

Zeitschrift: Jeunesse et sport : revue d'éducation physique de l'École fédérale de gymnastique et de sport Macolin

Herausgeber: École fédérale de gymnastique et de sport Macolin

Band: 35 (1978)

Heft: 8: Moyens audio-visuels

Artikel: Le comportement du maître dans l'enseignement du sport

Autor: Ospelt, Rainer / Schilling, Guido

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-997615>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 01.05.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Le comportement du maître dans l'enseignement du sport¹

Rainer Ospelt et Guido Schilling

1. Données du problème
2. Notions
3. Objectif
4. Le car vidéo de l'EFGS
 - a) Possibilités d'utilisation
 - b) Equipement
5. Réalisation
 - a) Essais de prises de vue à Bienne
 - b) Prises de vue à Nidau
 - c) Premières expériences
6. Résultats
 - a) Les catégories selon Underwood
 - b) Intervalle
 - c) Conditions préalables
 - d) Document d'observation
 - e) Exposé des résultats
7. Perspectives
 - a) Remarques
 - b) Enquête complémentaire de Bâle
 - c) En guise de conclusion

Bibliographie

1. Données du problème

Les premiers essais faits pour observer et évaluer le comportement de l'enseignement remontent à quelque 40 ans. Ce sont en particulier les travaux bien connus de *Lewin*, *Lippert* et *White* (1939) sur les différentes formes d'éducation qui ont contribué à en faire un sujet de recherche pédagogique de plus en plus prisé.

Après analyse des documents écrits qui s'y rapportent, il est possible de faire les remarques suivantes:

- à côté des ouvrages déjà cités de *Lewin*, *Lippert* et *White*, de nombreux autres travaux sont consacrés au comportement de l'enseignant ou, par prolongement, aux styles de commandement, à propos desquels on fait généralement la distinction entre le style de commandement directif et le style non-directif
- la plupart des enquêtes se limitent à enregistrer les déclarations verbales des maîtres, le comportement des élèves étant considéré comme une variable à caractère passif
- les théories connues à ce jour, de même que les différents systèmes d'observation permettant d'évaluer les rapports qui existent entre maître et élèves, concernent - à de rares exceptions près - l'enseignement en salle de classe
- il paraît peu indiqué de vouloir élargir les connaissances acquises en salle de classe, de même que les conclusions qui en découlent, à l'enseignement sportif, tant les données qui s'y rapportent sont spécifiques. Il est donc indispensable de faire de nouvelles enquêtes directement dans les salles de gymnastique. *Widmer* (1975) parle à juste titre de «déficit théorique» dans la pédagogie sportive. Il n'existe, en effet, que quelques rares études à caractère empirique sur les relations maître-élèves dans l'enseignement du sport
- certes, en salle de gymnastique, la surface considérable, la «liberté de mouvement» accrue qui en découle pour les élèves, de même que les «possibilités d'action et de réaction» beaucoup plus grandes qui sont liées à cet aspect, pour le maître aussi bien que pour les élèves, compliquent considérablement l'observation. Il ressort d'ailleurs que les systèmes de *Flanders*, *Bâles* ou *Bel-lack* ne peuvent être utilisés qu'avec la plus grande prudence. Il nous paraît donc indispensable et urgent de mettre au point de nouveaux systèmes d'observation, orientés aussi bien vers la recherche fondamentale que vers la recherche appliquée, si nous tenons à contribuer activement, sur le plan

didactique, à la formation et au perfectionnement des maîtres de sport par les moyens audio-visuels actuellement disponibles

- l'observation de l'enseignement en tant qu'exercice au service de la formation des maîtres permet d'éveiller une prise de conscience de la progression pédagogique et des activités propres à l'enseignant et aux élèves. C'est aussi une excellente façon d'apprendre à distinguer et à analyser (élaboration de catégories se prêtant à la structuration de l'acte pédagogique). L'observation de l'enseignement peut aussi servir à préparer la phase d'application qui fait partie de la formation des candidats-enseignants, ou à passer d'une étape à l'autre.

L'observation de l'enseignement permet de développer le sens de la perception et de l'introspection et, par conséquent, l'amélioration du contrôle du comportement; elle sert aussi de base à la compréhension du rôle joué par le maître donc, pour l'enseignant en formation, à une meilleure connaissance de soi-même.

2. Notions

Visionnement de l'enseignement:

C'est Schorb qui élabore, en 1965, à l'Ecole des hautes études pédagogiques de Bonn, le système du visionnement de l'enseignement. L'efficacité de ce procédé utilisé comme moyen de formation des enseignants est restée très controversée.

Le nombre de plus en plus élevé des étudiants, de même que la pénurie de centres d'application, furent les deux raisons principales qui motivèrent la construction d'installations de visionnement. Ainsi, grâce à des moyens techniques perfectionnés de retransmission (vidéo), un grand nombre de «spectateurs» eut, dès lors, la possibilité de suivre le déroulement et l'évolution des situations propres à l'enseignement. Le visionnement de l'enseignement offre, en réalité, toutes les conditions nécessaires pour capter un modèle de façon idéale. Il sert avant tout à la démonstration, à l'observation et à l'explication des méthodes d'enseignement et des rapports qui se créent ou qui existent entre les individus. L'impossibilité qu'il y a à imiter les comportements observés constitue certainement un des points faibles de ce procédé. On lui reproche également d'accorder trop peu d'importance à l'analyse et à la réflexion théorique et critique. Cette objection se justifie effectivement par le fait que les observateurs ne peuvent s'appuyer sur un système d'analyse commun. Il est donc indispensable, nous le répétons, d'élaborer en priorité des critères ou des catégories

¹ Rapport final concernant le projet intitulé «Le comportement du maître dans l'enseignement du sport».

Date du projet: 15 février 1977

Ce projet a été partiellement financé par le crédit que l'EFGS consacre à encourager les sciences et la recherche en matière de sport.

Directeur du projet: Dr. phil. Guido Schilling, Macolin

Collaborateur: Rainer Ospelt, lic. phil., Zürich

d'observation qui permettent une évaluation adéquate. Si cette condition préalable est remplie, alors, mais alors seulement, le visionnement de l'enseignement pourra être considéré comme un moyen capable de contribuer valablement à la formation pédagogique.

Microteaching

Le microteaching a été développé, en 1963, à l'Université de Standfort (USA). Il s'agit d'un procédé d'application destiné à l'acquisition du comportement pédagogique et, le cas échéant, à sa modification, par le biais de situations simplifiées au maximum :

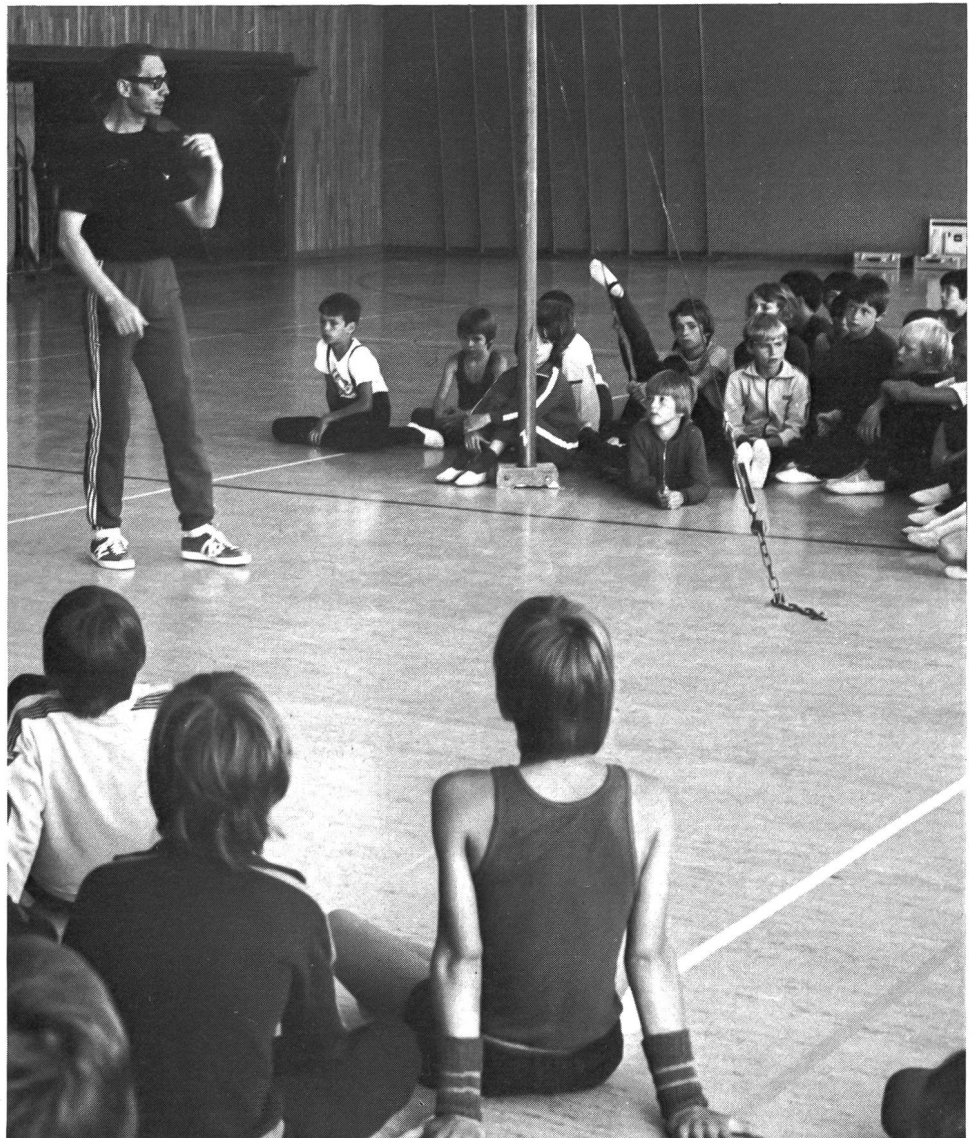
- peu d'élèves (de 3 à 10)
- réduction de la durée de l'enseignement (de 5 à 20 mn)
- types de comportement à exercer (dits aussi «teaching skills» ou techniques d'enseignement) très restreints par leçon d'entraînement

Cette méthode n'est valable que si l'action du maître et, par prolongement, son comportement provoquent, en retour, une rétroaction (feedback) immédiate. Celle-ci peut emprunter différents canaux : par exemple, celui des observateurs, des élèves, de collègues ou encore celui de la reproduction vidéo ou par bandes magnétiques (prise de conscience). Ces différents systèmes de «retour d'information», le renforcement qui en résulte et la répétition inlassable des mêmes situations d'enseignement doivent exercer un effet d'apprentissage extrêmement efficace. Le «Microteaching» a pour objectif d'élaborer un répertoire de comportements déterminés par l'acquisition d'une série d'aptitudes didactiques, et d'encourager simultanément les personnes concernées à soumettre leur propre comportement à une analyse critique tout en acceptant, par le fait même, d'y apporter, le cas échéant, les changements qui s'imposent.

Dans les pays de langue allemande, le «Microteaching» est étroitement lié au nom de *Zifreund* (Tübingen). Il considère que l'enregistrement vidéo constitue une part essentielle de cette forme d'«entraînement».

3. Objectif

Nous référant au «retard» dont nous avons parlé plus haut sur le plan de la théorie, et prenant appui sur le fait que le car vidéo de l'EFGS, que nous avons à notre disposition, constitue un «moyen d'observation» moderne, nous avons estimé intéressant et approprié d'élaborer un projet de recherche sur le comportement du «maître de sport», projet visant essentiellement



à rassembler un maximum de données issues de l'observation et de l'analyse des interactions entre individus dans l'enseignement du sport :

- d'une part, nous avons désiré savoir quelles méthodes, quelles catégories et quels moyens d'observation peuvent être appliqués. Mais nous avons voulu apprendre à maîtriser, également, les difficultés techniques qui se rapportent à l'enregistrement de séquences d'enseignement dans le domaine du sport
- en ce qui concerne l'analyse du comportement du maître et des interactions maître-élèves, les observations doivent être systé-

matisées de telle sorte que maîtres et étudiants de sport puissent eux-mêmes avoir à leur disposition un «système d'observation» facilement utilisable

- à côté de cette forme d'analyse, nous souhaitons aussi tirer parti de l'enregistrement de leçons de sport pour isoler et rassembler des cas particuliers (situations problématiques) à partir desquels des documents didactiques utilisés pour la formation et le perfectionnement des maîtres de sport pourraient être établis (nous avons toutefois renoncé, dans un premier temps, à traiter cet aspect du projet).

4. Le car vidéo de l'EFGS

Grâce au car vidéo de l'EFGS, nous disposons d'un véritable petit studio de télévision mobile et équipé selon les données les plus modernes de la technique, ce qui rend possible un enregistrement optimal des interactions entre individus dans l'enseignement du sport. Nous donnons, ci-après, un bref aperçu de l'équipement et des possibilités d'utilisation du car vidéo dans ce sens (voir aussi ill. 1):

a) Possibilités d'utilisation

Le car vidéo permet de remplir les tâches suivantes:

- enregistrement de leçons, par l'image et par le son, aussi bien en salle qu'en plein air
- reproduction immédiate et répétée à volonté (éventuellement, en connexion avec le découpage d'autres enregistrements)

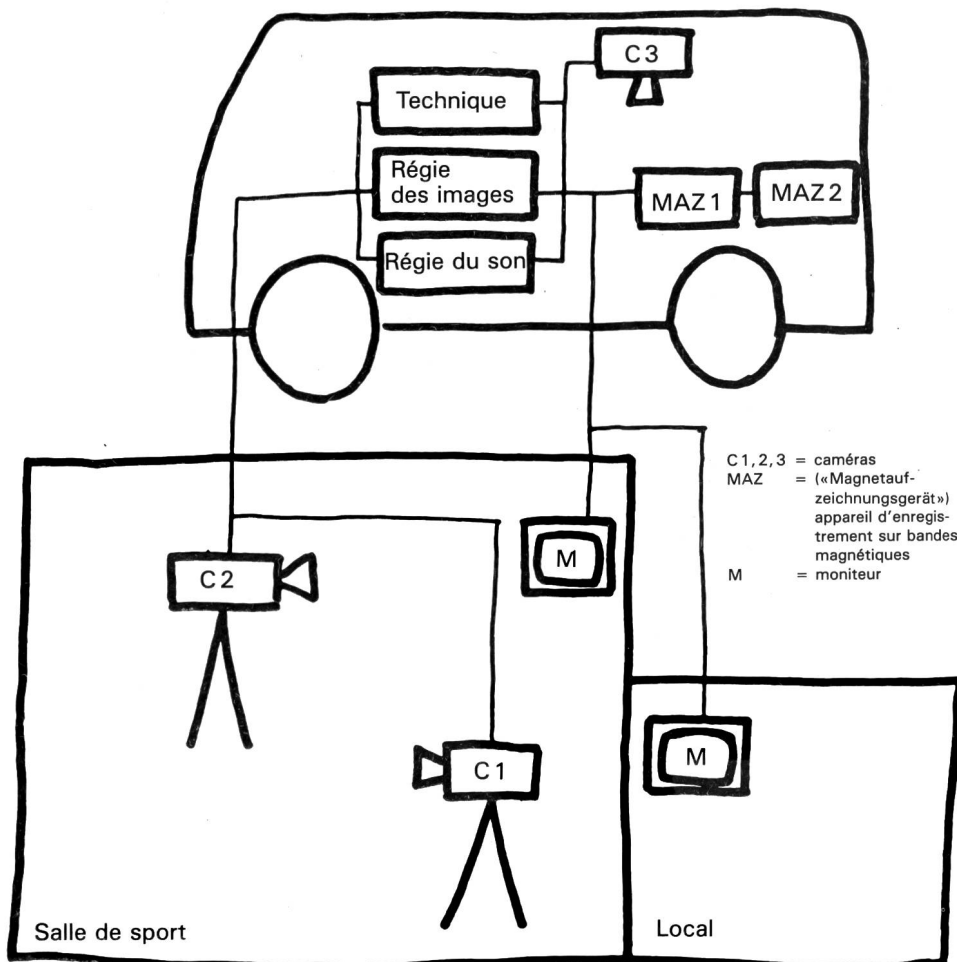
- reproduction immédiate des prises de vue et de son pour contrôle et analyse (également dans d'autres locaux)
- synchronisation postérieure (découpage, commentaires, etc.)

b) Equipement

L'équipement du car vidéo se présente ainsi:

- deux caméras électroniques couleurs de qualité identique à celles utilisées dans les studios spécialisés. Elles assurent d'excellentes prises de vue, même dans des conditions de travail difficiles ou changeantes
- qu'ils soient en salle ou à l'extérieur, les caméramen sont constamment en contact sonore avec le réalisateur, lui-même à l'intérieur du car, et ils peuvent suivre, ainsi, ses indications de prises de vue au fur et à mesure que l'action progresse

- une caméra noir/blanc enregistre les titres, les représentations graphiques, les illustrations, les adjonctions de texte ou de temps, etc.
- tous les enregistrements (image et son) sont contrôlés et montés sous la direction d'un réalisateur à l'intérieur d'une installation combinée de régie audio-visuelle (par exemple: réglage de la couleur, trucage de l'image, mise au point du «fading» sonore, du fondu-enchaîné de l'image, synchronisation du son, etc.)
- les enregistrements peuvent être visionnés à l'intérieur du car vidéo ou, à l'aide d'un moniteur, à proximité de l'endroit des prises de vue, ou encore à l'intérieur d'autres locaux
- deux appareils à bandes magnétiques enregistrent le son et l'image distribués par la régie. Ces enregistrements peuvent être modifiés, ensuite, par montage ou découpage.



Ill. 1: le car vidéo utilisé comme moyen d'enregistrement de leçons de sport

5. Réalisation

Lors des prises de vue, nous nous sommes efforcés de tenir compte de deux aspects fondamentaux. D'une part, faire en sorte de perturber le moins possible les habitudes courantes de l'enseignement, d'autre part, obtenir de tous les maîtres qu'ils participent librement et volontairement à cette expérience. Nous pensons qu'il est indispensable de respecter ces deux conditions. De même, il nous paraît judicieux de faire connaître aux maîtres et aux élèves le but de l'enquête et de leur donner la possibilité de visionner le film, ce qui peut être, pour eux, une forme de compensation. Il s'agit d'un détail dont on tient rarement compte - voire que l'on oublie complètement - en pareil cas. Malheureusement, nous avons dû renoncer à la participation des membres du stage d'études de l'EFGS, qui devaient jouer le rôle d'observateurs lors de l'enregistrement des leçons, les dates fixées pour les prises de vues n'ayant pu être adaptées au plan d'enseignement des étudiants. Quant à l'engagement d'étudiants en éducation physique en provenance de Berne et de Bâle, il ne put être envisagé que plus tard pour des raisons de dates également, mais financières aussi.

a) Essais de prises de vue à Bienne

Durant la semaine du 13 au 17 juin 1977, nous pûmes procéder à des essais de prises de vue au gymnase de Bienne. Nous pensions alors avoir, à notre disposition, 31 leçons données par 5 maîtres différents. Toutefois, en raison de difficultés techniques (défaillance d'une caméra) et d'autres imprévus (excursions scolaires),

nous avons dû nous contenter de l'enregistrement de dix leçons. Malgré cela, nous avons recueilli un grand nombre d'expériences au cours de ces essais, en particulier en ce qui concerne la place des caméras, la disposition des microphones et l'éclairage.

b) Prises de vues à Nidau

Le technicien du car vidéo de l'EFGS n'étant plus que partiellement disponible à partir du mois de septembre, le nombre de jours prévu initialement pour les prises de vues (du 2 au 17 septembre 1977) dut être considérablement réduit. En conséquence, il nous fallut renoncer aux deux journées d'essai qui furent alors exclusivement consacrées au montage des installations indispensables. La semaine de réserve disparut elle aussi. Finalement, 5 jours (du 12 au 16 septembre) restèrent à notre disposition pour les prises de vues. Mais nous dûmes faire face à d'autres restrictions encore: deux maîtres, de même qu'un remplaçant, refusèrent de participer activement à l'expérience et, en outre, la 9e classe était en excursion durant cette période. Nous réussîmes malgré tout à enregistrer le déroulement de 24 leçons (à 45 minutes) données par 6 maîtres différents. Parmi celles-ci, 17 concernaient des classes de garçons et 7 des classes de filles.

D'une classe à l'autre, le nombre des élèves variait de 9 à 34.

Nous avons regretté, également, que la répartition des leçons connût un certain déséquilibre: 3 leçons aux élèves des 8e et 9e années scolaires, 4 à ceux de la 5e, 6 à ceux de la 6e et 8 à ceux de la 7e. En outre, trois des six maîtres seulement donnèrent un nombre suffisant de leçons pour qu'il soit possible d'en tirer des conclusions valables. Ces sont MM. Rätz: 7 leçons, Reinhard et Wyss: 6 leçons chacun. L'engagement des autres se limita à 3 leçons pour M. Dinkelmann et à 1 leçon pour MM. Häslar et Sonderegger. Si elle n'avait été supprimée comme nous l'avions déjà dit, nous aurions pu alors utiliser la semaine de réserve pour enregistrer quelques leçons supplémentaires, ce qui aurait permis de rétablir quelque peu l'équilibre.

c) Premières expériences

Dans le but de rassembler le plus grand nombre d'idées possible en vue de l'élaboration éventuelle de catégories d'observation, nous avons assisté, du 29 septembre au 1er octobre, à une session d'étude, à Oerlikon (Zurich), destinée aux maîtres d'éducation physique des écoles normales. Au centre des débats: l'observation de l'enseignement et son évaluation avec, en conclusion, la mise au point d'un procédé adé-

quat. Quant aux premières expériences techniques et pédagogiques découlant de nos enregistrements, nous avons pu les exploiter, déjà, à l'occasion du IVe congrès mondial de la société internationale de psychologie sportive qui s'est tenu du 4 au 8 octobre à Prague. Résumons-les brièvement:

- avant et après les essais de prises de vue, nous avons inspecté plusieurs salles de gymnastique et nous avons constaté que, du moins en ce qui concerne la Suisse, même les plus récentes ne disposent pas, en général, d'une estrade, pratiquement indispensable aux enregistrements vidéo, car elle permet à la caméra de couvrir un angle plus important et elle évite d'influencer, voire de déranger le bon déroulement de l'enseignement
- les conditions d'éclairage constituent un problème important. Il est, par exemple, indispensable de savoir à l'avance à quel moment de la journée le soleil peut gêner les prises de vue si la salle dispose de larges surfaces vitrées. Dans ce cas, il s'agit de prendre les mesures qui conviennent, en obscurcissant le local s'il le faut - ce que nous avons fait - quitte à travailler à la lumière artificielle
- en ce qui concerne le microphone destiné au maître, nous avons dû trouver un compromis car, s'il est vrai qu'il permet de bien comprendre son action verbale, il le gêne, par contre, lors de la démonstration de certains exercices par exemple. Il s'est avéré pratiquement impossible, également, de saisir les paroles des élèves, même à l'aide d'un «microphone géant», qui n'élimine pas les bruits ambiants
- par principe, une période d'enregistrement devrait toujours être précédée de deux à trois jours réservés aux essais. Ils permettent à l'équipe technique de se faire la main et de s'adapter aux conditions de travail. Les élèves et les maîtres ont également la possibilité de se familiariser, ainsi, avec les caméras. Si les prises de vue s'étendent sur une période plus ou moins longue (de 1 à 2 semaines), il est recommandé de travailler toujours dans la même salle
- la surimpression du temps s'est avérée être une excellente initiative. Ce procédé permet de retrouver plus rapidement les endroits désirés lors de discussions portant sur les enregistrements vidéo, ou lors de l'évaluation d'une bande enregistrée
- le choix des classes doit tenir compte du nombre des élèves qui en font partie. Celles de plus de 20 élèves débordent facilement le champ des caméras. Mais l'âge des participants et le degré de formation du maître

doivent, eux aussi, correspondre à l'objectif poursuivi

- sur la base de notre travail, il ne nous est pas possible de déterminer dans quelle mesure le fait d'enregistrer une leçon influence réellement l'enseignement. A notre avis, la chose dépend fortement de la personnalité du maître et aussi des caractéristiques de la classe (âge des élèves, par exemple). Nous avons conçu, à l'usage des maîtres, un document d'appréciation (voir ill. 2) qui nous donne quelques renseignements (subjectifs) sur ce point. Quoi qu'il en soit, la possibilité devrait toujours être offerte, aux élèves aussi bien qu'à leur maître, de se prononcer sur les leçons concernées par l'enregistrement vidéo

Ecole fédérale de sport

Projet: «Le comportement du maître dans l'enseignement du sport»

1. Donnez brièvement les caractéristiques de la classe concernée (capacités sportives, structure du groupe, etc.)
2. Avez-vous rencontré des difficultés particulières lors de la leçon que vous venez de donner?
 - difficultés d'ordre personnel?
 - propres à certains élèves?
3. La leçon s'est-elle déroulée selon les plans ou: a-t-elle donné lieu à des problèmes en relation avec la matière à enseigner (contenu)?
4. Votre enseignement a-t-il été influencé par certains éléments extérieurs (conditions atmosphériques, matériel, etc.)?
5. Vous êtes-vous trouvé, durant la leçon, face à des situations problématiques ou en désaccord avec vos élèves? Si oui, comment avez-vous réagi?
6. L'enregistrement vidéo a-t-il perturbé votre enseignement, ou a-t-il influencé votre comportement ou celui des élèves?
7. Autres remarques:

Ill. 2: document d'appréciation à l'usage du maître

- même avec deux caméras, il est impossible de «capter» la totalité des actions «maître-élèves», surtout lorsqu'il s'agit de jeux, d'entraînement par stations ou de travail par groupes diversement répartis. On comprend donc qu'il est indispensable de bien informer les caméraman sur l'objectif poursuivi par l'enregistrement. Les procédés de prises de vue sont alors innombrables. En voici un: une caméra couvre toute la surface, alors que l'autre se fixe alternativement sur le maître,

Ecole fédérale de sport Projet: «Le comportement du maître dans l'enseignement du sport»				
Maître		Date:		Heure:
Classe:		No de la leçon:		No d'enregistrement:
Heure	Matériel	But de l'enseignement	Contenu de l'enseignement	Forme de l'enseignement

III. 3: plan de leçon

sur certains élèves ou groupes d'élèves. Le plan de leçon (voir ill. 3) que le maître devait nous remettre avant le début de son enseignement a été d'une grande utilité, aussi bien pour le réalisateur que pour les responsables des caméras. Il précise, en particulier, le but de la leçon, le contenu et la forme de l'enseignement. Cette façon de procéder comporte toutefois le danger que les maîtres élaborent des leçons de façon plus minutieuse qu'à l'ordinaire et que l'on enregistre, par le fait même, des sortes de «modèles» qui faussent quelque peu l'observation.

- pour compléter les enregistrements vidéo, on peut également faire appel à quelques «observateurs» supplémentaires qui se répartissent dans la salle: à un pédagogue/psychologue, par exemple, qui noterait les situations critiques, les regroupements et interactions sans échanges de paroles, ou à un maître de sport qui aurait pour tâche de se concentrer sur les aspects didactiques et méthodologiques de la leçon. Quoi qu'il en soit, il est indispensable de prévoir un temps d'adaptation pour l'équipe technique d'enregistrement (caméraman et réalisateur), si l'on veut que le travail soit, par la suite, efficace.

d'évaluation, dans quelle mesure les neuf catégories selon *Underwood* (1976) étaient utilisables. Nous n'avons toutefois pas pu vérifier le problème de la concordance qui doit exister entre les différents observateurs, car nous en avons trop peu à disposition; pourtant, il est très rapidement apparu que ce mode d'observation (voir ill. 4), même s'il est complet, est beaucoup trop peu nuancé.

Le maître parle	il répond	1
	il questionne	2
La classe parle	elle répond	3
	elle questionne	4
Démonstration	par le maître	5
	par l'élève	6
La classe exécute	elle répond	7
	elle questionne	8
Passivité		9

III. 4:

les 9 catégories d'observation selon *Underwood*

b) Intervalle

La première phase d'évaluation s'était fixé un autre objectif encore, à savoir déterminer la

durée des intervalles nécessaires pour le repérage. L'impression d'un signal acoustique, sur la deuxième piste, à intervalles réguliers, favorise en effet une analyse linéaire de l'enregistrement vidéo. L'évolution de l'enseignement peut ainsi être matérialisée par une succession de points précis permettant d'emblée une représentation graphique. Les données qui en ressortent peuvent être reportées et transformées en pourcent ou en chiffres comparatifs.

En nous basant sur les catégories de *Underwood*, nous avons testé la valeur et l'efficacité de trois intervalles de durée différente (3, 5 et 10 secondes). Il est apparu que la fixation de la durée des intervalles dépendait, en fait, essentiellement de trois facteurs: de la complexité du système d'observation d'abord, du champ d'observation et du contenu de l'enseignement ensuite, de l'entraînement nécessaire à l'observation enfin. La littérature qui traite de ce sujet (cf. *Hanke*, 1976) considère que l'intervalle de 3 secondes est en général à conseiller. Mais la fixation de cette durée dépend aussi, pour une bonne part, des possibilités techniques. Par exemple, elle peut fort bien être raccourcie si l'on dispose d'un système de touches pour l'impression des signaux et d'un programme pour évaluation par ordinateur.

c) Conditions préalables

Comme aucun des trois systèmes d'observation que nous avons à notre disposition, à savoir celui de *Underwood*, celui de *Flanders* (1967) et celui de *Kemper* (1974) (voir ill. 5 et 6) ne semblait correspondre à l'objectif que nous nous étions fixé, nous avons tenté d'élaborer nos propres critères. Pour y parvenir, nous avons tenu compte systématiquement d'un certain nombre d'aspects classés en quatre catégories:

- le champ d'observation: s'agit-il de porter son attention sur un secteur spécifique ou plutôt général? Faut-il, par exemple, observer le comportement du maître seulement, ou également celui des élèves? Ou encore les interactions «maître-élèves» ou élèves entre eux? Ne faut-il retenir que l'élément parlé ou, également, le comportement cinétique en général?
- l'observateur/la personne observée: combien d'observateurs convient-il d'engager? Est-il nécessaire de procéder à un entraînement préalable? Quels sont les rapports qui peuvent exister entre les observateurs et les personnes observées? Quelle est la durée du temps d'observation et à quels intervalles ont-ils lieu?
- technique d'observation: l'observation se fait-elle en «direct» (live) ou

6. Résultats

a) Les catégories selon *Underwood*

Comme nous l'avions prévu lors de la planification initiale de notre projet, nous avons voulu nous rendre compte, dans une première phase

1 But de l'enseignement	Moteur	Cognitif	social	émotionnel
11 Force	111			
12 Vitesse				
13 Endurance				
14 Genèse du mouvement				
15 Réalisation de l'intention cinétique				
16 Jeu de placement				
17 Initiation aux techniques du sport				
18 Perfectionnement des techniques				
19 Entraînement des techniques				194

2 Instruction

- 21 Le maître donne des tâches à plusieurs solutions
- 22 Le maître donne des tâches à solution unique
- 23 Il incite à des échanges d'idées
- 24 Il donne des indications permettant de différencier l'évolution de l'action
- 25 Il donne des indications permettant de stabiliser l'évolution de l'action
- 26 Il donne des indications permettant de varier l'évolution de l'action
- 27 Il illustre, il aide, il sécurise
- 28 Il corrige (rétroaction modifiée)
- 29 Il organise des exercices de correction

3 Méthode

- 31 Le maître donne des consignes motrices
- 32 Il structure l'apprentissage en fonction de la méthode analytique
- 33 Il structure l'apprentissage en fonction des méthodes analytique et globale
- 34 Il structure l'apprentissage en fonction de la méthode globale
- 35 Il structure l'apprentissage en fonction des méthodes globale et analytique
- 36 Il donne des instructions programmées

4 Média

	auditif	visuel	sensitif
41 Personnel			
42 Matériel	411		423

5 Aspect social

- 51 Travail de classe
- 52 Travail de groupes parallèle
- 53 Travail de groupes par stations
- 54 Travail de groupes en circuit
- 55 Travail avec partenaire
- 56 Travail individuel

6 Interaction

- 61 Le maître satisfait aux sentiments et aux intérêts des élèves
- 62 Il encourage les initiatives des élèves et l'interaction élève-élève
- 63 Il loue, encourage, approuve
- 64 Il donne de larges explications
- 65 Il informe, il explique
- 66 Il donne des instructions précises
- 67 Il blâme, il critique
- 68 Il n'accepte pas les initiatives des élèves

7 Contrôle des connaissances acquises

- 71 Le maître répertorie les connaissances acquises 111-194
- 72 Il les évalue 111-194
- 73 Il les juge en fonction des normes établies
- 74 Il les juge en fonction de critères donnés

8 Données personnelles

- 81 Le maître exige trop peu de la part des élèves
- 82 Il différencie en fonction des conditions d'apprentissage
- 83 Il exige trop de la part des élèves
- 84 Il différencie en fonction des penchants et des intérêts personnels

9 Situations particulières

- 91 Le maître prend des dispositions en fonction du temps à disposition
- 92 Il prend des dispositions en fonction du lieu, des installations et du matériel à disposition

Interventions du maître

- il est réceptif aux intuitions	influence indirecte	1
- il loue ou encourage		2
- il répond aux désirs		3
- il pose des questions		4
- il expose un sujet	influence directe	5
- il donne des directives		6
- il critique, justifie		7

Interventions des élèves

- ils répondent au maître	8
- ils prennent la parole de leur propre initiative	9

<i>Silence, divers</i>	10
------------------------	----

III. 5:

les 10 catégories d'observation selon *Flanders*

Comportement du maître: non autoritaire (réponse)

- 1 Comportement approbateur (collectif)
- 2 Comportement approbateur (individuel)
- 3 Participation au jeu ou à la performance (sans paroles)
- 4 Prêter aide (sans paroles)
- 5 Poser des questions générales

Comportement du maître: autoritaire (initiation)

- 6 Poser des questions précises
- 7 Donner des instructions spécifiques (les élèves écoutent)
- 8 Faire la démonstration (sans paroles)
- 9 Donner des instructions spécifiques (les élèves sont actifs)
- 10 Donner des instructions générales
- 11 Encourager explicitement
- 12 Critique/refus (collectif)
- 13 Critique/refus (individuel)

Comportement des élèves: réponse

- 14 Actions et performance des élèves (sans paroles)
- 15 Démonstration par un élève

Comportement des élèves: initiation

- 16 Initiatives les plus diverses de la part des élèves
- 17 Confusion générale

III. 6:

les 17 catégories d'observation selon *Kemper* (PEIAS = Physical Education Interaction Analysis System)

III. 7: Document d'observation selon *Egger*

en «différé» (vidéo)? L'enregistrement des observations ne porte-t-il que sur le nombre des éléments ou sur l'intervalle de leur apparition (time-line)? L'évaluation des observations faites bénéficie-t-elle d'un programme par ordinateur?

– catégories d'observation:

les différentes catégories d'observation découlent-elles d'une conception générale? Les catégories d'observation se suffisent-elles à elles-mêmes, sont-elles donc indépendantes les unes des autres?

Quant au nombre de catégories à établir, il est essentiellement lié à l'orientation donnée au système retenu: recherche (observation en «direct») ou application (observation en «différé»).

d) Document d'observation

Lors de la mise à jour de notre document d'observation, nous nous sommes efforcés de garder un champ d'observation le plus large possible, tout en nous concentrant de façon spécifique sur le jeu et le travail par groupes ou par stations. Notre intention était de capter aussi bien le comportement du maître que celui des élèves. Il s'avéra, toutefois, au cours des prises de vue, que les interventions verbales étaient la plupart du temps insaisissables, que ce soit par la caméra ou par le microphone, et que les signes conventionnels utilisés pour transmettre une intention passaient encore plus difficilement si la parole ne les accompagnait pas. Le choix et le nombre des catégories d'observation ont été établis, en priorité, dans l'optique d'une reprise au vidéo (répétition), même si l'observation en «direct» mériterait, elle aussi, d'être prise en considération. Un contrôle de ces catégories à partir des critères d'objectivité, de fiabilité et de validité n'a pas pu être fait jusqu'à présent. En principe, nous projetions d'établir un système d'observation facilement applicable, tenant compte avant tout des interactions maître-élèves et des élèves entre eux, sans négliger les situations propres au jeu ou à l'entraînement par stations. Contrairement à ce que propose le document d'observation d'Egger, par exemple, (voir ill. 7), nous avons volontairement négligé d'autres aspects, comme la formulation du but de l'enseignement, le contrôle des connaissances acquises ou l'utilisation de moyens auxiliaires. Après diverses discussions que nous avons eues avec Kurt Egger durant la période consacrée aux essais d'enregistrement, nous avons définitivement opté pour cette restriction.

Notre document d'observation (voir ill. 8) comprend en tout 29 catégories dont 15 concernent des interventions ou des actions du maître, et 13 des interventions ou des actions des élèves.

Le maître

1 informe, explique		
2 donne des directives		
3 suggère		
4 détaille les suggestions		
5 pose des questions		
6 démontre		
7 loue, encourage		
8 blâme, critique		
9 corrige		
10 punit		
11 s'adresse aux élèves passifs		
12 interrompt le jeu		
13 analyse des phases de jeu		
14 change les groupes		
15 aide, assure		

L'élève

16 agit selon les directives		
17 répète		
18 démontre		
19 pose des questions		
20 suggère		
21 loue ses partenaires		
22 critique ses partenaires		
23 corrige ses partenaires		
24 accable ses partenaires		
25 est passif		
26 oppose une résistance aux directives		
27 critique le maître		
28 aide, assure		
29 interruption, divers		

Ill. 8: document d'observation selon Ospelt/Schilling

La catégorie 29 constitue une sorte de réserve pour faits divers. Ces différentes catégories n'ont pas encore été décrites et définies avec précision. Il est en effet indispensable, pour ce faire, que nous élargissions davantage encore le champ de nos expériences.

Lors des deux premières séquences de 5 minutes chacune (jeu et entraînement par stations), nous nous sommes bornés à un repérage de quantité, car la codification axée sur un repérage à intervalles précis présuppose un entraînement d'observation préalable que nous n'avons pas été en mesure de faire, par manque de temps. Les catégories 1 et 2 qui, dans l'enseignement courant, sont les plus chargées peuvent être considérées, avec la catégorie 5, comme désignant des interventions autoritaires du maître, alors que les catégories 7, 8, 9 et 10 présentent diverses formes de rétroaction. Les catégories 3 et 4 sont des exemples typiques d'interactions maître-élèves. Quant à la catégorie 11, elle a été conçue en fonction de certaines situations problématiques. Alors que les catégories 14 et 15 concernent l'entraînement par stations, les deux qui précèdent, à savoir 12 et 13 touchent spécifiquement les situations de jeu.

Comme c'est le cas, nous l'avons dit, pour les catégories 1 et 2, la catégorie 16 est chargée de repérer le nombre des interventions chez les élèves, alors que les catégories 17 et 18 présentent la modification des actions en fonction des indications reçues. Les catégories 19 et 20 signalent d'autres initiatives des élèves et les catégories 21 à 24 ont pour but de repérer les interactions entre les élèves. Les catégories 25 à 27 illustrent quelques formes de résistance ou d'opposition et la catégorie 28, enfin, a été créée exclusivement pour l'entraînement par stations.

En principe, on pourrait différencier, en outre, aussi bien les actions du maître que celles des élèves, en précisant si elles ont pour auteur un élève isolé, un groupe ou la classe dans sa totalité. On est toutefois en droit de se demander si un tel système ne serait pas trop compliqué. En effet, le nombre de catégories que chaque observateur peut maîtriser est limité et l'on ne sait trop le temps qu'il faudrait préalablement consacrer, dans cette perspective, à un entraînement préparatoire.

e) Exposé des résultats

Les premiers résultats de notre expérience furent présentés officiellement à l'occasion du symposium de Macolin, en 1977, dans le cadre d'un stand consacré au «rôle de l'appareil vidéo

dans l'observation de l'enseignement». Les treize personnes présentées au stand entendirent d'abord une brève description des procédés de visionnement de l'enseignement et de «Microteaching» utilisés pour l'entraînement du comportement du maître, puis ils prirent connaissance du projet en voie de réalisation intitulé «le comportement du maître dans l'enseignement du sport». Simultanément, ils purent se rendre compte des possibilités offertes par le car vidéo de l'EFGS. Ce stand s'était donné pour but d'attirer l'attention sur certaines questions ou problèmes fondamentaux surgissant lors de l'élaboration de catégories d'observation, et de présenter quelques exemples de ces systèmes. Dans un deuxième temps, les participants purent contrôler, à partir de deux situations d'enseignement, les possibilités d'utilisation des catégories d'observation proposées par nous-mêmes. Enfin, une discussion finale fut consacrée aux problèmes de l'observation en général, et à ceux du repérage des observations en particulier. Nous espérons que cette journée d'étude aura fait naître, chez les participants, d'autres questions et leur aura donné l'envie d'entreprendre d'autres travaux de recherche.

De nombreux spécialistes de l'observation de l'enseignement et du «Microteaching», de même que des représentants des médias ont pris part aux travaux du stand décrit ci-dessus, ce qui a permis d'aborder, au cours de la discussion, certains aspects essentiels:

- d'emblée, la question s'est posée de savoir quel pouvait être l'objectif fondamental de tels systèmes d'observation. Faisant abstraction des buts particuliers poursuivis et, même, de l'opportunité d'exercer une observation ou de structurer l'enseignement, ces systèmes visent à permettre «une observation systématique du comportement, une observation qui s'appuie sur un recensement objectif d'actions et de faits» (Egger, 1977)
 - Il s'agit donc bien, nous le répétons, d'un recensement objectif de faits (il est impossible, par exemple, d'observer des «aptitudes» ou des «qualités»). Le même enseignement doit amener des observateurs différents à des résultats d'observation approchantes et, tout particulièrement, à des évaluations pratiquement identiques. Notre document d'observation se présente sous l'aspect d'un «système de catégories» qui permet de rédiger un procès-verbal très précis du comportement dans une unité de temps donnée. Un «système par signes», au contraire, ne permet de recenser que des événements fixés à l'avance

- la discussion porta pour une bonne part sur la question de savoir quel doit être le choix du champ d'observation, mais aussi celui de l'intention qui la motive. Faut-il réduire au maximum le champ d'observation (voir les différents aspects selon Egger), ou le document élaboré doit-il, au contraire, permettre de fixer globalement le déroulement de l'enseignement? C'est le choix que l'on fera de travailler de façon empirique ou orientée vers une application pratique qui sera déterminant, dans ce cas aussi, pour répondre à cette question. Mais tout porte à croire que la tendance actuelle consiste plutôt à isoler certains aspects et à les différencier au maximum. D'autre part, l'expérience prouve que l'observation ne peut englober plus de 12 à 14 catégories simultanément, si l'on tient à échapper à un entraînement préalable par trop important. Il semble aussi, que la valeur de l'observation est plus sûre lorsque l'on restreint le nombre des aspects sur lesquels elle doit être faite
- les problèmes sont nombreux, nous le voyons et il en est d'autres encore. Un de ceux-ci naît du fait que les actions «silencieuses» (sans paroles) ne peuvent pratiquement pas être repérées, alors qu'elles constituent, dans l'enseignement du sport, une forme de communication d'une importance primordiale. Les critiques ou les corrections du maître mettent cette difficulté particulièrement bien en évidence. Il est pratiquement impossible d'apprécier objectivement la remarque qu'un maître adresse à ses élèves, tant le sens de celle-ci peut être modifié par la cadence et la façon dont elle est formulée, sans tenir compte du fait qu'elle peut être, en outre, accompagnée de gestes particuliers et d'une mimique correspondante, et qu'elle aura des effets différents selon qu'elle s'adresse à celui-ci ou à celui-là. La proposition de recenser une à une les interactions maître-élèves, afin de pouvoir en différencier les effets, suppose une telle difficulté d'application qu'elle est à priori irréalisable
- malheureusement, les vœux des praticiens (les maîtres) par rapport à un tel document d'observation ne purent être abordés au cours de la discussion. Chacun fut toutefois d'accord d'admettre qu'une relation étroite devait exister entre l'observateur et le système d'observation, afin de rendre possible une appréciation objective et la prise de mesures efficaces. On insista tout particulièrement sur l'importance d'une préparation à l'observation et sur le problème de la concordance entre les différents observateurs.

7. Perspectives

Les considérations exposées ci-dessus font surgir d'elles-mêmes les questions qui se posent au terme de la première phase de notre projet. En particulier, il s'agit de bien savoir qu'un certain nombre de problèmes fondamentaux doivent être résolus avant de s'attaquer aux aspects particuliers. En ce qui nous concerne, nous devons par exemple décider s'il ne serait pas utile, lors de prochaines enquêtes, d'introduire un système de touches destinées au repérage, de même qu'un programme d'évaluation par ordinateur. Le champ d'observation à retenir nous place également en face d'un choix à faire: allons-nous persister à élaborer un document d'observation aussi complet que possible, ou nous concentrer plutôt sur un aspect partiel très spécifique?

Tenant compte de ceci, les remarques qui vont suivre sont essentiellement des suggestions destinées à faciliter les recherches ultérieures, étant entendu que les points forts doivent être déterminés préalablement.

a) Remarques

- il est encore trop tôt pour juger des possibilités d'utilisation du document d'observation que nous avons élaboré. Avant d'en arriver là, il est nécessaire d'accumuler d'autres expériences. Ainsi, dans un prochain pas, les mêmes séquences (jeu et entraînement par stations) devront être accompagnées d'un repérage marquant un intervalle d'une durée précise. Cette étape devrait, en fait, permettre de déterminer l'intervalle «optimal»
- il est également indispensable de faire appel à des praticiens (à des étudiants maîtres de sport, par exemple), car ce sont eux qui pourront le mieux dire si notre «instrument» est utilisable ou non. Ceci suppose une description des différentes catégories et une étude déterminant s'il est nécessaire, et dans quelle mesure, de procéder à des exercices d'observation préalables
- le document d'observation qui sert à l'évaluation des séquences doit être également mis à l'essai dans le cadre de leçons complètes; afin de fixer dans quelle proportion les catégories qui le composent conviennent à des sujets d'enseignement différents. Par la même occasion, on pourra également vérifier si les catégories sont disposées dans un ordre fonctionnel (la fréquence, par exemple), et établir un résumé des termes généraux (aperçu)

- un autre aspect des informations que nous avons pu retirer de nos expériences porte sur le plan de leçon, et sur le document d'évaluation que nous avons remis aux maîtres durant les prises de vue. Deux choses pourraient être améliorées dans ce secteur: le contenu de l'information fournie par le document d'évaluation d'une part, la relation entre le plan de leçon et le déroulement effectif de l'enseignement de l'autre
- pour autant que le document d'observation correspondant s'avère valable, de nombreuses hypothèses portant, par exemple, sur la forme des interactions en relation avec l'importance numérique d'une classe, sur le niveau de scolarité, sur le sexe de l'enseignant et des élèves, ainsi que sur le contenu de l'enseignement, pourront être vérifiées
- en plus de l'analyse quantitative proprement dite, les enregistrements vidéo devraient pouvoir être également utilisés dans le but de rassembler des cas typiques de dégradation de l'enseignement, cas qui naissent, surtout, des situations critiques entre maître et élèves.
La mise en évidence de situations critiques (critical incident technique) a été rendue possible grâce à une technique développée, en 1952, par J. G. *Flanagan*. Elle a permis d'établir une classification des situations critiques et des interactions maître-élèves qui en découlent
- avant de poursuivre la réalisation de notre projet, il conviendra que nous étudions s'il est souhaitable que nous coordonnions nos travaux avec ceux du groupe Egger, de Heidelberg et, avant tout, si nous pouvons entrevoir une telle collaboration.

b) Enquête complémentaire de Bâle

A l'issue du symposium de Macolin, nous avons pu satisfaire à un des points mentionnés ci-dessus, à savoir celui qui suggère de faire appel à des stagiaires de la profession. En effet, dans le cadre du cours de formation des maîtres d'éducation physique, à l'Université de Bâle (degrés moyen et supérieur), nous sommes parvenus à nous attaquer, durant le semestre d'hiver 1977-78, de façon intensive aux problèmes touchant à l'observation et à l'évaluation de l'enseignement, et ceci à l'aide de 4 doubles leçons. Nous nous étions fixés deux secteurs d'étude principaux: dans un premier temps, les étudiants avaient pour mission d'élaborer, par groupe, des catégories d'observation «mesurables» et, dans un deuxième, après avoir pris connaissance de notre projet et des différents systèmes d'observation proposées, d'analyser deux situations d'enseignement différents.

Avant le premier exercice, nous avons volontairement restreint le nombre des informations. Les six groupes constitués devaient recenser librement les critères objectifs qu'ils parvenaient à détecter. En guise de mise en train, nous leur avons montré, précédemment, deux séquences d'enseignement de 5 minutes chacune (identique, d'ailleurs, à celles qui furent analysées par la suite). Les résultats présentés par les différents groupes ne présentèrent que peu de ressemblance et ils ne nous permirent pour ainsi dire pas de progresser en direction du but que nous nous étions fixé (critères mesurables). En outre, les expériences que nous avions accumulées à Oerlikon (journée d'étude à l'attention des maîtres d'éducation physique) furent confirmées.

Il est évident que les maîtres de sport diplômés ou en voie de formation travaillent essentiellement sur la base de critères d'observation difficiles à matérialiser concrètement. En voici quelques-uns qui reviennent fréquemment en ce qui concerne le maître: sociabilité, enthousiasme, assurance, esprit créatif, sens de l'intégration, rayonnement, engagement, intensité, langage et aptitude à organiser. Des critères difficilement utilisables furent aussi désignés pour juger le comportement des élèves: serviabilité, confiance, attention, engagement, intérêt, réceptivité, etc.

Nous ne désirons pas détailler davantage, ici, les problèmes qui se rattachent à l'observation et à l'évaluation de l'enseignement, mais nous tenons à préciser qu'une tendance semble devoir prédominer chez les maîtres d'éducation physique, à savoir d'attribuer une appréciation au moment de l'observation déjà. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant, si l'on sait que, dans la pratique (leçons d'examen) on fait en grande partie appel aux critères nommés plus haut. Sur ce point, l'expérience de l'expert, de même que sa perception subjective des choses sont nettement mises en évidence. En conséquence, il est très difficile d'obtenir un changement d'orientation en direction de critères détaillés, objectifs et concrets, tels que poser des questions, procéder à une démonstration, corriger, etc.

Le deuxième exercice devait nous permettre de mettre notre document d'observation (III. 8) à l'épreuve dans le but d'accumuler de nouvelles expériences; de caractériser davantage les critères retenus tout en précisant le sens, et de vérifier les progrès d'apprentissage (1er et 2e essai). Malheureusement, tous les critères n'étaient pas encore décrits avec précision, à ce moment, de sorte qu'ils ne furent que partiellement utilisables. D'autre part, le repérage ne porta que sur la quantité.

Critères	Moyenne (fréquence moyenne)		Dispersion		Fréquence absolue		Différence
	1er essai	2e essai	1er essai	2e essai	1er essai	2e essai	
1	4.38	4.66	2-8	1-12	79	84	+ 5
2	11.88	13.05	6-18	7-23	214	235	+21
3	0.94	1.05	1-6	1-5	17	19	+ 2
4	0.44	0.27	1-3	1-2	8	5	- 3
5	1.27	1.00	1-4	1-3	23	18	- 5
6	0.05	0.16	1	1	1	3	+ 2
7	3.05	3.83	1-5	1-6	55	69	+14
8	1.72	3.61	1-7	1-9	31	65	+34
9	4.50	4.22	2-7	3-9	81	76	- 5
14	3.88	3.94	3-5	3-5	70	71	+ 1
15	0.16	0.05	3	1	3	1	- 2

582 646
~ 92% ~ 88%

III. 9: groupe 1: «entraînement par stations»

Critères	Moyenne (Fréquence moyenne)		Dispersion		Fréquence absolue		Différence
	1er essai	2e essai	1er essai	2e essai	1er essai	2e essai	
1	5.18	6.125	2-9	2-9	83	98	+ 15
2	7.81	7.31	4-13	4-11	125	117	- 8
3	2.81	4.31	1-7	1-8	45	69	+24
4	0.25	0.18	1	1	4	3	- 1
5	0.43	0.25	1-2	1	7	4	- 3
6	0.37	0.43	1-3	1-6	6	7	+ 1
7	4.00	4.68	2-6	3-7	64	75	+11
8	3.50	3.62	1-8	1-7	56	58	+ 2
9	1.93	2.37	1-6	1-5	31	38	+ 7
12	0.18	0.75	1-2	1-2	3	12	+ 9
13	0.125	0.06	1	1	2	1	- 1

426 483
~ 92% ~ 88%

III. 10: groupe 2: «jeu»

L'ill. 9 donne les résultats du premier groupe, qui comprenait 18 membres. Leur observation portait sur la séquence d'enseignement représentant l'entraînement par stations. Le tableau donne la moyenne des différents critères de notre document d'observation par rapport au maître, la dispersion (marge entre les valeurs inférieure et supérieure), de même que la fréquence absolue par essai. Les différences qui apparaissent sous «fréquence absolue» donnent une idée de la modification de l'observation. Les différences qui se font jour d'un participant à l'autre n'ont pas été prises en considération, ni les valeurs des critères «élèves» (en très petit nombre). Les deux références de pour-cent qui figurent au bas des colonnes consacrées à la fréquence absolue indiquent la proportion des remarques du maître observées par rapport à l'ensemble des observations.

D'une façon générale, le tableau 9 montre que les rubriques «moyenne» (à l'exception, peut-être, des critères 2 et 8) et «dispersion» (à l'exception de 1 et 2) diffèrent assez peu d'un essai à l'autre. Les écarts qui existent sous la rubrique «fréquence absolue» sont aussi dans les normes, mis à part l'augmentation élevée dans le cadre des critères 2, 7 et 8.

Le tableau 10 présente des tendances analogues. Dans ce cas, 16 étudiants portèrent leur observation sur la séquence d'enseignement consacrée au «jeu». Comme c'est le cas pour le premier groupe, les différences sont minimales entre les deux essais, sous «dispersion», de même que sous «moyenne», si l'on excepte le critère 3. Par contre, trois critères (1, 3 et 7) présentent une augmentation considérable sous «fréquence absolue». Comme dans le

tableau 9, nous n'avons pas représenté les catégories «élèves» (très petit nombre). Les catégories s'adressant au maître (10, 11, 14 et 15) n'ont pas été utilisées, elles non plus, en raison de motifs faciles à concevoir.

Une interprétation des résultats de cette enquête complémentaire garde encore un aspect spéculatif, mais elle permet malgré tout d'entrevoir ce qui suit:

- lors du deuxième essai, les observateurs captent un nombre considérablement plus élevé de faits que lors du premier. Ce phénomène est certainement dû à l'accoutumance. En effet, on peut supposer que, lors du 1er essai, ce sont surtout les informations acoustiques qui sont enregistrées, alors que lors du deuxième, l'habitude permet de saisir aussi les informations optiques

- de même, lors du deuxième essai, les critères «élèves» gagnent en importance. Ainsi, par exemple, dans le groupe 1, la fréquence absolue des déclarations du maître passe de 582 à 646, mais ce nombre plus élevé n'en devient pas moins plus faible sous l'aspect du pourcentage par rapport à l'ensemble des faits enregistrés, passant, en effet, de 92 pour cent à 88 pour cent. Dans ce cas aussi, c'est certainement l'entraînement et la plus grande réceptivité des participants qui expliquent cette amélioration

- si l'on en croit les observateurs, l'enregistrement des informations s'est fait de façon plus critique et plus nuancée lors du deuxième essai, ce qui eut pour conséquence de modifier les points forts, les faisant passer d'un critère à un autre. C'est sous cet éclairage qu'il faut voir les différences relativement considérables qui apparaissent, sous «fréquence absolue», entre les critères 1, 2 et 3 d'une part, et 7, 8 et 9 d'autre part. A l'intérieur de ces «blocs» a lieu, selon toute vraisemblance, un déplacement et une augmentation des faits enregistrés consécutifs à une observation plus précise et plus nuancée lors du deuxième essai. Une analyse des différences propres à chaque observateur devrait permettre d'obtenir, sur ce point, d'autres indications encore

- un dernier aspect retient encore l'attention, à savoir la «dispersion» relativement grande (16 éléments au maximum) qui se fait jour, aussi bien lors du premier que lors du deuxième essai. On est donc tenté d'affirmer qu'elle a pour cause un certain manque d'efficacité «opérationnelle» des différents critères.

c) En guise de conclusion

Pour terminer, nous aimerions encore mettre trois points en évidence. Il s'agit de constatations particulièrement frappantes, relevées durant la réalisation de notre projet:

- Nous avons d'abord noté, une fois de plus, dans notre cas particulier, à quel point la collaboration internationale, en matière de science sportive, est peu satisfaisante. L'échange d'informations est presque toujours laissé au hasard. Ainsi, par exemple, nous n'avons appris que très tardivement que des questionnaires semblables au nôtre sont actuellement élaborés en langue allemande, ou mis à l'épreuve déjà, à Fribourg, Munich et Heidelberg. Il est hautement sou-

haitable que les chercheurs coordonnent leurs actions. Chacun pourrait en tirer profit.

- Nous émettons maintenant un vœu et l'adressons également aux milieux scientifiques du sport et, plus particulièrement, à ceux de la psychologie sportive dont la recherche a presque essentiellement touché, jusqu'à présent, le domaine du sport d'élite. Grâce à notre projet, nous espérons parvenir à provoquer un changement d'orientation en direction de l'enseignement du sport dans les écoles, milieu que nous aimerions voir être de plus en plus l'objet d'enquêtes scientifiques. Le but visé est d'obtenir progressivement une meilleure formation des maîtres d'éducation physique et de sport, une for-

mation qui tienne davantage compte des possibilités offertes par les moyens audiovisuels.

- Notre troisième et dernière remarque concerne le car vidéo de l'EFGS. Cet instrument de travail, avec son équipement, tout comme les enregistrements que nous avons effectués à l'occasion de congrès ou de symposiums, ont provoqué l'admiration unanime de ceux à qui nous l'avons présenté. Grâce à lui, l'EFGS dispose d'un moyen moderne qui offre des possibilités inconnues jusqu'à ce jour, et ceci aussi bien pour le sport de masse que pour le sport d'élite. Nous nous étonnons donc qu'il éveille un intérêt aussi restreint.

