

La coopération des étudiants dans un cours personnalisé de pédagogie générale

Marielle Tousignant and Jean Brunelle

Volume 11, Number 1, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900481ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900481ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tousignant, M. & Brunelle, J. (1985). La coopération des étudiants dans un cours personnalisé de pédagogie générale. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 83–101. <https://doi.org/10.7202/900481ar>

Article abstract

This article reports on an exploratory study of 82 students enrolled in a individualized course aimed at developing essential knowledge and skills required to teach physical activities. The analysis of the qualitative data collected during the entire session led to the development of an eight-category model describing student behavior, and a five-level model characterizing how they manage to deal with the course requirements, that is, how they cooperate.

La coopération des étudiants dans un cours personnalisé de pédagogie générale

Marielle Tousignant et Jean Brunelle*

Résumé — Cet article fait état d'une étude exploratoire des réactions de 82 étudiants inscrits dans un cours « personnalisé » visant l'acquisition de connaissances et la maîtrise d'habiletés en pédagogie générale. L'analyse des données qualitatives recueillies tout au long du déroulement du cours a permis de développer une typologie comprenant huit catégories de comportements en relation avec les savoir-faire et les savoir-être des étudiants, ainsi qu'une taxonomie de cinq degrés de coopération décrivant comment les étudiants ont satisfait aux exigences du cours.

Abstract — This article reports on an exploratory study of 82 students enrolled in a individualized course aimed at developing essential knowledge and skills required to teach physical activities. The analysis of the qualitative data collected during the entire session led to the development of an eight-category model describing student behavior, and a five-level model characterizing how they manage to deal with the course requirements, that is, how they cooperate.

Resumen — Este artículo presenta un estudio exploratorio sobre las reacciones de 82 estudiantes inscritos en un curso "personalizado" destinado a adquirir conocimientos y la maestría de habilidades en pedagogía general. El análisis de los datos cualitativos obtenidos durante todo el curso permitió desarrollar una tipología que comprende ocho categorías de conducta relacionadas con el saber-hacer y saber-ser de los estudiantes, así como una taxonomía de cinco niveles de cooperación que describe cómo los estudiantes respondieron a las exigencias del curso.

Zusammenfassung — Dieser Artikel beschreibt eine Voruntersuchung der Reaktionen von 82 (zweiundachtzig) Studenten, die an einer "personalisierten" Vorlesung teilnahmen, welche zur Aneignung von theoretischen und praktischen Kenntnissen in allgemeiner Pädagogik dienen sollte. Die Analyse der im Verlauf der Vorlesung gesammelten quantitativen Daten erlaubt die Entwicklung einer Struktur von 8 (acht) Verhaltenskategorien bezüglich verschiedener erworbener praktischer Fähigkeiten und innerer Verhaltensweisen der Studenten, sowie eine Klassifikation von fünf Stufen der Mitarbeit, die anzeigen, in welchem Masse die Studenten den Anforderungen der Vorlesung gerecht wurden.

Cette étude¹ vise à analyser les comportements d'un grand groupe d'étudiants inscrits dans un cours obligatoire de pédagogie générale en activité physique dans lequel une stratégie d'enseignement personnalisé fut utilisée.

La problématique de cette étude s'inspire principalement de conclusions de recherches où l'enseignement est étudié dans son contexte naturel dans le but de jeter de la lumière sur les événements qui entourent l'établissement de la coopération

* Tousignant, Marielle: professeure, Université Laval.
Brunelle, Jean: professeur, Université Laval.

entre les enseignants et les apprenants. La coopération entre l'enseignant et les étudiants s'établit lors des interactions qui portent sur la négociation explicite ou implicite des exigences d'un cours. Cette notion de coopération trouve sa source dans des travaux où le processus d'enseignement-apprentissage est qualifié « d'échange de performance pour des crédits » (Becker, Geer et Hughes, 1968) et de « prix à payer pour obtenir des notes » (Schellenberg, 1965). D'un autre côté, Doyle (1979 et 1983) définit la tâche de l'enseignant comme étant, avant tout, l'implantation de stratégies visant à obtenir et à maintenir la coopération des étudiants dans les activités du programme.

Les résultats des recherches qualitatives qui ont porté sur la description de l'enseignement en termes de processus d'établissement d'une coopération révèlent la présence d'un écosystème dont l'équilibre dépend de l'application d'un ensemble de règles explicites ou implicites (Bossert, 1977 ; Carter, 1980 ; Gump, 1969 ; Henry, 1957 ; Mehan, 1980 ; Rist, 1973 ; Smith et Geoffrey, 1968).

Ainsi, à titre d'exemple, les enseignants chercheraient à maintenir la participation des étudiants dans les activités qui sont inhérentes au processus d'apprentissage en échange de concessions qui ont parfois pour effet de réduire les exigences des tâches proposées (Tousignant et Siedentop, 1983). Ces adaptations nécessaires au maintien de la coopération des étudiants amèneraient les enseignants à s'éloigner, jusqu'à un certain point, des objectifs formulés dans les programmes (Doyle, 1980 et 1983).

Le souci d'initier les étudiants à l'acquisition de connaissances et à la maîtrise d'habiletés à un cours de pédagogie générale ainsi que le désir de leur fournir des mises en situation d'apprentissage adaptées à leurs besoins particuliers, nous a amenés, au cours des cinq dernières années, à développer progressivement un cours personnalisé. Le choix d'une stratégie inspirée de celle développée par Keller (1966 et 1974) fut motivé par les conclusions des recherches sur l'efficacité de cette approche qui révèlent que les étudiants obtiennent un taux de succès élevé tout en s'initiant à la prise en main de leur apprentissage (Castonguay-Leblanc, 1977 ; Keller, 1968 ; Kulik, Kulik et Cohen, 1979 ; Siedentop, 1973).

Pendant, contrairement à ce que l'on aurait pu anticiper, la formulation d'objectifs spécifiques à atteindre, l'identification de tâches précises à réaliser de même que l'application d'un système d'évaluation connu à l'avance, n'a pas reçu l'approbation unanime des étudiants. En effet, certains d'entre eux ont été dérangés, voire même irrités, par un enseignement personnalisé.

Cette constatation suscita l'idée d'entreprendre une recherche exploratoire en vue de mieux comprendre les réactions des étudiants dans ce cours personnalisé de pédagogie générale.

Quelques-unes des recherches qui avaient pour but d'étudier l'efficacité de l'enseignement personnalisé ont porté également sur les réactions des étudiants à ce

mode d'apprentissage. Les résultats de ces études font état, jusqu'à un certain point, d'un malaise ressenti par des étudiants. Cette réaction fut d'abord attribuée à l'impression qu'avaient les étudiants de travailler davantage dans cette formule pédagogique que dans les cours traditionnels (Born, Gledhill et Davis, 1972 ; Born et Herbert, 1971 ; Keller, 1968 ; Sheppard et MacDermot, 1970).

Cependant, les résultats rapportés par Kulik, Kulik et Cohen (1979) concernant quatre études où les auteurs avaient pris soin de comptabiliser le nombre d'heures d'étude, permettent de conclure que les étudiants, en moyenne, ne consacrent pas plus de temps d'étude lors d'un cours personnalisé que lors d'un cours traditionnel.

Les recherches qui utilisent une stratégie qui consiste à demander l'opinion des étudiants sur divers aspects de l'enseignement personnalisé à la fin du cours ont fourni peu d'information pour expliquer les conditions de l'implantation de cette formule pédagogique. La complexité de ce phénomène a fait opter pour l'utilisation d'une stratégie de recherche qualitative où l'objectif est de décrire le déroulement d'un cours personnalisé tel qu'il se passe dans son contexte naturel. Cette stratégie fut mise au point dans le but de cumuler de l'information permettant de répondre aux trois questions suivantes :

1. Quels comportements en rapport avec la coopération adoptent les étudiants dans la réalisation de leurs tâches lors d'un cours personnalisé dont les objectifs consistent à acquérir des connaissances et à maîtriser des habiletés en relation avec l'intervention en activité physique ?
2. Comment qualifier les degrés de coopération des étudiants compte tenu des comportements qu'ils adoptent ?
3. Quelles sont les raisons qui peuvent expliquer les différents degrés de coopération manifestés par les étudiants ?

Méthodologie

Les caractéristiques du cours

Le cours « Intervention en activité physique » qui fait l'objet de cette étude figure dans la liste des cours obligatoires du programme de baccalauréat en sciences de l'activité physique. Les étudiants devraient être en mesure à la fin de ce cours :

1. d'acquérir une connaissance intégrée des conclusions de la recherche en efficacité de l'enseignement ;
2. de maîtriser des habiletés à observer des comportements lors du processus enseignement-apprentissage ;
3. de formuler des hypothèses d'action qui devraient permettre ultérieurement de mettre en place des situations d'apprentissage correspondant aux besoins des clientèles concernées.

Ce cours est composé de 14 modules. Chaque module est constitué d'un objectif d'apprentissage et d'une série de tâches que les étudiants ont à réaliser pour atteindre l'objectif terminal. L'objectif terminal de chaque module décrit les exigences du rapport de module que l'étudiant doit produire (Tableau 1).

Tableau 1
Exemple d'un module d'apprentissage du cours de pédagogie générale

Module des modes d'organisation

Objectif d'apprentissage

Identifier les modes d'organisation les plus efficaces.

Tâches

- a) Lire le document sur «L'efficacité de l'intervenant dans l'enseignement de l'activité physique».
- b) Relire le document sur la «Description des catégories du système d'évaluation du temps d'apprentissage».
- c) Lire le texte sur «Le temps de pratique des joueurs pendant les périodes d'enseignement».
- d) Assister à l'exposé sur les modes d'organisation.
- e) Observer la séance d'enseignement d'une activité physique au laboratoire en codant le temps d'engagement des participants dans les différents modes d'organisation.

Objectif terminal

Présenter dans un rapport écrit, à remettre à ton conseiller (a) la description des résultats de l'observation du temps d'apprentissage lors de la séance observée; (b) identifier au choix, les modes d'organisation qui te sont apparus le plus favorables ou moins favorables à l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la séance; (c) formuler quelques hypothèses d'action en vue de maintenir ou d'améliorer l'efficacité de la situation d'apprentissage.

Les apprentissages visés dans ce cours sont réalisés selon quatre formules pédagogiques:

1. *des exposés et des lectures* ayant pour but de favoriser des apprentissages cognitifs;
2. *l'observation de séances* de pratique d'activités physiques et d'animation de groupes visant l'acquisition d'habiletés à identifier des comportements;

3. *la rédaction de rapports de modules*² ayant pour but de permettre aux étudiants d'intégrer les résultats de leur observation au contenu des cadres de référence théoriques afin de formuler des hypothèses d'action pour améliorer les conditions d'apprentissage;
4. *des rencontres hebdomadaires avec un conseiller* ayant pour but de permettre aux étudiants de clarifier leurs connaissances et aussi d'obtenir du feed-back sur leurs rapports.

L'évaluation porte sur la pertinence des contenus des rapports de module compte tenu des critères formulés dans les objectifs terminaux et sur l'appréciation de la qualité de la participation des étudiants.

Ce cours est dit « personnalisé » parce qu'il présente les caractéristiques qui se retrouvent généralement dans les formules inspirées du Système d'enseignement personnalisé (PSI) mis au point par Keller (1966). En effet,

- la matière qui fait l'objet du cours est divisée en unités ou modules suffisamment courts pour permettre à l'étudiant de réaliser qu'il maîtrise l'ensemble du contenu de l'unité;
- le rendement final à atteindre est spécifié en termes d'objectifs observables et mesurables;
- l'évaluation est critériée et non pas normative et les procédures d'évaluation sont connues à l'avance;
- aucune conséquence négative n'est attachée à l'obtention d'un faible résultat puisque l'étudiant peut reprendre son travail pour obtenir la note désirée et donc démontrer qu'il maîtrise le contenu du module;
- en plus des rencontres hebdomadaires de clarification en sous-groupes d'environ 10 étudiants avec un conseiller, une attention personnelle est accordée aux étudiants lorsqu'ils en manifestent le besoin.

Cependant, quelques adaptations furent apportées à la méthode Keller afin de la rendre compatible avec les objectifs du cours de pédagogie générale. Ainsi, la façon de vérifier l'atteinte des objectifs se fait sous forme de « rapports de module » et non par de courts tests. Cette formule nécessite quelques heures de corrections de la part du conseiller, ce qui l'amène à donner du feed-back uniquement pendant la semaine qui suit la remise des travaux. Les contenus des unités en pédagogie générale étant relativement indépendants les uns des autres, il est possible, pour l'étudiant qui n'a pas maîtrisé la matière d'un module, de répondre à cette exigence tout en poursuivant son cheminement dans les autres modules du cours.

Par contre, ce cours de pédagogie générale comporte quelques caractéristiques qui ne sont généralement pas rencontrées dans un cours personnalisé. D'abord, les étudiants ont une variété de tâches à réaliser pour atteindre les objectifs terminaux : ils ont à *lire* des documents, à *écouter* des exposés, à *observer* des situations

pratiques, à *analyser* les résultats des observations afin de rédiger leur rapport de modules. Cette diversité dans les tâches a pour but de respecter les façons d'apprendre qui conviennent le mieux aux étudiants. Enfin, une addition jugée importante consiste à offrir la possibilité de remplacer des rapports de modules par des travaux d'expérimentation dans des secteurs d'application où l'étudiant désire acquérir des compétences professionnelles.

Les intervenants dans le cours

Lors du trimestre où cette étude fut réalisée, la mise en place des formules pédagogiques fut rendue possible grâce au travail d'une équipe de trois professeurs du Département d'éducation physique de l'Université Laval et de sept étudiants gradués qui avaient déjà suivi ce cours. Les exposés présentés au groupe et l'animation des séances pratiques pour l'observation étaient assumés principalement par les professeurs avec la collaboration des étudiants gradués. Les rencontres de discussion et de clarification en sous-groupes d'environ dix étudiants étaient dirigées par les étudiants gradués ainsi que par deux des professeurs responsables.

Les étudiants inscrits au cours

Le groupe de 82 étudiants inscrits au cours d'intervention en activité physique à l'hiver 1983 était composé de 50 garçons et de 32 filles. Presque tous ces étudiants possédaient un diplôme d'études collégiales en sciences de la santé ou en sciences pures. Une forte proportion d'entre eux étaient dans leur deuxième année du programme de Baccalauréat en sciences de l'activité physique. Ces étudiants étaient d'origine québécoise, à part trois exceptions. L'étendue de l'âge des étudiants se situait entre 19 et 30 ans et 85% d'entre eux avaient entre 20 et 23 ans. Des 82 étudiants inscrits, 81 ont été en mesure de rencontrer les exigences du cours. Le Tableau 2 indique la répartition du nombre d'étudiants selon les notes obtenues. Ces données, comparées à celles des années antérieures, permettent de conclure que ce groupe présentait des caractéristiques similaires aux autres groupes d'étudiants qui avaient suivi ce cours.

Tableau 2

Répartition du nombre d'étudiants (N = 82) selon les notes obtenues

Note	Nombre d'étudiants	Pourcentage d'étudiants
A	60	73%
B	16	20%
C	5	6%
D	0	0%
E	1	1%

Les techniques de collection des données

Les données quantitatives relatives aux caractéristiques des étudiants et à leurs résultats furent générées naturellement pendant le déroulement du cours : les notes obtenues pour les rapports, les données relatives aux présences ainsi que les informations incluses dans le curriculum vitae présenté par chaque étudiant dans le module 1 — « Apprendre à se connaître ».

Les données qualitatives furent recueillies par chacun des conseillers au fur et à mesure du déroulement du cours. Les conseillers devaient inscrire dans un journal des descriptions détaillées des événements survenus pendant la semaine en rapport avec la façon dont les étudiants de leur sous-groupe se comportaient pendant les exposés, les séances pratiques, les rencontres formelles et informelles. Lors de réunions hebdomadaires, les conseillers étaient amenés à prendre connaissance des événements rapportés par chacun d'eux. Cette procédure avait pour but d'aider les conseillers à rester centrés sur les questions qui font l'objet de cette étude.

Les techniques d'analyse des données

L'analyse des données qualitatives fut réalisée selon une méthodologie empruntée en partie à celle proposée par Spradley (1980). Dans un premier temps, l'information recueillie par les conseillers fut mise en commun à l'occasion de réunions hebdomadaires qui eurent lieu tout au long des 15 semaines du déroulement du cours. L'analyse de cette information par les responsables du projet a conduit à l'élaboration d'une première ébauche de typologie de comportements d'étudiants.

Dans un deuxième temps, à la fin de la session, les conseillers ont pris connaissance des définitions des catégories de l'ébauche de typologie et ils furent invités à sélectionner des exemples d'événements qui illustraient le mieux les diverses catégories. Cette stratégie de « saturation des catégories » inspirée des techniques d'analyse suggérées par Glaser et Strauss (1967) a permis de remanier, de préciser et de raffiner les catégories de la typologie originale.

Dans un troisième temps, un test de fidélité inter-analystes fut réalisé avec trois analystes qui ont classifié, de façon indépendante à l'aide de la typologie mise au point, 100 événements choisis au hasard parmi les exemples fournis par les conseillers. Les cas de désaccords furent discutés jusqu'à l'obtention d'un consensus, ce qui a permis de mettre au point de façon définitive une typologie de comportements d'étudiants dans ce cours personnalisé de pédagogie générale.

Par la suite, chacun des conseillers a relu son journal de cueillette de données pour identifier les catégories de comportements les plus fréquemment adoptés par chacun des étudiants de son sous-groupe. De plus, les responsables ont procédé à diverses combinaisons des catégories de comportements dans le but de développer une taxonomie des « degrés de coopération » manifestée par les étudiants tout au long du trimestre. Cette opération a permis de qualifier le degré de coopération de

chacun des étudiants. Les différentes phases du processus d'analyse des données qualitatives sont résumées au Tableau 3.

Tableau 3
Les différentes phases du processus d'analyse des données qualitatives

-
1. L'identification d'une première ébauche de typologie de comportements d'étudiants en rapport avec la coopération.
 2. La saturation des catégories de la typologie originale.
 3. La vérification de la fidélité inter-analystes.
 4. Le remaniement de la typologie originale et la production d'une typologie « définitive ».
 5. Le développement d'une taxonomie des « degrés de coopération » des étudiants.
-

L'analyse des données quantitatives de type ex post facto a été réalisée en utilisant le degré de coopération des étudiants comme variable dépendante. Diverses variables indépendantes furent investiguées telles que l'âge, le sexe, la quantité d'expériences de travail en rapport avec l'intervention et la gestion en activité physique, la pratique sportive personnelle.

Résultats et discussion

La typologie de comportements élaborée de façon inductive à partir des données qualitatives recueillies par les conseillers est composée de huit catégories de comportements en relation avec la façon de coopérer des étudiants dans ce cours personnalisé de pédagogie générale. Ces catégories sont regroupées selon deux types de règles (Tableau 4).

Les deux types de règles

Les règles reliées aux « savoir-faire » concernent essentiellement la production de rapports écrits dont le contenu et les critères d'évaluation sont décrits dans l'objectif terminal de chacun des modules. Le contenu de ces rapports permet de déterminer jusqu'à quel point un étudiant a atteint les objectifs visés dans le cours.

Les règles reliées aux « savoir-être ». L'analyse des données qualitatives a permis d'identifier une série d'événements en rapport avec des « savoir-être » des étudiants dans les diverses mises en situations du cours. La façon dont les étudiants exécutent les tâches décrites dans les modules ainsi que les comportements qu'ils adoptent lors du déroulement des situations d'apprentissage représentent des aspects notables de la façon de considérer la coopération des étudiants dans un cours personnalisé. Prenons l'exemple de Denis qui demande fréquemment des informations de base à

Tableau 4

**Définitions des huit catégories de comportements des étudiants
en rapport avec leur façon de coopérer**

Catégories de comportements en relation avec les savoir-faire	Catégories de comportements en relation avec les savoir-être
Appliqué	Discipliné
Rencontrer exactement les exigences exprimées dans l'objectif terminal relativement au contenu et à la forme du rapport d'un module.	Adopter des comportements appropriés favorisant le bon déroulement des formules pédagogiques.
Novateur	Leader
Transposer les connaissances ou les habiletés enseignées dans le cours en faisant une expérimentation dans un milieu de travail.	Prendre des initiatives qui facilitent la bonne marche des formules pédagogiques.
Inappliqué	Désinvolte
Manifester des lacunes notoires dans le contenu et la forme d'un rapport de module.	Se désengager d'obligations en démontrant peu d'intérêt pour ce qui se passe lors du déroulement d'une formule pédagogique.
Résistant	Déviant
Contester manifestement des objectifs du cours ou des rapports de modules à réaliser.	Empêcher ou nuire au bon déroulement d'une formule pédagogique.

son conseiller alors qu'il n'a pas assisté à l'exposé ayant précisément pour but de fournir des éléments essentiels à la compréhension du processus d'apprentissage mis en place dans le cours. Ce type de comportement influence négativement la perception que son conseiller a de sa façon de coopérer même si Denis réussit à obtenir l'information suffisante pour produire des rapports conformes aux exigences et par conséquent à avoir une bonne note. Par contre, l'intérêt et l'empressement démontrés par Julie lors des diverses rencontres ne suffisent pas à compenser la piètre qualité de ses rapports de modules.

Les catégories de comportements

Description des comportements en relation avec les savoir-faire

Les définitions des quatre catégories de comportements en relation avec la

façon dont les étudiants se conforment aux règles formelles du cours sont présentées au Tableau 4. Ces catégories de comportements qui ont émergé des données qualitatives laissent voir un continuum présentant des catégories de comportements jugés appropriés jusqu'à des catégories de comportements jugés inappropriés.

Appliqué. Bon nombre d'étudiants accomplissaient exactement ce qui est demandé sans pour autant se prévaloir des options d'individualisation qui leur étaient offertes. Ainsi, Jacques se dit tout à fait content de ce que le cours lui permet d'apprendre et il ne sent pas, pour le moment, le besoin de faire des expérimentations dans un milieu de travail. Il préfère attendre le moment du practicum pour tenter des expériences.

Résistant. Par contre, certains étudiants contestent des aspects du cours tels que les objectifs ou l'évaluation des rapports. Par exemple, Claude n'est pas d'accord avec la façon d'évaluer certains rapports de modules et il cherche des appuis parmi les autres étudiants pour tenter de faire changer ces exigences.

Novateur. Les comportements des étudiants appliqués qui choisissent, à l'occasion, de profiter des possibilités d'expérimenter dans le milieu de travail leurs nouvelles habiletés ou qui incluent dans leur rapport de modules des exemples d'utilisation des connaissances ou des habiletés dans divers milieux sont qualifiés de novateurs. Par exemple, Nathalie qui est entraîneur adjoint en a profité pour observer le temps d'apprentissage offert à son équipe de volleyball. Dans son rapport d'expérimentation, elle décrit ses résultats et relate sa discussion avec l'entraîneur en chef au sujet des hypothèses d'action qu'elle a identifiées pour tenter d'améliorer le temps d'apprentissage des joueuses.

Inappliqué. Alors que des étudiants font des efforts supplémentaires, d'autres se contentent de suivre le cours en rencontrant partiellement les exigences. À l'occasion, certains étudiants habituellement appliqués adoptent des comportements inappliqués. Ainsi, par exemple, Louise s'exclame en regardant le résultat d'un de ses rapports: « Incomplet! je crois que je suis allée un peu vite, c'est vrai que la semaine dernière j'étais super occupée ».

Description des comportements en relation avec les savoir-être

Concernant les savoir-être, un parallèle fut constaté avec les catégories en relation avec les savoir-faire comme en témoigne le Tableau 4. Ici encore, on réalise la présence d'un continuum allant de catégories de comportements jugés appropriés jusqu'à des catégories de comportements jugés inappropriés.

Discipliné. Dans ce cours personnalisé de pédagogie, la moitié des étudiants adoptent de façon habituelle des comportements qui contribuent au bon déroulement des formules pédagogiques. En effet, ils lisent les notes, arrivent à temps, écoutent attentivement, manifestent de l'intérêt et demandent des clarifications à l'occasion.

Déviant. Par contre, occasionnellement, des comportements d'étudiants nuisent au bon déroulement des formules pédagogiques. Les principales manifestations de déviance observées pendant le déroulement de ce cours sont des bavardages entre les étudiants pendant les exposés, les séances d'observation ou les rencontres en sous-groupes, des plaisanteries jugées de « mauvais goût » et la non participation aux mises en situation de pratique d'activité physique lors des séances d'observation.

Leader. À l'opposé, des étudiants adoptent volontairement des comportements qui vont au-delà des exigences d'une formule pédagogique. Ainsi, par exemple, Claude prend la parole pour fournir des arguments additionnels sur le point de vue de l'intervenant; France propose un mode de fonctionnement; André signale qu'il aimerait bien animer la technique de groupe nominale; Marie soulève une discussion sur l'utilité des techniques d'observation dans le milieu de travail et Michel accepte de présenter les conclusions de son travail personnel aux membres de son groupe.

Désinvolte. À l'opposé des leaders, quelques étudiants ne semblent pas prendre au sérieux les règles à respecter pour faciliter la bonne marche d'une mise en situation d'apprentissage. Sont considérés dans cette catégorie les comportements de ceux qui s'absentent sans raison, arrivent en retard, demeurent en marge pendant les rencontres en adoptant des attitudes passives et fermées.

Les degrés de coopération

La description systématique des types de comportements des étudiants en rapport avec leur façon de coopérer dans les diverses activités de ce cours personnalisé a permis de développer une taxonomie qui comporte cinq « degrés de coopération » (Tableau 5).

Coopération maximale. Le Tableau 5 indique que neuf des 82 étudiants inscrits au cours faisant l'objet de cette étude ont démontré une coopération maximale, c'est-à-dire qu'ils furent fréquemment des « novateurs » et des « leaders ». Ils ont profité des occasions offertes pour faire des rapports optionnels en relation avec leurs besoins et leurs intérêts et ils ont inséré régulièrement dans leur rapport de modules des exemples d'application des contenus théoriques présentés dans le cours. De plus, du côté des savoir-être, ils ont régulièrement pris des initiatives de nature à faciliter le bon déroulement des formules pédagogiques.

Coopération optimale. Les 28 étudiants dont le degré de coopération fut qualifié d'optimal sont ceux qui se sont appliqués à rencontrer les exigences de chacun des modules et qui furent attentifs lors des mises en situation d'apprentissage sans pour autant se prévaloir des options d'individualisation offertes. Cette catégorie regroupe également des personnes qui avaient des caractéristiques mixtes facilitantes telles que les « novateurs-disciplinés » et les « appliqués-leaders ».

Coopération minimale. À l'autre extrémité du continuum, se retrouvent neuf

étudiants qui se caractérisaient par des comportements «résistants» et «déviants» ou par des combinaisons non facilitantes telles que les «inappliqués-déviants». Ces étudiants profitaient de diverses circonstances pour s'opposer aux exigences du cours en les contestant et en dérangeant le déroulement des activités, tout en prenant soin de respecter quand même les règles d'évaluation formelles du cours.

Il importe de signaler que les quelques étudiants qui ont adopté des comportements jugés résistants lors de cette étude semblaient déroutés par le fait que les exigences ne pouvaient «être négociées pour le groupe» étant donné que chaque étudiant avait la responsabilité de choisir, parmi les avenues offertes, celles qui lui

Tableau 5
Identification des cinq degrés de coopération et de leurs composantes
en termes de catégories de comportements

Degré de coopération	Catégories de comportements en relation avec les savoir-faire et les savoir-être	Nombre d'étudiants (N = 82)	%
Coopération maximale	Novateur-leader	9	11%
Coopération optimale	Appliqué-discipliné Appliqué-leader Novateur-discipliné	28	34%
Coopération mitigée	Appliqué-désinvolte Novateur-désinvolte Novateur-déviant Appliqué-déviant Inappliqué-discipliné Inappliqué-leader	23	28%
Coopération médiocre	Inappliqué-désinvolte	13	16%
Coopération minimale	Inappliqué-déviant Résistant-déviant Résistant-désinvolte	9	11%

convenaient le mieux pour atteindre les objectifs du cours. Les «résistants» perdaient en quelque sorte le rôle de médiateur qu'ils pouvaient jouer à l'occasion dans les cours traditionnels ainsi que le prestige associé à ce type de comportement par certains étudiants.

Coopération médiocre. Treize étudiants ont adopté de façon régulière des comportements qui s'accommodaient mal avec les exigences d'un enseignement personnalisé tels que remettre des rapports ayant des lacunes et se désengager des mises en situation d'apprentissage.

Cette apparente sévérité envers les étudiants vient du fait que les fréquents contacts personnels entre les intervenants et les étudiants dans un cours personnalisé permettent de constater les comportements jugés non facilitants que les étudiants manifestent, souvent à leur insu, lorsqu'ils ressentent de l'irritation ou du dérangement. De telles constatations sont presque impossibles à faire dans des formules pédagogiques où il n'existe pratiquement pas de libre échange entre les intervenants et les étudiants.

Coopération mitigée. Une vingtaine d'étudiants présentèrent des caractéristiques «mixtes». Ainsi, certains fournissaient un excellent rendement dans leur rapport de module alors qu'ils se comportaient de façon désinvolte dans d'autres moments du cours. Par contre, quelques étudiants semblaient prendre beaucoup de plaisir à coopérer activement aux diverses mises en situation d'apprentissage mais ils ne semblaient pas trouver la motivation nécessaire pour rédiger régulièrement de bons rapports de module.

Il importe de signaler que ce type de coopération, qualifié de mitigé dans le contexte de ce cours, correspond par ailleurs à une façon de faire habituelle et pratiquement encouragée par les enseignants lors d'un enseignement de type exposé où les tâches de «l'étudiant coopérateur» consistent, d'une part, à repérer les indices afin de faire de bons travaux, et de répondre aux questions d'examen et, d'autre part, à ne pas déranger.

Explication des degrés de coopération

Identification de caractéristiques des étudiants

Les résultats de l'analyse de type *ex post facto* portant sur les associations entre des variables en rapport avec les caractéristiques des étudiants et leur degré de coopération sont décrits brièvement.

Âge. Il s'est avéré que l'âge des participants n'était pas en relation avec leur degré de coopération. Il importe de signaler que 85% des étudiants avaient entre 20 et 23 ans; néanmoins, les étudiants plus âgés n'ont pas semblé montrer un degré particulier de coopération.

Sexe. Il fut constaté qu'une plus grande proportion de filles (56% compara-

tivement à 31% des garçons) ont manifesté un degré de coopération maximale et optimale (Tableau 6).

Tableau 6
Table de contingences entre les degrés de coopération
et le sexe des étudiants inscrits à un cours personnalisé de pédagogie

Degré de coopération	Sexe	
	Garçons (N = 50)	Filles (N = 32)
Coopération optimale et maximale	31%	56%
Coopération médiocre et minimale	30%	17%
Coopération mitigée	39%	27%

Expérience de travail en intervention et en gestion de l'activité physique. Il semble exister peu de relations entre la quantité d'expérience de travail prise en intervention et en gestion de l'activité physique et le degré de coopération. Cependant, il est à noter que les étudiants qui ont plus d'expérience à titre d'intervenant ont tendance à démontrer un meilleur degré de coopération que les étudiants qui ont moins d'expérience en intervention.

Quantité de pratique sportive personnelle. Un taux légèrement plus élevé de coopération maximale et optimale fut observé dans le groupe des participants qui ont totalisé un plus grand nombre de saisons de participation personnelle à des activités sportives organisées.

L'analyse de quelques *autres caractéristiques personnelles* des étudiants telles que leurs études antérieures, leur statut dans les sous-groupes de travail (mesuré à l'aide de la technique du sociogramme), leur style cognitif, n'ont pas révélé d'associations notables avec le degré de coopération.

Orientation professionnelle. Chu (1984) soutient que les étudiants qui n'ont pas l'intention de devenir un professionnel dans un domaine donné ont peu de chance d'être motivés dans un cours qui porte sur l'acquisition de connaissances et sur la maîtrise d'habiletés propres à l'exercice de cette profession. Il fut constaté qu'un certain nombre de nos étudiants manifestaient de l'indécision quant à leur orientation professionnelle, ce qui pourrait expliquer, chez quelques-uns d'entre eux, à l'occasion, des comportements jugés inappropriés.

L'analyse ex post facto des caractéristiques des apprenants n'ayant donné que peu d'information sur les raisons qui peuvent expliquer la façon de se comporter des

étudiants, il importe de se demander s'il existe des facteurs inhérents à ce mode d'enseignement-apprentissage personnalisé susceptibles d'aider à comprendre les réactions des étudiants et plus spécialement celles de ceux qui semblent s'adapter plus difficilement à ce type de cours.

Identification de caractéristiques de l'enseignement personnalisé

Un cours personnalisé comporte des particularités importantes lorsqu'il est comparé à un cours plus traditionnel d'enseignement universitaire.

Le repérage des indices. Doyle (1980) dans son analyse des conclusions des études qui ont traité de la façon dont les étudiants s'acquittent de leurs tâches signalent que les étudiants «compétents» développent l'habileté à identifier, parmi les masse d'indices donnés par les enseignants, les informations spécifiques indiquant ce qu'ils doivent réellement faire pour rencontrer les exigences d'un cours. De plus, certains étudiants ont acquis des compétences de «négociateurs» des exigences qui les amènent à discuter ou se comporter de façon à les faire modifier. Ainsi, ils se montrent intéressés et posent beaucoup de questions pour ralentir le rythme des exposés de manière à réduire la quantité de matière à l'examen (Noble et Nolan, 1976).

Lors de la présente étude, il fut observé que des étudiants universitaires, c'est-à-dire des personnes ayant une longue expérience de discrimination des indices et, à l'occasion, de négociation des exigences, semblent désarçonnés dans le cadre d'un cours où l'enseignement est personnalisé. Cette difficulté ressentie par quelques étudiants serait-elle due à la nécessité d'apprendre à repérer de nouveaux indices sur les exigences des tâches à accomplir et à négocier celles-ci?

D'une part, un cours personnalisé où les exigences de l'évaluation sont critériées élimine, jusqu'à un certain point, la nécessité pour les étudiants de chercher à découvrir les indices concernant ce qu'exigent réellement les intervenants afin d'obtenir du succès dans ce cours. D'autre part, à partir des critères communiqués par l'enseignant, les étudiants doivent faire des choix individuels sur les moyens à prendre pour atteindre les objectifs. Les étudiants semblent être en présence de ce que Pepitone (1972) qualifie de situation d'apprentissage sans modèle où il existe plusieurs standards de performance acceptable et divers moyens de les atteindre. Les étudiants ne peuvent donc plus compter sur leurs collègues qui sont reconnus pour leur compétence à reconnaître ou à négocier les exigences. Il semble en découler une source d'ambiguïté concernant les attentes des intervenants puisque diverses voies peuvent conduire à l'atteinte d'un même objectif.

Les rôles de l'apprenant. Les rôles que doivent jouer les apprenants pour respecter les exigences d'un cours personnalisé sont de nature à dérouter des étudiants qui, selon les circonstances, ont uniquement appris à opérer et à avoir du succès dans des cours où leur rendement est jugé d'après un travail ou un examen de fin de session.

Même si toutes les personnes concernées sont d'accord pour reconnaître le

bien fondé de l'utilisation d'un enseignement qui favorise l'autonomie des étudiants, le respect des différences individuelles et l'implication des apprenants dans leur processus de développement, il apparaît que la maîtrise du rôle de celui qui doit apprendre dans ce type d'approche ne soit pas automatiquement assurée par son âge. Il semble bien que des caractéristiques rattachées à « l'histoire » de chaque personne en tant qu'étudiant favorisent l'adaptation et la réussite dans un cours personnalisé.

À la suite de ces constatations, il apparaît difficile d'acquiescer sans nuance aux propos de Bangert, Kulik et Kulik (1983), qui affirment que les étudiants des niveaux collégial et universitaire

... ont maîtrisé les techniques de base et sont en train d'apprendre à manier des concepts et des symboles complexes, à faire des distinctions subtiles et à former des jugements de façon autonome. De plus, les étudiants ont l'habitude de se débrouiller dans un milieu scolaire où ils sont libres de choisir parmi plusieurs domaines, plusieurs cours, plusieurs professeurs. Ils sont habitués à décider quand, comment, combien de temps ils doivent étudier pour chacun de leurs cours. (Cet extrait est tiré de la traduction de l'article de Bangert et al. publié dans la revue *Vie Pédagogique*, no 30, 1984, p. 9).

Les conclusions de la présente étude révèlent que les étudiants de niveau universitaire semblent avoir besoin de plus de stimulation, de directives et d'appui que le laisse entendre Bangert et al. (1983).

Conclusion

La présente étude, comme il fut mentionné au début de cet article, ne se rapportait pas à l'analyse de l'efficacité de l'enseignement personnalisé mais avait plutôt pour but de décrire comment chaque étudiant inscrit à un cours de pédagogie générale de l'activité physique réagit à un processus d'enseignement-apprentissage de ce type.

La méthodologie à caractère qualitatif qui fut utilisée pour recueillir les comportements des étudiants en relation avec leur degré de coopération a permis de cumuler de l'information inhérente à l'implantation d'une formule pédagogique innovatrice pendant toutes les phases du déroulement de ce cours. L'utilisation du biais de la coopération pour qualifier le processus d'adaptation vécu par les étudiants a permis de dégager une taxonomie des degrés de coopération manifestés par ceux-ci.

Notre connaissance de l'écosystème pédagogique dans lequel les étudiants évoluaient permet, jusqu'à un certain point, de dégager des conditions optimales d'implantation d'un enseignement personnalisé. Nous rejoignons en ce sens les propos de Rainey (1981) qui signale qu'une innovation en éducation a plus de chances de survie quand elle prend en considération les caractéristiques fondamentales du milieu et des personnes concernées. Voici donc trois énoncés de

conditions que nous jugeons favorables à l'établissement d'un bon degré de coopération:

Recourir à des stratégies diversifiées d'information afin de permettre aux étudiants de connaître clairement dès le début du cours, les objectifs à atteindre, les procédures à respecter et les résultats de leurs premiers travaux.

Établir un calendrier où est fixé le temps de réalisation de chaque module pour permettre aux étudiants de maîtriser progressivement la matière et pour éviter que les étudiants remettent à plus tard la production de leurs travaux car le respect total des rythmes individuels favorise souvent une approche d'apprentissage de type « corvée » à la fin de la session.

Conserver des exposés présentés à l'ensemble des étudiants en vue de communiquer de façon économique des directives qui s'adressent à tous, de coordonner les activités des différents sous-groupes, de leur donner une information officielle sur divers aspects du cours pour les aider à ajuster leur rendement, de conserver une continuité avec le type d'enseignement auquel ils sont habitués, de développer un esprit de corps, de communiquer un enthousiasme collectif et d'entretenir un bon niveau d'éthique professionnelle.

Par contre, le respect de l'écosystème dans lequel est inséré un cours personnalisé ne devrait pas pour autant favoriser un retour aux normes et aux standard communs qui auraient pour effet de relancer la négociation entre intervenants et étudiants ainsi que de provoquer les effets non désirables qui en découlent. Une formule pédagogique comme celle de l'enseignement personnalisé permet, à notre avis, de tirer parti des apports d'autres modes d'intervention tels que l'exposé et le counseling de façon à minimiser le plus possible les points faibles d'une approche qui tendrait à isoler l'apprenant. De plus, une telle stratégie favoriserait l'implantation de cette nouvelle approche en évitant certains écueils inhérents aux innovations pédagogiques.

Enfin, il serait souhaitable que des études subséquentes, faisant appel à une méthodologie où les étudiants seraient impliqués tout au long de la cueillette des données, de leur analyse et de leur interprétation, soient réalisées afin de fournir des informations supplémentaires concernant les raisons qui expliquent les catégories de comportements des étudiants en rapport avec leur degré de coopération.

NOTES

1. Cette étude a fait l'objet d'une subvention du « Programme de valorisation de l'enseignement universitaire 1982-83 » de l'Université Laval. De plus, sa réalisation n'aurait pas été possible sans la contribution des étudiants gradués suivants: J.P. Brunelle, D. Martel, L. Morency, L. Morneau, C. Spallanzani, P. Trudel, S. Watts.
2. Les rapports de modules sont une modalité d'apprentissage qui permet d'évaluer jusqu'à quel point l'étudiant a rencontré les critères formulés dans l'objectif terminal de chaque module. L'expression « rapport de module » sera utilisée en ce sens tout au long de ce texte.

RÉFÉRENCES

- Bangert, Robert L., James A. Kulik et Chen-Lin C. Kulik, Individualized systems of instruction in secondary schools, *Review of Educational Research*, 1983, vol. 53, no 2, p. 143-158. (Ce texte a également fait l'objet d'une traduction publiée dans *Vie pédagogique*, 30, 1984.)
- Becker, Howard S., Blanche Geer et E. Hughes, *Making the grades: The academic side of college*, New York: John Wiley, 1968.
- Born, D.G., S.M. Gledhill et M. Davis, Examination performance in lecture-discussion and personalized instruction courses, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1972, 5, p. 33-43.
- Born, D.G. et E.W. Herbert, A further study of Keller's personalized system of instruction, *Journal of Experimental Education*, 1971, vol. 40, p. 6-11.
- Bossert, Steven T., Tasks, group management and teacher control behavior: A study of classroom organization and teacher style. *School Review*, août 1977, p. 552-565.
- Carter, Katherine J., *Academic task structures in average and high-ability classes*, Thèse de Ph.D., North Texas State University, 1980. (Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1980, no 8109342.)
- Castonguay-Leblanc, Yolande, L'enseignement personnalisé au collège et à l'université, *Canadian Journal of Education*, 1977, vol. 2, no 4, p. 37-54.
- Chu, Donald, Teacher/Coach orientation and role socialization: A description and explanation, *Journal of Teaching in Physical Education*, 1984, vol. 3, no 2, p. 3-8.
- Doyle, Walter, Classroom tasks and students' abilities, Dans Penelope L. Peterson et Herbert J. Walberg (éds), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*, Berkely, CA.: McCutchan Publ. Co., 1979, p. 183-209.
- Doyle, Walter, *Student mediating responses in teaching effectiveness* — Manuscrit non publié, 1980. (Disponible chez l'auteur, the R & D Center for T.E., the University of Texas at Austin.)
- Doyle, Walter, Academic work, *Review of Educational Research*, 1983, vol. 53, no 2, p. 159-201.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss, *The discovery of grounded theory*, Chicago: AVC, 1967.
- Gump, P.V., Intra-setting analysis: The third grade classroom as a piral but instructive case, Dans E.P. Willens, et H.L. Raush (éds), *Naturalistic Viewpoints in Psychological Research*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1969, p. 200-220.
- Henry, Jules, Attitude organization in elementary school classrooms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, vol. 27, p. 117-133.
- Keller, Fred S., A personal course in psychology, dans Ulrich, R., T. Stachnik et J. Mabry (éds), *The control of behavior*, Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1966.
- Keller, Fred S., Good-bye, teacher, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, vol. 1, p. 79-89.
- Keller, Fred S. et J. Gilmour Sherman, *The Keller Plan Handbook*, Don Mills, Ontario: W.A. Benjamin, 1974.
- Kulik, James A., Chen-Lin C. Kulik et Peter Cohen, A meta-analysis of outcome studies of Keller's personalized system of instruction, *American Psychologist*, 1979, vol. 34, no 4, p. 307-318.
- Mehan, Hugh, The competent student, *Anthropology and Education Quarterly*, 1980, vol. 11, no 13, p. 131-152.

- Noble, C.G. et J.D. Nolan, Effect of student verbal behavior on classroom teacher behavior, *Journal of Educational Psychology*, 1976, vol. 68, p. 342-346.
- Pepitone, E.A., Comparison behavior in elementary school children, *American Educational Research Journal*, 1972, vol. 9, p. 45-63.
- Rainey, Gilbert L., How tu survive instructional innovation, *Engineering Education*, nov. 1981, p. 154-157.
- Rist, Ray C., *The urban school: A factory of failure*, Cambridge: MIT Press, 1973.
- Schellenberg, J.A., The classroom-hour economy, *Harvard Educational Review*, 1965, vol. 35, p. 161-164.
- Sheppard, W.C. et H.G. MacDermot, Design and evaluation of a programmed course in introductory psychology, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1970, vol. 3, p. 5-11.
- Siedentop, Daryl, How to use personalized systems of instruction in college teaching, *NCPEAM Proceedings 77th annual meeting*, Kansas City: University of Missouri, 1973, p. 117-125.
- Smith, Louis M. et W. Geoffrey, *The complexities of an urban classroom*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Spradley, James, *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.
- Tousignant, Marielle et Daryl Siedentop, A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes, *Journal of Teaching in Physical Education*, automne 1983, vol. 3, no 1, p. 47-57.