

Perceptions chez les élèves de second degré du soutien d'enseignants plus ou moins expérimentés en EPS

Vanessa LENTILLON
et Geneviève COGÉRINO
Centre de Recherche et d'Innovation
sur le Sport (CRIS)
EA 647, UFR STAPS
Lyon 1, France

VANESSA LENTILLON • GENEVIÈVE COGÉRINO

RÉSUMÉ : L'efficacité, la compétence ou l'expertise de l'enseignant sont des éléments difficiles à définir. Aucun auteur n'admet la possibilité d'un fonctionnement expert indépendamment d'une quantité de pratique d'enseignement élevée. L'inverse n'est pas vrai : l'ancienneté n'est pas synonyme d'expertise. Notre objectif est de voir si les différences de perception au niveau du soutien de l'enseignant d'EPS chez les élèves recourent des critères d'efficacité définis de façon plus objective comme l'ancienneté ou le niveau de diplôme obtenu. Pour déceler les perceptions des élèves, nous nous appuyons sur la théorie de la privation relative et avons recueilli 1620 questionnaires auprès d'élèves de second degré. En moyenne, les élèves se sentent bien soutenus par leurs professeurs d'EPS et sont satisfaits de ce soutien. Les élèves se sentent d'autant plus soutenus et sont d'autant plus satisfaits du soutien de leur enseignant que ce dernier est jeune, sans expérience, stagiaire ou agrégé. Chez les élèves, les aspects relationnel, émotionnel priment sur l'apprentissage et les enseignants jeunes semblent davantage répondre à leurs attentes.

MOTS-CLÉS : expertise, ancienneté, soutien de l'enseignant, perceptions des élèves.

ABSTRACT : Pupils' perceptions of teachers' support in PE in relation to teacher experience

The teacher's effectiveness, competence or expertise are difficult to define. Authors believe that it is not possible to have teaching expertise without teaching experience. But that does not mean that teaching expertise and teaching experience are synonymous. Our purpose is to see whether differences in teacher support's perceptions of pupils relate to objective criteria of effectiveness like the experience or the level of diploma obtained. To detect perceptions of pupils, we are based on the theory of relative deprivation and have collected 1620 questionnaires completed by pupils of second school. On average, pupils feel well supported by their PE teachers and are satisfied with their support. Pupils feel more supported and more satisfied with the teacher's support if their teacher is young, without experience, trainee or highly educated. For pupils, the relational, emotional aspects are more important than learning and the young teachers seem to answer to pupils' expectations better.

KEY WORDS : teaching expertise, teaching experience, teacher's support, pupils' perceptions.

1. INTRODUCTION

L'efficacité, la compétence ou l'expertise de l'enseignant sont des éléments difficiles à définir. Il existe au moins deux manières de concevoir et d'étudier l'efficacité d'un enseignement. La première

approche est l'étude de l'objectivité des faits. Des recherches en enseignement ont pour but d'identifier des indicateurs d'efficacité de l'enseignement ou de compétence des enseignants en relation avec les résultats ou apprentissages des élèves. Durand (1996) a proposé un historique de l'évolution des recherches dans l'enseignement en soulignant les traits saillants d'approches successives et dominantes : le paradigme « processus-produit » et le paradigme « cognitiviste ». La moindre efficacité des interactions d'enseignants novices avec peu d'expérience a été démontrée dans de nombreux travaux.

La seconde approche engage la démarche à partir des acteurs, afin d'étudier la manière dont ils se construisent une « réalité » en fonction d'une réalité déjà là. Des recherches s'intéressent aux ressentis, perceptions des élèves face à l'intervention de leur professeur, et à l'efficacité de celle-ci.

Nous nous plaçons dans cette deuxième perspective et nous essayons de voir, en Éducation Physique et Sportive (EPS), si les évaluations chez les élèves du soutien reçu de leur enseignant sont reliées à certaines caractéristiques de leur enseignant telles que leur ancienneté dans le métier, leur âge, ou leur niveau de diplôme obtenu. L'évaluation du soutien de l'enseignant par les élèves recoupe-t-elle les critères d'efficacité définis de façon plus objective ? Les élèves d'enseignants « expérimentés » se sentent-ils plus soutenus et sont-ils plus satisfaits de ce soutien que les élèves d'enseignants « novices » ?

2. L'APPROCHE OBJECTIVE, UNE DÉFINITION DIFFICILE DE L'EFFICACITÉ D'UN ENSEIGNANT

Comment définir un enseignant efficace ? Est-ce un professeur dont ses élèves ont de bons résultats ? Est-ce un professeur ayant de l'ancienneté dans le métier d'enseignant ? Est-ce un professeur qui est hautement diplômé dans la discipline ? Si dans les recherches « processus-produit », le choix des variables permettant de déterminer l'efficacité de l'enseignant fait l'objet

d'un consensus, ce n'est pas le cas dans les approches cognitives (Durand, 1996).

Les recherches « processus-produit » sont une approche comportementale de la vie de classe et de ses effets sur les résultats des élèves. Les analyses aboutissent à la comparaison d'enseignants « efficaces » et « non efficaces » sur la base des « processus » mis en place. Les processus sont les comportements des enseignants ou d'autres variables quantifiables (feedback, temps, consignes, questions, climat de classe, modalités de décisions, etc.). Les variables « produits », quant à elles, sont les variables permettant de déterminer l'efficacité de l'enseignant, c'est-à-dire les performances, les connaissances et attitudes des élèves (scores à des tests normalisés, degré de compréhension, attitude, motivation, etc.).

L'étude des processus d'enseignement s'est orientée, à partir des années 1970, vers la description et la modélisation de l'activité cognitive des enseignants et plus rarement sur les relations entre ces cognitions et des variables de « produit » (Durand, 1996). Les pratiques d'échantillonnage dans le cadre des approches cognitives diffèrent du recours unique aux résultats scolaires des élèves et s'efforcent d'identifier des repères liés directement aux enseignants et à leur activité professionnelle. Sans abandonner le souci de l'efficacité, les chercheurs éprouvent des difficultés pour évaluer de façon incontestable la compétence des enseignants. De nombreux conflits, relatifs notamment au problème de la définition de l'expertise enseignante apparaissent et se traduisent pour le chercheur par des options lors de la sélection des experts. À titre d'exemple, Berliner (1986) différencie cinq stades différents d'expertise (novices, débutants avancés, professeur compétent, professeur performant et expert) en mêlant divers aspects : l'expérience professionnelle, la formation académique et les connaissances de la matière, le mode de fonctionnement cognitif et des critères peu explicites d'excellence dans l'enseignement. Pour analyser les compétences de diagnostic et de prescription des enseignants d'EPS, Rosado, Sarmento et

Piéron (1998) ont recours à quatre groupes en fonction de leur expérience professionnelle (années d'ancienneté) et de leur familiarité avec les contenus enseignés (spécialisation ou non en athlétisme attestée par les pratiques extrascolaires).

Tochon (1991) propose une revue systématique des critères d'expertise : l'expérience (approchée par le nombre d'années de pratique) ; la connaissance de la matière (approchée notamment par le niveau académique dans la discipline) ; la connaissance pédagogique (approchée notamment par le niveau du concours de recrutement en tant qu'enseignant) ; la pratique réflexive (approchée par la participation à des recherches action ou des innovations pédagogiques) ; la capacité à expliciter ses connaissances et à formaliser des pratiques d'enseignement (approchée par l'investissement dans la formation d'autres enseignants : conseil pédagogique, tutorat, formation continue) ; la reconnaissance sociale de l'expertise (approchée par des critères de notoriété et de désignation ou recommandation par les pairs).

Le recours à ces croisements de critères constitue un ensemble valide de précautions, mais qui masque un certain flou dans la définition de la compétence ou de l'expertise en enseignement. Notamment, le rejet des indicateurs externes et objectivables tels que les performances des élèves peut être une source importante de biais (Durand, 1996).

Dans tous les travaux, la compétence enseignante est souvent associée à l'expérience. Aucun auteur n'admet la possibilité d'un fonctionnement expert indépendamment d'une quantité de pratique d'enseignement élevée. L'inverse n'est pas vrai : l'expérience n'est pas synonyme d'expertise. Le recours massif au critère du nombre d'années d'enseignement peut conduire à confondre expérience et expertise. Nous retiendrons ce critère d'efficacité, comme variable indépendante dans notre analyse des perceptions des élèves, ainsi que le niveau de diplôme obtenu par l'enseignant (statut) et son âge.

3. UNE APPROCHE SUBJECTIVE DE L'EFFICACITÉ DES ENSEIGNANTS : LES PERCEPTIONS CHEZ LES ÉLÈVES

Nous avons choisi d'étudier objectivement la « subjectivité » des acteurs. Les déclarations des élèves permettent bien mieux que celles des professeurs ou des chefs d'établissement de prédire l'efficacité de l'enseignement (Grisay, 1997). On connaît « tout » du système et pas grand-chose des acteurs de l'école. Il faut s'intéresser aux acteurs eux-mêmes et faire l'hypothèse qu'il s'agit d'acteurs, pas seulement de pions ou rouages, moins encore de simples objets pédagogiques (Dubet, 1991). Ce qu'ils disent et ce qu'ils préfèrent, les jugements qu'ils portent ne signifient nullement que leurs propos soient « vrais », à la fois équitables, justes et fondés positivement. Ce sont simplement les constructions de la réalité élaborées par des acteurs.

Les perceptions des élèves jouent un rôle important dans la motivation des élèves. Et l'aspect motivationnel est probablement celui qui détermine le plus les chances de progrès ou de développement de l'élève (Ryan & Patrick, 2001).

Nous nous intéressons spécifiquement aux perceptions chez les élèves du soutien de l'enseignant. Ce dernier a montré un effet direct et bénéfique sur les attentes de résultats des adolescents (Cheung, 1995) ainsi que sur les comportements des élèves en classe (Demaray & Malecki, 2002). Par ailleurs, des études ont mis en évidence que la perception du soutien du professeur est un déterminant positif de l'intérêt accordé à l'école et à la classe (Ryan & Patrick, 2001 ; Wentzel, 1998).

3.1. Définition du soutien social

Le soutien social est défini comme étant « l'ensemble des actions ou des comportements qui fournissent effectivement de l'aide à la personne » (Barrera, 1986). De nombreux auteurs ont mis en place des typologies du soutien mais ces dernières ne présentent pas de consensus et sont spécifiques à chaque contexte. En EPS, nous

avons différencié « trois » types de soutien en EPS à l'instar de la typologie de Krause & Markides (1990) : le soutien émotionnel (les encouragements et les félicitations), le soutien informationnel (les conseils et les corrections) et le soutien tangible (le temps passé avec eux). Ces trois types de soutien nous ont permis de construire nos sous-échelles de mesure du soutien dans notre questionnaire (5 items).

3.2. Soutien et perceptions de privation

Pour déceler les perceptions des élèves, nous nous appuyons sur la théorie de la privation relative. La perception de privation (assimilable au sentiment d'injustice) est une réponse évaluative basée sur la croyance qu'on ne reçoit pas ce que l'on mérite (Crosby, 1976 ; Davis, 1959 ; Olson & Zanna, 1993). La privation est relative et non absolue. Deux composantes sont impliquées : l'écart perçu entre la récompense reçue et celle espérée (composante cognitive, PC¹), et l'affect qui en découle (composante affective, degré de satisfaction, PA¹). Cette théorie est surtout utilisée dans le domaine du travail au niveau des salaires reçus, mais elle l'est aussi en milieu scolaire au niveau des notes et aides reçues (Dar & Resh, 2001, 2003).

La théorie de privation relative présente des avantages quant à la mesure des perceptions chez les élèves, puisqu'elle permet de distinguer trois cas de figure :

- l'élève peut se sentir « gratifié » (ou « percevoir de la gratification ») si le soutien obtenu est supérieur à celui espéré ;
- l'élève peut se sentir « privé » (ou « percevoir de la privation ») si le soutien obtenu est inférieur à celui espéré ;
- enfin l'élève peut se sentir rétribué de façon équitable si le soutien obtenu correspond à celui désiré.

La satisfaction ne dépend pas seulement de la manière dont le bien désiré est reçu mais aussi

de l'étendue du besoin ou du désir de ce bien (composante affective de la privation ressentie). La satisfaction à l'égard du soutien social peut être définie comme un état affectif résultant de l'appréciation de l'atteinte des besoins interpersonnels. Inversement, la déception résultera de la perception d'un échec de l'environnement interpersonnel à satisfaire ces besoins.

3.3. Revue de questions sur les perceptions des élèves

Deux types de travaux relatifs aux perceptions des élèves au niveau de l'intervention des enseignants peuvent être identifiés : certains s'intéressent aux perceptions des interventions de l'enseignant avec ou sans lien avec la réalité des feedback reçus, et d'autres s'intéressent à l'efficacité perçue d'un enseignant, la définition d'un bon enseignant par les élèves.

3.3.1. Satisfaction à l'égard des interventions de l'enseignant

Les travaux s'intéressant aux degrés de satisfaction chez les élèves au niveau des interventions de l'enseignant sans lien avec les feedback réellement reçus sont assez nombreux. Bru, Boyeseon, Munthe & Roland (1998) montrent que la majorité des élèves sont satisfaits du soutien de leurs professeurs. Chaplain (2000) met en évidence que la majorité des élèves, des deux sexes, se sentent à l'aise dans les interactions avec l'enseignant et les adultes en général, alors qu'un peu plus d'un quart éprouve des difficultés à ce niveau-là. Dans cinq disciplines d'enseignement autres que l'EPS, Dar & Resh (2001) mettent en évidence que 30 % des élèves répondants ressentent de la privation au niveau de l'aide de l'enseignant, recevant moins d'aide qu'espérée. En EPS, les perceptions des élèves concernant les interventions de l'enseignant semblent moins favorables que dans les autres disciplines d'enseignement. Martel, Gagnon, Pelletier-Murphy & Dumont (1999) relèvent de nombreuses insa-

1. PC : perception de privation au niveau cognitif ; PA : perception de privation au niveau affectif.

tatisfactions et injustices chez les élèves de primaire (âgés de 10 à 12 ans) dans leur relation avec leur éducateur physique. Les injustices perçues concernent pour la majorité les interventions de l'enseignant et seuls 23 % des élèves interrogés pensent qu'ils sont beaucoup appréciés de leur enseignant d'éducation physique. Les comportements défavorables les plus souvent mentionnés sont les suivants : leur éducateur physique ne les encourage pas beaucoup, les punit souvent pour rien, se montre plus sévère envers eux qu'avec les autres, leur accorde peu d'attention ou ne les choisit pas pour faire des démonstrations. Une autre étude en EPS (Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirotin et Delfosse, 1998) met en évidence que le sentiment d'avoir été corrigé en EPS par l'enseignant n'est que très relatif puisque seulement 45 % des élèves du secondaire le perçoivent.

Les perceptions des élèves ne sont pas à confondre avec la réalité des feedback reçus. Carreiro Da Costa, Marques Da Costa, Diniz & Piéron (1998) montrent, lors d'une séance de basket en 6^e, que le niveau de rétention des feedback s'élève en moyenne à 71,8 %. Ainsi une partie des informations fournies par l'enseignant n'est pas enregistrée par les élèves. Carlier, Renard & Swalus (1991), quant à eux, ont mis en évidence en primaire que, sur 14 % des élèves n'ayant reçu aucun feedback, 40 % des élèves en ont conscience. Par ailleurs, les différents types de feedback n'ont pas la même incidence sur les perceptions des élèves. Par exemple, Carreiro Da Costa *et al.* (1998) montrent que le niveau de rétention varie très largement d'un type de feedback à l'autre, la rétention la plus élevée concernant le feedback interrogatif, et la moins élevée le feedback prescriptif audiovisuel. Par ailleurs, Burnett (2001) a mis en évidence des préférences chez les élèves âgés de 8 à 12 ans pour les louanges et les feedback non publics d'effort ou d'habileté de l'enseignant. Burnett (2002) montre également que les élèves de primaire satisfaits de leurs relations avec leur enseignant reçoivent plus d'éloges, de feedback d'habileté,

d'effort et moins de feedback négatifs de l'enseignant comparés aux élèves insatisfaits.

3.3.2. Perceptions de l'efficacité de l'enseignant

Des études s'intéressent à la perception de l'efficacité de l'enseignant, la définition d'un bon enseignant chez les élèves. Le professeur idéal est avant tout un enseignant qui sait expliquer (90 % d'entre eux) puis qui a la capacité à s'intéresser, à donner le goût de l'étude et à la disponibilité, l'écoute des élèves (plus de 80 % des suffrages) (Jeantheau & Murat, 1998). Dans l'étude de Barone (2004) en Malaisie, les élèves semblent être concernés par la qualité de leurs enseignants et caractérisent les bons enseignants comme ayant une maîtrise de leur métier, félicitant les élèves et les traitant avec justice. Les bons enseignants doivent faire confiance aux élèves et être sympathiques. Les mauvais enseignants sont ceux qui ne respectent pas les élèves, qui n'écoutent pas leurs commentaires ou qui usent trop de leur autorité. Dans l'étude de Karabenick & Rajeev-Sharma (1994), les élèves définissent les qualités d'un bon soutien du professeur : créer des opportunités de questions et fournir une grande qualité de réponse. Basow (2000) demande à plus de 100 élèves de décrire leurs meilleurs et pires enseignants. Les meilleurs enseignants sont souvent décrits comme « prenant bien soin » des élèves et compétents. En EPS, dans l'étude canadienne de Luke & Sinclair (1991), les élèves filles comme garçons (488 au total) disent qu'ils apprécient les enseignants qui ont de hautes attentes envers eux, qui sont focalisés sur leurs apprentissages et ne se contentent pas de les mettre en activité sans but. Ils valorisent la sensibilité de l'enseignant, un enseignant qui les encourage, qui ne les force pas s'ils ne veulent plus courir. La compétence, l'efficacité de l'enseignant perçues par les élèves sont ainsi souvent reliées à ses compétences interactionnelles.

3.4. Objet de notre étude

Les recherches s'intéressant aux perceptions des interventions des enseignants chez les élèves croisées avec les caractéristiques professionnelles

de leurs enseignants sont rares. C'est l'objet de notre étude.

Vu le manque d'expérience des enseignants novices (stagiaires, jeunes, vacataires) et les résultats des travaux antérieurs montrant leur moindre efficacité, nous pourrions supposer que les élèves se sentent moins bien soutenus et sont moins satisfaits de leur soutien que de celui d'enseignants plus expérimentés.

Mais les définitions de la privation relative (« écart entre la réalité et les besoins ») et de « l'efficacité » (« rapport entre les résultats obtenus et les objectifs fixés ») permettent d'avancer une autre hypothèse. Les objectifs visés en EPS ne sont pas les mêmes pour les élèves et la communauté éducative (enseignant, chercheur, formateur). Les objectifs premiers de la communauté éducative sont ceux d'apprentissage : l'efficacité de l'enseignement peut être définie par les résultats des élèves, les transformations obtenues chez ses élèves, qu'elles soient motrices, cognitives ou sociales... Pour les élèves, les objectifs de l'EPS s'incarnent dans l'idée de défoulement, de plaisir et de « fun » (Dallaire & Rail, 1996). Nous supposons que les critères d'efficacité (comme l'ancienneté ou le niveau de diplôme obtenu) ne seront pas reliés à des évaluations plus positives du soutien reçu de l'enseignant.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Échantillon

Nous avons interrogé par questionnaires 1620 élèves de collèges et lycées, issus de milieux socio-économiques variés et âgés en moyenne de 15,1 ans ($ET = 1.7$). Tous les élèves ont été volontaires et les questionnaires ont été remplis lors des séances d'EPS sous la responsabilité conjointe de l'enseignant d'EPS de la classe et d'un chercheur en STAPS.

Les élèves sont issus des classes de 28 enseignants d'EPS différents dont 270 élèves d'enseignants stagiaires en EPS, 170 élèves d'enseignants agrégés, 993 élèves d'enseignants

certifiés et 179 élèves d'enseignants à statut précaire (vacataire, contractuel, maître auxiliaire). Les enseignants de notre échantillon ont des années d'expérience qui varient de 0 pour les stagiaires à 32 années pour le plus expérimenté ($M = 16,1$ ans, $ET = 12.5$). L'âge moyen des enseignants est de 39 ans ($ET = 11.4$), le plus jeune étant âgé de 22 ans et le plus âgé de 57 ans.

4.2. Outils de recueil des données

Nous avons construit et validé un questionnaire afin de mesurer les perceptions de privation cognitive et affective des élèves au niveau du soutien de l'enseignant en EPS (Lentillon & Cogérino, 2003). Les perceptions au niveau cognitif (PC) et affectif (PA) sont calculées en faisant la moyenne des scores à cinq items accompagnés d'échelles de type Likert en 7 points (encouragements, félicitations, conseils, corrections et temps passé).

La perception de privation (ou gratification) cognitive correspond à l'écart entre le soutien obtenu et celui espéré par les élèves (codées de -3 à 3) (exemple d'items : « Le professeur me félicite : "Beaucoup moins" (-3)... "Autant" (0)... "Beaucoup plus" (3) que ce que j'espérais »).

La perception de privation affective est mesurée par le degré de satisfaction au niveau des différents types de soutien (codées de 1 à 7) (« Es-tu satisfait des encouragements du professeur ? De "Pas du tout" (1) à "Très" (7) Satisfait »).

La validation de ces échelles selon la méthode préconisée par Vallerand & Hess (2000) est satisfaisante. Dans l'Analyse Factorielle Exploratoire, les cinq items pour chacune des sous-échelles de mesure de privation cognitive et affective se regroupent dans un seul facteur et les saturations des items dans ce facteur vont de 0.74 à 0.83 pour la perception au niveau cognitif et de 0.77 à 0.85 au niveau affectif. Les alpha de Cronbach sont satisfaisants pour la perception de privation cognitive ($\alpha = .85$, $N = 1527$) et affective ($\alpha = .88$, $N = 1507$).

Concernant la stabilité temporelle de cette perception, pour certains auteurs la perception du soutien est partiellement influencée par des caractéristiques stables de la personnalité et ces auteurs considèrent la perception du soutien social comme stable dans le temps ; pour d'autres, cette stabilité n'est pas reconnue (Torsheim, Wold & Samdal, 2000). Dans notre étude, nous supposons que la perception du soutien de l'enseignant est stable au cours d'un cycle d'enseignement d'une même activité. Ainsi, nous avons réalisé un test-retest espacé de trois semaines sur un même cycle d'enseignement sur trois classes différentes, une de 6^e, 4^e et 2^{de} (65 élèves ont rempli les questionnaires tests et retests). Les corrélations test-retest (*Bravais-Pearson*) sont satisfaisantes pour les deux sous-échelles de mesures (PC : $r = .79$, $p < 0.001$; PA : $r = .65$, $p < 0.001$). Théoriquement, cette validation est en accord avec les recherches antérieures qui montrent que les adolescents ne distinguent pas les différents types de soutien (Cauce, 1982 ; Torsheim, Wold & Samdal, 2000).

4.3. Analyse statistique

Les variables indépendantes prises en compte dans cette étude sont l'ancienneté, le statut et l'âge de l'enseignant. Nous avons différencié dans notre étude quatre statuts différents des enseignants selon le niveau de diplôme obtenu : les enseignants à « statut précaire » (n'ayant réussi aucun diplôme validant l'aptitude à enseigner l'EPS : maîtres auxiliaires, contractuels, vacatai-

res), les enseignants « stagiaires » (dans l'année de titularisation de leur CAPEPS²), les enseignants « certifiés » (titulaires du CAPEPS) et les enseignants « agrégés » (titulaires de l'Agrégation).

Pour mesurer le lien entre les différentes variables enseignantes prises en compte et les perceptions chez les élèves, nous avons réalisé des matrices de corrélation (*Bravais-Pearson*) (âge et ancienneté) et des tests d'Anovas à un facteur de décomposition suivis de tests de comparaison de moyennes (tests *posthoc LSD*) (statut de l'enseignant). Nos résultats sont significatifs à $p < 0.05$.

5. RÉSULTATS

Les élèves se sentent en moyenne très bien soutenus par leur enseignant d'EPS et même plus qu'espéré (gratification perçue) ($M = .31$, $ET = 1.4$ sur une échelle de -3 à 3). Plus de la moitié des élèves interrogés (56,6 % d'entre eux) perçoivent un soutien de l'enseignant supérieur à celui espéré, 10,3 % des élèves évaluent le soutien reçu juste à hauteur de leurs attentes. Et seul un tiers des élèves (33,1 %) ressentent un manque au niveau du soutien de leur enseignant d'EPS (privation ressentie) (cf. tableau 1).

Concernant le degré de satisfaction, les résultats sont similaires. Les élèves sont en moyenne satisfaits du soutien de leur enseignant d'EPS ($M = 4.55$, $ET = 1.5$ sur une échelle de 1 à 7). La majorité des élèves est soit très satisfaite du soutien de l'enseignant (46,8 %

Tableau 1. Perception de privation cognitive (PC) et affective (PA) au niveau du soutien de l'enseignant d'EPS

PC	Privation perçue (PC < 0)	Soutien Juste (PC = 0)	Gratification perçue (PC > 0)
Nb élèves (%) (N = 1603)	531 (33,1 %)	165 (10,3 %)	907 (56,6 %)
PA	Peu Satisfait (PA < 3)	Moyennement Satisfait	Très Satisfait (PA > 5)
Nb élèves (%) (N = 1600)	234 (14,6 %)	618 (38,6 %)	748 (46,8 %)

2. CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Éducation Physique et Sportive.

Tableau 2. Perceptions de privation cognitive (PC) et affective (PA) chez les élèves selon le statut de leur enseignant : Moyenne (M) et Écart-Type (ET)

	Statut de l'enseignant	Stagiaire (1)	Agrégé (2)	Précaire (3)	Certifié (4)	Test LSD ($p < 0.05$)
PC	Nb élèves	$N = 278$	$N = 168$	$N = 176$	$N = 981$	1 vs 3 2 vs 3
	M (ET)	0.46 (1,28)	0.70 (1,3)	-0.20 (1,4)	0,29 (1,4)	2 vs 4 3 vs 4
PA	Nb élèves	$N = 278$	$N = 168$	$N = 176$	$N = 978$	1 vs 3 1 vs 4
	M (ET)	4.8 (1,5)	5.0 (1,5)	3.9 (1,6)	4.5 (1,5)	2 vs 3 2 vs 4 3 vs 4

d'entre eux, $score > 5$), soit moyennement satisfait de ce soutien (38,6 % d'entre eux). Seuls 14,6 % des élèves sont peu satisfaits du soutien obtenu en EPS ($score < 3$) (cf. tableau 1).

La perception de privation au niveau cognitif et le degré de satisfaction concernant le soutien de l'enseignant sont fortement corrélés ($r = 0.79$, $t(1600) = 51.21$, $p < 0.001$) : plus le soutien comble les attentes des élèves, plus ils sont satisfaits de ce soutien.

Cette perception du soutien de l'enseignant varie selon les caractéristiques de leur enseignant. L'âge et l'ancienneté de l'enseignant sont des ariables fortement corrélées ($r = 0.97$, $t(1620) = 181.72$, $p < 0.001$) : les résultats concernant ces deux variables indépendantes sont similaires.

Moins le professeur a de l'ancienneté dans l'enseignement de l'EPS et plus les élèves se sentent soutenus ($r = -0.13$, $t(1584) = -5.39$, $p < 0.001$) et sont satisfaits de ce soutien ($r = -0.10$, $t(1581) = -3.94$, $p < 0.001$). Plus le professeur est jeune et plus les élèves se sentent soutenus par leurs professeurs d'EPS ($r = -0.15$, $t(1603) = -6.26$, $p < 0.001$) et sont satisfaits de ce soutien ($r = -0.13$, $t(1600) = -5.17$, $p < 0.001$).

Les tests d'Anova à un facteur de décomposition mettent en évidence des liens significatifs entre le statut de l'enseignant et les perceptions de privation chez les élèves, au niveau cognitif ($F(3, 1599) = 14.27$, $p < 0.001$) et affectif ($F(3 ; 1596) = 17, 86$, $p < 0.001$). Les élèves

d'enseignants stagiaires et agrégés se sentent les mieux soutenus et sont les plus satisfaits du soutien de leur enseignant, suivis des élèves d'enseignants certifiés. Les élèves d'enseignants à statut précaire sont les seuls à percevoir de la privation au niveau du soutien reçu (inférieur à celui espéré) et sont les moins satisfaits de ce soutien (cf. tableau 2).

6. DISCUSSION

Nos résultats permettent de valider partiellement nos hypothèses émises. Ce que recherchent les élèves au niveau du soutien du professeur diffère de ce que la communauté éducative définit comme des critères d'efficacité. Pour les élèves, le niveau de diplôme obtenu semble intervenir dans l'appréciation du soutien du professeur d'EPS, mais pas son ancienneté.

Les perceptions chez les élèves ne reflètent pas une plus grande efficacité des enseignants ayant une grande ancienneté dans le métier, mais l'inverse. Plus le professeur d'EPS est « jeune » et « novice » dans l'enseignement et plus les élèves se sentent soutenus et sont satisfaits de ce soutien. Les élèves d'enseignants stagiaires sont les élèves qui se sentent les plus soutenus par leur enseignant et sont les plus satisfaits de ce soutien (à niveau égal avec les élèves d'enseignants agrégés).

Nos résultats contredisent ceux des études qui affirment que l'efficacité ne peut pas s'atteindre sans expérience. Bressoux (1994) avait mis en

évidence que les maîtres sont d'autant plus efficaces que leur ancienneté est importante, avec un effet de seuil autour de 25 ans de carrière. Cependant, des auteurs ont mis en doute le critère d'ancienneté comme facteur d'efficacité ou d'expertise dans l'enseignement notamment de l'EPS. Ainsi, nos résultats peuvent être reliés à ceux de Rosado *et al.* (1998) sur les compétences de diagnostic et de prescription. Ces auteurs montrent d'une manière générale qu'il n'existe qu'un nombre restreint de différences entre les professeurs expérimentés et ceux qui vont entrer dans la profession, les stagiaires. Deux explications sont avancées par ces auteurs. La simple expérience professionnelle découlant d'une pratique routinière ne permettrait pas d'évoluer vers les caractéristiques de l'expertise en matière d'enseignement, celles qui consistent à acquérir une compétence d'analyse de la performance et à découvrir très rapidement les moyens de l'améliorer. La seconde explication concerne l'accent placé depuis plusieurs années sur le feedback dans les formations universitaires des enseignants, ce qui a mis en relief les aspects de diagnostic et de prescription qui y sont régulièrement associés.

Nos résultats peuvent être reliés à ceux de Warrington & Younger (2000). Ces auteurs mettent en évidence que les garçons interviewés aiment la relation qu'ils ont avec les jeunes enseignants hommes : ils apprécient leur amitié et leurs comportements détendus.

Le fait que les élèves évaluent plus positivement le soutien des enseignants jeunes et sans expérience peut s'expliquer de différentes manières. Les élèves recherchent en EPS davantage des sensations de « fun », du plaisir et du défoulement (Dallaire & Rail, 1996). Les enseignants d'EPS sont conscients que le « fun » en EPS est un facteur important de motivation en EPS (O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001), mais ce que les enseignants et les élèves mettent sous le terme de « fun » est sans doute différent. Les enseignants jeunes étant plus proches en âge des élèves sont peut-être mieux placés pour

comprendre et répondre à ce genre de besoins. Poole & Graham (1996), dans leur étude sur quatre jeunes étudiants en EPS faisant leurs premières expériences d'enseignement, montrent que ces enseignants novices s'appuient sur leurs expériences passées de jeunes athlètes et d'élèves prioritairement pour concevoir leurs cours. Leurs objectifs sont surtout axés sur l'apprentissage moteur de leurs élèves. Deux des enseignants réalisent eux-mêmes leurs démonstrations et une privilégie le « fun » : cette enseignante veut que les élèves apprennent tout en s'amusant, en prenant du plaisir. Par ailleurs, ces évaluations plus positives des enseignants jeunes chez les élèves peuvent être dues à leurs attentes de réussite plus élevées. Ward & O'Sullivan (1998) ont observé et interviewé un enseignant d'EPS dans sa seconde puis sixième année d'enseignement. Avec l'augmentation de l'ancienneté, les tâches proposées sont de moins en moins axées sur l'acquisition d'habiletés techniques et tactiques mais de plus en plus sur des objectifs sociaux et les attentes de réussite de l'enseignant diminuent. Or, dans l'étude de Luke & Sinclair (1991), les élèves disent qu'ils apprécient les enseignants d'EPS qui ont de hautes attentes de réussite envers eux.

Cette analyse fait partie d'une plus grande étude sur les perceptions des élèves en EPS et des données obtenues par entretiens (86 élèves de collèges et lycées) vont dans le même sens. De nombreuses critiques sont citées par les élèves : une EPS trop sérieuse, ennuyeuse et le manque d'amusement en EPS. Par ailleurs, les élèves semblent privilégier le côté relationnel, apprécier la plus grande proximité qu'ils ont avec les enseignants jeunes :

« Il y a des professeurs qui sont un peu de l'ancien temps, genre ils te mettent encore des coups de pieds au cul, moi je n'en peux plus. Autant la nouvelle vague de prof[esseurs], là ils sont "sympatôches", parce qu'ils sont jeunes, ils sont frais on va dire... Ils ont eu leur bac[calauréat] mais l'ancienne génération, oh là là ! ».

(citation extraite d'un entretien réalisé auprès d'un garçon de Terminale S, 18 ans)

La proximité avec l'enseignant, la capacité de l'enseignant à répondre à des attentes non reliées directement à l'apprentissage semblent affecter ainsi l'évaluation du soutien reçu de leur enseignant d'EPS, et dans une certaine mesure son efficacité.

Si l'augmentation de l'ancienneté et l'âge des enseignants sont des variables qui amènent chez les élèves des évaluations plus négatives du soutien reçu, l'augmentation du niveau de diplôme obtenu amène des évaluations plus positives de ce soutien. Les élèves d'enseignants agrégés se sentent plus soutenus et sont plus satisfaits du soutien de leurs enseignants que ceux d'enseignants certifiés. Et les élèves d'enseignants à statut précaire sont ceux qui se sentent les moins soutenus par leurs enseignants d'EPS et qui en sont les moins satisfaits. Selon Bressoux (1994), la formation IUFM serait un facteur important d'efficacité d'un enseignant. Les différences de connaissances acquises sur le métier d'enseignement de l'EPS, de compétences acquises, notamment dans la conduite de la classe et des apprentissages, peuvent expliquer nos résultats. Les enseignants agrégés sont censés être plus qualifiés et sont théoriquement les plus performants au niveau du soutien procuré comparativement aux certifiés et encore plus à ceux de statut précaire. Les perceptions des élèves mettent ainsi en exergue l'importance des diplômes acquis pour enseigner l'EPS.

Par ailleurs, cette étude montre que les élèves sont globalement satisfaits et se sentent bien soutenus par leur enseignant d'EPS. La perception de privation est dépendante de repères internes et des besoins des élèves. Les besoins de soutien des élèves en EPS sont largement comblés puisqu'ils reçoivent en moyenne plus de soutien que celui espéré. Les félicitations, les encouragements, les conseils, les informations donnés par l'enseignant et le temps passé avec l'enseignant satisfont leurs attentes. En interrogeant des élèves britanniques âgés de 14 à 15 ans, Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe (2004) mettent en évidence que le manque de satisfac-

tion des besoins en EPS est une source de manque de motivation chez des élèves. Les besoins de soutien en EPS étant comblés, nous pouvons conclure que le soutien de l'enseignant ne constitue pas un facteur d'amotivation en EPS.

Nos résultats vont dans le même sens que les travaux antérieurs dans d'autres disciplines que l'EPS qui montrent que les élèves sont globalement satisfaits des interventions de l'enseignant (Bru *et al.*, 1998 ; Chaplain, 2000 ; Dar & Resh, 2001, 2002). Nos résultats sont très proches de ceux de Dar & Resh (2001, 2002) évaluant la perception de privation au niveau de l'aide de l'enseignant reçue dans cinq disciplines autres que l'EPS : si 30 % des élèves interrogés perçoivent de la privation dans leur étude, 33,1 % en perçoivent dans notre étude. Par contre, nos résultats vont à l'encontre des résultats des études réalisées en EPS, notamment celle de Martel *et al.* (1999) qui révèle de nombreuses injustices et insatisfactions chez les élèves de primaire au niveau des interventions de leur enseignant d'EPS. Cette différence de résultat peut être reliée à la différence d'âge, d'outils de recueil de données et de contexte d'enseignement. Les élèves interrogés par Martel *et al.* (1999) sont plus jeunes, des élèves du primaire attachant plus d'importance aux relations affectives avec leur enseignant. Ces auteurs ont utilisé des récits d'injustices et l'étude s'est déroulée dans le contexte canadien, où la formation des enseignants et les conditions d'enseignement divergent de celles de la France. Les résultats obtenus par Piéron *et al.* (1998) en EPS en Belgique et auprès d'élèves d'enseignement secondaire sont plus proches des nôtres bien que plus négatifs : seuls 45 % des élèves interrogés se sentent bien corrigés par leurs enseignants d'EPS, alors que dans notre étude plus des deux tiers des élèves se sentent bien soutenus.

Enfin, la non-prise en compte de la spécialisation des enseignants constitue une limite à notre étude. En effet, Rosado *et al.* (1998) montrent que le groupe de professeurs spécialistes dans la discipline enseignée se distingue le plus

souvent des autres groupes, surtout de ceux qui possèdent soit moins de qualification technique, soit moins d'expérience pédagogique. Les différences constatées dans le diagnostic et la prescription montrent clairement que la notion de spécialisation doit être prise en compte dans les études faisant appel à des experts en EPS. Les résultats de Soler et Durand (1998) vont dans le même sens. Ils mettent en évidence l'importance plus grande de la spécialisation que de l'expérience professionnelle pour la mobilisation des connaissances de contenu chez les enseignants d'EPS. L'expérience professionnelle ne semble donc pas permettre de compenser une absence d'expérience dans la spécialité enseignée. Peut-être que les élèves se sentent plus soutenus par les enseignants spécialistes dans l'activité que les non-spécialistes. Cette hypothèse reste à être vérifiée dans une étude ultérieure.

CONCLUSION

Pour les élèves, un soutien répondant à leurs besoins et satisfaisant est le soutien d'un enseignant jeune, sans ancienneté, stagiaire ou agrégé. Ces résultats apportent un nouvel éclairage sur l'efficacité des interventions des enseignants d'EPS perçue par les élèves, les premiers concernés par ces interventions. Le critère d'ancienneté a montré des lacunes pour différencier l'expertise des enseignants ; ceci se retrouve au niveau des perceptions des élèves en EPS. L'expérience professionnelle ne permet pas de différencier les enseignants efficaces ou non efficaces. Bien au contraire, l'ancienneté, l'âge avancé ont des effets négatifs sur l'évaluation chez les élèves du soutien reçu de leur enseignant. Faut-il être un enseignant jeune pour être apprécié des élèves ? Les élèves semblent privilégier le côté relationnel, apprécier la plus grande proximité qu'ils ont avec des enseignants jeunes répondant davantage à leurs attentes de fun et de décontraction en EPS.

BIBLIOGRAPHIE

- (X, 2003) est la référence de l'auteur.
- BARONE, N.** (2004). "Moral dimensions of teacher student interactions in Malaysian secondary schools", *Journal of Moral Education*, n° 33(2), p. 179-196.
- BARREIRA, M.** (1986). "Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models", *American Journal of Community Psychology*, n° 14(4), p. 413-445.
- BASOW, S.A.** (2000). "Best and Worst Professors: Gender Patterns in Students' Choices", *Sex roles*, n° 43(5/6), p. 407-417.
- BERLINER, D.C.** (1986). "In Pursuit of the Expert Pedagogue", *Educational Researcher*, p. 5-13.
- BRESSOUX, P.** (1994). « Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs », *Dossier Éducation et Formations*, n° 36.
- BRU, E., BOYESEN, M., MUNTHE, E. ET ROLAND, E.** (1998). "Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students", *Scandinavian Journal of Educational Research*, n° 42(4), p. 339-356.
- BURNETT, P.C.** (2001). "Elementary students' preference for teacher praise", *Journal of Classroom Interaction*, n° 36, p. 16-23.
- BURNETT, P.C.** (2002). "Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment", *Educational Psychology*, n° 22(1), p. 5-16.
- CARLIER, G., RENARD, J.P. ET SWALUS, P.** (1991) « Feedback en cours d'apprentissage de tâches motrices et leur perception par les élèves », *STAPS*, n° 24, p. 23-35.
- CARREIRO DA COSTA, F., MARQUES DA COSTA, C., ALRÉZ DINIZ, J. ET PIÉRON, M.** (1998). « Une analyse de la qualité du feedback », in C. Amade Escot, J.P. Barrué, F. Bos, M. Durand et A. Terrisse (éds), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*, Paris, Éditions Revue EPS, p. 215-224.
- CAUCE, A.M.** (1982). "Social support in high-risk adolescents. Structural components and adaptative impact", *American Journal of Community Psychology*, n° 10, p. 417-428.
- CHAPLAIN, R.P.** (2000). "Beyond Exam Results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school", *Educational Studies*, n° 26(2), p. 1177-1190.
- CHEUNG, S.** (1995). "Life events, classroom environment, achievement expectation and depression among early adolescents", *Social Behavior and Personality*, n° 23, p. 83-91.
- CROSBY, F.** (1976). "A model of egotistical relative deprivation", *Psychological Review*, n° 83(2), p. 85-113.

- DALLAIRE, H. ET RAIL, G.** (1996). *Vers l'équité en EPS*, Canada, Bibliothèque nationale du Canada, Réseau National d'Action Éducation Femme (RNAEF).
- DAR, Y. ET RESH, N.** (2001). "Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation", *European Journal of Social Psychology*, n° 30, p. 1-21.
- DAR, Y. ET RESH, N.** (2003). "Social disadvantage and students' sense of deprivation in socially integrated schools in Israel", *Social Justice Research*, n° 16, p. 109-133.
- DAVIS, J.A.** (1959). "A formal interpretation of the theory of relative deprivation", *Sociometry*, n° 22, p. 280-296.
- DEMARAY, M.K. ET MALECKI, C.K.** (2002). "Critical Levels of Perceived Social Support Associated with Student Adjustment", *School Psychology Quarterly*, n° 17(3), p. 217-241.
- DUBET, F.** (1991). *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- DURAND, M.** (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- GRISAY, A.** (1997). « Évolution des acquis cognitifs et socio affectifs des élèves au cours des années de collège », *Dossier Éducation et Formations*, n° 88.
- JEANTHEAU, J.P. ET MURAT, F.** (1998). « Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième », *Dossier Éducation et Formations*, n° 104.
- KARABENICK, S.A. ET SHARMA, R.** (1994). "Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process", *Journal of Educational Psychology*, n° 86, p. 90-103.
- KRAUSE, N. & MARKIDES, K.S.** (1990). "Measuring social support among older adults", *International Journal of Aging and Human Development*, n° 30, p. 37-53.
- LENTILLON, V. ET COGÉRINO, G.** (2003). « Construction et validation d'un questionnaire de mesure de la perception par les élèves du soutien du professeur d'EPS, des filles et des garçons en cours d'EPS », *Actes du X^e Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives (A.C.A.P.S.)*, Toulouse, 30 octobre – 1^{er} novembre, communication par poster, p. 29-30.
- LUKE, M.D. ET SINCLAIR, G.D.** (1991). "Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education", *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 11, p. 31-46.
- MARTEL, D., GAGNON, J., PELLETIER-MURPHY, J. ET DUMONT, S.** (1999). *Révélation d'élèves du primaire sur la conduite de l'éducateur physique à leur égard*. Actes du Colloque de l'AIESEPS, « Qu'apprennent les enfants en faisant des activités physiques ? », CD-Rom, Besançon, IUFM Franche-Comté.
- NTOUMANIS, N., PENSGAARD, A.M., MARTIN, C. ET PIPE, K.** (2004). "An Idiographic Analysis of Amotivation in Compulsory School Physical Education", *Journal of Sport & Exercise Psychology*, n° 26(2), p. 197-214.
- OLSON, J.M. ET ZANNA, M.P.** (1993). "Attitudes and attitude change", *Annual Review of Psychology*, n° 44, p. 117-154.
- O'REILLY, E., TOMPKINS, J. ET GALLANT, M.** (2001). "They ought to enjoy physical activity, you know? : Struggling with fun in Physical education", *Sport, Education and Society*, n° 6(2), p. 211-221.
- PIÉRON, M., CLOES, M., LUTS, K., LEDENT, M., PIROTTIN, V. ET DELFOSSE, C.** (1998). *Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignant experts et débutant*, Rapport final d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96). Liège, ISEPK.
- POOLE, J.R. ET GRAHAM, G.** (1996). "Internal teaching models of four physical education graduate teaching assistants", *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 15, p. 355-368.
- ROSADO, A., SARMENTO, P. ET PIÉRON, M.** (1998). « Compétences de diagnostic et de prescription chez les enseignants de divers degrés d'expertise », in C. Amade Escot, J.P. Barrué, F. Bos, M. Durand et A. Terrisse (éds), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives* (p. 145-154). Paris, Éditions Revue EPS.
- RYAN, A.M. ET PATRICK, H.** (2001). "The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school", *American Educational Research Journal*, n° 38(2), p. 437-460.
- SOLER, A. ET DURAND, M.** (1998). « La connaissance du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive », in C. Amade Escot, J.P. Barrué, F. Bos, M. Durand et A. Terrisse (éds). *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*, Paris, Éditions Revue EPS, p. 171-177.
- TOCHON, F.V.** (1991). « Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants », *Mesure et Évaluation en Éducation*, n° 14(2), p. 57-81.
- TORSHEIM, T., WOLD, B. ET SANDAL, O.** (2000). "The teacher and classmate support scale, Factor Structure, Test-retest Reliability and validity in samples of 13 and 15 year old adolescents", *School Psychology International*, n° 21(2), p. 195-212.
- VALLERAND, R.J. ET HESS, U.** (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*, Montréal, Paris, Gaetan Morin.
- WARD, P. ET O'SULLIVAN, M.** (1998). "Similarities and differences in pedagogy and content: 5 years later", *Journal of Teaching in Physical Education*, n° 17, p. 195-213.
- WARRINGTON, M. ET YOUNGER, M.** (2000). "The Other Side of the Gender Gap", *Gender and Education*, n° 12(4), p. 493-508.
- WENTZEL, K.R.** (1998). "Social relationships and motivation in middle schools: the role of parents, teachers, and peers", *Journal of Educational Psychology*, n° 90, p. 202-209.

ZUSAMMENFASSUNG : Wie Schüler der Sekundarstufe die Unterstützung durch mehr oder weniger erfahrene Sportlehrer empfinden

Effektivität, Kompetenz oder Expertise von Lehrern sind schwer zu definieren. Kein Autor geht davon aus, dass Expertenwissen ohne eine umfassende Praxiserfahrung funktioniert. Der umgekehrte Fall stimmt auch nicht: Berufserfahrung ist nicht gleichzusetzen mit Expertise. Unser Ziel war es, zu sehen, ob die unterschiedlichen Schülerwahrnehmungen der Unterstützung durch den Sportlehrer mit Kriterien der Effektivität korrelieren, die durch objektivere Verfahren wie Dauer der Berufserfahrung oder Niveau der Diplome definiert wurden. Um die Wahrnehmungen der Schüler zu messen, stützen wir uns auf die Theorie der relativen Privation und haben 1620 Fragebogen von Sekundarstufen erfasst. Im Durchschnitt fühlen sich die Schüler gut von ihren Sportlehrern unterstützt und sind mit dieser Unterstützung zufrieden. Die Schüler fühlen sich besonders dann unterstützt und zufrieden, wenn der Lehrer jung, ohne Berufserfahrung, Referendar ist oder das höchste Lehrerdiplom (Agrégation) innehat. Bei den Schülern sind Beziehungsaspekte und Emotionen wichtiger als das Lernen, und die jungen Lehrer scheinen mehr diesen Erwartungen zu entsprechen.

SCHLAGWÖRTER : Expertise, Berufserfahrung, Unterstützung durch Lehrer, Schülerempfinden.

RIASSUNTO : Percezione negli allievi di secondo grado del sostegno di insegnanti più o meno esperti in EFS

L'efficacia, la competenza o l'expertise dell'insegnante sono degli elementi difficili da definire. Nessun autore ammette la possibilità di un funzionamento esperto indipendentemente da una quantità elevata di pratica d'insegnamento. L'inverso non è vero: l'anzianità non è sinonimo di expertise. Il nostro obiettivo è di vedere se le differenze di percezione a livello di sostegno dell'insegnante di EFS negli allievi ricopre dei criteri d'efficacia definiti in modo più obiettivo come l'anzianità o il livello di diploma ottenuto. Per individuare le percezioni degli allievi ci basiamo sulla teoria della privazione relativa ed abbiamo raccolto 1620 questionari realizzati da allievi di secondo grado. In media, gli allievi si sentono ben sostenuti dai loro professori di EFS e sono soddisfatti di questo sostegno. Gli allievi si sentono tanto più sostenuti e soddisfatti del sostegno del loro insegnante quanto più quest'ultimo è giovane, senza esperienza, stagista o aggregato. Negli allievi gli aspetti relazionale, emozionale primeggiano sull'apprendimento e gli insegnanti giovani sembrano maggiormente rispondere alle loro attese.

PAROLE CHIAVE : anzianità, expertise, percezioni degli allievi, sostegno dell'insegnante.

RESUMEN : Percepción de los alumnos de segundo grado con relación a los profesores de EPS con menos experiencia.

La competencia, la eficiencia o la experiencia del profesor son algunos aspectos difíciles a definir. Ningún autor ha admitido la posibilidad de definir cuanto es necesario para ser experto en la enseñanza., por lo que lo antiguo o viejo no es sinónimo de experto. El objetivo es ver si las diferentes percepciones de apoyo de los profesores de EPS mantienen los niveles de eficiencia objetiva en los alumnos de acuerdo al diploma obtenido. A fin de observar las percepciones de los alumnos nos apoyamos en la teoría de la privación relativa, se han aplicado 1620 cuestionarios a los alumnos de segundo grado. Los alumnos se sienten apoyados por los profesores de EPS, y se sienten satisfechos de este apoyo. Los alumnos se sienten más identificados por los profesores jóvenes y sin experiencias, ya que estos responden a sus expectativas.

PALABRAS CLAVES : expertos, antiguos, apoyo del profesor, percepción de los alumnos.

