Document généré le 3 juin 2025 02:01

Revue des sciences de l'éducation

Perceptions des élèves à l'égard des comportementsdes stagiaires dans les cours d'éducation physique

Abdellah Marzouk et Marielle Tousignant

Volume 18, numéro 2, 1992

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900733ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900733ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Marzouk, A. & Tousignant, M. (1992). Perceptions des élèves à l'égard des comportementsdes stagiaires dans les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, *18*(2), 253–267. https://doi.org/10.7202/900733ar

Résumé de l'article

Le but de cette étude est d'identifier, d'après les perceptions des élèves, lescomportements d'enseignement des stagiaires qui favorisent plus ou moins laparticipation dans les cours d'éducation physique au secondaire. La Technique desincidents critiques a été utilisée pour connaître les perceptions de 600 élèvesrépartis dans une vingtaine d'écoles secondaires. L'analyse inductive des incidentsrecueillis a permis d'élaborer une taxonomie regroupant, en cinq catégories defonctions, les comportements d'enseignement des stagiaires dans le gymnase. Lesincidents relatés touchent principalement les comportements des stagiaires qui sontassociés aux fonctions d'évaluation, d'affectivité et d'information.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation,1992

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVIII, no 2, 1992, p. 253-267.

Perceptions des élèves à l'égard des comportements des stagiaires dans les cours d'éducation physique

Abdellah Marzouk
Marielle Tousignant
Professeurs
Université Laval

Résumé — Le but de cette étude est d'identifier, d'après les perceptions des élèves, les comportements d'enseignement des stagiaires qui favorisent plus ou moins la participation dans les cours d'éducation physique au secondaire. La Technique des incidents critiques a été utilisée pour connaître les perceptions de 600 élèves répartis dans une vingtaine d'écoles secondaires. L'analyse inductive des incidents recueillis a permis d'élaborer une taxonomie regroupant, en cinq catégories de fonctions, les comportements d'enseignement des stagiaires dans le gymnase. Les incidents relatés touchent principalement les comportements des stagiaires qui sont associés aux fonctions d'évaluation, d'affectivité et d'information.

Problématique

Les élèves sont de plus en plus considérés comme des agents actifs du processus enseignement/apprentissage. Il semble qu'ils sont parfaitement capables de reconnaître les professeurs avec lesquels ils apprennent bien et de dire ce qu'ils apprécient le plus chez eux. Ils perçoivent avec lucidité les différents événements qui se déroulent en classe. Plusieurs auteurs mentionnent que c'est à travers le comportement, l'attitude et la perception des élèves que l'on peut mieux appréhender l'action éducative de l'enseignant (Brunelle et Tousignant, 1985; Mitman et Lash, 1988; Nadeau, 1981; Piéron, 1985; Siedentop, 1983).

La présente étude s'inscrit dans ce courant de recherche en enseignement qui s'intéresse à l'élève dans le but de jeter de la lumière sur ses préoccupations, ses perceptions et ses réactions à l'égard des habiletés pertinentes des enseignants. D'une manière plus spécifique, l'étude vise à identifier, d'après les perceptions des élèves, les comportements des stagiaires pendant les stages d'enseignement, qui favorisent plus ou moins leur participation dans le cours d'éducation physique.

Depuis une décennie, la recherche en enseignement s'intéresse de plus en plus à ce que font et perçoivent les élèves pendant le processus d'apprentissage (Weinstein, 1985; Wittrock, 1986). Des études scientifiques ont révélé, entre autres, que les élèves ont une perception détaillée de leurs propres habiletés et

de celles de leurs pairs (Blumenfeld, Pintrich et Hamilton, 1986; Stipek et Tannatt, 1984), de leur comportement durant l'enseignement de tâches spécifiques (Peterson et Swing, 1982) et des comportements d'enseignement de leur professeur en classe (Mergendoller et Packer, 1985; Morine- Dershimer, 1982). En éducation physique, les perceptions des élèves ont été relevées pour dégager les facteurs qui influencent et qui perturbent leur participation aux cours d'éducation physique et sportive (Blais, 1984; Elbakraoui, 1987), pour déterminer leur attitude à l'égard de l'éducation physique (Figley, 1985), pour connaître leur niveau de satisfaction à l'égard des cours d'éducation physique et sportive (Sané, 1988), pour identifier le climat d'apprentissage qu'ils vivent à l'intérieur d'une équipe sportive scolaire (Marzouk, 1987) et pour déterminer les comportements enthousiastes et non enthousiastes de leurs enseignants (Caruso, 1980).

Bien que l'importance des perceptions des élèves ne soit pas ignorée par les enseignants et les chercheurs, il n'en reste pas moins que la recherche sur la formation initiale des enseignants s'est peu préoccupée de savoir ce que les élèves pensent des stagiaires lorsque ceux-ci leur enseignent.

L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement des stagiaires provient traditionnellement des formateurs universitaires et des maîtres de stage. Ces derniers sont souvent appelés à émettre des recommandations au sujet des comportements d'enseignement des stagiaires. Plusieurs feedback faits au terme de leur stage révèlent peu de choses concrètes qui les aideraient à réfléchir sur leur pratique quotidienne et à améliorer la qualité de leur enseignement (Marzouk, 1990). Le point de vue des élèves qui leur sont confiés semble tout simplement ignoré ou considéré sans importance par les formateurs ou les maîtres de stage. Pourtant, dans la réalité du stage, les élèves interagissent avec les stagiaires pendant toute la durée de celui-ci. Les élèves sont impliqués dans le processus pendant au moins autant de temps que les autres partenaires des stagiaires (maîtres de stage, superviseurs, etc.). Ils observent attentivement leur stagiaire à plusieurs occasions et dans différentes situations d'enseignement. Il est donc raisonnable de penser qu'ils sont en mesure de l'informer sur ce qu'ils pensent de son action pédagogique.

De plus, deux études ont démontré que les élèves sont de plus en plus considérés comme des observateurs compétents et nécessaires à l'évaluation de la qualité de l'enseignement des intervenants. Veldman et Peck (1963) soutiennent que les élèves peuvent fournir autant d'informations sur les caractéristiques des enseignants que les observateurs experts et adultes. Dans la même veine, Meighan (1974) signale dans son étude sur les stagiaires: «Even though children are untrained observers, the possibility that their perception are reliable and in some aspects valid, seems to be a real one, and one worth investigating further» (p. 53).

Il semble donc que les perceptions des élèves peuvent être une véritable source de feedback pour les futurs enseignants. Les quelques écrits relatifs à la perception des élèves à l'égard des comportements d'enseignement de leur sta-

giaire ont mis l'accent exclusivement sur l'évaluation de la performance de ces derniers (Cortis et Crayson, 1978; Denton, 1977; Meighan, 1974, 1978; Veldman, 1970; Veldman et Peck, 1963). La plupart de ces études portent sur l'évaluation de la performance des stagiaires à partir des listes de comportements et de traits de personnalités qui sont fournis par les chercheurs. La présente étude diffère des précédentes parce qu'elle est centrée sur les comportements d'enseignement des stagiaires qui sont révélés spontanément par les élèves comme favorisant plus ou moins leur participation dans les cours d'éducation physique. La conception de l'efficacité de l'enseignement qui a servi de base à la présente étude repose sur le postulat suivant: plus l'enseignant favorise l'implication active des élèves dans des tâches qui leur permettent d'obtenir un taux optimal de réussite, plus l'enseignant est jugé efficace. Ce postulat est issu des conclusions de la recherche sur le temps d'apprentissage (Berliner, 1979; Brunelle et Tousignant, 1985; Rosenshine, 1980; Siedentop, 1983). En conséquence, la question qui résume le but de cette étude est la suivante: quels sont, selon les élèves, les comportements des stagiaires qui favorisent plus ou moins leur implication avec succès dans les cours d'éducation physique?

Le cadre de référence conceptuel utilisé pour organiser les divers comportements identifiés par les élèves a été inspiré par les travaux de De Landsheere et Bayer dans *Comment les maîtres enseignent* (1969). Les auteurs définissent par le terme fonction «tout acte verbal d'enseignement produit par le professeur» (p. 24). Ils répartissent les actes d'enseignement des maîtres en neuf catégories de fonctions: 1° les fonctions d'organisation, 2° d'imposition, 3° de développement, 4° de personnalisation, 5° de feedback positif, 6° de feedback négatif, 7° de concrétisation, 8° d'affectivité positive, et 9° d'affectivité négative. Cette notion de fonction fut reprise par Piéron (1986) qui réalisa diverses études sur l'enseignement des activités physiques en adoptant les grandes catégories du système de De Landsheere et Bayer. Dans le contexte de la présente étude, le concept de fonction désigne tous les comportements observables ou tous les actes réalisés et toutes les paroles dites par les stagiaires en situation réelle d'enseignement avec les élèves. L'étude se propose donc comme objectif spécifique d'identifier, selon les perceptions des élèves, les comportements d'enseignement des stagiaires qui sont reliés aux différentes fonctions de l'enseignement de l'éducation physique dans le gymnase et qui favorisent plus ou moins leur participation dans les cours d'éducation physique.

Méthodologie

Participants

La présente étude a été menée auprès de 600 élèves de niveau secondaire (I à V). L'âge de ces élèves variait entre 12 et 17 ans. Tous les participants de l'étude ont suivi au moins quatre cours d'éducation physique avec les enseignants stagiaires. Ces étudiants en formation assuraient, dans la mesure du possible, toutes les activités d'enseignement sous la supervision du maître de stage.

Technique de cueillette des données

La Technique des incidents critiques (Flanagan, 1954) a été utilisée pour identifier les perceptions des élèves à l'égard des comportements d'enseignement des stagiaires. Cette technique permet de recueillir des descriptions d'événements significatifs pour les participants pendant le déroulement du processus enseignement/apprentissage (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988). Dans le contexte de cette étude, la Technique des incidents critiques nous a semblé l'instrument le plus approprié pour rejoindre un grand nombre d'élèves répartis dans une vingtaine d'écoles secondaires.

Les participants à l'étude ont été invités à répondre à deux questions qui furent validées par les procédures de préexpérimentation suivantes. D'abord, une version préliminaire des questions fut soumise à deux experts en intervention (validation d'experts). Elles furent ensuite expérimentées auprès de trois groupes d'élèves de 1re, 3e et 5e secondaire (N = 85). La consultation et l'expérimentation permirent de produire la version finale suivante de ces deux questions.

En pensant aux événements qui se sont passés dans tes cours d'éducation physique:

1. Choisis parmi ceux-ci un événement où ce que j'ai dit ou fait (à l'ensemble du groupe ou à toi individuellement) t'a vraiment donné le goût de participer avec plus d'enthousiasme à ce qui se passait dans le cours d'éducation physique.

   a) Qu'étiez-vous en train de faire?
   Raconte ce que j'ai dit ou fait pour que tu participes davantage.
   b) Qu'est-ce que cela t'a amené à faire de plus?

2. Choisis un événement où ce que j'ai dit ou fait (au groupe ou à toi en particulier) t'a amené à avoir moins le goût de participer à ce qui se passait dans le cours d'éducation physique.

   a) Qu'étiez-vous en train de faire?
   Raconte ce que j'ai dit ou fait pour que tu aies moins le goût de participer:
   b) Qu'est-ce que cela t'a amené à faire de moins?

Stratégie de cueillette de données

Les données ont été recueillies par chaque stagiaire à la fin du cours d'éducation physique lors des dernières séances d'enseignement. Au préalable, tous les stagiaires avaient reçu, lors d'une rencontre avec le responsable du projet, un guide de procédures destiné à leur indiquer comment recueillir les commentaires de leurs élèves. La rencontre débutait par un exposé d'environ cinq minutes au cours duquel le stagiaire expliquait d'abord qu'il voulait connaître l'opinion des élèves sur ce qui se passe pendant les cours afin d'améliorer son enseignement. Il lisait ensuite les deux questions en leur demandant de raconter

un événement ou une petite histoire qu'ils avaient vécu pendant le cours en insistant pour qu'ils ne donnent pas uniquement une appréciation globale. Il les invitait à répondre sur place, individuellement, et il leur demandait de ne pas écrire leur nom de manière à ce que les réponses soient anonymes. La durée approximative d'une rencontre était de quinze minutes. L'ensemble des réponses ainsi recueillies par les stagiaires a constitué les données brutes de l'étude qui ont servi à l'analyse des perceptions des élèves.

Traitement des données

L'analyse des données fut réalisée selon une méthodologie empruntée en partie à celle proposée par Spradley (1980). Cette technique d'analyse sémantique vise à développer de façon inductive une taxonomie à partir des réponses décrites par les participants. Elle fut amorcée immédiatement à la fin de la cueillette des données. Celles-ci ont été analysées de manière à sacrifier le moins possible de leur spécificité et de leur validité. Cette analyse s'est déroulée en deux étapes complémentaires:

Traitement préliminaire

La phase préliminaire de traitement des données a permis, dans un premier temps, de classer les feuilles de réponses en leur attribuant des numéros. Par exemple, «G2, 120» indique qu'il s'agit d'un garçon de 2^{e} secondaire dont la fiche de réponse porte le numéro 120. Dans un deuxième temps, la lecture des incidents a permis de mettre à part: a) des réponses contenant seulement une appréciation générale et ne décrivant pas un événement spécifique relatant le comportement du stagiaire (47 réponses positives et 39 réponses négatives furent écartées pour cause d'imprécision); b) des questionnaires qui ne présentaient aucune réponse (32 pour les incidents positifs et 283 négatifs). Ce premier triage révèle que les élèves semblent ressentir un bon degré de satisfaction quant aux comportements de leur stagiaire alors qu'un petit nombre d'élèves se montrent réticents à décrire des événements positifs. Dans un troisième temps, cette phase consistait à souligner les mots clefs et les faits saillants permettant de résumer chaque incident. Lorsqu'il y avait plus d'un incident dans une réponse, le ou les incidents supplémentaires ont été transcrits sur des fiches séparées pour en faciliter la classification.

Phase d'analyse

L'analyse a permis: a) de regrouper les énoncés en s'inspirant du cadre de référence des fonctions d'enseignement de De Landsheere et Bayer (1969); b) de définir les catégories et sous-catégories émergeant à l'intérieur de chaque fonction; c) de procéder à un consensus entre analystes. À ce propos, une cinquantaine d'incidents critiques choisis au hasard dans les cinq catégories de fonctions furent classifiés par deux analystes. Cette procédure permit d'obtenir un degré très satisfaisant de concordance (85 %) entre les deux analystes et notre propre classification. Les quelques cas litigieux révélés amenèrent à réviser certaines définitions et à les classifier de façon définitive. En dernier lieu, les données

furent quantifiées en termes de pourcentage et de nombre d'événements inclus dans chaque catégorie.

Résultats

Cette étude avait pour but d'identifier, d'après les perceptions des élèves, les comportements d'enseignement des stagiaires qui favorisent plus ou moins leur participation dans les cours d'éducation physique. L'analyse inductive des 740 incidents recueillis a permis d'élaborer une taxonomie regroupant en cinq catégories de fonctions[1] les comportements d'enseignement des stagiaires.

Le tableau 1 montre les fréquences et les pourcentages de distribution des 490 incidents positifs et 250 incidents négatifs selon cinq fonctions: 1° les fonctions d'évaluation, 2° les fonctions d'affectivité positive et négative ou de contrôle, 3° les fonctions d'information, 4° les fonctions d'organisation, et 5° les fonctions associées au programme.

Le tableau 1 permet aussi de constater que l'ensemble des élèves identifie un plus grand nombre d'événements jugés positifs, c'est-à-dire en rapport avec les comportements des stagiaires qui favorisent leur engagement, que d'incidents négatifs (490 incidents positifs et 250 incidents négatifs). L'examen approfondi de chacune des fonctions dans les parties qui suivent va permettre d'identifier les comportements d'enseignement des stagiaires qui, selon les élèves, favorisent plus ou moins leur engagement dans les cours d'éducation physique.

Tableau 1

Types de fonctions permettant de regrouper les comportements efficaces et peu efficaces rapportés par les apprenants

Fonctions	Événements associés aux comportements efficaces		Événements associés aux comportements peu efficaces		Total	
	N	%	N	%	N	%
d'évaluation	182	37	68	27	250	34
d'affectivité positive et négative (contrôle)	131	27	71	28	202	27
d'information	142	29	34	14	176	24
d'organisation	13	3	44	18	57	8
associées au programme	22	4	33	13	55	7
Total	490	100	250	100	740	100

Les fonctions d'évaluation

Un peu plus d'un tiers de tous les incidents identifiés par les élèves (soit 34 %) concerne les fonctions d'évaluation. Cette catégorie arrive nettement au premier rang de toutes les catégories de fonctions. Les fonctions d'évaluation touchent directement les comportements du stagiaires en relation avec: 1° les principaux feedback sur les apprentissage, 2° l'observation des élèves, 3° l'auto-évaluation, et 4° le degré d'ajustement des tâches au degré d'habileté des élèves.

Les données obtenues font ressortir l'importance que les participants ont accordée à certains comportements des stagiaires en relation avec les fonctions d'évaluation. On observe qu'ils rapportent plus d'incidents en rapport avec les comportements des stagiaires qui favorisent leur implication que d'incidents qui favorisent leur désengagement. En effet, plusieurs élèves signalent qu'ils apprécient que les stagiaires leur donnent du feedback spécifique sur la qualité de leur rendement. Ils mentionnent dans une grande majorité que les stagiaires corrigent leurs erreurs en leur disant quoi faire, les informent sur les erreurs commises en leur prodiguant des encouragements, et manifestent la plupart du temps leur satisfaction quand ils ont du succès. Les exemples suivants illustrent bien les propos de deux élèves:

> Au soccer tu m'as dit que mon botté intérieur du pied droit était très bon mais que je pourrais encore frapper plus fort si je prenais de l'élan. J'ai essayé de frapper plus fort en «gardant» ma technique, ça a marché (F4, 337);

> Dans le cours de l'inter-cross, tu m'as dit: C'est beau, tu tiens bien ton bâton plus haut et tu renvoies bien la balle sur le mur, continue (F3, 526).

Les élèves apprécient aussi l'habileté du stagiaire à observer de manière efficace leur comportement et ils aiment être associés dans les tâches d'évaluation (auto-évaluation, évaluation par les pairs). En résumé, les feedback correctifs utilisés par les stagiaires sont perçus par les élèves comme des habiletés importantes qui favorisent leur implication dans les tâches d'apprentissage proposées. En effet, les élèves réagissent très positivement à ces comportements si l'on en juge par les suggestions suivantes: «J'ai eu plus de fun et d'enthousiasme», «Je réussis plus souvent ce que tu me dis de faire», «Je corrige mes erreurs et mes fautes» ou, encore, «Je suis encouragé parce que je progresse».

Les principaux comportements cités par les élèves comme ne favorisant pas l'implication sont, par ordre d'importance: 1° donner du feedback spécifique négatif, 2° ne pas respecter le niveau d'habileté des élèves en proposant des tâches compliquées ou difficiles à réaliser, 3° porter un mauvais jugement ou une évaluation jugée sévère sur la performance des élèves, 4° observer de façon peu efficace et 5° donner du feedback général négatif. Les commentaires suivants font état de cette préoccupation:

> Nous étions en train de faire du tir à l'arc, tu m'as dit que je n'étais pas capable de viser droit comme avant et que je devrais tenir mon bras le plus loin possible. J'avais de la difficulté car la corde s'accrochait au niveau de mon coude et ça me faisait mal (F3, 837);

> On faisait du basketball, tu es allé trop vite pour lancer le ballon, ça ne m'a pas donné le temps de me replacer. J'ai perdu le moral de pratiquer parce que tu le répétais souvent avec moi (G3, 525).

Les réactions des élèves qui émergent de ces comportements jugés peu efficaces sont très variées. Ainsi, les élèves rapportent que ce type de feedback ne les aide ni à réussir les tâches d'apprentissage ni à identifier de façon précise leurs erreurs. Ils ressentent donc une insatisfaction générale due à une absence d'information leur permettant de se corriger, de progresser et d'orienter leur apprentissage dans le sens souhaité.

Les incidents décrits par les élèves en rapport avec les fonctions d'évaluation rendent compte de l'importance de cette catégorie dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les résultats obtenus dans cette catégorie révèlent que les élèves observent avec à-propos d'une part les comportements des stagiaires qui facilitent leur implication en leur offrant le plus de corrections et de renforcements et, d'autre part, les comportements qui privilégient les aspects négatifs, qui nuisent par conséquent à leur engagement dans les tâches d'apprentissage proposées.

Les fonctions d'affectivité

La catégorie «fonctions d'affectivité» est associée aux comportements des stagiaires reliés à l'affectivité positive et négative (tableau 1). Les interventions d'affectivité positive perçues par les élèves regroupent principalement les habiletés du stagiaire visant: 1° à intensifier l'effort des élèves, 2° à les inciter à participer plus qu'à gagner, 3° à prodiguer des louanges et des encouragements (support moral), 4° à faire de l'humour et 5° à participer avec eux comme joueur dans les activités sportives. En contrepartie, les fonctions d'affectivité négative touchent principalement: 1° les réprimandes du stagiaire envers les élèves, 2° les réactions inappropriées face à la déviance, 3° les critiques et les encouragements faits de façon négative, 4° les punitions et 5° le manque de patience et de tolérance.

Il importe aussi de signaler que cette catégorie des fonctions d'affectivité, prise dans son ensemble, revêt une grande importance pour les élèves. En effet, elle regroupe 131 incidents positifs et 71 incidents négatifs, ce qui la place au deuxième rang parmi les fonctions.

L'examen détaillé des résultats positifs révèle que les comportements les plus cités en rapport avec l'affectivité positive sont reliés à l'intensification de l'effort des élèves par les stagiaires. Les propos suivants rapportés par trois élèves font clairement état de cette préoccupation:

> Tu m'as encouragé en m'expliquant comment corriger mes défauts, tu ne m'as pas engueulé parce que je ne suis pas capable de faire telle ou telle chose au basket. Tu as ajouté: vas-y, tu vas l'avoir, c'est l'effort qui compte (F5, 57);

> Tu m'as dit que mes touches étaient très bonnes et que j'ai fait un effort, ça m'a encouragé à continuer à pratiquer parce que moi dans le volley-ball, je me sens toujours sous-estimé. Donc, ça m'a encouragé (F5, 77);
>
> On faisait de la natation, tu m'as encouragé à faire plus de longueurs en me suivant le long de la piscine, et j'en ai fait, etc. (M4, 3);
>
> Tu m'as même dit lâche pas, lâche pas, à chaque fois que j'arrivais au bout (G4, 3).

Les élèves apprécient particulièrement les stagiaires quand ils les encouragent à continuer l'effort, à participer plus qu'à gagner. Ils réagissent très positivement comme le montrent les propos suivants: «Je ressens du plaisir et de la confiance», «Je m'efforce plus», «Je m'applique sans être dérangé». Les résultats rendent compte des réactions nombreuses et variées des élèves quand leurs stagiaires adoptent des comportements jugés efficaces.

Si on observe les fonctions d'affectivité négative, on s'aperçoit rapidement que cette catégorie occupe une place très importante pour les élèves. En effet, elle regroupe le plus grand nombre d'incidents négatifs identifiés (tableau 1). Les élèves déplorent particulièrement les comportements de réprimande de leurs stagiaires ainsi que les punitions qu'ils leur infligent pendant le déroulement des exercices. Les incidents suivants illustrent bien quelques comportements regroupés autour de ces conduites:

> On jouait au basket, tu as arrêté le jeu, tu m'as averti sévèrement devant mes «chums», tu m'as engueulé pour rien, j'ai trouvé que tu m'as répondu «bête» (F5, 669);
>
> Quelqu'un a fait le fou dans notre groupe, tu nous a imposé cinq minutes d'exercices de plus que les autres (G2, 806);
>
> Tu m'as dit: ça fait mille fois que je te dis que ton lancer n'est pas bon. Tu n'arrêtais pas de me critiquer parce que je faisais des choses de travers, ce n'est pas de ma faute (G3, 720).

Dans cette catégorie de fonctions d'affectivité négative, il est intéressant de remarquer le genre de réactions rapportées par les élèves à l'égard des comportements jugés peu efficaces en terme d'intervention. Les élèves se disent frustrés, trouvent qu'ils manquent d'enthousiasme pour les pratiques, déclarent s'exercer le plus souvent de manière «croche» et avouent désobéir au stagiaire. En somme, ils expriment des sentiments d'insatisfaction et de découragement.

En résumé, même si les élèves se disent satisfaits des comportements d'affectivité des stagiaires, il n'en demeure pas moins qu'ils considèrent que ceux-ci réservent une grande part de leur intervention au contrôle de la classe, pour amener les élèves à s'impliquer davantage dans les cours d'éducation physique, mais, la plupart du temps, de manière inappropriée et peu efficace.

Les fonctions d'information

Les fonctions d'information occupent le troisième rang avec un total de 176 incidents critiques, soit 24 % du total de tous les événements rapportés par les élèves. Cette catégorie touche directement les comportements du stagiaire visant: 1° l'explication du contenu de la matière (technique, tactique, règlements); 2° la manière de structurer le contenu des explications; 3° la présentation du but de l'exercice, de son utilité et de ses avantages; 4° la démonstration des exercices à faire et des habiletés à acquérir et 5° le questionnement des élèves.

À la lecture du tableau 1, on observe que les élèves ont rapporté quatre fois plus d'incidents positifs que négatifs (142 contre 34). Ils perçoivent que les stagiaires donnent principalement des explications claires et concises, offrent des explications pertinentes sur les éléments techniques, les composantes tactiques et les règlements des activités. Ils mentionnent aussi que les stagiaires présentent bien les critères d'exécution des tâches motrices, démontrent bien les exercices à faire et leur posent des questions à propos de la matière pour susciter leur réflexion. Voici, en guise d'illustration de ces comportements, comment se sont exprimés quelques élèves:

> Tu m'as expliqué que nous devions faire le service court seulement si nous jouons en double car si l'adversaire dégageait «par après», notre partenaire lui serait dans le fond et serait prêt a frapper le volant (G4, 417);
>
> Tu m'as montré la bonne position que mes mains devaient prendre sur le ballon de volley-ball en essayant de former une coupe avec mes mains (F2, 319);
>
> Tu nous as expliqué en détail et lentement le circuit-training, j'ai compris tout de suite ce qu'il fallait faire en passant d'un exercice à l'autre (G1, 16).

Les incidents négatifs en relation avec cette catégorie sont peu nombreux. On en enregistre seulement 34. Toutefois, d'après les perceptions des élèves, il semble que des stagiaires éprouvent certaines difficultés à transmettre l'information voulue. Des élèves mentionnent particulièrement que des stagiaires expliquent les exercices de façon floue, imprécise et incomplète; quand ils le font, ils parlent parfois vite, pas assez fort pour se faire comprendre. Ils signalent aussi que des stagiaires font parfois des erreurs lors des démonstrations des tâches motrices. L'exemple suivant illustre bien cette dernière caractéristique rapportée par une élève:

> Dans le cours de basketball, tu m'as démontré trois fois le «lay up», mais ça n'a jamais réussi ton «affaire», tu ne l'as pas corrigé par la suite, on a continué pareil (F4, 568).

Dans ces fonctions d'information, il est intéressant de noter les différentes réactions des élèves face aux différents comportements des stagiaires. Les élèves déclarent participer avec enthousiasme quand la leçon est bien structurée et que les exercices sont bien expliqués. En fait, il semble que la clarté des expli-

cations, l'aisance de la présentation, la précision des critères de réussite d'une tâche jouent un rôle important dans l'implication des participants. Ils mentionnent comprendre le contenu technique ou tactique transmis par leur intervenant et arrivent souvent à réussir la tâche demandée. En contrepartie, les explications longues et imprécises des stagiaires, leurs mauvaises démonstrations, leurs répétitions inutiles provoquent souvent chez les élèves de l'ennui et du désintéressement, et occasionnent des pertes de temps. L'incident suivant rapporté par un élève montre bien leur réaction d'insatisfaction:

> Tu m'expliquais une technique au volley-ball. J'étais mêlé de savoir quoi faire parce que tu parlais vite et à tout le monde en même temps. Ça m'a amené à «ne plus avoir les oreilles» pour t'écouter (M2,899).

Les fonctions d'organisation

Sont classés dans cette catégorie les comportements des stagiaires qui sont reliés: 1° à l'organisation du groupe-classe dans le gymnase (division et répartition des équipes, regroupement des élèves); 2° à l'organisation temporelle des activité (durée des explications, périodes d'interruptions). Il importe de signaler que cette catégorie revêt une importance très relative pour les élèves puisqu'elle occupe la quatrième place parmi l'ensemble des autres catégories. L'examen des résultats révèle toutefois que les comportements des stagiaires associés aux fonctions d'organisation sont perçus par les élèves comme favorisant plus leur désengagement que leur engagement dans les tâches d'apprentissage (44 incidents négatifs pour seulement 13 incidents positifs).

Les élèves perçoivent principalement que leur stagiaire divise les équipes de manière inégale, propose une activité ou une explication qui durent trop longtemps, ou arrête souvent le déroulement de la séance comme l'a mentionné un élève:

> Tu nous rassembles trop souvent, on ne pouvait presque pas jouer. «C'est plate», tu interviens à chaque fois au milieu de la partie (M3, 901).

Il est intéressant de noter les réactions des élèves à l'égard des comportements des stagiaires qui perturbent leur participation. Ils mentionnent des propos tels que: «J'arrête de pratiquer», «J'attends beaucoup pour commencer l'activité», «On niaise beaucoup à ne rien faire», etc. En résumé, les élèves perçoivent très bien que, lorsque les stagiaires mettent en place une organisation défectueuse et peu efficace, ils perdent de l'intérêt et ont beaucoup de difficulté à s'impliquer de façon appropriée dans les tâches d'apprentissage proposées.

Les fonctions reliées au programme

Cette catégorie concerne les comportements des stagiaires associés au programme. Elle touche particulièrement le choix et la pertinence des activités éducatives. Il importe de signaler que très peu d'élèves ont choisi de raconter des événements en rapport avec cette catégorie. En effet, les élèves ont rapporté

seulement 22 incidents critiques positifs et 33 incidents négatifs. De ce fait, les fonctions reliées au programme occupent le dernier rang parmi toutes les fonctions.

Dans ces fonctions, les élèves apprécient le comportement du stagiaire quand celui-ci propose: 1° une activité sous forme jouée, 2° une activité nouvelle pratiquée pour la première fois et 3° une activité plaisante et de détente (relaxation, par exemple). Les élèves se disent prêts à faire des progrès, à s'améliorer et à donner le maximum quand le stagiaire propose des activités attrayantes, comme l'illustre cet événement rapporté par un élève: «Tu es arrivé avec plein de choses, tu nous as fait faire des échauffements en se servant de la musique "tripante"». En contrepartie, ils déplorent la présentation d'une activité ennuyeuse, peu attrayante et dépourvue de jeu. L'événement suivant relaté par un élève lors d'un cours de basket-ball exprime bien la préoccupation des apprenants quant au choix des exercices:

> Lorsqu'on passait la balle au centre, tu nous la relançais et nous devions faire un lancer en suspension et ensuite aller au centre, s'arrêter un moment et aller chercher le ballon, etc. Je trouvais que ce n'étais pas du jeu mais du «tapponnage». Ça ne me donnait pas le goût de faire l'exercice (G3,415).

Les élèves n'apprécient pas non plus les cours théoriques et les tests de performance. Ils se perçoivent à cet égard comme peu intéressés, peu enthousiastes et n'ayant pas souvent l'occasion de s'impliquer de façon constante dans les cours d'éducation physique.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'identifier, d'après les perceptions des élèves du secondaire, les comportements d'enseignement des stagiaires qui favorisent plus ou moins leur participation dans les cours d'éducation physique. Les résultats obtenus par la Technique des incidents critiques ont permis d'identifier un certain nombre de comportements reliés aux fonctions d'enseignement de l'éducation physique dans le gymnase.

Les événements relatés par les élèves touchent principalement les comportements des stagiaires qui sont associés aux fonctions d'évaluation, d'affectivité positive et d'information. Les comportements des stagiaires associés aux fonctions d'organisation et à celles reliées au programme semblent nettement moins préoccuper ces mêmes élèves. L'analyse des réactions des élèves a permis de constater jusqu'à quel point les comportements d'enseignement des stagiaires influencent leur participation et leur attitude. À en juger par les événements relatés, les élèves sont capables d'identifier les habiletés d'enseignement de leur stagiaire.

Ainsi, à la lumière des résultats obtenus par le biais des perceptions des élèves, il semble se dessiner des axes de réflexion reliés directement à l'efficacité

de l'enseignement des stagiaires. Ces axes de réflexion convertis sous forme d'hypothèses d'action auraient avantage à faire partie des préoccupations premières des futurs enseignants soucieux de favoriser la participation enthousiaste des élèves dans le cours d'éducation physique. Ainsi, s'il faut en croire les élèves, les stagiaires devraient s'appliquer:

1. À donner suffisamment de feedback spécifiques pour informer les élèves de la qualité de leur rendement, et à leur offrir des corrections et des renforcements appropriés en ajustant les tâches au niveau de leur habileté;
2. À créer un climat d'affectivité positive en respectant les différences individuelles entre les élèves, et en les encourageant régulièrement dans leur effort en évitant de les punir et de les dénigrer;
3. À communiquer un contenu d'apprentissage cohérent avec les objectifs poursuivis tout en étant le plus possible clairs et précis dans leur explication;
4. À proposer une organisation efficace qui favorise le déroulement des activités sans perte de temps ni attente prolongée;
5. À offrir des activités d'apprentissage plaisantes et attrayantes en recourant aux formes ludiques dans plusieurs disciplines sportives;
6. À être attentifs aux comportements d'attente et de nonchalance ainsi qu'au degré d'engagement et d'implication manifesté dans les tâches d'apprentissage;
7. À déceler les signes avant-coureurs de comportements perturbateurs (déviance) et à réagir efficacement aux comportements des élèves jugés inappropriés sans les réprimander.

Les résultats de cette étude mettent en évidence la nécessité de tenir compte des perceptions des élèves dans le processus enseignement/apprentissage. Ils apportent eux aussi aux formateurs des informations susceptibles de les aider à mieux préparer les stagiaires à affronter la réalité de l'enseignement et permettent aux maîtres de stage d'élargir leur cadre de référence pour donner du feedback aux stagiaires.

Les conclusions de la présente étude ne représentent qu'un aspect du phénomène complexe des comportements d'enseignement des stagiaires en situation réelle. Il est certain que d'autres études à caractère qualitatif ont besoin d'être faites pour continuer à cerner et à comprendre la réalité à laquelle sont confrontés ces intervenants en formation afin de les aider à profiter le plus possible de cette initiation à la vie professionnelle.

NOTE

1. Nous croyons utile de rappeler que le terme «fonctions» dans le cadre de cette étude désigne tous les comportements observables ou tous les actes réalisés et toutes les paroles dites par les stagiaires en situation réelle d'enseignement.

Abstract — The aim of this study is to identify, through an analysis of students' perceptions, those instructional behaviors demonstrated by student teachers which produce greater participation in secondary physical education classes. The critical incidents technique was used to sample the perceptions of 600 students in 20 secondary level schools. An inductive analysis of these incidents was performed to result in a taxonomy of the behavior of student teachers as comprising five function categories. The incidents described those behaviors related to functions of evaluation/feedback, attitude/encouragement, and of providing information.

Resumen — El objetivo de este estudío es identificar según las percepciones de los alumnos, las conductas de enseñanza que favorecen más o menos la participación en los cursos de educación fisica, en los alumnos en práctica a nivel secundarío. La técnica de incidentes críticos ha sido utilizada para obtener las percepciones de 600 alumnos repartidos en una veintena de escuelas secundarias. El análisis inductivo de los incidentes colegiados permitió elaborar una taxonimia regrupando, en cinco categorias de función, los comportamíentos de los alumnos en práctica que son asociados a las funcíones de evaluación, de afectividad y de información.

Zusammenfassung — Das Ziel dieser Studie ist es, mittels der Wahrnehmung der Schüler das Lehrverhalten der Praktikanten zu beschreiben, die im Turnunterricht and der höheren Schule mehr oder weniger die aktive Teilnahme fördern. Es wurde die Technik der «kritischen Vorkommnisse» angewendet, um die Ansichten von 600 auf etwa 20 höhere Schulen verteilten Schülern zu erkunden. Die Induktivanalyse der gesammelten Angaben hat die Erarbeitung einer Wertskala erlaubt, welche in 5 Funktionsgruppen das Unterrichtsverhalten der Praktikanten in der Turnhalle erfasst. Die berichteten Vorkommnisse betreffen hauptsächlich diejenigen Verhaltensweisen der Praktikanten, die sich auf die Benotung, die Gefühlserregbarkeit und auf die Information beziehen.

RÉFÉRENCES

Berliner, D. (1979). Tempus Educare. *In* P. J. Peterson et H. J. Walberg (dir.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (p. 120-135). Berkerly, CA: McCutchan.

Blais, J. (1984). *Analyse exploratoire des raisons de persévérer et des risques d'abandonner pendant le déroulement d'un programme de danse aérobique.* Essai de maîtrise, Département d'éducation physique, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R. et Hamilton, V. L. (1986). Children's concepts of ability, effort, and conduct. *American Educational Research Journal, 23,* 95-104.

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique.* Québec: Gaëtan Morin.

Brunelle, J. et Tousignant, M. (1985). *Supervision de l'interaction en activité physique.* Document de travail, Département d'éducation physique, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Caruso, V. (1980). *Behaviors indicating teacher enthusiasm, critical incidents reported by teachers and students in secondary school physical education and english classes.* Thèse de doctorat, Uniersité du Massachussets.

Cortis, G. et Crayson, A. (1978). Primary school pupils perceptions of student teachers performance. *British Educational Review, 30,* 93-101.

De Landsheere, G. et Bayer, E. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe.* Bruxelles: Ministère de l'Éducation nationale, Administration des études.

Denton, J. (1977). Pupil perception of a student teacher's competence. *Journal of Educational Research, 70*(4), 180-185.

Elbakraoui, L. (1987). *Les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de la participation des élèves dans les cours d'éducation physique au secondaire.* Mémoire de maîtrise, Département d'éducation physique, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Figley, G. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching Physical Education, 4,* 229-240.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin, 51,* 327-358.

Marzouk, A. (1987). *Expérimentation d'une stratégie d'instruments de supervision pour améliorer le climat d'apprentissage en sport scolaire.* Mémoire de maîtrise, Département d'éducation physique, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Marzouk, A. (1990). *L'efficacité de l'enseignement des stagiaires en éducation physique telle que perçue par les maîtres de stage, les élèves et les stagiaires.* Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Meighan, R. (1974). Children's judgements of the teaching performance of student teachers. *Educational Review, 27,* 52-60.

Meighan, R. (1978). A pupil's eye of teaching performance. *Educational Review, 30,* 125-137.

Mergendoller, J. R. et Packer, M. J. (1985). Seventh graders' conceptions of teachers: An interpretive analysis. *Elementary School Journal, 85,* 581-600.

Mitman, A. L. et Lash, A. A. (1988). Students' perceptions of their academic standing and classroom behavior. *Elementary School Journal, 89,* 321-325.

Morine-Dershimer, G. (1982). Pupil perceptions of teacher praise. *Elementary School Journal, 82,* 421-434.

Nadeau, M. A. (1981). *L'évaluation des programmes d'études, théorie et pratique.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Peterson, P. L. et Swing, S. R. (1982). Beyond time on task: Student's reports of their thought processes during classroom instruction. *Elementary School Journal, 82,* 481-491.

Piéron, M. (1985). *Pédagogie des activités physiques et sportives. Méthodologie et Didactique.* Bruxelles: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française.

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

Rosenshine, B. V. (1980). How time is spent in elementary classroom. *In* G. Denhan et A. Lieberman (dir.), *Time to learn* (p. 107-123). Washington, DC: National Institute of Education.

Sané, O. (1988). *Niveau de satisfaction des élèves à l'égard des cours d'éducation physique.* Essai de maîtrise, Département d'éducation physique, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2^{e} éd.). Palo Alto, CA: Mayfield Publishing.

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

Stipek, D. J. et Tannatt, L. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology, 76,* 75-84.

Veldman, D. J. (1970). Pupil evaluation of student teachers and their supervisors. *Journal of Teacher Education, 21,* 165-167.

Veldman, D. J. et Peck, R. F. (1963). Student teacher characteristics from the pupils view point. *Journal of Educational Psychology, 54,* 346-355.

Weinstein, R. S. (1985). Student mediation of classroom expectancy effects. *In* J. B. Dusek (dir.), *Teacher Expectancies* (p. 329-350). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wittrock, M. C. (1986). Student's through processes. *In* M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^{e} éd., p. 297-314). New York: McMillan.