

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET THÉORIES D'APPRENTISSAGE
DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU CÉGEP

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GUY BERTRAND

OCTOBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Poursuivre des études de deuxième cycle, vers la fin d'une carrière d'enseignant, tient de la folie. En effet, retourner sur les bancs d'école est un voyage périlleux, passionnant et plein de surprises. De ces surprises, plusieurs sont positives. Il y a entre autres l'abondance de connaissances et de savoir-faire développés pendant ces quatre années, l'amitié nouvelle avec ces jeunes collègues de classes dévoués aux études, la rencontre de professeurs investis à la cause de l'apprentissage, pour ne nommer que ceux-là. Je profite de l'occasion pour remercier ceux qui m'ont soutenu d'une manière ou d'une autre.

Je remercie madame Louise Ménard, professeure au département de didactique, à la faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Elle est une personne au cœur grand comme c'est inimaginable ayant des commentaires constructifs et elle m'a consacré un nombre d'heures incalculable. Par elle, j'ai appris ce qu'est la rigueur de l'écriture, de la recherche et du sourire au quotidien, malgré les inconvénients occasionnels. La vie s'organise souvent pour placer les bonnes personnes dans notre chemin. J'ai été privilégié et j'en ai été toujours conscient et reconnaissant. Merci à madame Ménard d'avoir été là pour moi et de m'avoir aidé à devenir un meilleur professeur et à réfléchir mieux.

De ces rencontres occasionnelles, certains professeurs m'ont accordé du temps pour me questionner au sujet de mon projet de recherche. Des questions qui sont souvent restées sans réponses. Un grand merci à Diane Leduc, Johanne Grenier et Patrice Potvin, des gens merveilleux.

Je dois souligner les prénoms de certains de ces collègues qui ont terminé leur cheminement avant moi ou bien qui se sont rendus à un niveau supérieur. Parmi ceux qui m'ont accordé du soutien moral ou intellectuel, il y a Alexandra, Lucian, Ousmane, Martin, Élaïne, Guillaume, Bénédicte, Franco, Yannick, Guillaume C., Hugo.

La vie d'étudiant aux cycles supérieurs est très stimulante, éreintante, avec ses hauts et ses bas, mais fantastique pour le passionné de l'apprentissage que je suis ! Pour combler les moments de doute et de remise en question, j'ai aussi compté sur les paroles d'auteurs qui n'ont jamais succombé à leur rêve. Mentionnons, Corey Hart avec sa chanson : *Never Surrender*, Leonard Cohen avec sa chanson : *Hallelujah*, Charles Aznavour avec sa chanson : *Que c'est triste Venise* et finalement la citation qui m'a le plus aidé dans les moments plus difficiles est celle de Sir Winston Churchill : « *We shall never surrender.* »

Des remerciements seraient incomplets sans un regard sur les gens tout près de moi. Je me tourne vers ma famille qui m'a encouragé dès le début dans cette longue et folle aventure, qui par moments semblait sans fin. À mon père, qui ne comprend pas pourquoi je m'éreinte comme ça et à feu ma mère, qui elle comprenait pourquoi, elle fut un ange d'encouragement. Il y a également mon épouse Guylaine, et mes deux enfants universitaires, Pierre et Camille, qui eux aussi m'ont encouragé à garder le cap jusqu'au bout et à ne jamais céder devant les barrières qui se dressaient devant moi. J'espère être un phare pour eux!

Au bout du compte, cet aparté est une entreprise de quatre ans, comme prévu au départ. C'est un rêve que je caressais depuis plus de 25 ans, mais les étoiles ont pris tout ce temps pour s'aligner.

Mille mercis à tous.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| REMERCIEMENTS | ii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | vii |
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| RÉSUMÉ | ix |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I Problématique | 3 |
| 1.1 Le cégep..... | 4 |
| 1.2 La réforme de 1993 et le Renouveau pédagogique de l'enseignement collégial | 5 |
| 1.3 Théories cognitives et approches par compétences | 7 |
| 1.4 Les enseignants et leurs pratiques après la réforme..... | 9 |
| 1.5 L'évolution de la formation en éducation physique | 11 |
| 1.6 L'enseignant d'éducation physique | 15 |
| 1.7 La compétence 2, différente des compétences 1 et 3..... | 17 |
| 1.8 La pertinence scientifique de cette recherche..... | 20 |
| 1.9 Questions de recherche | 23 |
| CHAPITRE II Le cadre conceptuel | 24 |
| 2.1 Définition des concepts..... | 24 |
| 2.2 Les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement | 24 |
| 2.3 Les pratiques et les conceptions | 26 |
| 2.4 L'enseignement au cégep et ses fondements théoriques | 28 |
| 2.4.1 Enseigner selon les théories behavioristes | 28 |
| 2.4.2 Enseigner selon les théories cognitivistes | 32 |

| | | |
|------------------------------------|---|----|
| 2.5 | Les paradigmes | 35 |
| 2.5.1 | Paradigme positiviste, théorie behavioriste..... | 35 |
| 2.5.2 | Paradigme constructiviste, théorie cognitiviste..... | 37 |
| 2.6 | La recension des écrits..... | 38 |
| 2.7 | Les objectifs de recherche | 43 |
| CHAPITRE III La méthodologie | | 44 |
| 3.1 | Le type de recherche | 44 |
| 3.2 | Les participants..... | 45 |
| 3.3 | La collecte des données | 47 |
| 3.3.1 | La visite, les entrevues de recherche semi-dirigées et l'observation | 47 |
| 3.3.2 | Les entrevues de recherche semi-dirigées..... | 48 |
| 3.3.3 | Le déroulement des entrevues de recherches semi-dirigées | 49 |
| 3.3.4 | L'observation directe | 49 |
| 3.4 | Le traitement et l'analyse des données issues des entrevues et des observations..... | 51 |
| 3.4.1 | Le traitement et l'analyse des entrevues | 51 |
| 3.4.2 | Le traitement et l'analyse des observations | 54 |
| 3.5 | Les considérations éthiques et déontologiques..... | 54 |
| CHAPITRE IV Résultats | | 56 |
| 4.1 | Les caractéristiques des enseignants..... | 57 |
| 4.2 | Synthèse des pratiques observées | 59 |
| 4.2.1 | Amorce | 59 |
| 4.2.2 | Le déroulement (réalisation des apprentissages)..... | 62 |
| 4.2.3 | La conclusion des apprentissages..... | 66 |
| 4.3 | Synthèse des conceptions et des pratiques déclarées - avant l'observation..... | 69 |
| 4.3.1 | Conceptions de l'enseignement..... | 69 |
| 4.3.2 | Conceptions du rôle de l'enseignant | 71 |
| 4.3.3 | Caractéristiques du groupe | 72 |
| 4.3.4 | Planification de la leçon : le comment | 73 |
| 4.3.5 | Savoirs et connaissances | 73 |
| 4.3.6 | Motifs des choix de planification | 75 |
| 4.3.7 | En somme..... | 76 |
| 4.4 | Synthèse des pratiques déclarées - après l'observation | 77 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.1 Planification | 77 |
| 4.4.2 Apprentissages effectués | 78 |
| 4.4.3 Amorces de la leçon..... | 81 |
| 4.4.4 Les stratégies pédagogiques utilisées..... | 82 |
| 4.4.5 Contraintes | 85 |
| 4.4.6 Enseigner une autre spécialité disciplinaire | 86 |
| 4.4.7 Conclusion de la leçon | 86 |
| 4.4.8 Formations suivies | 87 |
| 4.4.9 Bilan d'expérience | 89 |
| 4.4.10 En somme | 90 |
| | |
| CHAPITRE V La discussion | 92 |
| 5.1 Discussion sur les pratiques d'enseignements déclarées et observées | 92 |
| 5.1.1 Les pratiques observées..... | 93 |
| 5.2 Les pratiques déclarées | 97 |
| 5.2.1 Les pratiques déclarées pré observation..... | 97 |
| 5.2.2 Les pratiques déclarées post-observation..... | 104 |
| 5.3 Cohérence entre pratiques observées et déclarées et l'atteinte de la compétence 2..... | 111 |
| 5.4 Les conceptions, les pratiques et les théories de l'apprentissage | 112 |
| | |
| CONCLUSION..... | 114 |
| | |
| RÉFÉRENCES..... | 146 |
| | |
| ANNEXE 1 : Formulaire d'information et de consentement | 119 |
| | |
| ANNEXE 2 : Guide d'entrevue pré-observation..... | 125 |
| | |
| ANNEXE 3 : Grille d'entrevue post-observation | 126 |
| | |
| ANNEXE 4 : Feuille d'observation | 129 |
| | |
| ANNEXE 5 : Tableau des pratiques observées..... | 130 |
| | |
| RÉFÉRENCES..... | 146 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 1.1 Taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseau public et privé (en %) | 5 |
| 2.1 Procédurier de Mansour (2012) | 29 |
| 2.2 Conception de l'enseignement selon les théories behavioristes | 31 |
| 2.3 Conception du rôle de l'enseignant selon les théories behavioristes | 32 |
| 2.4 Conception de l'enseignement selon les théories cognitivistes | 34 |
| 2.5 Conception du rôle de l'enseignant selon les théories cognitivistes | 35 |
| 3.1 Feuille d'observation chronologique | 51 |
| 4.1 Les caractéristiques des enseignants | 57 |
| 4.2 Nombre d'étapes réalisées par les participants | 62 |
| 4.3 Durée de l'amorce | 62 |
| 4.4 Durée du déroulement (réalisation des apprentissages) | 65 |
| 4.5 Conclusion des apprentissages | 68 |
| 4.6 Durée de la conclusion (l'intégration des apprentissages) | 68 |
| 4.7 Formations reçues depuis qu'ils enseignent au cégep | 88 |

LISTE DE FIGURES

| | | |
|-----|---------------------------|----|
| 3.1 | Analyse des données | 52 |
|-----|---------------------------|----|

RÉSUMÉ

Ce mémoire de nature qualitative vise à décrire les conceptions et les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants d'éducation physique au cégep et à identifier les principales théories de l'apprentissage sur lesquelles elles s'appuient. La collecte des données a été réalisée par le biais d'observations directes ainsi que par des entrevues semi-dirigées effectuées avant et après l'observation directe auprès de huit enseignants d'éducation physique. En réponse à la première question de recherche : quelles sont les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants d'éducation physique ? Force est de constater qu'il y a principalement émergence du recours à l'enseignement explicite. En réponse à la deuxième question de recherche : quelles sont les théories de l'apprentissage auxquelles se rapportent les enseignants en éducation physique ? Nous prenons acte des déclarations et des observations des enseignants et nous constatons que les théories d'apprentissage behavioristes sont le plus souvent préconisées par les enseignants participant à l'étude. Mentionnons que les théories d'apprentissage cognitivistes sont présentes occasionnellement.

Mots-clés

Pratiques d'enseignement, pratiques enseignantes, théories de l'apprentissage, enseignants, cégep

INTRODUCTION

Le Cégep a connu une réforme majeure en 1993, nommée le Renouveau de l'enseignement collégial (Boisvert, Lacoursière et Lallier 2008, p. 73) ou réforme Robillard, avec la mise en place de l'approche par compétences, une approche s'appuyant sur le cognitivisme et le constructivisme.

Des chercheurs se sont intéressés à la mise en place de cette réforme au cégep et à leur appropriation par les enseignants de différentes disciplines, mais nous observons que la discipline de l'éducation physique n'a pas été étudiée. La question se pose donc à savoir de quelle manière les enseignants d'éducation physique au cégep se sont eux-mêmes approprié la réforme de 1993. Ces spécialistes du contenu ont-ils adapté leurs pratiques d'enseignement à cette nouvelle réalité, près de 25 ans plus tard ? La présente recherche a pour but d'effectuer un état des lieux des pratiques d'enseignement des enseignants d'éducation physique au cégep lorsqu'ils sont à l'œuvre dans le cadre du cours *Activités physiques et efficacité*, qui est le deuxième cours offert aux élèves. Pour ce faire, elle a pour objectif d'observer et de décrire leurs pratiques ainsi que la mise en action de leurs pratiques d'enseignement et d'identifier à quelles théories de l'apprentissage les pratiques se rattachent aujourd'hui.

En tant qu'enseignant d'éducation physique, nous nous questionnons en effet sur la manière dont la réforme a été mise en œuvre dans notre discipline. Des différences dans la formation personnelle et professionnelle des enseignants seront prises en compte, car elles ont certainement influencé l'appropriation des savoirs disciplinaires et des savoirs à enseigner ainsi que des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour débiter, nous décriions le cégep et son environnement depuis sa création jusqu'au renouveau pédagogique, de même que les défis que ce dernier a imposés aux enseignants d'éducation physique, suite à l'adoption d'un cadre théorique constructiviste et cognitiviste et de l'approche par compétences. Le second chapitre définira des concepts, des théories, des paradigmes liés à l'apprentissage et détaillera les objectifs de recherche. La méthodologie retenue sera décrite dans le troisième chapitre. Elle rendra compte de nos choix d'observer les enseignants et de les interviewer. Elle explicitera également la manière dont ces données qualitatives ont été traitées. Le quatrième chapitre présentera les résultats colligés faisant suite aux observations des pratiques d'enseignement et aux entrevues. Le dernier chapitre sera consacré à la discussion des résultats en les mettant en relation avec les données théoriques et les recherches explorées auparavant. Une conclusion suivie les limites de cette recherche terminent cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'image de l'enseignant d'éducation physique est celle d'une personne dynamique et active qui s'est développée par la pratique d'activités sportives diverses et celle d'une personne performante ayant des qualités physiques supérieures à la norme. Par ses antécédents, il est souvent considéré comme un technicien du geste sportif, doublé d'un sens de la pédagogie, inné ou acquis. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux enseignants d'éducation physique qui œuvrent à l'ordre collégial, plus particulièrement au produit de leur itinéraire, c'est-à-dire à leur situation professionnelle aujourd'hui.

Pour mettre cette recherche en contexte, nous décrirons d'abord ce qu'est le cégep, sa particularité nord-américaine, ses transformations depuis la réforme de 1993 ainsi que les caractéristiques du programme de formation générale (FG). Par la suite, nous présenterons le discours tenu par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) au sujet du constructivisme, de la théorie cognitiviste et de l'approche par compétences. Les défis de la réforme seront discutés ainsi que leurs effets sur l'évolution de la discipline de l'éducation physique. Puis, une brève définition de chaque compétence à développer en éducation physique sera détaillée pour mieux comprendre le choix de la compétence 2 pour cette recherche. Finalement, la pertinence scientifique et les questions de recherche seront proposées.

1.1 Le cégep

Au Québec, le collège d'enseignement général et professionnel, communément appelé cégep, a été créé en 1967 dans la foulée des réformes découlant des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de Commission Parent. Le cégep constitue le premier palier de l'enseignement supérieur. Il demeure unique en Amérique du Nord autant par sa structure que par sa mission.

Le système scolaire québécois, par son enseignement collégial, présente une configuration singulière en Amérique du Nord, d'abord par sa mission qui regroupe dans un même lieu de formation des programmes pré universitaires et des programmes techniques et ensuite parce qu'au Québec les élèves accèdent aux études postsecondaires après onze ans de scolarité préalable (Conseil supérieur de l'éducation, mai 2012, p. 6).

Les programmes d'études au cégep ont deux composantes qui contribuent mutuellement à la formation de l'élève. La première est la formation spécifique et l'autre est la formation générale. Pour le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES)¹, la formation spécifique est le programme d'études qui constitue « le cadre de référence à l'intérieur duquel l'élève s'engage à apprendre une profession ou à poursuivre des études universitaires, en acquérant les compétences visées » (p. 1), par exemple : le programme science de la nature ou le programme d'animation 3D. La formation générale, par ailleurs, constitue l'axe central du projet de formation des élèves et elle est obligatoire pour tous. C'est le lieu pour développer d'importantes compétences dites transversales qui touchent les habiletés de rédaction et de

¹ Le MEES se nommait en 1993 : le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS)

communication, la capacité de réflexion et le sens critique, la conscience de soi et des autres et de saines habitudes de vie. Ces compétences sont mises en contexte dans quatre disciplines communes à tous les programmes d'études : langue d'enseignement et littérature, éducation physique, langue seconde et philosophie.

Dès le départ, le cégep visait prioritairement à accroître l'accessibilité aux études supérieures à toute la population. En effet, en établissant des cégeps dans chacune des régions du Québec, les élèves de l'ensemble de la province avaient dorénavant plus facilement accès aux études postsecondaires. Selon le Conseil Supérieur de l'éducation (CSÉ, 2012), les cégeps ont depuis atteint leur cible, puisque le pourcentage d'inscrits, est passé de 39.3 % à 63.3 % entre 1967 et 2008.

Tableau 1.1 Taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseau public et privé (en %).

| | 1975-1976 | 1985-1986 | 1995-1996 Post réforme | 2000-2001 | 2005- 2006 | 2007-2008 |
|---------|-----------|-----------|---------------------------|-----------|---------------|-----------|
| Moyenne | 39.3 | 58.3 | 63.3 | 58.8 | 59.8 | 63.3 |

Source : Conseil Supérieur de l'éducation, 2012, p. 15

La principale visée qu'était l'accessibilité aux études supérieures fut donc atteinte rapidement vers les années 1985-1986. Par la suite, le Renouveau pédagogique de 1993 proposa un changement de cap d'une grande envergure, celui de la réussite scolaire.

1.2 La réforme de 1993 et le Renouveau pédagogique de l'enseignement collégial

L'année 1993 fut une année charnière pour l'enseignement collégial, comme le mentionne la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial 2001 (CEEC) :

« le renouveau a introduit des modifications majeures dans le partage des tâches entre le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport² et les collèges » (2008, p. 1). En effet, de nouvelles responsabilités incombent au cégep, dont celle d'élaborer leurs programmes d'études en concordance avec les caractéristiques de leur environnement et de leur milieu, qu'il soit scolaire ou de travail. Le renouveau a également modifié le cadre théorique sur lequel s'appuie l'approche curriculaire en adoptant un cadre constructiviste et cognitiviste qui se déploie dans l'approche curriculaire par compétences. Une approche qui influencera la structure des programmes de même que la planification, l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Le tout sera finalement ficelé « à partir d'une vision et d'une gestion concertées de programme : l'approche programme » (CEEC 2008, p. 2).

Ainsi pour atteindre les visées de la réforme, le MESS (1993, p. 13) a défini des cibles précises, dont « la réussite des études » qu'il souhaite atteindre, en outre, par « des programmes d'études plus cohérents, exigeants et adaptés aux besoins des élèves ». Pour ce faire, il a été décidé de reformuler tous les programmes selon l'approche par compétences³ et de mettre en place un enseignement s'appuyant sur le paradigme constructiviste et les théories cognitives. Puis, le gouvernement a légiféré pour que « les responsabilités académiques soient accrues pour les établissements et pour qu'il y ait une évaluation plus rigoureuse des résultats ». Finalement, il a annoncé la mise en place des « partenariats renouvelés et resserrés avec le marché du travail ». Tout ce renouvellement qui bouleverse le paysage collégial ne cherche qu'une chose : « centrer

² Au moment de l'introduction du renouveau de l'enseignement collégial, le ministère de qui relevait cet ordre d'enseignement s'appelait le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

³ Ces compétences y sont définies comme faisant appel à plusieurs ressources appelées : « habiletés, connaissances, attitudes et comportements », lesquelles doivent être maîtrisées « selon des standards définis propres à la poursuite d'une activité professionnelle ou d'études supérieures » (Conseil Supérieur de l'éducation, 2012, p.10).

davantage les pratiques sur les apprentissages des élèves dans l'optique de favoriser leur réussite » (CSÉ 2000, p.9). C'est aussi dans cette perspective que le MESS (1993) a produit douze recommandations, dont celles « de réactualiser et de renforcer la formation générale commune... et de mettre l'accent sur les compétences pédagogiques et la fonction d'enseignement » (p.7). Selon le CEEC (2001), ce Renouveau a une conséquence importante sur la vie pédagogique des cégeps, sur l'aménagement des programmes et sur l'ensemble des pratiques des enseignants. En effet, l'enseignant travaille maintenant à partir d'objectifs et de standards pour le développement de compétences, tous ces changements devraient modifier ses approches pédagogiques tout en imposant une évaluation qui doit vérifier « l'atteinte de la compétence et non seulement l'acquisition d'une somme de connaissances » (p. 10).

1.3 Théories cognitives et approches par compétences

Les théories constructiviste et cognitiviste sur lesquelles se base la réforme de 1993 s'appuient, entre autres, sur des travaux de Tardif (1992) qui sont issus de la psychologie cognitive. Tardif (1997) explique que la psychologie cognitive est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information, ce qui rend possible l'interprétation de « la construction du savoir, comment il se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de provoquer l'apprentissage » (p. 15). C'est dans cette foulée que le Ministère de l'enseignement du loisir et du sport (MELS) a mis en place l'approche par compétences afin de favoriser le développement d'habiletés intellectuelles complexes (raisonnement logique, jugement critique, argumentation).

Perrenoud (1995) mentionne que le déploiement d'une compétence nécessite un savoir-faire de niveau supérieur impliquant l'intégration de ressources cognitives diverses pour résoudre des problèmes complexes. Une compétence est démontrée dans un contexte réel et authentique de la vie quotidienne ou sportive. Un autre auteur, Le Bortef 1994 (cité dans Brahim 2011, p. 18), spécifie pour sa part que « la compétence

est de l'ordre du *savoir mobiliser*. Pour qu'il y ait compétence, il doit y avoir en jeu un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) ». Quant à Legendre (2017), il souligne que c'est par des connaissances apprises et mobilisées adéquatement pour la résolution d'un problème complexe et authentique que l'élève devient compétent. Une approche par compétences nécessite « de passer du modèle de transmission des connaissances à celui de l'apprentissage » (Mansour 2012, p. 10), d'une centration sur les savoirs habituellement décontextualisés réalisés dans un environnement stable à « celui de savoirs en construction dynamique, où ils sont en permanence recombinaison par l'élève » (Mansour 2012, p. 10). À cet égard, Lenoir (2010) ajoute que la compétence aide l'élève à mobiliser « ses diverses connaissances nécessaires à la création d'un nouveau produit et non à la restitution d'un apprentissage antérieur » (p. 169-170).

Quant aux caractéristiques générales de l'approche par compétences telle qu'elle a été interprétée et implantée au cégep, elles sont décrites par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) dans son rapport annuel de 2008 de la manière suivante :

des objectifs formulés en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) que l'on doit atteindre et des standards liés à ces objectifs au collégial ;

des buts généraux formulés selon les macros compétences attendues chez l'élève ;

des activités d'apprentissage qui servent à assurer l'atteinte des objectifs et des standards prédéfinis par une confirmation de la maîtrise de la compétence par l'élève ;

la compétence est jugée maîtrisée par l'élève quand l'objectif et les standards sont atteints ; elle renvoie à une activité mesurable et observable recherchée par l'université ou le marché du travail (résultat d'un processus d'intégration) (p. 44).

Aux fins du présent mémoire, nous retenons la définition de Le Boterf (2006) pour qui une compétence est la résultante de trois facteurs : le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux) ;

le vouloir-agir qui se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet ; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu. En somme, être compétent c'est avoir la capacité à trouver une solution à un problème complexe, de la vie courante en mobilisant des ressources variées de types intellectuels, matériels et sociaux. Également, nous retenons pour les fins du présent mémoire les quatre caractéristiques d'une compétence telle que décrite par la CÉEC 2008 (p. 44) ci-dessus : la présence d'objectifs, de buts, d'activités d'apprentissage et d'évaluation.

1.4 Les enseignants et leurs pratiques après la réforme

Les théories cognitives associées à l'approche par compétences imposées par le Renouveau devaient amener les enseignants à changer leurs pratiques d'enseignement. Mais voilà, cela ne va pas de soi. Selon St-Pierre (2007), enseigner suite à la réforme représente « beaucoup plus que donner des cours et interagir avec les étudiants » (p. 6).

Baillet (2005) dans St-Pierre (2007), détaille quatre aspects qui se sont transformés depuis la réforme. Premièrement, l'implantation de l'approche programme qui implique des interactions plus soutenues entre les enseignants. Deuxièmement, l'accessibilité et la disponibilité du « rapport aux savoirs » qui supposent que l'enseignant n'est plus le maître du savoir et qu'il doit « innover dans sa manière d'enseigner » (p. 8). Troisièmement, l'accroissement de l'accessibilité aux études supérieures qui a entraîné une diversification des populations étudiantes et a nécessité une différenciation de ses approches pédagogiques. Finalement, le passage à un enseignement « collectif et public » (p. 9) qui a métamorphosé les vieilles habitudes d'enseignement classique et personnel.

Bien que cette réforme ait été imposée par la ministre de l'époque, ses « assises théoriques n'étant pas bien définies, la tâche d'interprétation par les administrateurs, les coordonnateurs et les enseignants des cégeps s'est complexifiée » (Dulude et Dembélé, 2012, p. 164). Tardif (1997) soulignait à cet égard :

Il n'est toutefois pas assuré que les personnes qui imposent de tels changements soient conscientes qu'elles demandent à une grande partie des enseignantes et enseignants d'opérer un passage paradigmatique, celui de quitter un paradigme axé sur l'enseignement pour un autre axé sur l'apprentissage (p. 1).

St-Germain (2008) affirme aussi que la Réforme Robillard a provoqué « un conflit paradigmatique » (p. 15) en ce sens que les enseignants, des disciplinaires convaincus, devaient développer leurs pratiques d'enseignement en cours de route.

C'est une population d'enseignants qui apprennent sur le tas leur compétence en enseignement et qui sont, en majorité, d'un autre paradigme, soit celui de l'enseignement, puisque ce sont les gestes qu'ils ont eux-mêmes vécus sur les bancs d'école (p. 15).

Deux autres auteurs vont dans le même sens. Toujours dans St-Germain (2008), Dorais (2003) explique que, vu les compétences principalement disciplinaires des enseignants, « les documents ministériels du Renouveau collégial sont demeurés vagues sur les fondements de la nouvelle pratique enseignante qu'on souhaite voir émerger » (p. 23). De même, Leduc, Ménard et Le Coguiec (2014) insistent sur le fait que

malgré l'implantation d'approches par compétences, plusieurs pratiques enseignantes au collégial sont encore orientées sur le paradigme centré sur l'enseignement où la formation est considérée comme une transmission de savoirs et où l'enseignant est l'expert et principal responsable de cette transmission (p. 2).

Cette réforme visait donc la réussite éducative des élèves et elle devait se réaliser par un changement de pratiques des spécialistes de contenu disciplinaire sans pourtant rendre prioritaire l'approfondissement de leur qualification pédagogique alors que chez les enseignants, peu importe l'ordre d'enseignement, la formation continue n'est pas obligatoire et qu'elle doit être effectuée sans libération de temps. St-Germain (2008) mentionne une raison possible de l'impopularité de ce type de formation :

les conditions de formation continue ne semblent pas répondre adéquatement aux besoins, ce qui fait que les membres du personnel enseignant ne disposent pas de tous les outils nécessaires pour maîtriser la nouvelle complexité de leur travail (Conseil Supérieur de l'éducation (2000, p. 16).

Pour toutes ces raisons, il nous est permis de croire que l'adoption de pratiques cognitivistes centrées sur l'apprentissage étudiant ne s'est pas complètement réalisée.

1.5 L'évolution de la formation en éducation physique

Une recherche historique concernant l'évolution de la formation en éducation physique permet de saisir plus spécifiquement les modifications qu'a cherché à impulser la réforme. Avant 1993, les cours d'éducation physique servaient essentiellement à l'enseignement sportif et à la performance athlétique à des fins ludiques. Les élèves apprenaient et développaient des habiletés techniques, d'un geste sportif décortiqué en plusieurs éléments distincts et pratiqués en classe, laissant en plan les notions d'apprentissage liées aux stratégies cognitives et métacognitives. Voici quelles étaient les intentions éducatives de cette époque :

L'éducation physique et le sport veulent assurer aux élèves un état optimal de santé, les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles à une participation physique active et une disponibilité à la pratique active et dilettante d'activités physiques et de sports pour le simple plaisir qu'il comporte (Commission des études collégiales, p. 38).

Ainsi, de la naissance du cégep à l'année de la réforme de 1993, les élèves devaient réussir quatre cours d'éducation physique pour un nombre d'unités équivalent à 2 et 2/3. Le corpus mentionne qu'entre les années 1976 à 1989, les enseignants travaillaient sans devis ministériel puisque les cégeps étaient reconnus autonomes pour l'élaboration des programmes d'éducation physique. À ce sujet, Chiasson et Paquet (2014) rapportent que :

Le 10 avril 1975, M. Léonce Beaupré du service des programmes de la DGEC informe les directeurs des services pédagogiques des cégeps que dorénavant ils devront se charger, de façon autonome, l'élaboration de leurs programmes d'éducation physique ainsi que le contenu de leurs cours. Pour s'aider dans leur démarche, ils pourront s'aider du rapport du comité d'étude sur les objectifs de l'éducation physique et du sport en milieu scolaire (Sheedy et coll. 1975, 1976 dans Chiasson et Paquet 2014).

Cette autonomie des cégeps aurait donné lieu à de nombreuses conséquences négatives pour l'image de la profession et pour l'enseignement de l'éducation physique. D'une part, il y a eu plus de 500 titres de cours et de numéros différents en éducation physique, des évaluations différentes d'un cégep à l'autre, des évaluations différentes d'un enseignant à l'autre dans un même cégep. D'autre part, certains enseignants accordaient des points pour la performance physique finale, l'amélioration des performances de l'élève au cours de la session, ou encore l'effort consenti. L'évaluation ne semblait pas encadrée ou relevait probablement de l'expérience personnelle. Le fait de ne pas avoir de devis ministériels a donné l'impression que cette discipline n'était pas importante (Chiasson et Paquet, 2014).

Depuis la mise en place de la réforme de 1993, des devis ministériels ont été élaborés et l'éducation physique est passée d'un enseignement ludique de la performance sportive et du geste sportif avec quatre cours obligatoires fournissant 2 2/3 unités, à une approche par compétences avec deux, puis trois cours obligatoires. L'intégration de la

pratique de l'activité physique au mode de vie et l'acquisition de saines habitudes de vie sont au cœur des changements. Pour atteindre ces deux visées, voici l'énoncé général retrouvé dans les intentions éducatives : « l'enseignement de l'éducation physique a pour objet, dans la formation de l'élève, le développement de la personne pour elle-même ainsi que l'adoption de comportements responsables en matière de santé et de mieux-être » (Normandeau 2006, p. 11).

Dans ce cadre, l'enseignant d'éducation physique était invité à réviser son répertoire de méthodes pédagogiques : « l'enseignement de l'éducation physique a pour objet l'acquisition de comportements responsables en matière de santé, et n'est plus principalement axé sur l'apprentissage d'activités sportives » (CEEC 2001, p. 38). L'enseignant devait repenser ses pratiques dues, entre autres, à l'intégration d'un volet théorique important.

Aux trois compétences sont associées trois cours. La compétence du premier cours était énoncée de la manière suivante : « Se situer au regard de l'activité physique », alors que celle du deuxième : « Pratiquer une activité physique de façon autonome » et la troisième compétence était « Orientée vers l'acquisition de connaissance théorique en nutrition et hygiène de vie » avec « Ajout d'une prescription de 45 heures (répartie dans les trois cours) en matière de travail personnel de l'élève ». Le nombre cours obligatoires à réaliser en éducation physique est donc de trois, d'une durée de 30 heures en présentiel soutenu par 15 heures de travaux à effectuer à la maison, pour un total de 45 heures, le tout pour 3 unités (CSÉ, 1997).

Le ministère a proposé conséquemment une séquence d'objectifs et de standards très précis pour l'encadrement des élèves dans les trois cours obligatoires. Voici la prescription du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012) :

Les trois ensembles en éducation physique sont conçus en une séquence d'apprentissage. Les deux premiers sont préalables au troisième. Le premier ensemble porte sur le rapport entre une bonne santé et la pratique de l'activité physique associée à de saines habitudes de vie. Le deuxième ensemble concerne le processus d'amélioration de l'efficacité par l'intermédiaire d'une démarche par objectifs, et ce, dans le contexte d'une activité sportive, d'expression ou de plein air⁴. Le troisième ensemble vise à amener l'élève ou l'élève à intégrer la pratique de l'activité physique à son mode de vie, notamment par une meilleure gestion des facteurs facilitant cette intégration (p. 16).

Les cours d'éducation physique, comme tous les cours de la formation générale, doivent être réussis pour obtenir le Diplôme d'études collégiales (DEC). Depuis 2010, les compétences ont été reformulées. Voici le libellé des compétences retrouvées dans l'Extrait des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales datant de 2017 (p. 28 à 30) du MEES :

Titres de cours 1 : Activité physique et santé

Compétence 1 : Analyser sa pratique de l'activité physique au regard des habitudes de vie favorisant la santé.

Éléments de compétences : Établir la relation entre ses habitudes de vie et sa santé. Pratiquer l'activité physique selon une approche favorisant la santé. Reconnaître ses besoins, ses capacités et ses facteurs de motivation liés à la pratique régulière et suffisante de l'activité physique. Proposer des activités physiques favorisant sa santé.

⁴ Le deuxième ensemble est associé à la compétence 2 consiste à améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité sportive spécifique connue telle que le volley-ball. Pour atteindre la compétence, l'élève se dote d'objectifs précis à atteindre. À titre d'exemples, nommons : améliorer la mise en jeu (service), augmenter la vitesse de déplacements ou se placer adéquatement pour la réception du ballon (touche, manchette).

Titres de cours 2 : Activité physique et efficacité

Compétence 2 : Améliorer son efficacité lors de la pratique d'une activité physique.

Éléments de compétences : Planifier une démarche conduisant à l'amélioration de son efficacité dans la pratique d'une activité physique. Appliquer une démarche conduisant à l'amélioration de son efficacité dans la pratique d'une activité physique.

Titres de cours 3 : Activité physique et autonomie

Compétence 3 : Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé.

Éléments de compétences : Planifier un programme personnel d'activités physiques (PPAP). Harmoniser les éléments d'une pratique régulière et suffisante de l'activité physique dans une approche favorisant la santé. Gérer un programme personnel d'activités physiques.

1.6 L'enseignant d'éducation physique

L'enseignant d'éducation physique œuvrant au cégep est d'abord embauché comme spécialiste de contenu et il n'a aucune obligation de posséder une formation en pédagogie ou en didactique. Selon le comité paritaire du comité patronal de négociation des collèges, de la Fédération autonome du collégial, de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CSQ) et de la FNEEQ (2008), le profil requis pour l'enseignant au cégep est essentiellement la compétence disciplinaire. Le Comité paritaire mentionne toutefois que l'enseignant doit utiliser des stratégies pédagogiques qui favorisent et soutiennent l'apprentissage en prenant en compte les caractéristiques étudiantes. Voici quelques-unes des stratégies évoquées :

L'élaboration et la recherche d'activités pédagogiques suscitant la participation des élèves en les incitant à porter un regard critique sur leur propre apprentissage ;

La préoccupation du personnel enseignant en ce qui a trait à la diversification des approches et des stratégies pédagogiques à caractère intégrateur de manière à mieux soutenir les étudiantes et les étudiants ;

L'adaptation des cours afin de tenir compte des particularités des étudiantes et les étudiants (p. 32).

Pour se conformer à l'approche par compétences, l'expérimentation de méthodes pédagogiques tel que les « discussions en petits groupes, utilisation de fiches d'auto-évaluation, rédaction de portfolio ou de journal de bord, études de cas et recherches individuelles » est également suggérée dans le rapport de la CEEC (2001, p. 38). Ces changements comportent leur lot de défis. À juste titre, travailler avec une nouvelle approche n'est pas simple, car dorénavant « les enseignants doivent en effet évaluer la gestion faite *par l'élève* de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (p. 39). C'est tout un changement de croyances et de pratiques. En effet, l'enseignant d'éducation physique n'est plus un initiateur ou un entraîneur de qualités et d'habiletés physiques et sportives, son rôle dépasse celui de faire apprendre le tennis ou le volley-ball dans un contexte sportif. En effet, l'activité physique et sportive est plutôt le moyen privilégié pour faire prendre conscience à l'élève qu'un mode de vie sain et actif est le principal objectif pour mener à terme sa croissance et pour maintenir sa santé toute la vie. C'est pour cette raison que les compétences servent à faire comprendre aux élèves ce qu'est la santé et à les aider à se maintenir en bonne santé. Ces différentes instances confirment que les enseignants ont de nouvelles obligations. Désormais, ils sont invités à varier les approches pédagogiques et à favoriser une pédagogie différenciée pour s'assurer d'un apprentissage de qualité pour tous.

Dans ce cadre, l'enseignant « doit se définir autrement qu'un technicien en loisir ou un entraîneur et se distancer des cadres d'apprentissage privilégiés par une fédération sportive qui vise l'apprentissage et le perfectionnement d'une discipline sportive »

(Normandeau, 2006, p. 11). C'est dans cet esprit que les trois compétences en éducation physique furent développées (deux en 1993 et une troisième en 1995).

Depuis 1998, les enseignants d'éducation physique exercent donc leur travail dans un cadre plus précis alors qu'avant 1993, cette discipline était proposée comme une activité dilettante ; ce qui pourrait justifier le peu de connaissances et de recherches effectuées sur les pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants du cégep et plus particulièrement en éducation physique. Il est donc pertinent aujourd'hui de connaître les différentes pratiques d'enseignement des enseignants de cette discipline, de voir dans quelle mesure ils se sont approprié la réforme afin de proposer, au besoin, des ajustements.

1.7 La compétence 2, différente des compétences 1 et 3

Afin de préciser le choix de la compétence 2 dans le cadre de cette recherche, nous décrivons en premier lieu les compétences 1 et 3. Par la suite, nous expliquons pourquoi nous retenons la compétence 2 dans le cadre de cette recherche.

La compétence 1

Cette compétence tend à développer chez l'élève une prise de conscience de ses choix en matière d'habitudes de vie et de santé et l'influence de l'activité physique sur ceux-ci. Nous sommes face à une compétence dont les connaissances déclaratives et procédurales à développer sont importantes. Ces connaissances sont mises en relation lors d'une activité physique de type mise en forme comme le conditionnement physique en gymnase, en salle de musculation ou en piscine.

La compétence 3

En plus d'une prise de conscience des avantages de l'activité physique et des saines habitudes de vie, l'étudiant doit démontrer qu'il est actif physiquement par sa prise en charge quotidienne et autonome. Dans certains cours, les élèves s'organisent seuls ou en groupe à la pratique d'une activité physique, par exemple, l'entraînement en salle de musculation, laissant à l'enseignant le soin d'observer leur niveau de prise en charge. Parmi d'autres cours, ils sont pris en charge par l'enseignant qui dirige intégralement une activité sportive, par exemple le badminton ou le yoga. Cette compétence s'appuie sur les apprentissages réalisés dans les cours visant les compétences 1 et 2.

En résumé

Il apparaît difficile d'étudier les pratiques d'enseignement en raison des visées mêmes des compétences 1 et 3. En effet, dans les deux cas, les étudiants doivent exercer une habileté de niveau supérieur suscitée par l'enseignant. En comparaison avec la compétence 2, il y a davantage de place accordée à l'enseignement de contenu théorique pour la première compétence et à la pratique d'activités physiques et sportives autonomes pour la troisième compétence. Ceci nous donne moins l'opportunité de voir les pratiques d'enseignements tels que nous l'entendons et de remarquer s'il y a ou pas un engagement cognitif de la part des étudiants. Voyons en quoi la compétence 2 se distingue.

La compétence 2

La compétence 2 s'exerce dans le cadre d'une pratique sportive comme le golf, le badminton, le tennis ou le volley-ball, afin d'améliorer son efficacité motrice et d'être meilleure dans ladite pratique. L'esprit de la compétence souhaite que l'élève puisse s'améliorer en réalisant cette procédure : 1. se fixer des objectifs, 2. trouver et mettre

en pratique des solutions, 3. vérifier leur efficacité et, finalement, 4. porter un regard critique sur l'ensemble de la démarche.

Pour atteindre la compétence 2, l'enseignant peut mettre à la disposition de l'élève des supports pédagogiques, prenons par exemple le cahier de l'élève, le journal de bord ou le cahier de la démarche, etc. Ces supports servent à guider l'élève à l'écriture d'objectifs à atteindre au regard des savoir-faire à développer. Ils l'aident aussi à chercher et à mettre en application des moyens pédagogiques (exercices d'apprentissage, entraînement, lecture, etc.) pour atteindre ses objectifs préalablement définis. Finalement, l'enseignant propose à l'élève selon une procédure personnelle, de débattre de la pertinence de ses choix face aux résultats obtenus et l'invite à faire émerger de nouveaux moyens à mettre de l'avant pour continuer sa progression. Cette compétence revêt un caractère particulier par le fait qu'elle s'incarne habituellement dans l'exercice et l'apprentissage d'une activité sportive fédérée et conventionnée.

Enfin, l'élève doit *améliorer son efficacité lors de la pratique d'une activité physique*. Ici, notre expérience indique que c'est le moment pour observer des pratiques de l'enseignant de par la nature même la compétence à développer. En effet, l'élève doit démontrer qu'il sait planifier et appliquer une démarche pour devenir efficace dans la pratique d'une activité physique. L'enseignant doit mettre en œuvre les liens possibles entre la compétence et les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Nous pourrions alors observer si les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sont plus centrées sur l'enseignement ou sur l'apprentissage. C'est ici où nous pourrions le mieux saisir si l'enseignant agit ou pas selon une conception cognitiviste de l'apprentissage comme il est prescrit depuis la réforme de 1993.

1.8 La pertinence scientifique de cette recherche

Pour valider la pertinence scientifique de cette étude, nous nous sommes intéressés aux recherches qui ont été réalisées après le renouveau pédagogique de 1993, puisque c'est après cette réforme que nous voulons documenter leurs appartenances théorique et paradigmatique en éducation physique.

Pour discerner les écrits qui portent sur notre sujet d'étude et qui peuvent en enrichir la compréhension, nous avons réalisé une recherche documentaire. Cette dernière s'est effectuée principalement sur les moteurs de recherches ERUDIT, CAIRN info et Google Scholar. Aussi, une recherche a été effectuée au Centre de documentation collégial (CDC), à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) et à la Fédération des éducateurs et éducatrices physique du Québec (FÉEPEQ). Voici ce qui en résulte.

Les recherches qui scrutent les pratiques d'enseignement ou les pratiques enseignantes dans les autres disciplines et aux autres ordres d'enseignement sont abondantes. D'entrée de jeu, précisons qu'il y a abondance d'articles qui concernent notamment l'efficacité des pratiques d'enseignement. Talbot (2012), publie au sujet des pratiques d'enseignement efficaces que, depuis plus de cinquante ans, des chercheurs des États-Unis, puis d'Europe et de la France se sont intéressés à l'efficacité des pratiques d'enseignement et à leur équité. Mais, il mentionne que ces recherches « décrivent l'enseignant efficace et non les pratiques d'enseignement efficaces » (p. 5). Un autre chercheur, Bru (2002) mentionne une recension effectuée en 1963 par Gage qui dénombrait déjà plus de « 10 000 travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement » (p. 64). Bien que ces recherches soient nombreuses, nous notons qu'elles visent à identifier les meilleures pratiques qui sont employées pour

l'apprentissage des élèves en fonction des théories d'apprentissage behavioristes ou cognitivistes.

Par ailleurs, un comité d'experts à l'ordre collégial, membres de la FÉÉPEQ, a publié une bibliographie en 2017 sur la recherche au collégial. Cette recherche a dénombré 104 études concernant la discipline de l'éducation physique. Dans cette bibliographie, nous avons dressé une liste de dix-sept études, mémoires ou thèses publiés après la réforme qui sont regroupées sous trois thèmes : les habitudes de vie (Charles 2014, Lemoyne et Valois 2014, Lemoyne 2012, Harvey 2009, Grenier et Lagarde 2006, Chiasson 2004, Chiasson 2004B, Chiasson 2000, Chiasson 1998b), la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle à la pratique de l'activité physique (Legendre 2015, Leriche et Walczak 2014, Caplette-Charrette 2014, Bégin 2011, Gargano 2011, Chiasson et Leblanc 2005, Chiasson 1998) et les pratiques évaluatives au cégep (Champagne, Chiasson, Delane et Lasnier 2013). Ces publications concernent l'éducation physique au cégep, mais elles ne nous aident pas à répondre à notre questionnement, puisqu'elles ne témoignent pas des changements de pratiques d'enseignement reliés au renouveau pédagogique.

Une recherche distincte effectuée au Centre de documentation collégiale (CDC) a également permis de trouver des études qui s'intéressent aux pratiques d'enseignement. Plus précisément, nous avons distingué sept recherches qui portent sur les pratiques d'enseignement et qui réfèrent plus ou moins formellement aux théories de l'apprentissage qui guident l'action de l'enseignant et ce, à différents ordres d'enseignement et disciplines. Au primaire, Turcotte, Gaudreau, Otis et Desbiens, (2010) examinent les pratiques pédagogiques des enseignants dans le contexte de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. Toujours au primaire, Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Dussault, Richer, Mercier, (2005) cernent les changements conceptuels au regard d'une approche associée au behaviorisme social et

au néoconstructivisme relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Lefebvre (2005) observe, chez les enseignants du primaire dans un contexte d'implantation et d'enseignement des technologies de l'information et de la communication (TIC), les pratiques d'enseignement et leurs conceptions. Finalement, la recherche de Araújo-Oliveira (2012) caractérise les pratiques d'enseignement en sciences humaines chez les futurs enseignants du primaire en contexte de formation en milieu pratique.

À l'ordre secondaire, Cyrenne, Smith, Harvey, Boisclair-Châteauvert, (2014) publient une étude sur les perceptions des enseignants de l'enseignement et de la réussite éducative pour faire suite au renouveau pédagogique. Bouchard (1999), dans une étude sur les pratiques pédagogiques d'enseignement au collégial, se demande si l'utilisation de grilles de compétences pédagogiques et l'accompagnement des enseignants pourraient aider à « enrichir et approfondir leur réflexion sur la notion de compétences pédagogiques ? » (p. 3). Quant à St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012), ils se sont penchés sur les rôles et les actes pédagogiques des professeurs œuvrant dans des programmes universitaires innovants.

Au terme de cette recension, nous nous rendons à l'évidence que les pratiques d'enseignement soient auscultées sous l'œil des paradigmes ou des théories de l'apprentissage dans plusieurs disciplines et ordres d'enseignement. De plus, de nombreuses thématiques sont discutées : l'inclusion, le changement conceptuel, la formation pratique, l'accompagnement, l'enseignement dans un milieu innovant et un constat d'échec du renouveau pédagogique à l'ordre secondaire dans deux matières de base, les mathématiques et le français. Cette recension démontre toutefois qu'aucune d'entre elles ne s'est questionnée spécifiquement sur les pratiques d'enseignement en éducation physique et sur leurs liens avec les théories de l'apprentissage depuis la réforme au cégep.

C'est à partir de ces constats que nous voyons la pertinence d'étudier les pratiques d'enseignement au cégep notamment dans le cadre du deuxième cours en éducation physique afin de mieux comprendre où les enseignants d'éducation physique se situent aujourd'hui. Pour ce faire, nous utiliserons l'observation pour documenter en classe ce qui se fait réellement ainsi que l'entrevue semi-dirigée pour cerner les théories de l'apprentissage sur lesquelles ils s'appuient.

1.9 Questions de recherche

Sachant que le cégep est un ordre d'enseignement unique en Amérique du Nord, qu'un changement paradigmatique a eu lieu en 1993 et qu'il devrait se concrétiser en classe. Sachant également que les pratiques d'enseignement des enseignants d'éducation physique et les théories de l'apprentissage auxquelles elles se rapportent semblent être des sujets peu étudiés dans la discipline de l'éducation physique, cette recherche tente de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants d'éducation physique ?
- Quelles sont les théories de l'apprentissage sur lesquelles s'appuient les enseignants d'éducation physique ?

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente les concepts et les théories qui font écho aux deux questions suivantes: quelles sont les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants d'éducation physique ? Quelles sont les théories de l'apprentissage sur lesquelles s'appuient les enseignants d'éducation physique ?

2.1 Définition des concepts

Pour débiter, nous définirons les concepts des pratiques d'enseignement et de conception de l'apprentissage, par la suite, nous détaillerons ces pratiques selon les deux théories de l'apprentissage le plus souvent mises en œuvre au cégep (MELS 2005), soit les théories behavioristes de l'apprentissage et les théories cognitivistes de l'apprentissage. Finalement, une recension des écrits concernant les pratiques d'enseignement au cégep permettra d'établir la pertinence de cette recherche et le tout pour aboutir aux objectifs de recherche.

2.2 Les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement

Les concepts de pratiques enseignantes et de pratiques d'enseignement semblent utilisés sans distinction dans les écrits s'intéressant à l'enseignement. Mais quand est-il vraiment ?

Pour Altet (2003), les pratiques enseignantes désignent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves : l'enseignement. Mais elles incluent aussi les pratiques : « de préparation et de présentation d'un cours, d'organisation matérielle de la classe, de maintien de l'ordre dans la classe, d'encadrement des travaux des élèves, d'évaluation, de réunions avec les parents d'élève, » (p. 36) pour ne citer que ces quelques activités.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement, Legendre (2005) les définit comme étant une « pratique inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique. Synonyme de pratiques enseignantes » (p. 1066). Legendre ne distingue donc pas les pratiques d'enseignement des pratiques enseignantes.

Clanet et Talbot (2012), pour leur part, donnent une définition distincte des pratiques d'enseignement : elles « sont les activités déployées en classe, en face à face pédagogique. Lorsque confronté directement à ses élèves in situ » (p. 6). Les pratiques d'enseignement représentent les moments où l'enseignant interagit avec ses élèves. Ces pratiques sont liées au concept même d'enseigner, qui est de : « tenter de faire apprendre quelque chose à autrui » (p. 5).

Nous retiendrons la définition de Clanet et Talbot (2012) qui précise que c'est au moment où les enseignants et les élèves interagissent qu'il y a pratiques d'enseignement. Cette recherche s'intéresse à ce qui se passe en classe d'éducation physique (gymnase, piscine, terrains extérieurs, nature, etc.) et au fondement théorique mis de l'avant par les enseignants. D'après le programme actuel, l'enseignant d'éducation physique, acteur directement impliqué dans le processus d'apprentissage, devrait être préoccupé, entre autres, par l'amélioration de saines habitudes de vie, l'utilisation d'un jugement critique et la prise en charge de sa santé par une activité physique accrue et de qualité.

Au-delà de l'enseignement d'une activité physique, l'enseignant a une responsabilité plus grande encore, celle d'aider un étudiant à développer une compétence en participant activement à son apprentissage. L'observation des pratiques sera centrée par conséquent sur le processus enseignement-apprentissage, c'est-à-dire sur comment l'enseignant agit pour former. En reprenant les mots de St-Pierre (2014), nous voulons

savoir si l'enseignant fait lui-même les opérations cognitives et métacognitives pendant que l'étudiant écoute et observe ou au contraire, il les place dans un contexte où ils doivent décider eux-mêmes des opérations cognitives et métacognitives. À savoir si l'enseignant suscite des interactions entre lui et un étudiant, mais pas entre les étudiants où il exploite des situations riches qui confrontent les conceptions. À savoir si l'enseignant exerce le contrôle sur les tâches à exécuter ou s'il laisse les étudiants réaliser cette démarche (p. 41).

Nous devrions observer, en cohérence avec la réforme, un enseignement réalisé à partir des connaissances antérieures de l'élève, qui est axé sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives et réalisé dans un environnement complet et complexe.

2.3 Les pratiques et les conceptions

Les conceptions sont, comme le définit Charlier (1998), des constructions mentales propres à un individu, qui s'élaborent en fonction de l'individu lui-même et de ses interactions avec l'environnement. D'un point de vue opérationnel, ce sont des énoncés autorapportés portant sur la dimension cognitive de la pensée des enseignants.

Chez l'enseignant, des conceptions particulières peuvent avoir un effet sur sa pratique d'enseignement. En effet, Demougeot-Lebel et Perret (2012) mentionnent qu'un enseignant ayant des conceptions centrées sur l'enseignement ou behavioriste, favorisera la transmission de contenu et utilisera, préférablement l'exposé oral : « if

teachers believe that their task is to transfer information from one skull to another, they are unlikely to use other than expository teaching methods » Biggs (1991). En revanche, un enseignant ayant des conceptions centrées sur l'élève ou cognitiviste proposera des méthodes pédagogiques actives à caractère réel et authentique, comme la résolution de problèmes, les débats ou la création de cartes conceptuelles.

Alors que, depuis la réforme de 1993, il est prescrit que les enseignants doivent aborder l'enseignement et l'apprentissage d'un point de vue cognitiviste, ce qui est différent. Ceci signifie qu'ils devraient privilégier davantage une pédagogie centrée sur l'élève et moins un enseignement centré sur le contenu. Leur formation reçue est un premier facteur qui influence les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage que possèdent les enseignants d'éducation physique. En effet, il existe plusieurs baccalauréats au cursus assez comparable au Québec qui mène à un emploi d'éducateur physique au Québec, par exemple, le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (Université de Montréal et Université Laval), le Baccalauréat d'intervention en activité physique (UQAM), le Baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé (Université de Sherbrooke). Or, tous ces programmes ont la particularité commune de proposer plusieurs cours reliés à la didactique, à la pédagogie et à l'évaluation des apprentissages. Par exemple, le programme de l'UQAM comporte quatre cours et la description du programme contient plusieurs passages mettant l'accent sur la maîtrise d'un enseignement de nature cognitiviste comme prescrit par la réforme de 1993. À titre d'exemple, citons l'importance « d'intégrer une intervention centrée sur l'enfant et l'adolescent » et un enseignement « favorisant une approche réflexive ». Ainsi, il serait attendu que les enseignants d'éducation physique au Québec, compte tenu de ces éléments de formation, adhèrent principalement à des conceptions cognitivistes de l'enseignement et de l'apprentissage (Source le curriculum : <http://www.sap.uqam.ca/>).

Comme discuté au chapitre premier, l'enseignant d'éducation physique est souvent présenté tel un sportif au-dessus de la moyenne et par surcroît une personne connaissante en techniques et en développement d'habiletés sportives. Une des particularités de la discipline de l'éducation physique est qu'elle doit travailler autant l'intellect que le moteur (le corps en action). Ces deux particularités de l'éducation physique peuvent aider à expliquer l'adhésion à l'une ou l'autre des conceptions au regard des pratiques d'enseignement des enseignants.

2.4 L'enseignement au cégep et ses fondements théoriques

Vienneau (2011) mentionne que les chercheurs qui se sont intéressés à l'enseignement ont identifié plusieurs typologies des courants pédagogiques. Il les regroupe sous trois grandes écoles de pensées : l'école behavioriste, l'école cognitiviste et l'école humaniste (p. 57). Or, comme le mentionne St-Germain (2008) l'enseignement au cégep devrait être passé, depuis le renouveau pédagogique en 1993, d'une approche dite behavioriste à une approche reliée aux théories cognitivistes. C'est pour cette importante raison que seulement les courants behavioristes et cognitivistes seront développés dans les pages suivantes pour les besoins de notre recherche.

2.4.1 Enseigner selon les théories behavioristes

Le courant behavioriste stipule que tout apprentissage est issu d'une «relation fonctionnelle entre le comportement, l'environnement et le processus de renforcement» (Raby et Viola 2007, p. 223). D'une part, Vienneau (2011) rapporte que la conception de l'enseignement chez le behavioriste en est une d'intervention fréquente où l'environnement éducatif est très organisé dans le but d'acquérir des comportements observables, qui résulte d'autre part, en la production de la bonne réponse (p. 91).

Selon Bertrand, le behaviorisme

propose d'étudier comment organiser l'environnement pédagogique, comment disposer de moyens et méthodes éducatives ou instructives, comment ordonner les connaissances, en somme, quel design faut-il disposer l'instruction afin que le sujet puisse assimiler les nouvelles connaissances avec la plus grande effectivité possible (1998, p. 99).

Ce courant théorique est associé à ce qui est nommé la pédagogie par objectifs ou approche par objectifs. Dans cette approche, l'activité éducative vise « la transmission d'un savoir pré établi, d'un savoir décortiqué pour en faciliter la digestion » (Vienneau 2011). Cette approche consiste « à répondre à la question : que doit savoir ou savoir-faire l'apprenant à la fin d'une activité donnée ? » (Mansour 2012, p. 10). En réponse à la question, les élèves sont soumis à plusieurs mini-évaluations pour vérifier l'atteinte ou non des multiples objectifs énoncés. Ainsi, l'élève apprend des portions de contenu souvent décontextualisées, hors de sens et sans liens avec le quotidien. Tout est centré sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire, instruit par l'enseignant, au détriment du *comment* l'élève apprend. Pour De Ketele (2005), « Elle a comme porte d'entrée des comportements observables structurés, mais séparés les uns des autres, qui sont à développer chez les apprenants » (p. 2).

Enseigner dans une approche par objectifs s'effectue selon un procédurier en cinq étapes. Nous proposons celui de Mansour (2012) :

Tableau 2.1 : Procédurier de Mansour (2012)

1. Introduction de l'activité. Le maître introduit l'activité, s'assure que la consigne de l'activité proposée est bien comprise. Ensuite, il fait un rappel de ce qui a été déjà vu, et alors il lance l'activité. Chaque élève sait exactement ce qu'il a à faire, il commence à résoudre l'activité, en se référant aux outils d'aide nécessaire que suggèrent les situations à exploiter.

2. Rôle joué par l'enseignant pendant l'activité. Le maître attire l'attention sur les erreurs, corrige quelques énoncés, répond aux sollicitations. Le moment venu, il met fin à l'activité. On lit les énoncés obtenus, on les commente et on les corrige puis on range les travaux.

3. Constat. Cette approche de l'apprentissage par objectifs permet certes d'obtenir un produit répondant à une consigne précise et mobilisant des savoirs et des savoir-faire, mais l'activité est convergente : tous les élèves font la même chose dans les mêmes conditions selon une consigne unique décidée par l'enseignant. La situation est exclusivement scolaire, c'est-à-dire ne visant qu'une micro-compétence disciplinaire très pointue, ne garantissant pas la maîtrise d'une réelle compétence de communication.

4. Exercices réalisés. Les exercices sont conservés dans les cahiers des élèves.

5. Évaluation. Si toute la classe a réussi l'exercice proposé, le maître rédige une appréciation sur le cahier ou attribue un résultat et programme un autre objectif pour la journée suivante. Si un grand nombre d'élèves ne réussit pas l'exercice, le maître programme une révision et poursuit la réalisation des objectifs déjà planifiés pour la journée suivante.

Source : Mansour, 2012, p. 11

Les tenants de cette approche peuvent avoir un modèle d'enseignement dénommé *pédagogie de la maîtrise*, et des stratégies d'enseignement semblables à l'enseignement direct, l'enseignement tutoriel, l'analyse de tâche et la technique du *modeling*, le tutorat systématique, l'enseignement personnalisé, l'enseignement magistral, la pédagogie de la connaissance ou l'enseignement programmé (Vienneau 2011 et Raby et Viola 2007).

Dans le contexte de l'éducation physique, il est question d'approche behavioriste lorsque l'enseignant priorise l'apprentissage des gestes techniques et des règles du jeu, comme

par exemple au badminton, au tennis ou au volley-ball et que le respect de cette codification et la reproduction des gestes techniques appropriés sont retenus comme objets d'apprentissage. L'élève est un acteur physiquement dynamique et c'est par l'exercisation d'un geste imitant celui de l'expert, donc par la reproduction d'une action stéréotypée, que son apprentissage est effectué et évalué. Pour Lafond (2003) :

il y a la technique sportive et le modèle du champion qui sont associés systématiquement, jusqu'à les confondre, le contenu à enseigner au sens restrictif du terme et le processus de transmission-imitation. Enfin, l'imitation du modèle de champion est toujours conçue comme un processus passif de reproduction par répétitions de formes gestuelles (p. 58).

Voici pour exemple ce qu'il serait possible de rencontrer *in situ* : l'enseignant explique l'exercice, puis démontre un geste sportif divisé en plusieurs séquences simples et, finalement, l'élève répète ce qui a été démontré dans une situation aseptisée (tableaux 2.2. et 2.3). Pour Mansour (2012), « l'élève apprend des morceaux sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours » (p. 10). Voici ce que pourrait être un enseignement en badminton basé sur le behaviorisme. Premièrement, il y a l'explication de la bonne posture, et s'enchaîne celle de la bonne tenue de la raquette, de la bonne tenue du volant dans la main, du bon mouvement arrière, du bon mouvement de la frappe du volant. Le tout, exécuté en boucle vers une cible au sol dans le terrain adverse (ou pas), sans opposant. L'élève doit comptabiliser le nombre de réussites. C'est la phase de l'exercisation. L'enseignant porte un regard sur la tenue de la raquette, l'endroit où va le volant, les bons déplacements de l'élève sur le terrain au détriment des stratégies cognitives employées pour réaliser des tâches.

Tableau 2.2 : Conception de l'enseignement selon les théories behavioristes

Création d'un environnement qui contraint l'association stimulus-réponse

Création d'un environnement qui est axé sur le développement de comportement
 Création d'un environnement qui morcelle le contenu
 Création d'un environnement qui organise le contenu d'un préalable à l'autre
 Création d'un environnement coercitif par l'enseignant

Source : Tardif, 1992, p. 66.

Tableau 2.3 : Conception du rôle de l'enseignant selon les théories behavioristes

L'enseignant intervient très fréquemment et immédiatement
 L'enseignant est un entraîneur

Source : Tardif, 1992, p. 66.

2.4.2 Enseigner selon les théories cognitivistes

La théorie cognitive « permet de mieux comprendre la construction du savoir, comment il se réalise et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de provoquer l'apprentissage (Tardif 1992, p. 15) ». D'un point de vue du cognitivisme, apprendre est un processus actif et constructif, qui résulte de l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures qui requiert l'organisation constante des connaissances (Tardif, 1992). Afin de traiter ces informations, anciennes et nouvelles, il existe trois sortes de mémoires. Premièrement, la mémoire sensorielle. Deuxièmement, la mémoire à court terme (MCT), qui est essentiellement la mémoire de travail, celle de tous les jours. Finalement, la mémoire à long terme (MLT), celle qui engrange toutes les informations (Brahimi 2011). Les cognitivistes s'intéressent particulièrement au rôle que joue la mémoire

dans l'apprentissage. En 1956, Miller fait des recherches à ce sujet et arrive au constat suivant

La capacité de mémoire normale d'un individu se limite à sept éléments isolés, ce qui est difficilement compatible avec la conception behavioriste qui voit la mémoire comme un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances. L'ouverture pour les processus mentaux et le développement de l'informatique ont permis, à l'époque, ce changement de paradigme qui a donné lieu à l'élaboration d'un modèle cognitif. Parmi les auteurs les plus influents ayant développé la théorie du traitement de l'information on retrouve les travaux de Gagné ainsi que ceux de Ausubel (Kozanitis, 2005, p. 9).

Dans une conception cognitiviste, comme celle proposée par les tenants de la réforme au cégep, l'enseignant utilise des stratégies d'enseignement et propose des situations d'apprentissage dynamiques et stimulantes afin que l'élève quitte le rôle de spectateur pour devenir l'acteur principal en s'engageant cognitivement. Dans le but de favoriser un traitement approfondi des informations, l'enseignant doit bien connaître ses élèves dans l'intention de « favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme, mettre en place des stratégies qui font appel à la résolution de problèmes et qui développent le processus métacognitif des apprenants » (Brahimi 2011, p. 10).

Selon Tardif (1992), « les influences de la psychologie cognitive sur l'enseignement et l'apprentissage ont trait à l'accent mis sur les stratégies qui permettent l'atteinte d'une performance » (p.70). Pour Brahimi (2011), reprenant Basque (1999) et Brien (1997), la vision de l'éducation qui découle de ce paradigme met l'accent sur l'engagement actif des apprenants durant l'apprentissage afin qu'il puisse traiter les informations en profondeur. Voici quelques exemples de pratiques d'enseignement découlant du cognitivisme (tableaux 2.4 et 2.5) : premièrement, l'enseignant se soucie surtout de l'emploi, par les élèves, des stratégies cognitives et métacognitives; deuxièmement, il questionne au sujet des connaissances antérieures et leur organisation; troisièmement, lors des rétroactions, il porte attention aux connaissances acquises ainsi qu'aux

stratégies utilisées; en terminant, l'enseignant favorise l'application et le transfert des acquis. Enfin, mentionnons que l'apprentissage est vu comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus (Brahimi 2011, p. 10).

Tableau 2.4 Conception de l'enseignement selon les théories cognitivistes

| |
|---|
| Création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève |
| Création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives |
| Création d'un environnement axé sur l'organisation des connaissances |
| Création d'un environnement de tâches complètes et complexes |
| Création d'un environnement coercitif |

Source : Tardif, 1992, p. 72

Tableau 2.5 Conception du rôle de l'enseignant selon les théories cognitivistes

L'enseignant intervient très fréquemment en questionnant et en suscitant la réflexion

L'enseignant est un entraîneur

L'enseignant est un médiateur entre les connaissances et l'élève

Source : Tardif, 1992, p. 72

2.5 Les paradigmes

Dans la présente section, nous traiterons des principaux paradigmes d'enseignement, à savoir le paradigme positiviste qui sous-tend la théorie d'apprentissage behavioriste et le paradigme constructiviste qui sous-tend la théorie d'apprentissage cognitiviste.

2.5.1 Paradigme positiviste, théorie behavioriste

D'après Riopel (2005), le philosophe Auguste Comte (18^e-19^e siècle), figure dominante du positivisme moderne, mentionne que ce courant « s'en tient aux seuls faits d'observation ». Les auteurs Vienneau (2011, p. 89) ainsi que Demers, Lefrançois, et Éthier (2015, p. 109) mentionnent que « les phénomènes doivent être corroborés par des faits observables ». C'est en regardant le résultat d'une action, par exemple, la hauteur et la distance de la projection d'un volant de badminton que celui-ci sera associé à une loi physique, qui elle, donnera l'explication finale. Il ne reste plus qu'à connaître les lois mises en cause et tracer les liens avec les résultats obtenus pour expliquer le phénomène. Chez les positivistes, « il existe une méthode expérimentale universelle qui comporte des étapes précises et qui garantit la progression des sciences. Il y a une logique et un raisonnement inductif rigoureux » (Riopel, 2005, p. 15).

Aussi reconnu sous la dénomination de pédagogie comportementale, ou psychologie du comportement, le behaviorisme est une théorie de l'apprentissage issue du positivisme. Elle a dominé les recherches en psychologie entre les années 1900 et 1950. Les travaux des chercheurs tels que Thorndike, Pavlov, Skinner et Watson ont contribué à l'avancement de la théorie de la modification du comportement chez les humains.

Selon la conception behavioriste, « tous les comportements, humains et animaux, s'acquièrent dans un contexte stimulus-réponse et par imitation : les comportements s'acquièrent par association » (Tardif 1992, p. 64). Autrement dit, ce sont les renforcements qui encadrent l'enseignement. Tout repose sur la qualité de l'enseignant qui intervient régulièrement et dirige l'action par un contrôle des contingences de renforcement, la carotte, ou des contingences punitives, le bâton, afin d'obtenir, de maintenir ou de modifier une réponse juste.

Aussi, un apprentissage est considéré comme réalisé lorsque le comportement est modifié. Il est possible d'affirmer que pour le behavioriste, l'apprentissage est le résultat d'accumulation de notions et d'habiletés réalisées dans un continuum allant du simple au complexe. Dans la même mouvance, Tardif (1992) souligne que pour les behavioristes « seuls les comportements observables sont des données fiables qui peuvent permettre la découverte de principes, de règles et de lois du comportement humain » (p. 63). Avec plus de précisions, il mentionne que :

Les psychologues behavioristes ont fait en sorte que le produit des activités humaines soit privilégié comme objet d'analyse. Ainsi, l'enseignant analyse davantage la performance de l'élève que les stratégies ou les processus qui lui permettent d'atteindre ce niveau de performance. Puisque ce sont les comportements qui sont observables avec fiabilité, il est donc préférable d'examiner le produit et non les stratégies qui conduisent à un tel produit (p. 63).

2.5.2 Paradigme constructiviste, théorie cognitiviste

Tout d'abord, mentionnons que Jean Piaget, épistémologue et psychologue, par ses recherches en épistémologie génétique, a émis les principaux fondements théoriques du constructivisme dans les années 1930-1940 (Vienneau 2001, p. 171, Bertrand 1998, p. 72). Le constructivisme repose sur le constat suivant : le savoir et la connaissance sont construits activement par l'élève par le biais de ses expériences, de ses connaissances et de ses conceptions antérieures et qu'il est considéré être au cœur des apprentissages (Vienneau 2011, p. 61, Riopel 2005, p. 19). Bachelard cité par Bertrand (1998) considère aussi qu' « une personne construit ses connaissances par l'examen critique de ses connaissances actuelles et de ses expériences. Elle évolue ainsi dans sa perception de la réalité » (p. 74).

D'après Bertrand (1998), Piaget affirmait que « seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur les objets » (p. 72). Un autre élément important pour l'apprentissage de l'élève est celui de semer le doute sur ses connaissances actuelles en le confrontant à d'autres connaissances créant ainsi une divergence dans ses propres opinions, c'est la notion du conflit cognitif. Pour apprendre, l'étudiant doit mettre en doute ses expériences vécues et « les situations de conflits cognitifs contribuent à ce questionnement » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 22). En effet, pour Bertrand (1998), un enseignant ayant une vision constructiviste, la mise en œuvre d'activités d'apprentissage sur les conditions préalables que l'élève se fait d'une situation est la porte d'entrée pour agir sur celles-ci. En conséquence, il pourra y arriver en utilisant, par exemple, les deux stratégies suivantes. Premièrement, par un questionnement de départ où l'élève doit énoncer ses conceptions au regard de l'interrogation. Ces énoncés seront partagés et confrontés avec ceux des collègues pour qu'il puisse réfléchir et réorganiser les siennes. La deuxième option est celle où l'enseignant confronte les représentations de l'élève ou du groupe, c'est le conflit cognitif à proprement parler. À partir de ce point, une tension

s'exerce entre les conceptions pour démontrer la différence entre ce qu'il pense et ce qui est scientifiquement vrai.

C'est à partir d'une vision constructivisme que la théorie cognitive a été élaborée sous le thème de la cognition des théories différenciées en référence à Bruner, Piaget et Vygotski, mais attention, « ces théories prennent pour cadre de référence la théorie générale du traitement de l'information » (MELS, 2005, p. 10).

Les enseignants qui s'approprient la théorie cognitiviste « se préoccupent des processus cognitifs chez l'élève tels le raisonnement, l'analyse, la résolution de problème, les représentations, la métacognition, etc. » (Bertrand, 1998, p.18). Contrairement au behaviorisme où l'apprentissage est le résultat d'une modification du comportement mesurable et quantifiable, le cognitivisme propose que l'élève apprenne par le traitement de l'information.

2.6 La recension des écrits

La problématique de cette recherche s'intéresse aux conceptions et aux pratiques d'enseignement et aux théories de l'apprentissage des enseignants d'éducation physique au cégep. Plus précisément, elle s'intéresse aux conceptions et aux pratiques dans le cadre du deuxième cours d'éducation physique au cégep.

Comme nous l'avons vu dans la problématique, peu de recherches en éducation physique semblent se préoccuper des pratiques d'enseignement chez les enseignants relativement à une théorie de l'apprentissage, mais plutôt des effets de l'éducation physique sur la santé en général. Cette recension démontre à quel point il reste beaucoup à faire au regard de la discipline. Malgré le peu de recherche en relation avec la problématique, quelques études ont retenu notre attention.

Tel que mentionné dans le chapitre premier, il y a sept recherches qui sont plus proches de celle que nous entendons réaliser. Nous nous y sommes intéressés car elles portent sur les pratiques d'enseignement, la réforme de l'éducation au Québec, les théories de l'apprentissage ou l'innovation pédagogique. Elles seront ici détaillées davantage. Premièrement, Turcotte et *coll.* (2010) cherchait à connaître si les pratiques pédagogiques en éducation physique au primaire étaient inclusives. Ils ont effectué un échantillonnage intentionnel de dix sujets, puis ils ont procédé à une étude de cas multiples en utilisant trois outils de collectes de données : le questionnaire auto administré, l'observation en différé et l'entrevue semi-dirigée. Les auteurs signalent que les enseignements sont transmissifs et que diverses approches directives sont exploitées telles que la démonstration, la diffusion de savoir sous forme de capsules santé et d'autres activités thématiques comme « la pratique sécuritaire d'activités physiques, la condition physique ainsi que les structures et le fonctionnement du corps humain », pour ne citer que celles-là (p. 729). Ils concluent que l'introduction de l'inclusion de l'éducation à la santé ne garantit pas une modification spontanée des pratiques d'enseignement chez les enseignants.

Pour Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Dussault, Richer et Mercier (2005), cette recherche-action visait « à décrire l'évolution des conceptions qu'ont des enseignants relativement à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies de l'information et de la communication TIC » (p. 586). Ils ont procédé par des entrevues auprès de huit volontaires parmi 40 enseignants engagés dans l'étude afin de connaître leurs conceptions de l'apprentissage. Les résultats démontrent que les enseignants dans « une plus grande proportion d'énoncés témoignent d'une conception behavioriste sociale de l'enseignement et de l'apprentissage ou d'une conception relevant d'autres perspectives » (p. 599). Le behaviorisme social prend en compte la dimension sociale de l'apprentissage. En guise de conclusion, ils insistent sur le fait que le changement conceptuel est un long et lent processus de développement professionnel chez les

enseignants qui veulent transformer leur pratique et qu'au regard de cette recherche, les auteurs n'ont « pas pu noter ce changement de paradigme évoqué dans plusieurs textes de vulgarisation » (p. 605).

Lefebvre (2005) avait pour but de décrire les conceptions et la pratique enseignante lors de l'implantation des TIC. C'est par des entrevues semi-dirigées qu'ils ont examiné les pratiques déclarées et les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'utilisation des TIC chez des enseignants qui enseignent au primaire au niveau 3, 5 et 6. L'échantillon était de 10 enseignants. Ils ont également réalisé des observations dans chaque classe à deux reprises. Les résultats indiquent que les conceptions néobehaviorisme sont retrouvées chez les enseignants de troisième niveau alors que les *« enseignants des niveaux 5 et 6, eux, conçoivent l'enseignement et l'apprentissage surtout en lien avec le néoconstructivisme alors que leurs conceptions de l'utilisation des TIC en classes sont associées au néoconstructivisme et au néobehaviorisme »* (p. 240).

L'auteur définit le néoconstructivisme ou ((socio)constructivisme) en s'appuyant sur les principes de base du constructivisme, mais insiste sur l'importance du conflit sociocognitif et des interactions entre les pairs et l'enseignant dans l'apprentissage. Il spécifie aussi que dans un néobehaviorisme ou behaviorisme social, l'élève développe ses comportements activement afin de répondre correctement au stimulus et mentionne l'importance de l'environnement social et des interactions entre les élèves pour apprendre.

Toujours au primaire, Araújo-Oliveira (2012) voulait caractériser les pratiques d'enseignement des enseignants. Pour ce faire, il a procédé par une observation des pratiques et par des entrevues semi-dirigées avant et après une observation directe en classe. Cette démarche appelée « double lecture de la pratique » (p. 74) a été réalisée auprès de neuf élèves de dernière année du programme de baccalauréat en

enseignement au primaire et au préscolaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses résultats indiquent que l'enseignant de sciences humaines se réfère au modèle traditionnel de type « explication-application » et au modèle traditionnel renouvelé de type « observation-compréhension-application » (p. 85).

Du côté du secondaire, Cyrenne et *coll.* (2014) proposent une étude sur un modèle qui prétendait que l'exposition au nouveau pédagogique (RP) « améliorerait les connaissances et les compétences des élèves en mathématique et en français, en raison, notamment, de l'enrichissement de ces programmes » (p. 106). Cette recherche quantitative avait pour population cible trois cohortes dont la première étant formée d'élèves n'ayant pas été exposés au RP et, les deux autres, d'élèves l'ayant été. Les informations furent recueillies par questionnaire (données auto rapportées) auprès des élèves ainsi que leurs parents. L'échantillonnage d'élèves s'est fait de manière aléatoire. Voici les faits saillants tirés de l'étude des données :

Globalement, les élèves exposés au RP ont affiché des perceptions moins positives du climat de classe et des pratiques pédagogiques que leurs prédécesseurs non exposés au RP.

Une proportion plus importante de garçons, d'élèves jugés à risque par leur parent et d'élèves francophones ayant été exposés au RP (C2 et C3) a bénéficié de plans d'intervention comparativement à leurs homologues non exposés au RP. Les garçons du RP (C2 et C3) ont aussi reçu plus de services d'aide professionnelle que les garçons non exposés au RP.

Les parents d'élèves exposés au RP (C2 et C3) se sont dits moins satisfaits à l'égard de l'école et ont exprimé une appréciation moins positive des bulletins que les parents d'élèves non exposés au RP.

Les élèves du RP (C2 et C3), particulièrement les élèves anglophones, ont exprimé des perceptions du climat de classe et des pratiques pédagogiques moins positives dans les cours de sciences. Les deux cohortes d'élèves exposés

ont cependant perçu un plus grand soutien à l'autonomie dans ces mêmes cours (Cyrenne et *coll.*, 2014, p. 51).

En ce qui concerne la discipline des mathématiques et celle du français, « les indicateurs de réussite montraient que les élèves ont un rapport moins positif qu'avant et qu'ils se démarquaient négativement par rapport à leurs prédécesseurs non exposés au RP » (p. 108). Finalement, les résultats nous apprenaient que le RP n'a engendrés que peu ou pas d'effets positifs chez les élèves. Somme toute, cette étude parle de l'échec du renouveau pédagogique au secondaire dans les matières de bases.

Bouchard (1999), dans une recherche exploratoire, considérait la possibilité d'accompagner les enseignants de cégep, en utilisant des grilles de compétences pédagogiques pour améliorer leur niveau de réflexivité. Sa question générale était : « Comment pourrait-on permettre aux enseignants du collégial d'enrichir et d'approfondir leur réflexion en termes de compétences pédagogiques à acquérir ou à perfectionner ? » (p. 19). Il a procédé à l'étude de cas de quatre enseignants de cégep. Il a utilisé plusieurs outils, dont la grille de compétences pédagogiques, l'entrevue semi-dirigée et la vidéoscopie. L'analyse des résultats est plutôt complexe, mais il est arrivé à la conclusion qu'il est possible de « constater une prise de conscience plus importante des diverses dimensions de l'acte d'enseignement » (p. 194) chez les enseignants démontrant une volonté pour l'accompagnement pédagogique.

St-Pierre et *coll.* (2012) voulaient déterminer dans certains programmes à caractère innovant, si les professeurs accomplissent des actes pédagogiques plus centrés sur l'apprentissage étudiant. Pour réaliser cette recherche exploratoire et descriptive, ils ont eu recours à l'observation empirique par le biais de deux grilles. Ce sont des enseignants volontaires, au nombre de 18, et répartis dans cinq programmes (biologie, génie mécanique, génie électrique, informatique, enseignement au secondaire) qui ont été

observés. Selon les auteurs, l'innovation pédagogique possède plusieurs caractéristiques et le fait d'innover devrait provoquer chez les enseignants des changements sur le plan pédagogique en leur imposant de nouveaux rôles jusqu'à renouveler leurs pratiques. Les résultats révèlent que ces actes pédagogiques paraissent moins diversifiés dans l'ensemble et moins centrés sur l'apprentissage que prévu.

En résumé, nous constatons qu'il existe des recherches sur les conceptions et les pratiques d'enseignement des enseignants faisant suite aux dernières réformes de l'enseignement au Québec, mais que peu d'entre elles ont été réalisées en enseignement supérieur et qu'aucune ne s'intéresse à l'éducation physique au cégep. C'est pour ces raisons que la présente recherche tentera de faire un *état des lieux* des conceptions et des pratiques d'enseignement en éducation physique au cégep dans la foulée de la dernière réforme.

2.7 Les objectifs de recherche

L'objectif général de recherche est de mieux comprendre où se situent théoriquement les conceptions et les pratiques d'enseignement mises en œuvre pour le développement de la compétence 2 par des enseignants d'éducation physique, 24 ans après la réforme au collégial. Pour l'atteindre, nous avons défini les objectifs spécifiques suivants :

- Décrire les pratiques d'enseignement des enseignants d'éducation physique visant le développement de la compétence 2.
- Décrire les conceptions de l'enseignement de ces enseignants.
- Identifier les théories de l'apprentissage sur lesquelles les enseignants s'appuient.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Aux chapitres I et II, nous avons développé un questionnement de recherche qui a été défini par des concepts et des théories. Dans le présent chapitre, nous présentons les diverses composantes méthodologiques qui ont permis de mener à terme la recherche.

Tout d'abord, nous clarifions notre positionnement épistémologique et par la suite, les différentes composantes sont décrites et détaillées. Ces dernières comprennent le contexte, le choix des sujets, leurs caractéristiques, la collecte des données et leurs traitements, les considérations éthiques et déontologiques.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche empirique est de nature qualitative compréhensive / interprétative. Elle met l'accent sur la description des conceptions et des pratiques d'enseignement des enseignants d'éducation physique au cégep afin de comprendre leur posture théorique 24 ans après la réforme au collégial, ce qui n'a jamais été réalisé. Pour répondre à ces objectifs, une visite *in situ* a été réalisée (pratiques observées) ainsi qu'une entrevue avant et après l'observation (pratiques déclarées).

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), notre posture épistémologique correspond aux caractéristiques d'une recherche qualitative/interprétative. Premièrement, parce que nous cherchons à comprendre la dynamique d'un phénomène, celui des conceptions et

des pratiques d'enseignement des enseignants suite à la réforme. Deuxièmement, parce que le savoir utilisé, les conceptions et les pratiques des enseignants, est intimement rattaché au contexte à l'intérieur duquel il a été produit, c'est-à-dire l'enseignement de l'éducation physique. Troisièmement, parce que cet accès privilégié à l'expérience des enseignants d'éducation physique au cégep permet de jeter un regard éclairé sur cette réalité.

3.2 Les participants

On dénombre près de 650 enseignants en éducation physique au cégep, réparti dans le secteur public et privé, tant au secteur francophone qu'au secteur anglophone. Ils œuvrent tout au plus dans 48 cégeps répartis dans les différentes régions administratives du Québec. Pour œuvrer dans un cégep, l'enseignant doit détenir minimalement un diplôme de premier cycle en éducation physique provenant d'une université reconnue.

Les participants de cette recherche enseignaient une leçon liée à la compétence 2 (C2) au moment de la collecte de données, à la session hiver 2018. Ils provenaient des cégeps francophones publics et privés. Ils avaient été sélectionnés en prenant en compte deux variables qui pouvaient influencer leurs choix de pratiques : leur formation antérieure et leur expérience de travail dans un cégep. Nous avons choisi comme première variable la formation antérieure, car les enseignants embauchés ont deux types de formation antérieure : soit ils terminent leurs études d'une durée de quatre ans au baccalauréat avec un brevet d'enseignement en éducation physique, soit ils sont diplômés en kinésiologie après trois ans d'études, sans brevet d'enseignement. Quant à la seconde, l'expérience d'enseignement au cégep, elle est considérée comme un élément important, car la compétence de travail acquise peut avoir une répercussion sur les pratiques d'enseignement. Nous avons recruté pour cette recherche des enseignants qui avaient

entre 5 et 24 ans d'expérience. Cinq ans et plus, car les nouveaux enseignants qui entrent dans le métier vivent une période de découverte de la profession, tant sur le plan de l'agir que de l'éthique. C'est le début du développement professionnel et le moment où ils se définissent comme enseignants. Pas plus de 24 ans, parce que la réforme Robillard a eu lieu en 1993, il y a 24 ans. Les sujets recherchés sont ceux qui sont entrés dans la profession depuis cette réforme, celle de l'approche par compétences. Pour toutes ces raisons, nous avons ciblé les enseignants qui étaient dans cette fourchette d'expérience et avons interviewé 8 enseignants dont 5 éducateurs physiques et 3 kinésiologues.

Notre stratégie pour rejoindre les participants était en deux volets. Premièrement, nous avons assisté au congrès annuel de la FEEPEQ les 24, 25 et 26 novembre 2017 à Montréal, où les enseignants des cégeps sont réunis avec les éducateurs physiques des autres ordres d'enseignement. Pour faire connaître notre recherche et rencontrer des participants, nous avons alors présenté une affiche scientifique décrivant notre projet de recherche. Deuxièmement, nous avons identifié la zone géographique qui était davantage accessible, c'est-à-dire la région environnante de Montréal, soit Saint-Jérôme et la Montérégie. Dans le sens horaire, les cégeps sollicités étaient à partir de l'ouest, le cégep de Valleyfield, en allant vers le nord, le cégep de Saint-Jérôme, en allant à l'est, le cégep de Saint-Hyacinthe et finalement au sud, le cégep de Saint-Jean. Un total de près de 250 enseignants en éducation physique ont reçu un courriel du chercheur situé dans ce périmètre.

Treize enseignants ont répondu à notre appel pour participer à la recherche. Finalement, huit enseignants répondaient aux critères dont cinq enseignants appartenant à la zone urbaine de Montréal et trois autres, à la couronne de Montréal.

Après la prise de contact, par courriel ou par téléphone avec chaque enseignant volontaire, nous avons convenu des moments pour la prise de données. Boutin (2014) mentionne que le premier contact permet au chercheur « de saisir les capacités d'expressions de son sujet et sa culture » et au participant de découvrir « la personnalité de son intervieweur : type d'écoute, capacité de réception » (p. 108). Ce premier contact peut avoir un impact sur la réussite même de la recherche.

3.3 La collecte des données

Dans le cadre de cette recherche qualitative, notre position épistémologique interprétative vise à mieux comprendre où se situent théoriquement les conceptions et les pratiques d'enseignement mises en œuvre par des enseignants d'éducation physique, 24 ans après la réforme au collégial. Pour recueillir nos informations, nous avons opté pour les deux outils de collecte de données qualitatives suivants : l'entrevue de recherche semi-dirigée (pratique déclarée) et l'observation directe (pratique observée). Voici en détail le *modus operandi* de l'entrevue de recherche semi-dirigée et de l'observation directe qui a été effectuée.

3.3.1 La visite, les entrevues de recherche semi-dirigées et l'observation

Premièrement, nous avons confirmé notre visite à chaque enseignant une semaine avant notre venue et lui avons rappelé les modalités de l'entrevue et de l'observation. À cet effet, nous avons mentionné que deux entrevues semi-dirigées auraient lieu : la première juste avant l'observation et l'autre immédiatement après l'observation en gymnase. Nous avons profité du moment pour discuter du lieu où se déroulerait la prise de données afin de planifier une stratégie commune et trouver le meilleur endroit pour observer. Finalement, nous nous sommes assuré que l'enseignant visité avait noté la date de rendez-vous.

3.3.2 Les entrevues de recherche semi-dirigées

Nous avons mené deux entrevues semi-dirigées. La première a précédé l'observation de la leçon et a été d'une durée approximative de 10 minutes et la deuxième entrevue semi-dirigée a été réalisée immédiatement après l'observation de la leçon et a été d'une durée maximale de 45 minutes comme le suggère Gaudreau (2011).

Savoie-Zajc (2011) définit l'entrevue comme :

une interaction verbale entre les personnes qui s'engagent volontairement dans une pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (p. 132).

Le but avoué est, selon Van der Maren (2014), de faire réaliser « des tâches aux acteurs afin de les observer et surtout de les entendre expliquer comment et pourquoi ils ont fait ce qu'ils ont fait, et cela, de la manière dont ils l'ont fait » (p. 179).

Par l'entrevue semi-dirigée, nous avons obtenu des informations sur les perceptions et les représentations avant la leçon et sur la leçon réalisée. Cette méthode requérait de l'intervieweur une attitude d'écoute et une preuve d'ouverture. Elle s'appuyait ici sur l'utilisation d'un guide d'entrevue préparé dans le but de générer un questionnement intersubjectif : des questions se rapportaient aux pratiques des enseignants, aux motifs de leurs choix et au contexte (Annexe 2 et Annexe 3).

Chaque entrevue a été enregistrée à l'aide d'un dictaphone avec le consentement libre et éclairé du participant. Le guide d'entrevue a été expérimenté au préalable à deux occasions avec des collègues qui ne participeraient pas à la recherche et ceci pour vérifier la clarté et la pertinence des questions. Comme le mentionne Van der Maren (2014), « Le chercheur doit se donner un entraînement aux techniques de l'entrevue, surtout au

style de l'entrevue à donner afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données » (p. 194).

3.3.3 Le déroulement des entrevues de recherches semi-dirigées

Les entrevues se sont déroulées dans un local fermé choisi par l'enseignant pour assurer la confidentialité des discussions. La rencontre a débuté par la création d'un climat positif et serein, c'est le rôle du chercheur. Par la suite, le chercheur a expliqué de nouveau les buts et objectifs de la recherche et s'est assuré d'une bonne compréhension par le sujet. Enfin, il a présenté et expliqué le formulaire de consentement (Annexe 1) de participation à l'étude que le sujet était invité à signer. Puis, l'entrevue a débuté par les questions préalablement planifiées dans le guide d'entrevue.

Ici nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée pour permettre au sujet d'élaborer librement s'il le souhaite. En s'appuyant sur une approche de type *counseling*, le chercheur reprenait ses mots, les reformulait afin de s'assurer d'une bonne compréhension du sens des énoncés du sujet. À la fin de chaque entrevue, le sujet était invité à s'exprimer sur son expérience vécue et le chercheur le remerciait pour sa participation volontaire à cette recherche.

3.3.4 L'observation directe

L'observation directe, aussi appelée *l'observation en situation*, a été utilisée « pour constater *de visu* ce qui se passe » (Gaudreau 2011, p. 121), et ce, sans s'impliquer. Martineau (2005) donne une définition très nette de ce qu'est l'observation directe. Pour lui, c'est « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p. 6).

Aussi, Martineau (2005) mentionne que l'observation en situation implique quatre tâches incontournables que nous avons prises en compte. Le chercheur a été présent sur les lieux, il a observé le déroulement des événements qu'il a consignés avec minutie et finalement, il les a interprétés pour rendre compte de ses observations. Tout a été planifié soigneusement. Le terrain a été « sélectionné attentivement et des informateurs disposant de l'information recherchée et disposée à les transmettre » (Van der Maren, 2014, p. 194) ont été identifiés.

Nous étions à la porte du gymnase pour accueillir les élèves 5 minutes avant le début de la leçon. Nous portions la tenue de ville appropriée et des souliers de sport. Une attitude positive tant physique que sociale a aidé, nous croyons, à construire une ambiance favorable et a permis au chercheur de se confondre avec le groupe tout en présentant un caractère professionnel de la démarche de recherche. Par la suite, l'enseignant a présenté le chercheur aux élèves, et a précisé qu'il observait en action l'enseignant et non les élèves, pour terminer ses études de maîtrise en éducation. Il a mentionné que toutes les informations recueillies sont confidentielles et qu'elles servent à la présente recherche.

Dans le gymnase, une table et une chaise étaient disponibles pour le chercheur, mais l'endroit exact était déterminé conjointement avec l'enseignant. Nous avons confiance que l'acclimatation serait facile pour les raisons suivantes. Il y aurait l'accueil à la porte, la tenue vestimentaire appropriée, les explications en début de leçon, et finalement, l'importance de comprendre que cette leçon en éducation physique se réaliserait comme prévu. La prise d'information débutait en même temps que la leçon et se terminait lorsque les élèves quittaient le gymnase. Examinons, dans l'exemple suivant, comment s'est réalisée une observation *in vivo*.

Premièrement, le sujet portait sur lui un dictaphone qui enregistrait toutes ses paroles. Nous consignons, lors de la leçon, les gestes ainsi que le déroulement des activités observées. La notation de cette trame chronologique a servi à recueillir librement toutes les informations essentielles pour une analyse la plus juste possible des événements observés. Ainsi, pour ce faire, nous avons utilisé une feuille d'observation chronologique (Annexe 4) ressemblant à celle du tableau 2 :

Tableau 3.1 : Feuille d'observation chronologique

| Minutes | Observations des gestes et activités |
|---------|---|
| 0 - 3 | Prise de présence |
| 3 - 7 | Retour sur la leçon précédente, de manière directive... |
| 7- 13 | Échauffement dirigé par un élève |
| | Etc. |

Mentionnons que l'observateur/chercheur étant lui-même un enseignant de cégep ayant près de trente ans d'expérience dans la discipline, l'adaptation au milieu observé s'est réalisée très rapidement. Son unique tâche était d'observer le déroulement des événements qui se présentaient devant lui et de les consigner.

3.4 Le traitement et l'analyse des données issues des entrevues et des observations

3.4.1 Le traitement et l'analyse des entrevues

Pour l'intérêt de cette recherche qualitative, nous nous sommes efforcé de «dégager et interpréter les données repérées dans un corpus en vue de produire des résultats globaux » Gaudreau (2011, p. 193). Pour donner suite aux entrevues, le verbatim a été transcrit intégralement. Puis, nous avons procédé à l'analyse en quatre étapes : « établir le corpus,

effectuer l'analyse verticale, l'analyse transversale et assembler la grille d'analyse » (Gaudreau, 2011, p.193 dans Savoie-Zajc, 2011, p. 139).

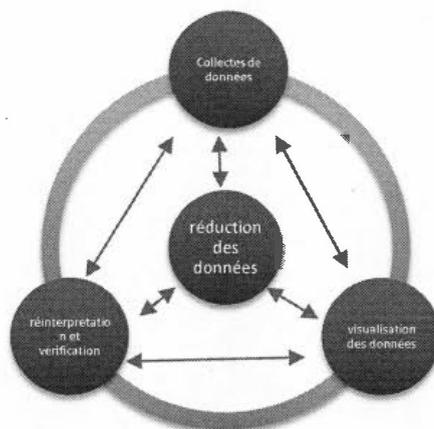


Figure 3.1 Analyse des données

L'analyse des données permet de « découvrir les liens à travers les faits accumulés » (Deslauriers (1991) dans Savoie-Zajc (2011), p. 137). Plus précisément, nous avons repris l'analyse selon une logique inductive délibératoire qui « consiste à utiliser le cadre conceptuel comme outil qui guide le processus d'analyse » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138). Pour ce faire, une grille d'analyse a été développée. Elle a consisté « en un tableau découpé en différents thèmes et sous-thèmes d'observation » (Gaudreau 2011, p. 122). Cette grille a puisé ses sources dans la problématique de même que les concepts et théories développés dans le cadre conceptuel. Selon Martineau (2005), trois avantages sont reliés à l'emploi d'une grille d'analyse : « Celle de centrer le regard du chercheur, celle de focaliser son attention sur le phénomène à observer, celle d'éviter d'être envahi par trop de faits à observer » (p. 11). Et par son contraire, « celui de restreindre son regard » (*ibid*).

Les traces recueillies lors des entrevues ont donné lieu à l'élaboration d'une grille de catégorisation des données. Voici les thèmes retenus :

- L'amorce
 - Avant la leçon
 - Conceptions de l'enseignement
 - Caractéristiques du groupe
 - Après la leçon
 - L'amorce de la leçon réalisée

(Voir Annexe 2 pour les questions correspondant à ces thèmes)

- La planification
 - Avant la leçon
 - Les apprentissages planifiés
 - Les rôles de l'enseignant
 - Après la leçon
 - Synthèse de la planification
 - Synthèse des apprentissages réalisées
 - Interprétation des motifs de la planification
 - Choix des stratégies

(Voir Annexe 3 pour les questions correspondant à ces thèmes)

- La conclusion
 - Après la leçon
 - La clôture de la leçon

(Voir Annexe 3 pour les questions correspondant à ces thèmes)

Pour arriver à des résultats probants, nous avons d'abord procédé à l'analyse verticale du contenu du verbatim de chaque participant pour catégoriser le discours et le résumer, ce qui a permis de traiter les données correctement. Dans une deuxième étape, chacun des résumés relatifs aux participants a été placé côte à côte dans un tableau horizontal pour en effectuer une analyse transversale. De cette analyse, des citations appropriées du verbatim de chaque participant sont reprises et libellées pour soutenir chaque résumé. Finalement, l'analyse finale a permis de regrouper les participants qui semblent évoquer des propos similaires par les liens les unissant au regard de la question posée et

d'identifier ceux qui émettent des points de vue différents. Cette procédure de catégorisation a été identique pour tous les entretiens réalisés.

3.4.2 Le traitement et l'analyse des observations

Avant tout, voici comment nous avons traité et analysé les données d'observation. Premièrement, nous avons réalisé un tableau pour chaque participant qui consignait à la fois les observations que nous avons faites durant la leçon et leur discours. Ensuite, nous avons produit un résumé pour chaque tableau (Annexe 5). Pour présenter les résultats, nous avons pris en compte les trois temps de la leçon, soit l'amorce, le déroulement et la conclusion. Par la suite, pour chacun des temps de la leçon, nous avons procédé à une analyse des éléments recensés et nous leur avons accolé une portion du discours relaté par les participants. Finalement, une synthèse est venue conclure les analyses.

Dans l'ensemble de la méthodologie, peu importe la stratégie de collecte de données choisie, le chercheur devait avoir en tête qu'il existait aussi des règles de conduite à suivre dans le respect de la recherche en général et plus particulièrement au regard des droits des participants. Il en est question dans la prochaine section.

3.5 Les considérations éthiques et déontologiques

Dans le grand respect des participants et des étudiants, notre démarche de recherche a été conforme aux règles en matière d'éthique et déontologique. Ces règles de conduite ont servi à respecter les droits à l'information, à la liberté et à la vie privée des participants. Nous expliquons les principales règles éthiques observées:

- 1- Le consentement éclairé. Le sujet a été informé du but de la recherche avant sa participation. Les explications suivantes ont été inscrites dans le formulaire de consentement : sa participation est volontaire, il peut en tout temps se retirer du

projet, il peut recevoir les résultats de la recherche à sa demande et aucune compensation financière n'est accordée. Les avantages et les inconvénients ont aussi été divulgués.

- 2- L'anonymat. Tous les outils utilisés ont été codés afin de ne pas transmettre l'identité du participant.
- 3- La confidentialité. Pour les enregistrements audio, le nom des participants n'a pas été prononcé durant l'entrevue. Tous les enregistrements ont été transférés sur une clé USB et supprimés du dictaphone. Le verbatim réalisé a été codé pour chacun des participants. L'information recueillie a été conservée dans l'ordinateur du chercheur et en aucun temps l'identité d'un participant n'a été dévoilée.

Le projet de recherche a fait l'objet d'une approbation éthique du Comité éthique de l'Université du Québec à Montréal.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

D'entrée de jeu dans ce chapitre, les caractéristiques de chaque enseignant sont détaillées dans un tableau afin d'identifier facilement ce qui les caractérise comme leur connaissance de la réforme de 1993, les types et les nombres de diplômes universitaires, le nombre d'années d'expérience, s'il possède un brevet d'enseignement ou pas, etc. Ils sont identifiés comme étant l'enseignant 1, l'enseignant 2 et ainsi de suite. Par la suite, la section 2 fait la synthèse des pratiques observées pour l'ensemble des enseignants. Les sections 3 et 4 sont consacrées aux pratiques déclarées avant et après l'observation.

4.1 Les caractéristiques des enseignants

Tableau 4.1 : Les caractéristiques des enseignants⁵

| Questions | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 4 | Ens. 5 | Ens. 6 | Ens. 7 | Ens. 8 | Ens. 9 |
|---|---|---|----------------------------|----------------------------|---|---|---|--|
| Diplôme(s) universitaire | Bacc en ens. éd. physique MA, éduc. Scolarité doct. | Bacc en kinésiologie Cert. enseig. post second. | Bacc en ens. éd. physique | Bacc en ens. éd. physique | Bacc en kinésiologie Maîtrise en sciences de l'act. physique (neuro) | Bacc en ens. éd. physique PERFORMA 30 crédits | Bacc en sciences de l'act. Physique PERFORMA 30 crédits | Bacc en ens. éd. physique Maîtrise en ergonomie |
| Brevet d'enseignement du MEQ? | Oui | Non | Oui | Oui | Non | Oui | Non | Oui |
| Enseignant en éducation physique ou en kinésiologie | Enseignant en éd. physique | Kinésiologie | Enseignant en éd. physique | Enseignant en éd. physique | N'est pas certain | Enseignant en éd. physique | Kinésiologue | Enseignant en éd. physique qui s'adapte |
| Nombre d'années d'enseignement au cégep et ailleurs ? | Cégep = 10 ans Ailleurs = 4 ans | Cégep = 14 ans | Cégep = 15 ans | Cégep = 5,5 ans | Cégep = 10 ans | Cégep = 7 ans Prim.-second. = 1-2 ans | Cégep = 11 ans | Cégep = 8 ans |
| Êtes-vous certifiés PNCE ⁶ ? | Oui | Pas certains | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Oui |
| Que savez-vous de la réforme de 1993 ? | Bonnes connaissances | Bonnes connaissances | Peu de connaissances | Aucune connaissance | Peu de connaissances | Peu de connaissances | Peu de connaissances | Bonnes connaissances |

⁵ L'enseignant 3 a été rejeté lors de la compilation des résultats, car le chercheur s'est rendu compte que le participant, par personne interposée, utilisait du matériel du chercheur.

⁶ PNCE : Programme national de certification des entraîneurs.

Les huit enseignants qui ont participé à la recherche possèdent un diplôme de premier cycle relié à l'éducation physique. Cinq d'entre eux (1, 4, 5, 7, 9) sont des spécialistes en enseignement de l'éducation physique et ceci donne le droit exclusif au brevet d'enseignement émis par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ce brevet est obligatoire pour enseigner au primaire et au secondaire. Deux autres (2, 6) possèdent un diplôme en kinésiologie et un enseignant (8) est diplômé en science de l'activité physique. Ces trois derniers ne possèdent pas de brevet d'enseignement.

En ce qui concerne le niveau de scolarité des participants, six enseignants répondent posséder un diplôme supérieur. Deux enseignants (6, 9) ont une maîtrise, deux (7, 8) ont complété le programme PERFORMA (30 crédits) et un autre (2) a un certificat en enseignement post secondaire (15 crédits). Finalement, un enseignant (1) a complété la scolarité doctorale en éducation.

Les cinq diplômés en enseignement se considèrent comme des enseignants en éducation physique alors que parmi les trois kinésiologues, seulement deux se considèrent ainsi et l'autre ne sait pas quel titre s'attribuer.

La fourchette d'expérience en enseignement au cégep des participants se situe entre 5 à 15 années. Parmi eux, deux enseignants ont une expérience d'enseignement supplémentaire aux ordres primaires et secondaires.

Quatre enseignants (2, 5, 6, 8), dévoilent avoir peu de connaissances au regard de la réforme de 1993, trois (1, 2, 9) disent bien connaître les enjeux de cette réforme et un autre (4) n'a aucune connaissance.

Six enseignants (1, 4, 5, 7, 8, 9) sont certifiés du programme national de certification des entraîneurs (PNCE), un (2) n'est pas certain, un autre (4) confirme ne pas être certifié.

4.2 Synthèse des pratiques observées

L'analyse des pratiques observées concerne huit enseignants. Elle est effectuée en fonction des trois moments que constitue une leçon : l'amorce (début de la leçon), le déroulement (réalisation des apprentissages) et la conclusion (l'intégration des apprentissages). Le détail des informations sur les pratiques effectives de chacun se retrouve à l'Annexe 5.

4.2.1 Amorce

Premièrement, l'amorce est une partie constituante de la phase de contextualisation et réalisée en début de leçon, a pour but d'attirer l'attention des élèves, de les stimuler pour les conduire vers les notions qui seront discutées lors de la leçon, Potvin (2011).

Selon les observations, voici en quoi consiste globalement l'amorce. D'abord, il y a la prise de présences des élèves qui est effectuée à la criée. Par la suite, une activation personnelle du corps est effectuée rapidement. Puis, c'est l'échauffement, suivi d'un retour sur les apprentissages moteurs antérieurs, dirigés et réalisés par l'exécution d'exercices spécifiques. Finalement, l'enseignant introduit la leçon par le dévoilement, en détails, des activités à apprendre et à pratiquer au cours de la présente leçon. Voyons maintenant plus en détails ces différentes étapes de l'amorce

Concernant la prise de *présences*, tous les enseignants notent les présences en début de leçon en criant, tantôt les prénoms, tantôt les noms de familles des élèves, par exemple : « Charron, Barbeau, Youssef... » (1), « Embarquez sur le terrain après avoir donné votre présence » (8).

Pour l'*activation du corps*, trois enseignants (1, 5, 7) invitent les élèves à se mettre en action immédiatement après, tout en offrant une aide : « allez penches-toi un peu et fouette vers la cible...les trois pratiquent le revers ...quel est ton objectif ? Pratique ton

coup droit...beau lancer » (5). Ils offrent une aide aux élèves en retard afin qu'ils se rattrapent dans certains travaux comportant une évaluation diagnostique (1, 5) : « Si vous n'avez pas terminé votre évaluation diagnostique, les feuilles sont sur le banc » (1), « rapidement, vous complétez la semaine 7 et me la remettez, on va répondre aux questions au retour de la semaine de relâche. Assurez-vous de mettre un commentaire qui est pertinent, soit un indice de ce que vous devez améliorer ou encore une tendance que vous avez. Ceci va vous aider à trouver des réponses à vos problèmes » (5).

Concernant *l'échauffement*, cinq enseignants dirigent l'échauffement en tout début de leçon après la prise de présences (1, 2, 4, 6, 9) : « tu nages la première ligne revient au mur... le style de ton choix » (9), « On va commencer par la mise en harmonie par le phénix ouvre ses ailes. Ça va nous aider à s'ancrer dans le cours, se préparer au cours, on va se pratiquer à oublier ce que l'on a avant et après le cours pour se concentrer... » (6). Deux enseignants varient la méthode. En effet, un premier enseignant fait diriger l'échauffement par les élèves : élève X «...squat, 1, 2, 3... 8, 9 », élève Y « sauter, 1, 2, 3...8, 9... » (7), et un autre par le jeu : « Embarquez sur le terrain après avoir donné votre présence » (8), et un enseignant a oublié l'échauffement (5).

Pour faire un *retour sur les apprentissages*, cinq enseignants reviennent sur les connaissances antérieures discutées et pratiquées lors de la leçon précédente en effectuant une correction technique lors de la prise en charge du groupe (1, 2, 6, 7, 8) : « Salutation au soleil A. Je guide une fois à droite et par la suite on le fait individuellement à gauche par l'intermédiaire de votre souffle. Expirez. Inspirez. Arc de cercle. Regarde vers le ciel. » (2), « Les saisies, on va faire une révision sur les saisies... Premièrement, les trois étapes... on va mettre mon tranchant dans l'ouverture, le pouce. Deuxièmement, je vais stabiliser ma position, troisièmement, je fais mon transfert de poids » (7). Deux enseignants énumèrent verbalement les erreurs vues et quelles seraient les corrections à effectuer (4, 5) : « Quand je cours, je devrais m'arrêter

pour recevoir le ballon en touche ou en manchette et utiliser la bonne technique, donc les coudes un peu plus larges. La majorité des gens n'ont pas les coudes assez larges » (4).

En guise d'introduction de la leçon, quatre enseignants présentent la leçon (2, 4, 8, 9) : « aujourd'hui, on poursuit notre exploration... on va y aller un peu, mais d'une manière différente en introduisant des mouvements très classiques dans Hatha yoga » (2), « Aujourd'hui le plan de match, je vous filme sur un geste technique que vous avez choisi à partir de l'évaluation diagnostique du dernier cours. Il faut ce que tu fasses ce que tu choisis en termes de coups d'aide en situation de match d'ici la fin de la session. Donc c'est un coup qui te nuit je veux être clair là-dessus, d'une durée de 30 secondes... Après que nous aurons terminé avec les tournages, je vais projeter un dégagé au tableau blanc puis on va faire un formatif du laboratoire d'analyse vidéo puis après ça vous allez avec votre propre vidéo qui sera déposé sur *Moodle*, faire le même genre d'exercice pour me revenir avec ça au prochain cours » (8).

Concernant les devoirs et les travaux, sept enseignants commentent les devoirs et travaux, remis ou à remettre (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9) : « Compte rendu 2 : tu prends les trois actions et les techniques que tu as travaillées, tu inscrites qu'est-ce que tu as travaillé, est-ce que ça s'est amélioré et à quel niveau » (7), « là, on est rendu à la semaine 8 et dans votre cahier j'ai eu un peu du n'importe quoi..., mais être sûr que tout le monde a compris ce que vous explique. *Objectif*, c'est l'objectif qui était dans votre travail à la page 3, il serait important de l'écrire, car c'est cet objectif qui évolue, c'est ça qui devrait aller là » (9).

Il convient de souligner que ce ne sont pas tous les enseignants qui mettent en place ces six étapes de l'amorce. Chacune des étapes mise en place est détaillée au Tableau 4.2 ci-dessous. Ainsi, nous avons observé que 2 participants (1, 2) ont réalisé 5 étapes sur 6, 4 participants (6, 7, 8, 9) ont réalisé 4 étapes sur 6 et 2 (4, 5) ont réalisé 3 étapes sur 6.

Tableau 4.2 Nombre d'étapes réalisées par les participants

| | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 4 | Ens. 5 | Ens. 6 | Ens. 7 | Ens. 8 | Ens. 9 | TOTAL |
|---------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Présences | X | X | X | X | X | X | X | X | 9 |
| Activation | X | | | X | | X | | | 3 |
| Échauffement | X | X | X | | X | | X | | 5 |
| Retour sur les conn. anté. | X | X | | | X | X | X | | 5 |
| Introduction | | X | X | | | | X | X | 4 |
| Devoirs et travaux | X | X | | X | X | X | X | X | 7 |
| TOTAL | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | |

Par ailleurs, le tableau 4.3 ci-dessous décrit la durée moyenne des amorces pour chacun des enseignants. Nous avons également mesuré pour l'ensemble des enseignants que la durée moyenne de l'amorce est de 24,5 minutes ou 24,5% de la leçon avec des extrêmes compris entre 48% et 12% du temps.

Tableau 4.3 Durée de l'amorce

| Moyenne | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 4 | Ens. 5 | Ens. 6 | Ens. 7 | Ens. 8 | Ens. 9 |
|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 27,6 min | 48 | 29 | 27 | 17 | 30 | 38 | 20 | 12 |
| 27,6% | 48% | 29% | 27% | 17% | 30% | 38% | 20% | 12% |

(une leçon est d'une durée de 100 minutes)

4.2.2 Le déroulement (réalisation des apprentissages)

Selon nos observations, voici les différentes formes que prend le déroulement de la leçon : des explications, des démonstrations, de la pratique et de la correction de technique, la résolution de problème et les jeux pour apprendre.

Concernant l'*explication* de la technique, tous les enseignants expliquent la technique à exercer : « Je répète mes étapes. Première étape, la personne pousse ou frappe, je viens contrôler et je pousse vers l'extérieur. Deuxième étape, je m'assure que ma saisie est solide et précise, pouces sur les jointures et mains sur le bas de la paume. Ensuite, troisième et dernier mouvement, pousse-tire comme toutes les bonnes techniques de frappes. Vous avez vu, il est allé au sol. Votre erreur c'est que vous allez pousser l'autre vers le sol. Allez-y étape par étape » (7), « Faire le petit dauphin, sous l'eau et entre deux eaux, tu vas faire une ondulation de dauphin. Les mains en avant tu essaies d'amorcer le mouvement avec tes bras, puis ta tête et ton tronc va suivre, puis tu continues l'ondulation et tu fais très peu avec les jambes qui vont juste compléter l'ondulation comme un fouet à la fin du mouvement qui devrait en principe suivre la vague » (9).

Six enseignants font la *démonstration* de la technique (1, 2, 5, 7, 8, 9): « Quand tu fais un arrêt, tu abaisces les genoux...tu es en déséquilibre après ton arrêt. Moi, j'aimerais ça que tu glisses, tu sais. » (1), « Nous sommes rendus à l'étape du troisième lancer, le lancer marteau. Si vous jouez dans une ligue, personne ne connaît ça le marteau, c'est le *hammer*. Alors, venez ici au centre, on va pratiquer quelques minutes, pas trop longtemps, car nous avons un cours assez chargé. Prête-moi ton disque pour une démonstration. Comme à l'habitude, il y a mon pied pivot. En pratique j'ai le réflexe d'amener la jambe non dominante devant, si vous la levez, cela veut dire que vous avez marché. Pour le *hammer*, c'est important de garder le même pied pivot et là je recule et c'est le plus simple, car vous devez garder la même prise que le coup droit avec votre majeur accoté sur la paroi et c'est le même principe, vous avez besoin de votre coup de fouet, le pouce et l'index servent seulement à l'équilibre » (5).

Pour la *pratique* de la technique, qui vient après la démonstration, tous les enseignants proposent des exercices aux élèves pour améliorer leur technique de jeu: «...on

redescend au sol, déposez les épaules et les hanches en même temps, engagez les orteils et relevez chien tête baissée, poussez dans les pieds. » (6).

Concernant la *correction* de la technique, tous les enseignants offrent également des corrections individuelles ou pour le groupe en entier : « Tu peux ouvrir un p'tit peu les jambes, t'aurais plus de stabilité. Super, oui ! Parfait. Tête relâchée. Fléchis tes jambes pour ramener tes fesses plus, ramène les pieds, pour amener les fesses plus loin » (2), « J'ai découvert quelques trucs, la communication dans l'équipe, le rôle de chaque joueur et la place sur le terrain en défensive. Utilisez le livre, lisez-le, fait sur qu'il y a décrit dedans...manque d'anticipation ...les épaules face au ballon...on réceptionne en manchette...je l'ai dit au premier cours » (4).

Pour apprendre à *résoudre des problème*., seulement un enseignant propose des activités de résolution de problème: « Je vais vous donner un critère de performance à la fois : vous allez trouver une contrainte pour vous assurer que le critère performance va être respecté. Puis, on va construire notre geste de cette façon-là » (1).

En toute fin de leçon, quatre enseignants (1, 4, 5, 9) proposent des *jeux* contextualisés *pour faire apprendre*, par exemple: la « tag arrêt ». Dans ce jeu, « il faut freiner devant la personne » (1), « Ligne de fond, la noire est plus proche avec un service lancé, pas frappé, et le serveur lance deux fois le ballon » (4).

Par ailleurs, les enseignants procèdent aussi à l'évaluation et fournissent du support. En ce qui touche l'*évaluation*, deux enseignants (4, 6) sont dans un processus d'évaluation diagnostique des élèves. Le premier mentionne: « Pendant ce temps-là, il y a quelqu'un qui prend la page 57, pendant que moi je fais les services, il y a quelqu'un qui va m'observer, il y a des critères à la page 57 avec des points. On ne fait que l'exécution technique. Donc le résultat devrait être sur... 10. Et l'autre personne de

l'autre côté du filet retourne les ballons » (4), et le deuxième évalue la démonstration d'une technique : « Vous venez en avant pour les explications, les autres vous faites les postures en silence sans parler avec votre voisin, c'est déconcentrant et moi j'évalue pendant ce temps-là et on va les refaire tantôt » (6).

Des *supports* didactiques à l'enseignement sont intégrés au déroulement de la leçon par deux enseignants (1, 9). Pour l'un, il s'agit du tableau blanc: « Tous au tableau. On fait des croisements... euh... statiques entre guillemets. On n'avancait pas. Ni vers l'avant ni vers l'arrière. Juste sur le côté. On va les faire en mouvements. On voit les croisements avant pour aujourd'hui. On a cinq lieux de pratique, les cinq cercles » (1). Pour l'autre, c'est la capture vidéo et la projection : « Pour le vidéo, vous, prenez service long et dégagé, c'est la base en badminton pour ceux qui ne maîtrise pas vous allez prendre ça en premier, après ça, tu peux choisir plus librement en fonction de tes forces et faiblesses. Fait qu'un dégagé, je reçois ça en fond de terrain, je peux pousser ça haut et faire recule dans le fond de terrain. Un coup avec lequel tu as de la difficulté, tu l'intègres dans tes actions » (8).

Par ailleurs, le tableau 4.4 ci-dessous décrit la durée moyenne du déroulement pour chacun des enseignants. Nous avons également mesuré pour l'ensemble des enseignants que la durée moyenne du déroulement est de 61 minutes ou 61% de la leçon avec des extrêmes compris entre 75% et 38% du temps.

Tableau 4.4 Durée du déroulement (réalisation des apprentissages)

| Moyenne | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 4 | Ens. 5 | Ens. 6 | Ens. 7 | Ens. 8 | Ens. 9 |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 61 | 38 | 59 | 57 | 74 | 75 | 51 | 60 | 73 |
| 61% | 38 % | 59% | 57% | 74% | 75% | 51% | 60% | 73% |

(une leçon est d'une durée de 100 minutes)

4.2.3 La conclusion des apprentissages

En fin de compte, la conclusion des apprentissages prend elle aussi différentes formes : les enseignants expliquent ce qu'il y a à faire pour la semaine suivante, font compléter une fiche aux élèves résumant leurs apprentissages, récapitulent la leçon et répondent aux questions.

Ainsi, cinq enseignants (1, 2, 5, 7, 8), donnent de l'information au sujet de la prochaine leçon : « puis la semaine prochaine c'est le tournage. Alors, vous allez être filmés pour le parcours technique et vous allez être filmés pour un geste technique qu'on a vu parmi les quatre et ça va être le geste que vous allez devoir travailler dans votre première boucle d'apprentissage... » (1), « Règle de fonctionnement : écrire une phrase comme si tu coachais quelqu'un » (8).

Deux (5, 9) font compléter par les élèves une feuille ou une fiche résumant leurs apprentissages de la leçon: « Prochain cours, à ne pas manquer, car il y a une évaluation ...quand c'est terminé, vous ramenez votre fiche et on se revoit après la semaine de relâche, bon cours » (5), « Votre mesure doit mesurer votre objectif. Si tu n'es pas sûr, vient me voir avant de partir et déposer dans la petite boîte *coach*, tu portes un jugement sur ton entraînement d'aujourd'hui...sorti de la piscine pour ceux qui sont prêts à remplir leur cahier bleu et les autres continuent la détente » (9). L'enseignant fait remplir un quizz : « quand c'est fini, vous remettez le quizz et remplissez votre fiche bleue » (4). Pour un enseignant, la leçon se termine par une activité relaxante : « Allongez les deux jambes, fléchir le tronc... » (6). L'enseignant 7 résume les apprentissages techniques : « Bon vous avez bien sur plusieurs éléments à travailler ..., la semaine prochaine on va continuer avec la saisie de collet, on a pratiquement terminé toutes les

clés aujourd'hui. Des questions ? On a presque terminé de remplir le cahier. Bonne semaine » (7).

L'enseignant 1 répond aux questions des élèves : « Quand je croise. OK. Ma jambe extérieure va passer par-dessus ma jambe intérieure. Donc, je fais vraiment un croisement avec de chacun de mes patins à chaque fois. Qu'est-ce qu'il nous reste ? Inclinez le corps vers l'intérieur. Plus je vais vite, plus mon corps va être incliné » (1).

En conclusion, le tableau 4.5 permet de constater que huit participants réalisent au minimum une activité pour conclure la leçon, et de ce groupe, deux d'entre eux (5, 7) réalisent deux activités en fin de leçon. Parmi eux, cinq participants (1, 2, 5, 7, 8) annoncent le contenu de la prochaine leçon, deux (5, 9) demandent aux élèves de compléter une fiche réflexive liée aux apprentissages du moment, un (4) vérifie les apprentissages par un quizz, un (7) répond aux questions devant tous et finalement un (6) réalise une activité relaxante.

Tableau 4.5 Conclusion des apprentissages

| | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 4 | Ens. 5 | Ens. 6 | Ens. 7 | Ens. 8 | Ens. 9 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Prochaine leçon | X | X | | X | | X | X | |
| Fiche à compléter par les élèves | | | | X | | | | X |
| Répondre aux questions des élèves | | | | | | X | | |
| Quizz | | | X | | | | | |
| Activités relaxantes | | | | | X | | | |

Par ailleurs, le tableau 4.6 ci-dessous décrit la durée moyenne de la conclusion de la leçon pour chacun des enseignants. Pour l'ensemble des enseignants, la durée moyenne de la conclusion est de 9.9 minutes ou 9.9% de la leçon avec des extrêmes compris entre 25% et 5% du temps.

Tableau 4.6 Durée de la conclusion (l'intégration des apprentissages)

| Moyenne | Ens.1 | Ens. 2 | Ens. 4 | Ens. 5 | Ens. 6 | Ens. 7 | Ens. 8 | Ens. 9 |
|-------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 9.9 | 9 | 5 | 5 | 5 | 15 | 5 | 25 | 10 |
| 9.9% | 9% | 5% | 5% | 5% | 15% | 5% | 25% | 10% |

(une leçon est d'une durée de 100 minutes)

4.3 Synthèse des conceptions et des pratiques déclarées - avant l'observation

En plus d'observer leurs pratiques, nous avons interviewé les enseignants avant de les observer. L'analyse se base sur les verbatims d'entrevues des huit enseignants retenus pour la recherche. Cette analyse est effectuée en fonction de leurs conceptions et des pratiques déclarées.

4.3.1 Conceptions de l'enseignement

En réponse à la première question : *Ça veut dire quoi pour vous enseigner l'éducation physique ?* Deux enseignants (1, 5) affirment que c'est transmettre des techniques, habiletés sportives, connaissances ou méthodes : « développer les habiletés motrices des étudiants : de veiller à l'amélioration de leurs habiletés motrices et qu'ils soient responsables de leur démarche d'amélioration » (1), « pouvoir transmettre des connaissances, des méthodes, des techniques qui vont aider les jeunes du niveau collégial à devenir autonomes dans la gestion de leur santé, de leur condition physique » (5).

Deux autres enseignants (4, 9), mentionnent accorder de l'importance au développement personnel de l'élève au regard de l'activité physique : « donner le goût, puis lui donner des chances de réussite et de montrer des réussites qu'il fait » (4), « d'aider les gens à prendre confiance en eux, en leurs habiletés pour qu'ils soient de plus en plus stimulés face à des activités, des défis moteurs, puis avec ça bien, diversifier les possibilités d'être en mouvement, d'être en action, puis d'être euh... se tenir en santé » (9).

Trois enseignants (2, 5, 6) répondent que c'est le lien que l'élève fera avec la santé qui importe : « à être capable de poser un regard critique sur leur santé, puis avoir les outils nécessaires pour être capables de s'adapter en fonction de leur niveau » (5), « On peut

enseigner l'éducation physique, bien c'est d'essayer de faire réaliser aussi que notre corps, notre machine a besoin de bouger : ça fait du bien à l'esprit, ça fait du bien au corps, puis que c'est plaisant » (6).

Il y a quatre enseignants (6, 7, 8, 9) qui disent vouloir communiquer leur passion pour l'activité physique : « c'est transmettre une passion, transmettre des valeurs » (6), « c'est transmettre une passion, transmettre des valeurs qui ultimement vont débloquent sur une réflexion ou un début d'action » (9).

Trois enseignants (2, 4, 9) disent qu'enseigner c'est adopter une posture de médiateur : « je suis une personne-ressource pour les aider à mieux se connaître : à prendre conscience de certaines de leurs habitudes, de leurs moyens d'action pour tranquillement modifier ou confirmer les actions qu'ils entreprennent en vue de leur futur » (2), « c'est cette relation d'aide là d'apprentissage » (9).

Un enseignant dit que c'est aider l'élève à développer les moyens pour devenir autonome face à l'activité physique : « moi, c'est amener un jeune à pratiquer l'activité physique par lui-même dans le futur » (4).

En somme, tous les participants ont un intérêt pour faire connaître ou diffuser une technique, communiquer la passion pour l'activité physique ou être le médiateur entre le contenu à transmettre et les élèves. Parmi eux, deux participants cherchent à soutenir les élèves dans leur développement personnel et leur quête d'autonomie face à l'activité physique. Finalement, trois participants veulent amener les élèves à valoriser une meilleure santé par l'activité physique.

Il semble que les participants interviewés ont une conception de l'enseignement en lien avec le changement de comportement. En effet, l'enseignement de l'éducation

physique semble pour les participants, des moments de transmission, de transformation et d'aide aux élèves. Cela dit, quelques enseignants souhaitent qu'il y ait intégration des apprentissages par l'utilisation de fiche réflexive à être utilisées en début ou fin de leçon.

4.3.2 Conceptions du rôle de l'enseignant

Les enseignants qui ont répondu à la question: *Quel est, dans ce cours, votre rôle en tant qu'enseignant d'éducation physique?*, semblent percevoir leur rôle de manière variée.

Quatre enseignants (4, 6, 7, 9) se perçoivent comme un soutien à l'apprentissage : «leur transmettre des connaissances en lien avec l'insomnie, de les supporter dans leur présentation de postures, puis de les aider à réappliquer, dans le fond, ce qu'ils ont lu » (6). « Le rôle de l'enseignant est celui d'un chef d'orchestre qui aide l'élève à remplir son coffre à outils » (9). « Je vais prendre des notes sur certains gestes, sur certaines qualités des gestes que je vais voir, puis je vais diriger aussi, comme un guide, le fonctionnement de la séance, puis... ça devrait rouler comme sur des roulettes habituellement » (4).

Deux enseignants (2, 8) disent soutenir les élèves sur le plan affectif : « de les aider à accepter c'est quoi leurs forces, mais c'est quoi leurs limitations et comment passer par-dessus ça » (2), « de l'aider à se dissocier un peu de l'aspect émotif pour être capable de développer une confiance » (8).

Un enseignant se perçoit comme un transmetteur, une ressource théorique : « la maître-ressource, dans le sens où je vais expliquer la vérité de ce qu'il faut apprendre sans trop être un modèle technique avec des démonstrations, je suis la principale source de

feedback. » (1), alors qu'un autre se considère comme un médiateur entre les connaissances à pourvoir et l'élève en quête d'autonomie : « les étudiants expérimentent une démarche, donc ils vont se fixer des objectifs, puis ils vont expérimenter une démarche d'atteinte de leurs objectifs... être capable de s'autoévaluer ; être capable d'évaluer un pair ; être capable de progresser sans qu'il y ait une personne extérieure pour les diriger tout le temps là » (5).

4.3.3 Caractéristiques du groupe

La deuxième question posée est : *Nommez deux ou trois caractéristiques qui distinguent ce groupe d'un autre groupe ?* Pour y répondre, plusieurs enseignants ont mentionné les qualités physiques et les habiletés techniques qui caractérisent le plus leur groupe. Plus précisément, six enseignants (1, 2, 4, 5, 8, 9) mentionnent que les habiletés physiques sont variables ou meilleures pour ce groupe, lorsque comparés aux autres groupes : « j'ai un groupe dont les habiletés motrices de base sont plus élevées de ce que je retrouve d'habitude dans un cours de patinage d'initiation comme celui-là » (1), « on a un groupe assez débutant, un groupe assez débutant là, bien qu'on soit rendus à la semaine sept » (5), « Groupe très diversifié. Il y a d'excellents nageurs et des très moyens, donc en termes de capacité physique, ils sont très différents » (9).

Une deuxième caractéristique qui est souvent mentionnée par les enseignants est reliée aux aptitudes et attitudes des élèves. Il y a six enseignants (1, 2, 4, 6, 7, 9) qui observent que « les gens qui choisissent les cours de patinage sont généralement des étudiants plutôt studieux » (1), « ils sont attentifs à essayer mes propositions d'Asanas. Certaines personnes ne sont pas habituées de sortir de leur zone de confort ou d'oser accepter que ça commence à chauffer » (2), « Je les sens intéressés parce que je sens qu'ils viennent se poser proches de moi » (6), « Côté attitude en classe, j'en ai qui sont très dérangeants et d'autres tout à fait autonome » (9).

Quelques enseignants (1, 2, 4, 6) prennent en compte le ratio hommes/femmes : « Généralement plus de filles que de garçons » (1), « c'est un groupe qui est mixte, c'est vraiment 50/50 légèrement plus de garçons » (4).

4.3.4 Planification de la leçon : le comment

En réponse à la troisième question : *Comment avez-vous planifié cette leçon ?* Six enseignants (1, 2, 5, 6, 7, 9) mentionnent travailler l'aspect technique : « les cinq premiers cours, c'est une démarche d'initiation au patinage où je vais présenter les principaux gestes techniques » (1), « 6 ou 7 techniques à passer » (7). Trois enseignants (1, 2, 8) répondent que l'élève sera dans une démarche d'autoformation : « Puis, la suite de la démarche, les étudiants vont être responsables de leur propre amélioration » (1), « j'amène l'étudiant à faire l'analyse vidéo de son geste technique, d'un défi, d'une tâche qui peut l'aider après une situation de match » (8). Un enseignant dit avoir planifié une évaluation diagnostique : « je veux essayer de passer le plus de tests ou de prises de résultats à l'intérieur d'un court laps de temps » (4), un autre évalue des présentations d'élèves : « Les étudiants vont faire des présentations que j'évalue » (6). Finalement, un enseignant répond qu'il veut avoir des élèves en action le plus longtemps possible : « qu'au moins 50% du temps ou plus engagé » (4).

4.3.5 Savoirs et connaissances

À savoir *Quels sont les savoirs et connaissances à apprendre aujourd'hui?*, mentionnons qu'un participant n'a pas été questionné au sujet des apprentissages qu'il souhaitait que ses élèves effectuent au cours de la leçon tout simplement par oubli du chercheur. Pour sept enseignants (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9), les savoirs ou connaissances à faire apprendre sont reliés à des habiletés techniques : « On approfondit la respiration ... on va reconfirmer, revalider les salutations au Soleil : puis les nouvelles connaissances c'est vraiment Guerrier 1, Guerrier 2, le Cavalier, le Triangle. On va aller approfondir

la Chandelle... les connaissances qui vont commencer à avoir de nouveaux vocabulaires pour certaines Asanas » (2). « Aujourd'hui, les connaissances on va voir un nouveau lancer, on va voir un lancer marteau, on va continuer la... on va continuer l'acquisition de certaines connaissances. Le lancer coup droit, le lancer revers. On va travailler sur le démarquage. » (5). « Il y a des postures qu'ils vont apprendre, au moins cinq, six ; les bienfaits des postures ; la technique ; les étapes pour les faire ; ils vont aussi avoir à les transmettre aux autres parce que c'est une présentation orale, ça, ça dure une demi-heure » (6). « C'est du nouveau savoir qui est théorique, puis on va apprendre à les utiliser de façon pratique là, dans une situation qui est un p'tit peu plus proche de la réalité en le pratiquant sur quelqu'un » (7).

Certains de ces enseignants (1, 4, 9) ont également des visées métacognitives. « Ils doivent construire eux-mêmes leur activité d'apprentissage dans laquelle ils vont avoir une contrainte qui va leur imposer de respecter le critère de performance en question » (1). « Es-tu capable d'identifier efficacement tes difficultés, trouver des solutions appropriées : et puis t'autoévaluer pour pouvoir évoluer... alors, c'est comme dans cette phase d'exploration qu'on est et de résolution de problèmes là » (9).

Trois enseignants (1, 5, 9) utilisent une approche s'apparentant à l'apprentissage par problèmes afin de « sensibiliser les élèves au fait qu'il y a plusieurs façons d'apprendre et de maximiser leur efficacité à trouver des solutions ». À ce sujet, un enseignant (9) déclare notamment que « je leur en soumetts un problème par semaine pour les sensibiliser à qu'est-ce qu'ils peuvent faire pour maximiser leur apprentissage en natation » (9).

Enfin, deux enseignants (4, 7) veulent faire pratiquer du contenu lié à la technique en donnant des exercices à réaliser en contexte réel, comme reproduire la technique de nage à la piscine du quartier. À ce sujet, un enseignant (7) déclare notamment que «

j'ai une banque d'exercices que j'ai en tête actuellement puis on va les passer vraiment une à une » (7).

4.3.6 Motifs des choix de planification

En réponse à la cinquième question : *Pour quelles raisons avez-vous planifié votre cours comme ça ?*, nous observons que la majorité des enseignants fondent leurs choix sur des considérations liées à l'enseignement. Ainsi, pour planifier leur cours, cinq enseignants (1, 2, 5, 6, 7) font le choix de débiter en présentant la théorie : « Ensuite, je commence toujours pour la théorie, s'il y a des gens qui arrivent en retard, ils peuvent reprendre ça plus facilement » (6), « mais le côté magistral prend une certaine place pour pouvoir enseigner la base, mais j'essaie de les mettre en action le plus rapidement possible, pour ensuite qu'ils apprennent par eux-mêmes » (7). Un enseignant (4) a fait le choix de maintenir une routine : « Ça fait quelques années que je travaille ma routine, puis mon cours. Je réussissais à passer le plus de tests de cette façon-là, c'est plus efficace » (4).

Trois enseignants (1, 6, 7) disent que leurs choix sont fondés sur une considération liée à l'apprentissage, à savoir le fait que les élèves possèdent des connaissances inégales : « C'est que mes élèves ont un background vraiment faible en autodéfense, donc je préfère y aller simplement en donnant la théorie puis ensuite en la mettant dans la pratique pour tous là » (7). Deux enseignants (8, 9) veulent amener l'élève à se questionner, à gérer leurs apprentissages : « qu'il se pose la question par rapport à quelque chose qui ne fonctionne pas » (8), « j'ai fait comme étape par étape là. Par exemple, comme au début de la session, identifiez des difficultés, après ça ils trouvaient des éducatifs, j'ai comme empilé les étapes. Là, ils sont rendus à un genre de processus complet où ils sont capables de tout faire ça ensemble. Parce qu'on est rendus dans la session finalement, ils sont capables de gérer tout ça de façon efficace puisqu'on l'a fait étape par étape » (9). Deux enseignants (2, 5) disent vouloir mieux les préparer à de

l'évaluation : « de laisser le plus de temps possible à ce qu'ils explorent avant de faire le relevé » (2), « à partir de la grille d'évaluation bonne, je sais que je travaille sur les lancers, le démarquage, le marquage, puis les attrapés, les réceptions... Ce cours-ci donc c'est le dernier cours avant l'évaluation en jeu de mi-session » (5). Deux enseignants (4, 6) disent planifier leur cours en prenant en compte la motivation des élèves : « quand il y a des critères, quand il y a des choses à faire c'est plus valorisant pour lui. Il se sent valorisé, s'impliquer dans la démarche, donc il y a plus... il accroche plus habituellement. » (4), « parce qu'un coup qu'on commence la pratique de yoga, je veux que tout le monde soit concentré dans la pratique » (6). Un enseignant (8) a pour motif l'amélioration de la performance des élèves et les effets de celle-ci sur la santé : « qu'il ne perde jamais le but d'améliorer... d'amener ça en situation de match pour améliorer sa situation de match, qu'elle soit plus stimulante, plus l'fun, plus euh... qui permettent une meilleure dépense énergétique aussi » (8), et un dernier (9) veut tout simplement maintenir sa planification, car elle fonctionne bien.

4.3.7 En somme

En guise de synthèse à la présente section, plusieurs éléments méritent d'être soulignés. Premièrement, en réponse aux questions concernant les conceptions de l'enseignement et du rôle de l'enseignant, il s'agit de deux thèmes qui semblent identiques aux yeux de nos participants. Nous avons regroupé leurs conceptions en trois catégories communes :

1. Transmettre la technique et le goût du sport à l'élève;
2. aider au développement personnel et à la santé de l'élève;
3. être un médiateur entre l'élève et les connaissances.

Deuxièmement, pour distinguer un groupe par rapport à un autre groupe, les enseignants favorisent l'utilisation de comportements observables ou de caractéristiques visuelles et perceptibles pour faire cette nuance.

Troisièmement, les savoirs et connaissances planifiés sont principalement reliés à la transmission d'habiletés techniques, de qualités physiques, d'aptitudes et d'attitudes, le tout réalisé dans un environnement organisé. Il y a peu d'activités cognitives et métacognitives proposées par les enseignants.

Finalement, en réponse aux questions sur la planification, les enseignants disent faire le choix de débiter principalement par la théorie pour tenir compte des évaluations à venir ou simplement pour maintenir la motivation.

Passons maintenant aux questions des pratiques déclarées après l'observation.

4.4 Synthèse des pratiques déclarées - après l'observation

Nous avons aussi interviewé les enseignants tout de suite après les avoir observés. L'analyse a été effectuée en fonction des conceptions et des pratiques déclarées.

4.4.1 Planification

En réponse à la question: *Que pensez-vous de votre planification d'aujourd'hui?* Plusieurs enseignants (1, 2, 4, 6) mentionnent que la leçon s'est bien déroulée dans le respect du temps prévu grâce à l'expérience ou à la participation des élèves: « probablement la quinzième fois que je donne le cours à peu près de la même façon » (1), « Je suis quand même satisfait, ça s'est bien déroulé. Je pense que le groupe a bien participé » (6). Deux autres enseignants (5, 8) mentionnent que la planification est bien rodée : « Je l'ai testée plusieurs fois, alors je savais exactement à quoi m'attendre, mais j'ai déjà, dans la planification, enlevé les choses qui ne fonctionnaient pas » (8).

Un autre enseignant mentionne qu'il lui a été impossible de suivre sa planification à cause du retard pris par certains élèves : « Ça pris un peu plus de temps à faire la

révision parce que j'avais six élèves qui n'étaient pas là au dernier cours, donc ça a pris un peu plus de temps de faire cette révision-là » (7).

Un autre enseignant mentionne qu'en étant centré sur les élèves, il n'est pas contraint dans le temps et que tout se passe naturellement : « Je leur donne plus de temps ... pour qu'il puisse apporter leur représentation, leur réponse, puis que je puisse jongler avec ça, ce qu'il m'apporte là » (9).

Pour tous les enseignants, la notion du temps est un élément important dans la planification : « Je me mets des temps, je visualise ma pratique pour être capable de dire combien de temps je vais faire ça » (6), « J'ai souvent mon autre montre à côté de moi ... c'est moi qui gère le temps » (2).

4.4.2 Apprentissages effectués

Pour répondre à la question : *D'après vous, qu'ont appris les élèves aujourd'hui ?*, six enseignants (1, 2, 4, 5, 6, 7) ont dit que les élèves ont appris ou développé des techniques durant cette leçon : « Il y a eu développement du savoir-faire moteur, pour ce qui est des croisements, du transfert du poids pendant les croisements, les trois critères là que je leur ai enseignés » (1), « Ils ont appris, bien cinq nouvelles postures qu'on n'avait pas vues encore » (5).

Trois enseignants (2, 5, 6) préciseront que les élèves ont appris le contrôle de soi : « Bien, ils ont appris à se concentrer pour leur présentation. J'espère qu'ils ont réussi à appliquer ce qu'ils ont appris avec les respirations (5), « La patience avec le disque : ... mais surtout avec le dernier exercice là, être capables de regarder avant de prendre une décision » (6).

Selon deux enseignants (2, 5), les élèves ont appris des notions théoriques et du vocabulaire : « je pense qu'ils ont appris, qu'ils vont se rappeler des mots là, des Utkatasana », « l'insomnie je pense qu'ils ont sûrement appris qu'il y avait deux types d'insomnie » (5).

Deux enseignants (8, 9) répondent que les élèves ont appris une façon de faire : « Ils ont tous les outils : ils apprennent à les maîtriser à chaque cours parce que je les ai introduits un à la fois » (8), « je pense qu'ils ont peut-être pris plus conscience d'une façon d'analyser leurs gestes techniques, de relever le défi moteur avec une approche, une façon de voir les choses un peu différentes là » (9).

En ce qui concerne la sous-question : *Comment le savez-vous ?*, sept enseignants affirment être en mesure de savoir ce qu'on apprend les élèves. Parmi ceux-ci, quatre enseignants (1, 2, 6, 7) mentionnent interpréter les apprentissages en observant les solutions que les élèves donnent au problème posé : « Les solutions, les contraintes qu'ils ont trouvées pour appliquer les critères de performance demandée avaient du sens. » (1), et par la qualité de la reproduction d'une posture de yoga : « puis comme on a fait le premier côté, puis qu'on est allé refaire une deuxième fois l'autre côté, j'ai trouvé que l'autre bord les alignements étaient plus faciles à aller chercher » (2).

Un enseignant mentionne être au courant par la discussion, « Je vais le mesurer avec la tâche qu'ils vont faire, c'est certain, puis je le mesure avec le type de réponse qu'il me donnait un peu en classe : le type de questions qu'il posait. Avec les erreurs qu'ils ont données puis les choses que j'ai corrigées : je pouvais voir que la réflexion se faisait » (9).

Un enseignant mentionne être au courant des apprentissages par la *lecture* des gestes sportifs réalisés des élèves : « je pense que c'est de lire la technique puis de l'observer, puis de réussir à combiner les deux » (4).

Un enseignant s'en rendre compte lorsqu'il corrige les travaux écrits : « c'est leur responsabilité de le savoir qu'ils ont appris. Quand je vais regarder leur cahier, à la fin, ils remplissaient leur relevé dans le cahier bleu, moi quand je vais corriger ça, je leur demande de faire un retour sur une des choses qu'ils ont explorées, bon un style, puis ils mettent leur cheminement » (8).

Un enseignant mentionne ne pas savoir ce qu'on apprend les élèves : « Bien je ne sais pas si les élèves ont appris, je ne l'ai pas demandé » (5).

L'enseignant 1 dit que la séance s'est bien déroulée dans le respect du temps et que les élèves ont développé des habiletés motrices grâce à la procédure imposée. L'enseignant 2 dit aussi que la séance s'est bien déroulée dans le respect du temps. L'enseignant 4 dit que la leçon s'est déroulée plus vite que prévu et que les élèves ont appris des critères techniques en réalisant une auto-évaluation. L'enseignant 5 dit que sa planification sert d'aide-mémoire, qu'il ne la respecte pas toujours et que les élèves ont appris la patience, l'analyse et l'observation avant de se mettre en action. L'enseignant 6 dit qu'il gère le temps pour chaque activité, mais il mentionne que les présentations des étudiants ont pris plus de temps que prévu et il a dû s'adapter. L'enseignant 8 mentionne que seulement le contenu important est vu et que les élèves ont appris à utiliser des *outils* pour s'aider à apprendre. L'enseignant 9 dit que son enseignement est centré sur les élèves et qu'à partir des réponses à ses questions, il peut varier son contenu. Aussi, les élèves ont appris à analyser leurs gestes techniques à partir de démonstrations virtuelles.

4.4.3 Amorce de la leçon

À savoir *De quelle manière avez-vous débuté votre leçon?*, six enseignants (1, 2, 4, 6, 7, 9) disent débiter par un échauffement, suivi d'un discours au sujet de détails techniques : « présenter ce qu'on veut faire aujourd'hui en vue de la semaine prochaine » (2), « compléter l'échauffement avec certains petits critères au niveau de gestes techniques que je veux continuer à réinvestir malgré le fait que je n'en avais pas beaucoup de temps pour ça dans ce cours-là aujourd'hui » (9). Deux autres participants (5, 8) répondent amorcer la leçon par une activation des connaissances et par le questionnement : « C'est de faire des retours aussi sur le cours précédent. Tu sais, pour les ramener ici. Ça, c'est au niveau plus explications, puis dans la pratique, bien je commence toujours le cours pour qu'ils mettent de côté ce qu'ils ont pensé, puisqu'ils peuvent plus se concentrer au cours présent » (5), « J'ai présenté un schéma intégrateur, mais en tout cas un peu la structure du cheminement que je leur fais vivre au cours de la session. Je leur ai montré où on était rendu, puis qu'elle était leur objectif là-dedans » (8).

Pour expliquer les raisons pour lesquelles ils ont choisi de débiter leur leçon de cette manière, cinq enseignants (1, 4, 6, 7, 8) mentionnent des motifs qui sont associés à leur efficacité dans l'application de la technique (ne pas perdre trop de temps), à la reprise d'une information déjà reçue et à l'encadrement : « la façon de faire l'échauffement, puis faire le parcours technique, je pense que je ne suis pas loin de 80, 90 % des élèves actifs pendant un quinze minutes » (1), « C'est pour permettre la transition facile, c'est pour économiser du temps aussi peut-être un p'tit peu: comme ça, on amorce le cours tout de suite dans l'action. C'est rentabilisé et être plus efficace là » (6), « Je préfère débiter mon cours puis leur laisser tout de suite commencer avec leurs techniques à eux, des fois ils font un peu de révision par eux-mêmes des dernières semaines » (7). Pour deux enseignants (2, 5), l'amorce permet aux élèves de se recentrer sur la tâche ou de s'apaiser : « Ça laisse le temps aussi à ceux qui ne sont pas installés de s'installer... je

commence toujours avec une mise en harmonie » (5). Finalement, un enseignant n'a pas été questionné, par oubli du chercheur.

En réponse à la sous-question : *Débutez-vous vos leçons en utilisant d'autres procédés ?*, la majorité des enseignants (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8) ont répondu utiliser la même procédure ou routine en début de chaque leçon: « C'est tout le temps la même planification... » (4), « c'est comme ça que j'enseignais quand j'étais au primaire, puis au secondaire, une espèce de routine, je trouve que c'est plus facile pour l'élève, habituellement c'est tout le temps séquentiel » (7). Seulement un enseignant (9), mentionne qu'il varie à l'occasion: « Une fois que l'échauffement est fait, ça va varier là ».

En guise d'amorce, l'enseignant 1 a utilisé sa routine habituelle d'habiletés techniques, qui est réalisée par les élèves dès qu'ils arrivent ce qui favorise un temps d'engagement moteur élevé. L'enseignant 2 a discuté de généralités et il a présenté l'objectif de la leçon. L'enseignant 4 a expliqué les différents ateliers reliés aux évaluations diagnostiques de la leçon. L'enseignant 5 a effectué un retour sur la leçon précédente. L'enseignant 6 a laissé du temps de pratiques autonomes en début de leçon pour que les élèves pratiquent une technique reliée à la démarche d'apprentissage et, par la suite, il a expliqué la leçon. L'enseignant 7 a laissé du temps de pratiques autonomes en début de leçon pour que les élèves pratiquent une technique de leur choix et ensuite il a effectué une révision. L'enseignant 8 a démontré au tableau la progression envisagée à l'aide d'un schéma de concepts et a permis aux élèves la pratique d'un exercice lié à un objectif personnel. L'enseignant 9 a présenté les objectifs de la leçon et par la suite il a proposé un échauffement technique aux élèves.

4.4.4 Les stratégies pédagogiques utilisées

Six enseignants (1, 2, 6, 8, 9) affichent des stratégies plus centrées sur la transmission : « J'ai utilisé le style par commandement : j'ai utilisé le style par inclusion, j'ai utilisé

le style par découvertes divergentes, j'ai fait plutôt du feedback négatif ou positif pour corriger leurs gestes techniques, puis j'ai utilisé à quelques occasions, la démonstration » (1), « ...de l'enseignement un peu magistral sur les éléments techniques » (9). Deux autres (4, 5) favorisent l'utilisation d'une pédagogie différenciées: « au lieu de prendre le terrain complet je prenais la ligne noire du terrain de basket ce qui raccourcissait la profondeur du terrain » (4), « les impliquer dans leur apprentissage par une recherche sur une problématique vécue » (5). Un enseignant (7) a une approche mixte, car il est transmissif et offre des moments où l'étudiant est responsable de sa performance : « c'est vraiment d'expliquer au début la technique, ensuite laisser l'élève expérimenter, faire certaines erreurs qui sont prévues de faire, ensuite, donner des fois les solutions ou en sous-groupes donner les pistes pour qu'ils essaient, qu'ils essaient de trouver par eux-mêmes la solution pour réussir à faire la technique de façon la plus parfaite » (7).

En réponse à la sous question : *Nommez quelques bénéfiques que procure l'utilisation de ces stratégies.* Ceux qui ont des stratégies plus centrées sur la transmission répondent que : « que les élèves vont être plus attentifs » (2), «... ça assure une proportion d'étudiants qui comprennent l'exercice » (6). Alors que ceux qui ont des stratégies centrées sur l'apprentissage répondent : « donner le plus d'occasions possible à l'étudiant d'apprendre. Je donne... d'après moi il y a plus de chances d'avoir le ballon de cette façon-là » (4), « développement des connaissances par eux-mêmes » (5). Puis celui qui est à la fois transmissif et centré sur l'apprentissage mentionne : « en les laissant expérimenter le côté pratique, puis en les laissant découvrir des p'tites solutions dans la technique, je crois et j'ai vu une certaine amélioration à avoir que justement l'information reste plus longtemps et je trouve quand je fais une révision... plus facile de faire des liens, des ponts entre les différentes techniques grâce à ça » (7).

Tous les enseignants voient que les élèves en retirent un avantage sur le plan de la santé physique et mentale, en passant par la stratégie pour avoir un volume d'entraînement

accru, une meilleure attitude, diminuer les blessures, résoudre un problème, améliorer la motivation ou pour rejoindre l'ensemble des élèves : « apprendre à gérer son stress... bénéfiques physique... flexibilité du corps, de la force, et les bénéfices mentaux... ils savent ce que d'eux directement parce que je leur présente la façon que je le veux directement » (5), « en les laissant expérimenter le côté pratique, puis en les laissant découvrir des petites solutions dans la technique, ... l'information reste plus longtemps et je trouve quand je fais une révision... plus facile de faire des liens, des ponts entre les différentes techniques grâce à ça » (7).

Pour expliquer comment ces stratégies employées permettent aux élèves d'atteindre les objectifs de la leçon, tous les enseignants disent que les élèves atteignent leurs objectifs grâce à la mise en application des techniques enseignées et à la réalisation d'un grand volume de répétitions, lorsqu'ils s'impliquent dans la démarche de résolution de problèmes, suite aux évaluations formatives et, finalement, lors de la rétroaction de l'enseignant : « d'apprendre à aller chercher des connaissances par eux-mêmes... se mettent en action dans le développement de leurs connaissances » (5), « je pense que c'est en tapant sur le clou, donc en intervenant régulièrement sur le même sujet, je pense que ça va avoir aidé » (6), « ils ont beaucoup, beaucoup d'outils. Fais que l'idée c'est qu'ils les essaient, puis qu'ils voient ce qui leur convient le mieux.... puis j'essaie de les diriger, de dire bien ça, ça marche mieux pour toi, essaie une autre affaire quand ça marche pas » (8).

Les enseignants ont tous mentionné utiliser un support pédagogique lorsqu'ils enseignent. Trois enseignants (1, 5, 8) utilisent le tableau, trois (4, 5, 9) s'en remettent à un ouvrage de référence, trois (5, 6, 7) utilisent le journal de bord et le portfolio, deux autres (8, 9) utilisent la captation et le visionnement vidéo et un enseignant (2) utilise la musique pour aider à faire le *vide intérieur*. Par ailleurs, à d'autres moments durant la session, quatre enseignants (2, 4, 6, 8) disent utiliser la caméra pour des captations

vidéo d'élèves, le téléphone cellulaire ou la présentation avec *PowerPoint*, un enseignant mentionne utiliser des fiches d'observation, un enseignant n'a pas été questionné sur le sujet.

L'enseignant 1 dit utiliser davantage des styles d'enseignement directifs tels que le « style par commandement, par inclusion, par découvertes divergentes, par feedback négatif ou positif et la démonstration ». L'enseignant 2 ne peut nommer de stratégie tel que nous lui avons demandé, mais il mentionne qu'il utilise quatre étapes distinctes soit l'introspection, la mobilisation articulaire, la pratique du connu et l'exploration. L'enseignant 4 mentionne les activités qui seront réalisées, c'est-à-dire les évaluations diagnostiques et autoadministrées et une évaluation théorique. L'enseignant 5 mentionne seulement qu'il implique les élèves dans leur apprentissage. L'enseignant 6 mentionne utiliser l'explication, la démonstration et la correction d'exercices. L'enseignant 7 mentionne utiliser la stratégie de l'explication imparfaite suivie d'une pratique et de la correction de l'exercice seul ou en duo. L'enseignant 8 mentionne utiliser plusieurs stratégies pour rejoindre tous les élèves, sans les nommer. Aussi, il dit que les étudiants doivent sélectionner des exercices dans une banque d'exercices mis à leur disposition et les mettre en pratique à la leçon suivante. L'enseignant 9 mentionne utiliser l'enseignement magistral de la technique.

4.4.5 Contraintes

En réponse à la huitième question : *Avez-vous l'obligation d'une approche, d'une méthode d'enseignement ou d'une façon de faire ? Vos actions sont-elles imposées ?* Tous les enseignants mentionnent d'emblée qu'il n'y a pas d'obligation dans l'utilisation d'une approche pédagogique ou d'un manuel de référence: « on respecte beaucoup l'autonomie professionnelle au cégep » (7). L'enseignant 7 ajoute qu'il doit toutefois respecter le plan cadre. L'enseignant 6 mentionne aussi l'importance de s'y conformer : « on a l'obligation des plans-cadres communs » (6) : « on travaille

beaucoup en équipe, donc c'est beaucoup qu'on crée nos plans de cours, on les crée ensemble. S'il y a plusieurs professeurs qui donnent la même discipline, faut justement avoir un calendrier ou un échéancier qui est quand même assez similaire... À ce niveau-là, je suis obligé de respecter ces plans-cadres là » (7). Trois enseignants (2, 4 et 8) mentionnent l'obligation d'évaluer des éléments communs.

4.4.6 Enseigner une autre spécialité disciplinaire

Tous les enseignants avaient une spécialité sportive, mais ils ont tous eu l'obligation d'enseigner un ou des moyen(s) d'action(s) pour lesquels ils n'étaient pas spécialisés. Voici comment ils se sont débrouillés pour réussir. Pour six enseignants (2, 4, 5, 6, 7, 8), les principales sources d'information sont venues d'échanges avec les collègues, de la lecture de manuels spécialisés et par la formation pratique. Trois enseignants (1, 8, 9) disent avoir utilisé d'autres stratégies pour arriver à leur fin : « Fait que je procède toujours de cette façon-là. Par l'analyse de tâches... mais l'analyse des étapes de développement, puis des exercices » (1), « Bien en partie c'est essais, erreurs là. On monte des cours, on les essaie, puis si ça ne va pas bien on les change » (8).

4.4.7 Conclusion de la leçon

Deux enseignants (6, 9), en fin de leçon, prennent le temps d'informer les élèves au sujet du cours prochain ou de la documentation nécessaire à apporter : « Puis je voulais m'assurer qu'il y ait eu un essai avec, le *lab* servait à ça. Ma conclusion a été de donner des indications plus spécifiquement sur les documents à aller chercher, puis les ressources qu'ils pouvaient utiliser pour faire leur travail pour qu'ils les utilisent là » (9). Deux autres (1, 4) utilisent ce moment pour faire un rappel de ce qui a été vu : « je m'assure que les jeux de camp soient liés au moins en partie à des gestes techniques qu'on a vus dans la leçon... puis je fais toujours un rappel des savoirs acquis pendant le cours » (1). Un enseignant utilise ce moment pour faire un rappel des acquis : « Pour

qu'ils conservent le plus longtemps possible les bénéfiques, de leur mise en action pendant le cours » (2). Un autre mentionne avoir été surpris d'avoir eu du temps en surplus : « Ça, c'est des belles surprises comme ça là qu'un concours de circonstances on avait le temps, le groupe était calme, c'était propice à ça. J'avais fait la relaxation avec le groupe précédent dans un ensemble un, fait que j'avais la musique et tout » (8). Un dernier autre mentionne qu'il n'en fait pas souvent par manque de temps : « J'étais un peu limite côté temps, fait que... c'est un peu mon défaut je te dirais » (7). Finalement c'est d'être disponible pour les élèves : « les étudiants qui ont besoin de poser des questions savent que je vais être là. Je suis disponible » (2).

À savoir si *les autres leçons de ce cours se déroulent de la même manière que celle-là*, six enseignants (1, 4, 6, 7, 8, 9) disent toujours terminer leur leçon selon une routine établie. Ils informent les élèves sur les connaissances transmises et celles à venir. Deux enseignants (2, 5) mentionnent que c'est variable d'une leçon à l'autre : « La finale, il y a quelques fois que le je la fais, puis avant de ranger le matériel, ils viennent dans la partie classe et là j'ai une explication d'une tâche en lien avec ce qu'on a fait ou vers ce qu'on doit faire pour la semaine » (2).

4.4.8 Formations suivies

En réponse à la septième question : *Depuis que vous êtes au cégep, avez-vous suivi une/des formation-s ? Quel genre de formation ?*, sept enseignants (1, 2, 4, 5, 6, 7, 9) disent avoir suivi des formations courtes non créditées lors de colloques et de congrès (ex. : Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignant du Québec (FEEPEQ) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)). Sept enseignants (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9) affirment échanger avec les collègues : « Bien, il y a beaucoup de contacts avec les autres enseignants là ; beaucoup d'échanges d'informations entre les enseignants » (5). Trois enseignants (4, 7, 8) mentionnent qu'une formation créditée par PERFORMA a été réalisée. Deux

enseignants répondent que leur formation pédagogique dépend du soutien d'un conseiller pédagogique (4, 6) : « des conseillers pédagogiques, oui, ça réfère une fois ou deux par année tout le temps » (4), « L'ancien conseiller pédagogique je l'ai déjà consulté, entre autres pour le travail d'équipe entre autres. La motivation là, c'était une demande d'ailleurs qui venait du département... l'atelier sur la motivation » (6). Deux mentionnent la lecture d'ouvrages spécialisés (5, 9) : « ... oui j'ai consulté, j'ai mes livres de yoga que je consulte pour pouvoir faire mes postures » (5) ou de YouTube (9).

Tableau 4.7 Formations reçues depuis qu'ils enseignent au cégep

| Enseignants | Soutien par conseiller pédagogique | Formation courte non créditée | Cours Performa | Formation courte FEEPEQ |
|-------------|------------------------------------|-------------------------------|----------------|-------------------------|
| 1 | | X | | X |
| 2 | | X | | |
| 4 | X | X | | |
| 5 | | X | | |
| 6 | X | X | | |
| 7 | | X | X | |
| 8 | | | X | X |
| 9 | | X | | |

À savoir *quels sont les bénéfices personnels apportés par ces formations*, il semble que les bénéfices sont aussi diversifiés qu'il y a d'enseignants. En effet, trois enseignants (1, 2, 4) mentionnent que ces formations les amènent à se questionner : « puis ça me remet en question aussi de partager avec les autres profs, comment ils voient » (2), « c'est tout le temps une remise en question » (4) et apporte une vision différente sur le sujet : « de me questionner puis modifier mon contenu de cours avec des nouvelles idées là : je bonifie mes affaires » (8). Deux autres (2, 9) disent qu'ils sont maintenant mieux outillés pour motiver les élèves : « je suis plus motivant aussi comme prof quand j'essaie des nouvelles choses » (9). Deux autres (5, 9) perçoivent avoir un sentiment de compétence plus élevé : « beaucoup plus à l'aise d'enseigner parce que c'est plus clair pour moi, puis c'est aussi que ça me donne des trucs pour bien vulgariser la pratique

que je donne » (5), « Ça m'aide à aider les étudiants là à progresser, à être stimulé, à les stimuler, à stimuler l'intérêt, à amener des choses nouvelles, intéressantes, à adapter mon enseignement aux différents niveaux, à donner des exemples toujours plus pertinents, plus concrets » (9). Un autre mentionne avoir appris à mieux planifier : « Tu sais la planification annuelle nous aide à... je trouve que c'est un peu comparable à une session, c'est-à-dire on a des objectifs, on veut que nos étudiants se rendent à un certain point. On veut qu'ils voient certaines choses, bien c'est de les étaler logiquement. Ce n'est pas de commencer avec la stratégie, c'est... avec les habiletés de base, donc c'est là où je vois le croisement... » (6). Finalement trois autres (2, 4, 9) signalent avoir trouvé de nouvelles idées de pratiques : avoir d'autres solutions à des *problèmes X* (2), « c'est toujours d'essayer rendre les pratiques... de trouver des façons différentes d'amener les mêmes, des fois, contenus pour que l'étudiant vive une expérience différente ou aller chercher des étudiants qui ont des façons d'apprendre différentes » (9).

4.4.9 Bilan d'expérience

À la question, *quel bilan faites-vous de l'expérience d'enseignement depuis que vous êtes au cégep ? Qu'avez-vous amélioré ?*, les enseignants ont identifié six thèmes illustrant l'évolution de leur enseignement. Cinq enseignants (1, 2, 4, 5, 8) disent mieux planifier : « je pense que c'est de un, de cibler un peu plus des connaissances : pas vouloir tout leur montrer : donc de choisir c'est quoi les éléments les plus importants » (2), « mais peut-être mieux préparé, mieux organisé, plus prévoyant » (4), « Ma gestion de temps que j'ai s'est beaucoup améliorée » (5). Trois enseignants (4, 6, 9) parlent d'un changement d'attitude : « je pense que je suis plus *smooth*, moins *stiff* qu'avant » (4), « Je suis plus dans une relation de support puis d'aide aux étudiants,

peu importe d'où ils partent, puis ça rend ma job le fun, peu importe la personne que j'ai devant moi » (9). Deux autres parlent d'une meilleure gestion de classe : « ce qui a été amélioré... principalement ça serait la relation avec les étudiants... j'ai une plus grande ouverture » (6). Un enseignant dit offrir une meilleure rétroaction : « puis peut-être mes rétroactions là. Tu sais je sais un peu plus rapidement vers où aller, quoi leur dire pour les aider » (2). Un enseignant parle de l'utilisation des stratégies d'enseignement : « puis ça m'a permis justement d'apprendre énormément sur l'enseignement, pousser plus loin différentes méthodes d'enseignement » (7). Un dernier dit mieux connaître son programme d'enseignement : « tout ce qui est théorique au niveau des ensembles, au niveau collégial, comment ça marche les compétences puis ces éléments-là » (7).

4.4.10 En somme

Pour compléter cette section, voici une synthèse des pratiques déclarées par les enseignants après les observations. Premièrement, les enseignants disent avoir la perception que pour effectuer un apprentissage de qualité, ils doivent respecter le temps prévu. Aussi, ils mentionnent que les apprentissages à effectuer dans leur cours concernent la technique, les notions théoriques, les procédures et le contrôle de soi. Les enseignants voient si les élèves ont appris par les comportements, le discours des élèves. Ils déclarent toujours débiter les leçons par un échauffement suivi d'une présentation orale et certains en profitent pour activer les connaissances antérieures des élèves, mais ils ont pour motifs premiers la transmission des informations. En effet, la transmission d'informations, à leurs yeux, aide beaucoup à faire comprendre les notions et à conserver l'attention des élèves. Une autre stratégie employée pour faire apprendre est d'assurer un temps d'engagement moteur élevé pour permettre la mise en application des techniques apprises. Ils disent tous utiliser un support pédagogique (manuel de référence) qui peut être obligatoire dans certains cours et occasionnellement un support didactique. Ils terminent la leçon en annonçant la suivante, ou en portant un regard sur

les apprentissages réalisés. Depuis qu'ils sont au cégep, ils répondent avoir suivi principalement des formations courtes et non créditées ou avoir échangé avec les collègues pour se former. D'ailleurs, lorsqu'ils ont à enseigner une discipline dont ils ne sont pas spécialisés, l'échange entre collègues est très prisé. Ce qui bonifie la réflexion et la motivation de plusieurs. D'un autre côté, plusieurs mentionnent que l'autonomie professionnelle est respectée, mais que le respect du plan cadre est important. Finalement, les enseignants disent avoir évolué à plusieurs niveaux depuis qu'ils enseignent ; planification, attitude, gestion de classe, rétroaction, stratégies d'enseignement et mieux connaître le programme.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les résultats produits par la recherche. À l'intérieur du présent chapitre, les résultats sont interprétés et discutés en prenant en compte le cadre conceptuel et les trois objectifs de recherche. Pour rappel, les objectifs sont de décrire les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants en éducation physique pour développer la compétence 2, de décrire les conceptions de l'enseignement de ces enseignants et d'identifier les théories de l'apprentissage sur lesquelles ils s'appuient. Pour ce faire, le chapitre comporte deux sections. La première traite des pratiques d'enseignements déclarées et observées visant l'atteinte de la compétence 2 et la seconde situe les pratiques des enseignants au regard des théories de l'apprentissage.

5.1 Discussion sur les pratiques d'enseignements déclarées et observées

Avant de débiter l'interprétation et la discussion des résultats, nous présumons l'importance d'effectuer un rappel concernant le deuxième cours d'éducation physique et aussi sur la définition d'une compétence. Le deuxième cours s'exerce dans le cadre d'une pratique sportive comme le golf, le badminton, le tennis, etc. L'élève doit développer la compétence suivante : améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique, il doit démontrer qu'il l'a développée par l'appréciation de quatre éléments de compétences qui ont été présentés au chapitre 1.

L'élève est réputé compétent lorsqu'il regroupe l'ensemble de ses connaissances et autres ressources disponibles de manière fonctionnelle pour résoudre une situation complexe et complète. La compétence est dite globale et intégrative dès l'instant où elle représente un contexte de jeu réel. L'élève aura donc développé la compétence 2 du cours en éducation physique, lorsqu'il fera la démonstration de sa capacité à planifier et à appliquer une démarche pour améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique.

(Tiré de : Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation ; Marie-Françoise Legendre, Université de Montréal)

5.1.1 Les pratiques observées

Cette section présente les trois étapes que constitue généralement une leçon. Nous parlerons donc de l'amorce, du déroulement et finalement de la conclusion effectuée par les enseignants. Nous verrons à travers ces étapes de quelle manière les enseignants interprètent le développement de la compétence 2.

Amorce

Mener à bien le développement de la compétence 2 oblige l'enseignant à proposer une mise en contexte en début de leçon. Cette étape est aussi nommée contextualisation. Elle est fondamentale, car elle permet le retour sur les connaissances antérieures, la relance de l'objectif de la leçon, en faisant vivre un conflit cognitif et en présentant le menu de la leçon (Potvin 2011, p. 31).

Lors des observations, les enseignants ont réalisé *l'amorce* en réalisant diverses actions dont : la prise de présences, l'activation, l'échauffement, le retour sur les apprentissages antérieurs, l'introduction à la leçon, la vérification des devoirs et des travaux. De la prise de présences à *la criée*, à l'activation de la technique à enseigner et de l'échauffement dirigé, les interventions sont menées par l'enseignant sans

impliquer les élèves dans une démarche cognitive personnelle. De plus, une composante centrale est absente chez tous les enseignants observés, celle de la mise en place d'une activité qui peut produire le *conflit ou choc cognitif* chez l'élève, une activité phare du cognitivisme. Quant au retour sur les connaissances antérieures, seulement la moitié des enseignants prévoient un moment de rétroaction sur les apprentissages passés suivi d'une introduction à la leçon. Le retour sur les apprentissages passés s'effectue souvent par une approche directive où la correction des erreurs techniques est priorisée. De même, l'introduction de la leçon se résume à une lecture du plan de leçon à caractère technique. Finalement, presque tous les enseignants en amorce reviennent sur les devoirs ou travaux à être réalisés au regard de la technique à améliorer. Ainsi, nous pouvons conclure que les formes d'amorces utilisées par les enseignants de notre étude ne correspondent pas aux recommandations des auteurs cognitiviste comme Potvin (2011).

Déroulement

La deuxième étape est le déroulement de la leçon, communément nommée la décontextualisation, elle est essentiellement vécue par l'exercisation d'un geste technique décortiqué lors du déroulement des activités. À l'exception d'un seul enseignant qui exploite la résolution de problèmes, tous les autres utilisent l'enseignement explicite pour faire apprendre. En effet, les enseignants exploitent (appliquent) la boucle d'apprentissage : explication et démonstration (étape du modelage), pratique et correction de la technique (pratique guidée) et la pratique autonome pour terminer. Pour Bissonnette, Richard, Gauthier, Bouchard (2010), l'enseignement explicite est surtout employé pour l'enseignement des matières de base chez les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Cette stratégie d'enseignement qui utilise l'exercisation dans une activité allant du simple au complexe, à la manière de petites actions motrices mises bout à bout (Bissonnette et coll. 2010) est de conception behavioriste. En effet, les activités d'apprentissage sont les mêmes pour

tous. Seulement un enseignant, en faisant jouer les élèves au volley-ball, s'est trouvé à utiliser une forme de différenciation en modifiant des variables didactiques pour simplifier le jeu et favoriser le succès.

Comme mentionné auparavant, le développement de la compétence 2 est associé à une évaluation diagnostique des habiletés physiques ou motrices, lesquelles doivent être améliorées durant la session. Le but principal de cette évaluation est l'amélioration de l'efficacité physique ou motrice. Lors de nos observations, nous avons identifié deux leçons où une évaluation diagnostique a eu lieu dans des situations d'interaction, c'est-à-dire qu'un joueur affronte un autre joueur sur un espace de jeu distinct (badminton et volley-ball). Dans les deux cas, ces évaluations diagnostiques ont été réalisées dans un contexte non authentique, où un geste technique est observé, comptabilisé, évalué et quantifié pour correspondre à un niveau d'habileté prédéterminé par un troisième élève.

En excluant les deux leçons consacrées à l'évaluation diagnostique, tous les autres enseignants laissent un moment pour une pratique libre afin de travailler des techniques non maîtrisées. Nos observations rapportent que l'exercisation d'une habileté motrice simple est réalisée et exécutée, dans la plupart des cas, en duo pour favoriser des interactions. À de rares exceptions près, c'est l'enseignant expert qui prodigue les corrections et propose les solutions. Cette étape correspond plus aux conceptions de l'enseignement basé sur une relation entre les comportements, l'environnement et le processus de renforcement. Ce n'est pas la pratique proposée pour le développement de la compétence 2 dans le cadre de la réforme de 1993 alors qu'il est proposé de développer chez l'élève des stratégies cognitives et métacognitives, un questionnement au sujet de ses connaissances antérieures et de leur organisation et de favoriser le transfert de ses apprentissages vers d'autres contextes complexes et complets.

Conclusion

Mentionnons que le seul moment où les activités sont regroupées dans une activité dite authentique (ou presque) a lieu à la fin de la leçon, et ce pour quatre des enseignants. Ces enseignants perçoivent ce moment comme important, car il favorise une certaine intégration des apprentissages réalisée par l'activité en question. La question se pose à savoir pourquoi le contexte de jeu n'est-il pas davantage utilisé durant la leçon, alors qu'il offre les conditions permettant justement d'exploiter une situation complexe et authentique qui intègre les connaissances, les ressources et les habiletés nécessaires au développement de la compétence 2.

Voici ce que font surtout les enseignants en fin de leçon. Nous avons observé qu'ils parlent de la prochaine leçon, répondent aux questions, résument les apprentissages réalisés, mais rarement font-ils réfléchir les élèves sur leurs apprentissages. Par contre, soulignons que certains profitent de ce moment pour faire compléter par les élèves une fiche résumant les apprentissages techniques réalisés. Cette fiche est utilisée à chaque leçon et permet autant à l'élève qu'à l'enseignant de percevoir une évolution dans la pratique d'une technique et aussi l'atteinte ou non de l'objectif personnel à développer durant la session.

L'observation des pratiques d'enseignement a permis de réaliser que tous les enseignants portent une attention soutenue à la gestion de temps. En effet, cette gestion du temps est présente dans le déroulement de plusieurs activités chronométrées comme une chorégraphie. Pour plusieurs, le temps semble être une considération importante dans le déroulement de la leçon, car le contenu à apprendre et à expérimenter est abondant, il faut donc ne pas en perdre.

Finalement, nous relevons que l'utilisation de support didactique comme le tableau blanc, la captation vidéo, la projection vidéo, le cahier de l'élève, la musique semble être dédiée presque exclusivement au soutien à l'enseignement, sans plus.

À la lumière des informations recueillies par l'observation *in situ*, il apparaît que l'enseignement aussi bien au moment de l'amorce, du déroulement que de la conclusion sont le plus souvent de nature explicite ou direct et, par conséquent, ne permettent pas le développement d'une compétence telle que définie par le ministère. En effet, alors que la compétence 2 est censée permettre une amélioration de l'efficacité dans l'apprentissage d'une activité physique, nous remarquons que les enseignants s'en tiennent à un discours essentiellement centré sur les connaissances déclaratives et procédurales réalisées dans des situations décontextualisées, pour développer des habiletés simples, où les problèmes à résoudre sont rarissimes.

5.2 Les pratiques déclarées

Nous rappelons que d'après Tardif (1992), avoir une conception de l'enseignement dans une perspective cognitive propre au développement d'une compétence, c'est travailler à partir des connaissances antérieures de l'élève et à l'organisation des connaissances en favorisant l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives chez l'élève, le tout réalisé dans le cadre d'une tâche complète et complexe. Toujours dans une perspective cognitive, le rôle de l'enseignant est d'intervenir fréquemment comme un entraîneur et surtout à la manière d'un médiateur entre les connaissances et l'élève.

5.2.1 Les pratiques déclarées pré observation

Cette deuxième section comprend, dans un premier temps, une discussion sur les questions posées avant l'observation et dans un deuxième temps, une discussion sur les questions posées après l'observation de l'enseignant. Ceci pour nous permettre de répondre au deux objectifs de la recherche, soit de décrire les conceptions et les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants d'éducation physique pour atteindre la compétence 2.

Les conceptions et rôles

Pour mieux saisir le sens donné aux pratiques, nous nous sommes intéressés aux conceptions de l'enseignement et du rôle de l'enseignant. Ainsi donc, la conception de l'enseignement fait référence à la création de l'environnement dans lequel évolue l'élève et le rôle de l'enseignant implique les actions qu'il réalise. L'analyse des entrevues semi-dirigées s'y rapportant nous porte à croire que les enseignants mélangent ces deux notions, qu'elles sont synonymes pour eux. Par conséquent, ces deux catégories ont été considérées comme une seule pour les fins de la discussion, ce indépendamment des théories de l'apprentissage auxquelles elles se rapportent.

La majorité des explications reçues au sujet des conceptions de l'enseignement ou du rôle de l'enseignant sont associées à une conception behavioriste. Ainsi six enseignants (1, 5, 6, 7, 8, 9) préconisent la création d'un environnement privilégiant l'association stimulus-réponse. Par exemple, un enseignant encourage un élève qui semble découragé et répond : « Mais tu es capable, mais dans une variante différente. Tu n'es pas mieux, puis, pas moins bien tant que tu respirez » (2). Parmi eux, deux (1, 5) pensent aussi nécessaire de créer un environnement qui est axé sur le développement du comportement idéal. D'autres expliquent morceler le contenu. Finalement, des enseignants interviewés disent intervenir très fréquemment au moyen d'une rétroaction immédiate sur le comportement observé : « je suis la principale source de *feedback* durant les apprentissages » (1). Toutes ces conceptions de l'enseignement correspondent aux théories behavioristes tel que mentionné par Tardif (1997) dans le présent mémoire à la page 32.

Peu d'enseignants parlent de la création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève : « je vais prendre des notes sur certains gestes, sur certaines qualités des gestes que je vais voir, puis je vais diriger » (4). Aucun enseignant ne mentionne favoriser le développement des stratégies cognitives et métacognitives ou

l'organisation des connaissances. Quant à la conception du rôle de l'enseignant, les enseignants ne mentionnent pas intervenir en suscitant la réflexion des élèves, ils se voient comme des entraîneurs et quatre d'entre eux se réclament être médiateurs, mais seulement un, semble s'y conformer : « je suis une personne-ressource pour les aider à mieux se connaître ; à prendre conscience de certaines de leurs habitudes, de leurs moyens d'action pour tranquillement modifier ou confirmer les actions qu'ils entreprennent en vue de leur futur » (2).

Par ailleurs, nous voulons souligner le fait que plusieurs accordent de l'importance au développement du plein potentiel humain. Or, les justifications qu'ils apportent, ne correspondent ni au behaviorisme et ni au cognitivisme, mais elles correspondent plutôt à une définition humaniste telle que définie par Jaotombo 2009, p. 33, tirée de Leclerc et coll. 1998, p.78-79 : « un processus à travers lequel son potentiel se développe en congruence avec sa perception de soi et de sa propre expérience ». Voyons par un exemple : « j'accompagne un moment où ils décident de prendre soin d'eux » (2).

Le programme de formation au cégep insiste sur la mise en place d'un enseignement s'appuyant sur le paradigme constructiviste et les théories cognitives pour « l'accès à la réussite des études » des élèves (MESS, 1993, p. 13). En aucun temps concernant leurs conceptions, les enseignants n'ont mentionné le rappel des connaissances antérieures ou le développement des stratégies cognitives et métacognitives, pour ne nommer que ceux-là. Notamment, leurs exemples démontrent clairement qu'ils ont une conception de l'enseignement behavioriste (Tableau 2.2, p. 32) au détriment d'une conception de l'enseignement cognitiviste (Tableau 2.4, p. 34).

Caractéristiques du groupe

Pour Brahim (2011), tout enseignant, dans une approche cognitive, doit connaître la composition de son groupe avec l'intention d'utiliser des activités d'apprentissage adaptées, telle qu'une planification d'activités d'approfondissement pour les élèves plus avancés, une modification de la hauteur du filet au volley-ball, ou pour les élèves moins habiles, une utilisation de volants qui volent moins vite au badminton. Nous retenons des entrevues que c'est à partir des comportements observables ou des caractéristiques visuelles et perceptibles que les enseignants différencient les groupes les uns des autres. Les perceptions des enseignants se rangent donc plutôt du côté des manifestations observables de l'apprenant, ce qui correspond à l'approche behavioriste. En aucun moment, des caractéristiques reliées à la construction de connaissances de l'élève et à la démarche utilisée (le processus) pour le développement de la compétence n'ont été évoquées par les sujets interviewés.

Planification de la leçon

A priori, le traitement du verbatim pré observation permet de constater que sept enseignants (un enseignant n'a pas été questionné) semblent adhérer à une conception de l'enseignement behavioriste par la « création d'un environnement qui est axé sur le développement de comportement et de morcellement de contenu » (Tardif, 1992, p. 66). En effet, une majorité d'enseignants déclarent planifier linéairement, c'est-à-dire qu'ils enseignent des éléments dissociés les uns à la suite des autres. Tout d'abord, ils disent planifier leur leçon dans un environnement très organisé de manière à ce que l'explication, la démonstration et l'exécution d'un geste technique soient suivies d'une pratique libre, semblable à l'enseignement explicite (Bissonnette 2015, p. 13) ou direct (Raby et Viola, 2007, p. 208). Par la suite, plusieurs enseignants disent laisser les élèves, seuls ou avec d'autres, à la recherche de la bonne réponse et du geste exacts. C'est dans le déroulement des activités d'apprentissage centrées sur la transmission qu'ils planifient la leçon. Pour exemple : « C'est similaire à l'entraîneur sportif. J'ai des exercices et mon plan d'exercices avec toujours l'échauffement, pratiques des objectifs,

les explications et pratiques d'exercices, puis une situation de jeu à la fin » (5). Tel que décrit par Tardif (1992), rappelons que la conception de l'enseignement selon les théories cognitives est non linéaire et ne dissocie pas les éléments les uns des autres. En effet, selon l'approche cognitiviste, l'enseignant se soucie surtout de l'emploi, par les élèves, des stratégies cognitives et métacognitives. Il questionne au sujet des connaissances antérieures et de leur organisation. Lors des rétroactions, il porte attention aux connaissances acquises ainsi qu'aux stratégies utilisées. Il favorise l'application et le transfert des acquis.

Il faut toutefois mentionner que des séquences d'enseignement planifiées par trois enseignants contiennent des éléments se rapprochant davantage d'une conception cognitiviste de l'enseignement. En effet, il y a certains moments qui semblent centrés sur l'apprentissage. Par exemple, dans son verbatim, l'un des enseignants déclare planifier un moment où les élèves sont en activités d'apprentissage et il semble les questionner sur les connaissances sans préciser s'il s'agit des connaissances antérieures. À ce sujet, il affirme ce qui suit : « Je les questionne en faisant différentes démonstrations, aussi, ils ont des fiches, ils travaillent en équipe, ça va toujours bien, un moment donné, je peux rejoindre quelqu'un de cette façon-là » (8). Or, Tardif (1997) mentionne que les enseignants doivent tenir compte des connaissances antérieures de l'élève (p. 72).

Mansour (2012) mentionne explicitement que si l'élève est contraint à l'association stimulus-réponse et que les activités sont axées sur le développement d'un comportement, entre autres, il y a une planification centrée sur l'enseignement. Si la démarche d'apprentissage ne tient pas compte du développement des stratégies cognitives ou métacognitives, la planification ne favorise pas le développement de la compétence 2 au regard de la réforme (voir tableau 2.6).

Connaissance et savoir

Tous les enseignants disent que les savoirs ou connaissances, sans distinction, sont reliés au développement d'habiletés techniques. Parmi ceux-ci, quelques-uns veulent que ces savoirs ou connaissances aident au développement des qualités musculaires et de l'attitude. Par ailleurs, aucun des enseignants n'a parlé du programme d'études en cause, de la compétence à développer et des savoirs et connaissances qui y sont associés. En somme, l'analyse transversale des *verbatim* met en lumière le fait que les enseignants semblent prioriser le développement des connaissances déclaratives et procédurales aux dépens des connaissances conditionnelles. La presque totalité s'estime être des transmetteurs de techniques ou des maîtres ressources. Les enseignants ne s'appliquent donc pas à créer des situations d'apprentissage complexes et complètes où l'ensemble des connaissances seront mobilisées pour résoudre ces situations. Il est clair que ce registre, celui de la transmission, fait appel à une approche basée sur l'enseignement.

Toutefois, trois enseignants (1, 6, 7) énoncent certains propos, bien que minoritaire au sein de leur discours, qui correspondent davantage à une approche cognitive. En effet, ils énoncent vouloir susciter le questionnement des élèves face aux apprentissages vécus. Par des questions semblables à la capacité à identifier ses difficultés, à trouver des solutions appropriées et à porter un jugement sur l'ensemble de l'œuvre, pour devenir meilleur. Ces moments privilégiés d'opérations cognitives effectuées par l'élève se réalisent dans une activité de résolution de problèmes où le traitement de l'information aide au développement de la compétence du cours qui est d'améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique. Par ce fait, «l'enseignant encourage l'autonomie et l'initiative chez l'étudiant, à le faire participer à l'organisation des activités d'apprentissage, à susciter chez lui l'habitude de l'auto questionnement » (Ménard et St-Pierre 2014).

En résumé, cinq enseignants ont une vision principalement behaviorisme et trois sont partiellement cognitivistes. Par conséquent, plusieurs semblent peu enclins à agir pour développer la compétence 2 : appliquer une démarche conduisant à l'amélioration de son efficacité dans la pratique d'une activité physique.

Motifs et choix

D'abord, concernant les cinq enseignants (2, 4, 5, 8, 9) qui adhèrent à une conception purement behavioriste de la connaissance, ils disent choisir de débiter par la théorie avec une approche magistrale, mais ils disent le faire pour des motifs différents. L'analyse de leur verbatims permet de dégager trois motifs justifiant leur pratique. Par ailleurs, les trois enseignants (1, 6, 7,) qui adhèrent partiellement à une approche cognitive de la connaissance, choisissent de soumettre leurs élèves à des activités au cours desquelles ils s'observent et se questionnent sur la technique.

Synthèse des pratiques déclarées pré observation

La présente section s'est concentrée à déterminer si les pratiques déclarées au regard de la planification correspondent davantage à une perspective cognitive ou behavioriste de l'enseignement et du rôle de l'enseignant, des caractéristiques du groupe, de la planification de la leçon et des motifs et choix de pratiques d'enseignement. Premièrement, ce qu'il faut retenir des conceptions de l'enseignement et du rôle de l'enseignant c'est que les enseignants semblent favoriser le développement d'un environnement qui contraint le stimulus-réponse axé sur le développement de comportements efficaces, ce qui est d'allégeance behavioriste. En aucun moment, les enseignants n'ont insisté sur la création d'un environnement axé sur l'organisation des connaissances réalisé dans des tâches complètes et complexes, ce qui est d'allégeance cognitive. Deuxièmement, ils distinguent leurs groupes d'élèves par l'énumération de trois comportements observables ou par des caractéristiques visuelles et perceptibles. Cette

pratique de caractérisation est principalement centrée sur l'enseignement. Troisièmement, en ce qui concerne la planification, c'est l'enseignement explicite qui se démarque dans leurs propos. Tel que mentionné, la boucle explication, démonstration et correction est l'avenue priorisée par les enseignants. Ceci nous renvoie à une pratique d'enseignement centrée sur l'enseignement. Quatrièmement, les enseignants disent aussi apprécier débiter la leçon par des énoncés théoriques. Au final, leurs pratiques ne favorisent pas le développement de la compétence au sens de la réforme de 1993. Les approches de l'apprentissage des enseignants sont majoritairement behavioristes, même si trois d'entre eux (1, 6, 7) ont une réflexion qui laisse entrevoir une sensibilité à l'approche cognitive. La planification des enseignants ne semble donc pas viser un développement de nature cognitiviste de la compétence 2, tel qu'il a été prescrit par la réforme de 1993.

5.2.2 Les pratiques déclarées post-observation

Planification

En réponse à la question portant sur la planification de la séance de cours donnée, tous les enseignants évoquent principalement la gestion du temps. Ils mentionnent d'emblée avoir eu suffisamment de temps ou même trop de temps pour la réalisation des apprentissages prévus. L'explication principale concerne leur expérience ou la bonne participation des élèves. Partant de ce fait, ils ne disent pas, lors de la mise en œuvre, s'adapter au rythme d'apprentissage des élèves, car, pour ceux centrés sur l'enseignement, l'apprentissage se termine après un laps de temps déterminé lorsque la boucle d'explication, de la démonstration et de la correction est réalisée (Tardif 1992). Ceci suggère que dans leurs pratiques, les enseignants ne sont peut-être pas préoccupés par le rythme d'apprentissage de chaque élève, pour qui le temps consacré à l'expérimentation est variable.

Nous remarquons que lorsqu'ils parlent de leur planification, les enseignants n'évoquent pas des activités d'apprentissage en lien avec leurs valeurs ou en lien avec les perceptions que les élèves ont de leurs compétences et de l'organisation des compétences alors que c'est par des connaissances apprises et mobilisées adéquatement pour la résolution d'un problème complexe et authentique que l'élève devient compétent (Legendre, 2017). De ce fait, ils n'offrent pas de moment pour que les élèves organisent le contenu appris. À l'instar de la planification pré observation, les enseignants sont centrés sur un contrôle des activités d'apprentissage et ne disent pas avoir prévu un moment pour le transfert des apprentissages, un moment de recontextualisation .

Amorce

Mansour (2012) écrit que l'enseignant centré sur l'enseignement débute la leçon par une introduction, par après, il s'assure que la consigne de l'activité proposée est bien comprise, fait un rappel de ce qui a été déjà vu et alors, il lance l'activité. De son côté, Potvin (2011) rappelle que l'introduction à la leçon débute par la contextualisation. Moment phare où sont présentés les éléments constitutifs de la leçon : l'amorce pour capter l'attention, l'annonce de l'objectif de la leçon, la confrontation de concepts pour générer un conflit cognitif et finalement le menu des réalisations possibles lors de la période d'apprentissage.

La majorité des enseignants interviewés disent contextualiser leur leçon de la même manière : exercices pour réactiver les chaînes motrices ou les connaissances antérieures, suivi d'un exposé au sujet de détails techniques reliés au moyen d'action. Plusieurs motifs évoqués sont associés à cette technique : un déroulement efficace de l'activité, la reprise d'une information déjà reçue et l'encadrement des élèves. Dans leurs interventions, les enseignants semblent conserver l'emprise sur le groupe semblable au procédurier d'une approche centrée sur l'enseignement de Mansour (tableau 1.2).

Les résultats montrent que les enseignants peinent à travailler à l'organisation des connaissances antérieures lors du début de la leçon, aucun ne mentionne la possibilité d'utiliser des stratégies cognitives et métacognitives. Mais pourquoi ont-ils si peu de variété de procédures pour débiter la leçon ? À la lumière des discussions, des observations et des analyses effectuées avec les participants, nous envisageons l'idée que plusieurs enseignants reprennent des procédures apprises, ou exécutent par mimétisme, des actions réalisées lors de leurs formations universitaires ou même avant.

Parmi ce groupe d'enseignants, deux (5, 8) mentionnent cependant amorcer la leçon par une activation des connaissances et le questionnement. Ces enseignants sont occasionnellement centrés sur les apprentissages, peut-être parce que le premier possède le brevet d'enseignement et le deuxième a réalisé une formation d'études spécialisées de 2^e cycle en enseignement au collégial (DESS) offert par PERFORMA. De par leur formation respective, ils ont probablement appris l'importance de l'activation des connaissances et de la réactivation de liens entre les connaissances anciennes et nouvelles. Rappelons que dans le cadre du développement de la compétence 2, l'apprentissage de la technique semble être priorisé contrairement au développement et à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives qui paraissent mises de côté.

Déroulement de la leçon

Le résultat des analyses atteste que les enseignants utilisent très peu de stratégies et celles qui sont privilégiées correspondent au conditionnement par lequel il est possible de modifier le comportement : par le renforcement ou en augmentant la fréquence des répétitions. Cette stratégie est sans contredit l'enseignement explicite, une conception centrée sur l'enseignement. En effet, la séquence explication, démonstration, pratique

par la répétition et correction des habiletés motrices est prédominante chez l'ensemble des enseignants rencontrés. D'ailleurs, ils affirment que les élèves atteignent les objectifs de la leçon grâce au grand volume de répétitions et la correction individuelle fréquente et immédiate.

En revanche, aucun enseignant ne semble penser à une utilisation des stratégies cognitives ou métacognitives pour en arriver à l'atteinte de la compétence. Par leurs réponses, nous constatons que les enseignants n'insistent pas sur les perceptions que les élèves ont de leur compétence du fait qu'ils sont peu questionnés. D'après les cognitivistes, les enseignants doivent questionner l'élève, par exemple : Que vas-tu faire pour t'améliorer, ou propose-moi une solution, ou résouds-moi ce problème ? Or, on ne renvoie jamais à la création d'un environnement axé sur la résolution de problèmes, à l'organisation des connaissances réalisées et à l'utilisation de tâches globales ou authentiques pour valider un apprentissage.

Dans leurs réponses, les enseignants mentionnent d'emblée l'importance du respect du plan-cadre, tandis que d'autres soulignent qu'il n'y a pas d'obligation d'utiliser une approche pédagogique. Ce consensus suppose que tous les moyens utilisés semblent valables pour permettre les apprentissages, et ce, peu importe que l'enseignant soit centré sur l'enseignement ou sur l'apprentissage. Il est vrai que plusieurs approches peuvent être utilisées, mais à la lecture des réponses émises, il est clair que les enseignants pourraient élargir leurs stratégies pour favoriser les apprentissages.

Les enseignants déclarent que leurs élèves ont appris ou développé de la technique, du vocabulaire associé, le contrôle de soi seul ou en équipe, ainsi que l'analyse de leurs apprentissages et ils le savent, car ils ont fait l'observation des comportements visibles. En effet, dans leurs pratiques, les enseignants entraînent les élèves à générer une réponse qui sera suivie d'une rétroaction rapide et c'est à partir de cet échange qu'ils

vont prendre note des apprentissages réalisés par les élèves. Ce relevé réalisé à l'œil nu sera déterminant pour la suite de la leçon, puisque c'est l'outil principal pour apprécier les apprentissages. Aussi, s'en tenir seulement à des critères observables pour signifier qu'un apprentissage a été fait est une méthode très centrée sur l'enseignement. Le développement de la compétence 2 nécessite une amélioration de l'efficacité réalisée lors de la pratique d'une activité sportive dite authentique. Mais cette compétence à développer et, au bout du compte, à évaluer doit se faire par la résolution d'un savoir-faire de haut niveau nécessitant des habiletés intellectuelles complexes. Présentement, ce n'est pas ce à quoi les répondants font allusion dans leurs réponses. En effet, nous constatons que le développement des habiletés sont pratiqués par l'exécution de tâches simples et décontextualisés au lieu de favoriser l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires au développement de la compétence 2 (Perrenoud 1995).

À première vue, tous les enseignants utilisent un support pédagogique ou didactique pour soutenir les apprentissages et ainsi fournir aux élèves un quelconque outil en lien avec la discipline et la compétence à développer. Certains enseignants apportent les corrections nécessaires : « le vidéo est vraiment aussi un bon support pour l'alignement; savoir où ce que tu en es rendu; ta fluidité » (2) et d'autres laissent le soin à l'élève de se corriger lui-même : « Fait que là l'élève nage, mettons vingt secondes, il va sur le bord puis il se regarde nager, puis là il peut se voir euh...il peut en principe s'autocorriger » (8). Pour développer la compétence 2, les enseignants utilisent dans leur pratique, des supports didactiques pour aider les élèves à tenir à jour leurs progrès. Par contre, la confirmation du cheminement réalisé est fortement influencée par l'amélioration de la technique sans nécessairement tenir compte du traitement de l'information et de tout le processus qui ont produit ces changements. Ces supports, bien que très utiles, proposent une centration sur l'enseignement et occasionnellement sur l'apprentissage. Ces outils auraient avantage à proposer des interactions entre les

élèves par l'utilisation d'opérations cognitives complexes telles qu'inciter à comparer, expliquer, analyser de manière explicite pour ne nommer que ceux-là.

À l'occasion, les enseignants ont l'obligation d'enseigner un ou des moyen(s) d'action⁷ dont ils ne sont pas spécialisés. Pour réussir, leurs principales sources d'informations proviennent d'échanges avec les collègues, la prise de notes, la lecture de manuels spécialisés, du visionnement de séquences vidéo concernant la technique à pourvoir et par la formation pratique. À la lecture de leur propos, force est de constater qu'ils sont à la recherche de sources axées sur le développement de comportements semblables à la pédagogie de la maîtrise.

Les six enseignants (1, 4, 5, 7, 8, 9) ont un point en commun autre que celui de posséder une certification PNCE, ils sont transmissifs. En effet, cette centration pour le développement de comportements observables, réalisés à la suite de consignes précises et planifiés dans le temps confirme une tendance à être centré sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage faut-il le rappeler, avoir une centration de l'apprentissage suppose que l'enseignant soumettra régulièrement l'élève à des activités de réflexions sur ses apprentissages, s'attardera à ses connaissances antérieures et proposera la réalisation de tâches complètes et complexes.

⁷ Mentionnons qu'ils n'enseignent pas un moyen d'action (hockey, volley-ball, natation, etc.), mais développe une compétence par la pratique de ce moyen d'action. Nous ne sommes pas dans l'apprentissage sportif, mais dans le développement d'une compétence.

Conclusion

La majorité des enseignants déclarent mettre fin à la leçon par un retour en groupe. La moitié fait des rappels sur ce qui a été vu, ce qui reste à voir et sur les travaux à réaliser. D'autres n'en font pas par manque de temps. Dans tous les cas, ils ne modifient pas leur façon de conclure la leçon, *c'est du pareil au même* : « La finale il y a quelques fois que le je le fais, puis avant de ranger le matériel, ils viennent dans la partie classe et là j'ai une explication d'une tâche en lien avec ce qu'on a fait ou vers ce qu'on doit faire pour la semaine » (2) et « Bien, c'est toujours la même affaire » (6). Par les observations directes et les entrevues post observations, nous remarquons que les enseignants concluent rapidement la fin de la leçon par manque de temps. Nous constatons également que les élèves n'ont pas été questionnés spécifiquement au regard des apprentissages vécus.

Bilan

À la lueur des expériences acquises en enseignement au cégep, les enseignants présentent un bilan de leur cheminement plutôt diversifié. À vrai dire, tous sauf un (9) ont expliqué mieux planifier leur cours depuis leur arrivée au cégep : « mais peut-être mieux préparé, mieux organisé, plus prévoyant » (4). Mais quelques-uns décrivent aussi une meilleure attitude, une meilleure gestion de classe, une meilleure rétroaction et l'utilisation accrue de stratégies d'enseignement. Ce développement professionnel va jusqu'à la connaissance du programme d'enseignement collégial : « tout ce qui est théorique au niveau des ensembles, au niveau collégial, comment ça marche les compétences puis ces éléments-là » (7). Les expériences déclarées par les enseignants ne parlent pas de la pédagogie différenciée, ni de l'identification de stratégies d'enseignement ou de l'établissement ou de liens entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. En ce qui concerne le contexte pédagogique, à aucun moment, sauf un, les enseignants ont cité les théories behavioristes ou cognitivistes.

Dans le cadre théorique, nous évoquons Brahim (2011), pour qui la conception cognitive fait appel à des stratégies d'enseignements variées, dynamiques et stimulantes pour favoriser un traitement approfondi des informations reçues. Les enseignants interviewés ne semblent pas agir au sens de la réforme pour développer la compétence 2.

5.3 Cohérence entre pratiques observées et déclarées et l'atteinte de la compétence 2

Nous ferons dans ce qui suit le lien entre les pratiques déclarées et observées des enseignants, et ce, afin de (i) voir s'il y a cohérence et (ii) voir si leurs pratiques respectent l'*esprit* de la compétence 2.

Pour ce qui est de la cohérence entre les pratiques observées et déclarées, il semble y avoir une concordance entre ce que les enseignants affirment faire et ce qu'ils font effectivement. Ce qui est retenu globalement des entrevues c'est l'importance accordée à une approche semblable au procédurier de Mansour qui est de nature behavioriste. De façon similaire, les observations effectuées dénotent la présence d'une pratique principalement behavioriste comme celle du procédurier de Mansour (explication, démonstration, exécution et correction).

Malgré ce qui est mentionné précédemment, rappelons que certains enseignants mettent en place quelques éléments de nature cognitiviste. À titre d'exemple, un enseignant fait utiliser un cahier réflexif où les élèves mettent par écrit leurs réflexions quant à aux apprentissages réalisés. Or, une telle pratique correspond aux théories cognitivistes de l'apprentissage (Tardif 1992). Toutefois ces éléments de pratiques sont plutôt incohérents avec leurs affirmations, puisqu'en aucun moment les enseignants ne déclarent accorder de l'importance à la réflexion métacognitive sur les apprentissages réalisés.

Quant à la cohérence entre (i) les pratiques déclarées et observées des enseignants et (ii) et l'esprit de la compétence 2, notre analyse reconnaît une discordance. En effet, comme décrit précédemment les pratiques déclarées et observées des enseignants correspondent de façon prédominante à une approche centrée sur les théories behavioristes. Ainsi, les propos et les actions des enseignants dénotent une forte concentration sur l'enseignement et sur l'exécution d'une action motrice décontextualisée, soit des éléments de natures behavioristes. Or, la compétence 2 telle que formulée dans la réforme de 1993 prescrivait le développement de cette compétence en s'appuyant sur les théories cognitivistes. En effet, il y était prescrit une approche centrée sur l'élève, notamment par l'emploi de stratégies cognitives et métacognitives, comme la réflexion de l'élève sur ses apprentissages réalisés. Donc les enseignants ne semblent pas développer la compétence 2 comme prescrit.

En fait, l'intention de diriger et de contrôler le processus d'apprentissage des élèves s'est traduite dans leurs pratiques par des tâches expliquées de manières théoriques, puis de manières pratiques par les enseignants. Ceci laisse moins de place aux élèves dans le processus d'apprentissage. En effet, les élèves obéissent aux directives sans pour autant avoir l'occasion d'interagir davantage avec l'enseignant et leurs pairs.

5.4 Les conceptions, les pratiques et les théories de l'apprentissage

Les analyses qui ont été réalisées ont permis de faire une caractérisation des théories de l'apprentissage auxquelles se rapportent les enseignants ayant participé à la recherche. Majoritairement, les enseignants (5 sur 8) adhèrent à une conception plutôt behavioriste de la connaissance. En fait, que ce soit dans leurs conceptions ou leurs pratiques, ils privilégient une approche behavioriste. Nous avons pu également relever que certains enseignants (3 sur 8) adhèrent partiellement à une conception et une pratique s'appuyant sur l'approche cognitiviste, car ils orientent leurs enseignements

sur des activités au cours desquelles les élèves se mettent dans une position d'observation, pour ensuite poser des questions si nécessaire.

CONCLUSION

Cette étude avait pour but de présenter un état des lieux des pratiques d'enseignement des enseignants d'éducation physique au cégep depuis la réforme de 1993. La recension des écrits rapporte que malgré les nombreuses recherches sur les pratiques d'enseignement, peu d'entre elles portent sur l'enseignement de la discipline de l'éducation physique.

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressé particulièrement aux pratiques d'enseignement des enseignants qui interviennent dans le cours visant la compétence 2, de même qu'au fondement sur lesquels ils s'appuient. C'est pourquoi cette recherche empirique a fait appel à une approche méthodologique qualitative compréhensive / interprétative, avec la seule intention de décrire une réalité vécue quotidiennement par les enseignants pour mieux la comprendre. Nous avons analysé les données qualitatives issues des observations de la pratique ainsi que des entretiens semi-dirigés pré et post observation de huit enseignants pour apporter un éclairage sur leurs pratiques d'enseignement.

En lien avec le premier objectif de la recherche : décrire les pratiques d'enseignement des enseignants d'éducation physique visant le développement de la compétence 2, nous notons la présence de l'enseignement explicite comme pratique d'enseignement. Nous remarquons, que les enseignants s'en tiennent, tant dans leur discours que leurs actes, à une centration sur les connaissances déclaratives et procédurales et semblent omettre les connaissances conditionnelles.

Ainsi les enseignants ont la perception qu'en ayant un contrôle sur le temps de réalisation des activités d'apprentissage, ils s'assurent de transmettre efficacement et de manière soutenue les informations nécessaires pour apprendre. Ils considèrent la contingence de l'environnement nécessaire aux développements des habiletés, des aptitudes et des attitudes pour un apprentissage efficace. Que ce soit lors de l'amorce, du déroulement ou de la conclusion, l'enseignant dirige des activités simples pour une transmission précise des informations essentielles à sa réalisation.

De la planification de la leçon et des choix de pratiques d'enseignement, nous retenons ceci :

- les enseignants semblent favoriser le développement d'un environnement qui contraint le stimulus-réponse axé sur le développement de comportements efficaces ;
- les enseignants caractérisent leurs groupes d'élèves par l'énumération de trois comportements observables : les qualités physiques et les habiletés techniques, les attitudes et les genres ;
- les enseignants planifient pour favoriser un enseignement explicites, par l'utilisation de la boucle suivante : explication, démonstration et correction ;
- les enseignants disent aussi apprécier débiter la leçon par des énoncés théoriques.

En réponse au deuxième objectif visant à décrire les conceptions de l'enseignement, nous constatons que les enseignants sont majoritairement de conception behavioriste, même si trois d'entre eux ont une réflexion qui laisse entrevoir une sensibilité à l'approche cognitive.

Pour atteindre le troisième objectif de la recherche : identifier les théories de l'apprentissage sur lesquelles les enseignants en éducation physique s'appuient, nous prenons acte des déclarations et des observations des enseignants et constatons que les

théories d'apprentissage behavioristes sont préconisées par les enseignants participants à l'étude. Mentionnons que les théories d'apprentissage cognitivistes sont présentes occasionnellement.

Pour ces raisons, nous considérons que les pratiques d'enseignement des enseignants ne semblent pas en cohérence avec le développement de la compétence 2 au sens proposé par la Réforme de 1993.

Les limites de la recherche et autres recherches à effectuer

Nous évoquons les limites de cette recherche en ayant en tête que les résultats obtenus provenaient de participants de la couronne montréalaise et qu'ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants en éducation physique au cégep du Québec. En effet, nous sommes conscients qu'avec un corpus de huit participants volontaires, rencontrés une seule fois, une généralisation des résultats n'est pas possible.

La subjectivité du chercheur est à prendre en compte. Ce dernier est un enseignant en éducation physique et c'est lui qui a conduit la recherche, les entrevues, analysé les résultats, puis conclut. Il a pris des moyens pour demeurer le plus objectif possible, comme il a explicité sa position épistémologique et a procédé à une lecture du réel théorique selon un point de vue théorique ou une grille d'analyse prédéfinie. Finalement, il demeure qu'il a sa propre lecture de ce qu'il a entendu et observé. D'autres recherches sont à réaliser en utilisant d'autres outils permettant de documenter en plus grand nombre et plus en profondeur les pratiques d'enseignement des enseignants en éducation physique au cégep.

Le biais de désirabilité sociale survient lorsqu'un participant interviewé fournit des réponses en conformité à ce qui est attendu socialement (Congard, Antoine, Ivanchak,

Gilles 2012) ou bien en conformité avec sa perception de ce qui est attendu du chercheur. Il est possible que les participants aient modifié certaines réponses pour se conformer à l'une des deux possibilités. Dans le même ordre d'idée, les participants peuvent participer à cette recherche par intérêt pour la profession, pour la pédagogie ou pour la recherche elle-même. Il faut aussi dire que ceux qui ont accepté de répondre ont probablement un intérêt pour la pédagogie qui les amène peut-être à une approche plus centrée sur l'apprentissage comme le demande la réforme. Ainsi pour augmenter l'objectivité des données produites, une future recherche pourrait utiliser la technique de la triangulation des chercheurs qui consiste à conduire l'analyse des données par deux chercheurs plutôt qu'un (Karsenti et Savoie-Zajc 2011, p. 143-144).

Le chercheur a seulement réalisé une seule séance d'observation à partir de laquelle il doit tirer des conclusions. Ceci constitue ainsi une limite au niveau de la crédibilité de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc 2011, p 140-141). Au niveau de la méthodologie, le chercheur ne connaissait pas les pratiques d'enseignement des sujets. Par contre, l'ajout d'une visite supplémentaire confirmerait ou infirmerait les résultats de la première visite, compte tenu des pratiques d'enseignement déclarées et effectives. Cela augmenterait la plausibilité des interprétations et donc de la crédibilité de la recherche. Des chercheurs pourraient diminuer le nombre de participants de moitié et vérifier leurs pratiques à deux occasions dans la seule intention d'augmenter le spectre d'observation, ce qui générerait de l'information supplémentaire. Ces nouvelles conditions de recherche aideraient à préciser les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants en éducation physique pour atteindre la compétence 2. Également, il serait possible de mieux saisir le continuum entre ces observations et faire liens au regard de leurs postures face aux théories de l'apprentissage.

Nous voulons rappeler que deux critères d'inclusion ont été appliqués dans la présente étude : le nombre d'années d'expérience (entre 5 et 24 années), la formation

universitaire (baccalauréat en enseignement de l'éducation physique ou baccalauréat en kinésiologie). Nous sommes conscient qu'une analyse transversale tenant compte de ces catégories aurait pu être menée. D'autres catégories, tels le genre, le niveau de diplomation, l'expérience sportive et athlétique et les formations connexes (DESS, maîtrise), auraient aussi pu faire l'objet d'une analyse transversale. De telles analyses n'ont pas été conduites dans le présent mémoire ce qui en constitue une limite. Ces analyses pourront faire l'objet d'une étude ultérieure.

ANNEXE 1

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



Intitulé du projet : Pratiques d'enseignement et théories d'apprentissage des enseignants d'éducation physique au cégep

Identification

Responsable du projet : Guy Bertrand

Cellulaire : (514) 831-3271

Courriel : bertrand.guy@uqam.ca

Département : Sciences de l'éducation

Adresse postale : C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8

Direction de recherche

Louise Ménard, Professeur, département de didactique,

Téléphone : (514) 987-3000, poste 5673

Courriel : menard.louise@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche au regard des pratiques d'enseignement chez les enseignants d'éducation physique au cégep. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Vous êtes invité(e) à participer à ce projet de recherche visant à connaître les pratiques d'enseignement des enseignants en éducation physique au cégep ainsi que les postures épistémologiques auxquelles elles sont associées. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une maîtrise en éducation.

Le projet se déroulera comme suit. Une phase de cueillette de données sera réalisée à l'hiver 2018. Par la suite, les résultats obtenus seront analysés en vue de répondre à des objectifs de recherche. Pour le besoin de cette recherche scientifique, huit enseignants en éducation physique au cégep seront requis.

Le recrutement sera réalisé comme suit. Les sujets de la région du grand Montréal seront informés du projet par un courriel qui leur sera directement adressé à leur cégep. Ceci aidera à conserver l'anonymat des participants. Pour éviter toute subjectivité entre le chercheur et les sujets, tous les enseignants connus du chercheur ne peuvent pas participer à la recherche incluant les collègues travaillant avec lui.

Dans le cadre de cette recherche, trois objectifs de recherche sont visés.

1. Quelles sont les postures épistémologiques adoptées par les enseignants d'éducation physique pour développer la compétence 2 au cégep ?
2. Quelles sont les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants d'éducation physique ?
3. Quelles sont les théories de l'apprentissage auxquelles se rapportent les enseignants en éducation physique ?

Nature et durée de votre participation

Votre participation implique :

1. de répondre aux questions posées par le chercheur à l'occasion de deux entrevues;
2. d'être observé durant une leçon.

La recherche se déroulera à la session hiver 2018. Le but est de décrire les pratiques d'enseignement des enseignants d'éducation physique au cégep. En tant que participant, vous serez visité par le chercheur en une seule occasion à votre cégep. À cet effet et après avoir lu, compris et signé le formulaire de consentement, vous serez questionnés pour une durée de dix minutes avant votre leçon. À ce moment, vos réponses seront enregistrées. Durant la leçon, vous serez observés par le chercheur et vos paroles seront enregistrées. Finalement, une deuxième entrevue sera réalisée, et ce, immédiatement après votre leçon. Votre participation totale sera d'une durée approximative de trois heures dans la même rencontre.

Comme mentionné précédemment, vous serez visités une seule fois, de préférence entre la troisième et la cinquième semaine, selon vos disponibilités et préférences.

1. L'entrevue

Une entrevue sera réalisée juste avant la période d'observation en classe, pour une durée de dix minutes et aussi juste après l'observation en classe, pour une durée de trente minutes (donc à deux reprises) afin que vous décriviez vos conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, vos objectifs d'apprentissage, vos choix pédagogiques et vos modalités d'évaluation. Cette entrevue permettra de mieux comprendre vos pratiques. Vous choisirez le lieu de la rencontre. Vous demeurez toujours libre de ne pas répondre à une question sans vous justifier. Chaque entrevue sera enregistrée sur un support audio. Elle sera ensuite transcrite sur un support informatique qui ne permettra pas de vous identifier.

2. L'observation

L'observateur sera installé dans votre classe (gymnase, piscine, aréna ou autres classes) à un endroit désigné conjointement pour ne pas déranger le groupe. Nous vous rappelons que vous pouvez en tout temps demander de suspendre l'observation. Les étudiants présents seront informés au début de la leçon du fait qu'il y a observation des pratiques d'enseignement. Le chercheur prendra le temps de répondre aux questions des étudiants. Il est à considérer qu'une observation durant une évaluation des apprentissages ne sera pas un moment propice pour notre recherche et qu'il faut choisir un autre moment. Le chercheur notera à l'écrit ce qu'il observe. Il devra également noter le contexte, la disposition et le climat de classe, les comportements des étudiants et les événements particuliers lors de la séance d'observation. De son côté, l'enseignant portera sur lui, un appareil pour enregistrer ses paroles. Elles seront ensuite transcrites sur un support informatique qui ne permettra pas de vous identifier.

Une fois les transcriptions terminées, les enregistrements audio seront conservés en un lieu sécurisé et détruits deux ans après la fin de la recherche.

Avantages et risques liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette recherche. Toutefois, votre participation contribuera à l'avancement des connaissances pour l'apprentissage en éducation physique au cégep. Aucun inconvénient prévisible n'est associé à la participation à ce projet. Mais il est vrai qu'il demandera de votre temps et qu'il pourrait déranger légèrement votre gestion de classe ou les activités des étudiants en classe à l'occasion de l'observation de votre leçon. Si toutefois un inconfort

survenait durant la rencontre, vous pouvez décider de refuser que le chercheur utilise les données enregistrées vous concernant, sans avoir à donner la raison. Aussi, vous saurez gré d'informer vos élèves au minimum une semaine avant la tenue de l'observation en classe dans le but d'éviter certaines incompréhensions des élèves et d'en faciliter la prise de données par le chercheur.

Confidentialité et anonymat

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels, et que seul le chercheur a accès aux données collectées. Le chercheur prendra rendez-vous avec vous au moment qu'il vous convient le mieux pour l'observation en classe et l'entrevue semi-dirigée afin de rendre la situation agréable pour vous. Tout le matériel de recherche ainsi que le formulaire de consentement seront conservés dans un lieu sûr (au bureau du chercheur) pour la durée totale du projet. Les données sont conservées deux années suivant la recherche et seront détruites après cette date.

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, ce sera par les moyens anonymes suivants :

- 1- Le nom des participants n'apparaîtra dans aucun rapport de recherche.
- 2- Un code sera utilisé au lieu du nom sur le verbatim des entretiens et sur les documents écrits.
- 3- Les informations recueillies seront conservées par le chercheur et personne d'autre n'y aura accès.
- 4- En aucun cas, les résultats de votre participation ne seront dévoilés à qui que ce soit.

Participation volontaire

Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous acceptez donc de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de l'étude. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre consentement à participer sera valide lorsque vous aurez signé le formulaire de consentement. Votre participation implique que vous acceptiez que le chercheur puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Compensation financière

Aucune rémunération ou compensation financière n'est prévue.

Modification éventuelle du projet

Une fois le projet démarré, le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourrait modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. Le chercheur se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration avec le participant.

Utilisation des données

Les données recueillies grâce à votre participation seront utilisées exclusivement dans le cadre de ce projet.

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Les données recueillies grâce à votre participation seront utilisées exclusivement dans le cadre de ce projet.

Des questions sur le projet de recherche

Pour des questions et réponses additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche, vous pouvez contacter le responsable du projet à l'adresse bertrand.guy@uqam.ca ou au numéro de téléphone suivant : 514-831-3271.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 3 : covanti.veronique@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3359.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet d'études supérieures et je tiens à vous remercier. Pour obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette étude, il vous suffit d'ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement

Je, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et accepte volontairement de participer à ce projet de recherche, je reconnais que le chercheur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est volontaire, qu'elle implique d'utiliser, si je l'autorise par la présente, les données audio et d'observation. Je sais que je peux mettre fin à ma participation en tout temps, sans justification à donner. Pour arrêter ma participation, il me suffit d'en informer le responsable du projet. Par ailleurs, toutes les informations que je fournirai demeureront confidentielles et mon identité ne sera jamais révélée.

Par ailleurs (cochez seulement si vous êtes d'accord),

je souhaite obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche (je laisse mes coordonnées ci-dessous).

j'accepte que le chercheur me contacte ultérieurement pour participer à d'autres recherches (je laisse mes coordonnées ci-dessous).

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Signature du chercheur responsable du projet : _____ Date : _____

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec le chercheur et remettre le second à l'intervieweur.

ANNEXE 2

GUIDE D'ENTREVUE PRÉ-OBSERVATION

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET THÉORIES D'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION
PHYSIQUE AU CÉGEP

Questionnement avant la leçon.

Durée 15 minutes.

Amorce

1. Ça veut dire quoi pour vous enseigner ?
2. Nommez deux ou trois caractéristiques qui distinguent les étudiants ce groupe de ceux d'un autre groupe?

Planification

3. Comment avez-vous planifié cette leçon ?
4. Quels sont les savoirs et connaissances à apprendre aujourd'hui ?
5. Pour quelles raisons avez-vous planifié votre cours comme ça?
6. Quel est, dans ce cours, votre rôle en tant qu'enseignant d'éducation physique ?

ANNEXE 3

GUIDE D'ENTREVUE POST-OBSERVATION

Questionnement après la leçon.

Durée 60 minutes.

Planification

1. Que pensez-vous de votre planification d'aujourd'hui ?
La séance s'est-elle déroulée comme vous l'aviez planifiée ?
Quelle a été la différence au regard de la planification ?
Avez-vous une idée des raisons de ces différences?
2. D'après vous, qu'ont appris les élèves aujourd'hui ?

Amorce

3. Pouvez-vous décrire de quelle manière vous avez débuté votre leçon ?
4. Expliquez-moi les raisons pour lesquelles vous avez choisi de débiter votre leçon de cette manière ?
Débutez-vous vos leçons en utilisant d'autres procédés (*méthodes, moyens, techniques*)?
Si oui, lesquels ?
5. Pouvez-vous énumérer les stratégies (*méthodes, moyens, techniques*) utilisées aujourd'hui ?
Quels sont les bénéfices d'utiliser ces stratégies (*nommer*) ?
Expliquez comment les stratégies employées permettent aux élèves d'atteindre les objectifs de la leçon ?

6. J'ai observé que vous utilisez un support (PPT, livre, tableau blanc, vidéo, Internet, cellulaire). Quel bénéfice retirez-vous de son utilisation pour vous et pour l'élève?

7. Pourquoi avez-vous choisi cet outil d'évaluation aujourd'hui ?

Quel était votre objectif lors de l'évaluation d'aujourd'hui?

Que voulez-vous évaluer avec ces outils?

Quels sont vos autres outils d'évaluation pour ce cours?

Conclusion

8. Pour quelles raisons avez-vous décidé de conclure votre leçon de cette manière?

Contexte (*sur ce quoi je (Guy) n'ai pas d'emprise*)

9. Depuis que vous êtes au cégep, avez-vous suivi une/des formation-s ?

Avez-vous cherché à vous former ou à obtenir des informations pour vous aider dans votre enseignement ?

Quel genre de formation ? (crédité, non crédité, atelier, lecture, informel avec collègues)

participer à un atelier, rencontrer un conseiller ou une conseillère en pédagogie, consulter des ouvrages sur la pédagogie ou échanger avec vos pairs?

Quels sont les bénéfices personnels apportés par ces formations dans votre enseignement ?

10. Avez-vous l'obligation d'une approche, d'une méthode d'enseignement ou d'une façon de faire imposées par des collègues, le département, la formation générale ou le collège ?

Concernnant la discipline ?

Concerant la compétence 2 ?

Quelle est-elle ? Manuel, publication maison, etc ?

11. Avez-vous une spécialité disciplinaire?

Laquelle ?

Avez-vous enseigné une discipline dont vous n'êtes pas spécialiste ?

Comment avez-vous fait pour enseigner ?

Quelles sont les ressources que vous utilisez pour planifier votre enseignement?

Avez-vous un ou des auteurs préférés ? Qui ?

12. Que savez-vous de la réforme de 1993 ?

Plus personnel

Pouvez-vous me dire quel est votre ou vos diplôme(s) universitaire?

Êtes-vous un kinésologue ou un enseignant d'éducation physique?

Depuis combien d'années enseignez-vous en éducation physique

Au cégep?

Ailleurs ?

Êtes-vous certifié du Programme de certification des entraîneurs (PNCE) ?

- Si oui, quel niveau et quelle spécialité ?

Avez-vous un brevet d'enseignement du MEQ?

Bilan

Quel bilan faites-vous de l'expérience d'enseignement depuis que vous êtes au cégep ?

Qu'avez-vous amélioré ?

(pour voir l'évolution de l'enseignant)

ANNEXE 5

TABLEAU DES PRATIQUES OBSERVÉES

Dans les pages qui suivent, un tableau des pratiques observées et enregistrées est présenté pour chacun des huit enseignants. Il identifie, dans la colonne de gauche le minutage, dans la colonne du milieu les interventions observées et dans la colonne de droite le verbatim. Des extraits des verbatim se retrouvent dans le chapitre 4.

Enseignant 1

Pratiques observées dans un cours d'initiation au patinage à l'aréna

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|----------|---|--|
| 0-04 | L'enseignant prend les présences dès l'arrivée des élèves et commente ceux qui s'activent en arrivant sur la glace. | « Charron... Barbeau... Youssef... » « On se tape le dos. Bonne vélocité. On se tape le dos. Extension, flexion du tronc...jambes larges, jambes rapprochées. On pousse avec les talons. Genoux fléchis...fléchis un p'tit peu plus tes genoux...regarde pas par terre. Regarde en avant, comme ça. Vu...ah! oui, je sais. Voilà. Tu es capable. Vas-y comme ça. Super!...OK. » |
| 4-10 | L'enseignant mentionne aux élèves de prendre les feuilles pour l'évaluation diagnostique | « Si vous n'avez pas terminé votre évaluation diagnostique, les feuilles sont sur le banc. » |
| 11-21 | L'enseignant dirige une période d'échauffement collectif. | Petit saut. Par-dessus lignes rouges et lignes bleues...On regarde devant soi, puis on saute...Lignes rouges aussi. Lignes rouges aussi...bien.. OK. On accélère entre les lignes bleues. On ralentit par la suite...excellent. » |
| 18-24 | L'enseignant explique un parcours de patinage autour des cônes. Pendant | « C'est notre troisième fois qu'on fait le parcours. Faut le connaître, ça fait partie de |

| | | |
|-----------|---|---|
| | l'exécution, il offre de l'aide individuelle. | notre routine...bon plie les genoux, pousse avec les talons...» |
| 24-28 | L'enseignant invite les élèves le long de la bande pour expliquer les travaux à remettre, les critères d'évaluation ainsi qu'une nouvelle habileté : les croisements avant. | « Aujourd'hui, on révise les arrêts, on révise les virages, puis on entame les croisements avant. Fait qu'on va commencer par notre révision des virages, puis des des arrêts, puis des virages, puis vers la fin du cours on verra du nouveau stock.- Des arrêts. Trois critères performance. Quels sont-ils ? » |
| 28-48 | Révision technique de l'arrêt, pratique individuelle pour les élèves et correction demandées par l'enseignant. | « Quand tu fais un arrêt, tu abaisses les genoux...tu es en déséquilibre après ton arrêt. Moi, j'aimerais ça que tu glisses, tu sais...» |
| 48-54 | L'enseignant explique au tableau une méthode pour améliorer le geste technique. Les élèves exécutent et l'enseignant corrige. | «Tous au tableau. On fait des croisements statiques entre guillemets. Ni vers l'avant ni vers l'arrière. Juste sur le côté. On va les faire en mouvements. On voit les croisements avant pour aujourd'hui. On a cinq lieux de pratique, les cinq cercles. » « ...Fait que la méthode c'est d'avoir une contrainte dans l'exercice, qui vous oblige à respecter les critères de performances.» « ...tu triches un peu sur la contrainte. Tu baisses ici et dès que t'as passé le bâton, tu redresses.» |
| 54-1h05 | L'enseignant explique un jeu pour que les élèves mettent en application les habiletés apprises depuis le début de la session | « La tag arrêt. Il faut freiner devant la personne.» |
| 1h05-1h09 | Pause pour boire de l'eau | |
| 1h09-1h17 | L'enseignant démontre un exercice intégrateur sur le croisement des patins. | « On fait des croisements statiques. » « On va faire les croisements sur les cinq cercles, puis on va construire notre geste de cette façon-là.» |
| 1h17-1h26 | L'enseignant explique au tableau blanc un nouveau parcours et effectue une démonstration qui est exécutée par les élèves par la suite | « Distancez-vous du cercle svp parce que je vais le faire. J'ai vu beaucoup de monde avec bâton au centre avec la main la plus proche du centre, en allant le porter le plus loin possible : bien évidemment, ça m'oblige à m'incliner vers l'intérieur. C'est une bonne contrainte que vous aviez. » |
| 1h35 | Pour finir, l'enseignant répond aux questions des élèves sur les apprentissages de la leçon et parle de la prochaine leçon. | « Quand je croise. OK. Ma jambe extérieure va passer par-dessus ma jambe intérieure. Donc, je fais vraiment un croisement avec chacun de mes patins à |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>chaque fois. Qu'est-ce qu'il nous reste ? Inclinez le corps vers l'intérieur. Plus je vais vite, plus mon corps va être incliné. OK? »</p> <p>« Puis la semaine prochaine, c'est le tournage. Alors, vous allez être filmés pour le parcours technique et vous allez être filmés pour un geste technique qu'on a vu parmi les quatre et ça va être le geste que vous allez devoir travailler dans votre première boucle d'apprentissage.»</p> |
| Bref résumé | | |
| <p>Durant toute la leçon, l'enseignant est directif et s'assure que les élèves sont en action. Pour que les élèves améliorent leur geste technique, l'enseignant propose une méthode où l'élève doit trouver une contrainte et un critère de performance. Il utilise une approche qui consiste à donner des directives, des explications et à proposer de l'exercisation, des corrections et questions et des encouragements.</p> | | |

Enseignant 2
Pratiques observées dans un cours de yoga

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|-------------|---|---|
| 0-8 | L'enseignant débute la leçon par la prise des présences, suivi d'explications au sujet des travaux, de l'évaluation à réaliser à effectuer et explique la leçon d'aujourd'hui | « Dans un cours très important où vous aurez à évaluer, donc observer un partenaire sur une des deux variations de la salutation au soleil. Alors le relevé est là, je vous invite à l'ouvrir et lire au moins les deux premières pages pour les critères d'observation. Un, ça va t'aider dans ta pratique cette semaine à un peu plus euh... mettre de l'emphase sur l'enlignement, sur l'enracinement.» « Aujourd'hui on poursuit euh... notre exploration...on va y aller un peu, mais d'une manière différente en introduisant des mouvements très classiques dans Hatha yoga.» |
| 8-14 | L'enseignant dirige l'échauffement collectif | « On veut que les gros orteils se touchent. Donc, on se rappelle, on peut lever nos orteils pour bien les redéposer pour s'enraciner complètement. On engage les muscles des jambes : contracte légèrement le fessier : rentre le nombril : lève les épaules vers le ciel: roule vers l'arrière: allonge les mains, paumes vers le miroir. » |
| 14-29 | L'enseignant dirige les activités tout en démontrant la salutation au soleil | « Salutation au soleil A. Je guide une fois à droite et par la suite on le fait individuellement à gauche par l'intermédiaire de votre souffle. Expirez. Inspirez. Arc de cercle. Regarde vers le ciel. » |
| 29-50 | Les élèves exécutent individuellement une routine pendant que l'enseignant effectue des corrections individuelles | « Tu peux ouvrir un p'tit peu les jambes, t'aurais plus de stabilité. Super, oui ! Parfait. Tête relâchée. Fléchis tes jambes pour ramener tes fesses plus, ramène les pieds, pour amener les fesses plus loin » |
| 50- 1h30 | L'enseignant dirige les activités en démontrant de nouvelles postures de yoga et d'étirement | « Nous avons introduit dans les dernières semaines notre respiration Ujjayi. On va continuer à la pratique: donc, pour le premier exercice, simplement ramener votre souffle par une respiration unique par le nez et vous pouvez osciller de gauche à droite, d'avant, arrière pour observer comment votre corps réagit pour pouvoir revenir dans votre centre d'équilibre. Tranquillement, approfondir notre respiration. » |
| 1h30-1h35 | L'enseignant informe les élèves au sujet de la prochaine leçon | |
| Bref résumé | | |

La leçon est entièrement transmise par l'enseignant, sans offrir l'opportunité aux élèves d'intervenir. Lors de l'amorce et de la conclusion, l'enseignant donne essentiellement des informations sur les travaux à réaliser et les évaluations à venir. L'enseignant dirige la leçon par une démonstration continue des gestes techniques, que les élèves doivent imiter.

Enseignant 3

Pratiques observées dans un cours de badminton

L'enseignant 3 a été rejeté lors de la compilation des résultats, car le chercheur s'est rendu compte que le participant, par personne interposée, utilisait du matériel du chercheur.

Enseignant 4
Pratiques observées dans un cours de volley-ball

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|-------------|---|---|
| 0-19 | L'enseignant présente le contenu la leçon et dirige une séance de <i>jogging</i> de 12 minutes | « Aujourd'hui, comme d'habitude, on va faire notre 12 minutes de courses, ensuite je vais vous réexpliquer les évaluations qu'on va faire entre nous, s'il nous reste du temps on va jouer, et à la fin le quizz théorique. » |
| 19-27 | L'enseignant explique le fonctionnement de l'évaluation diagnostique. Il corrige verbalement les problèmes observés. | « Un collègue envoie un ballon que l'autre retourne en manchette en haut et au centre de la plaque entre les 4 vis et un nombre de points est accordé. Un point sur 10 (1/10) ou zéro point sur 10 (0/10) est accordé. Et l'autre page 58, section évaluation par les pairs, évaluation de la technique sur 10 (/10). Après, je fais l'auto-évaluation». « Quand je cours, je devrais m'arrêter pour recevoir le ballon en touche ou en manchette et utiliser la bonne technique, donc les coudes un peu plus larges. La majorité des gens n'ont pas les coudes assez larges ». |
| 27-59 | L'enseignant anime un atelier d'évaluation. Les élèves, placés en trio, s'évaluent entre eux dans deux ateliers. | « Pendant ce temps-là, il y a quelqu'un qui prend la page 57, pendant que moi je fais les services, il y a quelqu'un qui va m'observer, il y a des critères à la page 57 avec des points. On ne fait que l'exécution technique. Donc le résultat devrait être sur... 10. Et l'autre personne de l'autre côté du filet retourne les ballons ». |
| 1h-1h26 | L'enseignant explique comment jouer au volley-ball avec des règles modifiées et par la suite les élèves sont en action. | « Ligne de fond, la noire est plus proche avec un service lancé, pas frappé, et le serveur lance 2 fois le ballon ». |
| 1h26-1h30 | L'enseignant corrige verbalement les problèmes observés. | «J'ai découvert quelques trucs..., la communication dans l'équipe ...le rôle de chaque joueur et la place sur le terrain en défensive... utilisent le livre, lisez-le, fait sur qu'il y a décrit dedans...manque d'anticipation ...les épaules faces au ballon...on réceptionne en manchette...je l'ai dit au premier cours ». |
| 1h30 | L'enseignant propose un minitest de type <i>quizz</i> aux élèves et fait compléter la fiche de travail d'aujourd'hui. | « quand c'est fini vous remettez le quizz et remplissez votre fiche bleue ». |
| Bref résumé | | |

L'enseignant présente le plan de la leçon, fait faire un échauffement. Ensuite, il explique les prétests, le moment de jeu avec des règles d'actions modifiées, une synthèse en lien avec les erreurs perçues et un quizz. Les étudiants sont placés en trio : un élève en action, un autre qui évalue, et le dernier qui ramasse les ballons, le tout s'effectue en rotation. Par la suite, ils réalisent tous une auto-évaluation de leur technique à l'aide d'une grille existante dans un livre de référence. Le moment de jeu et la synthèse sont dirigés par l'enseignant. Il y a un quizz à la fin de la leçon.

Enseignant 5
Pratiques observées dans un cours d'Ultimate

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|----------|---|---|
| 0-13 | L'enseignant prend les présences et, en même temps, il corrige les gestes techniques et encourage les élèves qui expérimentent des techniques pour répondre aux objectifs personnels visés. | « Allez penches-toi un peu et fouette vers la cible...les trois pratiquent le revers...quel est ton objectif ? pratique ton coup droit...beau lancer ». |
| 13-17 | L'enseignant remet une fiche aux élèves qui, répondent aux questions inscrites au sujet de la pratique effectuée. | « Rapidement, vous complétez la semaine 7 et me la remettez, on va répondre aux questions au retour de la semaine de relâche. Assurez-vous de mettre un commentaire qui est pertinent, soit un indice de ce que vous devez améliorer ou encore une tendance que vous avez. Ceci va vous aider à trouver des réponses à vos problèmes. » |
| 17-49 | L'enseignant présente une nouvelle technique, accompagnée d'une série d'exercices exécutée en duo, suivie de corrections individuelles et collectives. | « Nous sommes rendus à l'étape du troisième lancer, le lancer marteau. Si vous jouez dans une ligue, personne ne connaît ça le marteau, c'est le... <i>hammer</i> . Alors venez ici au centre, on va pratiquer quelques minutes, pas trop longtemps, car nous avons un cours assez chargé. Prête-moi ton disque pour une démonstration. Comme à l'habitude, il y a mon pied pivot... En pratique j'ai le réflexe d'amener la jambe non dominante devant, si vous la levée c'est un marché. Pour le <i>hammer</i> , c'est important de garder le même pied pivot et là je recule et c'est le plus simple, car vous devez garder la même prise que le coup droit avec votre majeur accoté sur la paroi et c'est le même principe, vous avez besoin de votre coup de fouet, le pouce et l'index servent seulement à l'équilibre. Le même principe, on pratique sur une ligne, pour les gauchers, le pied pivot c'est le pied droit, recule la jambe droite, épaules perpendiculaires à ma cible et là ça ressemble beaucoup au coup, au lancé du ballon de football. Coude haut, main à la hauteur de la tête et transfert de poids de la jambe arrière à la jambe avant et la seule différence qu'à la différence du ballon de football, il faut prévoir que mon disque va partir vers la |

| | | |
|--|--|---|
| | | gauche et va revenir vers la droite si je suis un droitier, donc je vais viser quelques mètres à côté de ma cible. Vous allez pratiquer. Le lancer est pratique pour passer par-dessus la défensive. » |
| 49-54 | L'enseignant effectue une correction collective devant tous les élèves et propose des tactiques individuelles. | « Un commentaire ..., deux choses, le terrain est petit, la principale chose, la personne avec le disque, vous êtes important pour le démarquage de mon coéquipier. Je fais une feinte de passe, le défenseur va se compromettre. » |
| 56-1:23:30 | L'enseignant explique, démontre et organise la mise en action d'une activité collective en diminuant la surface de jeu | « Un petit jeu qui va permettre de voir ce qui se passe autour de moi...en gros ce qu'il faut faire, c'est de défendre le cône dans son territoire et attaquer le cône dans l'autre territoire. » « Reviens, reviens, reviens, soyez patient, faites des feintes de passes, de passes, c'est bien, toi, toi, par ici, soyez patient, good, belle passe. Ok stop, stop, stop. Ok 1-0 pour les orange. Vous êtes essouffés, belle participation. Une chose, vous n'êtes pas assez patient ». |
| 1:23:30 1:31:00 | L'enseignant fait une reprise de l'exercice du duel de la leçon précédente. | « Lecture du disque à un contre un...prenez une gorgée d'eau bien méritée...deux lignes, vous vous mettez devant quelqu'un que vous voulez affronter...plusieurs ont de la difficulté à lire le disque dans les airs...gogogogo, lecture, lecture, lecture et attrapez à deux mains ». |
| 1:31:00 1:36:00 | L'enseignant explique la prochaine leçon et fait compléter la fiche de travail d'aujourd'hui. | « Prochain cours, à ne pas manquer, car il y a une évaluation ...quand c'est terminé, vous ramenez votre fiche et on se revoit après la semaine de relâche, bon cours. » |
| Bref résumé | | |
| L'enseignant exploite plusieurs activités d'apprentissage, dont les techniques de lancer du disque, ainsi que des situations de jeu en partant du simple vers le complexe. Il gère le temps de chaque activité. Il utilise la procédure de l'explication, de la démonstration, de l'exercisation en duo dans un continuum allant d'une pratique sans adversaire à une pratique avec un adversaire. Il propose des activités et apporte les solutions possibles aux problèmes visualisés sans questionner les élèves. L'enseignant est très directif comme un entraîneur, il encourage, conseille, corrige et arbitre, c'est l'homme-orchestre idéal. | | |

Enseignant 6
Pratiques observées dans un cours de yoga

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|--|---|---|
| 0-15 | L'enseignant débute la leçon débute par la prise des présences, répond aux questions des élèves sur les travaux à effectuer et les informe sur le sujet de la leçon | « Prenez la page 25 dans le cahier rouge. Qui a bien dormi ? Qui a mal dormi ? Qu'est-ce qui vous a empêché de dormir ? ...Vous avez toutes trop pensé. À la page 25 on parle d'insomnie, ça peut vous aider... À la page 30, prenez des notes sur ce que vous voyez ». « Il y a deux sortent d'insomnie : l'anxiété, le stress, le surmenage...peuvent être responsables du trouble du sommeil. En médecine classique, on prescrit des somnifères donc pour aider à dormir, mais à long terme les somnifères peuvent faire en sorte que c'est devenu impossible de dormir sans somnifère, car on crée une dépendance ce qui peut être néfaste à long terme, mais il y a des alternatives reliées à la médecine chinoise et c'est ça qu'on va voir aujourd'hui...» |
| 15-30 | L'enseignant dirige un échauffement collectif et la salutation au soleil avec les élèves. Il aide les élèves individuellement ?? | « On va commencer par la mise en harmonie par le phénix ouvre ses ailes. Ça va nous aider à s'ancrer dans le cours, se préparer au cours, peut-être dans le sens tous les soucis que nous avons dans la tête pour les envoyer pour s'endormir, on va se pratiquer à oublier ce que l'on a avant et après le cours pour se concentrer... » |
| 30-45 | Les élèves, en duo, présentent à tour de rôle une technique de yoga qui est évaluée par l'enseignant. | « Vous venez en avant pour les explications, les autres vous faites les postures en silence sans parler avec votre voisin, c'est déconcentrant et moi j'évalue pendant ce temps-là et on va les refaire tantôt. » |
| 45-1h15 | L'enseignant dirige différentes postures de yoga, aide les élèves | «...on redescend au sol, déposez les épaules et les hanches en même temps, engagez les orteils et relevez chien tête baissée, poussez dans les pieds...» |
| 1h15-1h30 | L'enseignant termine la leçon par une séance d'étirement | « Allongez les deux jambes, fléchir le tronc...» |
| Bref résumé | | |
| L'enseignant amorce la leçon par une mise en contexte d'une notion théorique qui sera pratiquée ultérieurement et dirige entièrement celle-ci, sauf durant la portion des présentations d'élèves, où il évaluera les présentations. Il utilise la procédure de l'explication, de l'exécution de la technique et profite du moment de pratiques autonome pour répondre ou corriger les exécutions techniques des élèves. Aucun retour sur les apprentissages en fin de leçon. | | |

Enseignant 7

Pratiques observées dans un cours d'autodéfense

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|----------|---|--|
| 0-10 | L'enseignant débute la leçon par la prise des présences, suivi d'un échauffement spécifique et collectif dirigé par les élèves, à tour de rôle. | Élève X « ...squat, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 », élève Y « sauter, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9... » |
| 10-25 | Pendant que les élèves pratiquent des techniques de frappes en duo, l'enseignant offre de l'aide. | « Alors, vous répondez aux questions sur la fiche ». |
| 25-32 | L'enseignant explique comment remplir le cahier de compte rendu | « Compte rendu 2 : tu prends les trois actions et techniques que tu as travaillées, tu inscries qu'est-ce que tu as travaillées. Est-ce que ça s'est amélioré et à quel niveau ? » |
| 32-38 | L'enseignant révise par la démonstration les trois étapes de la saisie et laisse pratiquer les élèves | « Les saisies, on va faire une révision sur les saisies... Premièrement, les trois étapes... on va mettre mon tranchant dans l'ouverture, le pouce. Deuxièmement, je vais stabiliser ma position, troisièmement, je fais mon transfert de poids ». |
| 38-46 | L'enseignant arrête l'activité, il mentionne que les étapes sont comprises et enchaîne avec une nouvelle technique. Il explique, démontre et corrige la pratique des élèves | « J'ai le contrôle de son bras... je place mon corps ici, je contrôle l'avant-bras, je contrôle l'épaule... tout ce que j'ai à faire c'est d'ouvrir le bras dans le sens que ça pli pas ». « Mets ta main sur son bras, tire l'avant-bras vers moi et pousse l'épaule, vas-y un coup » |
| 46-49 | L'enseignant complète ses explications par une démonstration | « venir contrôler l'épaule opposée et mettre le genou ici » |
| 49-59 | L'enseignant enchaîne avec une nouvelle technique. Il explique, démontre et corrige la pratique des élèves. | « Je répète mes étapes. Première étape, la personne pousse ou frappe, je viens contrôler et je pousse vers l'extérieur. Deuxième étape, je m'assure que ma saisie est solide et précise, pouces sur les jointures et mains sur le bas de la paume. Ensuite, troisième et dernier mouvement, pousse-tire comme toutes les bonnes techniques de frappes. Vous avez vu, il est allé au sol. Votre erreur c'est que vous allez pousser l'autre vers le sol. Allez-y étape par étape. » |
| 59-1h29 | L'enseignant enchaîne avec plusieurs techniques d'autodéfense. | « On va aller voir les principes de saisie, il nous en reste juste quelques-uns au niveau |

| | | |
|--|---|---|
| | Il explique, démontre et corrige la pratique des élèves. | de la saisie. La première est la saisie de collet. Comme au hockey » |
| 1h41 fin | L'enseignant termine la leçon en résumant les techniques pratiquées | «Bon vous avez bien sur plusieurs éléments à travailler ..., la semaine prochaine on va continuer avec la saisie de collet, on a pratiquement terminé toutes les clés aujourd'hui. Des questions ? On a presque terminé de remplir le cahier. Bonne semaine.» |
| Bref résumé | | |
| L'enseignant fait un rappel du devoir réalisé par une mise en pratique des élèves placés en duo. Les activités d'apprentissage sont des techniques à reproduire, la durée de chacune d'elle est bien chronométrée et il intervient souvent. Il utilise la procédure de l'explication, la démonstration avec un élève et la reprise d'information. Il profite du moment de pratique autonome pour répondre aux questions ou corriger les exécutions techniques des élèves. Aucun retour sur les apprentissages en fin de leçon. | | |

Enseignant 8
Pratique observée dans un cours de badminton

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|----------|--|--|
| 0-05 | L'enseignant prend les présences dès l'arrivée des élèves et mentionne qu'ils doivent s'échauffer en jouant | « Embarquez sur le terrain après avoir donné votre présence » |
| 05 | L'enseignant veut des transitions rapides | « ok stop, on vient ici, rapidement svp, rapidement svp » |
| 05-20 | L'enseignant présente la leçon en précisant qu'il y aura une capture vidéo d'un geste technique. Aussi, il donne plusieurs directives techniques et tactiques et questionne peu. | « Aujourd'hui le plan de match, je vous filme sur un geste technique que vous avez choisi à partir de l'évaluation diagnostique du dernier cours. Il faut ce que tu fais ce que tu choisis en termes de coups d'aide en situation de match d'ici la fin de la session. Donc c'est un coup qui te nuit je veux être clair là-dessus, d'une durée de 30 secondes... Après que nous aurons terminé avec les tournages, je vais projeter un dégagé au tableau blanc pis on va faire un formatif du laboratoire d'analyse vidéo puis après ça vous allez avec votre propre vidéo qui sera déposé sur Moodle, faire le même genre d'exercice pour me revenir avec ça au prochain cours. » « Stop, on regarde ici, là je vois qu'il y a beaucoup de gens qui vont taper le volant, mais en restant face comme ça, il y a très peu d'élan arrière pour repousser le volant plus loin sans faire trop d'effort, sans trop de puissance tourne le corps et amène le code pointé vers l'arrière puis dans ton élan avant tu vas intégrer le même mouvement de tape que tu faisais ici, mais à l'intérieur d'un mouvement de l'arrière vers l'avant toujours haut au-dessus de la tête, il y en a plusieurs que ça va bien et je veux absolument que tu te places sous le volant. Déplace-toi, ne soit pas paresseux... va chercher le point de contact au-dessus de ta tête, let's go on y va ». |
| 20-47 | L'enseignant dicte dans un premier temps les choix aux élèves pour l'exécution technique lors de la capture vidéo selon le niveau de jeu. Dans un deuxième temps, les élèves | « Pour le vidéo, vous prenez service long et dégagé, c'est la base en badminton pour ceux qui ne maîtrise pas vous allez prendre ça en premier, après ça, tu peux choisir plus librement en fonction de tes forces et |

| | | |
|---|---|--|
| | intègrent un élément technique de leurs choix. | faiblesses. Fait qu'un dégagé, je reçois ça en fond de terrain, je peux pousser ça haut et faire recule dans le fond de terrain... Un coup avec lequel tu as de la difficulté, tu l'intègres dans tes actions ». |
| 47-59 | L'enseignant mentionne les bons et mauvais éléments vus | Pas de verbatim |
| 59-1h20 | L'enseignant explique aux élèves que le devoir se réalise à partir de la capture vidéo. | « Pour répondre aux questions, vous devez visionner votre séquence de jeu, trouvez ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans votre technique et l'inscrire dans votre cahier ». |
| 1h20 fin | L'enseignant explique le pourquoi du laboratoire et ce qu'est une règle de fonctionnement | « Le labo aide à mieux comprendre la technique reliée au geste du badminton » « Règle de fonctionnement : écrire une phrase comme si tu coachais quelqu'un » |
| Bref résumé | | |
| L'enseignant a un discours très technique. Il dicte et oriente les actions des élèves au regard de leur niveau de jeu et de l'utilisation de différentes techniques et stratégies. Il questionne peu et ces activités sont gérées dans le temps avec précision. | | |

Enseignant 9
Pratiques observées dans un cours de natation

| Minutage | Interventions de l'enseignant | Verbatim |
|----------|--|---|
| 0-08 | L'enseignant effectue un retour sur le devoir et explique ce qui ne va pas. Il explique aussi la leçon d'aujourd'hui | « là, on est rendu à la semaine 8 et dans votre cahier j'ai eu un peu du n'importe quoi..., mais être sûr que tout le monde a compris la patente je vous explique. <i>Objectif</i> , c'est l'objectif qui était dans votre travail à la page 3, il serait important de l'écrire, car c'est cet objectif qui évolue..., c'est ça qui devrait aller là ». |
| 08-12 | L'enseignant laisse les étudiants aller à l'eau pour un échauffement | « tu nages la première ligne revient au mur... le style de ton choix » |
| 12-14 | L'enseignant explique la nage du papillon dans une approche scientifique | « Priorité au papillon c'est une ondulation, cours de physique 101, quand tu fais une ondulation c'est super puissant, super efficace parce que tu as à chaque mouvement de montée et de descente un vecteur qui vont te propulser et te faire avancer et super efficace si tu passes dans ton ondulation, mais si tu passes pas dans ton ondulation tu fais beaucoup de résistance et tu travailles beaucoup... on va travailler les bras justes à la fin » |
| 14-17 | L'enseignant propose une pratique en largeur, par vague d'élèves et les corrige lorsqu'ils arrivent de l'autre côté. | « en revenant, essaie de sentir si ton corps a moins de résistance » |
| 17-43 | L'enseignant utilise une série d'exercices pour apprendre le papillon. Des consignes techniques sont proposées et les renforcements verbaux sont fréquents | « Faire le petit dauphin, sous l'eau et entre deux eaux, tu vas faire une ondulation de dauphin. Les mains en avant, tu essaies d'amorcer le mouvement avec tes bras, puis ta tête et ton tronc va suivre, puis tu continues l'ondulation et tu fais très peu avec les jambes qui vont juste compléter l'ondulation comme un fouet à la fin du mouvement qui devrait en principe suivre la vague. » « Je vais vous montrer quelques variantes plus avancées... » |
| 43- 1h08 | L'enseignant mentionne que c'est le moment de pratiquer ses objectifs personnels et dits aux élèves qu'ils sont responsables de | « Tu es ton propre coach, si tu t'améliores ça veut dire que ça va bien, si tu t'améliores pas, ça veut dire qu'il y a un problème et tu |

| | | |
|---|---|---|
| | son amélioration. L'enseignant aide les élèves | dois trouver des solutions. Tu as des outils et tu peux venir me voir ». «...tu utilises trop les genoux, utilise les hanches...» |
| 1h08-1h10 | L'enseignant signale la fin des activités par une prise de mesure pour inscrire dans le cahier | « Une minute et c'est le temps de mesurer ton objectif » |
| 1h10-1h25 | L'enseignant organise une activité <i>cardio</i> . Il explique les règles de fonctionnement. | « Une équipe là-bas et l'autre ici. Il faut lancer le ballon sur le cône » |
| 1h25-1h31 | L'enseignant organise une période de détente | « Choisis un style pour voir ou sentir en étant mou et détendu et refait un chemin neurologique pour voir ta technique de nage. Te voir nager, sans bouger ». |
| 1h31 fin | À la fin de la détente, l'enseignant mentionne l'endroit où écrire dans leur cahier au regard des activités réalisées aujourd'hui | « Votre mesure doit mesurer votre objectif. Si t'es pas sûr, vient me voir avant de partir...dans la petite boîte <i>coach</i> , tu portes un jugement sur ton entraînement d'aujourd'hui » « Sorties de la piscine pour ceux qui sont prêts à remplir leur cahier bleu et les autres continuent la détente. » |
| Bref résumé | | |
| L'enseignant, par son enseignement directif, dirige tous les exercices avec une gestion du temps calculée. En début de leçon, il fait un retour sur le devoir pour rectifier des incompréhensions. Les exercices sont expliqués par l'enseignant, puis démontrés par un élève et corrigés par l'enseignant. Ils se succèdent en partant du simple vers le complexe. | | |

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2003). *Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation*. Les dossiers des sciences de l'éducation. N°10. Dans : De l'efficacité des pratiques enseignantes, pp. 31-43. Presses Universitaires de Mirail.
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 152, 64-96.
- XXe congrès de la FEC-CSQ (2013). *Renforcer le réseau collégial, 20 ans après la réforme Robillard*. Rivière-Du-Loup : Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ).
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation (4^e éd.)*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Biggs, JB. (1991). Teaching for Better Learning. *Legal Education Review*, 2(1) Article 8.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne (1)*, 12-13.
- Boisvert, M., Lacoursière, M., Lallier, A. (2008). *L'aventure collective du renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante*. Les cégeps.com [en ligne]. Consulté le 20 mars 2018.
- Bouchard, K. (1999). *Étude de pratiques pédagogiques d'enseignants du collégial : une analyse réflexive accompagnée*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.

- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences, un levier de changement des pratiques en santé publique*. Institut national de santé publique. Gouvernement du Québec.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, 138, 63-73.
- Champagne, G., Chiasson, L., Delaney, R. et Lasnier, F. (2013). *Les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial*. Rapport d'analyse du sondage. En collaboration avec la FEEPEQ. Université de Sherbrooke – FEPS.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Chiasson, L. et Paquet, R. (2014). *Historique de l'éducation physique au collégial*. Rapport de recherche présentée au congrès Bougeons ensemble, FEEPEQ. Mont-Ste-Anne. Québec.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis* 1(3), 4-18.
- Comité paritaire (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*. Comité paritaire formé de représentantes et de représentants patronaux, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fédération des cégeps et syndicaux, FAC, FEC-CSQ, FNEEQ (CSN).
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). *Rapport annuel 2000-2001*. Gouvernement du Québec : Les publications du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008). *Rapport synthèse. Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec.

- Congard, A., Antoine, P., Ivanchak, S., Gilles, P.-Y. (2012). Désirabilité sociale et mesure de la personnalité : les dimensions les plus affectées par ce phénomène social. *Psychologie Française* (57)3, 193-204.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Avis à la ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *La formation du personnel enseignant au collégial. Un projet collectif enraciné dans le milieu*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Regard renouvelé sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Gouvernement du Québec.
- Cyrenne, D., Smith, S., Harvey, M. et Boisclair-Châteauvert, G. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouvellement pédagogique*. Québec : Projet ERES, Université Laval.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Dussault, M., Richer, J. et Mercier, J. (2005). Évolution des conceptions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies de l'information et de la communication chez des enseignants du primaire. *Canadian journal of education*, 28(4), 583-614.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation. Perspectives et critiques*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'Éducation*, 23(2), p. 289-308.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, (28)3, 1-26.
- Demougeot-Lebel, J., Perret, C. (2012). *Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université*. L'Harmattan, Savoirs. 2010/2 n° 23, 51-72.
- Département des sciences de l'activité physique, UQAM. [En ligne]. <http://www.sap.uqam.ca/>. (Consulté le 16 octobre 2018).

- Do, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec.
- Dulude, É. et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec. L'analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, 40(1), 160-175.
- Fédération autonome du collégial, Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, Comité patronal de négociation des collèges (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*. Étude du Comité paritaire. Québec.
- Fédération des éducateurs et éducatrices enseignants du Québec (2017). *Bibliographie-cegeps-recherches*. Québec. (Document non publié consulté le 17 mai 2017).
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Jaotombo, F. (2009). Vers une définition du développement personnel. *Humanisme et entreprise*, (4)294, 29-44. doi:10.3917/hume.294.0029.
- Karsenti et Savoie-Zajc (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches* 3^e édition. Montréal : ERPI.
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique. Montréal : École Polytechnique.
- Lafont, L. (2003). *Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive*. *STAPS*, (59)3 57-70.
- Le Bortef, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les éditions d'organisation, 16-18.
- Leduc, D., Ménard, L., et Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 1-19.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des tic*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Legendre, M.-F. (2017). *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau*

programme de formation. [en ligne]. Université de Montréal. http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF. Consulté le 22 février 2017.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3^e édition. Montréal : Guérin éditeur ltée.

Lenoir, Y. (2010). La professionnalisation et l'approche par compétences au cœur des réformes des systèmes éducatifs occidentaux : un regard critique. *Annales scientifiques de l'Université Alexandru Ioan Cuza, Iasi, Série Sciences de l'Education*), XIV, 163-186.

Loiola, F.A, Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, (2) XXVII, 305-326.

Martineau, S. (2005). *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites.* Recherches qualitatives. Hors séries (2). Actes du colloque : L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004. Association pour la recherche qualitative.

Mansour, A. (2012). *Approches par compétences.* Repères - IREM. (88) - juillet 2012.

Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur.* Montréal : Collection Performa. AQPC.

Merriam, S.b. et Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^e Ed). San Francisco, CA: Wiley Brand

Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2005) *Cadre théorique curriculum de la formation générale de base.* Québec : Direction de la formation générale des adultes. Version provisoire.

Ministère de l'éducation du loisir et du Sport (2012). *Indicateurs de l'éducation.* Édition 2012. Québec.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *L'enseignement collégial Québécois : orientation d'avenir et mesures de renouveau. Pour des collèves pour le Québec du XXI^e siècle.* Gouvernement du Québec.

Normandeau, H. (2006). *Guide pédagogique pour la discipline éducation physique au niveau collégial.* Montréal : Groupe Modulo.

- Ouellet, L. et Dubé, G. (1984). *Objectifs pédagogiques généraux et spécifiques en éducation physique tels qu'établis et vécus au niveau collégial en 1984*. Document présenté au Colloque les Montmorency, Laval, Québec.
- Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Portes, M. (1994). La technique, les grands courants de pensée et les sciences. *Dossier EPS (19)*, 11-12.
- Portail de l'Enseignement supérieur, Recherche et Science, Québec (2014). [en ligne] <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/enseignants-et-chercheurs/formation-collegiale/> Page consultée le 15 décembre 2014.)
- Potvin, P. (2011). *Manuel d'enseignement des sciences et de la technologie*. Montréal : Éditeur MULTIMONDES.
- Raby, C., Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la théorie à la pratique*. Montréal : Les éditions CEC.
- Riopel, M. (2005). *Épistémologie et enseignement des sciences*. Collection : Les classiques des sciences sociales. UQAC.
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche (PAREA). Cégep de l'Outaouais.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, (2)20, 5-12.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, (3)1, Article 6.
- Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approche*. Sous la direction de Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. 3e édition. Montréal : ERPI.
- Talbot, L. (2009). *Étudier les pratiques d'enseignement Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire*. Université de Toulouse Département des sciences de l'éducation.

- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*. 6(18) [http:// questionsvives.revues.org/1234](http://questionsvives.revues.org/1234).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Tardif, J. (1997). *La construction du savoir dans l'enseignement au collégial ou de l'encyclopédisme à la médiation cognitive dans l'enseignement au collégial*. Conférence présentée au 17^e colloque AQPC.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, (3)11, 4-11.
- Tremblay, R.-R. (2004). Compétences et culture générale. Réflexion sur l'approche par compétences dans le programme d'étude préuniversitaire et en formation générale. *Pédagogie collégiale*, (2)18, 31-35
- Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J. et Desbiens, J-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 717-738.
- Van des Maren, J. M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* 3^e éditions. Bruxelles : De Boeck..
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratique* 2^e édition. Montréal : Gaétan Morin éditeur. Chenelière éducation.