

Le profil des interventions d'enseignants confirmés, décrit précédemment (article Education Physique et Sport, N° 173, Janvier 1982) fait apparaître toute l'importance qu'ils attribuent à l'information relative à la matière, aux techniques enseignées. Nous distinguons deux types d'interventions : celles qui visent leur présentation (instruction ou contenu) et celles qui réagissent à la prestation, aux activités motrices de l'élève.



Photos P. Mérand/G. Vandeville - CPS-FSGT

# Comportements des enseignants d'A.P.S. 2<sup>e</sup> PARTIE

## *Interventions relatives au contenu de l'enseignement*

### **LA PRESENTATION (Instruction, contenu)**

L'enseignant propose l'activité, décrit les modalités techniques de réalisation, précise les critères de réussite. Ces interventions devraient aussi contribuer à motiver l'élève, à justifier l'activité en la situant dans l'ensemble de la relation pédagogique ou encore en faisant appel à des données scientifiques qui la concernent. On peut en estimer la part à environ

20 % des interventions de l'enseignant, à 15 % dans l'ensemble des interactions. (Freedman, 1978 ; Piéron et Hacourt, 1979 ; Piéron, 1980). Une catégorie recouvrant approximativement le même concept représentait 14,2 % du temps des comportements de l'enseignant (Anderson et Barrette, 1978).

Des variations quantitatives apparaissent selon l'expérience professionnelle ou le niveau d'enseignement.

Nous avons constaté une réduction de la

proportion des interventions relatives au contenu avec l'augmentation de l'âge des élèves : 23 % au niveau secondaire inférieur, 19,8 % au niveau secondaire supérieur. Cette tendance trouve confirmation dans les données de Freedman (1978), 16,8 % dans les classes du niveau élémentaire, 12,8 % dans les classes du secondaire et chez Anderson et Barrette (1978) 19,5 % et 12,7 %. Si les différences n'atteignent pas toujours un seuil de signification acceptable, elles s'orientent

dans le même sens et indiquent une tendance à réduire la part de ces interventions lorsque l'on s'adresse à des élèves plus âgés.

Il nous paraît bien difficile de déterminer la proportion la plus favorable d'informations relatives au contenu, convenant aux différents degrés. On considère souvent qu'en début d'apprentissage, les apprenants ont besoin de relativement peu d'informations qui seraient centrées sur un ou deux critères essentiels à la réussite de l'habileté plutôt que sur un ensemble de critères dont la perception deviendra probablement de plus en plus confuse à mesure que l'information s'accumule et que l'impatience de pratiquer l'habileté s'accroît (Singer, 1975). Les jeunes élèves tirent plus de profit de la pratique, que d'un long discours de l'enseignant. Comme il s'agit d'un contact relativement nouveau avec une tâche, l'élève ne comprend pas toujours immédiatement les modes de réalisation, les formes d'organisation ou encore perçoit diversement ce que l'on attend de lui. Ceci implique de nouvelles informations. On pourrait dès lors conseiller de scinder l'information si cela n'implique pas un trop grand nombre d'épisodes d'organisation.

En fin d'apprentissage, l'information dont le sujet tire bénéfice doit être nettement plus précise, plus fine, plus détaillée et aussi plus personnalisée. Les informations de contenu les plus profitables surviennent sous forme de feedbacks individualisés plutôt que lors d'une présentation collective. A ce stade, le caractère global de la tâche prend moins d'importance que les aspects spécifiques.

En dernière analyse, l'essentiel est que l'enseignant estime la quantité d'informations qu'il transmet à ses élèves, qu'il la confronte avec ses objectifs, avec le stade de l'apprentissage auquel se trouvent ses élèves. Sa décision de réduire, de scinder ou d'augmenter la quantité d'informations en dépendra.

Comparés aux enseignants en formation, les professeurs observés apparaissent nettement centrés sur le contenu de leur enseignement. Manifestement, ils sont animés d'un souci louable de faire apprendre quelque chose à l'élève, de lui transmettre des connaissances utilisables pour améliorer la qualité de ses habiletés motrices.

### LES REACTIONS A LA PERFORMANCE, A LA PRESTATION (FEEDBACK)

En apprentissage moteur, on considère le feedback comme une notion clé. Il est parfois limité au seul concept de connaissance des résultats. On le place à la charnière de deux phénomènes complé-

mentaires : apprentissage et enseignement (« learning » et « teaching »).

Dans l'exécution de nombreuses tâches, l'apprenant ne dispose pas d'un feedback intrinsèque, aisément accessible. La simple connaissance sous forme de succès ou d'échec se révèle fréquemment incapable d'atteindre l'objectif essentiel du feedback : modifier le comportement moteur de l'apprenant. Celui-ci a besoin d'une source extérieure d'information qu'il trouve parfois chez l'enseignant.

#### ■ La part du feedback dans les interactions (tableau 1)

Des différences sensibles apparaissent selon les niveaux des élèves et l'expérience professionnelle des enseignants. Les réactions étaient plus fréquentes avec les élèves les plus âgés ( $P = 0,10$ ) ou chez les professeurs ( $P = 0,05$ ,  $U = 37$ ). On le comprendra aisément si l'on considère que le nombre d'élèves est souvent moindre dans les classes du niveau supérieur.

Chez les professeurs, le feedback prend une importance quantitative considérable dans l'interaction. Il représentait près de 26 % du total de ces interactions, pour 19,9 % chez les stagiaires. La différence indiquerait que l'on pourrait considérer la quantité des réactions émises comme un des facteurs distinguant des enseignants plus et moins efficaces.

Plusieurs plans d'observation de l'enseignement incluent le feedback parmi les catégories de comportement à observer. Utilisant le système d'observation de Hough (1966), Piéron et Drion (1977) constataient qu'il entrait pour 7,3 % dans

l'interaction et 9,0 % dans le total des événements observés. Il représentait 17,3 % des interventions verbales d'un même enseignant observé à 9 reprises ; la marge de variation s'échelonnait de 10,2 à 21,8 % (Demartean et Piéron, 1978). Dans une situation différente, puisqu'il s'agissait d'analyser des instructeurs de hockey sur glace, Brunelle et Coll. (1978) enregistraient 23,53 % de feedbacks ; l'unité d'analyse étant également l'intervention verbale.

Il importe d'être extrêmement prudent lorsque l'on compare les proportions d'interventions dans la relation d'enseignement. Avant de comparer des pourcentages, il convient de considérer l'unité d'analyse employée : unité de structure, unité temporelle, événement. Néanmoins, la marge de variation indiquerait qu'il est possible d'agir dans la formation des futurs enseignants afin qu'ils accordent une place plus large à ce type d'intervention.

Le feedback ne prend pas toujours une part aussi importante dans la relation d'enseignement. Les divergences entre enseignants en formation et en service ne sont pas nécessairement significatives. Feedman (1978) rapporte que des élèves-professeurs émettaient plus de feedbacks correctifs qu'un groupe d'enseignants choisis au hasard.

Outre la propension naturelle ou acquise de l'enseignant à réagir, la différence entre deux contextes éducatifs peut avoir pour origine les objectifs proposés par les programmes d'enseignement. Si l'on place l'accent sur l'acquisition d'habiletés sportives, on trouvera probablement une

TABLEAU 1 - Catégories de l'observation des réactions à la performance (feedback) dans l'analyse de l'interaction

CATEGORIES	DEFINITIONS
1. Réaction approbative simple	L'enseignement approuve la performance de l'élève de façon stéréotypée. « Oui » ; « Bien » ; « O.K. ».
2. Réaction approbative spécifique	Outre son approbation, l'enseignant fournit une information relative à la manière dont la performance a été effectuée, précisant éventuellement la raison de son évaluation. Il évalue de manière approbative en indiquant une modification souhaitée de la performance. « Cette fois, tes jambes étaient bien tendues ».
3. Réaction désapprobative simple	L'enseignant désapprouve la performance de l'élève de façon stéréotypée. « C'est mauvais ».
4. Réaction désapprobative spécifique	L'enseignant indique qu'il considère la performance comme insatisfaisante, en précisant la manière de la modifier. Cette catégorie est le pendant du feedback approbatif spécifique « Dans ton smash, tu ne donnes pas de coup de poignet ».
5. Réaction spécifique neutre	L'enseignant fournit une information sur la performance de l'élève, sur les corrections à apporter au mouvement, sans fournir d'évaluation positive ou négative sur le mouvement « Dans ton saut, tu dois placer tes mains à l'extrémité du plinth ».



*L'enseignant propose l'activité, décrit les modalités techniques de réalisation, précise les critères de réussite.*

plus forte proportion de feedbacks que si l'on poursuit simplement des objectifs récréatifs.

#### ■ Les taux d'intervention

La notion de fréquence ou de taux d'intervention permet de comparer avec moins de risque d'erreur des données provenant de sources différentes que les pourcentages d'interventions ou d'interactions.

Les professeurs observés ont émis en moyenne un feedback toutes les 15,5 secondes, soit un taux d'intervention de 3,87 par minute. La marge de variation s'étale d'un feedback toutes les 32 secondes à un toutes les 7,7 secondes. Quant aux taux d'interventions, ils s'échelonnent de 1,88 à 7,81 par minute.

Le taux moyen confirme l'importance quantitative déjà mise en évidence dans l'interaction. Comme il s'agit de professeurs sélectionnés pour leur compétence dans la matière qu'ils enseignent, on ne peut trop s'en étonner. Ils considèrent le feedback comme un facteur décisif dans les acquisitions des élèves. Même si la marge de variation paraît assez importante, elle est loin d'atteindre celle qui fut mise en évidence par Fishman et Tobey (1978) chez les enseignants analysés dans le Video Data Bank Project. Ceux-ci émettaient de 1 à 297 feedbacks par séance avec une médiane de 47 soit un peu plus de un feedback par minute. Dans les deux cas, la présence d'observateurs, de personnes manipulant le matériel, la certitude que les bandes enregist-

trées allaient être analysées auraient pu inciter les enseignants à réagir plus souvent que lors des leçons habituelles.

Chez les stagiaires, la fréquence d'intervention correspond à un feedback toutes les 20,2 secondes, soit un taux d'intervention de 2,97 par minutes. Ces valeurs sont du même ordre de grandeur que celles qui avaient déjà été rapportées par Piéron et Devillers (1980) chez une population de 9 élèves-professeurs féminins. Ce taux dépasse largement ceux qui furent enregistrés en début de programme de modification de comportement d'enseignants : de l'ordre de 1 par minute (Hamilton, 1974 ; Hughley, 1973 ; Rife, 1973).

Le taux d'intervention est légèrement plus élevé chez les élèves plus âgés. La différence de 4,29 par minute à 3,51 par minute n'atteint pas un seuil de signification acceptable.

#### ■ Aspects approuvés, désapprouvés ou spécifiques des réactions à la performance, du feedback (tableaux 2 et 3)

Il est fréquent que les plans d'analyse de l'enseignement distinguent des aspects positifs, négatifs ou neutres du feedback (Brunelle et coll., 1976 ; Fishman et Tobey, 1978 ; Freedman, 1978 ; Piéron et Hacourt, 1979 ; Hughley, 1973 ; Morgenneg, 1978 ; Quarterman, 1978 ; Rife, 1973 ; Stewart, 1977 ; Siedentop, 1976). Cette distinction relève de la notion du climat de la classe ou d'un principe de psychologie opérante insistant sur l'in-

fluence bénéfique à long terme du renforcement et du feedback positifs.

Émettre de nombreuses interventions à caractère approuvés favoriserait la création d'un climat de support dans la classe, capable d'enrichir la relation entre l'enseignant et ses élèves. Un climat résultant d'interventions à caractère négatif engendrerait des conditions d'apprentissage moins favorables.

Dans notre observation, nous avons distingué le feedback sous cinq aspects : approuvé, approuvé spécifique désapprouvé, désapprouvé spécifique et spécifique neutre. Les définitions des différentes catégories figurent au tableau 1.

Les réactions présentaient un caractère informatif dans une proportion de l'ordre de 3 pour 1, aussi bien chez les professeurs que chez les stagiaires. Dans les deux cas, cette proportion relève d'un net souci pour les modalités techniques de réalisation des habiletés enseignées. C'est apparemment une des caractéristiques des enseignants les plus efficaces dans l'enseignement en classe (Gage, 1979)

L'information était surtout accentuée dans les feedbacks désapprouvés. En règle générale, les enseignants justifient leur intervention désapprouvée. Ils le font beaucoup plus fréquemment que dans le cas des évaluations approuvées. Rappelons que dans une comparaison de micro-classes réparties selon la quantité d'apprentissage réalisée par les élèves, le nombre de réactions spécifiques à la performance distinguait deux groupes d'enseignants considérés comme plus et moins efficaces. Les groupes ayant réalisé le plus de progrès avaient reçu une plus forte proportion de feedbacks spécifiques (Piéron et Piron, 1981).

D'une manière globale, chez les professeurs, les feedbacks se répartissaient à raison de deux feedbacks approuvés pour un feedback désapprouvé (un rapport de 1,88). Utiliser des feedbacks approuvés et désapprouvés dans une telle proportion s'inscrit bien dans l'esprit des recommandations méthodologiques et des objectifs définis par différents spécialistes (Piéron, 1976 ; Rushall et Siedentop, 1972 ; Siedentop, 1976).

La comparaison de ces résultats avec les données de la littérature soulève plusieurs questions : s'agit-il de groupes exceptionnels abordant l'enseignement et les contacts avec les élèves d'une manière positive et utilisant sciemment les techniques de renforcement ? S'agit-il d'un effet d'une méthodologie plaçant l'accent sur cet aspect de la relation pédagogique ? S'agit-il simplement d'un heureux hasard, d'une exception ? En effet, on constate que beaucoup d'enseignants utilisent une approche à prédominance négative. Fishman et Tobey (1978) observaient 56 % de feedbacks négatifs, face à 42 % positifs

et 1,8 % neutres. Piéron et Hacourt (1979) relevaient des différences significatives à plusieurs niveaux d'enseignement, tant chez les professeurs masculins et féminins, toutes indiquant un emploi plus fréquent des interactions à caractère négatif. Des instructeurs de hockey analysés par Brunelle et Coll. (1976) portaient également plus de jugements spécifiques défavorables que favorables (16,55 % face à 6,94 % du total des interventions).

Cet ensemble de données, dont plusieurs apparemment contradictoires; indiquent que la fréquence des réactions à la performance des élèves ne constitue pas une donnée intangible. Elle est soumise à variation suivant les objectifs de l'enseignement, les situations choisies. Il varie chez un même enseignant (Demarteau et Piéron, 1978).

D'une manière générale, on peut remarquer que les rapports entre l'évaluation simple et l'évaluation spécifique divergent suivant qu'ils sont approuvateurs ou désapprouvateurs. Les enseignants expriment leur satisfaction d'une manière globale. Leur insatisfaction est spécifique et étayée par une demande de modification du comportement moteur ou par la description du comportement erroné. Demarteau et Piéron (1978) avaient déjà constaté dans leur analyse détaillée des interventions d'un maître de stage, que lorsqu'il évaluait de manière négative, il justifiait presque toujours son évaluation. Les instructeurs de hockey réagissaient de la même manière, 0,53 % du total des interventions expriment un jugement défavorable simple alors que 16,2 % justifient de manière spécifique leur jugement défavorable (Brunelle et Coll., 1976). Cette manière de procéder de l'enseignant tempère en quelque sorte les effets défavorables que pourraient produire des interventions négatives prédominantes.

S'il est intéressant de constater que les professeurs fournissent une quantité appréciable d'information en feedback à leurs élèves, notons également que ces comportements d'enseignement sont modifiables. L'indication est fondamentale lorsqu'on s'occupe de la formation des enseignants ou de leur perfectionnement.

Sous l'influence de programmes de formation professionnelle, le taux d'intervention en feedback spécifique augmentait significativement chez la plupart des sujets examinés par Boehm (1974), Darst (1974), Hamilton (1974), Hughley (1973), Rife (1973). Darst (1974) constate aussi une augmentation de la proportion des réactions spécifiques par rapport à l'ensemble des feedbacks. Avant le programme de formation fondé sur les principes du "Competency Based Teacher Education", les réactions spécifiques représentaient de 21 à 45 % des feedbacks. En fin de programme, elles étaient passées à un niveau de 40,4 à 57 %. Par contre, Hamilton (1974) ne constatait que peu de modifications de la part d'informations spécifiques parmi les feedbacks : 36 à 80 % au niveau de base, 52 à 75 % après interventions.

Le taux des feedbacks positifs augmentait également sous l'influence des programmes de modifications des comportements (Hutslar, 1976; Hughley, 1973; Rife, 1973). Au niveau de base de ses sujets, Darst (1974) n'avait observé aucune réaction positive à la tâche et comportant une information spécifique. Après le programme d'intervention, ce genre de réaction représentait de 8,52 à 43,75 % du total.

Il semble que l'on modifie moins aisément le taux d'intervention en feedbacks négatifs (Hughley, 1973; Rife, 1973). Le feedback dépend par définition de la performance de l'élève. Si elle n'est pas satisfaisante, l'enseignant souhaite

corriger l'élève et empêcher une perpétuation des fautes. Quand la performance satisfait l'enseignant, il oublie de manifester cette satisfaction. Le programme de formation agirait plutôt comme un rappel.

## CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS POUR LES ENSEIGNANTS

Le plus souvent, la méthodologie des activités physiques définit l'enseignement tel qu'il devrait être. Cette image idéale est tracée à partir de principes fondés sur différentes philosophies de l'éducation et de l'éducation physique, elles-mêmes tributaires des systèmes socio-politiques dans lesquelles elles prennent place. On n'attend pas que l'éducation use des mêmes démarches si les objectifs visent à créer un individu autonome, adaptable, prêt au changement, responsable ou s'il s'agit de le préparer à s'intégrer dans une société statique.

La répartition par ordre d'importance quantitative des comportements de l'enseignant fournit un profil de leurs interventions. Chez les professeurs, le feedback ou la réaction à la prestation de l'élève prend une part importante légèrement supérieure aux fonctions d'organisation. L'instruction, l'observation silencieuse de la classe, les interventions verbales des élèves se classent ensuite par ordre décroissant. Les stagiaires distribuent leurs fonctions d'enseignement d'une manière différente; observation silencieuse de la classe, organisation, réactions à la performance de l'élève, instruction, interventions verbales de l'élève, affectivité. Dans l'enseignement en classe, des enseignants plus efficaces se distinguaient par une concentration sur le contenu de leur enseignement, sur la matière. Nous effectuons une constatation similaire chez les professeurs et les stagiaires observés. Les premiers se mon-

**TABLEAU 2 - Répartition des réactions à la performance des élèves dans la relation d'enseignement (en pourcentages des interactions).**

	Niveaux de l'enseignement		Expérience professionnelle	
	Inf.	Sup.	Prof.	Stag.
Réactions approuvatives	6.1	7.3	6.8	3.7
Réactions approuvatives spécifiques	3.4	2.9	3.3	2.2
Réactions désapprouvatives	1.2	0.6	0.9	0.6
Réactions désapprouvatives spécifiques	3.1	4.2	3.7	3.6
Réactions spécifiques neutres	9.4	13.0	11.3	9.8
TOTAL	23.2	28.0	26.0	19.9
Réactions spécifiques	15.9	20.1	18.3	13.8

**TABLEAU 3 - Répartition des différentes catégories de réactions à la performance (en pourcentages des réactions émises).**

	Niveaux de l'enseignement		Expérience professionnelle	
	Inf.	Sup.	Prof.	Stag.
Réactions approuvatives	26.3	26.0	26.1	18.6
Réactions approuvatives spécifiques	14.7	10.4	12.7	11.1
Réactions désapprouvatives	5.1	2.1	3.5	3.0
Réactions désapprouvatives spécifiques	13.4	15.0	14.2	18.1
Réactions spécifiques neutres	40.5	46.4	43.5	49.2
Réactions spécifiques	68.5	71.8	70.4	69.3



*Après avoir vu la performance de l'élève, l'enseignant doit prendre une décision.*

trent manifestement plus concernés par les techniques, les habiletés à effectuer, la manière de les réaliser, la justification de ces habiletés, que ne le sont les stagiaires. Cette préoccupation déjà apparue dans la répartition des temps dans la gestion de la classe, se reflète également de deux manières différentes :

- dans la proportion des interventions de contenu dans les interactions,
- dans la répartition des différents types d'informations reçues par les élèves, tels que cela apparaît lorsque l'observation s'effectue au départ des activités individuelles d'élèves choisis au hasard (Piéron, 1980).

Comparés aux stagiaires, les professeurs réagissaient plus fréquemment à la prestation des élèves, leurs informations étaient plus spécifiques et variées.

L'apprentissage dépend de plusieurs éléments : le niveau d'habileté de départ, les expériences antérieures, l'affectivité vis-à-vis de la tâche ou de la spécialité, la connaissance et la compréhension de la tâche présentée, la pratique l'information et la connaissance de la performance que l'apprenant vient de réaliser. Ces derniers éléments sont soumis à l'influence directe de l'enseignant quand il réagit à la prestation de l'élève.

Dans des classes de 10 à près de 30 élèves, comme celles que vous avez observées, l'enseignant est amené à émettre de très nombreuses réactions s'il veut qu'un maximum d'élèves soient bien informés. La quantité de feedback émis distinguaient des enseignants plus et moins efficaces (Piéron et Piron, 1981).

**E**n matière de réactions à la performance, les observations contribuent à poser quelques objectifs :

① Estimer la nécessité du feedback. Après avoir vu la performance de l'élève, l'enseignant doit prendre une décision. L'élève va-t-il bénéficier d'une intervention verbale ? Dans ce cas, un feedback s'impose ou a-t-il simplement besoin de pratique pour corriger certaines insuffisances ? Il y a lieu de l'encourager et d'intervenir de manière plus affective.

② Emettre de nombreux feedbacks. Une moyenne de quatre réactions par minute pourrait constituer un objectif opérationnel. Les expériences de modification de comportement des enseignants, à l'Université d'Ohio, ont clairement montré que cet objectif était à la portée de jeunes enseignants.

Plus encore que le nombre de feedbacks émis, c'est le nombre de feedbacks spécifiques qui importe. Il ne suffit pas d'évaluer l'élève pour le faire progresser, lui signaler que sa performance est bonne ou mauvaise, encore faut-il le renseigner sur l'état de sa performance. Donner beaucoup de feedbacks ne s'improvise pas. Une analyse de l'habileté enseignée et des caractéristiques individuelles des élèves en constitue le support naturel.

Cet objectif proposé est quantitatif. On ne peut se limiter à ce seul aspect, même s'il permet de refléter partiellement l'efficacité de l'enseignement. La réaction à la performance résulte d'un processus d'observation. L'objectif et le contenu de la réaction dépendent largement de l'habi-

leté de l'enseignant à identifier les aspects de la performance qui doivent être corrigés. Un entraînement systématique à l'observation nous paraît souhaitable dans la préparation des enseignants.

③ Emettre des feedbacks approuvatifs en proportion nettement supérieure aux feedbacks désapprouvatifs. Les méthodologues attribuent beaucoup d'importance au caractère approuvatif ou désapprouvatif des réactions à la performance de l'élève, pour la création d'un climat positif dans la relation pédagogique. Souvent, il prend un caractère négatif par la proportion prédominante des feedbacks désapprouvatifs émis. Dans nos observations, les professeurs comme les stagiaires se sont avérés capables de créer un climat de support, traduit par un rapport de 3 à 1 entre les évaluations approuvatives et désapprouvatives. Ce caractère prédominant des réactions positives s'observe rarement dans les études d'analyse de l'enseignement. Par là, les enseignants montraient aussi que les habiletés qu'ils avaient choisi de faire réaliser par leurs élèves correspondaient bien à leur niveau. Rappelons que la pratique d'habileté que l'on ne réalise qu'avec un niveau d'erreur relativement faible favorise les apprentissages. Les échecs répétés découragent de nombreux élèves et exigent un retour vers un travail d'insuffisances pour progresser à nouveau. Un choix d'activités bien adaptées au niveau de la classe contribuerait aussi bien à l'apprentissage qu'à la création d'un climat affectif favorable. Nous proposerons aux enseignants de rechercher ce type d'interventions approuvatives. Une part des interactions désapprouvatives reste nécessaire. Il ne s'agit pas de leurrer les élèves sur le niveau de leur performance.

④ Emettre des feedbacks approuvatifs spécifiques. L'évaluation approuvative était souvent simple et l'évaluation désapprouvative complétée d'une information individuelle. Il conviendrait de justifier l'évaluation positive en faisant ressortir ce qui a été correctement réalisé. C'est un type de renforcement utile et un moyen de mieux assurer les apprentissages.

⑤ Suivre l'effet de la réaction à la performance de l'élève. Les professeurs émettaient des réactions produisant une majorité de réponses attendues de l'élève. En cela, ils s'avéraient plus efficaces que les stagiaires (Piéron et Delmelle, 1981).

Nous avons fait remarquer qu'une fois la réaction effectuée, l'enseignant laissait l'élève poursuivre son activité, sans contrôler l'effet de sa réaction. Les feedbacks descriptifs ou interrogatifs posent un problème à l'élève, problème que l'on n'est pas certain de lui voir résoudre chaque fois.

L'observation systématique d'enseignants et de leurs élèves, nous conduit à émettre quelques considérations importantes.

① On retiendra que l'on ne peut s'attendre à trouver une seule variable responsable des différences entre des enseignants chevronnés et des débutants moins efficaces. La qualité d'un enseignement relève d'un ensemble d'éléments dont la souplesse d'application garantit le succès.

② L'efficacité d'un type d'intervention souhaitable (par exemple, le feedback ou l'affectivité positive) peut prendre l'aspect d'une courbe en U renversé. Trop peu d'un élément est nuisible, trop l'est également. La zone d'efficacité n'est pas clairement déterminée.

③ Certains comportements, une manière de gérer la classe peuvent s'acquérir. Par là, on ne peut se reposer totalement sur la croyance encore bien établie que l'enseignement est essentiellement un art. Celui-ci peut tirer profit d'apprentissages professionnels réalisables autrement que par simples essais-erreurs.

④ L'observation systématique des professeurs et des stagiaires nous a largement conforté dans notre conviction que l'enseignant jouait un rôle décisif dans les acquisitions des élèves.

Maurice Piéron  
Université de Liège

#### Bibliographie

- Anderson W.G. & Barrette G.T., What's going on in gym : descriptive studies of physical education classes. Monograph 1. Motor skills : Theory into Practice, 1978.
- Boehm J.M., The effects of a competency-based teaching program on junior high school physical education, student teachers and their pupils, Ph. D., Ohio State University, 1974.
- Brunelle J., Comment les instructeurs de hockey enseignent. Rapport de recherche sur l'analyse des stratégies d'enseignement des instructeurs de hockey. Québec, Université Laval, 1976.
- Darst P.W., The effects of a competency-based intervention of student teacher and pupil behavior, Ph. D., Ohio State University, 1974.
- Demarteau M. & Piéron M., Analyse des communications verbales entre un professeur d'éducation physique et ses élèves. In M. Piéron (Ed.), Towards a science of teaching physical education : Teaching analysis. Liège, A.I.E.S.E.P., 1978.
- Fishman S.E. & Tobey C., Augmented feedback. In W. Anderson & G. Barrette (Eds), What's going on in gym : descriptive studies of physical education classes. Monograph 1. Motor skills : Theory into Practice, 1978, 51-52.
- Freedman M.S., Follow-up physical education graduates from a teacher preparation program : a descriptive analysis. Ph. D., Ohio State University, 1978.
- Gage N.L., The generality of dimensions of teaching. In P.L. Peterson & H.J. Walberg (Eds), Research on Teaching, Concepts, findings and implications. Berkeley, Mc Cutchin Publishing Corporation, 1979, 264-288.
- Hamilton K., The effects of a competency-based intervention on student teacher and pupil behavior. Ed. D., Ohio State University, 1974.
- Hughley C., Modification of teaching behaviors in physical education. Ph. D., Ohio State University, 1973.
- Hutslar S.E., The effects of training cooperating teachers in applied behavior analysis on student teaching behavior in physical education. Ph. D., Ohio State University, 1976.
- Morgengeng B.L., Pedagogical moves. In W. Anderson & G. Barrette (Eds), What's going on in gym : Descriptive studies of physical education classes. Monograph 1. Motor skills : Theory into Practice, 1978, 63-74.
- Piéron M., Didactique et Méthodologie des activités physiques. Liège, Université de Liège, 1976.
- Piéron M., Analyse de l'enseignement des activités physiques. Liège, Université de Liège, 1980.
- Piéron M. & Drion C., Analyse de l'interaction entre le professeur et ses élèves en éducation physique, par le système de Hough. Revue de l'Education Physique, 17, 1977, 27-37.
- Piéron M. & Hacourt J., Teaching behaviours at different levels of physical education teaching, Bulletin of the Fédération Internationale d'Education Physique, 49, 2, 1979, 33-41.
- Piéron M. & Devillers C., Multidimensional analysis of informative feedback in teaching physical activities. In G. Schilling & W. Baur (Eds), Audiovisuelle Medien im Sport. Moyens audiovisuels dans le sport. Audiovisual means in Sports. Basel, Birkhauser Verlag, 1980, 277-284.
- Piéron M. & Piron J., Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement des habiletés motrices. Sport, vol. 24, 1981, 144-161.
- Quarterman J., A descriptive analysis of teaching physical education in the elementary schools, Ph. D., Ohio State University, 1978.
- Rife F.N., Modification of student-teacher behavior and its effects upon pupil behavior, Ph. D., Ohio State University, 1973.
- Rushall B.S. & Siedentop D., The development of behavior in physical education. Philadelphia, Lea & Febiger, 1972.
- Siedentop D., Developing teaching skills in physical education. Boston, Houghton Mifflin Co., 1976.
- Singer R.N., Motor learning and human performance : An application to physical education skills. New York, Mc Millan, 1975.
- Stewart M.J., A descriptive analysis of teaching behaviors and its relationship to presage and context variables. Ph. D., Ohio State University.
- Tharp R.G. & Gallimore R., What a coach can teach a teacher. Psychology today, Jan. 1976.

## LE SOUCI DU CORPS

### Histoire d'un territoire pédagogique (1740-1920)

Le titre de cette thèse peut surprendre qui se contenterait d'en faire une lecture hâtive. Pourquoi le « souci du corps » et non l'« éducation physique », puisque le centre du propos sera, en définitive, occupé par cette dernière ? C'est que le projet demeure celui de décrire une « focalisation ».

André Rauch montre en fait comment se construit, lentement dans le temps, un territoire pédagogique, à partir de préoccupations d'abord très larges et même confuses. Ce « souci », par exemple, pour les premières périodes choisies (le XVIII<sup>e</sup> siècle), secrète plus des dispositifs vaguement juxtaposés que des pratiques bien délimitées et spécialisées. Les hygiènes les plus diverses voisinent avec quelques indications d'activités corporelles. Des vigilances sur le sommeil ou la nourriture, côtoient quelques remarques sur les jeux. Les prescriptions traversant les ouvrages du XVIII<sup>e</sup> siècle, peuvent par exemple apparaître aujourd'hui comme étonnamment prolixes et pauvres à la fois ; la « pauvreté » étant même ici paradoxalement faite de prolixité. L'objectif de l'auteur sera de montrer comment se spécifient des espaces, des outils, des agents, qui seront ceux des pédagogies corporelles, telles que la période contemporaine les entendra. Il souligne comment ce processus est fait de conflits, d'oppositions, d'occupations de territoires ; rappelant, à l'occasion, les sourdes concurrences entre éducateurs et médecins, mais aussi l'hostilité qu'ont suscitée les porteurs de pratiques novatrices : ne relève-t-il pas, fort à propos, l'opposition de fait entre les tout premiers enseignants de sports et les maîtres de gymnastique ? Confrontations d'intérêts... Hétérogénéités de savoirs...

CETTE orientation de la réflexion fera peut-être regretter que certains thèmes n'aient pas été davantage exploités : les lieux par exemple (je pense à l'origine et à la succession des types de gymnases, à l'importance respective de leurs parties, à leurs machines, etc.), les ustensiles (je pense aux appareillages à destination directement pédagogique, qui sont plus évocateurs que le discours, ne serait-ce que par leur position de discordance possible à son égard : baguettes, sifflets, outillages métriques, etc.).

Mais, disons-le, si le projet est bien de décrire la lente articulation d'un territoire, si la démonstration y parvient souvent de façon pertinente, l'essentiel de cette grande thèse n'est pas là, à mes yeux en tout cas.

L'essentiel, c'est d'abord une prospection exceptionnelle dans la littérature pédagogique. André Rauch fait naître ici un sentiment d'exhaustivité. Il a su exploiter les sources anglaises, et surtout allemandes, peu connues en France. Il montre bien en particulier qu'il existe, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, un courant européen de gymnastique, d'allure relativement homogène. Le sport connaîtra ensuite ses décalages temporels et géographiques. Cette confrontation fait, du propos d'André Rauch, la référence sans doute la plus complète et la mieux documentée à cet égard.

L'essentiel, enfin, c'est la réflexion sur les discours qui ont servi de repères aux pratiques diverses. André Rauch a réalisé une entreprise théorique, aux développements minutieux, détaillés, exigeants. Il a travaillé sur des problèmes jusque-là négligés, sur des ruptures mal perçues. Il approfondit et corrige des travaux antérieurs, tout en affrontant des thèmes propres. Certaines notions (l'hygiène sociale au début du XIX<sup>e</sup> siècle, la « psychologie » sportive un siècle plus tard) sont l'objet des prospections remarquables. Le concept d'entraînement, étudié à partir de ses antécédents modernes chez les éleveurs anglais du XVIII<sup>e</sup> siècle, et poursuivi tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, mérite à lui seul, une attention. Ce qui est souligné avec bonheur, c'est la vision d'abord très empirique d'une nouvelle gestion des organismes. Les Anglais ont, sur ce plan, créé des comptabilités originales, étudié quasi intuitivement les entrées et les sorties de corps conçus comme autant de boîtes noires, multipliés les repères différenciateurs et rentabilisés ces différences mêmes. Un geste nouveau était né au XVIII<sup>e</sup> siècle que les analogies avec la thermodynamique et son champ énergétique spécifique, ne feront que prolonger. Encore fallait-il qu'il s'« empare » du terrain éducatif ; encore fallait-il que s'installe l'imaginaire d'une rentabilité du vivant. L'invite est ici à une réflexion où sociologie et épistémologie ne peuvent manquer d'être conduites de front. Sur ce dernier point encore, la thèse d'André Rauch peut constituer un exemple.

Georges Vigarello, Professeur - Paris VIII (Saint-Denis)

\* Thèse d'Etat soutenue le 6.2.1981. Jury : G. Snyders, L. Braun, J. Dumazedier, D. Reboul, J. Thibault, G. Vigarello.