objectifs à réaliser bien spécifiés, avec des modes d'exploration et des activités expliqués aussi d'une façon détaillée ainsi que des questions d'évaluation toutes préparées. La méthode en soi invite l'élève à l'autonomie ; l'enseignant ne doit pas faire d'exposés oraux mais animer, diriger, coordonner les activités, inviter l'élève à apprendre par lui-même.

Si on examine les pourcentages du temps de l'enseignant consacré aux trois (3) autres groupes de fonctions respectivement reliées au contenu (19.34 %), à la méthodologie (12.03 %) et à l'évaluation (11.75 %) qui totalisent 43 %, on réalise que même dans ces groupes de fonctions, l'enseignant passe une partie importante du temps à guider, à inciter à l'autonomie dans l'apprentissage, par exemple : « invite à comprendre un contenu » (5.04 %), « explique comment réaliser une activité » (9.99 %). Même si l'élève était invité par le « Guide » et par l'enseignant à trouver lui-même l'information dans les sources prévues et disponibles, l'enseignant a dû employer 6.73 % du temps à expliquer une ou des notions, et contrairement à nos prévisions, il a dû intervenir continuellement dans les activités d'évaluation à la demande insistante des élèves (7.17 %). Comme il était déjà très exigeant pour l'élève de faire une démarche autonome sans exposé magistral de la part de l'enseignant, il a fallu évaluer non seulement l'atteinte des objectifs à la fin de l'étape comme il avait été prévu, mais toutes les activités à mesure qu'elles étaient réalisées par l'élève ou l'équipe ; l'évaluation a finalement occupé 11.75 % du temps de l'enseignant.

Comme notre didactique se proposait de favoriser une plus grande relation d'aide individuelle à l'orientation des jeunes concernés, il semble décevant que l'ensemble des « autres fonctions » ait occupé seulement 3.57 % du temps de l'enseignant. Ces résultats s'expliquent par le fait que l'enseignant s'est trouvé bousculé par la réalisation de tous les objectifs opératoires prévus compte tenu du temps dont il disposait.

Tableau I

Nombre total des observations, distribution en pourcentage des fonctions de l'enseignant et proportions des fonctions selon qu'il travaille avec des individus et des petits groupes ou avec toute la classe

Fonctions de l'enseignant	Nombre d'observations	Distribution en %	Travaille avec individus ou petits groupes (%)	S'adresse à toute la classe (%)
Explique le thème de l'étape	115	2.20	0.04	2.16
Lit l'objectif	28	0.54	0.04	0.50
Explique l'objectif	64	1.22	0.46	0.76
Explique une ou des notions	353	6.73	6.65	0.08
Vérifie la compréhension du contenu	7	0.13	0.13	0.00
Répond à une question du Guide	59	1.13	1.13	0.00
Lit un passage d'un document pour aider à comprendre ou pour trouver une réponse	123	2.35	2.24	0.11
Incite à comprendre un contenu	264	5.04	5.04	0.00
Total des fonctions reliées au contenu	1,013	19.34	15.73	3.61
Explique comment réaliser une activité	523	9.99	8.44	1.55
Incite à comprendre une méthode	34	0.65	0.63	0.02
Accepte une méthode proposée	51	0.97	0.97	0.00
Vérifie la compréhension d'une méthode	2	0.04	0.04	0.00
Lit lui-même, à haute voix, une activité du Guide	20	0.38	0.28	0.10
Total des fonctions reliées à la méthodologie	630	12.03	10.36	1.67
Invite à se servir de la documentation et indique où trouver la documentation et le matériel	226	4.32	3.80	0.52
Explique comment utiliser la documentation et le matériel	559	10.68	10.22	0.46
Manipule de la documentation et du matériel	237	4.53	4.51	0.02
Accomplit des tâches administratives	190	3.63	2.22	1.41
Total des fonctions reliées à la documentation et au matériel	1,212	23.16	20.75	2.41
Demande de corriger ses réponses	51	0.97	0.97	0.00

Évalue une activité réalisée	375	7.17	7.17	0.00
Accepte une réponse ou une idée	64	1.22	1.22	0.00
Remet et commente les résultats d'une évaluation	125	2.39	1.11	1.28
Total des fonctions reliées à l'évaluation	615	11.75	10.47	1.28
S'informe sur le travail en cours	269	5.14	5.12	0.02
Observe ou se dirige vers un élève ou un groupe de travail	470	8.98	8.98	0.00
Autorise ou refuse de sortir de la classe	19	0.03	0.03	0.00
Invite à s'entraider	35	0.67	0.65	0.02
Fait un rappel à l'ordre ou donne une directive impérative	200	3.82	3.25	0.57
Demande d'attendre	61	1.17	1.15	0.02
Encourage, félicite et stimule	107	2.04	0.95	1.09
Écoute	374	7.16	7.10	0.06
Indique le temps prévu pour un travail ou le moment d'une évaluation	41	0.78	0.47	0.31
Total des fonctions reliées à l'encadrement	1,576	29.79	27.70	2.09
Parle de choses personnelles avec un élève	67	1.28	1.28	0.00
Fait de l'humour	53	1.01	0.99	0.02
Discute de problèmes personnels d'orientation	14	0.27	0.27	0.00
Autres	53	1.01	0.82	0.19
Total des autres fonctions	187	3.57	3.36	0.21
GRAND TOTAL	5,233	100.00	88.50	11.50

Une liste des dix principales fonctions de l'enseignant présentées par ordre d'importance permet d'apprécier d'un coup d'œil la distribution de 70 % de la tâche de l'enseignant qui expérimentait notre méthode d'auto-information professionnelle.

	%
Explique comment utiliser la documentation et le matériel	10.68
Explique comment réaliser une activité	9.99
Observe ou se dirige vers un élève ou un groupe d'élèves	8.98
Évalue une activité réalisée	7.17
Écoute	7.16
Explique une ou des notions	6.73
S'informe sur le travail en cours	5.14
Incite à comprendre un contenu	5.04
Manipule de la documentation et du matériel	4.53

Invite à se servir de la documentation et indique où trouver la documentation et le matériel

4.32

Le tableau I nous révèle que 88.50% du temps de l'enseignant ont été affectés à un enseignement individualisé et que 11.50% à un enseignement plus magistral à toute la classe. Ces 11.50% du temps de l'enseignant se distribuent selon l'ordre suivant d'importance :

	%
Explique le thème de l'étape	2.16
Explique comment réaliser une activité	1.55
Accomplit des tâches administratives	1.41
Remet et commente les résultats d'une évaluation	1.28
Encourage, félicite et stimule	1.09
Explique l'objectif	0.76
Fait un rappel à l'ordre ou donne une directive impérative	0.57
Invite à se servir de la documentation et indique où trouver la documentation et le matériel	0.52
Lit l'objectif	0.50
Explique comment utiliser la documentation et le matériel	0.46
Indique le temps prévu pour un travail ou le moment d'une évaluation	0.31
Autres	0.19

Comme dans toute méthode ou tout fonctionnement régulier d'une classe, l'enseignant a dû s'adresser à toute la classe pour enregistrer les présences, remettre les feuilles, remettre et commenter les résultats des évaluations, encourager, indiquer le temps prévu pour le travail, rappeler à l'ordre, expliquer les nouveaux thèmes et lire chaque objectif en vue de motiver l'élève à entreprendre une nouvelle étape. Cependant, habitué à un enseignement plus traditionnel, il a senti le besoin d'expliquer plus qu'il n'avait été prévu dans la démarche, l'objectif, la documentation et les activités à réaliser. Il n'est évidemment pas prouvé que l'élève a ainsi appris plus rapidement à se débrouiller seul pour ses recherches dans le laboratoire d'exploration du monde du travail.

C. Différence de fonctions selon les clientèles

Le tableau II présente la distribution des fonctions de l'enseignant selon qu'il a utilisé notre didactique par objectifs opératoires avec des filles ou avec des garçons et avec un grand ou un moyen groupe d'élèves. On y trouve aussi les résultats aux tests z de différence de proportions pour chaque fonction et chaque groupe de fonctions.

Nous tentons d'abord une interprétation des différences les plus significatives entre les fonctions de l'enseignant travaillant avec des filles ou des garçons en partant de chacun des groupes de fonctions. La différence très significative entre les proportions du temps consacré aux fonctions reliées au contenu, chez les filles 21.06%, et chez les garçons 14.79%, nous semble en partie due à des raisons techniques puisque le début de deux (2) cours avec les garçons n'a pu être observé sur les bandes magnétoscopiques. Cette

explication nous paraît appuyée par le fait que chez les filles, les fonctions « explique le thème de l'étape » et « accomplit des tâches administratives », qui ordinairement sont réalisées au début du cours, occupent une part du temps significativement plus élevée. D'autre part, nous avons remarqué que les filles demandaient plus d'explications, posaient plus de questions concernant l'objectif, le thème, les notions, le Guide et même la documentation, et de ce fait exigeaient plus de temps de l'enseignant. Ce plus grand intérêt manifesté par les filles explique en partie la proportion significativement supérieure de temps que l'enseignant leur consacre aussi dans les fonctions liées à la documentation et au matériel en particulier dans la fonction « explique comment utiliser la documentation et le matériel » (12.03 % pour les filles, 7.09 % pour les garçons). De plus, le nombre plus restreint d'élèves dans un groupe de filles a laissé plus de temps à l'enseignant pour les fonctions « manipule de la documentation et du matériel » (7.61 % dans le moyen groupe et 2.99 % dans le grand groupe).

Tableau II

Distribution en pourcentages des fonctions de l'enseignant selon qu'il enseigne à des garçons ou à des filles, à un grand groupe ou à un moyen groupe, et tests de différence significative

Fonctions de l'enseignant	Garçons (N=32)	Filles (N=56)	Test z	Grand	Moyen	Test z
			** P<.001 * P<.01	groupe (N=33)	groupe (N=23)	** P<.001 * P<.01
Explique le thème de l'étape	0.56	2.81	-4.93**	2.68	2.95	-0.50
Lit l'objectif	0.63	0.50	0.58	0.36	0.64	-1.23
Explique l'objectif	0.63	1.44	-2.38	1.08	1.82	-1.91
Explique une ou des notions	5.33	7.27	-2.49	7.52	7.02	0.59
Vérifie la compréhension du contenu	0.21	0.11	0.92	0.00	0.21	-2.04
Répond à une question du Guide	0.56	1.34	-2.37	1.54	1.13	1.12
Lit un passage d'un document pour aider à comprendre ou pour trouver une réponse	1.33	2.73	-2.97*	2.57	2.89	-0.60
Incite à comprendre un contenu	5.54	4.86	1.00	4.27	5.47	-1.71
Total des fonctions reliées au contenu	14.79	21.06	-5.09**	20.02	22.13	-1.59
Explique comment réaliser une activité	13.26	8.77	4.82**	10.04	7.45	2.82
Incite à comprendre une méthode	0.49	0.71	-0.87	1.13	0.27	3.17*
Accepte une méthode proposée	0.70	1.08	-1.22	1.03	1.13	-0.28
Vérifie la compréhension d'une méthode	0.00	0.05	-0.86	0.05	0.05	-0.02
Lit lui-même, à haute voix, une activité du Guide	0.28	0.42	-0.72	0.36	0.48	-0.58
Total des fonctions reliées à la méthodologie	14.73	11.03	3.66**	12.61	9.38	3.18*

Invite à se servir de la documentation et indique où trouver la documentation et le matériel	5.40	3.91	2.36	3.96	3.86	0.16
Explique comment utiliser la documentation et le matériel	7.09	12.03	-5.14**	11.95	12.11	-0.15
Manipule de la documentation et du matériel	2.60	5.25	-4.11**	2.99	7.61	-6.39**
Accomplit des tâches administratives	1.26	4.52	-5.60**	5.46	3.54	2.85*
Total des fonctions reliées à la documentation et au matériel	16.35	25.71	-7.14**	24.36	27.12	-1.94
Demande de corriger ses réponses	1.96	0.60	4.46**	0.46	0.75	-1.14
Évalue une activité réalisée	10.04	6.09	4.92**	6.49	5.68	1.04
Accepte une réponse ou une idée	0.42	1.52	-3.22**	1.70	1.34	0.90
Remet et commente les résultats d'une évaluation	2.04	2.52	-1.02	1.49	3.59	-4.12**
Total des fonctions reliées à l'évaluation	14.46	10.75	3.71**	10.14	11.36	-1.21
S'informe sur le travail en cours	7.51	4.25	4.74**	4.69	3.80	1.34**
Observe ou se dirige vers un élève ou un groupe de travail	5.61	10.24	-5.21**	8.96	11.58	-2.66*
Autorise ou refuse de sortir de la classe	0.42	0.34	0.42	0.26	0.43	-0.90
Invite à s'entraider	1.12	0.50	2.46	0.62	0.38	1.06
Fait un rappel à l'ordre ou donne une directive impérative	11.09	1.10	16.77**	1.39	0.80	1.73
Demande d'attendre	1.75	0.95	2.42	1.34	0.54	2.55*
Encourage, félicite et stimule	1.54	2.23	-1.56	2.37	2.09	0.58
Écoute	5.26	7.85	-3.23*	8.19	7.50	0.78
Indique le temps prévu pour un travail ou le moment d'une évaluation	0.42	0.92	-1.81	1.03	0.80	0.73
Total des fonctions reliées à l'encadrement	34.72	28.38	4.45**	28.65	27.92	0.62
Parle de choses personnelles avec un élève	2.88	0.68	6.28**	0.46	0.91	-1.67
Fait de l'humour	0.98	1.02	-0.13	1.29	0.75	1.64
Discute de problèmes personnels d'orientation	0.14	0.32	-1.08	0.62	0.00	3.40**
Autres	0.91	1.05	-0.44	1.65	0.43	3.68**
Total des autres fonctions	4.91	3.07	3.19*	4.02	2.09	3.44**
Nombre d'observations	1,425	3,808		1,942	1,866	

La différence significative entre les fonctions de l'enseignant reliées à la méthodologie, à l'évaluation et à l'encadrement selon qu'il enseigne à des filles ou à des garçons, apparaît due à une proportion de temps plus élevée exigée des garçons dans les

trois fonctions suivantes : « explique comment réaliser une activité » (13.26% pour les garçons, 8.77% pour les filles), « évalue une activité réalisée » (10.04% pour les garçons et 6.09% pour les filles) et « fait un rappel à l'ordre ou donne une directive impérative » (11.09% pour les garçons et 1.10% pour les filles). Il est aussi clair que le temps consacré par l'enseignant à expliquer aux garçons comment travailler, à les stimuler, à évaluer continuellement leur travail et à faire de la discipline, lui a laissé moins de temps pour les fonctions reliées au contenu et à l'apprentissage par la documentation. Une observation systématique des comportements des élèves réalisée durant l'expérimentation de notre didactique (Dupont, Mialaret, 1980) nous avait révélé ce que nous avons constaté tout au long de l'expérience : les garçons de cet âge sont moins autonomes et moins motivés que les filles pour une démarche d'auto-information professionnelle.

Si on considère les résultats entre les proportions de temps que l'enseignant a consacré à chacune des fonctions selon qu'il enseignait à un groupe de 33 élèves ou de 23 élèves, on remarque que très peu de fonctions diffèrent significativement au niveau .001 de probabilité. En outre, les interprétations de ces quelques différences nous paraissent simples. L'enseignant étant moins accaparé par les élèves dans le groupe plus restreint, il en profitait pour manipuler la documentation, mettre en ordre les classeurs et la classe avant la fin des cours et aider davantage les élèves dans la manipulation des appareils (7.61% avec le moyen groupe et 2.99% avec le grand groupe) et il avait plus de temps pour la fonction « observe ou se dirige vers un élève ou un groupe de travail » (11.58% avec le moyen groupe et 8.96% avec le grand groupe). Par contre, le grand groupe d'élèves a exigé de l'enseignant un peu plus de temps pour les fonctions reliées à la méthodologie (12.61% contre 9.38% pour le moyen groupe). Le pourcentage plus élevé de temps que l'enseignant a mis à la fonction « remet et commente les résultats d'une évaluation » auprès du groupe moyen est justifié par la différence entre les leçons observées. Enfin, les différences significatives entre quelques fonctions « autres » ne méritent pas d'être interprétées à cause du nombre trop peu élevé d'observations qu'elles comportent.

IV — Conclusion

Cette étude nous a permis d'atteindre le but poursuivi soit de mieux connaître et de mieux définir toutes les fonctions qu'exige d'un enseignant l'application intégrale de notre didactique d'information professionnelle par objectifs avec des jeunes du premier cycle du secondaire.

Par l'observation systématique des comportements de l'enseignant enregistrés sur bande magnétoscopique, nous sommes parvenus à définir avec passablement de précision les fonctions observées, à les regrouper en catégories, à quantifier la proportion du temps employé à chacune d'elles, et à en faire une analyse compte tenu de leur importance dans l'ensemble de la tâche et compte tenu aussi de la proportion de temps consacré par l'enseignant à toute la classe ou à des individus ou à des petits groupes. Nous avons aussi vérifié et tenté d'expliquer la différence des fonctions de l'enseignant selon qu'il a utilisé le « Guide d'exploration du monde du travail » avec des filles ou des garçons, avec un grand ou un moyen groupe.

Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, cette analyse descriptive des fonctions de l'enseignant a été faite à partir de l'expérimentation de notre méthode d'information professionnelle par objectifs opératoires et ne peut donc être entièrement généralisée. Il faudrait comparer les fonctions de l'enseignant dans l'utilisation de diverses méthodes d'apprentissage de l'information pour pouvoir porter un jugement sur le portrait global et détaillé des fonctions que nous avons observées dans cette étude. Nous ne croyons pas non plus qu'il soit possible de tirer des conclusions pour la formation d'enseignants en information professionnelle, ni de nous engager dans une discussion pour déterminer qui devrait remplir les fonctions décrites.

RÉFÉRENCES

- Boehm, A.E., Richard A. Weinberg, *The classroom observer, a guide for developing observation skills*, N.Y. : Teachers College, Columbia University, 1977.
- De Landsheere, G., en collaboration avec Bayer, E., *Comment les maîtres enseignent ; analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1969.
- Dupont, Pierrette, Élaboration et évaluation d'une didactique de l'information scolaire et professionnelle par objectifs opératoires au secondaire, *L'orientation professionnelle*, vol. 13, no 4, 1977, p. 299-318.
- Dupont, Pierrette, *Guide d'exploration du monde du travail, secondaire I*, Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation, 1978.
- Dupont Pierrette, *Guide d'exploration du monde du travail, secondaire II*, Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation, 1979.
- Dupont, Pierrette, Une expérience d'auto-information professionnelle dans une école secondaire, *Vie pédagogique*, Ministère de l'éducation du Québec, no 5, décembre 1979, p. 8-12.
- Dupont, Pierrette, *Guide d'exploration du monde du travail, secondaire III*, Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation, 1980.
- Dupont, Pierrette, Mialaret, Gaston, L'observation systématique des élèves au cours d'une expérience d'auto-information professionnelle au Québec, *Revue internationale des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen : Laboratoire de psychopédagogie, Université de Caen, oct.-nov.-déc. 1980, p. 142-179.
- Good, Thomas N., et Brophy, Jere E., *Looking in classrooms*, New York : Harper and Row, 1978.
- Lavallée, M. pour le GREC, *Apprendre, didactique par objectifs opératoires*, Montréal : Éduco-Inter, 1975.
- Openshaw, M. Karl, and Cyphert, Frederick, R., *The development of a taxonomy for the classification of teacher classroom behavior*, Columbus : Ohio State University Research Foundation, 1966.
- Postic, M., *Observation et formation des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France, 1979.
- Postic, M., *La relation éducative*, Paris : Presses universitaires de France, 1979.
- Sandefur, J.T., Bressler, Alex A., *Classroom observation systems in preparing school personnel*, Washington, D.C. Office of education, Bureau of research, 1970.