

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMPARAISON DES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET DE
L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU PRIMAIRE

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
VICTORIA TAVARES-LEMAY

MAI 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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

Je tiens à remercier spécialement Madame Lise Bessette, ma directrice de recherche à l'UQAM ainsi que Monsieur André-Sébastien Aubin, professeur à l'UQAM, pour leur soutien, leur aide et leurs corrections tout au long du processus de rédaction de ce rapport d'intervention. Un énorme merci également à ma famille et à mes amis qui m'ont toujours encouragé et qui ont cru en moi. Merci aussi à mon employeur, la Commission scolaire des Affluents, qui m'a permis de réaliser ce projet d'intervention en cours d'emploi dans l'une de ses écoles primaires.

À tous, recevez ma plus profonde reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I. PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Pertinence professionnelle.....	5
1.2 Pertinence scientifique.....	7
1.3 Synthèse.....	11
1.4 Problème d'intervention.....	12
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	13
2.1 Définition des concepts clés.....	13
2.1.1 Enseignement traditionnel.....	14
2.1.2 Enseignement explicite.....	14
2.2 Principales recherches.....	16
2.2.1 Enseignement explicite et réussite des élèves.....	16
2.2.2 Mise en application de l'enseignement explicite dans divers contextes.....	18
2.3 Synthèse.....	19
2.4 Objectif d'intervention (hypothèse de travail).....	20

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	21
3.1 Sujets.....	21
3.2 Instrumentation.....	22
3.2.1 Opérationnalisation.....	23
3.2.2 Déroulement.....	23
3.2.3 Méthode d'analyse des données.....	24
3.2.4 Considérations éthiques.....	25
CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS.....	27
4.1 Analyse descriptive de l'instrument.....	27
4.2 Cohérence interne et externe de l'instrument.....	30
4.3 Analyse des résultats des élèves.....	31
4.3.1 Comparaison des traitements entre les groupes d'élèves.....	32
4.3.2 Indice de discrimination D	36
4.3.3 Corrélation entre le résultat de chacun des ateliers de l'évaluation et le résultat final obtenu.....	38
CHAPITRE V DISCUSSION ET INTERPRÉTATION.....	40
5.1 Explications des différences entre les deux groupes.....	41
5.2 Limites de l'expérimentation et pistes de solution.....	44
5.3 Interprétation.....	45
CONCLUSION.....	51

ANNEXE A	SITUATION D'APPRENTISSAGE-ÉVALUATION « MON PARKOUR » UTILISÉ DANS CE PROJET D'INTERVENTION.....	54
ANNEXE B	LETTRE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA DIRECTION D'ÉCOLE.....	80
ANNEXE C	LETTRE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS.....	83
ANNEXE D	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DES COMPÉTENCES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ST-JOACHIM.....	86
	BIBLIOGRAPHIE.....	87

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Fréquence de la cote moyenne lors de l'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » selon le traitement de l'enseignement reçu.....	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1.1 Distribution de l'échantillon selon le nombre d'élèves dans chaque groupe, le sexe et l'âge.....	28
1.2 Fréquence des élèves ayant réussi le niveau OR dans, indice de difficulté et indice de discrimination de chaque atelier de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour ».....	28
1.3 Statistiques descriptives des résultats des élèves de chaque groupe à la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour ».....	32
1.4 Statistiques de groupe selon le traitement pour chaque critère d'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour ».....	34
1.5 Test d'échantillons indépendants (test de Levene et test t) pour chacun des critères d'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour ».....	35
1.6 Coefficients de corrélation pour la régression multiple des ateliers.....	38

RÉSUMÉ

Ce projet d'intervention pédagogique traite de l'amélioration de la réussite et du comportement des élèves dans un contexte d'enseignement explicite, plus précisément des compétences disciplinaires et des pratiques pédagogiques en éducation physique. Il se limite au contexte de l'éducation physique au troisième cycle du primaire dans les écoles québécoises francophones. Son but est de découvrir, en expérimentant une situation d'apprentissage-évaluation, quel type d'enseignement engendre de meilleurs résultats en éducation physique entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement explicite et si d'autres effets sont constatés chez les élèves au niveau comportemental.

En ce sens, l'enseignement explicite constitue une méthode pour présenter une nouvelle matière par petites étapes, en faisant des pauses pour vérifier si les élèves comprennent bien et en sollicitant une participation active et efficace de tous les élèves, ainsi que par des démonstrations de la tâche à accomplir par l'élève faites par l'enseignant. Il est divisé en trois étapes, soit le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. L'expérimentation consistera à donner une séquence de cinq cours à deux groupes équivalents de sixième année du primaire, où un groupe recevra l'enseignement traditionnel et l'autre, l'enseignement explicite. Dans les deux cas, le dernier cours de la séquence servira à l'évaluation des élèves et, par la suite, ces résultats seront comparés, analysés et discutés. La situation d'apprentissage-évaluation en éducation physique choisie s'intitule « Mon Parkour » et traite de cette activité physique individuelle visant un déplacement libre et efficace dans tous les types d'environnements et de diverses façons, que ce soit en sautant, en roulant, en escaladant des obstacles ou en courant.

INTRODUCTION

Plusieurs modèles en stratégie d'enseignement existent en éducation. Au XX^e siècle, le discours de la pédagogie centrée sur l'enfant, sur son activité, ses besoins et ses intérêts devient de plus en plus répandu. Cette vision est devenue le modèle dominant en éducation, même si les dénominations ont pu varier au cours des années. En effet, la Commission scolaire de Montréal a réalisé des recherches sur le sujet à partir des années 1980 et depuis, de nombreux enseignants au Québec suivent cette tendance concernant l'enseignement explicite. Ce modèle pédagogique émerge des recherches principalement nord-américaines sur l'efficacité de l'enseignement, recherches menées depuis une quarantaine d'années en Amérique du nord et en Europe. Ce dernier trouve son efficacité en transmettant les connaissances et les habiletés par un enseignement direct, très structuré et fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes selon un rythme de leçon soutenu. Il est à noter que l'enseignement explicite s'applique autant au contenu des apprentissages qu'à la gestion des comportements des élèves.

En ce sens, l'enseignement explicite se décrit brièvement par une méthode systématique pour présenter un nouveau modèle d'apprentissage basé sur la réalisation de petites étapes, en faisant des démonstrations et en faisant des pauses pour vérifier si les élèves comprennent bien et en sollicitant une participation active et efficace de tous les élèves, ainsi que par des démonstrations de la tâche à accomplir par l'élève faites par l'enseignant (Rosenshine, 2012). L'enseignement traditionnel, quant à lui, consiste à expliquer à la classe, sous forme de monologue, la tâche que les élèves devront ensuite reproduire.

Le rapport d'intervention qui suit présentera la problématique qui a motivé cette intervention. Cette intervention consiste à comparer les modèles pédagogiques de

l'enseignement traditionnel et de l'enseignement explicite dans le cadre d'une situation d'apprentissage-évaluation bien précise en éducation physique au primaire traitant de « parkour », qui consiste en une activité physique visant un déplacement libre et efficace dans tous les types d'environnements. Le but est de déterminer quel type d'enseignement engendre les meilleurs résultats lors de l'évaluation de cette situation. De nombreuses recherches portent déjà sur l'enseignement explicite, mais aucune jusqu'à présent ne concerne l'éducation physique.

En ce sens, la pertinence professionnelle du projet d'intervention sera tout d'abord présentée. Il s'agira alors d'expliquer en quoi ce projet est d'intérêt pour la société et pour les milieux de pratique en éducation. Ensuite, la pertinence scientifique du projet sera expliquée. Le contexte général de la recherche au regard de l'intégration des techniques d'enseignement traditionnel et explicite au primaire ou au secondaire et les questions de recherche qui se retrouvent à l'intérieur des écrits scientifiques seront donc approfondis. Puis, une synthèse des écrits relatifs à la pertinence professionnelle et à la pertinence scientifique sera approfondie. Par la suite, la problématique se conclura par la présentation d'un problème d'intervention spécifique issu des écrits scientifiques.

Un cadre conceptuel comprenant la définition des concepts importants ainsi qu'une recension d'écrits, seront présentés. Cette partie se terminera également par une synthèse permettant d'orienter et d'apporter des éléments pour formuler l'objectif d'intervention et préciser l'orientation de cette recherche.

La section sur la méthodologie sera dévoilée et permettra d'expliquer la population visée par ce projet d'intervention, ainsi que les choix méthodologiques. L'instrument, c'est-à-dire la situation d'apprentissage-évaluation intitulée « Mon Parkour », le déroulement du projet, la méthode d'analyse des données, ainsi que les considérations éthiques du projet y seront approfondis.

Par la suite, les résultats des deux groupes d'élèves, ainsi que l'instrument de mesure seront analysés et comparés. En effet, pour la même matière, le groupe 1 a reçu un enseignement traditionnel et le groupe 2 a reçu un enseignement explicite. L'analyse et la comparaison porteront sur la cohérence interne et externe de l'instrument, l'indice de discrimination D , la corrélation entre le résultat de chacun des ateliers de l'évaluation et le résultat final obtenu et la comparaison des traitements entre les groupes d'élèves.

Enfin, la discussion et l'interprétation des résultats suivront. Dans cette section, les différences entre les deux groupes, les limites de l'expérimentation, ainsi que des pistes de solution seront mises en lumière. Mon interprétation viendra conclure ce chapitre, juste avant la conclusion générale de ce projet d'intervention.

1. PROBLÉMATIQUE

Au cours de mes dix ans de carrière d'enseignante en éducation physique au préscolaire, primaire et secondaire, j'ai pu remarquer une augmentation du nombre d'élèves en difficulté de coordination et de motricité globale et fine durant les cours obligatoires d'éducation physique. Cette observation m'a confirmé la pertinence professionnelle du sujet de ce rapport d'intervention. En ce sens, ce projet d'intervention a pour but de découvrir si un type d'enseignement particulier favorise des résultats scolaires plus élevés et une meilleure gestion de classe en éducation physique. Il est à noter que la discipline de l'éducation physique s'appelle désormais éducation physique et à la santé, car un volet sur un mode de vie sain et actif y a été ajouté par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). Cependant, pour des raisons de commodité et pour ne pas alourdir le texte, l'expression éducation physique seulement sera utilisée au cours de ce projet d'intervention.

Dans cette section, il s'agira d'expliquer en quoi ce projet est d'intérêt pour les milieux de pratique en éducation. Ensuite, la pertinence scientifique du projet sera expliquée. Le contexte général de la recherche au regard de l'intégration des techniques d'enseignement traditionnel et explicite au primaire ou au secondaire et les questions de recherche qui se retrouvent à l'intérieur des écrits scientifiques seront donc approfondis. Puis, une synthèse des écrits relatifs à la pertinence professionnelle et à la pertinence scientifique sera approfondie. Par la suite, la problématique se conclura par la présentation d'un problème d'intervention spécifique traité dans des écrits scientifiques.

1.1 Pertinence professionnelle

Les niveaux de participation et de performance des élèves ne dépendent pas seulement du niveau socio-économique ou culturel de leurs familles ou de leurs capacités cognitives, ils dépendent aussi du type d'enseignement reçu. Selon Talbot (2012), les conditions de scolarisation, parmi lesquelles figurent des variables organisationnelles générales et des variables relatives à la classe fréquentée, influencent également les résultats scolaires des élèves. Afin de recevoir le meilleur enseignement possible, l'élève doit en recevoir un qui démontre les apprentissages à réaliser, tout en inhibant les comportements dérangeants, qui l'empêcheront de se concentrer pour apprendre. Dans le passé, l'enseignement traditionnel a beaucoup été utilisé dans toutes les matières scolaires. De plus, selon Scallon (2004), une plus grande difficulté de gestion de classe et une baisse des résultats scolaires ont été observées chez les enseignants et les élèves d'ordre primaire et secondaire à la fin des années 1990 et au début des années 2000.

En ce sens, selon Martineau, Desbiens et Gauthier (1999), l'enseignement explicite a une grande pertinence dans la profession d'enseignant, que ce soit au primaire ou au secondaire et dans n'importe quelle matière. À l'enseignement primaire, les élèves apprennent la plupart des concepts pour la première fois, il est donc encore plus important de s'assurer qu'ils aient bien compris avant de poursuivre pour qu'ils puissent continuer leur cheminement et en apprendre davantage. De plus, selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), l'enseignement explicite se définit donc par un accent sur la compréhension de la matière et de son organisation par les élèves au moyen d'un questionnement habile de l'enseignant. En effet, les démonstrations sont essentielles pour bien comprendre une matière. Comme le dit le célèbre proverbe, « une image vaut mille mots ». Ce dernier se valide encore plus en éducation physique, où les gestes techniques s'illustrent parfaitement en images, vidéos ou gestes concrets de la part de l'éducateur. Par exemple, l'enseignant pourrait

expliquer la défensive de zones au basketball en faisant un schéma au tableau ou encore en disposant les élèves sur le terrain et ensuite demander à la classe de reproduire cette stratégie en situation de match.

Dans le même ordre d'idée, Adams et Engelmann (1996) ont fait des recherches sur le *direct instruction* qui ont mené à l'enseignement explicite. Selon eux, l'enseignant doit, tout d'abord, nommer la stratégie d'apprentissage qu'il va enseigner. Il peut faire compléter cette explication par les élèves, s'il y a lieu. Il doit aussi indiquer à ses élèves l'utilité et les avantages d'utiliser cette stratégie, ainsi que les conditions (tâche, moment, contexte) dans lesquelles elle peut être réalisée. En effet, l'enseignant modélise l'usage de la stratégie d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il applique la stratégie dans une tâche réelle, telles une action physique ou une stratégie sportive, devant les élèves en verbalisant ses explications. L'enseignant n'admet ni questions, commentaires ou interactions durant le modelage d'une durée de 8 à 15 minutes. Il laisse les élèves réfléchir afin de trouver une solution. Ensuite, il propose aux élèves regroupés en dyades des tâches similaires à celle présentée lors du modelage. Il questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour amener l'élève à maîtriser la stratégie enseignée. Puis, il peut proposer des tâches de plus en plus variées aux élèves pour voir s'ils sont capables de réinvestir par eux-mêmes ce qu'ils ont compris lors du modelage et de la pratique guidée dans d'autres situations semblables. Adams et Engelmann (1996), ainsi que Hollingsworth, Ybarra, et Demers (2013) croient donc que le *direct instruction* amène l'élève à s'autoévaluer et à prendre conscience de ses progrès et des compétences qu'il acquiert par ce processus.

Les recherches de Martineau, Desbiens et Gauthier (1999) et d'Adams et Engelmann (1996) mènent donc toutes deux à une première définition de l'enseignement explicite. En effet, selon ces deux recherches, ce dernier est plus efficace car il consiste à présenter une matière par petites étapes à l'aide de démonstrations, suivies

d'un temps pour vérifier la compréhension des élèves, tout en s'assurant de la participation active de tous. Les trois étapes pour y arriver sont le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. Dans l'étape du modelage, lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignant doit s'efforcer de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire. La deuxième étape, la pratique dirigée, concerne les rétroactions de l'enseignant envers le travail des élèves. Puis, dans la pratique autonome, l'élève peut réinvestir seul ou en équipe avec ses pairs ce qu'il a appris dans une nouvelle situation ou pour résoudre un problème.

1.2 Pertinence scientifique

Plusieurs travaux de recherches sur les pratiques enseignantes, dont ceux de Blais et Guay (2006) et Rosenshine (2012), se sont intéressés aux différents styles d'enseignement, principalement dans le contexte des approches par compétences disciplinaires. Dans plusieurs cas, les recherches réalisées visent plutôt à vérifier l'impact de ce type d'enseignement en français et plus précisément en lecture, mais pas beaucoup dans d'autres matières. Avec ce modèle, les enseignants sont en mesure de décider quelles tâches sont appropriées pour leurs élèves et le niveau de difficulté de celles-ci. Le modèle qui sera proposé dans le cadre de ce projet d'intervention pourra être utilisé dans le contexte de l'enseignement d'une nouvelle matière, afin de bien saisir les besoins des élèves et de les aider à progresser. Puisque les enseignants établiront un portrait plus adéquat des capacités de leurs élèves, ils pourront les préparer de façon adéquate aux différentes tâches qu'ils leur présenteront.

Selon Blais et Guay (2006), l'enseignement explicite est complètement différent de l'enseignement traditionnel, dans lequel il y a peu de rappel des connaissances antérieures et où l'on procède comme si ce qui était enseigné auparavant avait été

compris et retenu. L'enseignant n'est pas forcément clair et explicite sur les buts qu'il vise, et il n'accorde pas suffisamment de temps à la pratique guidée. Le plus souvent, il fournit quelques explications puis met les élèves au travail en situation de pratique autonome. La compréhension n'est vérifiée qu'à la fin des exercices, quand il est trop tard, car l'erreur de compréhension a eu le temps d'émerger et de se cristalliser dans l'esprit des élèves. Dans l'enseignement explicite, par contre, la compréhension est omniprésente. Le maître vérifie également le degré de compréhension des élèves pendant la pratique guidée, et il ne passe à la pratique autonome que si le degré de compréhension est très élevé. Tout cela se fait grâce au questionnement et à la rétroaction de l'enseignant qui sont tous les deux très présents.

Pour sa part, Rosenshine (2012) a démontré que l'enseignement explicite et systématique est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et en partie, des langues étrangères. Il affirme aussi que l'enseignement explicite se révèle particulièrement adapté aux jeunes élèves, ainsi qu'à tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge, même les adultes éprouvant des problèmes d'apprentissage. Ce chercheur a formulé une critique pertinente des travaux sur l'efficacité de l'enseignement en faisant remarquer que les chercheurs ont examiné des processus très spécifiques et centrés sur l'enseignement de la matière (expliquer, exercer, renforcer). Il affirme que la gestion des comportements occupe aussi une fonction centrale dans la classe. La conclusion de sa recherche souligne que les différences entre le succès et l'insuccès des enseignants ne se situent pas sur le plan de leurs réactions en cas d'inconduite de la part des élèves. Elles se situent plutôt sur le plan de la préparation, de la planification et des techniques de gestion de groupe que les enseignants utilisent pour prévenir l'inattention et les troubles de comportement de la part des élèves.

Une étude de suivi effectuée par Blais et Guay (2006) indique que les élèves qui ont bénéficié des enseignements selon le modèle du *direct instruction*, une méthode d'enseignement explicite fortement structurée, obtenaient des résultats scolaires supérieurs, un meilleur taux de diplomation, un taux plus élevé de demandes d'admission acceptées au collégial et un nombre de redoublements inférieur aux élèves des groupes témoins ayant reçu un enseignement traditionnel. Leur étude a mené à la conclusion que les élèves d'une classe où le titulaire dispense un enseignement de type explicite sont plus concentrés sur la matière enseignée et la retiennent plus facilement, que les élèves d'une classe avec un enseignement non explicite. Lors des examens, ceux-ci obtiennent donc en grande majorité des résultats supérieurs aux autres.

Par ailleurs, comme le mentionne Adams et Engelmann (1996), outre la performance scolaire accrue dans la plupart des disciplines scolaires, le *direct instruction* favorise le développement des habiletés cognitives de niveau supérieur. Il importe également de souligner que les recherches sur l'enseignement efficace ont été réalisées en classes régulières et souvent, auprès d'élèves moins performants, en difficultés d'apprentissage ou provenant de milieux défavorisés où l'enseignement explicite s'est avéré particulièrement indiqué. Cette étude amène à la même conclusion que les deux études précédentes : l'enseignement explicite permet une meilleure gestion des comportements, ce qui augmente le temps d'enseignement et le temps d'engagement moteur des élèves en éducation physique. En ayant plus de temps destiné aux apprentissages, les résultats aux examens deviennent supérieurs.

Dans le même ordre d'idées, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) ont été consignés dans un livre intitulé *Enseignement explicite et réussite des élèves* qui traite de ce sujet. En effet, ce dernier représente un bon début quant à la description des

types d'enseignement et surtout de l'enseignement explicite et systématique. L'enseignement explicite ne doit pas être confondu avec l'enseignement magistral classique, aussi appelé traditionnel, ni être relié à la pédagogie par objectifs. Les trois auteurs soulignent que cette démarche apparue dans les années 1960, à l'instigation de l'américain Mager, était issue du béhaviorisme. Cette démarche de pédagogie par objectifs cherche à rationaliser l'enseignement par une définition d'objectifs comportementaux opérationnels, c'est à dire observables et mesurables, et par l'accent mis parallèlement sur l'évaluation et l'adaptation des pratiques en fonction des résultats obtenus. L'enseignement explicite, quant à lui, conserve de la pédagogie par objectifs l'importance accordée à la définition et à l'affichage des objectifs, c'est à dire à l'évacuation de l'implicite. Sa centration sur la compréhension et les interactions entre l'enseignant et ses élèves en fait une démarche ouverte aux dimensions psychologique et relationnelle de la pédagogie centrée sur l'élève.

À la lecture de tous les auteurs mentionnés précédemment, quelques questions de recherche en émergent. En effet, ces études amènent le lecteur à se demander quels sont les impacts d'un enseignement explicite en éducation physique plutôt que d'un autre type d'enseignement sur le rendement scolaire des élèves dans cette même matière. De plus, ce dernier se questionnera sur les raisons particulières qui font que les élèves obtiennent des résultats supérieurs, autant sur le plan académique que comportemental. En ce sens, certains facteurs concernent plus les enseignants et d'autres, les élèves, en ce qui a trait à la gestion des apprentissages et à la gestion des comportements, en lien avec ce qui est le plus favorable pour l'apprenant. Ces questions laissées en suspend feront l'objet du problème de recherche présenté un peu plus loin dans le texte.

1.3 Synthèse

Au cours du XX^e siècle, plusieurs tentatives ont été menées dans divers pays pour modifier l'enseignement traditionnel. En effet, la pédagogie nouvelle, ce discours qui critique la pédagogie traditionnelle, cherche à la remplacer par de nouvelles façons de faire en classe. L'une des caractéristiques fondamentales de ce discours est de s'opposer à la pédagogie traditionnelle. Gauthier *et al.* (2013) affirment : « par un artifice rhétorique, tous les défauts se retrouvent du côté de la tradition pédagogique et toutes les vertus, du côté des innovations que l'on veut désormais mettre de l'avant ». Effectivement, la pédagogie traditionnelle pouvait contenir des erreurs et des excès qu'il convenait de critiquer, mais d'autres idées étaient à conserver, comme les dispositifs de mise en place pour structurer la gestion de classe, afin de faciliter l'enseignement des contenus. De son côté, l'enseignement traditionnel ou magistral est souvent axé exclusivement sur la transmission du contenu sous forme de monologue de l'enseignant et de prise de notes de la part des apprenants. Cela correspond plus souvent aux modalités de l'enseignement supérieur qu'à celles de l'enseignement primaire.

Même si l'enseignement explicite donne au maître le rôle premier quant à la direction de l'enseignement et à l'apprentissage des élèves, le monologue ne constitue pas la meilleure stratégie pour transmettre une nouvelle matière aux apprenants et à la mémoriser à long terme. À moins que l'enseignant se soucie peu de savoir comment les contenus transmis seront compris par les élèves, auquel cas la stratégie de l'enseignement magistral se suffira à elle-même, l'enseignant ne saura qu'à l'évaluation finale ce qu'ont retenu les élèves et s'ils ont atteint le niveau requis. Si ce dernier veut savoir comment ses élèves ont compris et interprété son message, il devra poser des questions en instaurant de plus en plus un dialogue en remplacement du monologue. L'enseignement explicite sert donc à vérifier beaucoup plus tôt le

niveau de compréhension des apprenants, en utilisant une approche guidée par des questionnements, démonstrations et discussions.

1.4 Problème d'intervention

Une problématique ressort des études et recherches présentées précédemment. À cette première étape du projet d'intervention, il est donc important de se pencher sur la question de recherche qui sera au cœur de la présente intervention : quel type d'enseignement engendre les meilleurs résultats en éducation physique au primaire, l'enseignement traditionnel ou l'enseignement explicite?

La prochaine section va aborder plus spécifiquement les écrits scientifiques qui répondent directement ou indirectement à cette question de recherche. Par la suite, un objectif spécifique d'intervention sera formulé. Enfin, à l'intérieur d'une dernière section, une méthodologie appropriée à l'atteinte de l'objectif spécifique d'intervention sera présentée. On y retrouvera la description des sujets, l'instrumentation, le déroulement, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques.

2. CADRE CONCEPTUEL

La prochaine section servira à approfondir toutes les dimensions de l'enseignement explicite selon plusieurs chercheurs et elle permettra une comparaison entre cet enseignement et l'enseignement traditionnel. Cette section dressera aussi un portrait général de l'intégration de ces pratiques pédagogiques durant plusieurs cours à l'enseignement primaire ou secondaire. Les concepts clés et les principales recherches seront définis par rapport au contexte de ce projet de recherche. Par la suite, une synthèse de ces recherches sera émise pour permettre de mener à la formulation d'un objectif de recherche.

Tout d'abord, l'étude de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) sur l'enseignement explicite et la réussite des élèves sera vue en profondeur. Ces derniers soutiennent que l'enseignant devrait toujours ajuster le niveau d'enseignement des apprentissages qu'il propose à ses élèves en fonction de ces trois éléments : leur niveau de compétence, la complexité de la tâche proposée et le temps disponible. Puis, le travail de recherche de Hollingsworth, Ybarra, et Demers (2013) expliqueront la façon d'appliquer ce modèle d'enseignement en classe.

2.1 Définition des concepts clés

Au cours de cette section, l'enseignement traditionnel et l'enseignement explicite seront définis, expliqués et comparés, selon les recherches de différents auteurs.

2.1.1 Enseignement traditionnel

Selon Rosenshine (2012), l'enseignement traditionnel est celui du modèle transmissif. Cette pédagogie privilégie la relation entre l'enseignant et le savoir. Autrement dit, l'enseignant expose un savoir sous forme de cours magistral, généralement suivi d'exercices et / ou de leçons. L'élève doit intégrer et appliquer le savoir exposé par l'enseignant. Le terme enseignement traditionnel est souvent employé par ceux qui souhaitent s'en démarquer. Ce type d'enseignement englobe le savoir, le modèle, l'autorité, l'effort, l'individualisme et la sanction. C'est une relation linéaire et directe entre un émetteur, détenteur du savoir et des récepteurs, apprenants, qui mémorisent successivement les messages. Il consiste en un exposé sous forme de monologue où les élèves ne peuvent pas intervenir, sauf s'il y a une période de questions à la fin. Au Québec, le programme de formation qui doit être suivi par les enseignants de chaque matière est élaboré et instauré par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES).

2.1.2 Enseignement explicite

Pour définir l'enseignement explicite brièvement, la traduction des écrits de Rosenshine (2012) indique que c'est « une méthode systématique pour présenter du matériel par petites étapes, en faisant des pauses pour vérifier si les élèves comprennent bien et en sollicitant une participation active et efficace de tous les élèves ». Ensuite, selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), l'enseignement explicite met l'accent principalement sur la compréhension de la matière et de son organisation en mémoire par les élèves au moyen d'un questionnement habile de l'enseignant, ce qui s'approche beaucoup de la découverte guidée. De cette façon l'enseignement explicite permet à ce dernier de vérifier beaucoup plus tôt la

compréhension des élèves, notamment au cours de la pratique guidée et d'en évaluer rapidement le degré.

De plus, l'enseignement explicite fait référence aux démonstrations de la tâche à accomplir par l'élève, ainsi qu'à la modélisation, où l'enseignant fait faire la démonstration par l'élève. C'est pourquoi il est d'autant plus important en éducation physique, où les démonstrations sont essentielles pour bien comprendre une nouvelle matière. Par ailleurs, Rosenshine (2012) indique aussi que les différences entre le succès et l'insuccès des enseignants ne se situent pas sur le plan de leurs réactions en cas d'inconduite de la part des élèves. Elles se situent plutôt sur le plan de la préparation, de la planification et des techniques de gestion de groupe que les enseignants utilisent pour prévenir l'inattention et les troubles de comportement des élèves.

Finalement, les deux recherches mentionnées précédemment s'entendent sur les trois étapes de l'enseignement explicite qui sont le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. Dans l'étape du modelage, lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignant doit s'efforcer de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire. La deuxième étape, la pratique dirigée, concerne les rétroactions de l'enseignant envers le travail des élèves. Puis, dans la pratique autonome, l'élève peut réinvestir seul ou en équipe avec ses pairs ce qu'il a appris dans une nouvelle situation ou pour résoudre un problème.

2.2 Principales recherches

2.2.1 Enseignement explicite et réussite des élèves

Hollingsworth, Ybarra, et Demers (2013) ont réalisé un projet de recherche qui visait la définition d'un nouveau modèle pédagogique cohérent : l'enseignement explicite. Tel que vu précédemment, dès la première étape, soit celle du modelage, l'enseignant s'efforce de mettre en place les moyens nécessaires à l'obtention d'un haut niveau d'attention de la part des élèves. En effet, selon les travaux de recherche de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), il se préoccupera ensuite de rendre visible, au moyen d'interventions verbales, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement, tout raisonnement et toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension du plus grand nombre. Lors du modelage, l'information est présentée en petites unités dans une séquence graduée généralement du simple au complexe, afin de respecter les limites de la mémorisation du travail. La présentation d'une trop grande quantité d'informations complexifie la compréhension en surchargeant la mémorisation du travail par l'élève. Cela a pour effet de nuire à la construction d'une représentation adéquate des apprentissages à réaliser.

Au moment de la deuxième étape, la pratique guidée, l'enseignant vérifie la qualité de la compréhension des élèves en leur proposant une tâche semblable à celle qui a été effectuée à l'étape du modelage, et à travers laquelle il les questionnera de façon à installer une rétroaction régulière. Cette étape est favorisée par le travail d'équipe à l'intérieur duquel les élèves peuvent vérifier leur compréhension en échangeant des idées entre eux. La pratique guidée permet aux élèves de vérifier, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours grâce à ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà.

Enfin, l'enseignant ne délaissera la pratique guidée pour la pratique autonome, soit la troisième étape, que lorsqu'il se sera assuré que les élèves auront atteint un niveau de maîtrise élevé de la matière à apprendre. La pratique indépendante constitue l'étape finale qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension dans l'action jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau élevé de maîtrise des connaissances obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme en vue d'amener leur automatisation, facilitant ainsi leur rétention et leur rappel éventuel.

Afin d'arriver à cette conclusion, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) ont effectué une enquête requérant une expérimentation sur le terrain. En effet, ils sont allés observer deux classes de niveau primaire, une où l'enseignant utilisait l'enseignement explicite et l'autre un enseignement traditionnel en français, langue maternelle. L'analyse descriptive des données a été faite, afin d'avoir le portrait général des sujets qui ont été évalués. Puis, une analyse factorielle exploratoire a été faite dans le but de comparer le type d'enseignement au rendement scolaire en français. Les résultats ont prouvé que le rendement en français était supérieur dans la classe où l'enseignant utilisait l'enseignement explicite. Je me suis donc basée sur cette recherche pour reproduire l'expérimentation en l'appliquant à l'éducation physique dans ce projet d'intervention. Cependant, cette recherche de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) laisse des questions en suspens : elle ne traite pas d'autres matières que le français, elle concerne seulement le primaire et elle ne fait l'observation que de deux classes. Il faudrait vérifier son application à plus grande échelle, par exemple à une école complète ou même plusieurs écoles.

2.2.2 Mise en application de l'enseignement explicite dans divers contextes

Plusieurs études ont comparé les méthodes d'enseignement entre les écoles et leurs résultats. C'est le cas d'une étude réalisée par Bissonnette, Richard et Gauthier en 2006. Cette dernière est très pertinente concernant le sujet, car elle avait pour objectif spécifique de comparer les résultats préliminaires à un test de lecture en anglais, langue première, de deux écoles, la première où l'enseignant utilisait l'enseignement explicite, la seconde où il utilisait l'enseignement magistral ou traditionnel.

Les deux écoles primaires analysées dans cette étude étaient situées dans des quartiers socio-économiques moyens. Le jumelage de ces deux écoles reposait sur le niveau de similitude entre les deux établissements (niveau socio-économique, population multiethnique, milieu urbain). Une équipe de deux chercheurs a visité les deux écoles à deux reprises durant 3 jours pour observer les pratiques d'enseignement utilisées en classe d'anglais, langue première. Ces derniers devaient mesurer le temps consacré à interagir avec les élèves dans différentes activités et le temps consacré à la gestion de classe, ainsi qu'à la gestion des comportements. Puis, les résultats au test de lecture étaient comparés.

Cette étude a révélé que les élèves de l'école où l'enseignant utilisait un enseignement explicite ont obtenu une moyenne supérieure de 11,23 % au même test que les élèves de l'école ayant reçu un enseignement magistral ou traditionnel. De plus, dans l'école où l'enseignement explicite est utilisé, les enseignants utilisaient 20,47 % plus de temps d'enseignement consacré aux interactions avec les élèves. Finalement, leur temps consacré à la gestion de classe était 10,00 % plus bas, ce qui signifie que l'enseignement explicite favorise aussi la gestion des comportements des élèves dérangeants. Selon ces résultats, encore une fois, il semble évident qu'un même type d'enseignement pourrait être appliqué en éducation physique et à la santé et que les résultats obtenus pourraient être semblables.

2.3 Synthèse

Les deux recherches de Gauthier, Bissonnette et Richard (2006, 2013) sont complémentaires. En effet, la première analyse le portrait général de l'intégration de l'enseignement explicite dans les écoles primaires, mais est de type plutôt théorique. Elle donne beaucoup de définitions et d'explications sur ce qu'est l'enseignement explicite et la marche à suivre pour le mettre en application, mais pas d'exemple concret pour tester son efficacité. La deuxième permet de comprendre et de différencier les types d'enseignement, de vérifier l'effet enseignant et l'efficacité de l'enseignement explicite et donne des stratégies spécifiques pour l'interaction avec les élèves, ainsi que la gestion des apprentissages. Cependant, aucun instrument de mesure ou de comparaison entre les types d'enseignement n'a été proposé par eux jusqu'à maintenant.

Les recherches de Hollingsworth, Ybarra et Demers (2013) et de Rosenshine (2012), quant à elles, répondent à ce besoin, car elles reposent sur un projet concret sur le terrain. En ce sens, les résultats de l'expérimentation de Rosenshine (2012) furent très concluants en favorisant l'enseignement explicite comme modèle privilégié d'enseignement, pour permettre une meilleure gestion de classe, gestion des apprentissages et mener à une plus grande réussite et de meilleurs résultats sur le plan académique. Tel que mentionné précédemment, dans l'école où l'enseignement explicite est utilisé, les enseignants utilisaient plus de temps d'enseignement consacré aux interactions avec les élèves. Leur temps consacré à la gestion de classe était moins long, ce qui signifie que l'enseignement explicite favorise aussi la gestion des comportements dérangeants. De plus, la moyenne des résultats au test d'anglais était supérieure. Il resterait à vérifier si les mêmes résultats se reproduiraient dans le cadre d'une expérimentation réalisée durant des cours d'éducation physique au primaire, dans des écoles québécoises.

En résumé, les résultats à toutes les études expérimentales mentionnées précédemment ont démontré les effets davantage bénéfiques d'un enseignement explicite, plus que d'un autre type d'enseignement, sur les résultats scolaires des élèves en français et en anglais. Comme les résultats étaient les mêmes dans deux matières différentes, il y a lieu de penser que ces derniers pourraient être généralisables à toutes les disciplines scolaires. Cependant, dans le cadre du présent projet d'intervention, l'enseignement explicite ne sera appliqué qu'à la discipline de l'éducation physique.

Afin de répondre au problème de la société actuelle regroupant les nombreuses difficultés d'apprentissage et de comportement, ce projet d'intervention tente de découvrir quel type d'enseignement favorise une meilleure gestion de classe et des résultats scolaires plus élevés, entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement explicite.

2.4 Objectif d'intervention (hypothèse de travail)

Le but de ce projet d'intervention est de répondre à la question de recherche mentionnée dans les pages précédentes qui est de déterminer quel type d'enseignement engendre les meilleurs résultats scolaires en éducation physique entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement explicite. Par la suite, ce travail proposera un instrument de mesure qui permettra d'utiliser ces deux types d'enseignement durant les cours d'éducation physique, afin d'en faire la comparaison. Il est à noter que cette étude vise particulièrement un contexte d'enseignement primaire francophone québécois. L'objectif d'intervention suivant est donc émis : déterminer quel type d'enseignement en éducation physique favorise une plus grande réussite des élèves dans cette matière, l'enseignement traditionnel ou l'enseignement explicite.

3. MÉTHODOLOGIE

La section suivante décrira plus en détails la méthodologie en lien avec la problématique et le cadre conceptuel approfondis précédemment. Dans un premier temps, l'intérêt sera porté sur les sujets qui participeront à cette étude sur les types d'enseignement en éducation physique. À cette même section, l'échantillon utilisé lors de l'expérimentation sera identifié. Par la suite, la pertinence de l'instrument, c'est-à-dire la situation d'apprentissage-évaluation utilisée dans cette expérimentation, sera présentée pour enchaîner avec le déroulement de l'expérimentation ayant servi à recueillir les données. Puis, la méthode d'analyse des résultats choisie sera ensuite expliquée, ainsi que les considérations éthiques dont il faut tenir compte dans la mise sur pied de ce projet d'intervention. Cette méthodologie aura pour but de déterminer quel type d'enseignement prodigue les meilleurs résultats académiques en éducation physique, entre l'enseignement explicite et l'enseignement traditionnel lors d'une situation d'apprentissage-évaluation précise intitulée « Mon Parkour ».

3.1 Sujets

L'échantillon est constitué de 33 élèves francophones de l'école primaire Saint-Joachim faisant partie de la Commission scolaire Des Affluents, de la région de Lanaudière dans la province de Québec. De plus, il représente deux groupes réguliers d'éducation physique de même niveau, soit de la 6^e année du primaire. Ces élèves sont donc âgés de 11, 12 ou 13 ans et les groupes d'adaptation scolaire et de concentration sportive sont exclus de l'échantillon. L'établissement scolaire où se déroule ce projet est celui où enseigne à temps plein la chercheuse de ce projet d'intervention, c'est-à-dire moi-même. Les établissements de la Commission Scolaire Des Affluents sont au nombre de 66, dont 48 écoles primaires, 14 écoles secondaires,

deux centres de formation professionnelle et deux centres de formation aux adultes et compte plus de 34 000 élèves au total.

3.2 Instrumentation

Le conseiller pédagogique en éducation physique et à la santé de la Commission scolaire Des Affluents et moi-même, enseignante en éducation physique et à la santé à la même commission scolaire et responsable de ce projet d'intervention, avons mis sur pied l'instrument utilisé dans la présente expérimentation, c'est-à-dire la situation d'apprentissage-évaluation en éducation physique me permettant de tester les différents styles d'enseignement. Cette dernière est intitulée « Mon Parkour » et consiste en la réalisation d'un parcours d'agilité de style urbain et contemporain avec huit choix à faire par l'élève. Il est à noter que le « parkour » est une nouvelle activité physique visant un déplacement libre et efficace dans tous types d'environnements et de diverses façons, que ce soit en sautant, en escaladant des obstacles, en roulant ou en courant.

La compétence disciplinaire en éducation physique au primaire visée par cette situation se nomme *Agir dans différents contextes de pratique d'activité physique* (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2006), ce qui consiste à effectuer des actions individuelles. Cette situation permettra d'utiliser l'enseignement traditionnel et l'enseignement explicite dans les cours d'éducation physique inscrits à l'horaire régulier des élèves de la 6^e année du primaire. Le temps prévu pour expérimenter la situation d'apprentissage-évaluation est de huit jours, où cinq périodes de 60 minutes pour chacun des groupes réguliers de même niveau qui permettront de réaliser la séquence complète se terminant par l'évaluation de l'enseignante.

Le but de cette expérimentation est de comparer les résultats à l'évaluation de cette situation dans chacune des deux classes et de déterminer les causes de différence des résultats, s'il y a lieu. La situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » utilisée dans ce projet d'intervention est disponible en totalité à la fin de ce document (annexe A). Dans l'avenir, la reproduction de cette recherche sera possible, au besoin, avec les mêmes données ou avec des données issues d'autres commissions scolaires ou d'autres régions.

3.2.1 Opérationnalisation

La situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » a été élaborée selon la démarche d'élaboration des situations d'apprentissage-évaluation de la Commission scolaire Des Affluents (2001). Elle a pour but d'aider l'enseignant à planifier son enseignement ainsi que l'évaluation de ses élèves. Elle contient les objectifs et les savoirs essentiels à acquérir par l'élève pour atteindre la compétence disciplinaire visée, la planification de la séquence de cours, les modalités d'évaluation, ainsi que tous les outils nécessaires à sa réalisation.

3.2.2 Déroulement

Une lettre d'invitation à participer au projet de recherche a d'abord été acheminée à la direction de l'école primaire Saint-Joachim, où j'enseigne. Cette lettre, disponible à l'annexe B, est accompagnée d'une description du projet de recherche et de ses objectifs. L'établissement scolaire est invité à participer au projet de manière volontaire. La direction de l'école primaire a donc accepté la participation au projet de son enseignante en éducation physique (moi-même) et a signé le formulaire de consentement. La chercheuse / enseignante a alors choisi deux groupes de 6^e année du primaire et a déterminé les cinq périodes de 60 minutes à l'intérieur de l'année

scolaire qui ont servi à réaliser la situation d'apprentissage-évaluation utilisant l'enseignement traditionnel pour un groupe et l'enseignement explicite pour l'autre.

La chercheuse, qui est aussi l'enseignante en éducation physique attirée aux deux groupes, a expliqué à ses élèves qu'ils l'aideront à réaliser son projet d'intervention pédagogique dans le cadre de sa maîtrise en éducation. Une lettre d'information et un formulaire de consentement a aussi été envoyé aux parents avant le début de l'expérimentation et ils ont dû le signer pour autoriser la divulgation anonyme des résultats de leurs enfants. Ce formulaire est disponible à l'annexe C de ce document. Les résultats des élèves dont les parents n'ont pas signé le formulaire ne sont pas utilisés dans l'analyse des résultats. Par la suite, les cours d'éducation physique se sont déroulés comme à l'habitude. Les apprenants ne savaient pas quel type d'enseignement ils recevaient pour ne pas biaiser leur résultat à l'évaluation de la situation « Mon Parkour ». C'était le dernier cours de la séquence qui servait à l'évaluation des élèves par l'enseignante et chaque élève avait aussi une autoévaluation à remplir.

3.2.3 Méthode d'analyse des données

Les résultats ont été analysés suite à l'expérimentation sur le terrain et la comparaison des résultats à l'évaluation finale de la situation « Mon Parkour ». Ensuite, des statistiques descriptives ont été calculées à partir des résultats à chacun des ateliers de l'évaluation des élèves et selon chaque critère d'évaluation de la grille située à la fin de l'annexe A. Puis, ces statistiques descriptives ont été analysées et comparées entre les deux groupes participant à l'étude.

Dans le but de vérifier l'objectif de recherche et de comparer les deux types d'enseignement, une analyse de statistiques descriptives, un test d'échantillons indépendants et une analyse de régression linéaire multiple ont été réalisées. En effet,

il y a eu comparaison et analyse sur les variables dépendantes du type d'enseignement, c'est-à-dire chaque critère d'évaluation, ainsi que sur la cote finale qui compte dans le calcul de la note de bulletin de l'élève. En ce sens, j'ai comparé les données quantitatives à l'aide des tests *t* et de Levene, ainsi que du coefficient de détermination disponibles dans le logiciel IBM SPSS 24 (Gray et Kinnear, 2012). Il est à noter que le seuil de signification statistique retenu pour l'indice de difficulté est fixé à 0,10 selon Laveault et Grégoire, 2014. En effet, ces auteurs ont déterminé qu'un item d'évaluation comportant un indice de difficulté supérieur à 0,90 est considéré comme étant très facile et qu'un item d'évaluation comportant un indice de difficulté inférieur à 0,10 est considéré très difficile. Par ailleurs, lors du test d'échantillons indépendants (test de Levene et test *t*), le seuil de signification est de 0,05. En effet, selon Gray et Kinnear (2012), les résultats à ces tests doivent se situer sous cette valeur afin de pouvoir rejeter l'hypothèse nulle.

3.2.4 · Considérations éthiques

Dans le cadre du présent projet d'intervention, les considérations éthiques seront en regard de l'utilisation des sujets humains mineurs et de l'utilisation des données. C'est pour cette raison que les parents des élèves ont préalablement signé un formulaire de consentement et que ceux dont les parents ne l'ont pas fait, participeront à leur cours quand même, mais leurs résultats ne pourront être utilisés pour l'étude. Le formulaire de consentement sera accompagné d'une description du projet de recherche et de ses objectifs. Les parents consentant permettront donc à leurs enfants de servir de sujets de recherche et permettront aussi à leurs résultats d'être transmis à la communauté scientifique de façon anonyme.

L'école et les élèves participeront de manière volontaire à la réalisation de ce projet d'intervention. Les résultats seront nominatifs, autant au regard des établissements qu'au regard des enseignants et élèves. Les participants seront aussi clairement

informés du but du projet d'intervention pédagogique et ils seront avisés, de même que leurs parents, que les résultats leur seront communiqués lorsque toutes les étapes de réalisation du projet seront terminées. À cette fin, l'adresse d'un site web où les résultats compilés et la conclusion de l'étude seront mis en ligne leur sera communiquée au moment opportun. En ce sens, les parents de chaque élève recevront une deuxième lettre à la fin du projet d'intervention avec ces informations.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Voyons maintenant les résultats des deux groupes d'élèves, ainsi que l'instrument de mesure utilisé dans ce projet d'intervention. Ils y seront analysés et comparés. En effet, pour la même matière, le groupe 1 a reçu un enseignement traditionnel et le groupe 2 a reçu un enseignement explicite. L'analyse et la comparaison porteront sur la cohérence interne et externe de l'instrument, l'indice de discrimination D , la corrélation entre le résultat de chacun des ateliers de l'évaluation et le résultat final obtenu, ainsi que sur la comparaison des traitements entre les deux groupes d'élèves.

4.1 Analyse descriptive de l'instrument

Tout d'abord, il est primordial de connaître la distribution de l'échantillon utilisé pour l'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation intitulée « Mon Parkour » dans le cadre du cours d'éducation physique au troisième cycle du primaire. Pour ce faire, le tableau 1.1 présente le nombre d'élèves dans chaque classe, selon le sexe et l'âge. On remarque que les proportions y sont approximativement semblables pour les deux groupes et que le groupe 2 comporte trois élèves de plus. Puis, le tableau 1.2 démontre le nombre d'élèves qui ont réussi le niveau OR dans chacun des 8 ateliers de la situation d'apprentissage-évaluation sur un total de 33 élèves de sixième année ayant participé à l'évaluation avec l'indice de difficulté entre parenthèses. Cependant, il faut se rappeler tel que décrit dans la situation d'apprentissage-évaluation à l'annexe A, que les consignes de l'évaluation obligeaient les élèves à choisir le niveau OR pour au moins deux des huit ateliers. En effet, pour chacun des ateliers, ils avaient le choix entre les niveaux OR, ARGENT ou BRONZE, où OR est le niveau le plus difficile et BRONZE est le niveau le plus facile.

Tableau 1.1. Distribution de l'échantillon selon le nombre d'élèves dans chaque groupe, le sexe et l'âge

	Sexe		Âge			Total
	Masculin	Féminin	11 ans	12 ans	13 ans	
Groupe 1	6	9	6	8	1	15
Groupe 2	8	10	6	11	1	18

Tableau 1.2. Fréquence des élèves ayant réussi le niveau OR dans, indice de difficulté et indice de discrimination de chaque atelier de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour »

Atelier	Nombre d'élève ayant réussi le niveau OR	Indice de difficulté	Indice de discrimination <i>D</i>
1	29	0,88	0,20*
2	5	0,15	0,54
3	31	0,94	0,05*
4	25	0,76	0,31
5	24	0,73	0,35
6	20	0,61	0,41
7	13	0,39	0,48
8	25	0,76	0,31
Moyenne	21,50	0,65	0,33

Note 1: Les caractères gras indiquent l'atelier avec un indice de difficulté élevé (plus haut que 0,90).

Note 2: Les astérisques indiquent les ateliers avec un indice de discrimination en-dessous du seuil fixé de 0,30.

À la lumière du tableau 1.2, la moyenne d'élèves ayant réussi le niveau OR pour chaque atelier est de 21,50 sur un total de 33 élèves ayant passé l'évaluation. Selon Laveault et Grégoire (2014), « lorsque l'item est coté sur une échelle de plusieurs points, l'indice de difficulté est indiqué par la moyenne des cotes accordées à cet item pour l'ensemble des sujets ». Dans le cas présent, la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » et sa grille d'évaluation ont été conçues en suivant le modèle du programme de formation de l'école québécoise élaboré par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) en 2006, alors qu'il s'appelait encore le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). La compétence disciplinaire en éducation physique visée par cette situation se nomme *Agir dans*

différents contextes de pratiques d'activités physiques. La façon d'évaluer cette compétence se réfère à l'échelle d'appréciation de la compétence qui varie d'une commission scolaire à une autre. Celle que j'ai utilisée dans ce projet a été élaborée par la Commission scolaire des Affluents et approuvée par l'école primaire Saint-Joachim et se retrouve à l'annexe D. Cette échelle se divise en cinq échelons et chacun d'eux se divise en deux. La note la plus basse est donc 1 et 5+ est la note parfaite. J'ai utilisé ces échelons pour noter mes élèves à chacun des critères d'évaluation et ainsi obtenir une note finale. Pour des raisons de commodité lors de mes calculs un peu plus loin, j'ai remplacé les signes « + » par 0,50.

Il va donc sans dire que plus la moyenne des résultats à un item est élevée, plus l'item a été réussi par les participants, donc plus il est facile. L'indice de difficulté moyen des ateliers de cette situation est donc de 0,65 avec un minimum de 0,15 et un maximum de 0,94. Ces résultats indiquent que l'évaluation de « Mon Parkour » est considérée en général comme étant facile, car six items sur huit résultent d'un indice de difficulté supérieur à la note de passage de 0,60. Il aurait été possible de créer une évaluation un peu plus difficile, mais puisque cette évaluation a été conçue pour des débutants en « parkour » ainsi que pour une intervention pédagogique, ce résultat est acceptable.

Cependant, il est à noter que l'atelier 3 pourrait poser problème, car il est réussi par un très grand nombre d'élèves, soit 94 % d'entre eux. Selon Laveault et Grégoire (2014), un item comportant un indice de difficulté supérieur à 0,90 est considéré comme étant très facile. Cet atelier devrait donc être modifié ou retiré dans une version ultérieure de l'instrument. Par contre, aucun atelier ne présente un indice de difficulté inférieur à 0,10, ce qui serait considéré comme très difficile, toujours selon Laveault et Grégoire (2014).

4.2 Cohérence interne et externe de l'instrument

Tout d'abord, notons comment les items de cet instrument qu'est la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » ont été conçus. Tous les éléments s'y figurant suivent le modèle de situation conçu par le programme de formation de l'école québécoise élaboré par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) en 2006, alors qu'il s'appelait encore le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS). Tous les critères d'évaluation y sont décrits dans l'annexe A. On y retrouve la justification du choix d'actions, l'exécution d'enchaînement d'actions, l'exécution d'actions simultanées, la détermination des éléments souhaitables ou à conserver et l'identification des pistes de réinvestissement. En ce sens, à la fin du troisième cycle du primaire, l'élève doit être en mesure de justifier ses choix et d'ajuster ses actions simultanées de locomotion, de non-locomotion et de manipulation d'objets en suivant de nouvelles contraintes lors d'une activité nouvelle pour lui. Puis, il doit être capable d'évaluer sa démarche et de déterminer d'autres activités d'éducation physique et à la santé où il pourrait transférer ses apprentissages. Tel que constaté à l'annexe A, la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » fut créée pour permettre à l'élève d'atteindre ces objectifs.

Ensuite, il est nécessaire de vérifier la cohérence interne des items de cet instrument d'évaluation. Lors de la vérification de cette cohérence, l'objectif est de vérifier si les ateliers à l'intérieur de cet outil sont bien reliés entre eux et nous permettent de mesurer ce qui est voulu. Ceci se fera à l'aide du coefficient alpha de Cronbach, servant à mesurer la cohérence interne ou la fiabilité des questions posées lors d'un test. Il est à noter que le seuil de fidélité fixé dans le cadre de ce projet d'intervention est de 0,80. En effet, selon Laveault et Grégoire (2014), un taux supérieur à 0,70 est considéré satisfaisant et un taux supérieur à 0,90 est considéré souhaitable. Dans la

présente expérimentation, un alpha de Cronbach de 0,87 a été obtenu pour les huit ateliers de la présente évaluation. Le résultat obtenu ici permet de dire que cet instrument de mesure est cohérent puisque le contenu de ses items est homogène et permet de mesurer ce qui est visé dans ce projet d'intervention.

Puis, qu'en est-il de la validité externe de cet instrument d'évaluation? Cette dernière est un indicateur qui permet au chercheur d'évaluer la valeur de sa recherche et d'évaluer la fiabilité de ses conclusions externes. Les conclusions externes sont les conclusions tirées de l'échantillon, que le chercheur souhaite généraliser à l'ensemble de la population à l'étude. Le mot « externe » renvoie ici au groupe d'individus qui forme la population à l'étude et aux conclusions que l'on souhaite étendre à cet ensemble. La validité externe dépend essentiellement de la représentativité de l'échantillon. Dans la présente recherche, l'échantillon n'a pas été choisi au hasard mais par commodité, car il est constitué des élèves des classes régulières de la sixième année du primaire du chercheur.

4.3 Analyse des résultats des élèves

Tout d'abord, il est important de se rappeler que les élèves du groupe 1 ont reçu un enseignement traditionnel, tandis que ceux du groupe 2 ont reçu la même matière enseignée de façon explicite. C'est ce qui sera appelé le traitement, traditionnel ou explicite, propre à chacun des groupes.

4.3.1 Comparaison des traitements entre les groupes d'élèves

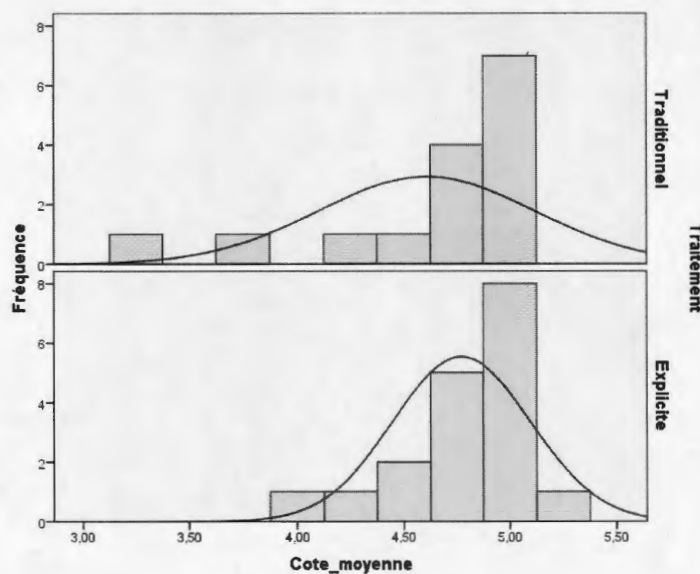
À la lumière des résultats du tableau 1.3 à la page suivante, les élèves du groupe 2 ont obtenus majoritairement des résultats supérieurs lors de l'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » que les élèves du groupe 1. En effet, la moyenne des résultats à l'évaluation du groupe 2 est supérieure de 2,14 % à celle du groupe 1, ce qui n'est pas une énorme différence mais tout-de-même importante dans le calcul de la note au bulletin de l'élève, étant donné que cette évaluation a une pondération de 33,00 % de la note finale de l'élève au bulletin. De plus, l'écart-type de ce groupe est plus petit de 1,55, ce qui signifie que l'écart par rapport à la moyenne est plus petit pour la majorité des élèves. Le mode et la médiane, quant à eux, ont tous deux une différence de 8,00 %, ce qui est significatif car ils indiquent que la note la plus souvent obtenue et la note se trouvant au centre de la distribution sont supérieures dans les deux cas chez le groupe 2, qui a reçu un enseignement explicite. Le coefficient d'asymétrie et la kurtose, aussi appelée coefficient d'aplatissement de Pearson, des résultats du groupe 2 sont aussi plus petits et témoignent donc des résultats supérieurs du groupe 2. Cependant, ce n'est pas suffisant pour déterminer qu'il y a une réelle différence entre les deux groupes, donc d'autres analyses suivront.

Tableau 1.3. Statistiques descriptives des résultats des élèves de chaque groupe à la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour »

	Groupe 1 Traditionnel	Groupe 2 Explicite
Moyenne	84,53	86,67
Écart type	9,78	8,23
Mode	84,00	92,00
Médiane	84,00	92,00
Asymétrie	-1,50	-1,13
Kurtose	1,80	1,52

La figure 1.1 de la page suivante représente la distribution, pour chaque groupe, de la cote moyenne entre 1,00 et 5,50 obtenue par chaque élève à l'évaluation. En ce sens, le groupe 1 ayant reçu un enseignement traditionnel comprend des élèves avec des résultats inférieurs à ceux des élèves du groupe 2 ayant reçu un enseignement explicite. De plus, aucun élève du groupe 1 n'a eu la note parfaite de 5,50 tandis qu'un élève l'a mérité dans le groupe 2. En un coup d'œil à ce graphique, il paraît évident que les élèves recevant le traitement explicite obtiennent généralement de meilleurs résultats, car la distribution pour le traitement explicite moins étendue que celle du traitement traditionnel et plus centrée vers le haut.

Figure 1.1. Fréquence de la cote moyenne lors de l'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » selon le traitement de l'enseignement reçu



Ensuite, le tableau 1.4 de la page suivante détaille l'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » selon les quatre critères de sa grille d'évaluation. Le critère 1 concerne la sélection d'actions motrices et d'enchaînements en fonction des capacités personnelles et des contraintes de l'activité. Le critère 2 fait

référence à l'exécution et à l'ajustement des actions motrices et enchainements. Le critère 3 vérifie le respect des règles de sécurité. Finalement, le critère 4 permet de voir si l'élève est capable d'évaluer sa démarche, son plan d'action et ses résultats. Ces quatre critères se retrouvent dans la grille d'évaluation présente à la fin de l'annexe A. Chacun de ces critères a été évalué selon une cote de 1 à 5+ (1,00 à 5,50), tel que mentionné précédemment. Cette cote fait référence à l'échelle d'appréciation des compétences de l'école primaire Saint-Joachim, développée en collaboration avec la Commission scolaire des Affluents, présente à l'annexe D. La moyenne des résultats pour chaque critère est toujours plus élevée chez le groupe 2, ayant reçu un traitement explicite comme style d'enseignement. En effet, chez les critères 2, 3 et 4, le résultat est toujours supérieur de 0,20. Cependant, pour le critère 1, il n'y a presque pas de différence.

Tableau 1.4. Statistiques de groupe selon le traitement pour chaque critère d'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour »

	Traitement	N	Moyenne	Écart type	Moyenne erreur standard
Critère 1	Traditionnel	15	4,50	0,63	0,16
	Explicite	18	4,56	0,73	0,17
Critère 2	Traditionnel	15	4,37	0,55	0,14
	Explicite	18	4,56	0,68	0,16
Critère 3	Traditionnel	15	4,83	0,45	0,12
	Explicite	18	5,00	0,00	0,00
Critère 4	Traditionnel	15	4,73	0,56	0,15
	Explicite	18	4,97	0,12	0,03
Cote moyenne	Traditionnel	15	4,61	0,51	0,13
	Explicite	18	4,77	0,32	0,08
Cote	Traditionnel	15	4,50	0,63	0,16
	Explicite	18	4,67	0,52	0,12
Note (en pourcentage)	Traditionnel	15	84,53	9,78	2,53
	Explicite	18	86,67	8,23	1,94

Puis, le tableau 1.5 de la page suivante démontre le test des échantillons indépendants dans le but de vérifier ou d'infirmer mon hypothèse. Dans le cas présent, l'hypothèse nulle est qu'il n'y a aucune différence entre les résultats des deux groupes recevant un traitement différent. L'hypothèse de travail, quant à elle, est que les résultats du groupe 2 recevant un enseignement explicite sont supérieurs aux résultats du groupe 1 recevant un enseignement traditionnel. Les variables indépendantes sont les quatre critères d'évaluation. Selon Gray et Kinnear (2012), le test de Levene sert à vérifier l'égalité des variances (hypothèse nulle) pour chaque critère d'évaluation et le seuil de signification est établi à 0,05. Le calcul du test t indique à combien d'unités d'erreur-type se situe la différence observée de la moyenne des deux groupes. Malgré qu'il n'y ait pas une différence significative entre les résultats à l'évaluation des deux groupes recevant un traitement différent, les résultats diffèrent lorsqu'on analyse les variables indépendantes avec le test de Levene pour chacun des critères d'évaluation.

En effet, les résultats du test de Levene démontrent une différence significative pour les critères d'évaluation 3 et 4, mais non-significative pour les critères 1 et 2, car elle se situe au-dessus de 0,05. Ces résultats permettent donc de rejeter l'hypothèse nulle pour les critères 3 et 4 seulement. Le test t , quand à lui, révèle un résultat supérieur à 0,05 dans le cas des variances inégales pour les critères 1, 2, 3 et 4, ces résultats sont donc non-significatifs et confirment l'hypothèse nulle en ce qui a trait aux résultats des élèves à cette évaluation.

Tableau 1.5. Test d'échantillons indépendants (test de Levene et test *t*) pour chacun des critères d'évaluation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour »

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test <i>t</i> pour égalité des moyennes						
		F	Seuil de signification	t	ddl	Seuil de signification (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Critère 1	Hypothèse de variances égales	0,30	0,59	-0,23	31,00	0,82	-0,06	0,24	-0,54	0,43
	Hypothèse de variances inégales			-0,24	30,95	0,82	-0,06	0,24	-0,54	0,42
Critère 2	Hypothèse de variances égales	0,52	0,48	-0,86	31,00	0,40	-0,19	0,22	-0,64	0,26
	Hypothèse de variances inégales			-0,88	30,97	0,39	-0,19	0,21	-0,63	0,25
Critère 3	Hypothèse de variances égales	13,39	0,00	-1,58	31,00	0,13	-0,17	0,11	-0,38	0,05
	Hypothèse de variances inégales			-1,43	14,00	0,17	-0,17	0,12	-0,42	0,08
Critère 4	Hypothèse de variances égales	18,80	0,00	-1,76	31,00	0,09	-0,24	0,14	-0,52	0,04
	Hypothèse de variances inégales			-1,61	15,03	0,13	-0,24	0,15	-0,55	0,08
Cote	Hypothèse de variances égales	0,38	0,54	-0,84	31,00	0,41	-0,17	0,20	-0,57	0,24
	Hypothèse de variances inégales			-0,82	27,10	0,42	-0,17	0,20	-0,58	0,25

4.3.2 Indice de discrimination *D*

Analysons maintenant l'indice de discrimination, ainsi que la corrélation entre les résultats des élèves à chacun des ateliers de l'évaluation la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour » en éducation physique. Mais avant de commencer l'analyse, il est primordial d'expliquer comment chaque élève obtient son score à chacun des ateliers et quels sont les scores possibles. Chaque atelier réalisé par

chaque élève est évalué selon l'échelle d'appréciation des compétences présentée à l'annexe D. Cette échelle est divisée en cinq échelons et chacun d'eux est divisé en deux dans l'ordre suivant :

1 (28,00 %), 1+ (36,00 %), 2 (44,00 %), 2+ (52,00 %), 3 (60,00 %),

3+ (68,00 %), 4 (76,00 %), 4+ (84,00 %), 5 (92,00 %), 5+ (100,00 %).

L'élève est donc noté par un chiffre ciblé sur chacun des huit ateliers qu'il exécute dans son « parkour », puis la moyenne des huit ateliers lui donne son résultat final converti par la suite en pourcentage. Les cibles servent de guide pour évaluer une compétence et tous les enseignants de l'école doivent l'utiliser. Les chiffres de ces échelons sont comparables aux lettres A, B, C, D, E utilisées dans d'autres institutions scolaires.

En se référant au tableau 1.2 précédemment présenté à la section 4.1, il est évident qu'aucun des indices de discrimination D n'est négatif. Donc, il n'y a aucune indication au sein de ces ateliers qui voudrait dire que plus un élève est fort, moins il réussit l'atelier et c'est ce qui était recherché. Selon Laveault et Grégoire (2014), l'indice de discrimination est utilisé pour déterminer si un atelier de l'évaluation permet de différencier les sujets obtenant un score total élevé de ceux obtenant un score faible. En ce sens, un pouvoir de discrimination élevé permet de distinguer aussi clairement et aussi finement que possible les individus en fonction du critère considéré. Tel que constaté à l'aide du tableau 2, les ateliers 1 et 3 affichent un indice de discrimination en dessous du seuil fixé de 0,30, donc non-significatifs selon Laveault et Grégoire (2014) et devront donc être modifiés ou retirés dans le futur. Au total, il s'agit de deux ateliers, soit 25,00 % de l'évaluation, qui pourrait poser éventuellement problème. Un de ces ateliers possède même un indice de discrimination de 0,05, donc très près de 0, il s'agit de l'atelier 3. Ce dernier pose donc problème au regard des deux indices simultanément, soit l'indice de difficulté et l'indice de discrimination, car il est trop facile et réussi de tous. En contrepartie, aucun atelier n'était trop difficile pour les élèves. En ce sens, Laveault et Grégoire

(2014) indiquent que lorsqu'un item, dans ce cas-ci il est question des ateliers, est trop facile ou trop difficile, l'estimation de sa contribution à la différenciation des résultats au niveau du score total devient risquée. Autant l'indice de discrimination que les indices corrélacionnels sont influencés par la difficulté de l'atelier dans l'évaluation.

4.3.3 Corrélation entre le résultat de chacun des ateliers de l'évaluation et le résultat final obtenu

Il est important de rappeler que le but de ce projet d'intervention est de répondre à la question de recherche mentionnée dans les pages précédentes qui est de déterminer quel type d'enseignement engendre les meilleurs résultats scolaires en éducation physique, l'enseignement traditionnel ou l'enseignement explicite. Suite à l'expérimentation, l'objectif d'intervention s'est donc concrétisé afin de démontrer qu'un enseignement explicite en éducation physique favorise une plus grande réussite des élèves dans cette matière, qu'un enseignement traditionnel.

Afin d'y arriver, il faut considérer les ateliers qui ont été utilisés dans la situation d'apprentissage-évaluation, afin de savoir si leur choix a pu influencer la réussite des élèves lors de l'évaluation. Par exemple, la majorité des gens auraient tendance à croire que si un atelier requiert moins de motricité globale, il sera plus facile à réaliser par l'élève. En ce sens, regardons les coefficients de corrélation se trouvant au tableau 1.3. Les valeurs corrélées sont les résultats de chacun des élèves par rapport au choix de trois épreuves qu'ils ont fait dans chacun des huit ateliers. Les corrélations point-bisériales ont été faites en retirant la valeur de l'item pour ne pas influencer le résultat. Le coefficient de détermination (R^2) mesure l'adéquation entre le modèle issu d'une régression linéaire multiple et les données observées qui ont permis de l'établir, selon Kinnear et Gray, 2012. Dans le tableau 1.6 ci-dessous, ce dernier affiche une valeur de 0,78, ce qui signifie que 78,00 % de la variance des résultats en

éducation physique peut être expliqué par la combinaison de toutes les variables indépendantes concernant les ateliers de la présente situation d'apprentissage-évaluation en éducation physique. Les variables indépendantes dans ce cas sont les trois choix d'épreuves de chacun des huit ateliers. Si on utilise l'échelle de Cohen pour interpréter l'importance de ce coefficient, cette valeur se situerait dans la moyenne (Kinnear et Gray, 2012). Par contre, on pourrait supposer que cette valeur n'est pas assez représentative pour dire que la combinaison de ces variables peut avoir une importance sur la prédiction de la proportion de réussite à chacun des ateliers. Bref, il n'y a donc pas assez de variabilité dans le niveau de difficulté des ateliers retenus dans cette situation d'apprentissage-évaluation.

Tableau 1.6. Coefficients de corrélation pour la régression multiple des ateliers

R	R ²	R ² Ajusté	Erreur-type	Statistiques changées				
				R ² Changé	F Changé	dl 1	dl 2	Seuil de signification (p) F Changé
0,88	0,78	0,71	4,83	0,78	10,58	8,00	24,00	0,00

À la section suivante, les raisons expliquant les résultats supérieurs du groupe 2 par rapport au groupe 1 et les différences dans l'enseignement reçu par chaque groupe viendront appuyer ce rapport d'intervention. Les limites de cette expérimentation et des pistes de solutions seront aussi mises en évidence.

5. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION

Ce rapport d'intervention a pour but de déterminer quel type d'enseignement engendre les meilleurs résultats scolaires en éducation physique au primaire entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement explicite puisqu'aucune recherche n'a été faite jusqu'à ce jour sur ce sujet précis. Pour ce faire l'enseignante en éducation physique responsable de ce projet a créé, avec son conseiller pédagogique, une situation d'apprentissage-évaluation intitulée « Mon Parkour » (annexe A) dans le but d'évaluer la compétence disciplinaire *Agir dans différents contextes de pratique d'activités physiques*. Il faut se rappeler que le « parkour » est une activité physique visant un déplacement libre et efficace dans tous types d'environnements et de diverses façons, que ce soit en sautant, en escaladant des obstacles ou en courant.

En effet, cette situation m'a permis d'utiliser l'enseignement traditionnel et l'enseignement explicite dans les cours d'éducation physique inscrits à l'horaire régulier des élèves de la 6^e année du primaire. Étant moi-même la chercheuse et l'enseignante de ce projet d'intervention, j'ai réalisé mon expérimentation à l'école primaire Saint-Joachim, de la Commission scolaire des Affluents, durant cinq périodes de 60 minutes pour chacun des deux groupes, dont le dernier cours de la séquence servait uniquement à l'évaluation des élèves. Le but de cette expérimentation était donc de comparer les résultats obtenus à l'évaluation dans chacune des deux classes et de déterminer les causes de la différence des résultats entre les deux groupes.

Dans un premier temps, les raisons expliquant les résultats supérieurs du groupe 2 (enseignement explicite) par rapport au groupe 1 (enseignement traditionnel) viendront appuyer ce rapport d'intervention. Dans un deuxième temps, les limites de cette expérimentation, ainsi que des pistes de solutions seront mises en évidence.

Enfin, mon interprétation personnelle conclura cette section. J'aurais trouvé pertinent de comparer mes résultats avec ceux d'autres recherches déjà publiées sur le sujet, mais aucune publication jusqu'à présent ne traite de l'enseignement explicite en éducation physique.

5.1 Explications des différences entre les deux groupes

Voyons pour commencer les raisons expliquant les résultats supérieurs du groupe 2 (enseignement explicite) par rapport au groupe 1 (enseignement traditionnel) lors de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour ». L'analyse des résultats a démontré une moyenne, un mode et une médiane supérieurs chez le groupe 2 (voir tableau 1.3). Cependant, le test d'échantillons indépendants (tableau 1.5) n'a pas rejeté l'hypothèse nulle. Les résultats sont donc non-significatifs. Cependant, je crois tout-de même qu'un enseignement explicite a un effet bénéfique sur l'apprentissage et la réussite des élèves. En effet, selon Bissonnette, Richard et Gauthier (2006), l'enseignement explicite est plus efficace car il consiste à présenter une matière par petites étapes à l'aide de démonstrations, suivies d'un temps pour vérifier la compréhension des élèves en assurant la participation active de tous.

En se basant sur cette définition, voici la démarche que l'enseignante de ce projet d'intervention, c'est-à-dire moi-même, a suivi pour enseigner de façon explicite. Tout d'abord, j'ai déterminé le besoin des élèves : la coordination et l'équilibration. Ensuite, j'ai choisi l'élément à enseigner, c'est-à-dire les principes d'actions individuelles en « parkour ». Puis, j'ai choisi un contexte signifiant pour les élèves ; cette activité urbaine visant un déplacement libre et efficace dans tous types d'environnements. Par la suite, j'ai présenté et expliqué, par un enseignement explicite, les éléments à réaliser par les élèves (sauter, courir, rouler, escalader, et autres actions) tout en faisant des démonstrations.

Dans mon expérimentation, j'ai remarqué plusieurs différences de comportements entre les deux groupes. Le groupe 1 (traditionnel) semblait moins motivé à la tâche et manquait d'attention. Les élèves avaient tendance à parler et à déranger durant les explications, qui étaient probablement trop longues, donc je devais souvent les ramener à l'ordre. Le groupe 2 (explicite), quant à lui, semblait plus intéressé par la nouvelle matière et plus attentif aux consignes. Les explications étaient plus courtes, il y avait plusieurs démonstrations faites par moi-même ou par des élèves, puis ces derniers entraient rapidement en action. Ceci explique qu'il y avait moins de comportements perturbateurs. L'enseignement explicite favorise donc une meilleure gestion de classe. Ceci explique aussi que le mode, la médiane et la moyenne du groupe 2 soient supérieurs à ceux du groupe 1.

En ce sens, les trois étapes permettant de réaliser un enseignement explicite sont le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. Dans la première étape, celle du modelage, lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignant doit s'efforcer de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en démontrant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire. En effet, dans l'expérimentation de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour ». L'enseignante a expliqué son raisonnement à ses apprenants, tout en faisant des démonstrations. La tâche devient alors beaucoup plus significative pour l'élève. Dans l'expérimentation de ce projet d'intervention, l'enseignante a appliqué une technique de découverte guidée pour que les élèves découvrent en partie par eux-mêmes la nouvelle matière et donc qu'ils s'en rappellent plus aisément. L'information leur a été présentée en petites unités dans une séquence graduée du plus simple au plus complexe, afin de respecter les limites de la mémoire de travail. Lorsque les élèves ont découvert et essayé les différentes options de chaque atelier afin de choisir celles qu'ils réussissent le mieux, ils ont par la suite eu plus de facilité à apprendre leur enchaînement par cœur étant donné qu'ils avaient auparavant expérimenté toutes les options de nombreuses fois.

La deuxième étape, la pratique dirigée, concerne les rétroactions de l'enseignant envers le travail des élèves. En ce sens, l'enseignant doit prendre le temps de vérifier ce que les élèves ont compris de sa présentation ou de sa démonstration, en leur donnant d'autres tâches, semblables à celles effectuées lors du modelage, à réaliser. Le but de cette étape est donc d'automatiser le geste chez l'apprenant. Cette similitude aurait aussi pu être observée dans le cas d'une stratégie ou encore d'un comportement. Cette étape permet aux élèves de vérifier, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours par l'arrimage des nouvelles connaissances apprises avec celles qu'il possède déjà en mémoire à long terme. Dans ce projet d'intervention, l'enseignante chargée du projet a remarqué que la pratique dirigée contribuait beaucoup à la réussite des élèves, grâce aux rétroactions qu'elle donnait à ses apprenants. En effet, ces derniers réalisaient mieux les principes de coordination, locomotion, équilibration et comprenaient qu'ils pouvaient les utiliser dans plusieurs ateliers de leur « parkour ».

Enfin, la troisième étape de l'enseignement explicite se nomme la pratique autonome. Après un modelage et une pratique dirigée réussie, l'élève peut réinvestir seul ou en équipe avec ses pairs ce qu'il a appris dans une nouvelle situation ou pour résoudre un problème. Cette étape finale permet à l'élève de parfaire sa compréhension dans l'action jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. En ce sens, Bissonnette, Richard et Gauthier (2006) affirment que « l'atteinte d'un niveau élevé de maîtrise des connaissances obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme en vue d'amener leur automatisation, facilitant ainsi leur rétention et leur rappel éventuel ». Dans la présente expérimentation, les élèves ont réussi à réinvestir les apprentissages de techniques de locomotion et de coordination apprises dans un atelier de « Mon Parkour » vers un autre atelier différent. À la fin de cette situation d'apprentissage, dans le but de faciliter le transfert de connaissances, l'enseignante (moi-même) a questionné ses élèves sur le

contenu enseigné, le processus d'apprentissage et leur niveau de compétence quant à l'utilisation du contenu de façon autonome. Ceci mène à la régulation de l'apprentissage. J'ai remarqué que plus d'élèves du groupe 2, ayant reçu un enseignement explicite, étaient aptes à utiliser les techniques apprises dans d'autres situations que d'élèves du groupe 1, ayant reçu un enseignement traditionnel, car plusieurs élèves de ce groupe avaient oublié les techniques apprises et avaient de la difficulté à faire le transfert.

5.2 Limites de l'expérimentation et pistes de solution

Mettons maintenant en évidence les limites de cette expérimentation, ainsi que des pistes de solutions. Tout d'abord, il y a le fait que j'étais moi-même à la fois chercheur dans ce projet d'intervention et aussi l'enseignante donnant les cours d'éducation physique dans lesquels les deux types d'enseignement étaient testés. Je connaissais donc très bien l'expérience et les résultats escomptés. De plus, comme c'est moi qui évaluais les élèves, c'est donc moi qui prenais la mesure et leur résultat était sujet à mon jugement critique. Cependant, j'ai fait tout ce qui était en mon pouvoir pour rester le plus neutre possible et ne pas orienter les résultats. Je suis donc moi-même une source de biais. Une façon de la contrer serait d'observer un autre enseignant en éducation physique et à la santé donner les cours sans qu'il connaisse mon hypothèse de travail et le laisser évaluer pour ensuite recueillir les résultats des élèves, les analyser et les discuter.

Une autre limite de cette expérimentation est liée à l'échelle d'appréciation des compétences disciplinaires adoptée par l'école primaire Saint-Joachim (voir annexe D) utilisée lors de l'évaluation des élèves dans la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour ». Cette échelle possède cinq échelons numérotés de 1 à 5+ où 3 correspond à la note de passage de 60,00 % et 5+ correspond à la note parfaite de 100,00 %. En effet, tel que décrit dans l'annexe D, chacun de ces échelons

correspond à une note ciblée en pourcentage. Il est à noter que 3+, 4+ et 5+ sont traduits comme étant 3,50, 4,50 et 5,50 pour raisons de commodité dans l'analyse des résultats. Dans la présente évaluation, la note la plus basse est 3 et la note la plus haute est 5+, il n'y a donc aucun élève en situation d'échec. En se référant au graphique 1, on remarque que la courbe normale des résultats des élèves est centrée à 4+(4,50) pour le groupe traditionnel et entre 4+ et 5 (4,75) pour le groupe explicite.

Finalement, la troisième source de biais est la taille réduite de l'échantillon. En effet, il ne constituait que de 33 apprenants de la sixième année du primaire. Les résultats ont donc démontré une différence entre les deux groupes, mais très petite. Si c'était à refaire, je choisirais une école où il y a plus d'élèves, afin de vérifier si la différence pourrait être plus évidente entre les deux groupes.

5.3 Interprétation

L'enseignement explicite est un modèle d'enseignement qui pourrait recevoir le qualificatif d'instructionniste. L'enseignement est conçu aussi bien comme une transmission de savoirs que comme l'acquisition d'habiletés et de compétences par l'élève. Ce faisant, le modèle explicite est plus efficace, car il réalise l'équilibre entre l'enseignement et l'apprentissage, deux paradigmes souvent opposés l'un à l'autre dans les théories. Durant l'expérimentation de ce rapport d'intervention, j'ai évalué ce qui a vraiment été appris par les élèves au regard de ce qui a été enseigné pour atteindre le plus haut niveau possible de la compétence disciplinaire *Agir dans divers contextes de pratique d'activité physique*. En effet, ces savoirs appris par les élèves deviennent par la suite transférables dans des situations complexes et plus larges. Ainsi, lorsque j'évoque l'efficacité de l'enseignement, j'évalue, dans le contexte de la situation d'apprentissage-évaluation « Mon Parkour », ce qui permet à l'élève d'apprendre plus (quantitativement) et mieux (qualitativement, en mémoire à long

terme et en un minimum de difficulté éprouvée) durant le temps prévu pour cette séquence de cours.

En ce sens, pour évaluer si un enseignement est efficace, il faut analyser si ce dernier permet à la majorité des élèves d'atteindre le seuil de réussite et, par le fait même, à réduire le taux de ceux en situation d'échec ou de difficulté. Ce présent rapport d'intervention démontre les résultats supérieurs à l'évaluation de « Mon Parkour » des apprenants ayant reçu un enseignement explicite basé sur des études scientifiques versus ceux ayant reçu un enseignement traditionnel, dit magistral et reposant sur des traditions, croyances ou principes philosophiques. Ainsi, l'hypothèse de départ est donc confirmée à l'effet que l'enseignement explicite engendre de meilleurs résultats en éducation physique au primaire que l'enseignement traditionnel.

L'enseignement explicite, de par son rapport constant au monde de la recherche en sciences de l'éducation et en sciences cognitives constituerait une passerelle indispensable au renouvellement des pratiques enseignantes dans le but d'accroître leur efficacité, dans une démarche d'instruction. Ce modèle impose de plus en plus sa présence sur le terrain grâce aux enseignants qui mettent en œuvre cette pédagogie dans leur cours. Dans le cas présent, l'enseignement explicite a permis à l'élève une réduction de la charge cognitive durant l'apprentissage. L'organisation en structure de connaissances réalisées par l'élève lui-même sur ses propres savoirs oriente également la pratique de l'enseignant qui réalise un étayage guidé durant l'apprentissage de nouvelles habiletés par l'élève.

Finalement, il faut toujours garder en tête, lorsqu'on enseigne de façon explicite, qu'il est inapproprié de passer directement aux exercices individuels après la présentation de l'enseignant. La pratique dirigée constitue donc une étape intermédiaire composée d'exercices dirigés essentielle à l'assimilation d'une nouvelle matière. En effet, la reformulation, la répétition et la synthèse aide l'apprenant à retrouver aisément la

matière apprise dans sa mémoire à long terme et à l'appliquer. Un questionnement fréquent et une rétroaction constante sont nécessaires de la part de l'enseignant tout au long du processus d'apprentissage. La pratique dirigée permet donc la détection rapide des erreurs de compréhension et donc leur corrélation raisonnée et systématique sans délai. Un nombre suffisant de mises en pratique doit permettre d'atteindre un seuil élevé de réussite et un certain degré de fluidité avant que les élèves ne commencent à travailler individuellement ou avec leurs pairs. Ainsi, l'enseignant cherche à obtenir des informations de tous ses élèves, les incite à répondre, fait des démonstrations ou en fait faire par des élèves et leur donne aussi des explications additionnelles au besoin. Cette étape peut être bonifiée par le travail d'équipe qui permet aux élèves de vérifier leur compréhension en échangeant des idées entre eux. Plus le temps avance et moins l'enseignant a besoin de guider les élèves qui deviennent de plus en plus autonomes. Le but est d'amener plus de 80,00 % des apprenants vers l'automatisation, moment où la réussite se fait de façon rapide, tout en vérifiant leur compréhension.

En ce sens, dans mon expérimentation de la situation d'apprentissage-évaluation en éducation physique et à la santé intitulée « Mon Parkour », j'ai adopté une attitude stimulant les réponses de mes élèves en posant des questions ouvertes à la classe, ainsi que de façon individuelle, afin de vérifier leur compréhension de la matière. En faisant une petite pause de trois à cinq secondes après une question avant de laisser les élèves donner une réponse, j'incite ces derniers à participer et à mieux répondre. De plus, je privilégie les rétroactions et les encouragements individuels plutôt qu'au groupe pour que chaque apprenant se sente visé personnellement. Puis, après l'évaluation, je pose toujours quelques questions de retour réflexif afin que l'apprenant puisse dégager ses apprentissages réalisés et autoévaluer sa démarche et ses résultats. C'est de cette façon qu'il pourra s'améliorer ainsi que réinvestir ce qu'il a appris vers d'autres situations. Les critères de la grille d'évaluation de l'enseignant aident aussi l'élève dans sa réussite en lui permettant de savoir ce qu'il réussit bien et

ce qu'il doit améliorer. Dans le cas présent, le critère 1 de la grille concerne la sélection d'actions motrices et d'enchaînements en fonction de ses capacités personnelles et des contraintes de l'activité. Il permet donc d'évaluer la cohérence de la planification chez l'élève. Le critère 2 fait référence à l'exécution et à l'ajustement de ses actions motrices et enchaînements et le critère 3 vérifie le respect des règles de sécurité. Ces deux critères permettent donc de valider l'efficacité de l'exécution des actions de l'élève durant son « parkour ». Finalement, le critère 4 permet de voir si l'élève est capable d'évaluer sa démarche, son plan d'action et ses résultats. Il permet alors à l'enseignant de vérifier la pertinence du retour réflexif chez l'apprenant. Ces quatre critères peuvent être consultés dans la grille d'évaluation présente à la fin de l'annexe A.

En éducation physique et à la santé comme dans toute autre discipline, le développement de l'expertise ne se produit qu'au prix d'un investissement important de temps. Tout ce que les élèves apprennent est susceptible d'être oublié s'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer jusqu'au point de sur-apprentissage. Cela signifie que les informations sont petit à petit transférées de la mémoire de travail à la mémoire à long terme par des phases de manipulation de la nouvelle notion suffisamment longues de la part des élèves. L'objectif ultime demeure d'acquérir un niveau de maîtrise élevé, une véritable aisance en pratiquant jusqu'au point de sur-apprentissage et d'automatisation. Tel que mentionné auparavant, le but de la pratique dirigée et des démonstrations est d'amener plus de 80,00 % des apprenants vers l'automatisation. Dans cette continuité, l'objectif de la pratique autonome est donc d'atteindre 95,00 % de réussite de la part du groupe d'élèves concernés.

Par contre, les élèves à qui on ne donne pas la possibilité de prendre conscience de ce qu'ils apprennent conservent généralement l'impression de n'avoir rien appris. C'est pourquoi l'objectivation est l'étape finale et essentielle du processus d'enseignement explicite. En effet, son but est de mettre en marche une activité métacognitive chez

l'élève en prenant conscience de ce qu'il a appris et de ce qu'il est important de mémoriser. Mettre des mots sur ce qu'il a appris permet à l'apprenant d'activer particulièrement la mémoire sémantique, ainsi que la mémoire de travail, pour enclencher consciemment et explicitement le processus de rétention d'un apprentissage. Le rôle de l'enseignant est d'être un facilitateur en faisant ressortir les concepts, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir dans chaque situation d'apprentissage. En ce sens, l'objectivation s'effectue sur la base d'un questionnement et de rétroactions de la part de l'enseignant. En répondant aux questions, les élèves nomment les éléments essentiels à placer en mémoire à partir de l'activité d'apprentissage qui a été réalisée.

Pour terminer, il faut se rappeler qu'un enseignement explicite et efficace nécessite une révision fréquente de ce qui a été enseigné, ainsi qu'une évaluation régulière et continue des élèves, à partir de laquelle l'enseignant peut ré-enseigner ce qui n'a pas été maîtrisé et laisser plus de temps de pratique. En effet, lorsque ce dernier vérifie la compréhension des élèves et les corrige au besoin, il contribue aussi à leur apprentissage. Les critères d'évaluation fixés doivent être perçus comme étant accessibles sans être trop faciles, sans quoi ils auront un effet démotivant chez les élèves. En ce sens, les révisions et évaluations constituent une pratique supplémentaire pour achever l'apprentissage. En éducation physique, il est encore plus essentiel que l'enseignant effectue des révisions systématiques des connaissances apprises à chaque cours, étant donné que les élèves ont seulement entre un et trois cours par semaine. Les évaluations, formatives ou sommatives, doivent donc être fréquentes afin de réguler leurs apprentissages et que ces derniers se retrouvent dans leur mémoire à long terme, pour ne pas avoir à recommencer à chaque cours. De plus, tel que mentionné précédemment, j'ai remarqué que la gestion de classe était plus facile avec mes élèves lorsque j'utilisais l'enseignement explicite. En effet, le temps d'engagement moteur était plus élevé et j'avais moins de comportements perturbateurs à gérer. Aussi, le fait que la situation d'apprentissage-évaluation « Mon

Parkour » est composée de plusieurs niveaux de difficulté empêche les élèves de s'ennuyer, car ils ont toujours un nouveau défi à relever, ce qui les garde centrés sur la tâche sans avoir envie de déranger le cours.

CONCLUSION

Ce présent rapport d'intervention s'inscrit dans le courant de recherche portant sur les différents styles d'enseignement. L'objectif de ce projet était de comparer les modèles pédagogiques de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement explicite dans le cadre d'une situation bien précise en éducation physique et à la santé, afin de déterminer quel type d'enseignement produit de meilleurs résultats lors de l'évaluation de cette situation. Il est à noter que l'enseignement explicite met l'accent principalement sur la compréhension de la matière et de son organisation en mémoire par les élèves au moyen d'un questionnement de l'enseignant, ce qui s'approche beaucoup de la découverte guidée. En effet, tel que précisé dans la section discussion, ce modèle est constitué de trois étapes, soit le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. En ce sens, les études de Gauthier, Bissonnette et Richard (2006, 2013) sur l'enseignement explicite et la réussite des élèves ont été approfondies. Puis, les recherches de Hollingsworth, Ybarra, et Demers (2013) ont expliqué la façon d'appliquer ce modèle d'enseignement en classe.

Afin de réaliser l'expérimentation sur le terrain, ce projet a proposé une situation d'apprentissage-évaluation intitulée « Mon Parkour » qui a permis d'utiliser ces deux types d'enseignement durant les cours d'éducation physique, afin d'en faire la comparaison des résultats. L'analyse des résultats à l'évaluation de cette situation a donc servi à vérifier mon objectif d'intervention dans un contexte d'enseignement primaire francophone québécois de l'éducation physique. Elle m'a pas permis de démontrer qu'un enseignement explicite en éducation physique favorise une plus grande réussite des élèves dans cette matière qu'un enseignement traditionnel, mais la petite différence est peu significative. Par contre, les résultats de mon expérimentation m'amènent à penser qu'un enseignement explicite favorise une

meilleure gestion de classe en réduisant les comportements perturbateurs. Ces différences s'avèrent bénéfiques en favorisant les apprentissages. L'enseignement explicite se fait en fonction du niveau de compétence des élèves, de la complexité de la tâche proposée et du temps disponible. Un enseignant qui le maîtrise bien peut donc s'adapter facilement à toute contrainte en toute situation.

Cependant, ce projet d'intervention comporte certaines limites. Il y a le fait que j'étais moi-même à la fois chercheur dans ce projet d'intervention et aussi l'enseignante donnant les cours d'éducation physique dans lesquels les deux types d'enseignements étaient testés. Il y a aussi l'échelle d'appréciation des compétences disciplinaires en notes ciblées adoptée par l'école primaire Saint-Joachim et la taille réduite de l'échantillon qui pourraient être considérées comme des limites de cette recherche.

Lors d'un enseignement explicite, il faut se rappeler que la qualité des pratiques éducatives et pédagogiques dépend du transfert et de l'appropriation des connaissances. À cet égard, c'est avec le soutien et le leadership des gestionnaires d'école, des services de garde, et des commissions scolaires qui soutiennent les enseignants que se développent, se font connaître et que sont adoptées des pratiques innovantes pour le développement des enfants et de la réussite scolaire des élèves. En ce sens, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur soutient que les enseignants œuvrant dans les écoles efficaces manifestent plus de comportements associés aux stratégies d'enseignement explicite que ceux travaillant dans des écoles moins efficaces. Il faut se rappeler, notamment, que tout élève est capable d'apprendre si les conditions sont appropriées. De plus, les écoles efficaces assument la responsabilité des résultats de leurs élèves. Si ces résultats sont mauvais, elles n'imputent pas la faute qu'aux élèves et ou à leur environnement, mais elles se mettent en mode solution. En ce sens, selon Rosenshine (2012), plus les méthodes d'enseignement au sein de l'école sont uniformes, plus celles-ci seront efficaces et plus les leaders éducatifs sont proches de l'activité principale de l'enseignement et de

l'apprentissage, plus ils sont susceptibles d'avoir un impact positif sur les résultats des élèves. L'enseignement explicite a ainsi prouvé son efficacité en éducation physique dans le présent rapport d'intervention en ce qui concerne la gestion de classe.

Aucune étude jusqu'à présent ne traitait de l'enseignement explicite en éducation physique. Ce rapport d'intervention est donc la preuve que ce style d'enseignement s'applique autant à l'éducation physique qu'aux autres matières scolaires. La situation utilisée dans ce rapport traite de la compétence disciplinaire en éducation physique du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) nommée *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*. Cette compétence évalue les actions que l'apprenant réalise seul. Cependant, il serait intéressant de reproduire cette expérimentation avec des situations d'apprentissage-évaluation traitant des deux autres compétences en éducation physique, soit *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* (en équipe) et *Adopter un mode de vie sain et actif* (saines habitudes de vie), afin de vérifier si les mêmes résultats seraient obtenus. Des expérimentations sur ces deux compétences pourraient donc faire l'objet d'un futur projet d'intervention.

ANNEXE A

SITUATION D'APPRENTISSAGE-ÉVALUATION « MON PARKOUR »
UTILISÉE DANS L'EXPÉRIMENTATION DE CE PROJET D'INTERVENTION

(page suivante)

Mon parkour!



3^e cycle du primaire



SITUATION
D'APPRENTISSAGE-
ÉVALUATION
Victoria Tavares-Lemay,
enseignante en EPS
Maxime Brosseau,
conseiller pédagogique
en EPS
Mars 2013

Titre	Nombre de périodes
Mon parkour!	5 périodes de 60 minutes

Intention pédagogique	Cette situation d'évaluation amène élève à planifier et réaliser un plan d'action en intégrant des actions locomotrices en fonction de ses capacités et du milieu environnant.
-----------------------	---

Domaine général de formation	<p>Santé et bien-être</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>AXE DE DÉVELOPPEMENT : Mode de vie actif et comportement sécuritaire</p>
------------------------------	---

Compétence transversale	Se donner des méthodes de travail efficaces
-------------------------	--

Compétence disciplinaire	Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques
--------------------------	---

Ressources (savoirs essentiels) à mobiliser par l'élève du 2 ^e cycle	Maitrise des connaissances liées à l'agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques :	
	<u>Les principes d'équilibration :</u>	
	- Trouver quelques façons de rester en équilibre (nombre d'appuis, position des appuis, surface de contact, etc.)	
	<u>Les principes de coordination :</u>	
	- Expliquer quelques façons de coordonner ses mouvements (dissociation, liaison, continuité, etc.)	
	<u>Le vocabulaire lié aux appareils utilisés :</u>	
- Nommer les objets utilisés		
Savoir-faire moteur		
<u>Les actions de locomotion :</u>		
- Les déplacements avec ou sans obstacle		
- Les déplacements sur des appareils		
- Les sauts avec course d'élan		
- Franchir des obstacles		
<u>Les actions de non-locomotion :</u>		
- Les postures en équilibre au sol et sur des appareils		
- Les rotations sur place et sur des appareils		

Évaluation							
Type (s) d'instrument(s) de mesure				Personne(s) impliquée(s)			
Questionnement	x	Grille d'appréciation	x	Enseignant-groupe		Élève(s) - élève(s)	x
Grille d'observation	x	Autre(s)		Enseignant-élève (s)	x	Élève seul	x

Critère d'évaluation	Élément(s) observable(s)	Critère de réussite
Cohérence de la planification	Sélection : d'actions motrices et d'enchaînements en fonction des capacités personnelles et des contraintes de l'activité	L'élève choisit un enchaînement d'actions motrices en fonction de ses capacités et en respectant les contraintes associées.

<p>Efficacité de l'exécution</p>	<p>Exécution et ajustement d'actions motrices et d'enchaînements</p> <p>Application des règles de sécurité</p>	<p>L'élève exécute son enchaînement en respectant son plan d'action et applique les règles de sécurité établies.</p>
<p>Pertinence du retour réflexif</p>	<p>Évaluation de la démarche, du plan d'action et des résultats</p>	<p>L'élève évalue son plan d'action et ses résultats.</p>

Une brève description de la production attendue et des contraintes associées

Planifier et exécuter un plan d'action intégrant un enchaînement d'actions de locomotion en parkour. L'élève devra choisir différents niveaux de difficulté à l'intérieur des ateliers proposés. Il devra élaborer son plan en fonction de ses capacités et effectuer un retour sur sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Contraintes :

- Effectuer un **parkour** incluant les huit ateliers. Minimale, le plan doit inclure trois ateliers de niveau BRONZE, trois ateliers de niveau ARGENT et deux ateliers de niveau OR.
- Respecter les contraintes de sécurité énumérées par l'enseignant.
- Présenter son plan d'action en fonction de ses capacités et des contraintes exigées.
- Effectuer un retour sur sa démarche.

Résumé de la situation d'apprentissage

PHASES DE LA SITUATION	
Préparation	
ACTIVITÉ 1 ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES	<ul style="list-style-type: none"> - Explication du moyen d'action : le parkour - Retour par questionnement des actions possibles en parkour
ACTIVITÉ 2 VIDÉO DE PRÉSENTATION	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la vidéo sur le parkour http://www.youtube.com/watch?v=ul_78CNcO-4
ACTIVITÉ 3 PRODUCTION ATTENDUE ET CONTRAINTES ASSOCIÉES	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation des exigences et des contraintes de la tâche - Présentation des éléments observables et explication de la production attendue - Présentation des règles de sécurité
Réalisation	
ACTIVITÉ 4 EXPLORATION DES ACTIONS MOTRICES	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les ateliers et les techniques associées (VIDÉO) et l'annexe 2 - Expérimentation des actions possibles de niveau BRONZE - Annexes 4 et 5
ACTIVITÉ 5 EXPLORATION DES ACTIONS MOTRICES (SUITE...)	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation des actions possibles des niveaux ARGENT et OR
ACTIVITÉ 6 ÉLABORATION DU PLAN D'ACTION	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du plan d'action et rappel des contraintes - Rappel des règles de sécurité - Élaboration du plan d'action - Annexe 3 - Expérimentation des actions possibles
ACTIVITÉ 7 EXPÉRIMENTATION DU PLAN D'ACTION	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation du plan d'action - Modifications selon les besoins
ACTIVITÉ 8 Production finale	<ul style="list-style-type: none"> - Remise du plan d'action et prestation finale- Annexe 3 - Observations à l'aide de la grille d'évaluation - Annexe 1
Intégration	
ACTIVITÉ 9 Autoévaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur la prestation - Autoévaluation de sa prestation et de sa démarche - Annexe 3

LES ACTIVITÉS DE LA 2^e ANNÉE DU 2^e CYCLE

ACTION EN CLASSE

Préparation

Activité 1	ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES	1 ^{er} cours
		5 minutes

- Explication du moyen d'action : le parkour
- Retour par questionnement des actions possibles en parkour

Activité 2	VIDÉO DE PRÉSENTATION	1 ^{er} cours
		5 minutes

- Présentation de la vidéo sur le parkour
http://www.youtube.com/watch?v=ul_78CNcO-4

Activité 3	PRODUCTION ATTENDUE ET CONTRAINTES ASSOCIÉES	1 ^{er} cours
		5 minutes

- Présentation des exigences et des contraintes de la tâche

L'élève devra choisir différents niveaux de difficulté à l'intérieur des ateliers proposés. Il devra élaborer son plan en fonction de ses capacités et effectuer un retour sur sa démarche à partir de ses réussites et de ses difficultés.

Contraintes :

- Effectuer un parkour incluant les huit ateliers. Minimalement, le plan doit inclure trois ateliers de niveau BRONZE, trois ateliers de niveau ARGENT et deux ateliers de niveau OR.
- Respecter les contraintes de sécurité
- Présenter son plan d'action en fonction de ses capacités et des contraintes exigées
- Effectuer un retour sur sa démarche

Réalisation

Activité 4	EXPLORATION DES ACTIONS MOTRICES (BRONZE)	1 ^{er} cours
		45 minutes

- Présenter les ateliers et les techniques associées
- Visionnement et expérimentation des actions possibles de niveau BRONZE
Disposer les **annexes 4 et 5** dans le gymnase
L'**annexe 2** est un aide-mémoire pour l'enseignant (description des ateliers)

Activité 5	EXPLORATION DES ACTIONS MOTRICES (OR ET ARGENT)	2 ^e cours
		60 minutes

- Visionnement et expérimentation des actions possibles des niveaux ARGENT et OR (**Annexes 3 et 4**)

Activité 6	ÉLABORATION DU PLAN D'ACTION	3 ^e cours
		60 minutes

- Présentation du plan d'action et rappel des contraintes
- Rappel des règles de sécurité
- Élaboration du plan d'action (**Annexe 3**)
- Expérimentation des actions possibles

Activité 7	EXPÉRIMENTATION DU PLAN D'ACTION	4 ^e cours
		60 minutes

- Expérimentation du plan d'action
- Modifications selon les besoins

Activité 8	Production finale	5 ^e cours
		40 minutes

- Remise du plan d'action et prestation finale (**Annexe 3**)
- Observation à l'aide de la grille d'évaluation (**Annexe 1**)

Intégration

Activité 9	Autoévaluation	5 ^e cours
		5 minutes

Autoévaluation de sa prestation (Annexe 3)

L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions de la fiche de l'élève.

RETOUR RÉFLEXIF SUR L'ENSEIGNEMENT
✓ Ce qui a bien fonctionné
✓ Des bonnes idées à retenir
✓ Ce qui n'a pas fonctionné
✓ Ce qu'il faut éviter
✓ Ce qui m'aurait été utile

DESCRIPTIONS DES ATELIERS DE MON PARKOUR

ATELIERS	NIVEAU BRONZE	NIVEAU ARGENT	NIVEAU OR
1- Saut par-dessus les cylindres	Passer les deux (2) jambes d'un côté du cylindre et alterner à chaque passage.	Passer en saut de mouton : mains au-dessus du cylindre et faire un saut jambe à l'écart.	Passer par-dessus en un saut groupé.
2- Marcher au mur	Toucher avec la main la cible BRONZE.	Toucher avec la main la cible ARGENT.	Toucher avec la main la cible OR.
3- Le singe	Sauter dans les espaliers, faire une réception à deux (2) pieds et avec deux (2) mains.	Sauter dans les espaliers, faire une réception à un (1) pied et avec deux (2) mains.	Sauter dans les espaliers, faire une réception à un (1) pied et avec une (1) main.
4- L'échelle et la branche	Franchir au-dessus l'échelle à quatre (4) pattes.	Franchir l'échelle par en-dessous.	Franchir la branche sans les mains.
5- L'escalade et le ravin	Ramper sur le banc et sauter à pieds joints.	Debout sur le banc avec l'aide des mains et sauter à pieds joints.	Debout sur le banc avec l'aide d'une seule main et sauter à pieds joints.
6- Saut au mur	Appuyer une (1) main, jambes sur le côté.	Appuyer deux (2) mains, marcher au mur.	Appuyer une (1) main, marcher au mur.
7- L'obstacle	Franchir le cheval sautoir et réception sur deux (2) pieds.	Franchir le cheval sautoir avec l'aide d'une (1) main et les pieds au mur et réception sur deux (2) pieds.	Debout sur le cheval sautoir, faire un appui au mur avec les pieds pour faire un demi (1/2) tour et réception sur deux (2) pieds.
8- Trampoline et haie (fosse molle, poteaux jaunes)	Sauter à deux (2) pieds sur le trampoline, saut groupé et réception sur (2) pieds.	Sauter à deux (2) pieds sur le trampoline, saut jambes à l'écart et réception sur deux (2) pieds.	Sauter à deux (2) pieds sur le trampoline, plongeon/roulade.

ANNEXE 3.1



Mon autoévaluation

Compétence Agir - 3^e cycle du primaire

Nom : _____ Groupe : _____

J'élabore le plan de mon parkour

COCHE TON CHOIX SELON TON NIVEAU D'HABILITÉ.

Effectue un **parkour** incluant les neuf ateliers ci-dessous. Minimalement, le plan doit inclure trois (3) ateliers de niveau BRONZE, trois (3) ateliers de niveau ARGENT et trois (2) ateliers de niveau OR.

	Bronze	Argent	Or
Atelier 1 Saut par-dessus les cylindres	Saut de côté <input type="radio"/>	Saut de mouton <input type="radio"/>	Saut groupé <input type="radio"/>
Atelier 2 Marcher au mur	Cible Bronze <input type="radio"/>	Cible Argent <input type="radio"/>	Cible Or <input type="radio"/>
Atelier 3 Le singe	Réception à 2 pieds et saut à 2 mains dans l'espalier <input type="radio"/>	Réception à 1 pied et saut à 2 mains dans l'espalier <input type="radio"/>	Réception à 1 pied et saut à 1 main dans l'espalier <input type="radio"/>
Atelier 4 L'échelle et la branche	Franchir l'échelle à quatre pattes par-dessus <input type="radio"/>	Franchir l'échelle par en-dessous <input type="radio"/>	Franchir la branche sans les mains <input type="radio"/>
Atelier 5 L'escalade et saut dans le ravin	Ramper sur le banc et saut dans la fosse <input type="radio"/>	Grimper avec les mains et les pieds sur le banc et saut dans la fosse <input type="radio"/>	Debout sur le banc avec l'aide d'une seule main et sauter à pieds joints. <input type="radio"/>

Atelier 6 Saut au mur	Appui à une main et jambe sur le côté ○	Appui à deux mains et marcher au mur ○	Appui à une main et marcher au mur ○
Atelier 7 L'obstacle	Franchir l'obstacle et saut de réception ○	Franchir l'obstacle, à une main et marcher au mur ○	Sur l'obstacle, saut avec appui au mur et demi-tour ○
Atelier 8 Trampoline	Saut groupé ○	Saut jambe à l'écart ○	Plongeon et roulade ○
Total			



Je fais mon autoévaluation

COCHE LA CASE APPROPRIÉE

J'évalue ma prestation et ma démarche	Toujours	Presque toujours	Avec quelques difficultés	Avec beaucoup de difficulté
J'ai respecté mon plan lors de la réalisation de mon parkour				
J'ai respecté les consignes de sécurité				
Mon plan respecte les contraintes de l'enseignant(e)				
Mes choix de niveau de difficulté correspondent à mon niveau d'habileté				

1. Nomme deux éléments que tu réussis bien dans ton parkour :

1. _____

2. _____

2. Nomme un élément pour améliorer tes actions en parkour:

1. _____



BRONZE:

Passer les deux (2) jambes d'un côté du cylindre et alterner à chaque passage.

ARGENT:

Passer en saut de mouton: mains au-dessus du cylindre et faire un saut jambe à l'écart.

OR :

Passer par-dessus le cylindre en un saut groupé.

2

BRONZE:

Toucher avec la main la cible
BRONZE.

ARGENT:

Toucher avec la main la cible
ARGENT.

OR :

Toucher avec la main la cible
OR.

3

BRONZE:

Sauter dans les espaliers, faire une réception à deux (2) pieds et avec deux (2) mains.

ARGENT:

Sauter dans les espaliers, faire une réception à un (1) pied et avec deux (2) mains.

OR :

Sauter dans les espaliers, faire une réception à un (1) pied et avec une (1) main.

4

BRONZE:

Franchir l'échelle par-dessus et à quatre (4) pattes.

ARGENT:

Franchir l'échelle par en-dessous.

OR :

Franchir la branche sans les mains.

5

BRONZE:

Ramper sur le banc et sauter
à pieds joints.

ARGENT:

Debout sur le banc avec l'aide
des mains et sauter à pieds
joints.

OR :

Debout sur le banc avec l'aide d'une seule main et
sauter à pieds joints.

6

BRONZE:

Appuyer une (1) main, jambes sur le côté.

ARGENT:

Appuyer deux (2) mains, marcher au mur.

OR :

Appuyer une (1) main, marcher au mur.

7

BRONZE:

Franchir le cheval sautoir et réception sur deux (2) pieds.

ARGENT:

Franchir le cheval sautoir avec l'aide d'une main et les pieds au mur et réception sur deux (2) pieds.

OR :

Debout sur le cheval sautoir, faire un appui au mur avec les pieds pour faire un demi (1/2) tour et réception sur deux (2) pieds.

8

BRONZE:

Sauter à deux (2) pieds sur le trampoline,
saut groupé et réception sur deux (2) pieds.

ARGENT:

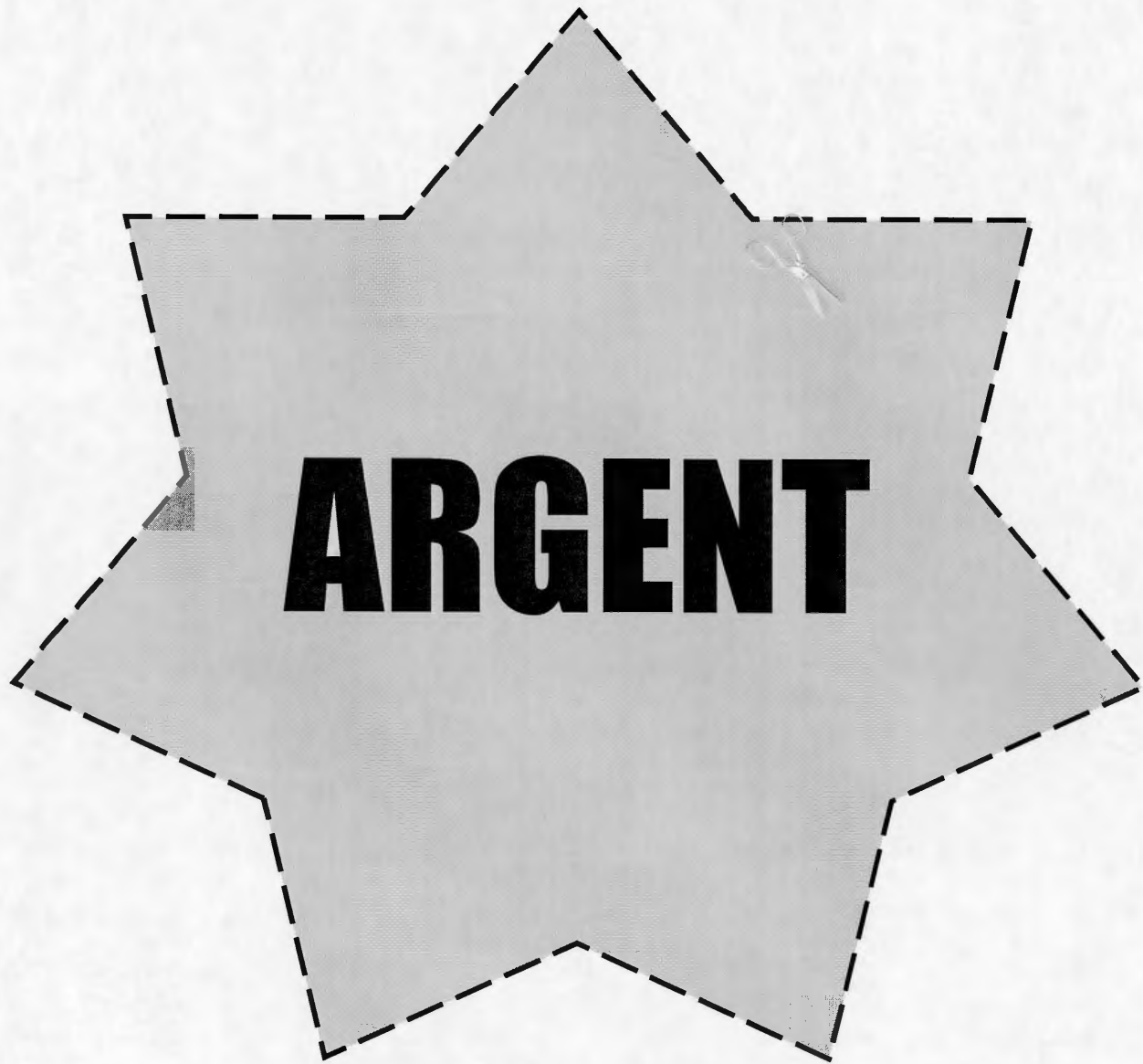
Sauter à deux (2) pieds sur le trampoline
saut jambes à l'écart et réception
sur deux (2) pieds.

OR :

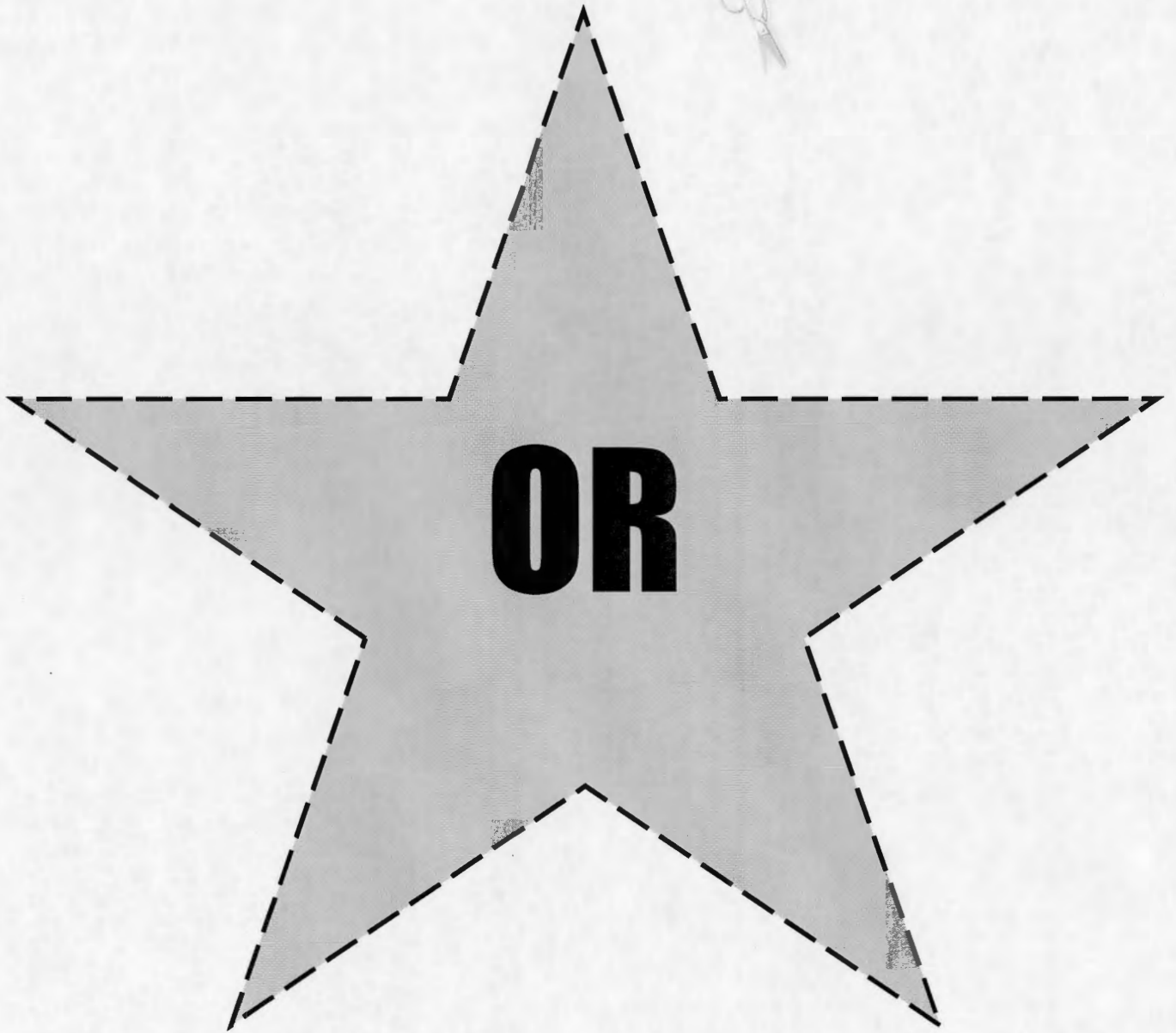
Sauter deux (2) pieds sur le trampoline et
effectuer un plongeon / roulade.

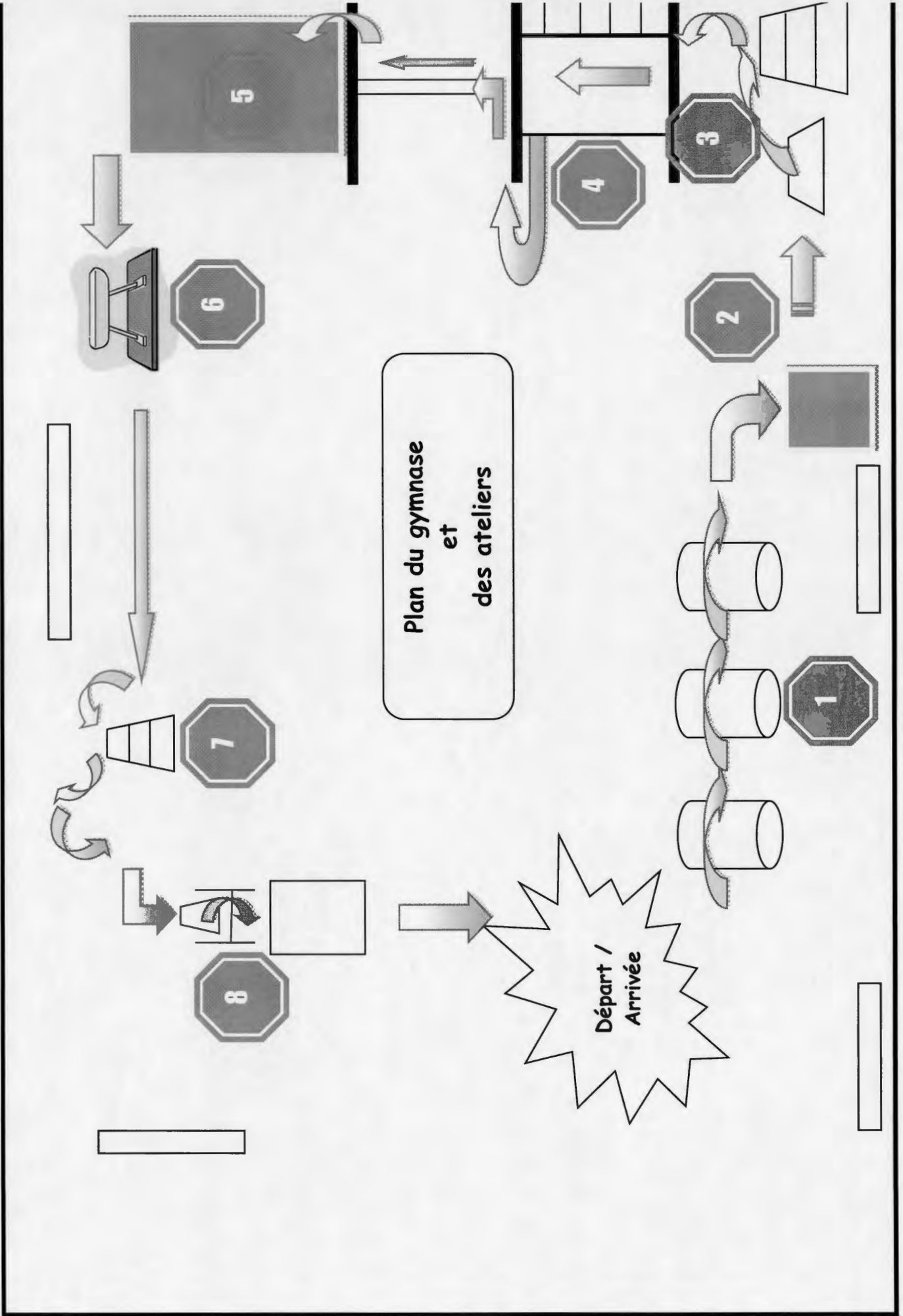


BRONZE



ARGENT





ANNEXE B

LETTRE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA DIRECTION DE
L'ÉCOLE CONCERNÉE

Objet : Projet de recherche d'intervention sur l'enseignement explicite en éducation physique et à la santé

Dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, je réalise un projet d'intervention pédagogique sur l'enseignement explicite. Ce projet s'intitule *Comparaison des effets d'un enseignement traditionnel ou explicite en éducation physique au primaire*. Il consiste à déterminer quel type d'enseignement permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats en éducation physique, entre l'enseignement magistral et l'enseignement explicite. L'expérimentation se déroulera à l'intérieur des cours d'éducation physique et consistera à enseigner une situation d'apprentissage-évaluation de 5 cours à 2 groupes équivalents de sixième année, où une séquence utilisera l'enseignement magistral et l'autre l'enseignement explicite. Dans les deux cas, le dernier cours de la séquence servira à l'évaluation des élèves et, par la suite, ces résultats seront analysés et interprétés. Les élèves suivront donc leurs cours d'éducation physique normalement avec une situation d'apprentissage-évaluation faisant partie du programme de formation, mais les cours seront donnés avec deux types d'enseignement différents. De plus, les statistiques descriptives des

résultats seront utilisées de façon anonyme à l'intérieur du projet d'intervention, afin d'en tirer une conclusion.

La participation des élèves est obligatoire, car elle fait partie de leur cours d'éducation physique et à la santé obligatoire dans le programme de formation. Ce projet d'intervention ne nuit en rien à mon travail d'enseignante. Il n'y a aucun inconvénient à la réalisation de ce projet et l'avantage principal est qu'il permettra aux élèves d'obtenir l'enseignement qui leur permet d'obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles.

Les résultats de la recherche seront diffusés dans mon rapport d'intervention soumis à l'Université du Québec à Montréal. Les élèves pourront aussi consulter leurs notes de façon individuelle avec moi dès la fin de l'évaluation de tous les élèves. J'ai besoin de votre consentement pour la diffusion des résultats des élèves de l'école de façon anonyme.

Je vous remercie de votre collaboration et vous pouvez communiquer avec moi et mon superviseur de recherche en tout temps pour plus d'informations.

Victoria Tavares-Lemay

Victoria Tavares-Lemay, enseignante en éducation physique et étudiante à la maîtrise : tavares-lemay.victoria@courrier.uqam.ca

Lise Bessette, professeur et superviseur de recherche : bessette.lise@uqam.ca

Approuvé par le comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal :

Josée Savard : savard.josée@uqam.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

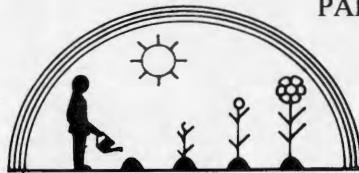
J'accepte que les élèves de 6^e année de l'école primaire Saint-Joachim participent à ce projet d'intervention et que leurs résultats soient analysés de façon anonyme.

Nom de la directrice d'école : _____

Signature : _____

Date : _____

ANNEXE C

LETTRE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES
PARENTS D'ÉLÈVES CONCERNÉS

École St-Joachim
10.521. rue Villeneuve

Objet : Projet de recherche d'intervention sur l'enseignement explicite en éducation physique et à la santé

Chers parents,

Dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, je réalise un projet d'intervention pédagogique sur l'enseignement explicite. Ce projet s'intitule *Comparaison des effets d'un enseignement traditionnel ou explicite en éducation physique au primaire*. Il consiste à déterminer quel type d'enseignement permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats en éducation physique, entre l'enseignement magistral et l'enseignement explicite. L'expérimentation se déroulera à l'intérieur des cours d'éducation physique et consistera à enseigner une situation d'apprentissage-évaluation de 5 cours à 2 groupes équivalents de sixième année, où une séquence utilisera l'enseignement magistral et l'autre l'enseignement explicite. Dans les deux cas, le dernier cours de la séquence servira à l'évaluation des élèves et, par la suite, ces résultats seront analysés et interprétés. Les élèves suivront donc leurs cours d'éducation physique normalement avec une situation d'apprentissage-évaluation faisant partie du programme de formation, mais les cours seront données avec deux types d'enseignement différents. De plus, les statistiques descriptives des

résultats seront utilisées de façon anonyme à l'intérieur du projet d'intervention, afin d'en tirer une conclusion.

La participation des élèves est obligatoire, car elle fait partie de leur cours d'éducation physique et à la santé obligatoire dans le programme de formation. Il n'y a aucun inconvénient à la réalisation de ce projet et l'avantage principal et qu'il permettra à votre enfant d'obtenir l'enseignement qui lui permet d'obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles.

Les résultats de la recherche seront diffusés dans mon rapport d'intervention soumis à l'Université du Québec à Montréal. Votre enfant pourra aussi consulter sa note de façon individuelle avec moi dès la fin de l'évaluation de tous les élèves. J'ai besoin de votre consentement pour la diffusion des résultats de vos enfants de façon anonyme. Si vous ne consentez pas, les résultats de votre enfant ne seront pas utilisés dans la recherche.

Je vous remercie de votre collaboration et vous pouvez communiquer avec moi et mon superviseur de recherche pour plus d'informations.

Victoria Tavares-Lemay

Victoria Tavares-Lemay, enseignante en éducation physique et étudiante à la maîtrise : tavares-lemay.victoria@courrier.uqam.ca

Lise Bessette, professeur et superviseur de recherche : bessette.lise@uqam.ca

Approuvé par le comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal :

Josée Savard : savard.josée@uqam.ca

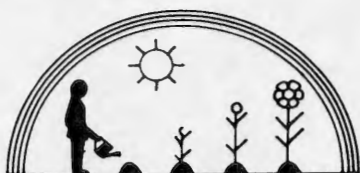
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'accepte que mon enfant participe à ce projet d'intervention et que ses résultats soient analysés de façon anonyme.

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent : _____

Date : _____



Ecole St-Joachim
10 521. rue Villeneuve

ANNEXE D

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DES COMPÉTENCES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ST-JOACHIM

Le personnel enseignant et la direction de l'école St-Joachim ont choisi d'utiliser les échelons lors des évaluations des élèves et les notes de la colonne A pour le bulletin.

☞ L'échelle d'appréciation des compétences - descriptif

Pour situer l'état de développement des compétences au bulletin, l'enseignant porte son jugement à partir de l'ensemble des traces recueillies en classe.

Après avoir situé l'élève à un échelon, l'enseignant lui attribue la note qui traduit de manière la plus juste possible l'état de développement d'une compétence en utilisant la note ciblée dans l'intervalle (colonne A) ou à l'intérieur de l'intervalle (colonne B), ou en utilisant la note déterminée par l'école (colonne C) selon les normes et modalités en évaluation de son école. Le SRÉ recommande l'utilisation de la note ciblée, sauf pour les niveaux où il y a des épreuves uniques où la modération s'applique.

DESRIPTIF DES ÉCHELONS	ÉCHELON	A	B	C
L'élève maîtrise l'ensemble des connaissances ciblées par la progression des apprentissages. Il a rarement besoin d'aide pour les mobiliser afin de réaliser les tâches de manière élaborée et personnalisée. Il progressé très bien .	5+	100	95-100	
	5	92	88-94	
L'élève maîtrise la plupart des connaissances ciblées par la progression des apprentissages. Il a occasionnellement besoin d'aide pour les mobiliser afin de réaliser les tâches de façon complète. Il progressé bien .	4+	84	81-87	
	4	76	74-80	
L'élève maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages. Il a souvent besoin d'aide pour les mobiliser afin de réaliser les tâches. Il progressé avec certaines difficultés .	3+	68	67-73	
	3	60	60-66	60
ZONE DE VULNÉRABILITÉ				
L'élève a constamment besoin d'aide. Il maîtrise certaines connaissances ciblées par la progression des apprentissages, mais les mobilise difficilement pour réaliser les tâches. Il progressé avec de grandes difficultés .	2+	52	51-59	
	2	44	42-50	
Malgré l'aide apportée, l'élève ne maîtrise pas les connaissances ciblées par la progression des apprentissages. Il ne parvient donc pas à réaliser les tâches. Il ne progressé plus, le défi est trop important .	1+	36	33-41	
	1	28	24-32	

BIBLIOGRAPHIE

Agbobli, E. K. (2014). *Méthodologie de la recherche et initiation à la préparation des mémoires et des thèses*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.

Adams, G. et Engelmann, S. (1996). *Research in direct instruction : 25 years beyond DISTAR*. Seattle, Washington: Educational achievement systems.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? – Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Québec : Les presses de l'Université Laval.

Baende Enkugola, J.-G. (2015). *Méthodologie scientifique en sciences sociales : un regard sur les procédures de la recherche*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.

Blais, S. et Guay, M.-H. (2006). *Enseignement explicite des stratégies*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Nouveau pédagogique.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal, Québec : Éditions du Nouveau pédagogique.

Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie, théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur et Chenelière éducation.

Gray, C. D. et Kinnear, P. R. (2012). *IBM SPSS Statistics 24 made simple*. Hove, Royaume-Uni : Psychology Press.

Hollingsworth, J., Ybarra, S. et Demers, D.-D. (2013). *L'enseignement explicite : une pratique efficace*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Johanet, M. et Jamet, J.-M. (2013). *Qu'est-ce que l'enseignement explicite?* Paris, France : Éditions Belin.

Laveault, D. et Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation, 3^e éd.* Paris, France : De Boeck supérieur.

Martineau, S., Desbiens, J.-F. et Gauthier, C. (1999). « *La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant* », *Revue des sciences de l'éducation*, 3 (25), 467-496.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Adresse URL : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/primaire/>

Rosenshine, B. (2012). « *Principles of instruction. research-based strategies that all teachers should know* », *American Educators* (printemps 2012), 12-19, 39.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Talbot, L. (2012). « *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces* », *Questions vives*, 6 (18), 12-16.