

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO  
DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) DESTINÉ AUX STAGIAIRES EN  
ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR  
YOURI TROTTIER

DÉCEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). 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

Ce n'est un secret pour personne de mon entourage que l'assiduité scolaire n'a jamais été une qualité notable chez moi. Mes proches savent que cette aventure fut un combat de tous les instants contre moi-même dont la durée s'est allongée bien au-delà de mes prévisions les plus pessimistes. D'un même élan, ce projet peu orthodoxe a attisé et refroidi l'ambition déjà confuse chez moi de poursuivre une carrière en recherche. Tirailé entre la passion d'enseigner et le désir de contribuer à l'amélioration de la formation des futurs enseignants d'éducation physique, je termine ce projet avec, en tête, davantage de questions que de réponses.

La réalisation de ce mémoire n'aurait pu être possible sans l'apport et le soutien des personnes suivantes.

À M. Jean-François Desbiens, professeur à l'Université de Sherbrooke et à Mme Claudia Verret, professeur à l'Université du Québec à Montréal pour avoir accepté de siéger sur le jury de ce projet à titre d'évaluateur externe et d'évaluatrice interne et pour avoir fait bénéficier mon projet de leurs judicieux conseils. À M. Benoît Sansregret, technicien en travaux pratiques au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal pour son aide technique.

À Guillaume, Mylène et Viviane qui ont accepté volontiers de participer à l'étude durant un stage exigeant et aux autres stagiaires qui ont démontré de l'intérêt pour mon projet sans que leur participation se concrétise. Aux MM. Martin Massey, Patrick Parent, Gilles Gougeon, Jean-Claude Alcindor et à Mme Guylaine Messier, les cinq experts qui ont généreusement prêté leur temps et leur expertise à cet exercice de développement d'outil pédagogique.

Au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) pour la bourse qui a grandement facilité la réalisation de ce projet.

Aux professeurs et formateurs universitaires qui, par leur utilisation et la diffusion du SPAGC dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'éducation physique, contribuent à faire vivre cet outil au-delà des limites de ce mémoire de maîtrise.

À tous les enseignants et professeurs passionnés et talentueux que j'ai eu l'honneur de rencontrer au cours de ma vie d'élève, d'étudiant et d'enseignant. Il y a une part de vous tous dans ce projet et dans mon gymnase.

À mes élèves et étudiants qui me rappellent chaque jour que je pratique le plus beau métier du monde.

À ma directrice de mémoire Mme Johanne Grenier qui a cru en moi et qui m'a fait découvrir l'extraordinaire monde de la recherche scientifique.

À mes parents et à ma famille qui ont su développer chez moi la curiosité intellectuelle et la poursuite de l'excellence.

Merci!

Finalement, à ma nouvelle épouse Laura pour les encouragements, l'écoute et la compréhension, merci d'avoir été d'un soutien indéfectible. Merci de penser à tout. Merci d'être toi, merci d'être là, merci d'avoir dit « oui ».

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les enjeux de la gestion de classe .....	4
1.2 Objectif de l'étude.....	6
CHAPITRE II	
REVUE DE LA DOCUMENTATION.....	8
2.1 Évolution historique du concept de gestion de classe .....	8
2.2 Définition du concept de gestion de classe .....	11
2.2.1 La place de la gestion de classe pour le Ministère d'Éducation du Québec.....	14
2.3 L'importance de la gestion de classe .....	15
2.3.2 La gestion de classe et son impact sur l'efficacité de l'enseignement ....	15
2.3.3 La gestion de classe et son impact sur la diminution des problèmes d'indiscipline .....	19
2.3.4 La gestion de classe et son impact sur la satisfaction au travail de l'enseignant .....	21
2.4 La gestion de classe chez les enseignants d'éducation physique .....	22
2.5 La gestion de classe chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique .....	25
2.6 L'amélioration des compétences de gestion de classe .....	29
2.6.1 L'amélioration des compétences de gestion de classe par la pratique réflexive .....	29
2.6.2 L'autoanalyse vidéo et la pratique réflexive.....	30
2.6.3 Les avantages de l'autoanalyse vidéo.....	31

2.6.4 Les conditions d'efficacité de l'autoanalyse vidéo .....	33
2.6.5 Les instruments d'analyse de la gestion de classe dans la littérature.....	35
2.7 Questions de recherche.....	36
CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL.....	39
3.1 La planification des situations pédagogiques.....	39
3.1.1 La gestion de la variation des stimuli.....	40
3.1.2 La gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et celles des élèves .....	40
3.1.3 La gestion d'un enseignement en fonction du moment de la journée ou de la semaine .....	41
3.1.4 La gestion des moments critiques dans un enseignement .....	41
3.1.4.1 L'ouverture d'un enseignement .....	41
3.1.4.2 Les transitions.....	43
3.1.4.3 La fermeture d'un enseignement.....	45
3.1.5 La gestion du temps.....	46
3.2 L'organisation en salle de classe .....	47
3.2.1 Les routines d'organisation sociale .....	49
3.2.2 Les routines d'organisation didactique .....	49
3.2.3 Les routines de communication.....	50
3.2.4 Les exemples de routines spécifiques à l'éducation physique.....	51
3.3 Le contrôle durant l'action.....	52
3.3.1 Habileté à définir ses attentes .....	52
3.3.2 Habileté à enseigner des règles de fonctionnement en classe.....	54
3.3.3 Supervision active et habileté à être hypersensitif.....	55
3.3.3.1 Le chevauchement.....	56
3.3.3.2 La mobilité de l'enseignant.....	57
3.3.4 Habileté à réagir.....	57
3.3.4.1 Le langage corporel .....	58
3.3.4.2 Les interventions sonores .....	59
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE .....	62
4.1 Approche méthodologique.....	62

4.2 Le Système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC) .....	63
4.2.1 Développement du SPAGC.....	63
4.2.2 Fonctionnement du SPAGC.....	66
4.3. Mises à l'essai par le chercheur.....	66
4.3.1 Première mise à l'essai par le chercheur.....	67
4.3.2 Deuxième mise à l'essai par le chercheur.....	67
4.4 Rencontre-pilote avec une enseignante débutante.....	68
4.5 Mise à l'essai par des stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique.....	68
4.5.1 Échantillon.....	68
4.5.1.1 Critères d'exclusion.....	69
4.5.2 Procédures de mise à l'essai avec les stagiaires.....	70
4.5.2.1 Enregistrement des séances.....	70
4.5.2.2 Sélection des séquences audiovisuelles.....	72
4.5.2.3 Protocole des rencontres avec les stagiaires.....	73
4.5.3 Traitement des commentaires recueillis auprès des stagiaires.....	75
4.5.4 Précautions déontologiques.....	75
4.6 Entretien de groupe avec des experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique.....	76
4.6.1 Sollicitation des experts et déroulement de l'entretien de groupe.....	76
4.6.2 Traitement des commentaires recueillis auprès des experts.....	78
CHAPITRE V	
RÉSULTATS.....	79
5.1 Bilan de la première mise à l'essai par le chercheur.....	79
5.2 Bilan de la deuxième mise à l'essai par le chercheur.....	80
5.3 Bilan de la rencontre-pilote avec une enseignante débutante.....	82
5.4 Bilan de la mise à l'essai par des stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique.....	82
5.5 Bilan de l'entretien de groupe avec des experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique.....	86
CHAPITRE VI	
DISCUSSION.....	89
6.1 Le processus de développement.....	89

6.1.1 Retombées du processus de développement .....	91
6.2 Le produit final : le SPAGC .....	92
6.2.1 Perceptions des stagiaires en enseignement de l'éducation physique.....	93
6.2.2 Perceptions des experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique.....	93
6.2.3 Conditions nécessaires à la contribution du SPAGC au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique .....	94
6.2.4 Retombées du produit final .....	96
CHAPITRE VII	
CONCLUSION .....	100
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE EN GESTION DE CLASSE (NAULT ET LEVEILLE, 1997).....	105
APPENDICE B	
SYSTEME PEDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDEO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (VERSION 1) .....	109
APPENDICE C	
SYSTEME PEDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDEO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (VERSION 4) .....	114
APPENDICE D	
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE.....	121
APPENDICE E	
REDUCTION DES PROPOS RECUEILLIS AUPRES DES STAGIAIRES LORS DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGE .....	126
APPENDICE F	
SYSTEME PEDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDEO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (VERSION 5) .....	138
APPENDICE G	
LETTR E D'INVITATION ENVOYEEES AUX EXPERTS EN FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE .....	144
APPENDICE H	
REDUCTION DES PROPOS RECUEILLIS AUPRES DES EXPERTS EN FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE LORS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE.....	147
APPENDICE I	
SYSTEME PEDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDEO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (VERSION 6 FINALE) .....	151

APPENDICE J	
GUIDE D'UTILISATION DU SPAGC .....	157
APPENDICE K	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES STAGIAIRES .....	176
APPENDICE L	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS ASSOCIES DES STAGIAIRES .....	180
APPENDICE M	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES DIRECTIONS D'ECOLES DES STAGIAIRES .....	184
APPENDICE N	
LETTRE D'INFORMATION DESTINEE AUX PARENTS D'ELEVES .....	188
APPENDICE O	
CERTIFICAT D'APPROBATION ETHIQUE DU COMITE DE DEONTOLOGIE DU DEPARTEMENT DE KINANTHROPOLOGIE DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL .....	191
RÉFÉRENCES .....	193

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Étapes du processus de développement du SPAGC.....	65

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Le référentiel des 12 compétences professionnelles de la profession enseignante.....	16
2.2	Composantes et niveau de maîtrise attendu de la compétence n°6 du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante.....	17
3.1	Classement d'exemples de routines d'organisation utilisées en éducation physique (Siedentop, 1994) selon le modèle théorique de Nault (1998).....	53
4.1	Présentation des experts sollicités.....	77

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports du Québec
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
PEPCI	Physical Education Pupil Control Inventory
QGC	Questionnaire en gestion de classe
SOID	Système d'observation des incidents disciplinaires
SPAGC	Système pédagogique d'autoanalyse de la gestion de classe

## RÉSUMÉ

Cette étude avait pour but de développer et de mettre à l'essai un système pédagogique d'autoanalyse de la gestion de classe destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique, le SPAGC. Les écrits actuels reconnaissent l'importance du rôle de la gestion de classe dans différentes facettes de l'enseignement. Or, la littérature scientifique identifie la gestion de classe à la fois comme une source de difficulté majeure et comme la principale préoccupation des enseignants débutants et des stagiaires.

Guidé par un cadre conceptuel appuyé sur le modèle de gestion de classe de Nault (1998), le processus de développement du SPAGC a traversé une série d'étapes de conception et de mises à l'essai. L'instrument a été expérimenté par le chercheur (deux fois), par une enseignante débutante et par trois stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique dont les commentaires sur l'instrument ont été recueillis au moyen d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Enfin, à l'occasion d'un entretien de groupe, le SPAGC a été soumis à la critique de cinq experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique provenant de deux universités.

La démarche de développement a produit six versions de l'instrument bonifiées, à chaque fois, par les mises à l'essai antérieures. Les stagiaires ont manifesté leur intérêt face au SPAGC et ont témoigné de sa pertinence et de son exhaustivité. À l'unanimité, les stagiaires sont d'avis que le SPAGC peut contribuer au développement des habiletés de gestion de classe et ont recommandé son utilisation dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'éducation physique. Les experts ont également manifesté leur intérêt vis-à-vis l'instrument. Ils ont signifié que le SPAGC représente un dispositif pertinent, complet et exhaustif aux énoncés clairs, précis, bien organisés et près de la réalité du terrain. Ils ont apprécié qu'il soit facile à adapter et qu'il puisse être utilisé dans son intégralité ou découpé en sections. Ils soutiennent que la méthode d'analyse employée par le SPAGC favorise la pratique réflexive et qu'il peut contribuer, à certaines conditions, au développement des habiletés de gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique.

Un regard sur le processus de développement permet de formuler certaines recommandations quant à la démarche de développement de futurs outils pédagogiques destinés à des stagiaires. Les résultats obtenus au cours de la démarche indiquent que les stagiaires et les experts participants ont perçu le SPAGC de façon très positive et montrent que le dispositif peut effectivement, à

certaines conditions, contribuer au développement de la compétence à gérer la classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique. De l'ensemble des résultats découlent quatre conditions d'utilisation principales. Premièrement, les stagiaires doivent être initiés à la gestion de classe, à l'auto-observation, à la pratique réflexive et au SPAGC lui-même avant d'en faire usage. Deuxièmement, afin d'encourager la pratique réflexive, le travail d'analyse réalisé à partir du SPAGC doit, en premier lieu, provenir du stagiaire lui-même. Troisièmement, l'utilisation du SPAGC doit être répétée plusieurs fois au cours de la formation initiale. Quatrièmement, il est important que la démarche d'autoanalyse du stagiaire soit réalisée avec sérieux et discernement.

Mots-clés : gestion de classe, éducation physique, stagiaire, développement d'instrument, autoanalyse, analyse, auto-observation.

## INTRODUCTION

La présente étude a pour objectif le développement et la mise à l'essai d'un système pédagogique d'autoanalyse de la gestion de classe destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique, le SPAGC. La gestion de classe se compose d'un ensemble de tâches complexes et constitue une dimension essentielle de l'acte d'enseigner. Son impact sur l'apprentissage des élèves, la réduction des actes d'indiscipline, la satisfaction au travail de l'enseignant et l'efficacité de l'enseignement a maintes fois été rapporté par la littérature. D'autant qu'elle représente une préoccupation et une difficulté majeures chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique et des autres disciplines scolaires, la gestion de classe est souvent abordée de façon insuffisante par les programmes de formation initiale des enseignants.

Les écrits actuels du domaine de l'éducation physique et, plus largement, du domaine de l'éducation, ne proposent pas d'instrument permettant l'analyse de la gestion de classe dans sa globalité. C'est donc dans le but de contribuer au développement de cette compétence si primordiale que le SPAGC a été développé.

Pour y arriver, cette recherche développement a été réalisée en plusieurs étapes interdépendantes de conception et de mises à l'essai de l'instrument dont les dernières ont été effectuées auprès de stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique et d'experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique.

Ce mémoire comporte sept chapitres. Le premier chapitre esquisse la problématique et précise l'objectif de l'étude.

Le second chapitre présente la revue de la documentation qui retrace l'évolution du concept de gestion de classe, éclaircit sa définition, détaille son impact sur différents aspects de l'enseignement, expose sa situation chez les enseignants de même que chez les stagiaires et les enseignants débutants et traite des façons de la développer, notamment par la pratique réflexive. Il se termine par la formulation des questions de recherche.

Le troisième chapitre explique le cadre conceptuel sur lequel repose le SPAGC. Il est élaboré à partir du modèle de gestion de classe de Nault (1998) et complété par des notions propres à l'éducation physique.

Le quatrième chapitre décrit les différentes étapes de la démarche de développement et de mises à l'essai du SPAGC. Le cinquième chapitre montre les résultats obtenus au fil de ces étapes.

Le sixième chapitre discute des résultats et de la démarche adoptée par l'étude. Finalement, le septième chapitre présente les conclusions de l'étude.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Pour beaucoup de futurs enseignants, la réalité des stages pratiques représente un immense défi. Le stagiaire est confronté à de nombreux obstacles et difficultés : souvent catapulté dans un milieu inconnu auquel il doit s'adapter, il doit enseigner à des élèves qui le perçoivent comme un subordonné à leur enseignant et qui, parfois, ne le prennent pas au sérieux et remettent en question sa compétence. Armé de bonne volonté, mais handicapé par de nombreuses fausses conceptions, le stagiaire investit beaucoup de temps à préparer des activités d'apprentissage. Or, il rencontre des difficultés évidentes à mettre en application ces activités qui, pourtant, paraissaient parfaites sur papier. Sa gestion de classe est à améliorer... mais comment?

La gestion de classe est un concept relativement récent qui a beaucoup évolué au cours des 60 dernières années et qui occupe maintenant une place imposante dans la littérature scientifique contemporaine du domaine de l'éducation. Et pour cause! L'abondance de la documentation scientifique abordant l'étude de ses différentes composantes et de leur influence sur différentes variables du processus enseignement-apprentissage en fait foi. Sa définition diverge parfois d'un auteur à l'autre. Toutefois, une majorité d'auteurs converge pour la présenter comme l'ensemble des actions et des stratégies visant la mise en place et le maintien d'un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage. L'évolution de son concept au fil des époques ainsi que des définitions plus approfondies seront présentés au chapitre 2.

## 1.1 Les enjeux de la gestion de classe

La gestion de classe apparaît comme une dimension essentielle de l'acte d'enseigner (Chouinard, 1999; Doyle, 1986; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Elle a un effet direct sur l'efficacité de l'enseignement ainsi que sur l'apprentissage des élèves (Archambault et Chouinard, 2009; Duke, 1979; Fink et Siedentop, 1989; Gauthier, Desbiens, Martineau et Presseau, 2003; Graham, 2001; Léveillé et Dufour, 1999; Martin et Baldwin, 1994; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999; Parker, 1995; Rink, 2003; Siedentop, 1994). De nombreuses études concluent qu'elle influence positivement la réussite, les attitudes et le comportement des élèves ainsi que la santé mentale et la satisfaction au travail des enseignants (Duke, 1979). Enfin, la gestion de classe représente une caractéristique fondamentale des enseignants efficaces (Siedentop, 1994).

La gestion de classe représente également une préoccupation et une source de difficultés majeures chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique (Behets, 1990; Chouinard, 1999; Legault, 1999; Léveillé et Dufour, 1999; Turcotte et Spallanzani, 2006; Veenman, 1984). D'ailleurs, l'insuffisance de la formation initiale en matière de gestion de classe des enseignants est soulignée dans plusieurs écrits (Dufour, 2010; Mukamurera et Gingras, 2005; Siedentop, 1994).

Ultimement, les problèmes de gestion de classe sont une des causes qui peuvent mener à l'abandon de la profession enseignante (Desbiens, Lanoue, Spallanzani, Tourigny, Turcotte, Roy et Brunelle, 2008). Les difficultés à gérer l'indiscipline des élèves sont effectivement identifiées comme le premier motif d'abandon de la profession (Chouinard, 1999; Léveillé et Dufour, 1999; Martin et Baldwin, 1994; Veenman, 1984).

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (maintenant le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS)) reconnaît aussi toute l'importance du rôle de la gestion de classe au sein du processus enseignement-apprentissage. Ainsi, parmi les 12 compétences professionnelles énoncées par son référentiel de 2001 (MEQ, 2001), une compétence est consacrée spécifiquement à la gestion de classe. Il s'agit de la compétence n°6 *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.*

En éducation physique, la problématique de la gestion de classe est d'autant plus présente en raison du contexte particulier qu'implique cette discipline scolaire qui

se pratique dans des environnements diversifiés, bruyants, vastes et ouverts et se caractérise par la mise en œuvre d'actions motrices impliquant la manipulation d'objets, l'opposition directe et physique entre participants, des déplacements rapides et explosifs. (Desbiens, Lanoue, Turcotte, Tourigny et Spallanzani, 2009, p.187).

Ces conditions exigent de la part des enseignants des habiletés particulières de gestion de classe, notamment sur les plans de la gestion du comportement des élèves, de l'espace, du matériel et de la sécurité.

La gestion de classe est « une compétence qui s'apprend et qui se développe » (Dufour, 2010, p.78). La littérature affirme que la pratique réflexive est une voie à privilégier pour arriver à améliorer cette compétence (Chouinard, 1999; Gibbons et Jones, 1994; Nault, 1998). La recherche en éducation physique identifie l'autoanalyse vidéo comme un moyen contribuant au développement d'une pratique réflexive en lien, notamment, avec la gestion de classe et la gestion des comportements des élèves (Fernandez-Balboa, 1991; Prusak, Dye, Graham et Graser, 2010; Turcotte et Spallanzani, 2006). Toutefois, afin d'être efficace, l'analyse vidéo doit être instrumentée (Bell, Barrett et Allison, 1985; Brawdy et Byra, 1994; Brophy, 2004a; Prusak et al., 2010; Turcotte et Spallanzani, 2006).

Des instruments existants se consacrent déjà à l'observation des comportements perturbateurs des élèves ou encore à celle des réactions qu'ils engendrent chez les enseignants. Cependant, la littérature scientifique du domaine de l'éducation physique ne semble pas proposer d'instrument destiné à l'observation de l'ensemble des pratiques de gestion de classe. De plus, comme le soulignent Turcotte et Spallanzani (2006), « les capacités de reconnaissance et d'analyse systématique des notions véhiculées par les cadres de référence associés à la gestion de classe n'ont été que trop peu développées dans les programmes de formation à l'enseignement. » (p.18).

Pourtant, un tel instrument serait très utile pour les formateurs universitaires ainsi que pour les futurs enseignants d'éducation physique et il contribuerait à amorcer une pratique réflexive chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique en vue de l'amélioration de leurs compétences de gestion de classe. Desbiens et al. (2009) considèrent que des améliorations aux modalités de formation sont souhaitables afin « que les stagiaires deviennent de meilleurs observateurs et interprètes des comportements des élèves. » (p.189), tandis que pour Turcotte et Spallanzani (2006) « l'analyse de pratiques assistée par vidéo répond à des besoins d'apprentissage et de développement de la compétence à gérer efficacement la classe. » (p.19).

## 1.2 Objectif de l'étude

La création et le développement d'objets, de modèles et de stratégies pédagogiques représentent une tâche courante dans l'activité éducative. Par conséquent, Loiseau et Harvey (2007, p.41) considèrent que « la recherche en éducation doit fournir des outils susceptibles de faciliter ce processus de création et de développement d'objets pédagogiques. » C'est donc dans cette perspective que se situe la présente étude qui s'inscrit dans un cadre de recherche développement (Gaudreau, 2011;

Loiselle et Harvey, 2007). Elle vise à élaborer et à mettre à l'essai un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique, le SPAGC.

## CHAPITRE II

### REVUE DE LA DOCUMENTATION

Les éléments soulevés dans le chapitre précédent ont mis en évidence la pertinence de développer un dispositif d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe afin de contribuer à l'amélioration des compétences des stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Comme il a été souligné, le concept de gestion de classe a considérablement évolué depuis son apparition dans la littérature scientifique et il importe de faire état de son parcours historique, de l'importance de son rôle en enseignement, de la façon dont elle est vécue sur le terrain et des moyens qui permettent de l'améliorer.

Le présent chapitre propose donc une revue de la documentation approfondissant les thèmes abordés dans la problématique et précisant certains concepts mis de l'avant dans cette étude. Il comporte sept sections : 1) l'évolution historique du concept de gestion de classe, 2) la définition du concept de gestion de classe, 3) l'importance de la gestion de classe, 4) la gestion de classe chez les enseignants d'éducation physique, 5) la gestion de classe chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique 6) l'amélioration des compétences de gestion de classe et 7) les questions de recherche.

#### 2.1 Évolution historique du concept de gestion de classe

Les années où la littérature scientifique restreignait la gestion de classe au maintien de la discipline d'un groupe d'élèves sont révolues depuis longtemps. Jusqu'aux années 70, la recherche sur la gestion de classe était presque inexistante. Les écrits scientifiques s'intéressaient plutôt à la gestion des problèmes d'indiscipline et aux

réactions des enseignants aux comportements perturbateurs des élèves (Archambault et Chouinard, 2009). Le tournant des années 70 est marqué par l'émergence de modèles de gestion de classe inspirés par le courant humaniste comme ceux de Glasser (1965, 1988), de Dreikurs et Cassell (1972) et de Gordon (1979) et par le courant behavioriste avec ceux d'Axelrod (1977) et de Canter et Canter (1976).

Lusignan (2001) et Legault (1993) soulignent l'apparition du courant de l'enseignement efficace. Inspiré par les travaux de Kounin (1970), ce courant repose sur le principe que le comportement des élèves en classe découle des actions de l'enseignant. Axé sur la prévention des problèmes d'indiscipline, l'enseignement efficace s'intéresse aux habiletés et aux pratiques de l'enseignant permettant une gestion de classe efficace (Legault, 1993).

Durant les années 80, la gestion de classe est de plus en plus étudiée sous son angle social, faisant référence à la dynamique de groupe d'une classe d'élèves. Plusieurs auteurs empruntent la voie tracée par Kounin (1970) et s'intéressent plutôt à son aspect préventif (Archambault et Chouinard, 2009). Les problèmes d'indiscipline ne sont plus considérés uniquement comme une cause de désagrément pour l'enseignant, mais plutôt comme une conséquence d'une gestion de classe déficiente (Dufour, 2010). Le modèle en cascade de Bell et Stefanich (1984) en est un exemple.

Depuis les années 80 et 90, des modèles de gestion de classe de nature cognitivo-comportementale font leur apparition. Ce courant représenté, entre autres, par les modèles d'Archambault et Chouinard (2009) et de Jones et Jones (1986), applique à la gestion de classe les principes des théories cognitives de l'apprentissage, de la motivation et du développement affectif de l'individu pour la rendre plus efficace

(Lusignan, 2001). En éducation physique, les travaux de Siedentop (1994) s'inscrivent également dans ce courant.

Au Québec, la problématique de la gestion de classe émerge durant les années 60 avec l'accès à la scolarisation, mais ce n'est qu'au cours des années 90, à la suite d'une refonte de la formation des enseignants, que la plupart des universités ont inclus dans leurs programmes un cours obligatoire relatif à la gestion de classe (Nault et Fijalkow, 1999).

La gestion de classe est maintenant l'un des sujets les plus documentés de la recherche en éducation et de nombreux modèles ont été développés. Wolfgang et Glickman (1986) ont élaboré un continuum permettant de situer les modèles de gestion de classe selon le niveau de contrôle exercé par l'enseignant. Le continuum prévoit trois types de modèles de gestion de classe : les modèles non-interventionnistes (bas niveau de contrôle de l'enseignant), les modèles interactionnistes (moyen niveau de contrôle de l'enseignant) et les modèles interventionnistes (niveau élevé de contrôle de l'enseignant).

**Les modèles non-interventionnistes**, comme celui de Gordon (1979) donnent à l'enseignant le rôle d'un guide dont la fonction est d'encadrer le développement de l'élève (Burden, 2003). On présente ce dernier comme responsable de son comportement et capable de prendre des décisions. L'enseignant doit mettre en place un environnement favorisant le développement et l'estime de soi de l'élève en établissant une relation de confiance avec celui-ci et en l'encourageant à s'exprimer (Legault, 1993).

**Les modèles interactionnistes** comme ceux de Glasser (1965, 1988) et de Dreikurs et Cassel (1972) et Dreikurs, Cassel et Dreikurs-Ferguson (2004), préconisent l'équilibre dans les relations enseignant-élève et dans l'attribution des

responsabilités dans une approche démocratique favorisant l'autodiscipline. Ces modèles se basent sur le principe que le développement de l'élève et de son sens des responsabilités découlent à la fois d'initiatives intérieures et extérieures à l'élève (Burden, 2003; Legault, 1993). La gestion du comportement de l'élève repose sur une responsabilité conjointe entre ce dernier et l'enseignant, dans la mesure où l'élève est responsable de ses actes, mais que sa liberté doit être limitée. Plus l'élève dépasse ces limites, plus sa part de contrôle diminue au profit de celle de l'enseignant (Burden, 2003; Legault, 1993). Ce dernier orientera la résolution du problème par l'application de conséquences logiques, par exemple. Enfin, même si l'enseignant s'efforce de considérer les besoins individuels des élèves, ce sont les besoins collectifs du groupe qui prévalent (Burden, 2003).

**Les modèles interventionnistes**, d'inspiration béhavioriste, comme celui de Canter (2010), se basent sur le principe que le développement et le comportement de l'élève sont le résultat de conditions externes et de son environnement (Burden, 2003; Legault, 1993). On considère ici que l'élève est inapte à gérer son comportement seul et a besoin de l'enseignant pour le diriger. Le rôle de l'enseignant est, d'abord, d'identifier les comportements souhaitables à adopter pour l'élève, puis de travailler au renforcement de ceux-ci lorsqu'ils surviennent et à l'extinction des comportements inappropriés (Burden, 2003). Aussi, ces modèles privilégient une approche individuelle plutôt que collective.

## 2.2 Définition du concept de gestion de classe

La grande majorité des auteurs contemporains, tant en éducation (Archambault et Chouinard, 2009; Doyle, 1986; Legault, 1999; Léveillé et Dufour, 1999; Reupert et Woodcock, 2010) qu'en éducation physique (Martin et Baldwin, 1994; McCormack, 1997; Siedentop, 1994) sont d'avis que la gestion de classe englobe et dépasse la gestion de l'indiscipline et qu'elle comprend plusieurs aspects.

Selon Legault (1993, p.13), « le concept de discipline se réfère à la conduite de l'élève, au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger l'inconduite. » La gestion de classe, elle, apparaît comme un concept beaucoup plus vaste.

Selon Doyle (1986), la tâche de l'enseignant se divise en deux fonctions. La première est celle d'enseigner et de faire réaliser des apprentissages aux élèves. La seconde est celle de gérer la classe. Cette dernière vise à organiser le groupe, à établir des règles et des procédures, à réagir aux comportements perturbateurs des élèves, à encadrer et à stimuler les activités de la classe. Pour Burden (2003), la gestion de classe implique toutes les actions de l'enseignant visant à instaurer un environnement d'apprentissage encourageant l'interaction sociale positive, l'engagement actif des élèves dans l'apprentissage et l'automotivation.

Pour Archambault et Chouinard (2009), la gestion de classe a pour double objectif, d'une part, d'organiser et de diriger les activités du groupe et, d'autre part, de réguler les rapports sociaux à l'intérieur de celui-ci. Elle regroupe donc la gestion du temps, l'organisation sociale, spatiale et matérielle, les règles et les routines, ainsi que des habiletés spécifiques de l'enseignant (Nault et Léveillé, 1997). La gestion de classe se rattache à l'organisation et au contrôle de la classe et de ses activités. Elle comporte également un aspect de planification.

Parce qu'elle inclut les élèves et les différentes phases de l'enseignement, la définition de la gestion de classe avancée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1995) a été adoptée par la présente étude :

[...] ensemble des actions — des interactions et des rétroactions qu'elles suscitent — qu'un enseignant ou une enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement. En d'autres termes, la gestion ou la conduite de classe comprend tout ce que l'enseignant [...] fait en ce qui a trait à l'organisation de l'apprentissage et de son environnement favorable. (p.7).

Dans la littérature, plusieurs expressions sont utilisées pour désigner une ambiance à la fois agréable pour l'enseignant et les élèves et favorable à produire des apprentissages chez ces derniers. Ainsi, un environnement, un climat ou un contexte qualifié de favorable ou de propice à l'apprentissage est généralement caractérisé par un haut degré de coopération entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes (CSE, 1995; Dufour, 2010; Siedentop, 1994; Wang, Haertel et Walberg, 1997), de confiance mutuelle (CSE, 1995; Siedentop, 1994) et de satisfaction chez les élèves (CSE, 1995; Wang, Haertel et Walberg, 1997). Il est aussi chaleureux, centré sur la tâche (Dufour, 2010; Siedentop, 1994; Wang, Haertel et Walberg, 1997) et sécurisant pour les élèves (CSE, 1995; Dufour, 2010).

Plus spécifiquement, en éducation physique, Martel, Brunelle et Spallanzani (1994) définissent le climat d'apprentissage par « l'ambiance de travail qui règne pendant une séance d'enseignement en activité physique et qui se manifeste par le degré d'implication des participants dans la réalisation des tâches proposées. » (p.496).

Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) propose une liste non exhaustive d'indicateurs témoignant d'une gestion de classe efficace. Ils sont répartis en deux groupes : ceux qui s'observent chez les élèves et ceux qui s'observent chez l'enseignant. Chez les élèves, on remarque un engagement et une participation accrues du début à la fin de la séance, de même qu'une responsabilisation dans la réalisation des activités. Ils minimisent les pertes de temps, démontrent une compréhension et une acceptation des règles et ont droit de parole. Les élèves sont conscients qu'ils peuvent obtenir de l'aide au besoin et en demandent sans

appréhension. Enfin, la classe donne l'impression qu'elle se gère sans effort et que les élèves sont autonomes. De son côté, l'enseignant témoigne d'une grande capacité à s'adapter aux circonstances. Il informe les élèves des règles à suivre et évite d'asseoir son autorité uniquement sur ces règles établies en sachant transiger au besoin. Il est ouvert aux questions, valorise la participation des élèves, entretient des relations personnalisées avec les élèves et cultive, chez eux, une image de soi positive. L'enseignant sait détendre l'atmosphère et, bien qu'ils soient plutôt rares, il prend rapidement les moyens pour régler efficacement les conflits lorsqu'ils se présentent.

### 2.2.1 La place de la gestion de classe pour le Ministère d'Éducation du Québec

En 2001, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) a publié le document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001) dans le but d'apporter des adaptations à la formation des enseignants et afin d'harmoniser celle-ci avec les changements déjà en cours dans le système scolaire du Québec. On y définit, à l'aide d'un référentiel auquel les universités doivent se conformer dans l'élaboration de leur programme de formation initiale des enseignants, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale des enseignants. Chaque compétence est accompagnée d'un certain nombre de composantes ainsi que d'un niveau de maîtrise attendu. « Les composantes des compétences décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant », tandis que « le niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession » (MEQ, 2001, p.57).

Parmi les 12 compétences professionnelles énoncées par ce référentiel (tableau 2.1), la compétence n°6, *Planifier, organiser et superviser le mode de*

*fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves* (tableau 2.2), concerne spécifiquement la gestion de classe et souligne l'importance de développer cette compétence chez les futurs enseignants.

### 2.3 L'importance de la gestion de classe

Au fil des années, si la gestion de classe est devenue l'un des principaux domaines d'étude en éducation, c'est parce qu'on lui reconnaît une influence considérable sur l'enseignement, tant en éducation physique que dans les disciplines enseignées en salle de classe. Cette section présente son impact sur 1) l'efficacité de l'enseignement, 2) la diminution des problèmes d'indiscipline et 3) la satisfaction au travail de l'enseignant.

#### 2.3.2 La gestion de classe et son impact sur l'efficacité de l'enseignement

Parce qu'elle contribue à la création d'un climat de classe propice à l'apprentissage (Desbiens, Spallanzani, Roy, Turcotte, Lanoue et Tourigny 2011a; Nault et Fijalkow, 1999) et qu'elle permet une économie de temps (Archambault et Chouinard, 2009; Chouinard, 1999; Rink, 2003; Siedentop, 1994), la gestion de classe a un impact direct sur l'efficacité de l'enseignement et, par conséquent, sur l'apprentissage des élèves (Archambault et Chouinard, 2009; Duke, 1979; Fink et Siedentop, 1989; Graham, 2001; Léveillé et Dufour, 1999; Martin et Baldwin, 1994; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999; Parker, 1995; Rink, 2003; Siedentop, 1994).

**Tableau 2.1**

**Le référentiel des 12 compétences professionnelles de la profession enseignante**

<b>Fondements</b>	
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	
<b>Acte d'enseigner</b>	<b>Contexte social et scolaire</b>
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
<b>Identité professionnelle</b>	
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	

Source : MEQ (2001, p.59)

**Tableau 2.2**

Composantes et niveau de maîtrise attendu de la compétence n°6 du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante

<b>COMPETENCE N°6</b>	
Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	
<b>Composantes</b>	
Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.	Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.
Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.	Maintenir un climat propice à l'apprentissage.
Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.	
<b>Niveau de maîtrise attendu</b>	
Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure	
de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe ;	d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir ;
de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe ;	de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.

Adapté de : MEQ (2001, p.147).

En effet, Martin et Baldwin (1994), qui ont comparé les croyances sur la gestion de classe d'enseignants débutants avec celles d'enseignants expérimentés, affirment qu'une planification rigoureuse et qu'une gestion de classe efficace sont des conditions nécessaires à l'apprentissage. La méta-analyse des facteurs influençant l'apprentissage de Wang, Haertel et Walberg (1993) identifie la gestion de classe

comme un des facteurs qui influencent le plus la réussite scolaire. De leur côté, Martineau, Gauthier et Desbiens (1999), qui ont analysé 42 études portant sur la gestion de classe et concluent, eux aussi, que l'efficacité de la gestion de classe influence l'apprentissage et le niveau d'engagement des élèves. À ce sujet, Gauthier et al. (2003) écrivent que « les recherches montrent que la gestion de classe s'impose comme la variable individuelle qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves, et ce, devant les facteurs touchant la métacognition et le soutien parental. » (p.67).

En éducation physique, Siedentop (1994) désigne la gestion de classe comme une caractéristique fondamentale des enseignants efficaces qui permet d'augmenter le temps consacré à l'apprentissage. Griffey et Housner (1991) associent certains éléments de la gestion de classe comme l'organisation efficace, un rythme soutenu et une supervision adéquate à la réduction du temps d'attente et à une ambiance plus positive. Pour leur part, Desbiens et al. (2011a) montrent que des variables associées à la gestion de classe, comme l'organisation, la supervision active des élèves, le contrôle et le soutien ont une grande influence sur le climat d'apprentissage, le degré d'engagement des élèves et l'efficacité de l'enseignement. Fink et Siedentop (1989) soutiennent que la gestion de classe permet la mise en place d'un environnement favorable à l'apprentissage et l'économie de temps.

D'ailleurs, plusieurs auteurs avancent que l'efficacité de l'enseignement est conditionnelle à l'efficacité de la gestion de classe autant en gymnase (Belka, 1991; Fink et Siedentop, 1989; Siedentop, 1994) qu'en salle de classe (Doyle, 1986; Léveillé et Dufour, 1999; Martin et Baldwin, 1994; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Enfin, dans sa recension de la littérature sur les enseignants débutants et la gestion de classe, Chouinard (1999) décrit la gestion de classe comme une condition cruciale à la réussite des élèves.

### 2.3.3 La gestion de classe et son impact sur la diminution des problèmes d'indiscipline

Bien que la gestion de classe ne se restreigne pas seulement à la gestion des problèmes d'indiscipline, elle y contribue fortement. Elle permet d'intervenir adéquatement lorsqu'ils se présentent, mais aussi de diminuer considérablement leurs risques d'apparition (Kounin, 1970; Legault, 1993; Nault, 1998; Siedentop, 1994). Archambault et Chouinard (2009) mentionnent que de nombreuses études ont montré qu'une gestion de classe efficace conduit à une diminution de la fréquence et de l'intensité des comportements perturbateurs observés chez les élèves. Ces auteurs énumèrent plusieurs principes de gestion de classe favorisant le respect des règles et des procédures par les élèves comme, par exemples, la constance dans l'application des règles et des procédures, le maintien du rythme des activités et l'intervention en fonction des causes du comportement perturbateur.

En éducation physique, plusieurs auteurs soutiennent que l'efficacité de la gestion de classe entraîne une diminution des actes d'indiscipline et des comportements hors-tâche des élèves (Graham, 2001; Griffey et Housner, 1991; Hebert et Worthy, 2001; O'Sullivan et Dyson, 1994; Perron et Downey, 1997; Siedentop, 1994), notamment grâce à la planification et à l'implantation de règles et de routines, à des interventions rapides et au maintien d'un rythme d'enseignement constant.

Les résultats de l'étude de cas d'une enseignante débutante d'éducation physique du secondaire (Hebert et Worthy, 2001) ont montré qu'une gestion de classe efficace appuyée sur une préparation solide, sur l'établissement de règles et de routines dès le début de l'année et sur l'établissement et le respect de balises établies a largement contribué à limiter les problèmes d'indiscipline des élèves.

O'Sullivan et Dyson (1994) ont interviewé et observé des enseignants d'éducation physique du secondaire (n=11) pendant 65 séances dans le but de décrire leurs règles, leurs routines et leurs attentes, ainsi que la nature et la fréquence de leurs actions disciplinaires. Les résultats montrent qu'une gestion efficace contribue à limiter les problèmes d'indiscipline des élèves. Elle se traduit par des actions préventives reliées à la planification et à l'organisation des séances, notamment l'implantation de règles et de routines, ainsi que par des interventions rapides, claires et précises auprès des élèves. Dès le début de l'année, les enseignants présentent, font pratiquer et rappellent fréquemment les règles et les routines aux élèves. Concernant l'intervention face aux problèmes d'indiscipline, les enseignants identifient rapidement les comportements perturbateurs, agissent rapidement et choisissent des conséquences déplaisantes déjà connues des élèves et les appliquent avec justice et constance.

Perron et Downey (1997) ont procédé à des entretiens ainsi qu'à l'observation de huit séances enseignées pour chacun des quatre enseignants d'éducation physique participant à leur étude. Les auteurs concluent que des pratiques de gestion de classe efficaces, comme employer des stratégies d'organisation préventive, établir des règles et des routines dès le début de l'année, intervenir rapidement lorsque survient un comportement perturbateur, éviter les avertissements sans conséquence et instaurer un signal permanent d'arrêt font diminuer les comportements perturbateurs et les comportements hors-tâche des élèves.

L'étude de Desbiens et al. (2011a), qui a analysé le climat d'apprentissage au sein de cours d'éducation physique du secondaire enseignés par des stagiaires finissants (n=25), associe une fréquence élevée de comportements perturbateurs à des carences en gestion de classe se traduisant par une organisation déficiente et par des réactions inadéquates des stagiaires face aux problèmes d'indiscipline des élèves.

#### 2.3.4 La gestion de classe et son impact sur la satisfaction au travail de l'enseignant

Selon Nault et Fijalkow (1999), la gestion de classe est présente à chaque instant des pratiques quotidiennes d'un enseignant. Ainsi, l'aptitude à gérer la classe est une compétence majeure à acquérir par un enseignant dès le début de sa carrière, car elle est souvent préalable à l'acquisition d'autres compétences rattachées à l'enseignement et elle est essentielle au développement d'un sentiment d'efficacité professionnelle et de confiance en soi. Les difficultés à gérer la classe, puisqu'elles sont à l'origine de nombreuses pertes de temps et d'énergie chez l'enseignant (Nault et Fijalkow, 1999; Rink, 2003; Siedentop, 1994), se manifestent souvent par des problèmes présents dans d'autres aspects de l'enseignement comme la pauvreté de la qualité des activités d'apprentissage proposées par l'enseignant, le faible intérêt des élèves, l'augmentation des frustrations de l'enseignant (Nault et Fijalkow, 1999) et un faible degré de coopération entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes (CSE, 1995; Dufour, 2010; Siedentop, 1994).

Plusieurs auteurs, dont Léveillé et Dufour (1999), Jones (1996) et Siedentop (1994), sont d'avis que l'efficacité de la gestion de classe influence sérieusement la santé mentale de l'enseignant et sa satisfaction au travail. Plusieurs enseignants développent des sentiments d'angoisse, d'impuissance et de frustration face à leur emploi (Dufour, 2010). D'autant plus que bon nombre de directions d'école utilisent la gestion de classe et des problèmes d'indiscipline comme critère important pour juger de la compétence d'un enseignant (Dufour, 2010; Nault et Fijalkow, 1999; Pangrazi, 1997; Siedentop, 1994; Turcotte, 2000). Un enseignant qui présente des difficultés de gestion de classe verra rapidement sa crédibilité diminuée auprès de ses collègues, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes (MEQ, 2001), en plus de faire naître chez eux un sentiment d'incompétence (Dufour, 2010).

Les problèmes de gestion de classe rencontrés par les enseignants représentent l'une des principales causes d'abandon de la profession enseignante (Desbiens et al., 2008; Nault et Fijalkow, 1999). En effet, Bouchard (2007) mentionne qu'au Québec, 20% des enseignants abandonnent la profession dans les cinq premières années d'exercice de leurs fonctions. À cet effet, les difficultés de gestion de classe et les problèmes d'indiscipline sont la première cause du phénomène (Chouinard, 1999; Greenlee et Ogletree, 1993; Léveillé et Dufour, 1999; Martin et Baldwin, 1996; Nault et Fijalkow; Veenman, 1984).

En ce sens, la gestion de classe prend toute son importance en éducation physique puisque, lorsqu'elle est bien menée, elle permet, en favorisant la responsabilisation des élèves, de décharger l'enseignant de plusieurs tâches organisationnelles, comme l'ont montré les résultats de Fink et Siedentop (1989). Les auteurs ont étudié le développement des règles, des routines et des attentes d'enseignants d'éducation physique au primaire en début d'année scolaire grâce à l'observation de sept enseignants d'éducation physique durant 42 séances. Les résultats indiquent que les routines instaurées par l'enseignant, dès le début de l'année scolaire, étaient nécessaires à l'établissement d'un environnement favorisant l'apprentissage et qu'elles déchargeaient l'enseignant de certaines responsabilités.

#### 2.4 La gestion de classe chez les enseignants d'éducation physique

Parker (1995) a demandé à 14 enseignants d'éducation physique de classer en ordre d'importance 21 thèmes reliés à l'enseignement et ont trouvé les deux thèmes suivants en tête de liste : la gestion de classe et l'organisation ainsi que la discipline et le contrôle. Interrogés à savoir pourquoi ces deux thèmes prévalaient sur les autres, les sujets ont répondu qu'une gestion de classe efficace était la base d'un enseignement efficace, qu'elle contribuait à maintenir la discipline et qu'elle était nécessaire à l'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, comme le souligne Turcotte (2000), l'éducation physique présente un contexte avec davantage de types de règles à respecter pour les élèves que le contexte d'une salle de classe. L'enseignant d'éducation physique doit faire respecter les règles communes à toutes les disciplines comme les règles institutionnelles et les règles de conduite, mais il doit aussi s'assurer du respect des règles spécifiques à l'éducation physique comme les règles de sécurité et les règles de jeu.

Bien que le concept de gestion de classe ne se limite pas à la gestion des problèmes d'indiscipline, il est intéressant de mentionner les résultats de Turcotte (2000) qui a observé deux enseignants d'éducation physique durant 12 séances dans le but, entre autres, de décrire les comportements perturbateurs des élèves et les réactions qu'ils ont engendrées chez les enseignants. Des moyennes de 40 et de 75 comportements perturbateurs par séance ont été observées respectivement pour chacun des deux enseignants. Il a été établi qu'entre 60% et 75% de ces comportements dérangeaient le cours.

Doyle (1990), de son côté, chiffre à 16 par heure le nombre d'interventions de la part de l'enseignant (toutes disciplines confondues) visant à mettre fin à un comportement d'un ou de plusieurs élèves. La littérature scientifique montre que les enseignants doivent accomplir un nombre impressionnant d'actions de gestion de classe à l'intérieur de chaque séance d'enseignement. De leur côté, Perron et Downey (1997) ont montré qu'un enseignant d'éducation physique avait à intervenir, en moyenne, 39,6 fois par séance en réaction à un comportement perturbateur. Trente-deux séances enseignées par huit enseignants d'éducation physique expérimentés du secondaire ont été observées en utilisant une version adaptée du *Physical Education Pupil Control Inventory* (PEPCI) de Henkel (1991), un instrument d'observation contenant 22 techniques de gestion de classe utilisées en contexte de réponse immédiate à un comportement perturbateur d'un élève (tout juste avant ou

après qu'il survienne). Un total de 1 266 actions de gestion de classe a été recensé. Du nombre, 632 actions étaient préventives alors que 634 étaient réactives.

En revanche, O'Sullivan et Dyson (1994) présentent des résultats plutôt surprenants dans une étude visant à décrire, chez des enseignants d'éducation physique au secondaire (n=11), les règles, les routines et les attentes, la fréquence et la nature des actions disciplinaires et les perceptions sur l'indiscipline et son impact sur l'enseignement. Les enseignants d'éducation physique, qui ont répondu à un questionnaire et ont été interviewés, ne perçoivent pas l'indiscipline et la gestion de classe comme des aspects problématiques de leurs cours. L'observation de 65 séances d'éducation physique enseignées par les sujets a permis aux auteurs de corroborer leurs dires puisque la moyenne des épisodes d'indiscipline s'est chiffrée à 1,35 par séance. Les auteurs notent toutefois la nature désinvolte des leçons ainsi que les exigences pédagogiques peu élevées envers les élèves. De leur propre aveu, les enseignants participants croyaient qu'il était nécessaire de diminuer le niveau de ces exigences et de maintenir la collaboration de leurs élèves. Ce contexte a conduit les auteurs à croire que les gains en apprentissage des élèves ont été limités et ils concluent en se questionnant si un tel environnement pourrait être à l'origine de la basse fréquence des comportements perturbateurs observée.

Bien que certaines études, plus rares, comme celle d'O'Sullivan et Dyson (1994), concluent que la gestion de classe et l'indiscipline ne constituent pas des problèmes majeurs selon les enseignants d'éducation physique, les travaux montrant des résultats contraires sont beaucoup plus nombreux, tant en éducation physique que pour les autres disciplines.

## 2.5 La gestion de classe chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique

Selon Behets (1990), qui a interrogé au moyen d'un questionnaire 100 stagiaires en enseignement de l'éducation physique, la gestion de classe apparaît comme leur principale préoccupation. Elle arrive également en tête de liste chez leurs collègues des autres disciplines (Legault, 1999). Chouinard (1999) et Nault et Fijalkow (1999) concluent que les enseignants débutants sont tout aussi préoccupés par la gestion de classe. Plus qu'une préoccupation, la gestion de classe représente aussi une grande source de difficultés chez les stagiaires et les enseignants débutants (Chouinard, 1999; Legault, 1999; Léveillé et Dufour, 1999; Veenman, 1984).

Desbiens et al. (2011a), qui ont analysé le climat d'apprentissage régnant dans les classes du secondaire enseignées par 25 stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique, ont observé une moyenne de 53,28 comportements perturbateurs par cours dont plus de la moitié étaient jugés très dérangeants. Les stagiaires consacraient en moyenne 34,5% du temps de leur cours à des activités préparatoires ou d'organisation et le temps d'engagement moteur approprié ne représentait que 14,3% du temps total de la séance.

Selon la littérature en éducation physique, une des sources importantes des difficultés de gestion de classe est rattachée à la perception qu'ont les stagiaires des comportements perturbateurs des élèves et de leurs causes. En effet, une étude récente de Désbiens et al. (2009) a comparé la fréquence perçue et effective des comportements perturbateurs selon leur nature et le moment d'apparition dans des séances d'éducation physique enseignées par des stagiaires finissants. Les résultats indiquent que les stagiaires ont généralement « une représentation imprécise du degré d'indiscipline qui prévaut durant leur cours » (p.187), alors que leurs perceptions « quant au moment où surviennent les comportements

perturbateurs sont, quant à elles, caractérisées par davantage de précision » (p.188).

De plus, les stagiaires en enseignement de l'éducation physique ont une forte tendance à imputer aux élèves les causes des comportements perturbateurs. Fernandez-Balboa (1991), qui a interrogé 15 stagiaires en enseignement de l'éducation physique, indique que ces derniers identifient les élèves comme principale source des comportements perturbateurs dans 92% des cas. Gagnon, Brunelle, Spallanzani et Marzouk (1995) soutiennent aussi que les stagiaires en enseignement de l'éducation physique attribuent aux élèves la source principale des comportements perturbateurs survenant durant leurs cours. Une autre étude (Goyette, Doré et Dion, 2000) abonde dans le même sens ; selon les stagiaires en enseignement de l'éducation physique, les élèves sont la source principale des comportements perturbateurs dans 63% des cas. Dans ces trois études, les stagiaires en enseignement de l'éducation physique identifient rarement d'autres sources telles que l'organisation, la nature de l'activité, le moment de la journée ou le stagiaire lui-même, même si, pourtant, ils s'attribuent souvent les causes de succès du maintien de la discipline chez les élèves (Gagnon et al., 1995).

Puisque les stagiaires attribuent les causes de la grande majorité des comportements perturbateurs aux élèves eux-mêmes, il est, selon eux, impossible de les prévenir et ils ne se concentrent que sur les façons de réagir à ces comportements perturbateurs (Fernandez-Balboa, 1991). Pourtant, il a été démontré qu'une gestion de classe efficace passe par la mise en place de stratégies préventives (Hebert et Worthy, 2001; McCormack, 1997; Nault, 1998; O'Sullivan et Dyson, 1994; Perron et Downey, 1997; Siedentop, 1994). De ce fait, comme le soulignent Kagan (1992) dans sa recension de la littérature sur l'évolution professionnelle des stagiaires et des enseignants débutants, de même que Fernandez-Balboa (1991) et Hebert et Worthy (2001), l'aspect préventif de la gestion de classe est souvent négligé par les stagiaires.

Les croyances qu'entretiennent les futurs enseignants à l'égard des élèves, de la gestion de classe et de la profession enseignante en général apparaissent comme une autre cause des difficultés de gestion de classe des stagiaires et des enseignants débutants. Habituellement, ces croyances sont erronées et ne correspondent pas à la réalité (Chouinard, 1999; Hebert et Worthy, 2001; McCormack, 1997; Siedentop, 1994). Fernandez-Balboa (1991), Garrahy, Cothran et Kulinna (2002) et Matanin et Collier (2003) ont montré que les croyances des futurs enseignants d'éducation physique étaient, en grande partie, bâties à partir de leur expérience acquise en tant qu'élèves. Ces croyances ont une telle influence que bon nombre de futurs enseignants d'éducation physique sont convaincus, dès leur entrée dans le programme de formation initiale, qu'il ne leur reste que très peu à apprendre sur la profession (Schempp, 1995).

Tout au long de la formation initiale des futurs enseignants, les croyances de ces derniers agissent comme un filtre face aux nouvelles connaissances (Chouinard, 1999; Matanin et Collier, 2003). Qui plus est, plusieurs auteurs soutiennent que l'expérience d'élève des stagiaires et des enseignants débutants influence davantage leur façon d'enseigner que les connaissances acquises durant leur formation initiale, notamment au plan de la gestion de classe et que ce phénomène est une des sources de leurs difficultés à cet égard (Garrahy, Cothran et Kulinna, 2002; Martin et Baldwin, 1994; Matanin et Collier, 2003; McCormack, 1997).

Les écrits actuels indiquent que la gestion de classe représente une source de difficultés majeures chez les stagiaires et les enseignants débutants (Behets, 1990; Chouinard, 1999; Legault, 1999; Léveillé et Dufour, 1999; Turcotte et Spallanzani, 2006; Veenman, 1984). Dans une recension de 83 études, Veenman (1984) conclut que l'indiscipline et la motivation des élèves sont les problèmes les plus urgents chez les enseignants débutants.

Selon Legault (1999), qui a analysé les réponses à un forum virtuel de 38 stagiaires du secondaire, toute discipline confondue, les problèmes de gestion les plus fréquemment rencontrés par les stagiaires sont la difficulté à intervenir rapidement après avoir identifié un problème, la tendance à développer une attitude autoritaire et directive, la difficulté à transmettre des consignes claires et concises et la difficulté à gérer le temps. Reupert et Woodcock (2010) ajoutent que les stagiaires utilisent davantage de pratiques de gestion de classe de type correctif que de type préventif, malgré qu'ils soient conscients de la plus grande efficacité de ce dernier type. Ces résultats abondent dans le même sens que ceux de la littérature en éducation physique. En effet, Fernandez-Balboa (1991), mentionne que les stagiaires en enseignement de l'éducation physique présentent des lacunes relatives à la planification et à l'organisation de la gestion de classe en utilisant peu de pratiques préventives, comme le renforcement des bons comportements, et en se concentrant davantage sur les façons de réagir aux comportements perturbateurs des élèves. D'ailleurs, les résultats de McCormack (1997) montrent que les stagiaires en enseignement de l'éducation physique utilisent moins de pratiques préventives que les enseignants expérimentés.

Goyette, Doré et Dion (2000) mentionnent que les stagiaires en enseignement de l'éducation physique privilégient les réactions autoritaires, directes et plus coercitives face aux comportements perturbateurs des élèves. De leur côté, Desbiens, Turcotte, Spallanzani, Roy, Tourigny et Lanoue (2011b), qui ont observé 31 stagiaires en enseignement de l'éducation physique, rapportent que les deux réactions les plus fréquentes aux comportements perturbateurs étaient d'ignorer le comportement (60%) ou de dicter un comportement (33%). Leur étude démontre sans surprise que les réactions autoritaires sont associées à une modification à court terme des comportements perturbateurs et que les réactions permissives sont reliées à la non-modification des comportements perturbateurs ou encore à des situations où les élèves les modifient par eux-mêmes. Les résultats associent également un autre type de réactions à la cessation rapide des comportements perturbateurs : les réactions interactives. Les auteurs encouragent le développement des réactions

interactives chez les futurs enseignants, car ils soulignent que ces réactions permettent aussi d'atteindre des buts éducatifs à plus long terme dont le développement de la responsabilisation des élèves et de l'autorégulation.

En résumé, la gestion de classe constitue une préoccupation majeure et une source sérieuse de difficultés chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique et elle est identifiée parmi les plus grands besoins des enseignants débutants (Jones, 1996).

## 2.6 L'amélioration des compétences de gestion de classe

Pour faire suite aux sections précédentes qui ont exposé l'importance de la gestion de classe ainsi que les difficultés qu'elle représentait chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique, cette section contient cinq parties : 1) l'amélioration des compétences de gestion de classe par la pratique réflexive, 2) l'autoanalyse vidéo et la pratique réflexive, 3) les avantages de l'autoanalyse vidéo, 4) les conditions d'efficacité de l'autoanalyse vidéo et 5) les instruments d'analyse de la gestion de classe dans la littérature

### 2.6.1 L'amélioration des compétences de gestion de classe par la pratique réflexive

Selon Holborn (1992), « le processus de la démarche réflexive inclut un examen critique de ses expériences dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider nos actions futures. » (p.86). Dans une recension de plus de 1100 documents, Guillemette et Gauthier (2008) arrivent à la conclusion que, pour être formateurs, les stages effectués dans une logique d'approche par compétences comme celle privilégiée au Québec pour la formation

initiale des enseignants, doivent intégrer la pratique réflexive. Pour eux, « l'action n'est formatrice que si, et dans la mesure où, elle est analysée ou critiquée. » (p.130). Réfléchir sur l'action est donc une activité qui contribue à la construction des compétences (Leat, 1993).

Plusieurs écrits stipulent que les compétences en gestion de classe peuvent être améliorées par la pratique réflexive (Gibbons et Jones, 1994; Le Pailleur, 2001; Nault, 1998). Selon Turcotte et Spallanzani (2006), elle favorise la construction de savoirs d'expérience permettant le développement de la gestion de classe. Dans sa recension de la littérature sur les compétences des enseignants débutants, Reynolds (1992) avance que ces derniers réfléchissent effectivement sur leurs pratiques, mais d'une façon peu efficace. Chouinard (1999) ajoute que la pratique réflexive est plus difficile à effectuer pour les enseignants débutants, notamment en raison de leur difficulté à identifier les variables importantes, à définir les problèmes et à disposer de réponses éprouvées mais que « ce travail est toutefois grandement facilité lorsqu'il est dirigé ou instrumenté. » (p.507). Enfin, la pratique réflexive est considérée par Gervais (1999) et par Nault (1998) comme l'un des deux éléments menant à la professionnalisation des enseignants débutants; l'autre élément étant la présence d'experts pour diriger leur formation et leur insertion professionnelle.

#### 2.6.2 L'autoanalyse vidéo et la pratique réflexive

Une étude portant sur la réflexion des futurs enseignants à propos de l'observation de leur performance enregistrée sur support audiovisuel, qui a utilisé cinq instruments d'autoanalyse différents, conclut que l'autoanalyse vidéo favorise le développement de la pratique réflexive et encourage son utilisation dans la formation initiale des enseignants (Jensen, Shepston, Connor et Kilmer, 1994).

La littérature dans le domaine de l'éducation physique identifie l'autoanalyse vidéo comme moyen favorisant la pratique réflexive. À prime abord, comme elle s'effectue après l'action et à partir d'un point de vue différent, elle permet au stagiaire de remarquer des aspects de sa pratique enseignante qu'il peut difficilement percevoir au moment d'enseigner (Prusak et al., 2010). Fernandez-Balboa (1991) écrit que l'autoanalyse vidéo menée dans un contexte d'entrevue auprès de stagiaires en enseignement de l'éducation physique, a conduit ces derniers à cibler des lacunes spécifiques dans leur pratique enseignante, à prendre davantage conscience de leurs croyances et à devenir plus efficaces dans un très court laps de temps. De leur côté, Prusak et al. (2010) rapportent que l'autoanalyse vidéo instrumentée amène les stagiaires à réfléchir, à porter des jugements de valeurs et à identifier les faiblesses de leur pratique enseignante. Aussi, les stagiaires eux-mêmes mentionnent que ce type d'analyse facilite la réflexion sur leurs propres pratiques, notamment de gestion de classe, et sur les différentes façons de réagir aux comportements des élèves (Fernandez-Balboa, 1991; Prusak et al., 2010).

Brunelle et Tousignant (1988) ont élaboré un modèle de supervision pédagogique qui repose sur la pratique réflexive et l'autoanalyse :

L'autosupervision confie à l'enseignant « la responsabilité d'améliorer la qualité de son enseignement en prenant pour acquis qu'il a la compétence pour le faire ou en lui permettant d'acquérir des connaissances ou de maîtriser des habiletés spécifiques qui lui permettent de le faire par lui-même. » (Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani, 1991, p.64).

Ce modèle peut également être transposé aux stagiaires dans la mesure où ceux-ci sont accompagnés dans leur démarche.

### 2.6.3 Les avantages de l'autoanalyse vidéo

Il existe de très nombreux avantages à l'utilisation de la vidéo comme outil de formation des futurs enseignants. Brophy (2004b) en dresse une liste

impressionnante dont la possibilité pour le stagiaire de regarder plusieurs fois les séquences enregistrées sous différentes perspectives et à des moments qui lui conviennent, tout en éliminant les contraintes reliées à la mémoire des événements. L'utilisation de la vidéo offre également la possibilité d'accéder à des facettes complexes et multidimensionnelles de l'enseignement autrement difficiles à saisir en temps réel (Le Fevre, 2004). Par ailleurs, l'avènement de la technologie digitale rend maintenant les données audiovisuelles encore plus faciles à manipuler et à analyser (Prusak et al., 2010).

L'observation en direct effectuée par un observateur externe peut aussi contribuer à une démarche de pratique réflexive et à l'amélioration des pratiques de gestion de classe, mais comporte plusieurs inconvénients. D'abord, la présence d'un étranger dans le gymnase peut déranger les élèves et le déroulement de la séance d'éducation physique en plus d'augmenter le niveau d'anxiété chez le stagiaire (Prusak et al., 2010). L'observateur externe ne possède pas une connaissance approfondie du contexte d'observation comprenant les politiques de l'école, les caractéristiques des élèves, etc. Généralement, un observateur externe tend à se concentrer sur certains aspects précis tout en délaissant d'autres aspects, alors que l'autoanalyse vidéo permet de cibler tous les aspects de la pratique enseignante du stagiaire observé (Prusak et al., 2010). Enfin, un observateur externe présente des contraintes d'horaire et de rémunération, alors que l'autoanalyse vidéo est beaucoup plus accessible et peut être répétée aussi souvent que nécessaire (Prusak et al., 2010; Sharpe, 1997; Sherin, 2004).

Plusieurs travaux font état de l'importance pour un stagiaire de disposer d'un accompagnement de qualité pour diriger leur formation et leur insertion professionnelle (Boutet et Pharand, 2008; Boutet et Rousseau, 2002; Correa Molina et Gervais, 2008; Gervais, 1999; Nault 1998). Au-delà de la réflexion sur sa propre pratique enseignante, l'analyse vidéo favorise l'efficacité de la communication entre le stagiaire, son enseignant associé et son superviseur universitaire en permettant

aux différents acteurs de partager leurs observations et leurs réflexions à partir d'une référence commune : l'enregistrement audiovisuel. Au sujet des difficultés que peut représenter cette communication, Prusak et al. (2010) et Wright (2008) stipulent que plusieurs facteurs comme la sélectivité de la mémoire, les divergences de perception et la singularité des bagages d'expérience de chaque individu limitent la justesse et la valeur des rétroactions provenant d'un observateur externe. Ainsi, la pratique couramment utilisée du retour sur la performance du stagiaire par l'observateur externe est entravée par une compréhension incomplète de la part des deux parties.

L'autoanalyse vidéo permet d'augmenter le nombre, la précision et la signifiante des rétroactions en plus d'aligner les perceptions du stagiaire et celles de l'observateur externe. Lorsque ces conditions sont réunies, elles permettent aux stagiaires de développer plus efficacement leur pratique enseignante lors de leur formation initiale (Prusak et al., 2010).

#### 2.6.4 Les conditions d'efficacité de l'autoanalyse vidéo

Prusak et al. (2010), dans leur étude portant sur la fidélité du codage effectués par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique provenant de l'autoanalyse vidéo, montrent que ces derniers peuvent être entraînés, à l'intérieur d'une période d'une à deux heures, à coder des séquences audiovisuelles à l'aide de catégories et de codes prédéterminés. Les chercheurs ont utilisé Studiocode®, un logiciel d'analyse vidéo qui permet, avec un système de codage défini par l'utilisateur, de coder des séquences vidéo. Ils ont conçu un instrument d'autoanalyse vidéo à cinq catégories prédéterminées représentant cinq habiletés d'enseignement auxquelles sont associés un total de 15 codes. Les cinq habiletés sont les suivantes : 1) signal d'arrêt, 2) sortie et rangement du matériel, 3) formation d'équipes, 4) longueur des consignes et 5) réactions aux comportements déviants selon des étapes prédéfinies. Le dispositif est basé sur une stratégie d'observation événementielle et son interface

inclut un espace pour ajouter des commentaires. Les résultats de l'étude indiquent que les stagiaires peuvent atteindre un niveau d'accord modérés à élevés avec des codeurs experts en analysant respectivement des séquences enseignées par des enseignants d'expérience et par eux-mêmes. Qui plus est, les auteurs concluent que les habiletés d'analyse des stagiaires continueront de s'améliorer avec la pratique.

Dans leur discussion, Prusak et al. (2010) mentionnent qu'un des problèmes rencontrés fut l'apparition d'ambiguïtés durant le processus de codage qui s'est manifestement répercutée sur les résultats de fidélité intercodeur. Les auteurs attribuent cette ambiguïté aux critères et au système de codage. Aussi soulignent-ils l'importance de mettre à la disposition des stagiaires des critères de compétence à atteindre, des instruments d'autoanalyse clairs, ainsi que du matériel audiovisuel correspondant à ce qu'on leur demande d'observer et d'analyser.

Selon Brophy (2004a), sans formation préalable et sans support adéquat, l'autoanalyse vidéo ne semble pas apporter beaucoup d'avantages aux enseignants débutants. La littérature scientifique met en relief deux facteurs essentiels conduisant les stagiaires en enseignement de l'éducation physique à s'auto-observer de façon efficace. Le premier est la formation ou l'entraînement à l'autoanalyse vidéo (Prusak et al., 2010) et le deuxième est de bénéficier d'un support ou d'un guide contenant des éléments clés sur lesquels diriger son attention lors de l'autoanalyse (Bell, Barrett et Allison, 1985; Brawdy et Byra, 1994; Prusak et al., 2010). Les stagiaires ont besoin de critères d'observation précis et, sans un tel encadrement, la qualité de leur observation est étroite et incomplète (Bell, Barrett et Allison, 1985). Or, Brawdy et Byra (1994) ont établi qu'à l'intérieur d'un système de critères d'autoanalyse prédéfinis, les stagiaires peuvent développer les compétences nécessaires pour produire des rétroactions valables sur leur propre enseignement. Bref, pour optimiser son impact positif, l'autoanalyse vidéo doit être instrumentée.

Le Fevre (2004) privilégie les séquences vidéo qui suscitent le questionnement et l'analyse chez les futurs enseignants, par rapport à celles qui montrent des comportements « à copier ». Pour elle, il ne suffit pas de soumettre à l'analyse une série de séquences sans lien entre elles et sans objectif sous-jacent. Pour être efficace, l'analyse vidéo doit inclure ces quatre éléments : des objectifs d'apprentissage, des séquences audiovisuelles et des activités d'analyse de qualité ainsi qu'un support à l'analyse.

Bien que l'autoanalyse vidéo ne représente pas toujours une méthode fiable de collecte de données scientifiques, sa valeur à des fins de formation des enseignants est indéniable (Fernandez-Balboa, 1991; Prusak et al., 2010). D'autant plus que le matériel audiovisuel peut être utilisé à diverses fins : autoanalyse, outil de référence lors des rencontres avec l'enseignant associé ou le superviseur universitaire et outil d'évaluation du stagiaire.

#### 2.6.5 Les instruments d'analyse de la gestion de classe dans la littérature

Aucun instrument destiné à l'observation des pratiques de gestion de classe ne semble se dégager des écrits actuels du domaine de l'éducation physique. Il existe déjà des dispositifs permettant d'observer les pratiques et les réactions des enseignants durant une séance d'éducation physique, comme le Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) de Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk et Spallanzani (1993). Toutefois, ce dispositif s'intéresse aux incidents disciplinaires et non à la gestion de classe dans toutes ses dimensions. L'instrument développé par Prusak et al. (2010) apparaît incomplet pour produire une analyse complète de l'ensemble des pratiques de gestion de classe d'un enseignant ou d'un stagiaire puisqu'il ne permet d'analyser que quatre habiletés spécifiques reliées à la gestion de classe. Le Physical Education Pupil Control Inventory (PEPCI) de Henkel (1991) se présente comme un répertoire complet des

pratiques de gestion de classe des enseignants d'éducation physique en contexte de réponse immédiate à un comportement perturbateur d'un élève. Cependant, il se limite aux actions qui précèdent et qui suivent immédiatement un comportement perturbateur d'un élève et laisse en plan les aspects de planification et d'organisation de la gestion de classe.

Aucun des instruments mentionnés ne permet l'analyse complète de la gestion de classe. Or, la création d'un tel instrument contribuerait au développement de la pratique réflexive chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique au regard de l'amélioration de leurs compétences de gestion de classe.

## 2.7 Questions de recherche

Cette brève recension des écrits a présenté la gestion de classe à la fois comme un aspect capital de la tâche d'enseigner et comme une difficulté majeure chez les stagiaires et les enseignants débutants. Elle a aussi souligné l'apport de l'autoanalyse vidéo dans la pratique réflexive menant à l'amélioration des compétences à gérer la classe. Pourtant, les autres dimensions de la gestion de classe que sont la planification et l'organisation sont des sujets souvent délaissés par la recherche scientifique au profit de l'étude de la gestion des problèmes d'indiscipline des élèves et des réactions des enseignants. En effet, bon nombre de recherches se sont concentrées sur l'étude des comportements perturbateurs dans les classes enseignées par des stagiaires ou des enseignants débutants d'éducation physique ou encore sur l'étude d'autres comportements isolés, comme l'observation, les rétroactions, le positionnement et les déplacements des enseignants (Desbiens, 2002). Par contre, très peu d'études ont porté sur l'ensemble des pratiques de gestion de classe incluant les aspects de planification et d'organisation de celle-ci. Pourtant, l'importance de l'aspect préventif de la gestion de classe est bien appuyée par la recherche (Gauthier et al., 2003).

La présente étude se distingue des travaux centrés sur l'analyse des comportements perturbateurs et des problèmes d'indiscipline en s'intéressant à l'ensemble des pratiques de gestion de classe des stagiaires en enseignement de l'éducation physique.

Au regard des informations présentées dans cette revue de la documentation, l'objectif de l'étude est de concevoir et d'expérimenter un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC) destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Ce dispositif favorise une pratique réflexive en permettant de mettre en relief les aspects favorables et défavorables des pratiques observées (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008). Il se veut donc un instrument de formation pour les futurs enseignants d'éducation physique et vise à produire un portrait descriptif qui couvre tous les aspects de la gestion de classe dans le but de permettre l'autoanalyse menant à l'amélioration des pratiques de gestion de classe des futurs enseignants d'éducation physique.

Les trois questions suivantes permettront de guider la démarche de recherche développement de l'étude.

1. Comment les stagiaires en enseignement de l'éducation physique perçoivent-ils SPAGC, notamment aux plans de la pertinence, de l'applicabilité, de l'exhaustivité et de la clarté des énoncés?
2. Comment les experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique perçoivent-ils le SPAGC, notamment aux plans de la pertinence, de l'applicabilité, de l'exhaustivité et de la clarté des énoncés?

3. À quelles conditions le SPAGC peut-il contribuer au développement de la compétence professionnelle n°6 du référentiel du MEQ (2001) chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique?

## CHAPITRE III

### CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de cette étude est issu des travaux de Nault (1998) qui propose un modèle holistique, éclectique et réflexif de la gestion de classe combinant la prévention et l'interaction. Ce modèle a été privilégié, car, d'une part, il est culturellement pertinent puisqu'il a été élaboré ici-même au Québec et, d'autre part, il a été éprouvé et a fait l'objet de publications (Nault, 1998; Nault et Léveillé, 1997) portant notamment sur la gestion de classe d'enseignants du primaire (Tessier, 1996) et du secondaire (Dufour, 1997), ainsi que de stagiaires en adaptation scolaire (Durand, 1997). Il a également été traduit en langue anglaise (Sarkissian, 2000). On y représente la gestion de classe en trois dimensions : 1) la planification, 2) l'organisation et 3) le contrôle durant l'action.

#### 3.1 La planification des situations pédagogiques

La planification représente la première dimension du modèle de Nault (1998). Elle est définie comme une « activité qui tend à systématiser la séquence des actions à poser dans le cadre spatio-temporel d'une salle de classe en vue de produire l'apprentissage » (Nault, 1998, p.18).

La planification de situations pédagogiques s'articule autour de cinq éléments : 1) la gestion de la variation des stimuli, 2) la gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et celles des élèves, 3) la gestion d'un enseignement en fonction du moment de la journée, 4) la gestion des moments critiques dans un enseignement et 5) la gestion du temps.

### 3.1.1 La gestion de la variation des stimuli

La variation des stimuli se traduit par l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement et de matériel didactique varié pour les différentes leçons et activités. Elle permet d'éviter la monotonie, contribue à maintenir l'attention et la motivation des élèves et entraîne de meilleurs résultats scolaires (Nault, 1998). Ainsi, il devient plus facile de gérer la classe. Il s'agit d'un aspect important à inclure dans la planification de situations pédagogiques.

### 3.1.2 La gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et celles des élèves

Dans le souci d'établir une gestion de classe efficace, l'enseignant doit planifier soigneusement ses propres actions, mais aussi celles qui seront exécutées par les élèves. On doit créer un équilibre entre les actions de l'enseignant et celles demandées aux élèves (Nault, 1998). Par exemple, un déséquilibre entre les actions de l'enseignant et celles des élèves peut s'illustrer par un enseignant qui explique une activité devant le groupe d'élèves qui effectue lui-même une démonstration et qui distribue ensuite les dossards à chacun des élèves pendant que ces derniers doivent demeurer assis et attentifs. Pour une même situation, l'enseignant ayant planifié un équilibre entre les actions des élèves et les siennes agirait plutôt de la façon suivante : explication de l'activité en questionnant les élèves, démonstration de l'activité avec l'aide d'un ou de plusieurs élèves et choix d'un élève par équipe pour distribuer les dossards.

L'enseignant doit anticiper les actions nécessaires à la réalisation d'une activité et planifier l'équilibre entre celles qui seront exécutées par les élèves et celles qu'il réalisera lui-même. À ce sujet, Mosston (2006) décrit un spectre de 11 styles d'enseignement caractérisés par différentes modalités d'organisation et façons de

répartir les décisions entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant peut choisir d'utiliser l'un ou l'autre de ces styles selon le contenu à enseigner, les caractéristiques des élèves et ses préférences personnelles.

### 3.1.3 La gestion d'un enseignement en fonction du moment de la journée ou de la semaine

Le moment de la journée ou de la semaine est un facteur qui influence le comportement des élèves. En effet, les élèves se comportent de façon différente selon qu'il s'agisse de la première ou de la dernière période de la journée ou de la semaine, de l'approche ou du retour d'une récréation ou d'une période de congé, etc. La planification permet de gérer adéquatement ces différents moments et elle doit tenir compte de tous les moments clés de la journée et de la semaine (Nault, 1998).

### 3.1.4 La gestion des moments critiques dans un enseignement

L'ouverture, la fermeture et les transitions représentent des moments critiques d'un enseignement. Outre les moments clés de la journée, une planification efficace doit prévoir chacun des moments critiques d'un enseignement que sont l'ouverture, les transitions et la fermeture.

#### 3.1.4.1 L'ouverture d'un enseignement

L'ouverture d'un enseignement comprend l'organisation spatiale et matérielle du local, l'accueil des élèves, l'administration des tâches routinières (telles que la prise des présences), ainsi qu'une façon de susciter l'intérêt des élèves envers l'enseignement proposé (Nault, 1998). Pour Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle et

Lacasse (2005), l'ouverture d'un enseignement en éducation physique doit se faire selon les étapes suivantes : accueillir les élèves, regrouper les élèves et capter leur attention et situer les élèves par rapport au contenu et au déroulement de la séance. Nault (1998) explique que l'ouverture d'un enseignement est un moment crucial parce qu'elle initie le climat d'apprentissage qui s'installera au cours de l'enseignement. À titre d'exemple, un enseignant souriant qui accueille ses élèves à la porte du gymnase établit un meilleur contact avec ces derniers qu'un autre enseignant qui installe du matériel dans le gymnase sans réagir à leur arrivée. D'ailleurs, Desbiens et al. (2005) proposent de porter une attention particulière aux éléments suivants afin de réaliser un accueil réussi : employer une formule de bienvenue, manifester de la sincérité et de l'authenticité et vérifier l'état d'esprit des élèves, soient leurs dispositions face au cours et leur réceptivité.

Les tâches routinières de l'ouverture de l'enseignement doivent être accomplies de façon à éviter les longueurs et les sources de confusion. Par exemple, pour la prise des présences, Nault (1998) recommande de recourir au plan de classe plutôt qu'à l'appel systématique des élèves. En éducation physique, l'enseignant peut attribuer à chaque élève un emplacement précis où s'asseoir en début de période. Elle suggère aussi l'usage d'un « menu » du jour affiché au tableau. Ce dernier encourage l'autonomie des élèves, tout en agissant d'aide-mémoire pour l'enseignant. Enfin, il existe de nombreuses façons de susciter l'intérêt des élèves : le questionnement, l'explication de l'utilité pratique du concept étudié, la mise en situation, la présentation de liens entre un champ d'intérêt des élèves et le concept étudié, etc. Bref, de telles méthodes permettent de capter l'attention des élèves et de piquer leur curiosité face à l'objet d'enseignement. Ainsi, ils seront moins portés à se comporter de façon déviante.

Afin de créer un climat propice à l'apprentissage, ces éléments d'une ouverture efficace doivent être pensés et préparés au préalable à l'intérieur de la planification de situations pédagogiques.

### 3.1.4.2 Les transitions

Les transitions désignent les moments entre la fin d'une activité et le début de la suivante. Elles sont très souvent le théâtre de problèmes d'indiscipline et elles peuvent perturber le rythme d'un enseignement ainsi qu'influencer le taux de participation (Nault, 1998). Selon Desbiens et al. (2008), elles représentent, avec les phases d'exercice et de jeu, l'une des périodes où les comportements perturbateurs sont les plus fréquents. Afin de minimiser ces inconvénients, la planification des périodes transitoires doit tenir compte de quatre éléments : le maintien d'un rythme régulier, le déroulement des transitions, le choix de leur moment et de leur durée (Nault, 1998).

Maintenir un rythme régulier est un facteur clé d'une bonne gestion de classe (Gauthier et al, 2003; Wang, Haertel et Walberg, 1993). Il consiste à piloter un enseignement de façon fluide en évitant les longueurs, les temps morts et les interruptions. En éducation physique, les exemples d'événements perturbant le rythme d'un enseignement dus à des lacunes de planification sont nombreux : interrompre son enseignement pour aller chercher ou installer du matériel, interrompre des élèves concentrés sur leur travail pour transmettre une consigne supplémentaire, interrompre une activité pour revenir maladroitement sur un élément de la précédente, se faire surprendre par la cloche et transmettre un dernier message à la hâte, omettre d'interrompre une activité lorsque la grande majorité des élèves a réussi ou terminé, etc. Ces événements perturbent le bon déroulement d'un enseignement en ouvrant la porte à de l'incertitude, à des confusions et à des comportements perturbateurs. Une planification complète et précise permet, en grande partie, d'éviter ces inconvénients.

Afin de réduire au minimum les perturbations potentielles, le déroulement des transitions doit être inclus dans la planification. Nault (1998) suggère une méthode

en cinq étapes : 1) l'annonce de la fin prochaine de la présente activité, 2) s'assurer d'obtenir l'attention de tous les élèves au moyen d'un signal afin d'arrêter l'activité, 3) arrêter l'activité, 4) donner les directives nécessaires à la réalisation de l'activité suivante et 5) démarrer l'activité suivante. Ces étapes permettent de changer d'activité sans perturber le rythme de l'enseignement tout en restreignant les occasions de comportements perturbateurs.

Le choix des moments de transition est un aspect capital dans le maintien d'un rythme régulier, car ce dernier peut être ralenti ou brisé par la durée, trop longue ou trop courte, de certaines activités. En effet, des comportements déviants sont plus enclins à survenir lorsqu'une activité se poursuit et qu'une majorité d'élèves a terminé son travail. Il en est de même lorsque l'enseignant arrête une activité alors que très peu d'élèves ont terminé. Une planification efficace doit prévoir le moment des transitions à l'aide de l'observation des élèves. Chaque élève et chaque groupe étant différents, l'enseignant doit planifier les moments de transition en fonction des comportements qu'il observera chez les élèves ou selon des repères déterminés à l'avance. À titre d'exemple, l'enseignant peut prévoir changer d'activité lorsqu'un certain nombre d'élèves aura terminé ou réussi, ou encore faire appel au concept du *steering group* (Dahllof et Lundgren, 1970), c'est-à-dire identifier un petit groupe d'élèves choisis avec soin comme référence pour les décisions concernant le rythme de la leçon.

En plus du déroulement et du moment des transitions, la planification doit prévoir leur durée. La planification de la durée des transitions est aussi importante que celle des activités elles-mêmes. Un enseignant disposant de 15 minutes avant la fin de la séance pourrait prévoir trois activités d'une durée de cinq minutes chacune. Or, si celles-ci demandent des transitions plus ou moins longues, comme former des équipes, installer du matériel, etc., l'enseignant ne disposera pas d'assez de temps pour les mener à terme en plus de risquer de briser le rythme établi. On peut estimer la durée des transitions selon l'âge et le niveau des élèves ainsi que par le degré de

nouveauté et l'ampleur des tâches à accomplir (degré de collaboration, déplacements, distribution de matériel et d'autres variables de contexte. Des transitions fluides, rapides et bien orchestrées augmentent le degré d'engagement et la réussite des élèves (Gauthier et al., 2003). La mise en place de routines permet de faciliter la gestion des transitions et de réduire leur durée (Fink et Siedentop, 1989; Siedentop, 1994). Les types de routines proposés par le modèle de Nault (1998) seront présentés à la section 3.2.

#### 3.1.4.3 La fermeture d'un enseignement

La planification de la fermeture d'un enseignement permet de conclure celui-ci convenablement et dans le calme, sans oublier d'éléments importants. Nault (1998) suggère de la planifier selon cette marche à suivre : établir un signal pour annoncer la fin prochaine (cinq minutes), prévoir du temps pour laisser les élèves finaliser leur travail, établir une routine pour ranger le matériel, donner les directives pour les devoirs à la maison (s'il y a lieu), permettre aux élèves de s'exprimer sur l'enseignement de la journée, effectuer un retour sur l'apprentissage, annoncer le contenu du prochain cours et le matériel qui sera nécessaire. Desbiens et Spallanzani (2005) soulignent d'ailleurs l'importance de la récapitulation, de la prise de conscience et du transfert lors du retour sur l'apprentissage. En planifiant selon ces procédures, on restreint les possibilités d'émergence de comportements déviants de la part des élèves tout en conservant un climat propice à l'apprentissage.

L'ouverture, la fermeture et les transitions représentent les moments critiques d'un enseignement. Elles doivent être planifiées au même titre que le contenu d'apprentissage de façon à maintenir un rythme régulier.

### 3.1.5 La gestion du temps

Tel que discuté précédemment, la durée des transitions se répercute sur le rythme de l'enseignement. Il en est de même pour la durée des activités. La gestion du temps est un des aspects les plus importants de la planification de situations pédagogiques.

Selon Nault (1998), un enseignement efficace devrait consacrer au moins 70% du temps à l'apprentissage contre 30% aux transitions et aux tâches d'organisation. En éducation physique, Metzler (1989) stipule que pas plus d'un tiers du temps ne devraient être consacré aux transitions et aux tâches d'organisation. Des études de Placek et Randall (1986) et de Randall et Imwold (1989) présentent des résultats similaires : 25% et 29%, respectivement. Chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique, le temps d'organisation est généralement plus élevé (Desbiens et al., 2011a).

Une planification efficace doit prévoir un nombre adéquat d'activités ainsi qu'une durée appropriée pour chacune d'elles. Généralement, la durée d'une activité dépend du volume d'actions (de l'enseignant et des élèves) nécessaires à sa réalisation, de son niveau de difficulté et, surtout en éducation physique, du degré d'intensité qu'elle demande. Effectivement, il faut prévoir plus de temps pour une activité nécessitant un nombre élevé d'actions et présentant un haut niveau de difficulté, alors qu'à l'inverse, une activité à haute intensité ne doit pas s'étendre en longueur. Il faut donc tenir compte de ces éléments au moment d'estimer le nombre et la durée des activités. Il s'agit d'un aspect important de la planification, car, d'une part, une sous-estimation du nombre d'activités causée par une surestimation de leur durée a pour effet de créer des longueurs et de ralentir le rythme de l'enseignement, favorisant ainsi l'apparition de comportements perturbateurs de la part des élèves. D'autre part, la surestimation du nombre d'activités due à la sous-

estimation de leur durée a pour résultat de bousculer les élèves, de soulever des protestations de leur part, de décourager leur participation et de diminuer le temps d'apprentissage. Dans les deux cas, l'enseignant, aux prises avec des comportements déviants plus nombreux, sera en proie à des sentiments de frustration et d'incompétence. Une gestion adéquate du temps facilite la gestion de classe et permet un enseignement plus efficace (Siedentop, 1994).

En plus de la planification du nombre et de la durée des activités, Nault (1998) mentionne d'autres moyens permettant une gestion plus efficace du temps tel que commencer la leçon à l'heure et de préparer des explications et des démonstrations claires et concises.

En somme, la planification des éléments de gestion de classe présentés dans la section 3.1 contribue grandement à réduire le temps d'organisation, en plus de réduire les problèmes d'indiscipline, d'améliorer le climat d'apprentissage et de soutenir la motivation des élèves.

### 3.2 L'organisation en salle de classe

L'organisation est la deuxième dimension du modèle de Nault (1998). On la définit comme

une activité qui consiste à identifier et à mettre en place un mode de fonctionnement des plus efficaces, pour accomplir le travail à faire, tout en répondant aux besoins et aptitudes des élèves, de façon à ce que ces derniers demeurent assidus au travail sans perte de temps. (Nault, 1998, p.51).

Il s'agit donc d'une étape intermédiaire entre la planification et l'action d'enseigner. L'importance de cette dimension de la gestion de classe est tout aussi grande que celle de la planification. En éducation physique, les épisodes d'indiscipline sont fréquemment corrélés avec une organisation déficiente, alors qu'une organisation

efficace est reliée à une faible fréquence de comportements perturbateurs (Desbiens et al., 2011a).

Pour Nault (1998), l'organisation se compose de trois types de routines permettant d'encadrer l'organisation du groupe : les routines d'organisation sociale, les routines d'organisation didactique et les routines de communication. Une routine peut être définie comme une procédure habituelle destinée à contribuer aux systèmes de gestion ou d'enseignement d'une leçon (Fink et Siedentop, 1989). Le rôle des routines est d'établir un fonctionnement efficace et prévisible pour les situations demandant des comportements répétitifs de la part des élèves. Les routines simplifient la planification, car elles accroissent la prévisibilité du comportement des élèves et du déroulement de l'action et diminuent l'incertitude (Gauthier et al., 2003).

Il est important de ne pas confondre les routines avec les consignes qui, elles, sont des explications à transmettre permettant la réalisation ou l'organisation adéquates d'une tâche précise. Les routines témoignent d'une gestion de classe efficace lorsqu'elles couvrent la majorité des situations répétitives et caractéristiques et lorsqu'elles sont constantes, malgré l'évolution du contenu académique. Elles permettent une économie de temps et d'efforts tout en contribuant au maintien du rythme et de l'ordre de la classe. Siedentop (1994, p.123) suggère d'ailleurs de développer des routines « pour tous les aspects du comportement qui reviennent régulièrement et qui peuvent déranger ou retarder le déroulement d'une leçon. » Ces routines doivent être expliquées et pratiquées au même titre que le contenu académique, en évitant l'usage de la punition, et ce, dès le début de l'année scolaire (Gauthier et al., 2003; Nault, 1998). Elles doivent être appliquées avec constance, sans quoi les élèves auront beaucoup de difficulté à les intégrer et à les respecter en tout temps (Nault, 1998). En d'autres mots, ces routines doivent se développer chez l'élève comme un automatisme cognitif qui s'acquiert par la répétition.

### 3.2.1 Les routines d'organisation sociale

Selon Nault (1998), les routines d'organisation sociale agissent comme superstructures définissant le cadre de fonctionnement de la classe et « s'intéressent aux mouvements et aux interactions des élèves en périphérie des activités d'apprentissage » (Nault, 1998, p.54). En éducation physique, ce type de routines dicte aux élèves la marche à suivre dans de nombreuses situations. Par exemple : utiliser les vestiaires, entrer dans le gymnase, se rassembler pour recevoir des explications, se déplacer de façon sécuritaire dans le gymnase, aller aux toilettes ou boire de l'eau, prendre son rang, l'entretien du gymnase et du matériel, etc. Les routines d'organisation sociale doivent être inculquées aux élèves dès les premiers jours de classe et doivent devenir automatiques. Ainsi, l'enseignant peut les enclencher à l'aide d'un simple signal. Il en va de même pour rappeler à l'ordre les élèves déviants : un simple signal suffit, puisque les routines sont ancrées dans les habitudes des élèves.

Les routines d'organisation sociale favorisent le développement social des élèves, car elles représentent un code de conduite comme il en existe dans n'importe quelle sphère de la société. De plus, elles renforcent le sentiment, chez l'élève, d'appartenir à une classe organisée. Par contre, un trop grand nombre de routines peut aussi étouffer les élèves en leur retirant toute liberté de choix. C'est donc à l'enseignant que revient la responsabilité de bien doser leur quantité.

### 3.2.2 Les routines d'organisation didactique

Les routines d'organisation didactique encadrent les actions et le matériel nécessaires à la réalisation des tâches d'apprentissage. En éducation physique, ces routines comprennent la distribution et l'installation du matériel, la formation d'équipes, la disposition des élèves lors de l'activité etc. Comme pour les routines

d'organisation sociale, les routines d'organisation didactique doivent être planifiées par l'enseignant, être implantées dès le début de l'année et devenir automatiques pour les élèves. Ces routines peuvent varier largement en fonction de la personnalité et du style de l'enseignant. Toutefois, comme pour les autres types de routines, la constance dans leur application est primordiale.

Afin d'être efficaces, les routines d'organisation didactique doivent favoriser la répartition des responsabilités entre l'enseignant et les élèves. Par exemple, un enseignant d'éducation physique peut prendre l'habitude de demander aux trois premiers élèves assis et en silence de l'aider à installer le matériel pour la prochaine activité. Lorsque les élèves y adhèrent, ces routines contribuent au maintien du rythme et conduisent à une économie de temps.

### 3.2.3 Les routines de communication

Les routines de communication représentent le dernier type de routines présenté dans le modèle de Nault (1998) et concernent l'organisation relationnelle. Ces routines prescrivent les comportements, verbaux ou non, à adopter lors des échanges entre les élèves et l'enseignant, comme le respect du tour de parole, par exemple. Les routines de communication sont utilisées presque en tout temps et elles comprennent, les façons et les moments pour demander la parole, le respect du droit de parole des autres, les façons d'exprimer son désaccord, etc.

Les routines de communication font appel à l'habileté de l'enseignant à questionner les élèves. En effet, le questionnement stimule l'apprentissage, soutient l'attention des élèves et contribue à établir un équilibre entre les actions de l'enseignant et celles des élèves. De plus, il permet de dynamiser le fonctionnement du groupe en répartissant la prise de parole parmi tous les élèves. Afin de faire bénéficier de ses avantages, le questionnement doit respecter certaines conditions : il doit être en lien

direct avec les objectifs d'apprentissage et adapté au niveau de développement cognitif des élèves, il doit formuler clairement et inclure un temps d'attente adéquat ( $\geq 3$  secondes) et la réaction engendrée par la réponse doit être respectueuse et juste (Brophy et Good, 1986; Gauthier et al., 2003). Les routines de communication sont essentielles au bon déroulement des périodes de questionnement et assurent un climat d'apprentissage respectueux et serein. Enfin, comme pour les autres types de routines, les routines de communication doivent être enseignées et mises en application dès le début de l'année.

Bref, selon Nault (1998), la deuxième dimension de la gestion de classe, l'organisation en salle de classe, s'articule autour de trois types de routines : les routines d'organisation sociale, les routines d'organisation didactique et les routines de communication. Ces routines, qui doivent être enseignées dès le début de l'année (et revues après les longs congés) et de façon similaire au contenu académique, sont mises en place pour systématiser les comportements à adopter par les élèves lors de certaines situations récurrentes. En plus de soutenir un climat propice à l'apprentissage, elles contribuent au maintien de l'ordre dans la classe et au développement social de l'élève, tout en permettant des économies de temps et d'énergie.

#### 3.2.4 Les exemples de routines spécifiques à l'éducation physique

En éducation physique, Siedentop (1994) accorde aussi beaucoup d'importance aux routines. Selon lui, elles encouragent la responsabilisation des élèves et engendrent une économie de temps et d'énergie pour l'enseignant. De plus, leur action préventive permet de réduire considérablement les comportements perturbateurs des élèves. L'auteur présente plusieurs exemples de routines fréquemment utilisées en éducation physique (Siedentop, 1994, p.124). Le tableau 3.1, reprend ces exemples de routines et les classe selon les trois types de routines du modèle de

gestion de classe de Nault (1998) : les routines d'organisation sociale, les routines d'organisation didactique et les routines de communication.

### 3.3 Le contrôle durant l'action

La troisième dimension du modèle de Nault (1998) de la gestion de classe est le contrôle durant l'action. Elle réfère à l'habileté de prise de décisions de l'enseignant et elle consiste à piloter et à contrôler les activités planifiées et les routines programmées. Legendre (1988) présente le contrôle durant l'action comme :

Un ensemble d'habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation qui visent à assurer la conformité des opérations par rapport aux attentes planifiées, aux conditions de réalisation prescrites, aux exigences réglementaires et procéduriales, et qui permettent aussi de corriger la situation durant l'action. (p.122).

Selon Nault (1998), le contrôle durant l'action se compose de quatre principales habiletés à développer chez l'enseignant : a) définir auprès des élèves ses attentes avec clarté et fermeté, tout en partageant la responsabilité du climat de la classe, b) enseigner les règles de fonctionnement en salle de classe, c) être hypersensitif au déroulement global de l'action ainsi qu'au mouvement individuel et d) réagir aux différents mouvements qui surviennent en salle de classe.

#### 3.3.1 Habileté à définir ses attentes

Pour l'enseignant, la première habileté consiste, dès les premières rencontres, à transmettre clairement aux élèves ses attentes et ses limites et de prendre connaissance de celles des élèves. L'enseignant, en consultation avec les élèves, peut ensuite énoncer les règlements, les procédures et les routines qui régiront la classe ainsi que les conséquences associées aux infractions.

**Tableau 3.1**

Mise en correspondance de routines d'organisation utilisées en éducation physique (Siedentop, 1994) et des routines du modèle de Nault (1998)

Types de routines		Description des routines
(Nault, 1998)	(Siedentop, 1994)	(Siedentop, 1994)
Routines d'organisation sociale	Entrée	Savoir quoi faire lors de l'arrivée au gymnase. Cette routine inclut souvent la pratique d'une activité initiale ou d'un exercice d'échauffement, ainsi que l'assignation d'un espace précis.
	Se rassembler	Une façon appropriée de se rassembler au centre du gymnase quand l'enseignant le demande.
	Limites	Les procédures particulières pour demeurer à l'intérieur de certains espaces dans le gymnase ou sur les autres terrains.
	Terminer	Une procédure précise pour finir une leçon; elle inclut habituellement le retour au calme et le bilan de la leçon.
	Départ	Une procédure pour quitter le plateau de travail et retourner en classe ou aller au vestiaire.
	Gestion diverse	Toutes les procédures au sujet de l'habillement, de l'utilisation des toilettes et des fontaines ainsi que les sorties du gymnase pendant un cours.
Routines d'organisation didactique	Échauffement	Une série d'exercices à faire sans directives ou surveillance du professeur.
	Attribuer un emplacement	L'enseignant demande à l'élève d'aller se placer à un endroit précis.
	Se disperser	Une façon appropriée de se disperser dans l'espace pour pratiquer une activité.
	Équipement	Les stratégies pour sortir ou ranger l'équipement.
	Récupération	Une façon appropriée de récupérer un ballon quand il roule dans le territoire des autres élèves pendant un jeu ou un exercice.
Routines de communication	Débuter/Arrêter	Une procédure pour commencer ou pour arrêter de pratiquer rapidement une activité après le signal.
	Être attentif et rester tranquille	Le signal de l'enseignant demande aux élèves d'être attentifs et le groupe réagit à ce signal.
	Attirer l'attention	La façon appropriée pour l'élève d'obtenir l'attention de l'enseignant.

Ces modalités doivent respecter les règlements de l'école et tenir compte, à la fois, des attentes de l'enseignant et des élèves. La dernière étape consiste à la rédaction d'un « contrat » dans lequel les élèves et l'enseignant s'engagent à respecter les règles et les conséquences établies (Nault, 1998).

Nault (1998) encourage fortement l'utilisation de moyens démocratiques dans la réalisation du processus de communication des attentes. Elle suggère même d'intégrer au contrat de classe des règlements suggérés par les élèves à l'intention de l'enseignant et de faire voter les élèves pour l'adoption du contrat. Cette façon d'instaurer le code de vie de la classe contribue à bâtir un climat de classe axé sur le respect mutuel et la collaboration. Puisqu'ils ont participé à leur élaboration, cette méthode encouragerait davantage les élèves à respecter les règles de la classe (Nault, 1998).

### 3.3.2 Habileté à enseigner des règles de fonctionnement en classe

Il est recommandé d'enseigner clairement aux élèves dès le début de l'année les règles et routines ainsi que les conséquences reliées aux écarts de conduite (Gauthier et al., 2003; Nault, 1998). Cette étape est d'une grande importance, car, lorsque négligée, les élèves ont davantage de difficultés à adhérer au système de fonctionnement de la classe. Les règles de fonctionnement de la classe doivent être enseignées de façon claire, explicite, concrète et fonctionnelle, à l'aide de démonstrations et d'exemples. On doit limiter le plus possible l'utilisation de punitions et favoriser le renforcement. Afin d'éviter une surcharge d'informations, il est préférable de commencer par inculquer aux élèves les règles qui sont les plus importantes aux yeux de l'enseignant. Deux moyens concrets peuvent être utilisés pour supporter l'enseignement des règles de fonctionnement : questionner les élèves sur les règles pour confirmer la compréhension qu'ils en ont et afficher les règles dans la classe afin qu'elles soient visibles de tous. Bref, l'habileté à enseigner

les règles de fonctionnement en classe se résume à transmettre ces dernières de façon efficace et à s'assurer qu'elles sont bien comprises et adoptées par tous les élèves.

### 3.3.3 Supervision active et habileté à être hypersensitif

La supervision active est une sous-fonction de l'enseignement qui occupe un rôle central dans le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage en éducation physique et dans laquelle s'insère le concept d'hypersensibilité décrit par Nault (1998). Malgré qu'elle ne soit pas explicitement intégrée au modèle de Nault (1998), la supervision active regroupe certains concepts mis de l'avant par celui-ci, comme l'hypersensibilité, le chevauchement et la mobilité de l'enseignant.

La supervision active « a principalement pour but d'évaluer et de responsabiliser les élèves au regard de leurs conduites, de leur implication dans les tâches proposées et de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. » (Desbiens, 2000, p.53). La littérature signale sa contribution dans l'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage en sécurisant les élèves, en les rendant plus détendus et augmentant leur degré d'implication à la tâche. Elle participe également au maintien de la gestion de classe en facilitant la prévention des perturbations et en améliorant, chez l'enseignant, le choix du type d'interventions et la synchronisation de celles-ci (Desbiens, 2002).

Le concept d'hypersensitivité est inspiré de celui de *withitness*, de Kounin (1970). Pour Nault (1998), il s'agit d'un terme désignant l'habileté, pour un enseignant, à être attentif aux comportements des élèves durant les activités de la classe et à décoder leur signification. Plus fréquemment, la littérature emploie le terme « vigilance » pour désigner le concept de *withitness*. Ainsi, un enseignant vigilant percevra rapidement différents comportements individuels ou collectifs des élèves et sera capable de les associer à leur niveau de motivation, d'attention et d'implication. Il pourra alors

ajuster son enseignement en conséquence ou procéder à des interventions individuelles auprès de certains élèves pour les ramener à l'ordre. L'interprétation des événements est cruciale, car, si elle est erronée, elle peut mener à des interventions inadéquates qui auront souvent pour effet d'empirer la situation (Legault, 1993). De plus, cette sensibilité aux événements de la classe doit être communiquée aux élèves afin de prévenir l'apparition de comportements inappropriés et de réduire le recours aux réprimandes (Doyle, 1986).

La vigilance témoigne aussi de la capacité à réagir rapidement afin d'éviter la propagation des comportements non souhaités des élèves. Cette aptitude permet également d'identifier avec justesse l'élève instigateur d'une perturbation. Dans son modèle de la gestion de classe, Nault (1998) expose deux situations pour mettre en relief la vigilance de l'enseignant : le chevauchement et la mobilité de l'enseignant. La vigilance, le chevauchement et la mobilité de l'enseignant sont, d'ailleurs, identifiés dans la littérature comme des caractéristiques d'une gestion de classe efficace (Gauthier et al., 2003).

#### 3.3.3.1 Le chevauchement

Le chevauchement, ou *overlapping* pour Kounin (1970), représente les situations dans lesquelles l'enseignant doit gérer plus d'une activité à la fois (Nault, 1998). Le chevauchement est omniprésent dans la tâche de l'enseignant. À titre d'exemples, on retrouve les situations où l'enseignant intervient individuellement auprès d'un élève tout en restant attentif à l'ensemble du groupe ou encore, en éducation physique, les situations où l'enseignant arbitre une joute tout en prodiguant des conseils techniques et stratégiques et en demeurant attentif aux comportements des élèves qui sont en attente. L'importance de demeurer vigilant devient d'autant plus frappante durant les situations de chevauchement :

Les recherches mettent en évidence que cette attitude est reliée positivement à la réussite des élèves (Charles, 1997; Doyle, 1986) de même qu'à leur implication surtout lorsqu'elle est combinée à une capacité élevée de l'enseignant à gérer plusieurs situations simultanément. (Desbiens, 2002, p.43).

### 3.3.3.2 La mobilité de l'enseignant

La mobilité de l'enseignant influence le comportement des élèves. Les recherches indiquent que la proximité physique de l'enseignant diminuait les comportements perturbateurs des élèves (Fifer, 1986) et qu'elle augmente le degré d'implication des élèves en éducation physique (Hastie et Saunders, 1990). À la lumière de ces résultats, Nault (1998) recommande fortement aux enseignants de se déplacer fréquemment dans la classe (ou le gymnase) et d'éviter de passer plus de 50% de leur temps à l'avant de la classe. Ainsi, les déplacements efficaces d'un enseignant, guidés par une supervision active, lui permettront de prévenir bon nombre d'incidents perturbateurs, de réagir plus rapidement à ceux qui surviendront, d'attirer subtilement l'attention de certains élèves, de stimuler les interactions enseignant/élèves et de démontrer de l'intérêt aux élèves (Nault, 1998). En éducation physique, un enseignant doit favoriser le positionnement en périphérie de l'action afin de retrouver l'ensemble des élèves devant soi. La mobilité de l'enseignant tient donc un grand rôle dans le maintien d'une gestion de classe efficace.

### 3.3.4 Habilité à réagir

Tel que discuté, l'hypersensitivité réfère à la perception de l'enseignant des comportements des élèves. L'habileté à réagir, elle, est reliée à la nature et aux caractéristiques des interventions qu'effectue l'enseignant auprès de la classe ou

des élèves. Nault (1998) distingue deux types d'interventions : les interventions s'appuyant sur le langage corporel et les interventions sonores.

#### 3.3.4.1 Le langage corporel

Le langage corporel est un mode d'intervention intéressant, car il conduit à une économie de temps et d'énergie. Il permet aussi d'intervenir à distance ou d'attirer l'attention de certains élèves sans déranger les autres. Dans son modèle de la gestion de classe, Nault (1998) explique plusieurs façons d'intervenir grâce au langage corporel.

La posture qu'adopte un enseignant, par exemple, est une forme d'intervention auprès des élèves. En effet, elle donne des indices aux élèves quant à la personnalité, l'humeur et les exigences de l'enseignant. D'ailleurs, l'adoption d'une posture et d'une tenue vestimentaire adéquates par l'enseignant encourage les élèves à suivre son exemple, comme se présenter au cours d'éducation physique chaussé d'espadrilles aux lacets bien noués. L'enseignant peut aussi intervenir en requérant l'usage de gestes ou de signes. L'expression faciale est une autre façon de communiquer avec les élèves. En prenant conscience de ce mode d'intervention et en s'efforçant de le développer, l'enseignant peut encourager ou décourager certains comportements par de simples sourires ou froncements de sourcils. Enfin, le contact visuel est un autre élément du langage corporel; balayer visuellement la classe ou soutenir le regard de certains élèves déviants sont autant de moyens de garder le contrôle de l'action en classe. L'importance du sourire, du contact visuel et du toucher est d'ailleurs soulignée par la recherche comme exerçant une influence favorable sur les élèves (Gauthier et al., 2003).

### 3.3.4.2 Les interventions sonores

Les interventions sonores comprennent trois éléments, soient l'expression verbale, par laquelle l'enseignant intervient en s'adressant verbalement aux élèves; le silence et le bruit (coup de sifflet, claquements de doigts, etc.) à l'aide desquels l'enseignant peut attirer l'attention des élèves dans certaines situations (Nault, 1998).

Afin de conserver une gestion de classe efficace, en classe régulière comme en éducation physique, Nault (1998) et Siedentop (1994) soulignent l'importance de réagir rapidement et de façon appropriée aux comportements déviants des élèves, d'identifier clairement autant les comportements inappropriés que les comportements souhaitables, de renforcer ces derniers et d'éviter les escalades d'argumentation avec les élèves. Des réactions inadéquates mènent souvent à une augmentation de la fréquence des comportements perturbateurs chez les élèves (Legault, 1993; Desbiens et al., 2011b). Chez les enseignants habiles en gestion de classe, on observe généralement des interventions non-verbales, brèves et discrètes qui ne brisent pas le rythme de la leçon (Gauthier et al., 2003).

Les situations où les élèves sont en exercice sont des périodes propices aux comportements perturbateurs. À ce propos, l'usage de stratégies d'évaluation et de responsabilisation agit en amont et s'avère efficace pour augmenter le degré d'engagement et d'apprentissage des élèves et pour diminuer l'apparition de problèmes d'indiscipline (Desbiens, 2000; Siedentop, 1994).

Nault (1998) relève des suggestions de Kounin (1970) facilitant le contrôle de l'action lors de ces situations et se rattachant à l'habileté à réagir : effectuer des interventions individuelles brèves et efficaces (20 secondes ou moins) en soulignant un point positif du travail de l'élève et en apportant une piste de solution à la difficulté rencontrée, fournir de l'aide à tous les élèves et non seulement à ceux qui en font la

demande et demander à certains élèves de présenter leur travail devant la classe afin de les valoriser. D'autres suggestions se rapportent plutôt à la dimension de l'organisation, comme de prévoir une organisation spatiale permettant de rejoindre rapidement chacun des élèves, de mettre à la disposition des élèves des supports visuels et de prévoir des routines d'organisation didactique et de communication. De leur côté, Siedentop, Hastie et van der Mars (2004) rappellent l'importance de souligner et de valoriser les bons comportements de même que les améliorations.

La dimension du contrôle durant l'action est souvent une source de difficultés chez les enseignants débutants, car les habiletés qu'elle requière se développent, en grande partie, avec l'expérience. Malgré tout, ces difficultés ont des répercussions importantes sur les jeunes enseignants : frustrations et sentiment d'incompétence vont même jusqu'à pousser certains d'entre eux à quitter la profession enseignante (Chouinard, 1999; Dufour, 2010; Léveillé et Dufour, 1999).

Somme toute, chacune des trois dimensions du modèle de gestion de classe de Nault (1998), la planification, l'organisation et le contrôle, sont d'égale importance et fonctionnellement indissociables. Tandis que la planification doit prévoir les éléments d'organisation ainsi que certains aspects du contrôle, l'organisation, elle, a un impact direct sur l'efficacité du contrôle. L'analyse de cette efficacité apporte ensuite des pistes permettant d'ajuster la planification et l'organisation de l'enseignement en cours ou des enseignements futurs.

Le modèle proposé par Nault (1998) apporte une vision complète et structurée des différents aspects de la gestion de classe. Puisque la littérature scientifique du domaine de l'éducation physique ne semble pas proposer d'instrument destiné à l'observation des pratiques de gestion de classe, cette étude propose, en s'appuyant sur le cadre conceptuel exposé au fil du présent chapitre, de concevoir et d'éprouver

un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique, le SPAGC.

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les aspects méthodologiques de l'étude et se divise en six parties : 1) l'approche méthodologique choisie pour l'étude, 2) le Système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC), 3) les mises à l'essai par le chercheur, 4) la rencontre-pilote avec une enseignante débutante 5) la mise à l'essai par des stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique, incluant les précautions déontologiques et 6) l'entretien de groupe avec les experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique.

#### 4.1 Approche méthodologique

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche développement. Cette approche méthodologique peu répandue a évolué au fil des ans selon la contribution de différents auteurs dont Johnson (1977) et Van der Maren (1995). Plus récemment, Gaudreau (2011, p.86) a défini la recherche développement comme la mise « en application des connaissances ou des théories existantes pour développer des objets inédits ou de nouvelles démarches pratiques. » Dans leur définition, Loiselle et Harvey (2007, p.44) détaillent davantage le processus de développement :

La recherche développement sera donc considérée comme l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant.

La recherche développement s'apparente à la recherche action ainsi qu'à la recherche collaborative dans la mesure où, d'une part, elle se situe dans une perspective visant l'amélioration des pratiques et, d'autre part, dans laquelle les interactions entre les acteurs et le produit développé jouent un rôle important. Cependant, contrairement à ces deux types de recherche, le processus de développement du produit ainsi que le produit final demeurent les objets d'étude principaux de la recherche développement (Loiselle et Harvey, 2007).

Selon ces mêmes auteurs, la recherche développement poursuit un double but. D'une part, il s'agit de développer un produit, une stratégie ou un modèle utile au domaine visé par l'étude et, d'autre part, il s'agit d'analyser la démarche de développement.

#### 4.2 Le Système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC)

##### 4.2.1 Développement du SPAGC

L'instrument est bâti suivant la forme d'une fiche de description à thèmes. Cette dernière apporte davantage de précisions qu'une grille d'observation systématique tout en étant moins restrictive (Martineau, 2005). Conformément à ce qu'écrivent Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988), elle est réalisée à partir d'une liste d'énoncés représentant des catégories de comportements, d'événements ou de caractéristiques. Ces énoncés serviront de lignes directrices à son utilisateur pour noter la description des pratiques de gestion de classe observées durant le déroulement de la séance d'éducation physique observée.

Le *Questionnaire en gestion de classe* de Nault et Léveillé (1997) (appendice A) a servi de point de départ à la construction du SPAGC. Cet instrument a déjà été

utilisé dans plusieurs recherches étudiant les pratiques de gestion de classe des enseignants et peut également être utilisé à des fins de formation des futurs enseignants. Par ailleurs, la validité théorique de contenu, la validité empirique de contenu et une validité factorielle *a posteriori* ont été démontrées (Nault et Léveillé, 1997). Toutefois, les auteurs ne précisent pas si l'éducation physique a servi de contexte à la validation.

Pour développer la version initiale du SPAGC, le QGC a été adapté pour l'observation en gymnase et complété par des éléments de gestion de classe en éducation physique (Siedentop, 1994) (voir tableau 3.1). Comme l'ont fait Kulinna, Cothran et Regualos (2001) pour la conception d'un dispositif pour mesurer le point de vue des élèves sur la gestion de classe en éducation physique, le processus de développement du SPAGC comprend une série d'étapes de mises à l'essai et de modifications qui sont présentées dans les sections à venir.

À l'aide d'une technique d'analyse en différé, le SPAGC, qui se présente dans un gabarit informatique, permet à son utilisateur de décrire ses pratiques pour chacun de ses énoncés. La figure 4.1 illustre les étapes du processus de développement du SPAGC jusqu'à la production de sa version finale.

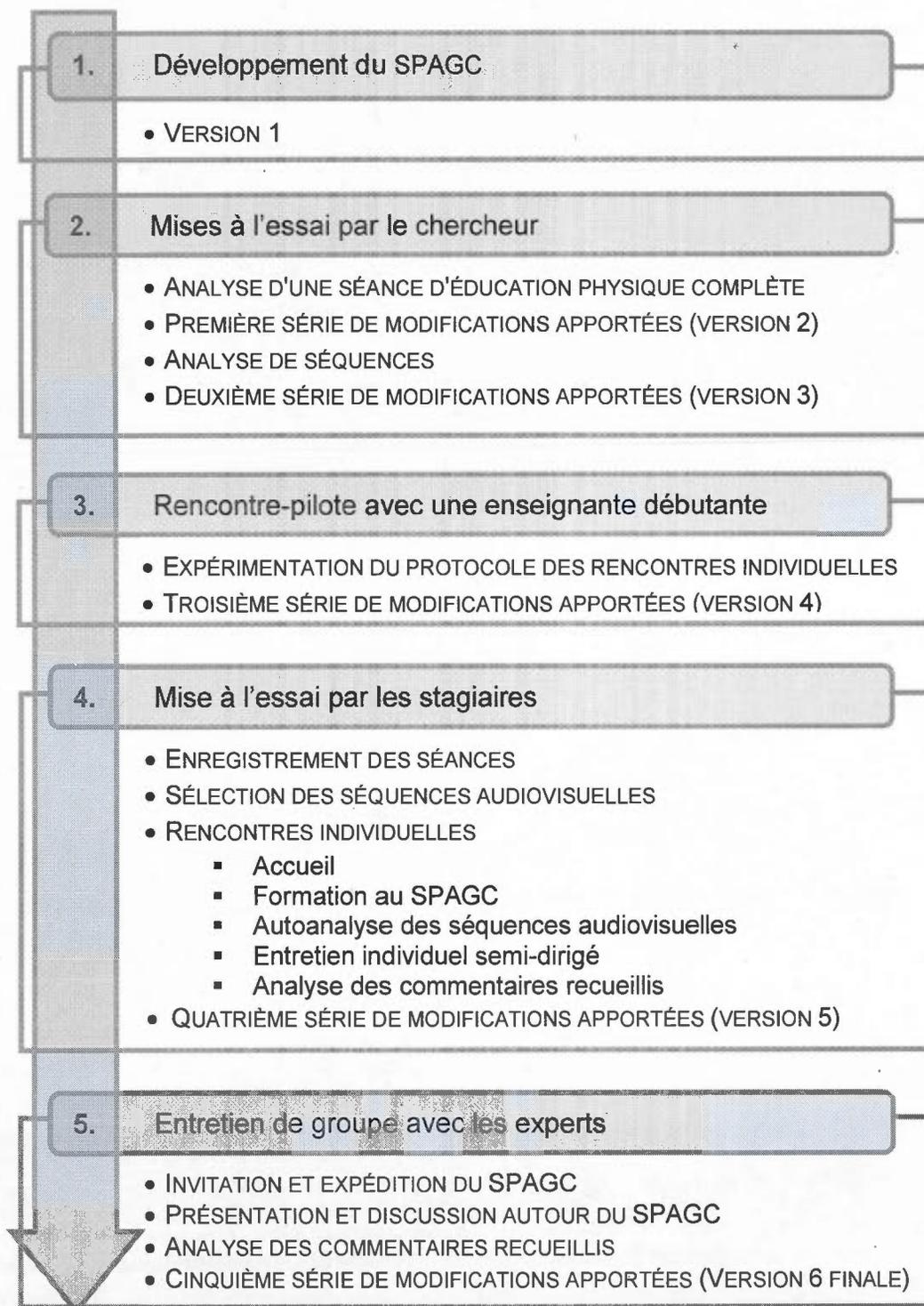


Figure 4. 1 Étapes du processus de développement du SPAGC.

#### 4.2.2 Fonctionnement du SPAGC

La version finale du SPAGC présente 44 énoncés représentant des pratiques de gestion de classe. Elle est conçue de façon à ce que, pour chaque énoncé, l'utilisateur décrive les aspects favorables et défavorables des pratiques de gestion de classe observées. Comme le SPAGC est destiné à des stagiaires en enseignement de l'éducation physique, pour juger du caractère favorable ou défavorable des pratiques observées, ces derniers devront s'appuyer sur la mobilisation de leurs connaissances et de leurs compétences acquises durant leur parcours universitaire s'articulant, entre autres, autour de la gestion de classe, de la création et du maintien d'un climat favorable à l'apprentissage, de l'analyse de séances d'éducation physique et de la pratique réflexive. Cette méthode d'analyse employée par le SPAGC, selon laquelle le stagiaire doit décrire les aspects favorables et défavorables de ses pratiques de gestion de classe, a été choisie parce qu'elle favorise la pratique réflexive et qu'elle permet d'engager plus activement les stagiaires dans la poursuite de leur formation (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008).

#### 4.3. Mises à l'essai par le chercheur

À l'aide d'enregistrements de séances d'éducation physique au secondaire, le SPAGC a été mis à l'essai à deux reprises par le chercheur, qui détient une formation et une expérience pertinentes<sup>1</sup> dans le domaine de l'éducation physique.

---

<sup>1</sup> Le chercheur est titulaire d'un baccalauréat en intervention en activité physique (profil enseignement) de l'Université du Québec à Montréal et détient trois années d'expérience en enseignement de l'éducation physique à différents niveaux scolaires, collégiaux et universitaires.

#### 4.3.1 Première mise à l'essai par le chercheur

La version 1 du SPAGC présentait 41 énoncés regroupés en 12 thèmes (appendice B). Cette première mise à l'essai visait à vérifier la précision et la clarté des énoncés ainsi qu'à détecter les défauts de son interface. Pour ce faire, une séance d'éducation physique de 75 minutes, enseignée par un stagiaire de deuxième année à un groupe d'élèves du secondaire, a été visionnée et analysée en différé par le chercheur. La marche à suivre établie était de visionner la séance en continu et de suspendre l'enregistrement pour remplir le SPAGC à chaque fois qu'un aspect touchant l'un des énoncés se présentait, puis de reprendre le visionnement. Cette première mise à l'essai a engendré des modifications<sup>2</sup> qui ont conduit à la création de la version 2 du SPAGC.

#### 4.3.2 Deuxième mise à l'essai par le chercheur

Les objectifs de cette deuxième mise à l'essai étaient d'expérimenter l'utilisation de la version 2 du SPAGC dans un contexte d'autoanalyse. Pour ce faire, l'enregistrement d'une séance d'éducation physique enseignée par le chercheur à un groupe d'élèves du secondaire dans le cadre de son quatrième stage a été utilisé. Deux séquences, de huit et de onze minutes de cette séance de 75 minutes ont été visionnées et analysées en différé par le chercheur. La marche à suivre établie était, d'abord, de visionner la première séquence audiovisuelle en continu, de remplir le SPAGC après la fin du visionnement seulement, puis, de répéter le processus pour la deuxième séquence. Suite à cette deuxième mise à l'essai, une deuxième série de modifications ont mené à la création de la version 3 du SPAGC.

---

<sup>2</sup> Les modifications mentionnées dans ce chapitre sont décrites dans le chapitre 5 présentant les résultats de l'étude.

#### 4.4 Rencontre-pilote avec une enseignante débutante

Avant de mettre le SPAGC à l'essai avec des stagiaires, une rencontre-pilote avec une enseignante débutante d'éducation physique possédant une année d'expérience a été réalisée afin d'expérimenter le protocole des rencontres individuelles avec les stagiaires. Ce protocole est illustré au point quatre de la figure 4.1 et décrit à la section 4.5.2.3. Précisons que les séquences audiovisuelles utilisées pour cette rencontre-pilote étaient les mêmes que pour la deuxième mise à l'essai par le chercheur; pour l'enseignante participante, il ne s'agissait donc pas d'une autoanalyse de ses pratiques de gestion de classe. Néanmoins, l'objectif de la rencontre d'expérimenter le protocole qui sera employé lors des rencontres individuelles avec les stagiaires a été atteint. À la lumière de cette rencontre-pilote, une troisième série de modifications s'est concrétisée par l'évolution du SPAGC vers sa version 4 (appendice C).

#### 4.5 Mise à l'essai par des stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique

##### 4.5.1 Échantillon

Trente stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique ont été sollicités en personne par le chercheur à l'occasion d'une visite à l'intérieur d'un cours rattaché au stage terminal de leur programme de formation. Du nombre, 11 se sont portés volontaires pour participer à l'étude. Conformément aux critères d'exclusion (voir section 4.5.1.1) et à des raisons logistiques, trois stagiaires ( $n=3$ ), un homme et deux femmes, ont été choisis pour constituer un échantillon de convenance.

Ces derniers proviennent du programme d'études de baccalauréat d'intervention en activité physique (profil enseignement de l'éducation physique et à la santé) de l'Université du Québec à Montréal et ont effectué leur stage terminal au secondaire à l'hiver 2011. Notre choix s'est arrêté sur des étudiants finissants car, en plus de représenter la population à qui le SPAGC est destiné, ils disposent également d'une très bonne connaissance du cursus, des stages et de la réalité de la formation initiale des enseignants d'éducation physique. Ils pourront ainsi donner leur point de vue sur les possibilités d'utilisation du SPAGC au cours des quatre années de formation. De plus, le stage terminal effectué par les stagiaires participants, à l'hiver 2011, donnait l'occasion au chercheur de filmer leurs pratiques en situation de prise en charge complète pour ensuite permettre aux stagiaires de les observer en différé, comme le prévoit le SPAGC. La décision d'utiliser un échantillon de petite taille a été prise afin de favoriser l'exploration en profondeur des perceptions, des opinions, des commentaires et des suggestions des stagiaires concernant le SPAGC.

Le stage d'enseignement auquel les stagiaires ont pris part constitue le stage terminal du programme d'études de baccalauréat d'intervention en activité physique (profil enseignement de l'éducation physique et à la santé) de l'Université du Québec à Montréal et mène à l'obtention d'un brevet d'enseignement. Il se déroule au secondaire pendant huit semaines à temps plein durant lesquelles le stagiaire prend en charge tous les groupes de son enseignant associé.

#### 4.5.1.1 Critères d'exclusion

La tâche d'enseignement des stagiaires choisis devait inclure au moins un groupe d'élèves réguliers en enseignement en solo. Ont donc été écartés les stagiaires devant composer avec une situation de co-enseignement pour la totalité de leur tâche d'enseignement. Les stagiaires enseignant exclusivement à des groupes d'élèves présentant des besoins particuliers (troubles envahissants du

développement, troubles du comportement, troubles d'apprentissage, etc.) ont également été exclus, car ces groupes sont souvent accompagnés par un ou plusieurs intervenants risquant d'influencer les comportements du stagiaire, dont ses pratiques de gestion de classe. Enfin, pour des raisons logistiques, les sujets effectuant leur stage à l'extérieur de la grande région de Montréal n'étaient pas admissibles à l'étude.

#### 4.5.2 Procédures de mise à l'essai avec les stagiaires

Les procédures de mise à l'essai avec les stagiaires comprennent trois étapes : 1) l'enregistrement des séances, 2) la sélection des séquences audiovisuelles et 3) la rencontre individuelle avec les stagiaires. Cette rencontre était elle-même divisée en quatre parties : a) l'accueil du stagiaire, b) la formation au SPAGC, c) l'autoanalyse des séquences audiovisuelles et d) l'entretien individuel semi-dirigé avec le chercheur. Chacune de ces étapes sera précisée à la section 4.5.2.3.

##### 4.5.2.1 Enregistrement des séances

Chacun des trois stagiaires a été filmé par le chercheur lors de l'enseignement en solo d'une séance d'éducation physique à une classe régulière. Selon les établissements scolaires, la durée des séances d'éducation physique varie de 60 à 75 minutes. Les séances ont été enregistrées sur support audiovisuel à l'aide d'un caméscope et d'un micro sans fil, puis converties sur DVD à des fins d'analyse en différé à l'aide du SPAGC.

Le chercheur a procédé à l'enregistrement des séances à partir de la cinquième semaine de stage des sujets. Ainsi, ces sujets disposaient du temps nécessaire pour se faire connaître des élèves et s'adapter à leur milieu. Le choix des séances

enregistrées a été déterminé dès les premières semaines de stage, en fonction des contraintes des stagiaires et des disponibilités du chercheur.

L'enregistrement de chacune des trois séances s'est déroulé selon le même protocole. Le chercheur arrivait 60 minutes avant la séance à observer afin de se présenter à la direction de l'école, d'installer et de vérifier le matériel audio-visuel et pour répondre aux questions du stagiaire et de l'enseignant associé. Le chercheur et le caméscope étaient positionnés dans un coin du gymnase, de façon à ne pas nuire au bon déroulement de la séance d'éducation physique, ni à distraire les élèves tout en permettant un angle de tournage optimal. L'enregistrement audio-visuel couvrait l'entièreté de la séance d'éducation physique, soit de l'entrée du premier élève dans le gymnase jusqu'à la sortie du dernier élève à la fin de la séance.

Au début de la séance, le chercheur, ainsi que les motifs de sa présence, était brièvement présentés aux élèves par le stagiaire. Ce dernier devait préciser que la séance se déroulerait comme prévu et que la présence du chercheur n'occasionnait aucune modification au contenu du cours. Aussi, le stagiaire devait demander aux élèves de ne pas interagir avec le chercheur durant la séance, tout en précisant que ce dernier serait disponible après la séance pour répondre à leurs questions.

La présence du chercheur et de son matériel risque, malgré tout, d'avoir influencé le comportement de certains élèves. Rappelons toutefois que cette influence n'atténue en rien la pertinence de cette étape, puisque l'objectif de ces enregistrements est de créer du matériel à observer pour expérimenter un instrument d'autoanalyse vidéo aux stagiaires participants et non d'évaluer la qualité de la gestion de classe de ces derniers. Qui plus est, cet instrument vise à décrire les pratiques de gestion de classe des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et non pas les comportements des élèves. Advenant une situation très inusitée, le chercheur, de concert avec le stagiaire et son enseignant associé, pouvait décider de reprendre

l'enregistrement ultérieurement. Le stagiaire avait également la possibilité de décider lui-même d'interrompre l'enregistrement à tout moment. Dans les faits, aucun problème n'est survenu et les séances ont pu être enregistrées sans difficulté.

#### 4.5.2.2 Sélection des séquences audiovisuelles

Comme il a été mentionné plus tôt, pour chaque séance enregistrée, des séquences choisies par le chercheur ont été présentées aux stagiaires pour l'analyse en différé. Ce choix a été guidé par deux motifs principaux. D'une part, il s'agissait de reproduire le contexte d'utilisation réel du SPAGC par un stagiaire, dans le cadre d'un travail universitaire, par exemple. D'autre part, il s'agissait d'éviter de surcharger les stagiaires participant à l'étude lors de leur rencontre individuelle avec le chercheur.

Pour chaque séance enregistrée, deux séquences ont été choisies par le chercheur dans le souci qu'elles soient les plus représentatives possible de l'ensemble de la séance. Comme le recommande Le Fevre (2004) dans un tel contexte, la durée des séquences était ciblée à l'intérieur d'une fourchette de cinq à dix minutes. L'auteure explique qu'il est plus aisé de demeurer attentif pour visionner de séquences d'une telle durée et de répéter leur visionnement. Dans les faits, certaines séquences se sont avérées légèrement plus longues. La première séquence présente la phase d'ouverture de l'enseignement qui s'étend de la première minute de la séance jusqu'au début de la première activité d'apprentissage. La durée de cette première séquence varie entre cinq et neuf minutes, selon les séances observées. La deuxième séquence présente les étapes d'une activité d'apprentissage : les explications de l'activité, l'exécution de l'activité par les élèves et, s'il y a lieu, le retour sur l'activité. La durée de cette deuxième séquence varie entre dix et 13 minutes, selon les séances observées. Les deux séquences choisies devaient

permettre d'observer tous les aspects de gestion de classe d'une séance complète d'éducation physique, comme le prévoit le SPAGC.

Afin d'expérimenter le SPAGC, chaque stagiaire a visionné les deux séquences de son enseignement lors de sa rencontre individuelle avec le chercheur.

#### 4.5.2.3 Protocole des rencontres avec les stagiaires

Les rencontres individuelles avec les stagiaires se déroulaient en quatre parties : a) l'accueil et le survol de la rencontre, b) la formation au SPAGC, c) l'expérimentation du SPAGC par le biais d'une autoanalyse des séquences audiovisuelles et d) l'entretien semi-dirigé avec le chercheur. L'objectif de la rencontre était de faire expérimenter le SPAGC aux stagiaires et de recueillir un maximum de suggestions et de commentaires afin de l'améliorer.

Premièrement, lors de l'accueil, le chercheur résumait le déroulement de la rencontre et rappelait clairement l'objectif de celle-ci au stagiaire. Le chercheur encourageait le stagiaire à poser des questions et à demander des éclaircissements sur le SPAGC et son utilisation à n'importe quel moment de la rencontre et dès qu'il en ressentait le besoin.

Deuxièmement, lors de la formation au SPAGC, l'origine et le but poursuivi par l'instrument ont été présentés au stagiaire. Afin de s'assurer de la bonne compréhension des énoncés du SPAGC par le stagiaire, il était demandé à ce dernier de lire à haute voix tous les énoncés et de demander des précisions lorsque la clarté d'un énoncé faisait défaut. Le chercheur répondait ensuite aux interrogations du stagiaire et pouvait également ajouter des précisions sur certains énoncés. Une fois que le sens de chacun des énoncés fut clair pour le stagiaire, le

chercheur lui transmettait les consignes d'utilisation du SPAGC accompagnées d'exemples concrets. Ces consignes ont été transmises verbalement afin de favoriser les échanges avec le chercheur.

Troisièmement, lors de l'autoanalyse des séquences audiovisuelles, le stagiaire était installé à un poste de travail muni de deux écrans. L'écran de gauche diffusait les séquences audio-visuelles à l'aide d'un logiciel de lecture média; l'écran de droite affichait le SPAGC. Le stagiaire avait le contrôle du lecteur média et avait la permission de suspendre le visionnement à tout moment pour prendre des notes, réfléchir ou poser des questions au chercheur. Il était toutefois demandé au stagiaire de visionner les séquences sans avoir recours au rembobinage, à moins que les circonstances ne l'exigent. En tout temps durant l'exercice d'autoanalyse, le chercheur demeurait à la disposition du stagiaire pour répondre à ses questions sur le SPAGC ou sur son utilisation.

Les deux séquences audiovisuelles étaient visionnées par le stagiaire qui devait terminer l'analyse de la première avant d'amorcer le visionnement de la seconde. Pour chaque énoncé correspondant à la séquence, le stagiaire devait décrire de façon sommaire les pratiques de gestion de classe observées qui ont favorisé ou défavorisé l'efficacité de la gestion de classe. Une pause était proposée au stagiaire après la fin l'autoanalyse des deux séquences.

Quatrièmement, le stagiaire était rencontré en entretien individuel semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2003) afin de recueillir son opinion, ses commentaires et ses suggestions d'amélioration concernant l'organisation, l'interface, le contenu, la pertinence et l'utilisation du SPAGC. L'entretien, dont la durée a varié de 30 à 37 minutes, était menée à l'aide d'un guide d'entretien articulé autour de six thèmes (appendice D). Avant de débiter, l'autorisation d'enregistrer l'entretien sur support

audio était demandée au stagiaire et les propos des stagiaires ont, par la suite, été retranscrits intégralement.

#### 4.5.3 Traitement des commentaires recueillis auprès des stagiaires

Pour chaque entretien transcrit, les propos des stagiaires ont d'abord été classés par thèmes et regroupés dans un document commun. Pour chacun des thèmes, ces propos ont ensuite été réduits à de courts énoncés (appendice E) (Blais et Martineau, 2006; Miles et Huberman, 2003; Thomas, 2006). Le classement et la réduction des commentaires recueillis ont été effectués par consensus entre deux chercheurs. Suite à cette mise à l'essai par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique, l'analyse des commentaires recueillis a conduit à une quatrième série de modifications à apporter au SPAGC. Ces dernières ont conduit à la création de la version 5 du SPAGC (appendice F).

#### 4.5.4 Précautions déontologiques

Le recrutement des stagiaires s'est réalisé sur une base volontaire, ces derniers n'ont subi aucune pression pour participer à l'étude et la confidentialité a été garantie aux stagiaires. Des formulaires de consentement libre et éclairé ont été remplis par les stagiaires (appendice K), par leurs enseignants associés respectifs (appendice L) et par la direction de leur école de stage (appendice M). Les parents des élèves qui étaient présents durant les séances observées ont été informés du projet via un communiqué que les stagiaires ont distribué aux élèves (appendice N).

Un des aspects déontologiques capital était de signifier clairement aux stagiaires, aux enseignants associés et aux directions d'écoles que la présente étude ne vise aucunement à produire une évaluation des stagiaires et qu'elle ne s'insère pas dans

le programme de formation initiale des enseignants d'éducation physique de l'Université du Québec à Montréal. Bien que les participants à cette étude aient eu l'occasion d'analyser leurs pratiques de gestion de classe en différé, les résultats de l'étude, quant à eux, n'ont eu aucun effet direct sur le cheminement ou sur l'évaluation des stagiaires à l'intérieur de leur programme de formation initiale. Les noms des stagiaires participant à l'étude étaient inconnus du superviseur universitaire. Aussi, les informations colligées avec le SPAGC sont restées inconnues des enseignants associés et du superviseur universitaire. Enfin, l'étude a reçu l'approbation du Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal (appendice O).

#### 4.6 Entretien de groupe avec des experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique

La dernière étape dans le processus de développement du SPAGC était de soumettre le SPAGC à l'opinion d'experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique, afin d'en dégager des recommandations et des pistes d'améliorations.

##### 4.6.1 Sollicitation des experts et déroulement de l'entretien de groupe

Une invitation (appendice G) à participer à un entretien de groupe (Boutin, 2007) d'une durée de deux heures visant le recueil de leurs commentaires sur le SPAGC a été envoyée via courrier électronique à 17 experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique. L'invitation a été acceptée par cinq d'entre eux (n=5), quatre hommes et une femme, provenant de deux universités et possédant entre deux et 20 années d'expérience en supervision de stage. Trois semaines avant l'entretien, le SPAGC (version 5) et son guide d'utilisation leur ont été

expédiés par voies électronique et postale afin qu'ils en prennent connaissance. Le tableau 3.1 présente le profil de chacun des experts ayant participé au projet.

**Tableau 4.1**  
Présentation des experts sollicités

Experts	Années d'expérience en supervision de stage	Universités
1 Professeur invité, responsable de la formation pratique, superviseur de stage, ancien enseignant associé	10	B
2 Professeur invité, responsable de la formation pratique, superviseur de stage, ancien enseignant associé	4	A
3 Chargée de cours, superviseure de stage	20	B
4 Chargé de cours, superviseur de stage, ancien enseignant associé	2	A
5 Chargé de cours, superviseur de stage, ancien enseignant associé	2	A

L'entretien de groupe s'est déroulé en deux parties. La première partie consistait en la présentation du projet de recherche, du SPAGC ainsi que des objectifs de l'entretien. En deuxième partie, les experts étaient invités à partager leurs commentaires sur le SPAGC et son guide d'utilisation. La discussion était animée par le chercheur qui, au besoin, alimentait les commentaires des experts par des questions préalablement formulées ou encourageait les experts à préciser certaines remarques. Avec le consentement des experts, l'entretien a été enregistré sur support audio.

#### 4.6.2 Traitement des commentaires recueillis auprès des experts

Plus de quinze pages de notes ont été produites suite à l'analyse de l'enregistrement audio de l'entretien de groupe. Les commentaires des experts ont ensuite été regroupés par thèmes, puis réduits (appendice H) (Blais et Martineau, 2006; Miles et Huberman, 2003; Thomas, 2006) afin d'identifier des modifications à apporter au SPAGC et à son guide d'utilisation pour les conduire à leur version finale (appendices I et J).

Le présent chapitre avait pour objet la présentation des aspects méthodologiques de l'étude. S'inscrivant dans un cadre d'une recherche développement, les différentes étapes de conception et de mises à l'essai du dispositif développé dans le cadre de cette étude, le SPAGC, ont été décrites de façon explicite et selon l'ordre chronologique dans lequel elles ont été réalisées. Le chapitre suivant présente les résultats, obtenus au cours cette démarche, qui ont mené à l'évolution du SPAGC vers sa version finale.

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des différentes étapes du processus de développement et de mises à l'essai de l'instrument. Il se divise en cinq sections : 1) le bilan de la première mise à l'essai par le chercheur, 2) le bilan de la deuxième mise à l'essai par le chercheur, 3) le bilan de la rencontre-pilote avec une enseignante débutante, 4) le bilan de la mise à l'essai par des stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique et 5) le bilan de l'entretien de groupe avec des experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique.

#### 5.1 Bilan de la première mise à l'essai par le chercheur

Visant à vérifier la précision et la clarté des énoncés de la version 1 du SPAGC ainsi qu'à détecter les défauts de son interface, une séance d'éducation physique de 75 minutes enseignée par un stagiaire de deuxième année a été visionnée et analysée en différé par le chercheur. Environ 270 minutes ont été nécessaires pour analyser la séance dans son intégralité.

Suite à cette première mise à l'essai, quatre constats ont été faits : 1) la formulation des énoncés est claire et ne présente pas d'ambiguïté importante, 2) le SPAGC est simple à utiliser et il est facile de s'y retrouver, 3) des 41 énoncés du SPAGC, 39<sup>3</sup> ont pu être analysés, et 4) selon la méthode utilisée, la durée de l'analyse d'une

---

<sup>3</sup> Les énoncés de la version 1 du SPAGC qui n'ont pu être analysés sont l'énoncé 18) *Préciser s'il y a lieu les consignes d'utilisation d'un matériel spécial* et l'énoncé 41) *Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide)*. Lors de la séance analysée, aucun dérangement majeur n'a perturbé le cours et aucun matériel spécial n'a été utilisé.

séance d'éducation physique de 75 minutes est trop longue pour croire de façon réaliste que des stagiaires se prêteront à cet exercice lors de leurs stages.

Le quatrième constat a mené à deux modifications majeures dans la procédure d'analyse en différé. D'une part, il a été décidé que des séquences d'une durée d'environ dix minutes préalablement choisies par le chercheur seraient présentées aux stagiaires pour l'analyse en différé, plutôt qu'une séance complète. Ces séquences seront sélectionnées de façon à ce que tous les énoncés du SPAGC puissent être observés; le processus de sélection des séquences est présenté à la section 4.5.2.2. D'autre part, pour chacune des séquences à analyser, il sera demandé aux stagiaires de visionner l'ensemble de la séquence avant de commencer à remplir le SPAGC. Ces modifications ont mené à la création de la version 2 du SPAGC.

## 5.2 Bilan de la deuxième mise à l'essai par le chercheur

Visant à expérimenter l'utilisation de la version 2 du SPAGC dans un contexte d'autoanalyse, l'enregistrement d'une séance d'éducation physique enseignée par le chercheur dans le cadre de son quatrième stage a été utilisé. Deux séquences, de huit et de onze minutes de cette séance de 75 minutes ont été visionnées et analysées en différé par le chercheur. Environ 90 minutes ont été nécessaires pour l'analyse des deux séquences, soit trois fois moins que pour l'analyse d'une séance complète comme celle réalisée lors de la première mise à l'essai par le chercheur.

Au terme de cette deuxième mise à l'essai, quatre constats ont été faits : 1) en raison de la sélection des séquences à analyser, la durée de l'analyse a diminuée

considérablement, 2) des 41 énoncés du SPAGC, 39 ont pu être analysés<sup>4</sup>, malgré qu'un total de seulement 19 minutes des 75 minutes de la séance ait été analysé, 3) attendre la fin du visionnement d'une séquence pour remplir le SPAGC diminue la durée de l'analyse sans que celle-ci ne soit entravée par la faculté de mémorisation de l'observateur, puisque chaque séquence ne dure qu'environ dix minutes, et 4) l'analyse des 41 énoncés du SPAGC pour chacune des deux séquences visionnées est un long et laborieux exercice.

Le quatrième constat a engendré une réorganisation de la disposition des énoncés du SPAGC. Les 41 énoncés, qui étaient au départ regroupés en 12 thèmes, ont été refondus en trois blocs d'énoncés regroupant les pratiques reliées à 1) la gestion de l'accueil des élèves (17 énoncés), 2) la gestion des consignes, du matériel, du rythme et des transitions (18 énoncés) et 3) la gestion des activités et du comportement des élèves (17 énoncés). Suite à cette réorganisation, onze énoncés à caractère plus général ont été répétés dans plus d'un bloc. À titre d'exemple, l'énoncé 40) *Prononcer le nom/prénom des élèves pour s'adresser à eux* est répété dans le bloc 1 et le bloc 3.

Ce quatrième constat a aussi permis de modifier la procédure d'analyse en différé. Ainsi, dans un premier temps, il sera demandé au stagiaire de visionner la séquence 1, qui correspond à l'ouverture de l'enseignement, puis, dans un deuxième temps, de procéder à son analyse à partir des énoncés du bloc 1 du SPAGC. La même procédure sera suivie pour la séquence 2, qui correspond aux étapes d'une activité d'apprentissage, à l'aide des énoncés du bloc 2. Le stagiaire visionnera ensuite une deuxième fois la séquence 2 selon la même procédure à la différence que le codage s'effectuera à partir des énoncés du bloc 3. Le motif de ce deuxième visionnement

---

<sup>4</sup> Les deux énoncés de la version 2 du SPAGC qui n'ont pu être analysés sont les mêmes que lors de la première mise à l'essai avec le chercheur, soient les énoncés 18 et 41. Lors des séquences analysées, de même que pour toute la séance, aucun dérangement majeur n'a perturbé le déroulement du cours et aucun matériel spécial n'a été utilisé.

de la séquence 2 se retrouve dans le grand nombre d'énoncés associés à cette séquence. En effet, le nombre élevé d'énoncés à analyser au cours d'un même visionnement pourrait compliquer le travail d'autoanalyse.

À la lumière de cette deuxième mise à l'essai par le chercheur, la réorganisation des 41 énoncés à l'intérieur de trois blocs ainsi que les modifications apportées à la procédure d'analyse ont permis de diminuer le nombre d'énoncés à analyser pour chaque séquence. Ces modifications ont été concrétisées par l'évolution du SPAGC vers sa version 3.

### 5.3 Bilan de la rencontre-pilote avec une enseignante débutante

La durée totale de cette rencontre-pilote a été de 155 minutes : cinq minutes pour l'accueil, 30 minutes pour la formation au SPAGC, 90 minutes pour l'analyse des séquences et 30 minutes pour l'entretien individuel semi-dirigé. Suite à cette rencontre-pilote, une modification a été apportée au SPAGC : afin de faciliter le travail d'autoanalyse des stagiaires, il a été décidé d'y ajouter des exemples fictifs d'énoncés analysés (voir appendice C). Il en a résulté la version 4 du SPAGC.

### 5.4 Bilan de la mise à l'essai par des stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique

Les trois stagiaires participants, un homme et deux femmes, ont été rencontrés individuellement en entretien semi-dirigé après avoir expérimenté la version 4 du SPAGC à l'aide de séquences audiovisuelles d'une de leur propre séance d'éducation physique enseignée et enregistrée durant leur stage terminal. L'analyse des commentaires recueillis suite à cette mise à l'essai a permis de dégager des forces du SPAGC de même que des modifications souhaitables à lui apporter.

Il appert que ces trois stagiaires ont témoigné de la pertinence et de l'exhaustivité du SPAGC et qu'ils recommandent à l'unanimité son utilisation dans le cadre des stages. Les stagiaires ont également confirmé la clarté de la formulation des énoncés. D'ailleurs, le chercheur fut peu sollicité par les stagiaires durant les épisodes d'autoanalyse.

La plupart était claire. Je pense sur 40, j'ai posé 2-3 questions... Je pense qu'en général c'était quand même assez évident. (Stagiaire 1).

Très claire, très claire [...]. La phrase en tant que telle, je comprends très bien ce qu'elle veut dire et je suis capable d'identifier ce qui va dedans. (Stagiaire 2).

Il me semble que c'est assez clair en général. (Stagiaire 3).

Ils ont aussi apprécié la méthode d'analyse descriptive préconisée par le SPAGC. Selon eux, l'instrument permet d'identifier et de cibler les points à travailler concernant la gestion de classe.

Surtout de constater ce qui est présent ou pas et après ça, vu que c'est descriptif, c'est là que ça complète encore plus au niveau de ce que t'as à améliorer et de ce que t'as à conserver. C'est utile, c'est sûr. (Stagiaire 2).

Ça ne fait pas nécessairement un profil, ça ne dit pas : « ton style de gestion de classe est surtout comme ça. » [...]. Ça ne m'aide pas à savoir comment je suis dans ce style-là, mais moi, je ne trouve pas ça pertinent de savoir ça. J'aime mieux savoir ce que ça m'apporte : ce que je fais de bien, ce que je fais de mal. Ce que je fais de mal, maintenant, c'est à moi de trouver comment m'améliorer et de trouver des moyens de le faire. Donc, [c'est un outil] qui va me permettre de m'améliorer et [identifier] ce que j'ai à conserver, oui. (Stagiaire 2).

J'aime ça que ce ne soit pas juste répondre à... où tu mets des chiffres, où tu mets « oui ou non ». C'est l'fun qu'on soit incité à écrire. (Stagiaire 3).

C'est sûr que j'aime mieux quand c'est libre comme ça et que tu peux écrire plus ce que tu penses. [...]. On a eu beaucoup, durant le baccalauréat, d'autres étudiants à la maîtrise qui nous ont apporté des documents chiffrés... Je trouve que... c'est faible. Je trouve ça faible en général, ça ne te donne pas une bonne idée. C'est toujours : « ça me donne un score fort »... Qu'est-ce que c'est qu'un score fort? Il n'y a pas de barème. (Stagiaire 3).

Ça permet de cibler tes points forts et tes points faibles. Mais aussi de voir ce que tu fais par rapport à ces cibles. Disons les transitions, t'as des questions très précises qui disent : « Est-ce que tu fais ça? Est-ce que tu ne fais pas ça? Comment tu le fais? Oui, je fais ça et je le fais comme ça. » Et en écrivant ça, moi en tout cas, ça me venait : « ah, je pourrais le faire comme ça aussi. » Et, du coup, ça me vient dans l'autre section « aspects défavorables » : « ah, j'aurais pu faire ça » et même des fois tu te dis « j'aurais dû faire ça ». [...] Ça fait réfléchir sur des points ciblés et c'est quand même assez englobant, donc je pense que ça fait réfléchir sur ta façon de gérer la classe. (Stagiaire 3).

Enfin, les stagiaires sont d'avis que le SPAGC peut contribuer à l'amélioration des compétences de gestion de classe chez un stagiaire à condition que la démarche d'analyse soit réalisée avec application et sérieux. D'ailleurs, pour favoriser une certaine rigueur dans la démarche d'autoanalyse, un stagiaire propose d'intégrer le travail réalisé au moyen du SPAGC aux productions évaluées dans le cadre d'un cours ou d'un stage de la formation initiale.

Par contre, je pense que, en pensant à certaines personnes avec qui j'ai fait mon baccalauréat et surtout si ce n'est pas noté ou si ce n'est pas clairement dit qu'il faut écrire quelque chose, on va avoir des réponses très courtes, un document qui va être mal rempli. Je pense que s'il est mal rempli, il va perdre de son avantage. [...]. J'ai l'impression qu'il faudrait que ce soit noté, même noté sur : « Est-ce que tu as écrit un bon texte? Écris-tu quelque chose de pertinent ou non? » (Stagiaire 3).

Suite à la mise à l'essai auprès de stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique, quatre modifications ont été apportées au SPAGC ainsi qu'à la procédure d'analyse et le guide d'utilisation a été créé. Ces modifications ont mené à la création de la version 5 du SPAGC.

1. L'aménagement des énoncés du SPAGC a été réorganisé afin de regrouper les énoncés d'une façon plus logique et d'améliorer l'efficacité de son interface simplifiant ainsi son utilisation. L'organisation des énoncés en trois blocs de la version 4 a donc été abandonnée. La version 5 de l'instrument a été réaménagée en deux sections correspondant aux deux séquences à analyser (l'ouverture de l'enseignement et une activité d'apprentissage) à l'intérieur de chacune on retrouve les énoncés classés selon les trois thèmes suivants : la gestion des consignes, la gestion de l'organisation et la gestion des interventions auprès des élèves. En raison de cette nouvelle organisation, la numérotation des énoncés a été remaniée. Comme pour la version 4 du SPAGC, ce remaniement occasionne, dans la version 5, la répétition de certains énoncés. Parce qu'ils s'appliquent effectivement tant à l'une ou à l'autre des séquences à analyser, 12 énoncés sont répétés dans les deux sections du SPAGC. Afin d'être facilement identifiables et de réduire la confusion, les numéros de ces énoncés ont été surlignés en jaune.
2. Deux énoncés ont été ajoutés portant ainsi le total à 43 : les énoncés 34) *Intervenir lorsqu'une consigne de sécurité n'est pas respectée* et 35) *Intervenir lorsqu'une consigne d'organisation n'est pas respectée*.
3. La procédure d'analyse a été modifiée afin d'éliminer le deuxième visionnement de la séquence portant sur l'activité d'apprentissage, jugé redondant. Il sera maintenant suggéré de reculer l'enregistrement lorsque nécessaire et ce à tout moment. Le stagiaire pourra donc écrire dans le SPAGC durant le visionnement des séquences, plutôt que d'avoir à attendre la fin de celui-ci.
4. Afin de faciliter la compréhension des énoncés, pour chacun d'entre eux, des exemples ont été inclus au SPAGC.

Le guide d'utilisation a été créé afin d'assister le stagiaire et de guider le formateur universitaire. Il comprend huit sections : 1) la présentation du SPAGC et de son mandat, 2) les conditions préalables pour une utilisation efficace, 3) les directives pour l'enregistrement de la séance à analyser, 4) les directives pour le repérage et pour la sélection des séquences à analyser, 5) les directives pour l'autoanalyse, 6) diverses suggestions quant à l'utilisation du SPAGC, 7) un glossaire comprenant des termes reliés à la gestion de classe et 8) des références pertinentes sur le thème de la gestion de classe.

#### 5.5 Bilan de l'entretien de groupe avec des experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique

Plus de quinze pages de notes ont été produites suite à l'analyse de l'enregistrement audio de l'entretien. Les commentaires des experts ont ensuite été réduits et rassemblés autour de trois thèmes : 1) les forces du SPAGC, 2) les modifications proposées à apporter au SPAGC et à son guide d'utilisation et 3) les recommandations quant à l'utilisation du SPAGC.

À l'unanimité, les experts ont souligné la pertinence et l'exhaustivité du SPAGC. Ils ont apprécié consulter un instrument permettant d'orienter et de guider l'analyse vidéo. Ils sont d'avis que la méthode d'analyse descriptive commandée par le SPAGC favorise la pratique réflexive, d'autant plus que le stagiaire doit classer les pratiques observées selon qu'il les juge favorables ou défavorables à une gestion de classe efficace. En raison de la précision, de la clarté et du caractère concret de ses énoncés, le SPAGC aidera le stagiaire à cibler des éléments de sa gestion de classe qui sont à travailler de même que ceux qui représentent ses forces. Son interface en fait un instrument simple à utiliser. L'organisation des énoncés, regroupés en trois thèmes à l'intérieur de chacune des deux sections, permet au stagiaire de cerner les aspects de la gestion de classe qui lui posent davantage de difficultés. Enfin, malgré

quelques craintes exprimées quant à la charge de travail commandée par une autoanalyse réalisée avec le SPAGC, les experts s'accordent sur la grande valeur que représente le temps investi dans un tel travail d'analyse.

Aucune suggestion touchant directement le SPAGC n'a été faite par les experts, tandis que quatre modifications ont été apportées au guide d'utilisation suite à leurs recommandations. Premièrement, afin de réduire les risques d'une utilisation inadéquate, le mandat du SPAGC a été mis davantage en évidence dans son guide d'utilisation. On y stipule maintenant de façon explicite que le SPAGC ne représente ni un instrument d'évaluation de la qualité de la gestion de classe, ni un instrument scientifique de collecte de données, mais bien un instrument pédagogique encourageant la réflexion sur les pratiques effectives de gestion de classe. Deuxièmement, bien qu'il puisse être enrichissant de partager les résultats de l'analyse avec d'autres acteurs (enseignant associé, collègues stagiaires), le SPAGC doit d'abord être utilisé comme un instrument d'autoanalyse. Il est important que le stagiaire puisse, en premier lieu, analyser ses pratiques sans être influencé par autrui. Par la suite, une mise en commun des observations réalisées peut être effectuée. Une précision en ce sens a été ajoutée dans le guide. Troisièmement, le guide souligne qu'une analyse produite à partir du SPAGC ne peut prétendre être généralisable à tous les contextes d'enseignement, car il s'agit d'une analyse isolée réalisée dans un contexte donné et dans des conditions précises visant à décrire les aspects favorables et défavorables de la gestion de classe observés durant une séquence donnée. Quatrièmement, un exemple de lettres explicatives, destinées aux directions d'école et aux parents d'élèves, justifiant l'utilisation d'une caméra pour filmer une séance d'éducation physique a été incluse au guide.

Huit recommandations en regard des utilisations possibles du SPAGC ont émergé de l'analyse des propos émis par les experts lors de l'entretien de groupe :

1. Avant d'utiliser le SPAGC, les stagiaires doivent avoir été initiés à la gestion de classe et le SPAGC doit avoir été présenté et expliqué.

2. Comme le SPAGC est un instrument d'autoanalyse, il doit d'abord être utilisé par le stagiaire lui-même, sans influence extérieure; l'analyse pourra, par la suite, être bonifiée par l'enseignant associé, le superviseur de stage, un collègue stagiaire ou autre.
3. Pour favoriser des répercussions positives à l'utilisation du SPAGC, le stagiaire doit s'appliquer dans son analyse et faire preuve de sérieux dans sa démarche.
4. Les experts recommandent d'utiliser le SPAGC de façon progressive et de sélectionner, pour chaque utilisation, des énoncés à analyser, plutôt que de réaliser l'exercice pour l'ensemble des énoncés.
5. L'autoanalyse et la pratique réflexive sont des processus qui nécessitent de la répétition afin d'optimiser leur efficacité. L'autoanalyse au moyen du SPAGC doit donc être répétée plusieurs fois au cours de la formation initiale.
6. Parallèlement à sa vocation d'autoanalyse, les experts suggèrent la possibilité d'utiliser le SPAGC comme outil pour orienter les rétroactions des superviseurs de stage et des enseignants associés sur les pratiques de gestion de classe des stagiaires, sans toutefois servir d'instrument d'évaluation.
7. Le SPAGC peut être utilisé sous forme de questionnaire à titre d'autoévaluation pré-stage afin d'identifier les préconceptions des stagiaires.
8. Afin d'éviter de se retrouver dans des situations délicates, les experts déconseillent l'utilisation du SPAGC par les stagiaires pour analyser la gestion de classe de leur enseignant associé.

Enfin, un dernier changement au SPAGC a été effectué par le chercheur. Il s'agit de l'ajout de l'énoncé 20) *Utiliser des routines pour gérer les sorties de gymnase (toilettes, fontaines, etc.)*. Cette addition a entraîné un décalage dans la numérotation des énoncés 20 à 44 et a conduit le SPAGC à sa version finale (version 6).

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION

À lumière des résultats qui viennent d'être présentés, ce chapitre discute de l'apport théorique et des retombées de la présente étude. Comme cette dernière se situe dans une perspective d'une recherche développement, la discussion est présentée en deux temps : elle aborde d'abord le processus de développement du SPAGC pour, ensuite, se pencher sur le produit final, le SPAGC lui-même.

#### 6.1 Le processus de développement

Le SPAGC a été produit selon un processus comprenant plusieurs étapes. D'abord, la démarche de développement a été initiée par l'adaptation du *Questionnaire en gestion de classe* de Nault et Léveillé (1997), un instrument validé visant à analyser les pratiques de gestion de classe chez les enseignants. Une recherche documentaire a été effectuée afin de l'adapter à l'éducation physique et à l'analyse vidéo en différé. Pour ce faire, ont été mis à profit les conseils de Siedentop (1994), dans son chapitre portant sur l'élaboration de systèmes d'observation pour l'éducation physique. Tel que recommandé par Loiselle et Harvey (2007) et comme l'ont effectué Kulinna, Cothran et Regualos (2001), le SPAGC a ensuite traversé une série d'étapes de mises à l'essai et de modifications.

Les premières étapes de développement et de mises à l'essai, réalisées par le chercheur, ont permis de bien préparer le dispositif en vue des deux dernières étapes. Ces dernières ont permis de recueillir les points de vue sur le SPAGC de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et d'experts en formation

pratique des enseignants d'éducation physique et d'y apporter certaines modifications directement suggérées par ces derniers.

La petite taille de l'échantillon de stagiaires ( $n=3$ ) peut apparaître comme une limite de l'étude. Cependant, ce choix a été fait dans le but de permettre une mise à l'essai se rapprochant le plus possible du contexte d'utilisation réel du SPAGC, qui comprend l'enregistrement de séances enseignées par les stagiaires et leur autoanalyse vidéo. De même, le nombre restreint de participants a facilité la tenue d'un entretien individuel afin de recueillir en profondeur le point de vue des stagiaires sur l'instrument et leurs suggestions d'améliorations. Toutefois, un canevas d'entretien plus directif aurait permis de réduire la quantité de commentaires parasites et de simplifier l'analyse des entretiens.

Quant à l'étape impliquant les experts, l'acheminement préalable du SPAGC aux experts participant à l'entretien de groupe a permis d'optimiser l'efficacité de cet entretien; les experts avaient déjà pris connaissance de l'instrument et de son guide d'utilisation et ont pu partager leur point de vue sans perte de temps ou malentendu. La dynamique de l'entretien de groupe (Boutin, 2007) a donné lieu à des échanges riches et intéressants entre les experts dont l'étude a manifestement pu bénéficier. En plus de refléter le bagage d'expérience de cinq experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique, les propos recueillis évoquent la vision de deux programmes de formation initiale des enseignants d'éducation physique provenant d'universités différentes. Enfin, l'enregistrement sonore de la rencontre a rendu l'entretien plus fluide puisqu'il a donné au chercheur la possibilité d'interagir naturellement avec les experts tout en prenant quelques notes.

Notons que pour témoigner de l'appréciation des stagiaires et des experts, il aurait pu être pertinent de combiner une approche quantitative à notre méthode qualitative; par exemple, à l'aide d'un questionnaire à questions fermées.

Un des avantages de la démarche employée réside justement dans les mises à l'essai impliquant les stagiaires et les experts, car elles ont permis de recueillir à la source l'avis des principaux intéressés sur l'instrument développé ainsi que les besoins auxquels ils souhaitent le voir répondre. Cette démarche contribue ainsi à réduire l'écart entre la théorie et la pratique et oriente le développement vers un dispositif pertinent, utile et accessible. Enfin, l'entretien de groupe auprès d'experts a permis de se pencher sur la pertinence du SPAGC et sur son utilisation potentielle dans le cadre de la formation pratique des enseignants d'éducation physique.

Ces deux dernières étapes du processus de développement ont été cruciales dans la mesure où elles ont permis de vérifier la convivialité de l'interface et la pertinence du dispositif auprès d'individus issus des deux groupes auquel le SPAGC s'adresse : les stagiaires en enseignement de l'éducation physique et les experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique.

#### 6.1.1 Retombées du processus de développement

L'enseignement est un domaine fertile en matière de développement et de conception d'outils, de pratiques ou de modèles (Loiselle et Harvey, 2007). Un regard sur le processus de développement du SPAGC exposé dans cette étude conduit à certaines recommandations quant à la démarche de développement de futurs outils pédagogiques. Conformément à ce qu'écrivent Loiselle et Harvey (2007), un tel processus devrait comprendre des étapes évolutives et interdépendantes de conception, de mises à l'essai et de modifications de l'outil développé. Voici les recommandations émanant de l'expérience de développement du SPAGC.

- L'outil développé doit d'abord être éprouvé par l'équipe de recherche avant d'être mis à l'essai avec un échantillon de la population à qui l'outil est destiné.

- Dès les premières mises à l'essai, utiliser des contextes se rapprochant le plus possible du contexte réel de l'utilisation visée par l'outil développé.
- D'une étape de mise à l'essai à une autre, augmenter graduellement le nombre de personnes expérimentant l'outil développé.
- Recueillir les points de vue de différents acteurs (professeurs, superviseurs de stage, enseignants associés et stagiaires) sur l'outil développé, dont ceux des personnes auxquelles il est destiné.
- Préalablement faire parvenir aux personnes concernées les informations pertinentes (dernière version de l'outil, guide d'utilisation, etc.) aux entretiens et aux rencontres de développement.
- Des approches qualitatives et quantitatives peuvent être combinées pour recueillir les commentaires et l'appréciation des individus participants.
- Le but visé par l'outil développé doit être clairement expliquée et comprise par chacun des individus participant à sa mise à l'essai.
- Faire preuve d'ouverture face aux commentaires recueillis. Ces derniers peuvent suggérer des modifications pertinentes à apporter à l'outil développé, soulever de nouvelles façons de l'utiliser, formuler des mises en garde importantes quant à son utilisation adéquate et même une remise en question des explications données aux utilisateurs.

## 6.2 Le produit final : le SPAGC

La présente étude a engendré la conception d'un système pédagogique d'autoanalyse de la gestion de classe, le SPAGC. Les résultats présentés au chapitre précédent traduisent les perceptions entretenues sur ce dispositif par les stagiaires et les experts ayant participé à l'étude, de même que les conditions nécessaires à sa contribution au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en éducation physique.

### 6.2.1 Perceptions des stagiaires en enseignement de l'éducation physique

Les résultats nous apprennent que les stagiaires perçoivent le SPAGC comme un instrument pertinent, complet et exhaustif présentant des énoncés clairs et qui peut contribuer à l'amélioration de la gestion de classe chez les stagiaires. Deux des trois stagiaires interrogés ont grandement apprécié la méthode d'analyse descriptive préconisée par le SPAGC et, à l'unanimité, les stagiaires ont recommandé l'utilisation du SPAGC dans le cadre de la formation pratique des enseignants d'éducation physique. Ces propos expriment un certain enthousiasme de la part des stagiaires interrogés vis à vis notre instrument et, comme le concluent d'autres auteurs (Dufour, 2010; Mukamurera et Gingras, 2005; Siedentop, 1994; Turcotte et Spallanzani, 2006), ils laissent également présager un besoin en matière de formation à la gestion de classe dans les programmes de formation initiale des enseignants, dont ceux d'éducation physique. Ainsi, la création d'un outil comme le SPAGC remplit un manque précédemment constaté pour lequel la littérature ne semble pas proposer d'instrument complet d'analyse de la gestion de classe.

### 6.2.2 Perceptions des experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique

Des commentaires des experts consultés, il appert que ceux-ci perçoivent le SPAGC comme un dispositif pertinent, complet et exhaustif présentant des énoncés clairs, précis, près de la réalité du terrain et bien organisés et qui permet au stagiaire qui l'utilise de cerner les aspects de la gestion de classe qui représentent ses forces et ses faiblesses. Ils ont apprécié qu'il soit facile à adapter et qu'il puisse être utilisé dans son intégralité ou découpé en parties. Conscients qu'il répond à un besoin de formation de développement de la gestion de classe, les experts ont salué la venue d'un instrument pédagogique permettant d'orienter et de guider l'analyse vidéo. À cet effet, Turcotte et Spallanzani (2006) mentionnent que « l'analyse de pratiques

assistée par vidéo répond à des besoins d'apprentissage et de développement de la compétence à gérer une classe [...] elle permet aux étudiants d'acquérir une pratique réflexive » (.p19). Les experts ont aussi souligné que la méthode d'analyse employée par le SPAGC, selon laquelle le stagiaire doit décrire les aspects favorables et défavorables de ses pratiques de gestion de classe, favorisait la pratique réflexive chez les stagiaires. D'ailleurs, la littérature ajoute qu'en plus de favoriser la pratique réflexive, une telle analyse serait susceptible d'engager plus activement les stagiaires dans la poursuite de leur formation (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008).

Les experts ont aussi noté que l'autoanalyse réalisée à partir du SPAGC demandait une quantité considérable de ressources : d'abord, le stagiaire doit prendre les dispositions nécessaires pour procéder à l'enregistrement d'une séance, il doit ensuite sélectionner des séquences appropriées pour l'analyse et il doit, enfin, procéder à leur analyse. Malgré l'unanimité des experts à affirmer que les retombées d'une telle démarche en valent largement la peine, l'importance de cette charge de travail pourrait entraver la diffusion du SPAGC à grande échelle. Afin de contrer cet obstacle, les experts suggèrent, pour chaque utilisation du SPACG, de choisir un certain nombre d'énoncés ou de section(s) à remplir plutôt que d'analyser la totalité des énoncés à chaque fois.

### 6.2.3 Conditions nécessaires à la contribution du SPAGC au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique

Des propos recueillis par les stagiaires et les experts interrogés, il est possible de distinguer quatre conditions à respecter afin que le SPAGC puisse contribuer au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Les trois premières conditions n'ont été évoquées que par les

experts alors que la quatrième a été identifiée à la fois par les stagiaires et les experts.

Premièrement, pour que l'emploi du SPAGC soit pertinent, les stagiaires doivent être préalablement initiés à la gestion de classe, à l'auto-observation en général et au SPAGC lui-même. La littérature soutient aussi l'importance de former adéquatement les stagiaires avant l'utilisation de dispositifs d'autoanalyse vidéo (Prusak et al., 2010) et, de façon plus générale, celle d'apprendre progressivement à maîtriser des méthodes d'autoanalyse et à utiliser des instruments d'observation (Guillemette et Gauthier, 2008; Siedentop, 1994). On encourage également le développement de la pratique réflexive durant la formation initiale, avant même le début des stages (Guillemette et Gauthier, 2008). Ainsi, un stagiaire serait mieux outillé pour employer un dispositif comme le SPAGC et pour produire une autoanalyse pertinente de sa gestion de classe.

Par ailleurs, la présence du chercheur lors des épisodes d'autoanalyse n'est pas apparue comme un élément clé, car très peu de questions ont été posées par les stagiaires. Tel que mentionné précédemment, il est fortement recommandé de pourvoir les stagiaires d'une préparation adéquate avant de les faire entamer une démarche d'autoanalyse au moyen du SPAGC. De plus, un guide d'utilisation a été élaboré afin d'assister le stagiaire dans sa démarche. Dans un tel contexte, il est permis de croire que les stagiaires seront suffisamment compétents pour utiliser adéquatement le SPAGC sans l'aide ou le support constant d'une personne-ressource.

Deuxièmement, afin d'encourager la pratique réflexive, le travail d'autoanalyse réalisé à partir du SPAGC doit, au départ, être effectué par le stagiaire sans influence d'une tierce personne (enseignant associé, superviseur universitaire, collègue stagiaire, etc.). Les experts insistent sur le fait que le stagiaire doit d'abord

procéder à un travail d'autoanalyse personnel et individuel. Par la suite, la participation d'un tiers peut s'avérer très profitable, car elle permettra de bonifier et d'orienter cette analyse (Gervais, 1999; Nault, 1998; Turcotte et Spallanzani, 2006).

Troisièmement, les experts sont d'avis que l'autoanalyse et la pratique réflexive nécessitent des habiletés qui se développent à force d'être pratiquées et ils considèrent que l'utilisation du SPAGC doit être répétée plusieurs fois au cours de la formation initiale afin de contribuer au développement de la gestion de classe.

Quatrièmement, pour aspirer à des résultats positifs, il est important que la démarche d'autoanalyse du stagiaire soit réalisée avec sérieux et discernement. Pour encourager le sérieux de cette démarche, elle pourrait être reliée à une production évaluée dans le cadre d'une activité de formation. Il s'agit d'ailleurs de la seule condition exprimée par les stagiaires participants, dont les commentaires concernaient surtout la formulation et l'organisation des énoncés de l'instrument ainsi que la procédure d'analyse. On constate également que les commentaires des experts touchaient davantage les modalités d'utilisation du SPAGC de même que les prérequis et l'accompagnement qu'elle nécessite. Enfin, notons que les stagiaires ont expérimenté la quatrième version du SPAGC, alors que c'est sa version subséquente, la cinquième, qui a été présentée aux experts.

#### 6.2.4 Retombées du produit final

Le SPAGC développé dans le cadre de la présente étude représente un instrument inédit d'autoanalyse de la gestion de la gestion de classe en éducation physique. Les résultats mis de l'avant suggèrent qu'il peut contribuer au développement de la gestion de classe chez les stagiaires. La gestion de classe représentant une préoccupation et une source de difficultés majeures chez les stagiaires (Behets, 1990; Chouinard, 1999; Léveillé et Dufour, 1999; Turcotte et Spallanzani, 2006),

l'utilisation du SPAGC dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'éducation physique participerait donc à combler un besoin manifeste (Dufour, 2010; Mukamurera et Gingras, 2005; Siedentop, 1994) et à contribuer à une meilleure formation des futurs enseignants d'éducation physique. Les résultats de recherches ont d'ailleurs démontré maintes fois l'impact positif de la gestion de classe sur différents aspects, notamment sur l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves (Archambault et Chouinard, 2009; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999, Siedentop, 1994) la diminution des problèmes d'indiscipline (Kounin, 1970; Nault, 1998; Siedentop, 1994), le degré de satisfaction et le sentiment de compétence des enseignants (Dufour, 2010).

Il apparaît important de spécifier que le rôle du SPAGC est d'agir en tant que point de départ à une démarche de réflexion et d'amélioration de la gestion de classe. L'autoanalyse des pratiques de gestion de classe à partir du SPAGC ne constitue donc pas une finalité en soi. Il s'agit d'un premier pas vers une pratique réflexive orientée sur le développement de cette compétence si cruciale dans l'acte d'enseigner. À ce sujet, soulignons l'apport de Leat (1993), repris par Guillemette et Gauthier (2008), qui formule que de réfléchir sur l'action est une activité qui contribue à la construction des compétences. Or, il appert que, pour mener à bien une telle démarche, le stagiaire doit être accompagné (Bell, Barrett et Allison, 1985; Desbiens et al., 2009). Pour Desbiens et al. (2009), cet encadrement doit s'effectuer sur deux plans : 1) sur le terrain, au contact de l'enseignant associé et par le biais de ses rétroactions individualisées et 2) à l'université, dans le cadre de séminaires de stage dans lesquels les stagiaires ont l'occasion d'exercer une réflexion critique sur leur expérience de stage et plus particulièrement, en ce qui concerne notre étude, sur leurs pratiques de gestion de classe. L'utilisation du SPAGC sur le terrain suivie d'une réflexion sur les données recueillies lors d'un séminaire à l'université pourrait faire le lien entre ces deux plans.

Ce chapitre se termine par des recommandations et des suggestions vis-à-vis l'utilisation du SPAGC dans un contexte de formation initiale des enseignants d'éducation physique. Le SPAGC est conçu afin de fournir aux formateurs universitaires un instrument pédagogique consacré à l'autoanalyse de la gestion de classe des futurs enseignants d'éducation physique. Son gabarit informatique permet d'y apporter des modifications en fonction de besoins particuliers. Le choix d'utiliser un logiciel de tableur pour développer et présenter le SPAGC a été fait pour faciliter l'apport d'éventuelles modifications. Par la suite, il est conseillé de le transférer dans un logiciel de traitement de texte, qui rendra plus agréable son utilisation. Le SPAGC peut facilement être découpé en sections qui peuvent être analysées indépendamment l'une de l'autre. Cette façon de faire permet de contrôler la charge de travail demandée aux stagiaires et de concentrer leur analyse sur certains aspects précis. Il peut être employé dans divers contextes, dans sa formule originale ou modifiée :

- En stage, en tant qu'instrument d'autoanalyse en différé de certains aspects ou de l'ensemble de la gestion de classe du stagiaire à utiliser à titre formatif;
- En stage, en tant que point de départ à un travail de réflexion portant sur la gestion de classe;
- En activité de séminaire post-stage, où les stagiaires doivent partager avec leurs collègues une autoanalyse réalisée à partir du SPAGC, durant le stage;
- En stage, en tant que support de rétroactions pour un superviseur en rencontre de supervision avec le stagiaire;
- Dans le cadre d'un cours de formation initiale, en tant que support à la formation à la gestion de classe;
- Dans le cadre d'un cours de formation initiale, en tant que dispositif soutenant l'entraînement à l'analyse de la gestion de classe durant des simulations d'enseignement;
- Le SPAGC peut également être utilisé sous forme de questionnaire à titre d'autoévaluation pré-stage afin d'identifier des éléments de gestion de classe à travailler durant le stage;

- Afin d'éviter de se retrouver dans des situations délicates, **il est déconseillé** pour les stagiaires d'utiliser le SPAGC pour analyser la gestion de classe de leur enseignant associé;
- En formation initiale comme en formation continue, le SPAGC peut aussi être utilisé pour développer l'autosupervision chez les stagiaires et les enseignants d'éducation physique.

✓ Tout comme sa formule, l'utilisation du SPAGC peut varier selon le contexte. Il revient donc aux formateurs universitaires de juger et de décider de la meilleure façon de recourir à son utilisation. Pour conclure, rappelons que le SPAGC, dans sa formule originale, n'est ni un instrument d'évaluation, ni un instrument de mesure, mais bien un instrument pédagogique s'inscrivant dans une démarche de pratique réflexive sur les pratiques de gestion de classe.

## CHAPITRE VII

### CONCLUSION

Il est établi que la gestion de classe représente un aspect capital de l'acte d'enseigner (Chouinard, 1999; Doyle, 1986; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Son impact positif sur l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves est mis de l'avant par de nombreux travaux (Archambault et Chouinard, 2009; Duke, 1979; Fink et Siedentop, 1989; Gauthier et al., 2003; Graham, 2001; Léveillé et Dufour, 1999; Martin et Baldwin, 1994; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999; Parker, 1995; Rink, 2003; Siedentop, 1994). Elle est également identifiée comme une préoccupation et une difficulté majeures chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique (Behets, 1990; Fernandez-Balboa, 1991; Turcotte et Spallanzani, 2006; Siedentop, 1994). Malgré tout, des carences demeurent dans la formation initiale des enseignants, toute discipline confondue (Dufour, 2010; Mukamurera et Gingras, 2005; Siedentop, 1994). À ce sujet, l'apport de l'autoanalyse vidéo dans la pratique réflexive menant à l'amélioration des compétences à gérer la classe est souligné dans la littérature (Fernandez-Balboa, 1991; Prusak et al., 2010; Turcotte et Spallanzani, 2006). Pourtant, la littérature du domaine de l'éducation physique ne semble pas proposer d'instrument d'observation permettant d'analyser l'ensemble des pratiques de gestion de classe.

Dans le but de contribuer au développement des compétences de gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique, la présente étude, en s'inscrivant dans le cadre d'une recherche développement (Loiselle et Harvey, 2007), avait pour objectif de concevoir et d'expérimenter un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe en éducation physique, le SPAGC. À travers ce mandat, elle proposait de rendre compte des perceptions entretenues sur ce dispositif par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et par des

experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique ainsi que d'identifier des conditions nécessaires afin qu'il puisse contribuer au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique.

Le SPAGC a été conçu suivant la forme d'une fiche de description à thèmes (Brunelle et al., 1988). Sa version finale comprend 44 énoncés classés en trois catégories : la gestion des consignes, la gestion de l'organisation et la gestion des interventions auprès des élèves. Il favorise une pratique réflexive en permettant de mettre en relief les aspects favorables et défavorables des pratiques observées (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008). L'instrument développé vise à produire un portrait descriptif des pratiques de gestion de classe dans le but d'amorcer, chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique, une pratique réflexive sur le développement de la compétence à gérer la classe.

Le SPAGC a traversé une série d'étapes de conception et de mises à l'essai ponctuées de modifications résultant des réflexions, des observations et des résultats obtenus au cours du processus.

Après avoir été mis à l'essai deux fois par le chercheur et expérimenté lors d'une rencontre-pilote avec une enseignante débutante, le SPAGC a été soumis à une mise à l'essai auprès de trois stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique (un homme et deux femmes). D'abord, l'enregistrement sur support audiovisuel d'une séance d'enseignement d'éducation physique en solo à un groupe régulier d'élèves du secondaire a été réalisé pour chacun des stagiaires. Pour chacune des trois séances enregistrées, deux séquences, représentant l'ouverture de l'enseignement une activité d'apprentissage, ont ensuite été choisies en vue de la mise à l'essai du dispositif. À l'occasion d'une rencontre individuelle avec les stagiaires, cette expérimentation consistait en l'autoanalyse des séquences

sélectionnées et était suivie d'une entrevue semi-dirigée visant à recueillir les commentaires des stagiaires sur l'instrument.

Afin d'enrichir d'un regard d'expert la démarche de développement du SPAGC, un entretien de groupe (Boutin, 2007) a été tenu auprès de cinq experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique provenant de deux universités (quatre hommes et une femme).

Les résultats de l'étude montrent que les stagiaires participants ont perçu le SPAGC de façon très positive et qu'ils sont d'avis qu'il puisse contribuer à l'amélioration de la gestion de classe chez les stagiaires. À l'unanimité, les stagiaires ont recommandé son utilisation dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'éducation physique. Du côté des experts consultés, le SPAGC a aussi été accueilli favorablement. Les experts ont souligné que la méthode d'analyse employée par le SPAGC favorisait la pratique réflexive chez les stagiaires. Croyant également qu'il puisse contribuer au développement de la compétence à gérer la classe chez les stagiaires, les experts ont aussi recommandé l'utilisation du SPAGC dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'éducation physique.

À partir des propos recueillis, l'étude permet également de dégager quatre conditions à respecter afin que le SPAGC puisse contribuer au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique : 1) les stagiaires doivent préalablement être initiés à la gestion de classe, à l'auto-observation en général et au SPAGC lui-même; 2) afin d'encourager la pratique réflexive, le travail d'autoanalyse réalisé à partir du SPAGC doit, au départ, être effectué par le stagiaire, sans influence d'une tierce personne; 3) l'utilisation du SPAGC doit être répétée plusieurs fois au cours de la formation initiale; 4) la démarche d'autoanalyse du stagiaire doit être réalisée avec sérieux et discernement.

Bref, cette démarche rigoureuse a non seulement permis de développer le SPAGC, un dispositif utile et pertinent qui répond à un besoin de la formation initiale des enseignants d'éducation physique, mais aussi de recueillir les perceptions de stagiaires et d'experts sur cet instrument, de même que d'identifier des conditions d'utilisation nécessaires à sa contribution au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique. L'étude comporte toutefois certaines limites dont la principale se situe au plan du nombre de stagiaires recrutés. Un échantillon de stagiaires plus volumineux aurait permis de recueillir davantage de commentaires et d'obtenir une critique plus complète du SPAGC. Une autre limite à considérer représente le niveau d'avancement académique des stagiaires recrutés. Ces derniers étaient à la fin de leur parcours universitaire de premier cycle. Leur niveau d'aisance à employer le SPAGC, de même que leurs suggestions d'amélioration et commentaires concernant celui-ci diffèrent peut-être de ceux de qu'auraient présenté des stagiaires moins expérimentés. Enfin, rappelons une dernière fois que le SPAGC est un instrument pédagogique voué à contribuer au développement de la gestion de classe chez les stagiaires en enseignement de l'éducation physique et non un instrument destiné à la collecte de données scientifiques.

De futures recherches pourraient être consacrées à l'expérimentation du SPAGC à plus grande échelle et impliquer des stagiaires de divers niveaux d'avancement académique et d'universités différentes. Des travaux menant au développement d'un outil adapté à l'éducation physique permettant l'analyse des éléments de planification de la gestion de classe dont l'observation en situation ne permet pas de témoigner seraient hautement souhaitables. Parallèlement, le développement d'outils similaires encourageant la pratique réflexive par l'autoanalyse des pratiques d'enseignement touchant d'autres aspects de l'acte d'enseigner en éducation physique, comme la planification pédagogique, les rétroactions, l'évaluation, etc. est à encourager. Finalement, il est à noter que, même si la démarche exposée dans la présente étude exclut les groupes d'élèves spéciaux, le SPAGC permet aussi

l'analyse de la gestion de classe de ces groupes. Des études se penchant sur ce sujet pourraient aussi s'avérer une avenue intéressante à explorer.

## APPENDICE A

Questionnaire en Gestion de Classe (Nault et Léveillé, 1997)

**Questionnaire en Gestion de Classe (Nault et Léveillé, 1997)**

---

**Énoncés**

---

1. Répartir les contenus d'un programme d'études selon les étapes du calendrier scolaire.
  2. À la fin de chaque unité d'enseignement, prévoir le matériel d'évaluation sommative.
  3. Déterminer le nombre de cours qu'on prévoit consacrer à chaque objectif en fonction de sa complexité.
  4. Prévoir d'avance le matériel important (date de réservation, locaux, autorisation, etc.).
  5. Planifier une façon concrète d'utiliser l'agenda de l'école avec les élèves.
  6. Prévoir la disposition du mobilier de la salle de classe en fonction de mon style pédagogique.
  7. Prévoir l'attribution des places régulières des élèves en fonction de certaines caractéristiques.
  8. Apprendre les noms des élèves.
  9. Concevoir une routine permanente de prise de présences.
  10. Définir mon rôle d'enseignant (mes ressources, mes limites, etc.) avec mes élèves.
  11. Clarifier avec les élèves, dès le début de l'année, mes exigences, les règles d'éthique et de comportements sociaux auxquels on s'attend de leur part.
  12. De temps à autre durant l'année, vérifier l'efficacité des règlements et des routines instaurés pour le bon fonctionnement de la classe, et les modifier, s'il y a lieu.
  13. Définir les modes de travail fait seul (lors des lectures silencieuses, des exercices, etc.).
  14. Lors d'un travail en équipe, définir le mode de formation, les rôles des membres et la tâche à exécuter.
  15. Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication.
  16. Pour chaque unité d'enseignement, prévoir le matériel d'évaluation formative.
  17. Déterminer le contenu d'un cours en fonction des contenus des cours précédents.
  18. Trouver des exemples ou des illustrations pour présenter le contenu à enseigner.
  19. Choisir des activités d'apprentissage en fonction d'un ou des objectifs visés par le cours.
  20. Adapter les activités en fonction des périodes critiques (le premier et le dernier cours d'une semaine, approche d'un congé, d'une fête, etc.).
  21. Prévoir des activités supplémentaires pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés.
  22. Calibrer la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.
-

- 
23. Varier le matériel de présentation du contenu (« acétates », tableau, photocopies, objets, etc.).
  24. Vérifier le matériel requis pour mon enseignement et pour les élèves à chaque cours.
  25. Planifier l'aménagement physique de la classe en fonction des activités prévues pour un cours.
  26. Établir, dès le début de l'année, des routines permanentes pour l'arrivée des élèves en salle de classe.
  27. Pour tout nouveau contenu, utiliser un déclencheur motivant.
  28. Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves au déclencheur prévu.
  29. Résumer la planification d'un cours dans un « menu ».
  30. À chaque cours, faire respecter les routines d'entrée en classe prévues en début d'année.
  31. Prendre les présences selon la procédure établie.
  32. Débuter un cours en établissant un lien avec le cours précédent.
  33. Présenter le « menu » du cours aux élèves.
  34. Préciser pour chaque activité d'un cours les étapes et les tâches.
  35. Préciser aux élèves les consignes générales pour réaliser l'ensemble des activités d'un cours.
  36. Ne pas transmettre de consignes importantes lors des remue-ménage des élèves (entrée et sortie de la salle de classe, déplacements en groupe, etc.).
  37. Planifier le moment des transitions (changement de type d'activités durant un cours).
  38. Prévoir la durée des transitions.
  39. Instaurer un signal pour arrêter une activité.
  40. Établir un lien entre chaque activité durant un cours.
  41. Lors d'une transition, décrire chacune des étapes de la prochaine activité.
  42. À chacune des étapes d'une activité, donner les consignes spécifiques d'exécution des tâches.
  43. Préciser, s'il y a lieu, les consignes d'utilisation d'un matériel spécial.
  44. Donner la durée des différentes étapes de l'activité prévue.
  45. Superviser l'exécution des tâches étape par étape.
  46. Savoir stimuler les retardataires.
  47. Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.
  48. Utiliser le langage gestuel pour exprimer l'approbation ou la réprobation des comportements d'un ou des élèves (sourire, froncement de sourcils, posture, silence, etc.).
-

- 
49. Ne pas épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive (par ex.: sortez vos livres, sortez vos...).
  50. Éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur.
  51. Renforcer les bons comportements des élèves.
  52. Valoriser le travail bien fait.
  53. Encourager les améliorations et l'effort d'un élève.
  54. Ne pas perdre de vue l'ensemble des élèves.
  55. Ramener discrètement à la tâche un élève distrait.
  56. Intervenir individuellement auprès des élèves en besoin.
  57. Prévoir un signal permanent pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.
  58. Se déplacer stratégiquement durant une période de cours.
  59. Superviser en même temps deux activités et plus (ex.: deux équipes d'élèves).
  60. Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.
  61. Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide).  
Lors d'un exposé, écrire au tableau ou distribuer des photocopies sur les notions importantes, les structures complexes, les schémas que l'élève devrait prendre dans ses notes de cours.
  62. Vérifier occasionnellement les notes prises par les élèves durant un cours.
  63. Se trouver un signal permanent indiquant que la fin du cours approche.
  64. Annoncer le contenu du prochain cours.
  - 65.
-

## APPENDICE B

Système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC)  
(version 1)

**SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (version 1)**

#	Énoncés	Aspects favorables	Aspects défavorables
<b>Accueil</b>			
1.	Utiliser des routines pour l'arrivée des élèves en gymnase.		
2.	Utiliser une routine de prise de présences.		
3.	Présenter le "menu" du cours aux élèves.		
4.	Préciser aux élèves les consignes générales pour réaliser l'ensemble des activités d'un cours.		
5.	Présenter des liens avec le contenu des cours précédents ou suivants.		
<b>Donner des consignes claires et complètes</b>			
6.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne.		
7.	Faire part aux élèves des objectifs de chaque activité.		
8.	À chacune des étapes d'une activité, donner les consignes spécifiques d'exécution des tâches.		
9.	Pour chaque activité, donner les consignes spécifiques concernant l'organisation des élèves (rassemblement, déplacements, formation d'équipes, dispersion, etc.).		
10.	Préciser les consignes de sécurité pour chaque activité.		
11.	Donner la durée des différentes étapes de l'activité prévue.		

<b>Gestion de la motivation des élèves</b>	
<b>12.</b>	Pour chaque activité ou tâche, transmettre les critères de réussite.
<b>13.</b>	Varié le mode de présentation du contenu (explications, démonstrations de l'enseignant, démonstrations des élèves, questionnements, etc.).
<b>14.</b>	Pour tout nouveau contenu, utiliser un déclencheur motivant.
<b>15.</b>	Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves au déclencheur utilisé.
<b>Gestion du matériel</b>	
<b>16.</b>	Le matériel du gymnase est en place en fonction des activités prévues pour le cours.
<b>17.</b>	Utiliser des routines pour la distribution du matériel.
<b>18.</b>	Préciser s'il y a lieu les consignes d'utilisation d'un matériel spécial.
<b>Organisation des élèves</b>	
<b>19.</b>	Pour chaque activité ou tâche d'organisation, organiser les élèves et le matériel de façon efficace (rassemblements, déplacements, formation d'équipes, dispersion, etc.).
<b>Gestion des activités</b>	
<b>20.</b>	Utiliser des variantes d'activités pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés.
<b>21.</b>	Calibrer adéquatement la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.
<b>22.</b>	Superviser en même temps deux activités et plus (ex.: travail en ateliers).

<b>Occupation de l'espace (enseignant)</b>	
<b>23.</b>	Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves. Se déplacer stratégiquement durant une période de cours (se rapprocher d'élèves hors-tâche, d'élèves en difficulté, circuler, etc.).
<b>Gestion des comportements des élèves</b>	
<b>25.</b>	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.
<b>26.</b>	Intervenir lorsqu'une consigne n'est pas respectée (une tâche non réussie ≠ une consigne non respectée).
<b>27.</b>	Stimuler les retardataires.
<b>28.</b>	Stimuler les élèves qui déforment la tâche.
<b>29.</b>	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distrait ou hors-tâche.
<b>30.</b>	Éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive.
<b>31.</b>	Éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur.
<b>32.</b>	Renforcer les bons comportements et les efforts des élèves.
<b>33.</b>	Valoriser le travail bien fait et les améliorations.
<b>Gestion des transitions</b>	
<b>34.</b>	Décrire chacune des étapes à suivre pour effectuer une transition ou une tâche d'organisation.
<b>35.</b>	Utiliser des transitions efficaces (moment, durée, fréquence).
<b>Gestion du rythme</b>	
<b>36.</b>	Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.
<b>37.</b>	Éviter d'interrompre le rythme d'une activité pour transmettre des consignes supplémentaires.

Autres	
<b>38.</b> Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à eux.	
<b>39.</b> Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication.	
<b>40.</b> Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.	
<b>41.</b> Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide).	

## APPENDICE C

Système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC)  
(version 4)

**SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (version 4)**

#	Énoncés	Aspects favorables	Aspects défavorables
<b>Bloc 1 (Accueil)</b>			
1.	Utiliser des routines pour l'arrivée des élèves en gymnase et la fermeture du cours.		
2.	Utiliser une routine de prise de présences.		
3.	Présenter le "menu" du cours aux élèves.		
4.	Préciser aux élèves les consignes générales pour réaliser l'ensemble des activités d'un cours.		
5.	Présenter des liens avec le contenu des cours précédents ou suivants.		
6.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration).		
14.	Pour tout nouveau contenu, utiliser un déclencheur motivant.		
15.	Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves au déclencheur utilisé.		
25.	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.		
26.	Intervenir lorsqu'une consigne n'est pas respectée (une tâche non réussie ≠ une consigne non respectée).		
29.	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distrait ou hors-tâche.		
30.	Éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive.		
36.	Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.		
38.	Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à eux.		

39.	Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication.	
40.	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.	
41.	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide).	
<b>Bloc 2</b> <b>(Consignes, matériel, rythme et transitions)</b>		
6.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne.	
7.	Faire part aux élèves des objectifs de chaque activité.	
8.	À chacune des étapes d'une activité, donner les consignes spécifiques d'exécution des tâches. Pour chaque activité, donner les consignes spécifiques concernant l'organisation des élèves (rassemblement, déplacements, formation d'équipes, dispersion, etc.).	
9.	Préciser les consignes de sécurité pour chaque activité.	
10.	Donner la durée des différentes étapes de l'activité prévue.	
11.	Pour chaque activité ou tâche, transmettre les critères de réussite.	
12.	Varié le mode de présentation du contenu (explications, démonstrations de l'enseignant, démonstrations des élèves, questionnements, etc.).	
13.	Pour tout nouveau contenu, utiliser un déclencheur motivant.	
14.	Le matériel du gymnase est en place en fonction des activités prévues pour le cours.	
15.	Utiliser des routines pour la distribution du matériel.	

18.	Préciser s'il y a lieu les consignes d'utilisation d'un matériel spécial.		
19.	Pour chaque activité ou tâche d'organisation, organiser les élèves et le matériel de façon efficace (rassemblements, déplacements, formation d'équipes, dispersion, etc.).		
21.	Calibrer adéquatement la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.		
34.	Décrire chacune des étapes à suivre pour effectuer une transition ou une tâche d'organisation.		
35.	Utiliser des transitions efficaces (moment, durée, fréquence).		
36.	Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.		
37.	Éviter d'interrompre le rythme d'une activité pour transmettre des consignes supplémentaires.		
<b>Bloc 3 (Gestion des activités, du comportement des élèves)</b>			
20.	Utiliser des variantes d'activités pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés.		
22.	Superviser en même temps deux activités et plus (ex.: travail en ateliers, arbitrage, etc.).		
23.	Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves.		
24.	Se déplacer stratégiquement durant une période de cours (se rapprocher d'élèves hors-tâche, d'élèves en difficulté, circuler, etc.).		
25.	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.		
26.	Intervenir lorsqu'une consigne n'est pas respectée (une tâche non réussie ≠ une consigne non respectée).		
27.	Stimuler les retardataires.		
28.	Stimuler les élèves qui déforment la tâche.		

29.	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distraït ou hors-tâche.	
30.	Éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive.	
31.	Éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur.	
32.	Renforcer les bons comportements et les efforts des élèves (processus).	
33.	Valoriser les réussites et les améliorations (produit).	
38.	Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à eux.	
39.	Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication.	
40.	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.	
41.	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide).	

## Exemples fictifs d'énoncés analysés

#	Énoncés	Aspects favorables	Aspects défavorables
<b>Bloc 1 (Accueil)</b>			
2.	Utiliser une routine de prise de présences.		Aucune routine de présence.
3.	Présenter le "menu" du cours aux élèves.	J'ai présenté le menu du cours qui est écrit au tableau.	
6.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration).	Après un premier signal (sifflet), j'attends en silence que tous les élèves se taisent et me regardent.	
36.	Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.	Lorsqu'un élève a posé beaucoup de questions plus ou moins pertinentes devant le groupe, je lui ai demandé respectueusement de venir me les poser en privé lorsque j'aurai terminé de donner les consignes.	Mes consignes pour l'activité de la passe à rebond étaient trop longues et ça constitue clairement un temps mort. J'ai perdu l'attention de plusieurs élèves.
<b>Bloc 2 (Consignes, matériel, rythme et transitions)</b>			
6.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne.		J'ai parfois donné des rétroactions individuelles à des élèves sans avoir de contact visuel avec eux avec comme résultat qu'ils n'ont pas entendu ma rétroaction.
9.	Pour chaque activité, donner les consignes spécifiques concernant l'organisation des élèves (rassemblement, déplacements, formation d'équipes, dispersion, etc.).	Les consignes de formation des équipes sont claires et efficaces. J'ai donné de l'information aux élèves concernant l'endroit où se placer avant, pendant et après la formation des équipes.	Aucune consigne n'est donnée concernant les changements de joueurs durant la partie de hockey cosom.

<p>Le matériel du gymnase est en place en fonction des activités prévues pour le cours.</p>	<p>Les buts de hockey cosom étaient placés avant le début du cours. Les bâtons et les balles étaient dans leur contenant respectif, à l'entrée du dépôt.</p>	<p>J'ai oublié de préparer les lunettes protectrices. Elles étaient à leur emplacement habituel qui est à l'arrière du dépôt en- dessous d'autre matériel.</p>
<p>17. Utiliser des routines pour la distribution du matériel.</p>	<p>Comme à l'habitude, les capitaines de chaque équipe étaient responsables de distribuer les lunettes et les bâtons aux joueurs de leur équipe.</p>	
<p><b>Bloc 3</b> <b>(Gestion des activités, du comportement des élèves)</b></p>		
<p>23. Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves.</p>	<p>Je circule presque toujours en longeant les murs du gymnase de façon à voir tous les élèves.</p>	<p>Lors de la partie de ballon chasseur, à quelques reprises, j'ai tourné le dos au reste du groupe pendant au moins une minute lorsque j'ai parlé à des élèves assis sur le banc.</p>
<p>33. Valoriser les réussites et les améliorations (produit).</p>	<p>J'ai souligné les réussites des élèves lors du retour sur l'activité de services de volleyball.</p>	<p>Durant l'activité de volleyball, j'ai donné très peu de feedback positif; je me suis contenté de corriger les erreurs techniques avec des commentaires directs.</p>

## APPENDICE D

Guide d'entretien semi-dirigé

### Introduction

L'instrument que tu as expérimenté, le SPAGC, est destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique qui auront à l'utiliser de façon autonome. La fonction du SPAGC est de permettre la production d'un portrait réaliste de la gestion de classe de l'utilisateur dans le but, ensuite de l'analyser et de l'améliorer.

L'entretien que nous allons faire a pour but de recueillir tes commentaires sur le SPAGC. On cherche, ici, à critiquer l'instrument dans le but de le rendre plus efficace, plus performant et plus facile à utiliser. Ce sont ces commentaires qui vont donner de la valeur à mon projet. Tu es donc l'expert. Enfin, tu n'as pas à te limiter à mes questions.

Thèmes	Questions	Approfondissement
Premières impressions sur le SPAGC	Parle-moi de la séance d'autoanalyse, comment as-tu trouvé cela?	As-tu rencontré des problèmes ou des difficultés durant l'autoanalyse? Lesquels et pourquoi?
	Est-ce que c'est la première fois que tu t'observais enseigner à de réelles classes d'élèves?	Comment as-tu trouvé de t'observer et de coder (avec de vrais élèves)?
Avantages et inconvénients du SPAGC	Que penses-tu du SPAGC ?	
	Quels sont ses avantages et ses inconvénients?	Structure, ordre des énoncés?
	Si tu avais à apporter des améliorations au SPAGC, quelles seraient-elles (toujours dans le but de produire un portrait réaliste des différents aspects de la GC)?	

Clarté, pertinence et représentation des énoncés du SPAGC	<p>Que penses-tu de la clarté des énoncés?</p> <p>Selon toi, quels sont les aspects qui sont trop ou pas assez couverts par le SPAGC?</p>	<p>Est-ce que des énoncés étaient difficiles à comprendre ou moins clairs? Lesquels?</p> <p>Aurais-tu des énoncés à ajouter ou à enlever? Aurais-tu aimé t'observer sur d'autres énoncés reliés à la GC? Y a-t-il des énoncés manquants?</p>
SPAGC	<p>Qu'as-tu trouvé le plus facile et le plus difficile durant l'autoanalyse?</p> <p>Comment organiserais-tu la séance d'autoanalyse? Selon toi, combien de fois un stagiaire devrait-il visionner une séquence pour fournir une description adéquate de tous les énoncés?</p>	<p>Était-il plutôt suffisant ou plutôt insuffisant de visionner deux séquences d'environ 5-10 minutes? Penses-tu qu'un cours complet pourrait être analysé d'un seul coup? Quelle devrait être la durée ou le nombre minimum de séquences à visionner pour avoir un aperçu réaliste de la GC d'un stagiaire en enseignement de l'éducation physique?</p>
Procédures d'autoanalyse et fonctionnement du SPAGC	<p>Que penses-tu de la procédure d'autoanalyse?</p> <p>Selon toi, quels sont les avantages et les inconvénients de l'autoanalyse par rapport à l'analyse par un observateur externe? Pourquoi?</p>	<p>Au plan de la méthode descriptive préconisée et de la liberté d'analyse.</p>

<p>Que penses-tu du portrait de ta gestion de classe qui ressort de l'utilisation du SPAGC?</p>	<p>Est-il réaliste, représentatif? Est-il complet? Au niveau du fond et de la forme. Penses-tu que le visionnement d'une telle séquence peut donner un aperçu réaliste de la GC d'un stagiaire?</p>
<p>Aurais-tu aimé utiliser cet instrument durant tes stages? Pourquoi?</p>	
<p>Recommanderais-tu l'utilisation du SPAGC dans les stages ou les cours d'intervention de la formation initiale? Si tu étais chargé de cours ou superviseur de stage, utiliserais-tu le SPAGC? Comment?</p>	<p>Travail à remettre? Évaluation formative? Autoévaluation?</p>
<p>Selon toi, est-ce que le SPAGC rencontre son but? (Produire un portrait représentatif de la GC d'un stagiaire dans le but de l'améliorer)</p>	
<p>En quoi l'utilisation du SPAGC peut-il aider un stagiaire à améliorer sa gestion de classe? Pourquoi?</p>	
<p>Le SPAGC serait utilisé par le stagiaire seul avec un guide d'utilisation. À quoi ce guide devrait-il ressembler (explications, exemples, etc.)?</p>	

Pertinence, utilité et possibilités du SPAGC

Conclusion de l'entretien	Est-ce que ta perception de la gestion de classe a changé après la rencontre de ce soir? Comment? Pourquoi?	
	C'était ma dernière question. Y a-t-il des aspects que nous n'avons pas abordés et par rapport auxquels tu as quelque chose à dire?	
	MERCI! Puis-je te nommer dans la section des remerciements de mon mémoire?	

## APPENDICE E

Réduction des propos recueillis auprès des stagiaires lors de l'entretien individuel  
semi-dirigé

### Thème 1 : Premières impressions sur l'instrument

Q1. Parle-moi de la séance de codage, comment as-tu trouvé cela?

S1V	S2M	S3G
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficile de ne pas pouvoir écrire en visionnant; préfère avoir le droit d'arrêter la séquence pour écrire.</li> <li>• A l'impression d'avoir oublié des choses (pcq pas le droit d'écrire en visionnant).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprécie l'instrument.</li> <li>• L'instrument est précis.</li> <li>• L'instrument a des points forts.</li> <li>• Grille complexe; elle doit être expliquée.</li> <li>• Enlèverait quelques questions.</li> <li>• Bloc 3 (comportement) plus intéressant que le bloc 2 (consignes).</li> <li>• Pas utile de visionner deux fois la séquence 2; ça pourrait être une autre séquence.</li> </ul>

### Thème 1 : Premières impressions sur l'instrument

Q2. Comment as-tu trouvé ça de te voir sur vidéo et de t'analyser? Est-ce que c'est la première fois que tu faisais ça?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déjà fait dans le cadre d'un cours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déjà fait dans le cadre d'un cours.</li> <li>• Déjà fait en stage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déjà fait dans le cadre d'un cours.</li> <li>• Première fois avec de vrais élèves.</li> <li>• Intéressant de pouvoir s'auto-observer; permet de voir ses erreurs; de voir ce qui s'est passé.</li> </ul>

### Thème 2 : Avantages et inconvénients de l'instrument

Q3. Que penses-tu de l'instrument ? Comment l'as-tu trouvé?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intéressant à faire.</li> <li>• Difficile d'appliquer à la vraie vie en raison de la longueur de l'analyse.</li> <li>• N'apprécie pas la répétition d'énoncés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les blocs 1 et 3 sont complets.</li> <li>• Le bloc 2 est plus confus et plus difficile à remplir : il couvre beaucoup de sujets, énoncés un peu disparates; propose de le diviser en sous-thèmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprécie de coder l'accueil en 1<sup>er</sup>.</li> <li>• Apprécie la pertinence des questions du bloc 1.</li> </ul>

## Thème 2 : Avantages et inconvénients de l'instrument

Q4. Quels sont ses avantages et ses inconvénients? Structure, ordre des énoncés?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'identifier les lacunes.</li> <li>• N'aime pas avoir visionné deux fois la séquence 2; préfère visionner une autre séquence.</li> <li>• Aurais apprécié visionner une autre séquence différente de l'accueil et du « développement ».</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprécie la précision de l'instrument.</li> <li>• Apprécie le caractère complet de l'instrument au niveau de la GC; il permet d'identifier bcp d'aspects de la GC.</li> <li>• Permet aux étudiants débutants de prendre conscience et de travailler différents aspects de la GC.</li> </ul>

## Thème 2 : Avantages et inconvénients de l'instrument

Q5. Si tu avais à apporter des améliorations à l'instrument, quelles seraient-elles (toujours dans le but de produire un portrait réaliste des différents aspects de la GC)?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diviser l'instrument selon les trois temps pédagogiques (avec trois séquences à coder une fois chacune).</li> <li>• Privilégier une approche plus quantitative ou nominale (par la présence ou absence de critères, par exemple).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficile de décider si c'est favorable ou défavorable, sans avoir de point de repère.</li> <li>• Suggère d'identifier d'abord si l'énoncé a été réalisé et, ensuite, de décrire ce qui est favorable ou non (4 branches, comme Harter).</li> <li>• Suggère de réorganiser le bloc 2 en sous-thèmes (matériel, transitions, sécurité, etc.). Même pour les autres blocs?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mieux organiser la grille. Regrouper les énoncés en sous-thèmes, mais pas trop comme l'ancienne version et conserver les blocs comme l'accueil. Au moins regrouper les énoncés semblables.</li> <li>• Éviter la répétition d'énoncés.</li> <li>• Diminuer le nombre d'énoncés à environ 30 (éliminer, fusionner).</li> <li>• Organiser les énoncés par temps de cours (facilite le repérage des séquences).</li> <li>• Apprécie le principe de la grille.</li> </ul>

Thème 3 : Clarté, pertinence et représentation des énoncés de l'instrument

Q6. Que penses-tu de la clarté des énoncés?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énoncés clairs.</li> <li>• Difficile pour des étudiants moins avancés que 4<sup>e</sup> année.</li> <li>• Préparer un document présentant des exemples pour chaque énoncé.</li> <li>• Attention aux énoncés 9 et 19 (consignes, vs exécution).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énoncés très clairs, facile de les comprendre et d'identifier ce qui s'y rapporte.</li> <li>• Organisation des énoncés à retravailler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énoncés clairs en général.</li> <li>• Quelques énoncés peuvent être simplifiés, clarifiés (dont #30, « épuiser l'autorité »). Mais sont bien compris avec des explications (guide d'utilisation).</li> </ul>

Thème 3 : Clarté, pertinence et représentation des énoncés de l'instrument

Q7. Selon toi, quels sont les aspects qui sont trop ou pas assez couverts par l'instrument?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajouter des énoncés sur la gestion et les réactions aux CP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloc 3 (cmpt élèves) complet.</li> <li>• Placer l'aspect sécurité dans les trois blocs.</li> <li>• Décrire l'application des consignes de sécurité.</li> <li>• Décrire la mise en place de la sécurité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éliminer quelques énoncés (6-7).</li> <li>• Les énoncés sont pertinents et non redondants.</li> <li>• Éliminer la répétition d'énoncés.</li> <li>• Fusionner énoncés 1 et 2 (routine d'arrivée et prise de présences).</li> </ul>

## Thème 4 : Procédures d'autoanalyse et fonctionnement de l'instrument

Q8. Qu'as-tu trouvé le plus facile et le plus difficile durant l'autoanalyse?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>Permettre de remplir en visionnant (surtout pour le bloc 3).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté au niveau de la distinction « règle-routine-consigne », malgré l'explication du début.</li> <li>Les énoncés les plus faciles à « coder » sont ceux qui impliquent moins de jugement, les énoncés « directs », comme présenter le menu, donner des consignes de sécurité, etc.</li> <li>Les énoncés qui impliquent davantage de jugement comme « organiser de manière efficace... » sont plus difficiles à coder. Ce sont souvent les énoncés touchant les comportements ou l'organisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parfois difficile de se remémorer la séquence après le visionnement. Surtout pour les énoncés plus pointus. Il y a moins de problèmes pour les énoncés plus généraux, parce qu'on se souvient de la tendance générale.</li> <li>Suggère de permettre de rembobiner la séquence au besoin (éviter les problèmes de mémoire, de distraction, peut pas l'empêcher, etc.)</li> <li>L'instrument permet de diriger la réflexion sur la GC et de l'axer sur une panoplie d'éléments pertinents. Permet d'encadrer la réflexion sur la GC en la guidant à partir des énoncés. Parfois difficile d'analyser sa GC, mais l'instrument favorise l'analyse en la guidant.</li> <li>Il est facile d'identifier les forces et les faiblesses suite à l'analyse, car les éléments à analyser sont déjà identifiés.</li> <li>Propose des pistes d'amélioration de la GC.</li> <li>Apprécie de remplir après le visionnement; évite de remplir trop tôt, avant de tout voir.</li> </ul>

**Thème 4 : Procédures d'autoanalyse et fonctionnement de l'instrument**

Q9. Comment organiserais-tu la séance d'autoanalyse? Selon toi, combien de fois un stagiaire devrait-il visionner une séquence pour fournir une description adéquate de tous les énoncés?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un seul visionnement est suffisant. Ajouter au besoin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préciser les consignes d'observation (retour sur un mode d'analyse à 4 branches comme Harter) : 1-oui/non, 2-favorable/défavorable.</li> <li>• Aurais apprécié pouvoir écrire dans l'instrument durant le visionnement.</li> <li>• Deux visionnements, au moins. Décrire entre les deux visionnements.</li> <li>• 10 min.= une bonne durée, mais pas plus long que ça.</li> <li>• Organiser les blocs selon les 3 temps pédagogiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suggère d'utiliser trois séquences différentes (pas de révisionnement).</li> <li>• Suggère de permettre le retour en arrière durant le visionnement.</li> <li>• 10 min. = bonne durée. Il faut une séquence qui permet d'observer tous les énoncés et de voir l'activité du début à la fin (montage au besoin).</li> <li>• Une seule séquence de 10 min. n'est pas suffisante pour dresser un portrait complet de la GC. Mais répéter l'expérience plusieurs fois permettrait de produire un portrait global juste.</li> </ul>

## Thème 4 : Procédures d'autoanalyse et fonctionnement de l'instrument

Q10. Que penses-tu de la procédure d'autoanalyse? Libre et descriptif...

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plus simple à utiliser par l'utilisateur.</li> <li>• Difficile de quantifier ou d'attribuer un score.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le résultat est grandement influencé par le jugement et la compétence de l'utilisateur. Le résultat peut donc être très loin de la réalité.</li> <li>• Suggère de mettre en place un système à 4 branches (Harter) : présence ou non du comportement et description de ce qui est favorable ou pas.</li> <li>• Cette approche permet de poser un regard un plus objectif et de mieux cibler les problèmes de GC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préfère l'approche descriptive libre qu'à la quantification. Le résultat est ainsi plus précis et significatif.</li> <li>• Le résultat dépend du sérieux de la démarche.</li> <li>• Il faudrait évaluer le travail pour s'assurer du sérieux de la démarche.</li> </ul>

## Thème 4 : Procédures d'autoanalyse et fonctionnement de l'instrument

Q11. Selon toi, quels sont les avantages et les inconvénients de l'autoanalyse (par rapport à l'analyse par un observateur externe)? Pourquoi?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un observateur externe serait plus objectif et produirait une meilleure plus représentative.</li> <li>• Il serait intéressant de comparer l'autoanalyse avec l'analyse d'un observateur externe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observateur externe, comme l'autoanalyse, présente des avantages : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AA : connaît le contexte (routinés, cours précédents, élèves, etc.)</li> <li>○ OE : plus critique concernant les éléments qui peuvent être sortis du contexte (consignes, durée, clarté, etc.)</li> </ul> </li> <li>• L'idéal serait de faire les deux : l'autoanalyse et l'analyse par un observateur externe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les deux méthodes sont intéressantes, mais aucune des deux n'est plus juste.</li> <li>• L'analyse est toujours subjective, car elle se fait selon les valeurs de « l'analyseur ».</li> </ul>

## Thème 5 : Pertinence, utilité et possibilités de l'instrument

Q12. Que penses-tu du portrait de ta gestion de classe qui ressort de l'utilisation de l'instrument?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remarque davantage les aspects à améliorer que les aspects positifs</li> <li>• Pas eu le temps pour lire les résultats.</li> <li>• Portrait assez complet.</li> <li>• Le résultat témoigne bien de ce qui s'est passé durant la séquence et le cours.</li> <li>• On ne peut pas affirmer que le résultat se généralise à tous les cours.</li> <li>• Apprécierait un résultat sous forme de cote, de score, d'énoncé.</li> <li>• Au moins, résumer les sous-thèmes importants (consignes, règles-routines, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remarque davantage les aspects à améliorer que les aspects positifs</li> <li>• Le portrait est bon, mais n'identifie pas de lacunes principales.</li> <li>• L'exercice permet d'améliorer sa GC.</li> <li>• Apprécie la forme « favorable /défav. ». Elle permet de bien cerner les éléments à conserver vs les éléments à améliorer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprécie beaucoup l'approche descriptive.</li> <li>• N'aime pas les outils à notation chiffrées ou à « oui/non/ ».</li> <li>• Trouve le résultat intéressant (fond).</li> </ul>

## Thème 5 : Pertinence, utilité et possibilités de l'instrument

Q13. Aurais-tu aimé utiliser cet instrument durant tes stages? Pourquoi?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aimerais l'utiliser en stage.</li> <li>• Support pour le choix, le suivi et l'évaluation des objectifs de stage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jamais utilisé d'outil sur la GC en stage ou durant le bacc.</li> <li>• Aimerais l'utiliser en stage.</li> <li>• Utile pour l'enseignant associé (guide, points de repères).</li> <li>• Utile pour les stagiaires, sous forme de guide ou aide-mémoire avec des énoncés pour encadrer les retours sur les séances enseignées.</li> <li>• En stage, ça ferait une charge de travail de plus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aimerais l'utiliser en stage, sous forme de travail évalué.</li> <li>• Apprécie l'aspect descriptif; n'aime pas les notations chiffrées.</li> </ul>

## Thème 5 : Pertinence, utilité et possibilités de l'instrument

Q14. Recommanderais-tu l'utilisation de l'instrument dans les stages ou les cours d'intervention de la formation initiale? Si tu étais chargé de cours ou superviseur de stage, utiliserais-tu l'instrument? Comment?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recommanderait l'utilisation de l'instrument pour les stages.</li> <li>• Suggère de simplifier l'instrument, notamment en répartissant l'analyse sur plusieurs cours, afin d'alléger le travail.</li> <li>• Comme superviseure, demanderait une analyse en début et une analyse en fin de stage, afin de voir l'évolution.</li> <li>• Le travail serait noté.</li> <li>• En tant que stagiaire, ce serait pertinent de faire un tel travail d'analyse. Cependant, il devrait remplacer un autre travail et non s'ajouter à la présente charge de travail du stage.</li> <li>• L'instrument permet une réflexion plus pertinente et concrète qui permet de cibler les lacunes en GC, que le bilan de stages.</li> <li>• Intéressant à utiliser après la rencontre de supervision.</li> <li>• Pertinent à utiliser dans des cours d'intervention, surtout en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année où les cours sont beaucoup axés sur la planification.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recommanderait l'utilisation de l'instrument pour les stages et dans le cadre d'un cours ciblant la GC; et même pour des enseignants actuels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'instrument doit être utilisé avec sérieux pour être utile.</li> <li>• Il faudrait noter le travail d'analyse (et non la qualité de la GC) pour assurer le sérieux de la démarche.</li> <li>• Modifierait la répartition des évaluations du stage pour intégrer l'autoanalyse à l'aide de l'instrument (diminuer le poids du superviseur et enlever le contrat de stage).</li> <li>• Faire 3 analyses durant le stage et remettre le travail dans une rencontre où ils peuvent échanger et poser des questions.</li> <li>• On pourrait greffer des énoncés sur la planification ou autre.</li> </ul>

## Thème 5 : Pertinence, utilité et possibilités de l'instrument

Q15. Selon toi, est-ce que l'instrument rencontre son but? (Permettre l'analyse de la gestion de classe dans le but de l'améliorer)

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprécierait avoir un score, un profil qualifiant et même quantifiant sa GC... (bonne, mauvaise...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le résultat n'identifie pas un style/profil de GC.</li> <li>Ce n'est pas pertinent d'obtenir un style/profil comme résultat. Préfère connaître les points forts et les points faibles en GC.</li> <li>L'instrument permet d'identifier les points forts et les points faibles en GC, ce qui est à conserver et à améliorer.</li> <li>Le résultat témoigne bien de ce qui s'est passé durant la séquence et le cours, mais il ne tient pas compte de ce qui n'est pas directement observable. (ndlr : voilà pourquoi l'autoanalyse est intéressante... l'utilisateur, lui, peut en tenir compte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les énoncés sont pertinents et complets</li> <li>L'instrument permet d'obtenir un portrait réaliste de la GC de l'utilisateur, mais l'exercice doit être répété plus d'une fois pour accroître sa « fiabilité ».</li> <li>Répéter l'analyse permet aussi d'observer un plus grand nombre de pratiques (des N/A), car elles ne s'observent pas toutes à chaque séance/séquence (dépendamment du contexte, des élèves, etc.).</li> </ul>

## Thème 5 : Pertinence, utilité et possibilités de l'instrument

Q16. En quoi l'utilisation de l'instrument peut-il aider un stagiaire à améliorer sa gestion de classe? Pourquoi?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incapable de répondre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier si les pratiques de GC à adopter sont appliquées.</li> <li>• L'aspect descriptif permet de cerner ce qui est à conserver et à améliorer.</li> <li>• L'instrument est utile.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet de cibler facilement les points forts et les points faibles en GC.</li> <li>• Permet de décrire les points forts et les faibles en GC (au-delà de l'identification, la description va plus loin que « oui/non », elle permet de voir le « comment » et elle favorise la réflexion).</li> <li>• Encourage la réflexion sur des pistes d'amélioration de la GC.</li> <li>• Favorise et accélère le développement et l'apprentissage de la GC.</li> <li>• Encourage la réflexion sur les pratiques de GC en général.</li> <li>• Pour maximiser l'efficacité/utilité de l'instrument, la séance doit être analysée dans un court laps de temps suivant son déroulement (mémoire + permet de modifier les pratiques plus rapidement).</li> </ul>

## Thème 5 : Pertinence, utilité et possibilités de l'instrument

Q17. L'instrument sera utilisé par le stagiaire seul avec un guide d'utilisation. À quoi ce guide devrait-il ressembler (explications, exemples, etc.)?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les énoncés sont clairs.</li> <li>• Inclure des exemples de description.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les exemples présents sont appropriés.</li> <li>• Indiquer comment il faut utiliser/remplir l'instrument.</li> <li>• Indiquer quoi faire lorsqu'un énoncé n'est pas applicable.</li> <li>• Décrire la marche à suivre pour sélectionner les séquences et les visionner.</li> <li>• Réorganiser les énoncés en sous-thèmes, mais le codage de chaque séquence devient plus long (pcq on doit coder tous les énoncés).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclure des exemples de description pour chaque énoncé ou quelques exemples qui s'appliquent à plusieurs énoncés.</li> </ul>

## Thème 6 : Conclusion de l'entretien

Q18. Est-ce que ta perception de ta gestion de classe a changé après la rencontre de ce soir? Comment? Pourquoi?

S1V	S2M	S3G
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perception du concept de GC inchangée.</li> <li>Perception de la GC de la séance filmée changée : meilleure qu'elle pensait.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un peu changée : détection de certaines erreurs reliées à des éléments qu'elle croyait acquis.</li> <li>L'exercice attire l'attention sur certains éléments à travailler dans le futur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pas vraiment changée.</li> </ul>

## Thème 6 : Conclusion de l'entretien

Q20. C'était ma dernière question. Aurais-tu quelque chose à ajouter?

S1V	S2M	S3G
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprécierait écrire pendant le visionnement (au fur et à mesure).</li> <li>N'apprécie pas le logiciel de tableur utilisé comme plateforme pour l'analyse. Un logiciel de traitement de texte serait plus approprié.</li> <li>Apprécierait entendre les élèves sur l'enregistrement.</li> </ul>	

## APPENDICE F

Système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC)  
(version 5)

**SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (version 5)**

Énoncés		Aspects favorables		Aspects défavorables	
OUVERTURE (de 00m00 à 00m00)					
Gestion des consignes					
1.	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.				
2.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration).				
3.	Présenter le "menu" du cours aux élèves.				
4.	Préciser aux élèves les consignes générales pour réaliser l'ensemble des activités d'un cours.				
5.	Utiliser un déclencheur motivant pour tout nouveau contenu.				
6.	Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves au déclencheur utilisé.				
7.	Présenter des liens avec le contenu des cours précédents ou suivants.				
17.	Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication.				
Gestion de l'organisation					
18.	Utiliser des routines pour l'arrivée des élèves en gymnase et la fermeture du cours.				
19.	Utiliser une routine de prise de présences.				
25.	Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves.				
28.	Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.				

31.	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide).		
<b>Gestion des interventions auprès des élèves</b>			
32.	Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à eux.		
33.	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.		
35.	Intervenir lorsqu'une consigne d'organisation n'est pas respectée.		
41.	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distrait ou hors-tâche.		
42.	Éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive.		
43.	Éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur.		
<b>ACTIVITÉ (de 00m00 à 00m00)</b>			
<b>Gestion des consignes</b>			
1.	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.		
2.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration).		
8.	Faire part aux élèves du ou des objectifs de chaque activité.		
9.	Préciser les consignes spécifiques de réalisation des tâches pour chaque étape d'une activité.		
10.	Préciser les consignes spécifiques concernant l'organisation des élèves pour chaque activité (positionnement et déplacements des élèves lors de l'activité, rotations, etc.).		

11. Préciser les consignes de sécurité pour chaque activité.		
12. Pour chaque activité ou tâche, transmettre les critères de réussite.		
13. Annoncer la durée des différentes étapes de l'activité prévue.		
14. Varier le mode de présentation du contenu (explications, démonstrations de l'enseignant, démonstrations des élèves, questionnements, etc.).		
15. Préciser les consignes pour chaque étape d'une transition ou d'une tâche d'organisation (formation d'équipes, rotations, déplacements, rassemblement et dispersion des élèves avant et après l'activité, etc.).		
16. S'il y a lieu, préciser les consignes d'utilisation d'un matériel spécial.		
17. Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication.		
<b>Gestion de l'organisation</b>		
20. Le matériel du gymnase est préparé en fonction des activités prévues pour le cours.		
21. Utiliser des routines pour la distribution et le rangement du matériel.		
22. Adopter une organisation efficace des élèves et du matériel pour chaque activité ou tâche d'organisation (formation d'équipes, déplacements, rassemblement et dispersion des élèves avant et après l'activité, positionnement et déplacements des élèves lors de l'activité, rotations, etc.).		

23.	Utiliser des variantes d'activités pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés.		
24.	Calibrer adéquatement la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.		
25.	Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves.		
26.	Se déplacer stratégiquement durant une période de cours (se rapprocher d'élèves hors-tâche, d'élèves en difficulté, circuler, etc.).		
27.	Superviser efficacement en même temps deux activités et plus (ex.: travail en ateliers, arbitrage, etc.).		
28.	Éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours.		
29.	Éviter d'interrompre le rythme d'une activité pour des raisons superflues.		
30.	Utiliser des transitions efficaces (moment, durée, fréquence).		
31.	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide).		
<b>Gestion des interventions auprès des élèves</b>			
32.	Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à eux.		
33.	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.		
34.	Intervenir lorsqu'une consigne de sécurité n'est pas respectée.		
35.	Intervenir lorsqu'une consigne d'organisation n'est pas respectée.		
36.	Intervenir lorsqu'une consigne de réalisation n'est pas respectée (une tâche non réussie ≠ une consigne non respectée).		

37.	Renforcer les bons comportements et les efforts des élèves (processus).	
38.	Valoriser les réussites et les améliorations (produit).	
39.	Stimuler les élèves qui déforment la tâche.	
40.	Stimuler les retardataires.	
41.	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distrait ou hors-tâche.	
42.	Éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive.	
43.	Éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur.	

\*Les énoncés 1, 2, 17, 25, 28, 31, 32, 33, 35, 41, 42 et 43 s'appliquent autant lors du déroulement de l'accueil que celui des activités.

## APPENDICE G

Lettre d'invitation envoyée aux experts en formation pratique des enseignants  
d'éducation physique

UQAM, le 6 avril 2012

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité(e) à participer à un entretien de groupe sur l'appréciation d'un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC) destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique et développé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Le SPAGC, conçu à partir du modèle de gestion de classe de Nault (1998), a déjà traversé plusieurs étapes de mises à l'essai, notamment auprès de stagiaires en enseignement de l'éducation physique.

Le but de cette rencontre est maintenant de recueillir l'opinion d'experts en formation pratique des enseignants d'éducation physique en vue de conduire le SPAGC à sa version finale.

Votre participation à cet entretien de groupe contribuera au développement d'un instrument pédagogique fort pertinent. Par ailleurs, le SPAGC sera mis à votre disposition pour une utilisation future. Enfin, il s'agira d'une occasion d'échanger avec des collègues superviseurs de stage provenant d'une autre université.

### Coordonnées de la rencontre

Date : Jeudi le 3 mai 2012  
Heure : 18h30 à 20h30  
Lieu : Université du Québec à Montréal  
Pavillon des Sciences Biologiques  
141, avenue du Président-Kennedy, Montréal, P.Q.  
Local SB-4510  
Invités : Des superviseurs de stage en enseignement de l'éducation physique de l'UQAM et de l'Université de Montréal

### Déroulement de la rencontre

Avant la rencontre, vous devrez d'abord prendre connaissance du SPAGC et de son guide d'utilisation. Ceux-ci vous seront acheminés par voies postale et électronique.

L'entretien de groupe se déroulera en deux parties. La première partie se traduira par une présentation d'environ 15 minutes sur le SPAGC et son utilisation. Lors de la deuxième partie de la rencontre, vous et vos collègues participants serez invités à faire part de vos commentaires sur le SPAGC.

Si vous êtes intéressé(e) à participer à cette rencontre, nous vous prions de confirmer votre présence par courriel afin de recevoir des copies informatique et papier du SPAGC et de son guide d'utilisation.

Salutations,

Youri Trottier, B.Sc.  
Étudiant à la maîtrise en kinanthropologie  
Université du Québec à Montréal

## APPENDICE H

Synthèse des propos recueillis auprès des experts en formation pratique des  
enseignants d'éducation physique lors de l'entretien de groupe

#### PERTINENCE DE SE PENCHER SUR LA GESTION DE CLASSE (GC) DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

- Très bonne idée, permet de développer la pratique réflexive et l'autonomie
- Les stages sont l'occasion idéale pour travailler la gestion de classe
- Le SPAGC est pertinent pour le stagiaire, mais aussi pour l'enseignant associé et le superviseur de stage

#### AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DU SPAGC

- Les experts apprécient l'autoanalyse vidéo
- Le SPAGC permet de cibler des éléments précis de GC et d'observer ceux qui sont à améliorer et ceux qui fonctionnent déjà bien; amène une prise de conscience de ses forces et faiblesses
- Le SPAGC permet, en quelque sorte, de gagner du temps pour identifier de façon précise ce qui ne va pas
- Une autoanalyse réalisée à partir du SPAGC permet au stagiaire d'apporter des ajustements à sa GC
- Le SPAGC permet de guider les stagiaires
- Le SPAGC permet d'organiser les éléments de gestion de classe
- Les énoncés sont observables, concrets et près du quotidien
- Le SPAGC pourra aussi supporter les enseignants associés dans leurs rétroactions en leur fournissant des pistes
- Les experts apprécient la sélection de séquences pour réduire le temps d'analyse
- Le SPAGC permet de centrer l'analyse vidéo sur des éléments concrets
- Le SPAGC permet de travailler les habiletés d'observation des stagiaires
- Le SPAGC est présenté dans un format informatique qu'on peut facilement modifier
- Certains experts se questionnent sur la charge de travail demandée aux stagiaires reliée à l'utilisation du SPAGC
- Le SPAGC représente une charge de travail considérable, mais qui sera bien investie et qui apportera beaucoup aux stagiaires
- L'outil est complet, mais lourd
- Un expert se questionne quant à la capacité des stagiaires à utiliser le SPAGC. Les 4 autres experts ne sont pas inquiets : les stagiaires sont capables d'utiliser un tel instrument

#### CLARTÉ DES ÉNONCÉS

- Les énoncés sont clairs, mais les stagiaires sont les mieux placés pour juger de la clarté des énoncés (ndlr : des essais avec des stagiaires ont déjà été faits)

#### ORGANISATION DES ÉNONCÉS

- Le SPAGC est bien structuré, énoncés bien organisés; permet de cerner les difficultés

#### COUVERTURE DES PRATIQUES DE GC (ajouter, enlever des énoncés...)

- Le SPAGC est très complet
- Aucun énoncé à enlever; le superviseur n'a qu'à choisir les énoncés qu'il souhaite faire cibler à ses stagiaires

#### FORMULE DU SPAGC (DESCRIPTIF ET LIBERTÉ D'ANALYSE)

- Les experts apprécient l'analyse descriptive
- Pour faire de la pratique réflexive, il faut une analyse descriptive
- La pratique réflexive prend encore plus de valeur auprès des stagiaires qui présentent des difficultés. Elle permet de mieux comprendre ce qui s'est passé

#### AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS RELIÉS À L'AUTOANALYSE

- L'autoanalyse ajoute de la signifiante à l'analyse
- L'autoanalyse favorise la pratique réflexive qui, elle, représente l'un des buts poursuivis par les stages pratiques

#### AMÉLIORATIONS À APPORTER AU SPAGC?

- Aucune amélioration n'a été suggérée

#### AMÉLIORATIONS À APPORTER AU GUIDE D'UTILISATION?

- Préciser que l'analyse réalisée à partir du SPAGC dépend du contexte et qu'elle n'est pas nécessairement généralisable
- Insister sur la vocation du SPAGC : ≠évaluation du stagiaire
- Spécifier qu'il doit s'agir d'un travail d'autoanalyse
- Inclure un modèle de demande d'autorisation à filmer destinée aux parents d'élèves

RECOMMANDATIONS QUANT À L'UTILISATION DU SPAGC PAR DES FORMATEURS  
UNIVERSITAIRES DANS LE CADRE DE STAGES PRATIQUES

- Oui, les experts utiliseraient le SPAGC
- Sous forme d'autoévaluation diagnostique pré-stage permettant d'identifier les éléments (énoncés) à travailler durant le stage
- Utiliser par sections et progressivement pour simplifier le travail d'analyse.
- Recommandent l'utilisation en stage 3 et 4 (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année)
- Répéter plusieurs fois, dans des contextes différents
- Recommandent qu'un travail d'autoanalyse réalisé avec le SPAGC, en raison de sa charge de travail considérable, puisse remplacer certains autres travaux de stage jugés moins pertinents; ce travail pourrait être inclus dans les rapports de stages.
- Ne pas demander au stagiaire de juger son enseignant associé à partir du SPAGC
- Le SPAGC doit, au préalable, être présenté et expliqué aux stagiaires avant son utilisation. Les stagiaires doivent être formés à l'analyse vidéo
- En premier lieu, le SPAGC doit être utilisée en autoanalyse sans influence de l'enseignant associé. Dans un deuxième temps, il peut y avoir une mise en commun pour bonifier l'autoanalyse
- Après le stage, il serait intéressant de faire partager aux stagiaires leur travail d'autoanalyse

CONDITIONS D'UTILISATION DU SPAGC POUR PERMETTRE L'AMÉLIORATION DE LA GC  
D'UN STAGIAIRE

- L'autoanalyse doit être faite au moins deux fois à l'intérieur d'un même stage
- L'exercice doit être répété plusieurs fois. « ça prend du temps, mais il faut prendre le temps »
- On voit l'amélioration quand on le fait souvent
- Le stagiaire doit s'appliquer et être de bonne foi

## APPENDICE I

Systeme pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC)  
(version 6 finale)

---

**SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO DE LA GÉSTION DE CLASSE (SPAGC) (version 6 finale)**

Énoncés		Aspects favorables		Aspects défavorables	
OUVERTURE (de 00m00 à 00m00)					
Gestion des consignes					
1	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler				
2	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration)				
3	Présenter le "menu" du cours aux élèves				
4	Préciser aux élèves les consignes générales pour réaliser l'ensemble des activités d'un cours				
5	Utiliser un déclencheur motivant pour tout nouveau contenu				
6	Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves au déclencheur utilisé				
7	Présenter des liens avec le contenu des cours précédents ou suivants				
17	Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication				
Gestion de l'organisation					
18	Utiliser des routines pour l'arrivée des élèves en gymnase et la fermeture du cours				
19	Utiliser une routine de prise de présences				
20	Utiliser des routines pour gérer les sorties de gymnase (toilettes, fontaines, etc.)				
26	Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves				

29	Prendre des moyens afin d'éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours		
32	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide)		
<b>Gestion des interventions auprès des élèves</b>			
33	Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à eux		
34	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée		
36	Intervenir lorsqu'une consigne d'organisation n'est pas respectée		
42	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distrait ou hors-tâche		
43	Prendre des moyens afin d'éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive		
44	Prendre des moyens afin d'éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur		
<b>ACTIVITÉ (de 00m00 à 00m00)</b>			
<b>Gestion des consignes</b>			
1	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler		
2	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration)		
8	Faire part aux élèves du ou des objectifs de chaque activité		
9	Préciser les consignes spécifiques de réalisation des tâches pour chaque étape d'une activité		

10	Préciser les consignes spécifiques concernant l'organisation des élèves pour chaque activité (positionnement et déplacements des élèves lors de l'activité, rotations, etc.)	
11	Préciser les consignes de sécurité pour chaque activité	
12	Pour chaque activité ou tâche, transmettre les critères de réussite	
13	Annoncer la durée des différentes étapes de l'activité prévue	
14	Varier le mode de présentation du contenu (explications, démonstrations de l'enseignant, démonstrations des élèves, questionnements, etc.)	
15	Préciser les consignes pour chaque étape d'une transition ou d'une tâche d'organisation (formation d'équipes, rotations, déplacements, rassemblement et dispersion des élèves avant et après l'activité, etc.)	
16	S'il y a lieu, préciser les consignes d'utilisation d'un matériel spécial	
17	Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication	
<b>Gestion de l'organisation</b>		
20	Utiliser des routines pour gérer les sorties de gymnase (toilettes, fontaines, etc.)	
21	Le matériel du gymnase est préparé et facilement accessible en fonction des activités prévues pour le cours	
22	Utiliser des routines pour la distribution et le rangement du matériel	

23	Adopter une organisation efficace des élèves et du matériel pour chaque activité ou tâche d'organisation (formation d'équipes, déplacements, rassemblement et dispersion des élèves avant et après l'activité, positionnement et déplacements des élèves lors de l'activité, rotations, etc.)		
24	Utiliser des variantes d'activités pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés		
25	Calibrer adéquatement la durée de chaque activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves		
26	Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves		
27	Se déplacer stratégiquement durant une période de cours (se rapprocher d'élèves hors-tâche, d'élèves en difficulté, circuler, etc.)		
28	Superviser efficacement en même temps deux activités et plus (ex.: travail en ateliers, arbitrage, etc.)		
29	Prendre des moyens afin d'éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours		
30	Prendre des moyens afin d'éviter d'interrompre le rythme d'une activité pour des raisons superflues		
31	Utiliser des transitions efficaces (moment, durée, fréquence)		
32	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide)		
<b>Gestion des interventions auprès des élèves</b>			
33	Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à eux		
34	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée		

<b>35</b>	Intervenir lorsqu'une consigne de sécurité n'est pas respectée	
<b>36</b>	Intervenir lorsqu'une consigne d'organisation n'est pas respectée	
<b>37</b>	Intervenir lorsqu'une consigne de réalisation n'est pas respectée (une tâche non réussie ≠ une consigne non respectée)	
<b>38</b>	Renforcer les bons comportements et les efforts des élèves (processus)	
<b>39</b>	Valoriser les réussites et les améliorations (produit)	
<b>40</b>	Stimuler les élèves qui déforment la tâche	
<b>41</b>	Stimuler les retardataires	
<b>42</b>	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distrait ou hors-tâche	
<b>43</b>	Prendre des moyens afin d'éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive	
<b>44</b>	Prendre des moyens afin d'éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur	

\*Les énoncés 1, 2, 17, 20, 26, 29, 32, 33, 34, 36, 42, 43 et 44 s'appliquent autant lors du déroulement de l'accueil que celui des activités.

## APPENDICE J

Guide d'utilisation du SPAGC

SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO DE LA GESTION DE  
CLASSE (SPAGC)

Guide d'utilisation

Youri Trottier, B.Sc.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES .....	2
PRÉSENTATION ET MANDAT DU SPAGC .....	3
CONDITIONS PRÉALABLES POUR UNE UTILISATION EFFICACE .....	4
DIRECTIVES POUR L'ENREGISTREMENT DE LA SÉANCE .....	5
DIRECTIVES POUR LE REPÉRAGE ET POUR LA SÉLECTION DES SÉQUENCES .....	6
DIRECTIVES POUR L'AUTOANALYSE.....	7
CONTEXTES D'UTILISATION SUGGÉRÉS .....	12
GLOSSAIRE.....	14
RÉFÉRENCES INTÉRESSANTES .....	15
ANNEXE – DEMANDE D'AUTORISATION POUR FILMER .....	17

## PRÉSENTATION ET MANDAT DU SPAGC

En raison de son impact important sur l'efficacité de l'enseignement, la qualité du climat de travail et la diminution des problèmes d'indiscipline, la gestion de classe est identifiée par la littérature scientifique du domaine de l'éducation physique comme l'un des aspects les plus importants de la pratique enseignante. Aussi représente-elle une préoccupation majeure et une sérieuse difficulté chez les stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique.

Le système d'autoanalyse de la gestion de classe (SPAGC) en éducation physique s'inspire du modèle de gestion de classe de Nault (1998) et du Questionnaire en gestion de classe développé par Nault et Léveillé (1997).

### **\*\*\*ATTENTION\*\*\***

Le SPAGC a été développé afin de contribuer au développement et à l'amélioration des compétences de gestion de classe des futurs enseignants d'éducation physique. **Il s'agit d'un instrument pédagogique encourageant la réflexion sur les pratiques effectives de gestion de classe et non pas d'un instrument visant à recueillir des données dans une perspective de production de connaissances.**

Poursuivant un but **d'autoanalyse**, le SPAGC vise à produire un portrait descriptif des pratiques de gestion de classe en éducation physique, observées en différé, en mettant en relief leurs aspects favorables et défavorables. Enfin, comme le SPAGC est présenté dans un gabarit informatique, l'analyse des séquences nécessite l'utilisation d'un ordinateur.

#### CONDITIONS PRÉALABLES POUR UNE UTILISATION EFFICACE

Dans la mesure où le SPAGC est un instrument permettant l'autoanalyse des pratiques de gestion de classe, l'utilisateur, afin d'en faire une utilisation efficace, doit détenir des connaissances de base en gestion de classe en éducation physique. La plupart des programmes de formation initiale des enseignants d'éducation physique offrent un ou plusieurs cours relié(s) à la gestion de classe. La réussite d'un tel cours ou d'une formation équivalente représente une condition pour une utilisation efficace du SPAGC. Par ailleurs, il est suggéré que le SPAGC soit présenté et expliqué aux stagiaires avant utilisation.

L'utilisation du SPAGC requiert aussi un entraînement minimal à l'autoanalyse vidéo. Des études ont montré que la formation à l'autoanalyse vidéo était nécessaire pour produire une analyse de qualité. Ces mêmes études rapportent que des stagiaires en enseignement de l'éducation physique peuvent être entraînés efficacement à certaines formes d'autoanalyse vidéo à l'intérieur d'une période d'une à deux heures. Cet entraînement peut se dérouler dans le cadre d'un cours de la formation initiale, par exemple.

#### DIRECTIVES POUR L'ENREGISTREMENT DE LA SÉANCE

Comme il s'agit d'un instrument d'autoanalyse vidéo, l'utilisation du SPAGC nécessite l'enregistrement d'une séance d'éducation physique. Cette séance doit être enregistrée au moyen d'une caméra vidéo et d'un micro permettant d'enregistrer les interventions verbales de l'enseignant. L'enregistrement doit couvrir l'intégralité de la séance, soit à partir de l'entrée du premier élève dans le gymnase jusqu'à la sortie du dernier élève, à la fin de la séance.

Lors de l'enregistrement, la caméra doit être positionnée dans un endroit favorisant un angle de tournage maximal, sans nuire au bon déroulement de la séance. Le champ de la caméra doit, en tout temps, suivre les mouvements de l'enseignant tout en cadrant le maximum d'élèves du groupe. Au début de la séance, l'enseignant peut expliquer brièvement aux élèves les motifs de la présence de la caméra.

Pour permettre l'analyse en différé de la séance, l'enregistrement doit être converti en format compatible pour un logiciel de lecture multimédia ou gravé sur DVD.

**Il est fortement conseillé de s'informer auprès de la direction de l'école et de l'institution universitaire à propos des modalités déontologiques à considérer pour l'ensemble de la démarche.**

Un exemple de demande d'autorisation destinée aux parents d'élèves est présenté en annexe du guide.

## DIRECTIVES POUR LE REPÉRAGE ET POUR LA SÉLECTION DES SÉQUENCES

L'analyse d'une séance complète d'éducation physique peut durer jusqu'à plusieurs heures. Afin de réduire le temps consacré à l'autoanalyse vidéo, pour chaque séance enregistrée, deux séquences doivent être sélectionnées pour l'analyse. Les deux séquences choisies doivent, autant que possible, permettre l'observation de tous les aspects de gestion de classe d'une séance complète d'éducation physique.

**La première séquence** représente l'ouverture de la séance et elle doit débuter dès la première minute de la séance et s'étendre jusqu'au début des explications de la première activité. Le SPAGC prévoit l'analyse de l'ouverture de la séance, car celle-ci tient un rôle important au plan de la gestion de classe pour l'ensemble de la séance. Généralement, on y retrouve plusieurs éléments de gestion de classe importants, comme les routines d'entrée en gymnase et de prise de présences, la présentation du contenu de la séance, certaines règles et consignes à suivre pour l'ensemble de la séance, etc. Aucune durée n'est suggérée pour cette première séquence étant donné qu'elle ne se présente qu'une seule fois par séance.

**La deuxième séquence** représente une activité d'apprentissage et ses étapes. Elle doit contenir les explications de l'activité, la réalisation de l'activité par les élèves et, s'il y a lieu, le retour sur l'activité. La durée suggérée pour la deuxième séquence est d'environ 10 à 12 minutes. Cette durée permet généralement l'analyse de tous les énoncés dans un temps raisonnable (le ratio visionnement/analyse est estimé à 3:1).

Un fois les séquences identifiées, il suffit de noter le minutage de l'enregistrement au début et à la fin de chaque séquence afin de pouvoir s'y référer rapidement.

## DIRECTIVES POUR L'AUTOANALYSE

Bien qu'il puisse être utilisé dans plusieurs contextes, le SPAGC se veut d'abord un instrument d'autoanalyse et doit être utilisé comme tel. Bien qu'il puisse être enrichissant de partager les résultats de l'analyse avec d'autres acteurs (enseignant associé, collègues stagiaires, etc.), **il est important que le stagiaire puisse, en premier lieu, analyser ses pratiques sans être influencé par autrui.** Par la suite, une mise en commun des observations réalisées par un tiers peut être effectuée.

Le SPAGC contient 44 énoncés représentant des pratiques de gestion de classe. Pour chaque énoncé que compte l'instrument, l'utilisateur doit décrire les aspects favorables et défavorables des pratiques de gestion de classe observées. Le SPAGC est organisé en deux parties : 1) l'ouverture de la séance et 2) l'activité d'apprentissage. Pour chacune des deux parties, les énoncés sont regroupés en trois thèmes : a) la gestion des consignes, b) la gestion de l'organisation et c) la gestion des interventions auprès des élèves. Parce qu'ils s'appliquent autant lors de l'ouverture de la séance que lors d'une activité d'apprentissage, 13 énoncés se retrouvent dans les deux parties du SPAGC. Afin d'être facilement identifiables dans le SPAGC, les numéros de ces énoncés ont été surlignés en jaune. La figure 1 présente, dans une vue d'ensemble, la première partie du SPAGC (l'ouverture de l'enseignement).

Figure 1  
Aperçu du SPAGC

SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (version 6)			
	Items	Aspects favorables	Aspects défavorables
<b>OUVERTURE (de 00m00 à 00m00)</b>			
<b>Gestion des consignes</b>			
1	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler		
2	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration)		
3	Présenter le "menu" du cours aux élèves		
4	Préciser aux élèves les consignes générales pour réaliser l'ensemble des activités d'un cours		
5	Utiliser un déclencheur motivant pour tout nouveau		
6	Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves au déclencheur utilisé		
7	Présenter des liens avec le contenu des cours précédents ou suivants		
17	Lors de périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication		
<b>Gestion de l'organisation</b>			
18	Utiliser des routines pour l'arrivée des élèves en gymnase et la fermeture du cours		
19	Utiliser une routine de prise de présences		
20	Utiliser des routines pour gérer les sorties de gymnase (toilettes, fontaines, etc.)		
26	Se positionner de façon à voir l'ensemble des élèves		
29	Prendre des moyens afin d'éviter les temps morts pendant le déroulement d'un cours		
32	Trouver une alternative lors d'un dérangement dans le déroulement planifié d'un cours (prise de décision rapide)		
<b>Gestion des interventions auprès des élèves</b>			
33	Prononcer le prénom/nom des élèves pour s'adresser à		
34	Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée		
36	Intervenir lorsqu'une consigne d'organisation n'est pas respectée		
42	Utiliser des méthodes discrètes pour ramener à la tâche un élève distrait ou hors-tâche		
43	Prendre des moyens afin d'éviter d'épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même directive		
44	Prendre de moyens afin d'éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur		

Comme l'illustre la figure 1, le SPAGC est organisé en trois colonnes. La colonne de gauche présente les énoncés à analyser, alors que les deux colonnes de droite sont consacrées à la description des pratiques favorables et défavorables reliées à chacun de ces énoncés. Pour chaque énoncé, l'utilisateur doit décrire de façon sommaire, dans la colonne appropriée, les pratiques de gestion de classe observées et expliquer en quoi elles favorisent ou défavorisent une gestion de classe efficace. Il est possible, pour un même énoncé, d'avoir à décrire des pratiques favorables et des pratiques défavorables. Dans les cas où un énoncé n'est pas observable durant une séquence donnée, on inscrit « N/A ». À l'intérieur du SPAGC, il est possible de consulter des exemples pour tous les énoncés à analyser, comme le présente la figure 2.

Figure 2  
Exemple d'analyse fictive avec le SPAGC

T38

SYSTÈME PÉDAGOGIQUE D'AUTOANALYSE VIDÉO DE LA GESTION DE CLASSE (SPAGC) (exemple)			
Items		Aspects favorables	Aspects défavorables
ACTIVITÉ (de 00m00 à 00m00)			
Gestion des consignes			
1.	Utiliser un signal pour obtenir l'écoute du groupe d'élèves avant de parler.	La plupart du temps, j'utilise un coup de sifflet pour attirer l'attention des élèves. Ce signal demande peu d'énergie et me permet de repindre tous les élèves en même temps.	A deux reprises durant l'activité, j'ai donné des consignes sans siffler. Je n'avais pas l'attention de tous les élèves et les consignes n'ont été suivies que par les élèves qui étaient près de moi.
2.	S'assurer d'avoir l'attention des élèves avant de donner une consigne (ou faire une démonstration).	Après un premier signal (sifflet), j'attends toujours en silence que tous les élèves se taisent et me regardent avant de commencer à parler. Ainsi, j'ai l'attention du groupe lorsque je débute mes consignes.	J'ai parfois donné des rétroactions individuelles à des élèves sans avoir de contact visuel avec eux avec comme résultat qu'ils n'ont pas entendu ma rétroaction.
8.	Faire part aux élèves du ou des objectifs de chaque activité.	Après avoir expliqué deux différentes stratégies, j'ai précisé que l'activité des matchs de hockey visait à mettre en pratique ces stratégies et je l'ai rappelé plusieurs fois durant les matchs. Ainsi, les élèves savaient sur quoi porter leur attention durant l'activité.	
9.	Préciser les consignes spécifiques de réalisation des tâches pour chaque étape d'une activité.		Pour les matchs de hockey, les consignes de réalisation ont été expliquées trop rapidement. En voulant gagner du temps, je suis allé trop vite et les élèves ont mal compris que le capitaine devait être celui qui dirigeait les autres joueurs.
10.	Préciser les consignes spécifiques concernant l'organisation des élèves pour chaque activité (positionnement et déplacements des élèves lors de l'activité, rotations, etc.).	Les consignes de formation des équipes sont claires et efficaces. J'ai donné de l'information aux élèves concernant, l'endroit où se placer avant, pendant et après la formation des équipes. Les équipes se sont formées rapidement et sans conflit.	Aucune consigne n'est donnée concernant les changements de joueurs durant la partie de hockey consommé. Résultat: des joueurs ont obtenu beaucoup de plus de temps de jeu que d'autres et cela a créé quelques conflits.
11.	Préciser les consignes de sécurité pour chaque activité.	J'ai précisé que le port des lunettes étaient obligatoires et que les bâtons ne devaient pas s'élever plus haut que la ceinture.	
12.	Pour chaque activité ou tâche, transmettre les critères de réussite.	Au moins, j'ai transmis les critères de réussite durant mon retour sur l'activité.	Bien que l'objectif de l'activité ait été précisé, je n'ai pas transmis les critères de réussite de la tâche. Je m'en suis rendu compte lors de mon retour sur l'activité, durant lequel je les ai finalement transmis.
		J'ai annoncé combien de temps durait la séance.	

Exemple

Le travail d'analyse se fait simultanément au visionnement des séquences. Le visionnement de celles-ci peut s'effectuer à l'aide d'un logiciel de lecture multimédia ou d'un téléviseur accompagné d'un lecteur DVD.

Avant de débiter l'analyse, l'utilisateur doit lire tous les énoncés du SPAGC. Ensuite, la première séquence (ouverture de la séance) doit être analysée à l'aide des énoncés de la première partie du SPAGC (ouverture de la séance). Puis, la deuxième séquence (activité d'apprentissage) doit être analysée à partir des énoncés de la deuxième partie du SPAGC (activité d'apprentissage). À tout moment lors de l'analyse, l'utilisateur peut suspendre ou reculer l'enregistrement afin de revoir certaines segments.

Afin d'apprécier les effets de l'analyse résultant de l'utilisation du SPAGC, il est conseillé de répéter l'exercice à plusieurs reprises au cours de la formation initiale. Qui plus est, l'efficacité de l'autoanalyse est appelée à grandir à force d'être répétée.

**\*\*\*ATTENTION\*\*\***

Il est à noter que le SPAGC permet de dresser un portrait descriptif des aspects favorables et défavorables des pratiques de gestion de classe dans un contexte précis et des conditions données. Son utilisation **ne permet pas** de généraliser à tous les contextes et de témoigner de la maîtrise, ou non, des éléments qu'il contient.

## CONTEXTES D'UTILISATION SUGGÉRÉS

Le SPAGC est conçu afin de fournir aux formateurs universitaires un instrument d'assistance de l'autoanalyse de la gestion de classe par des futurs enseignants d'éducation physique. Son interface permet d'y apporter des modifications en fonction des besoins des utilisateurs. Le choix d'utiliser un logiciel de tableur pour développer et présenter le SPAGC a été fait pour faciliter l'apport d'éventuelles modifications. Par la suite, il est conseillé de le transférer dans un logiciel de traitement de texte, qui rendra plus agréable son utilisation. Le SPAGC peut facilement être découpé en sections qui peuvent être analysées indépendamment les unes des autres. Cette façon de faire permet de contrôler la charge de travail demandée aux stagiaires et de concentrer leur analyse sur certains aspects précis. Il peut être employé dans divers contextes, dans sa formule originale ou modifiée :

- En stage, en tant qu'instrument d'autoanalyse en différé de certains aspects ou de l'ensemble de la gestion de classe du stagiaire à utiliser à titre formatif;
- En stage, en tant que point de départ d'un travail de réflexion portant sur la gestion de classe;
- En stage, en tant que support pour les rétroactions d'un superviseur en rencontre de supervision avec le stagiaire;
- En activité de séminaire post-stage, où les stagiaires doivent partager avec leurs collègues une autoanalyse réalisée à partir du SPAGC, durant le stage;
- Dans le cadre d'un cours de formation initiale, en tant que support à la formation à la gestion de classe;
- Dans le cadre d'un cours de formation initiale, en tant que dispositif soutenant l'entraînement à l'analyse de la gestion de classe durant des simulations d'enseignement;
- Le SPAGC peut également être utilisé sous forme de questionnaire à titre d'autoévaluation pré-stage afin d'identifier des éléments de gestion de classe à travailler durant le stage.

- Afin d'éviter toute contrariété, **il est déconseillé** de faire usage du SPAGC pour analyser la gestion de classe des enseignants associés

Tout comme sa formule, l'utilisation du SPAGC peut varier selon le contexte. Il revient donc aux formateurs universitaires de juger de la façon adéquate de recourir à son utilisation. **Pour conclure, rappelons que le SPAGC, dans sa formule originale, n'est ni un instrument d'évaluation, ni un instrument de mesure, mais bien un instrument pédagogique s'inscrivant dans une démarche de pratique réflexive sur les pratiques de gestion de classe.**

## GLOSSAIRE

Comportement hors-tâche	Comportement qui déroge des consignes de la tâche qui peut, ou non, déranger l'apprentissage des autres élèves et la classe.
Comportement perturbateur	« Comportement (pas seulement l'expression d'un sentiment) qui dérange (réellement ou potentiellement) l'apprentissage des élèves et de la classe (et non seulement celui de l'élève dérangeant), ou qui dérange l'enseignant dans son rôle (et non seulement ses sentiments personnels) (p.42). » (Legault, 1999, p.605, traduisant Seeman, 1988)
Consigne	Explications à transmettre permettant la réalisation adéquate d'une tâche précise.
Gestion de classe	« Ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage. » (Nault et Fijalkow (1999, p.451).
Règle	« Précise les attentes générales concernant les comportements à adopter dans une variété de situations. Elle a tendance à inclure à la fois les comportements acceptables et ceux qui sont considérés inacceptables. » (Siedentop, 1994, p.122).
Routine	Procédure habituelle destinée à contribuer aux systèmes de gestion ou d'enseignement d'une leçon (Fink et Siedentop, 1989). « Elle est destinée aux comportements qui ont tendance à revenir fréquemment et qui, à moins qu'ils ne soient structurés, peuvent déranger ou retarder le déroulement d'une leçon. » (Siedentop, 1994, p.122).
Tâche d'organisation	Représente les actions nécessaires à la réalisation des tâches d'apprentissage comme la distribution et l'installation du matériel, la formation d'équipes, etc.
Transition	Représente le moment entre la fin d'une activité et le début de la suivante (Nault, 1998).

RÉFÉRENCES INTÉRESSANTES

- Archambault, J. et R. Chouinard. 2009. *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaëtan Morin et Louvain-la-Neuve, DeBoeck Université, 400 p.
- Chouinard, R. 1999. «Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 497-514.
- Fernandez-Balboa, J.-M. 1991. «Beliefs, Interactive Thoughts and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 11, p. 59-78.
- Legault, F. 1999. «La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème.». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 593-618.
- Léveillé, C.-J. et F. Dufour. 1999. «Les défis de la gestion de classe au secondaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 515-532.
- Martin, N. K., et B. Baldwin. 1994. «Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers.». In *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, 15 p.
- Martineau, S., C. Gauthier et J.-F. Desbiens. 1999. «La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 467-496.
- Nault, T. 1998. *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Éditions Logiques, 143 p.
- Nault, T. et J. Fijalkow. 1999. «Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 451-466.
- Nault, T. et C.-J. Léveillé. 1997. *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal: Les Éditions Logiques, 113 p.

- Prusak, K., B. Dye, C. Graham et S. Graser. 2010. «Reliability of Pre-Service Physical Education Teachers' Coding of Teaching Videos Using Studiocode® Analysis Software». *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 18, no 1, p. 131-159.
- Reynolds, A. 1992. «What is competent beginning teaching? A review of the literature». *Review of Educational Research*, vol. 62, no 1, p. 1-35.
- Rink, J. E. 2003. «Effective instruction in physical education». In *Student learning in physical education : applying research to enhance instruction* S. J. Silverman et C. D. Ennis, p. 165-186. Champaign: Human Kinetics
- Schempp, P. G. 1995. «Les préconceptions et la présocialisation des nouveaux étudiants en éducation physique». In *Mieux enseigner l'éducation physique? Pensez-y! Actes du séminaire international sur la Formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique*, C. Paré, p. 55-68. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Seeman, H. 1988. *Preventing Classroom Discipline Problems: A Guide for Educators*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing, 313 p.
- Siedentop, D. 1994. *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier. Montréal: Gaëtan Morin, 469 p.
- Sherin, M.G. 2004. «New perspectives on the role of video in teacher education». In *Using Video In Teacher Education*, J. Brophy, p. 1-27. Oxford, UK: Elsevier.
- Wright, G. A. 2008. «How does video analysis impact teacher reflection-for-action? ». Dissertation de doctorat non publiée, Department of Instructional Psychology, Brigham Young University, 228 p.

**ANNEXE – DEMANDE D'AUTORISATION POUR FILMER**

## DEMANDE D'AUTORISATION POUR FILMER

Madame, Monsieur,

L'école de votre enfant accueille un stagiaire de l'Université \_\_\_\_\_.  
 Dans le cadre d'activités de formation des futurs enseignants d'éducation physique, l'université demande à ses stagiaires en enseignement de l'éducation physique de se filmer durant l'enseignement d'un certain nombre de séances. **Le but de ces enregistrements est de conduire les stagiaires à s'investir dans une démarche de réflexion et d'analyse de leur enseignement dans le but d'en permettre l'amélioration.**

**En aucun cas votre enfant ne sera identifié et les enregistrements ne feront jamais l'objet de diffusion. Les enregistrements ne seront utilisés que par le stagiaire \_\_\_\_\_ à des fins pédagogiques et seront détruits après utilisation.**

Selon la loi, le parent de l'élève peut s'opposer à l'utilisation de son image et à la mention de son nom.

SI VOUS REFUSEZ QUE VOTRE ENFANT APPARAISSE SUR UN TEL ENREGISTREMENT, VEUILLEZ REMPLIR ET SIGNER CE FORMULAIRE ET LE RETOURNER AU STAGIAIRE

## Élève mineur

<input type="checkbox"/> Je refuse que mon enfant soit filmé	
_____	_____
Nom de l'élève	Nom du titulaire de l'autorité parentale
_____	_____
Signature du titulaire de l'autorité parentale	Date

## Élève majeur

<input type="checkbox"/> Je refuse d'être filmé	
_____	
Nom de l'élève	
_____	
Signature de l'élève	Date

## APPENDICE K

Formulaire d'information et de consentement des stagiaires

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES SUJETS

### DESCRIPTION DES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE DES ÉTUDIANTS FINISSANTS EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE LORS DE LEUR STAGE TERMINAL

#### IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Youri Trottier, B. Sc.  
Programme d'enseignement : Maîtrise en kinanthropologie  
Adresse courriel : trottier.youri@courrier.uqam.ca

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à décrire les pratiques de gestion de classe des étudiants finissants en enseignement de l'éducation physique lors de leur stage terminal. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Johanne Grenier, Ph.D, professeur du département de kinanthropologie de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

#### PROCÉDURE(S)

En participant à l'étude, vous acceptez que le chercheur procède à l'observation d'une période d'éducation physique que vous enseignerez lors du stage terminal de votre formation initiale. Durant cette période, il vous sera demandé d'enseigner selon votre style et vos habitudes, comme n'importe quelle autre période. Cette période sera enregistrée à l'aide d'un caméscope et d'un micro sans fil, avec votre permission. L'observation se déroulera à votre école de stage. Bref, le but de l'observation est d'être témoin de vos pratiques de gestion de classe habituelles. Le choix de la période d'enseignement observée vous reviendra, mais devra s'insérer dans le cadre des disponibilités du chercheur. Le codage des données sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Notez bien que votre participation à cette étude n'aura **aucun impact** sur l'évaluation de votre stage par l'université.

#### AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des difficultés de gestion de classe que rencontrent les stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Vous aurez aussi la possibilité de rencontrer le responsable du projet afin de consulter vos résultats personnels. Aucun risque ou inconfort important n'est associé à votre participation à ce projet. Vous devez cependant prendre conscience que la présence d'un observateur dans le gymnase, lors de l'enseignement d'une période d'éducation physique, risque de perturber légèrement le groupe d'élèves. Il est de la responsabilité du chercheur de reporter ou de mettre fin à l'observation si lui ou l'enseignant associé estime que votre bien-être est menacé. De plus, vous serez libre d'exiger l'arrêt de l'enregistrement en tout temps.

## CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'observation sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet, M. Youri Trottier, et sa directrice de recherche, Mme Johanne Grenier, auront accès aux enregistrements et aux données codées. Le matériel de recherche (enregistrements codés et transcriptions) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la directrice de recherche pour la durée totale du projet afin de ne pas pouvoir les associer. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications. En aucun cas, l'enregistrement fera l'objet de diffusion.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Après le codage des données et l'analyse des résultats, une rencontre privée avec le chercheur pour consulter et discuter de vos résultats personnels vous sera offerte.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 2065 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Mme Johanne Grenier, Ph.D. des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé au chercheur. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CDKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou [belanger.m@uqam.ca](mailto:belanger.m@uqam.ca)) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Josy Levy (514-987-3000 poste 4483 ou [levy.joseph\\_josy@uqam.ca](mailto:levy.joseph_josy@uqam.ca)). Il peut également être joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous présenter nos plus sincères remerciements.

## SIGNATURES :

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

---

Signature du participant

---

Date

---

Signature de Youri Trottier, B.Sc.  
Responsable du projet  
trottier.youri@courrier.uqam.ca

---

Date

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second au chercheur.*

APPENDICE L

Formulaire d'information et de consentement des enseignants associés des  
stagiaires

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS DES SUJETS

### DESCRIPTION DES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE DES ÉTUDIANTS FINISSANTS EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE LORS DE LEUR STAGE TERMINAL

#### IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Youri Trottier, B. Sc.  
Programme d'enseignement : Maîtrise en kinanthropologie  
Adresse courriel : trottier.youri@courrier.uqam.ca

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Le présent projet vise à décrire les pratiques de gestion de classe des étudiants finissants en enseignement de l'éducation physique lors de leur stage terminal. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Johanne Grenier, Ph.D, professeur du département de kinanthropologie de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

#### PROCÉDURE(S)

Pour les besoins de l'étude, le chercheur procédera à l'observation d'une période d'éducation physique habituelle enseignée par le stagiaire \_\_\_\_\_. Cette période sera enregistrée à l'aide d'un caméscope et d'un micro sans fil qui sera fixé au stagiaire. Bref, bien que certains élèves apparaîtront peut-être à l'intérieur du champ de la caméra, **l'étude ne s'intéresse qu'aux pratiques de gestion de classe du stagiaire et, en aucun cas, aux comportements des élèves.** En tant qu'enseignant associé, aucune tâche supplémentaire ne vous sera demandée et vous serez libre d'assister à la séance enseignée par le stagiaire ou de quitter le gymnase. Le consentement de la direction de l'école a déjà été obtenu ou sera obtenu par la signature d'un formulaire tel que celui-ci.

#### AVANTAGES et RISQUES

La participation du stagiaire \_\_\_\_\_ contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des difficultés de gestion de classe que rencontrent les stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Aucun risque ou inconfort n'est associé à la participation du stagiaire et à la présence des élèves. Vous devez cependant prendre conscience que la présence d'un observateur dans le gymnase, lors de l'enseignement d'une période d'éducation physique, pourrait perturber légèrement le groupe d'élèves. Il est de la responsabilité du chercheur de reporter ou de mettre fin à l'observation si lui ou l'enseignant associé estime que le bien-être des élèves ou du stagiaire est perturbé. De plus, le stagiaire est libre d'exiger l'arrêt de l'enregistrement en tout temps.

## CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'observation sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet, M. Youri Trottier, et sa directrice de recherche, Mme Johanne Grenier, auront accès aux enregistrements et aux données codées. Le matériel de recherche (enregistrements codés et transcriptions) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la directrice de recherche pour la durée totale du projet afin de ne pas pouvoir les associer. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications. En aucun cas, l'enregistrement fera l'objet de diffusion.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre consentement ainsi que la participation du stagiaire à ce projet sont volontaires. Cela signifie que le sujet et vous acceptez le déroulement du projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que pas ailleurs, le sujet et vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans pénalité ou justification. Le sujet peut également se retirer du projet en tout temps. Votre accord à la poursuite du projet implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier ni vous, ni les élèves, ni le stagiaire, ni votre école ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

La participation du stagiaire à ce projet est offerte gratuitement et aucune compensation financière ne sera versée.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 2065 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Mme Johanne Grenier, Ph.D. des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé au chercheur. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CDKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou [belanger.m@uqam.ca](mailto:belanger.m@uqam.ca)) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Josy Levy (514-987-3000 poste 4483 ou [levy.joseph.josy@uqam.ca](mailto:levy.joseph.josy@uqam.ca)). Il peut également être joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous présenter nos plus sincères remerciements.

## SIGNATURES :

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à la poursuite du projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que mon consentement est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

---

Signature de l'enseignant associé

---

Date

---

Signature de Youri Trottier, B.Sc.  
Responsable du projet  
Trottier.youri@courrier.uqam.ca

---

Date

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second au chercheur.*

APPENDICE M

Formulaire d'information et de consentement des directions d'écoles des stagiaires

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES DIRECTIONS D'ÉCOLES DES SUJETS

### DESCRIPTION DES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE DES ÉTUDIANTS FINISSANTS EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE LORS DE LEUR STAGE TERMINAL

#### IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Youri Trottier, B. Sc.  
Programme d'enseignement : Maîtrise en kinanthropologie  
Adresse courriel : trottier.youri@courrier.uqam.ca

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Le présent projet vise à décrire les pratiques de gestion de classe des étudiants finissants d'éducation physique lors de leur stage terminal. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Johanne Grenier, Ph.D, professeur du département de kinanthropologie de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

#### PROCÉDURE(S)

Pour les besoins de l'étude, le chercheur procédera à l'observation d'une période d'éducation physique habituelle enseignée par le stagiaire \_\_\_\_\_. Cette période sera enregistrée à l'aide d'un caméscope et d'un micro sans fil qui sera fixé au stagiaire. Bref, bien que certains élèves apparaîtront peut-être à l'intérieur du champ de la caméra, **l'étude ne s'intéresse qu'aux pratiques de gestion de classe du stagiaire et, en aucun cas, aux comportements des élèves.** Le consentement du stagiaire et de son enseignant associé ont déjà été obtenus ou seront obtenus par la signature d'un formulaire tel que celui-ci. Les parents des élèves concernés seront informés au moyen d'une lettre d'information présentant le projet.

#### AVANTAGES et RISQUES

La participation du stagiaire contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des difficultés de gestion de classe que rencontrent les stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Aucun risque ou inconfort n'est associé à la participation du stagiaire et à la présence des élèves lors de l'observation. Vous devez cependant prendre conscience que la présence d'un observateur dans le gymnase, lors de l'enseignement d'une période d'éducation physique, pourrait perturber légèrement le groupe d'élèves. Il est de la responsabilité du chercheur de reporter ou de mettre fin à l'observation si lui ou l'enseignant associé estime que le bien-être des élèves ou de l'enseignant stagiaire est perturbé. De plus, l'enseignant stagiaire est libre d'exiger l'arrêt de l'enregistrement en tout temps.

## CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'observation sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet, M. Youri Trottier, et sa directrice de recherche, Mme Johanne Grenier, auront accès aux enregistrements et aux données codées. Le matériel de recherche (enregistrements codés et transcriptions) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la directrice de recherche pour la durée totale du projet afin de ne pas pouvoir les associer. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications. En aucun cas, l'enregistrement fera l'objet de diffusion.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre consentement ainsi que la participation du stagiaire à ce projet sont volontaires. Cela signifie que le sujet et vous acceptez le déroulement du projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que pas ailleurs, le sujet et vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans pénalité ou justification. Le sujet peut également se retirer du projet en tout temps. Votre accord à la poursuite du projet implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier ni les élèves, ni le stagiaire, ni votre école ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

La participation du stagiaire à ce projet est offerte gratuitement et aucune compensation financière ne sera versée.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 987-3000 #2065 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Mme Johanne Grenier, Ph.D. des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé au chercheur. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CDKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou [belanger.m@uqam.ca](mailto:belanger.m@uqam.ca)) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Josy Levy (514-987-3000 poste 4483 ou [levy.joseph.josy@uqam.ca](mailto:levy.joseph.josy@uqam.ca)). Il peut également être joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous présenter nos plus sincères remerciements.

## SIGNATURES :

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à la poursuite du projet de recherche à l'école \_\_\_\_\_. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que mon consentement est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

\_\_\_\_\_  
Signature de la direction de l'école

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature de Youri Trottier, B.Sc.  
Responsable du projet  
Trottier.youri@courrier.uqam.ca

\_\_\_\_\_  
Date

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second au chercheur.*

## APPENDICE N

Lettre d'information destinée aux parents d'élèves

UQAM, 19 janvier 2011

Objet : Lettre d'information concernant la participation d'un stagiaire en enseignement de l'éducation physique de l'école à un projet de recherche

---

Le but de la présente communication est de vous informer que le stagiaire de l'enseignant d'éducation physique de votre enfant a accepté de participer à un projet de recherche réalisé dans le cadre du mémoire de maîtrise de M. Youri Trottier, B.Sc., sous la direction de Mme Johanne Grenier, Ph.D. professeur au département de kinanthropologie de la Faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal :

*Description des pratiques de gestion de classe des étudiants finissants en enseignement de l'éducation physique lors de leur stage terminal.*

Ce projet vise à décrire les pratiques de gestion de classe des étudiants finissants en enseignement de l'éducation physique lors de leur stage terminal. Pour ce faire, le stagiaire participant sera observé et filmé durant une période normale d'éducation physique du groupe de votre enfant entre le 14 mars et le 13 mai 2011. **L'objectif poursuivi est d'être témoin des pratiques habituelles de gestion de classe du stagiaire. En aucun cas, l'étude ne s'intéresse aux comportements des élèves.** La période observée se déroulera de la même façon que les autres périodes d'éducation physique de l'année scolaire et **aucune modification ne sera effectuée au déroulement habituel du cours.** L'enregistrement de cette période ne comporte aucun risque ou inconvénient pour votre enfant. Durant la période observée, il est possible que votre enfant apparaisse à l'intérieur du champ de la caméra à quelques reprises.

L'enregistrement servira de matériel d'analyse des pratiques de gestion de classe du sujet observé, soit le stagiaire de l'enseignant d'éducation physique de votre enfant. Votre enfant ne participera donc pas directement à l'étude. Vous serez informé de la date exacte de l'enregistrement au moins une semaine à l'avance, par le biais de votre enfant.

**En aucun cas votre enfant ne sera identifié et l'enregistrement ne fera jamais l'objet de diffusion. Les données recueillies lors de l'observation sont confidentielles** et seuls le responsable du projet et sa directrice de recherche, M. Youri Trottier et Mme Johanne Grenier, auront accès à cet enregistrement et aux données codées. Le matériel de recherche (enregistrements et données codées) sera conservé sous clé au laboratoire de la directrice de recherche pour la durée totale du projet et sera protégé par un mot de passe informatique. Les enregistrements seront détruits deux ans après les dernières publications.

Pour de plus amples informations ou pour des questions sur le projet, n'hésitez pas à contacter le responsable du projet ou la directrice de recherche Mme Johanne Grenier, Ph.D. au numéro (514) 987-3000 (poste 2065).

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé au chercheur. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains

ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CDKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou [belanger.m@uqam.ca](mailto:belanger.m@uqam.ca)) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Joseph Levy (514-987-3000 poste 4483 ou [levy.joseph\\_josy@uqam.ca](mailto:levy.joseph_josy@uqam.ca)). Il peut également être joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

Salutations distinguées,

Youri Trottier, B. Sc.

Étudiant à la maîtrise en kinanthropologie

Enseignant au département d'éducation physique du cégep Marie-Victorin

Chercheur responsable du projet

Adresse courriel : [trottier.youri@courrier.uqam.ca](mailto:trottier.youri@courrier.uqam.ca)

APPENDICE O

Certificat d'approbation éthique du comité de déontologie du Département de  
Kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**  
**Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN)**

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), mandaté à cette fin par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal, a examiné le protocole de recherche suivant:

**Titre:** Description des comportements de gestion de classe des stagiaires en éducation physique au primaire

**Responsable:** Youri Trottier (sous la direction de la professeure Johanne Grenier)

**Département:** Kinanthropologie

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond entièrement aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAM.

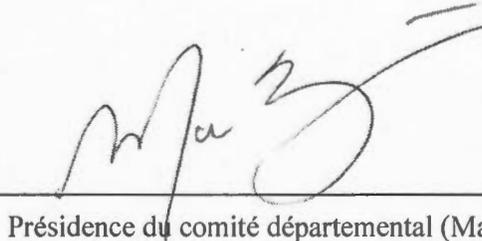
Le projet est jugé recevable sur le plan éthique.

Membres du comité

NOM	POSTE OCCUPÉ	DÉPARTEMENT
Marc Bélanger	Professeur	Kinanthropologie
Jean P. Boucher	Professeur	Kinanthropologie
Paul G.Hénault	Professeur	Kinanthropologie

Le 31 janvier 2011

Date

  
Présidence du comité départemental (Marc Bélanger)

## RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et R. Chouinard. 2009. *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaëtan Morin et Louvain-la-Neuve, DeBoeck Université, 400 p.
- Axelrod, S. 1977. *Behavior modification for the classroom teacher*. New York: McGraw Hill, 190 p.
- Behets, D. 1990. «Concerns of preservice physical education teachers». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 10, no 1, p. 66-75.
- Belka, D. E. 1991. «Lets manage to have some order». *Journal of Physical Education, Recreation and Dance.*, no Nov-Dec, p. 21-23.
- Bell, R., K. R. Barrett et P. C. Allison. 1985. «What preservice physical education teachers see in an unguided, early field experience». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 4, no 2, p. 81-90.
- Bell, L.C., et G.P. Stefanich. 1984. «Building effective discipline: Using the cascade model». *The Clearing House*, no 58, p. 134-137.
- Blais, M., et S. Martineau. 2006. «L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 2, p. 1-18.
- Bouchard, S. 2007. «Agir pour faciliter l'insertion du personnel enseignant». *Nouvelles CSQ*, vol. 28, no 1, p. 24-25.
- Boutet, M., et J. Pharand (dir.) 2008. *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 172 p.
- Boutet, M., et N. Rousseau (dir.) 2002. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Ste-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 243 p.
- Boutin, G. 2007. *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Éditions Nouvelles, 148 p.
- Brawdy, P., et M. Byra. 1994. «A comparison of two supervisory models in a preservice teaching practicum». In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans. 15 p.
- Brophy, J. 2004a. «Introduction ». In *Using Video in Teacher Education*, J. Brophy, p. ix-xxiv. Oxford: Elsevier.

- Brophy, J. 2004b. «Discussion». In *Using Video in Teacher Education*, J. Brophy, p. 287-304. Oxford: Elsevier.
- Brophy, J., et T. Good. 1986. «Teacher behavior and student achievement». In *Handbook of Research on Teaching*, M. C. Wittrock, p. 328-375. New York: Macmillan.
- Brunelle, J., J.-P. Brunelle, J. Gagnon, R. Goyette, D. Martel, A. Marzouk et C. Spallanzani (1993). *Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) (3<sup>e</sup> version)*. Québec, Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
- Brunelle, J., A. Coulibaly, J.-P. Brunelle, D. Martel et C. Spallanzani. 1991. «La supervision pédagogique». *EPS*, no 227, p. 58-64.
- Brunelle, J., D. Drouin, P. Godbout et M. Tousignant. 1988. *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin, 317p.
- Burden, P. R. 2003. *Classroom Management: Creating a successful learning community (2<sup>e</sup> éd.)*. New York: Wiley, 250 p.
- Canter, L., et M. Canter. 1976. *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. Santa Monica, CA: Canter and Associates, 191 p.
- Canter, L. 2010. *Lee Canter's assertive discipline: positive behavior management for today's classroom (4<sup>e</sup> éd.)*. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 163 p.
- Charles, C.M. 1997. *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent (Québec): ERPI, 349 p.
- Chouinard, R. 1999. «Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 497-514.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Pour une gestion de la classe plus dynamique au secondaire*. Ste-Foy, Québec, Gouvernement du Québec, 80 p
- Correa Molina, E., et C. Gervais (dir.) 2008. *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 253 p.
- Dahllof, U., et U. Lundgren. 1970. «Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project». In *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Minneapolis, Minnesota, 40 p.

- Desbiens, J.-F. 2000. «Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants d'éducation physique du primaire en lien avec l'accomplissement de la supervision active dans des situations d'enseignement par ateliers». Thèse de Doctorat, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 463 p.
- Desbiens, J.-F. 2002. «L'évaluation et la responsabilisation des élèves: ébauche d'une problématique sur le thème de la supervision active en enseignement de l'éducation physique». *Brock Education*, vol. 12, no 1, p. 36-48.
- Desbiens, J.-F., S. Lanoue, C. Spallanzani, J.-S. Tourigny, S. Turcotte, M. Roy et J.-P. Brunelle. 2008. «Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires». *Staps*, vol. 2008/3, no 81, p. 73-88.
- Desbiens, J.-F., S. Lanoue, S. Turcotte, J.-S. Tourigny et C. Spallanzani. 2009. «Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, no 2, p. 179-193.
- Desbiens, J.-F., M. Roy, C. Spallanzani, J.-P. Brunelle et G. Lacasse. 2005. «Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez les étudiants-stagiaires en enseignement de l'ÉPS». In *Troisième colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport*. Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Desbiens, J.-F., C. Spallanzani. 2005. «La supervision active, pour mieux comprendre et agir sur l'écologie de la classe d'éducation physique et sportive ». In *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, C. Gervais, L. Portelance, p.245-264. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Desbiens, J.-F., C. Spallanzani, M. Roy, S. Turcotte, S. Lanoue et J.-S. Tourigny. 2011a. «L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage. Un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé». In *Débats sur la professionnalisation des enseignants*, P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson, p. 56-87. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., S. Turcotte, C. Spallanzani, M. Roy, J.-S. Tourigny et S. Lanoue. 2011b. «Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPSa) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves ?». *Science et motricité*, no 73, p. 39-54.
- Doyle, W. 1986. «Classroom organization and management.». In *Handbook of Research on Teaching*, M. C. Wittrock, p. 392-431. New York: Macmillan.

- Doyle, W. 1990. «Classroom management techniques». In *Student Discipline Strategies: Research and Practice*, O. C. Moles, p. 113-127. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dreikurs, R., et P. Cassel. 1972. *Discipline without tears*. New York: Hawthorn.
- Dreikurs, R., P. Cassel et E. Dreikurs-Ferguson. 2004. *Discipline without tears: How to reduce conflict and establish cooperation in the classroom* (Revised edition). Mississauga: Wiley, 148 p.
- Dufour, F. 1997. «Perceptions des difficultés en gestion de classe des enseignants du secondaire». Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université du Québec à Montréal, 110 p.
- Dufour, F. 2010. «L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants.». Thèse de doctorat, Montréal, Département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal, 190 p.
- Duke, D. L. (dir.) 1979. *Classroom Management: the seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2*. Chicago: University of Chicago Press, 447 p.
- Durand, C. 1997. «Incidence des stages sur le sentiment de compétence en gestion de classe». Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université du Québec à Montréal, 114 p.
- Fernandez-Balboa, J.-M. 1991. «Beliefs, interactive thoughts and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 11, p. 59-78.
- Fifer, F. L. jr. 1986. «Teacher mobility and classroom management». *The Education Digest*, vol. 52, no 1, p. 28-30.
- Fink, J., et D. Siedentop. 1989. «The development of routines, rules and expectations at the start of the school year». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 8, p. 198-212.
- Gagnon, J., J. Brunelle, C. Spallanzani et A. Marzouk. 1995. «Perceptions des stagiaires sur l'ambiance qui règne dans leurs cours d'éducation physique». In *Mieux enseigner l'éducation physique? Pensez-y! Actes du séminaire international sur la Formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique*, C. Paré, p. 181-190. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

- Garrahy, D., D. Cothran et P. H. Kulinna. 2002. «Teachers' perspectives on classroom management in elementary physical education.». In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 16 p.
- Gaudreau, L. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin, 297 p.
- Gauthier, C., J.-F. Desbiens, S. Martineau et A. Presseau. 2003. *Mots de passe pour mieux enseigner* (2<sup>e</sup> édition). St-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 200 p.
- Gervais, C. 1999. «Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle. Une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement.». In *Jeunes enseignants et insertion professionnelle un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?*, S. Baillauquès, J.-C. Héту et M. Lavoie, p. 113-137. Bruxelles: De Boeck.
- Gervais, C., E. Correa Molina et M. Lepage. 2008. «Comment se construisent les compétences liées à l'acte de l'enseigner? Explications de pratique pendant les stages». In *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, E. Correa Molina et C. Gervais, p. 153-175. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gibbons, L., et L. Jones. 1994. «Novice Teachers' Reflectivity upon Their Classroom Management». *Document ÉRIC 386 446*, 13 p.
- Glasser, W. 1965. *Reality therapy, a new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row, 166 p.
- Glasser, W. 1988. *Choice theory in the classroom*. New York: Harper Perennial, 150 p.
- Gordon, T. 1979. *Enseignants efficaces enseigner et être soi-même: une nouvelle approche de l'éducation*. Montréal: Éditions du Jour, 502 p.
- Goyette, R., R. Doré et É. Dion. 2000. «Pupils' misbehaviors and the reaction and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis». *Journal of Teaching in Physical Education*, no 20, p. 3-14.
- Graham, G. 2001. *Teaching children physical education: becoming a master teacher*, Champaign: Human Kinetics 213 p.
- Greenlee, A. R., et E. J. Ogletree. 1993. «Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies». *Document ERIC 364 330*, 18 p.

- Griffey, D. C., et L. D. Housner. 1991. «Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 62, no 2, p. 196-204.
- Guillemette, F., et C. Gauthier. 2008. «La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage». In *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, M. Boutet et J. Pharand, p. 127-152. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hastie, P. A., et J. E. Saunders. 1990. «A study in monitoring in secondary school physical education». *Journal of Classroom Interaction*, no 25, p. 47-54.
- Hebert, E., et T. Worthy. 2001. «Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of succes». *Teaching and Teacher education*, vol. 17, p. 897-911.
- Henkel, S. A. 1991. «Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school physical education». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 62, p. 52-60.
- Holborn, P. 1992. «Devenir praticien réflexif: D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.». In *Devenir enseignant*, Patricia Holborn, Marvin Wideen et Ian Andrews, p. 85-104. Montréal: Les Éditions Logiques, 243 p.
- Jensen, R. A., T. J. Shepston, K. Connor et K. Nadine. 1994. «Fear of the known: using audio-visual technology as a tool for reflection in teacher education». In *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Atlanta, GA. 18 p.
- Johnson, M. C. 1977. *A review of research methods in education*. Chicago: Rand McNally, 471 p.
- Jones, V. 1996. «Classroom management». In *The Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>e</sup> édition), J. Sikula, p. 503-521. New York: MacMillan.
- Jones, V. F., et L. S. Jones. 1986. *Comprehensive classroom management: creating positive learning environments*. Toronto: Allyn and Bacon, 459 p.
- Kagan, D. M. 1992. «Professional growth among preservice and beginning teachers». *Review of Educational Research*, vol. 62, no 129, p. 129-169.
- Kounin, J. S. 1970. *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 178 p.

- Kulinna, P. H., D. Cothran et R. Regualos. 2001. «Development of an instrument to measure students' Views of classroom management». In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, 20 p.
- Leat, D. 1993. «A conceptual model of competence». *British Journal of In-Service Education*, vol. 19, no 2, p. 35-40.
- Le Fevre, D. M. 2004. «Designing for teacher learning: Video-based curriculum design». In *Using Video In Teacher Education*, J. Brophy, p. 235-258. Oxford: Elsevier.
- Legault, F. 1999. «La gestion de classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème.». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 593-618.
- Legault, J.-P. 1993. *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal: Éditions Logiques, 119 p.
- Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville: Librairie Larousse, 680 p.
- Le Pailleur, M. 2001. «Des conditions pour favoriser l'apprentissage». *Vie pédagogique*, no 119, p. 33-36.
- Léveillé, C.-J., et F. Dufour. 1999. «Les défis de la gestion de classe au secondaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 515-532.
- Loiselle, J., et S. Harvey. 2007. «La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites». *Recherches qualitatives*, vol. 27, no 1, p. 40-59.
- Lusignan, G. 2001. «La gestion de classe: un survol historique». *Vie pédagogique*, no 119, p. 19-22.
- Martel, D., J. Brunelle et C. Spallanzani. 1994. «Validation d'un système d'observation du climat d'apprentissage en activité physique». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 3, p. 493-511.
- Martin, N. K., et B. Baldwin. 1994. «Beliefs regarding classroom management style: differences between novice and experienced teachers.». In *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, 15 p.
- Martin, N. K., et B. Baldwin. 1996. «Helping beginning teachers foster healthy classroom management: implications for elementary school counselors». *Elementary School Guidance & Counseling*, vol. 31, no 2, p. 106-113.

- Martineau, S. 2005. «L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites». *Recherches qualitatives. Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004.*, vol. Hors Série, no 2, p. 5-17.
- Martineau, S., C. Gauthier et J.-F. Desbiens. 1999. «La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 467-496.
- Matanin, M., et C. Collier. 2003. «Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 22, no 2, p. 153-168.
- McCormack, A. 1997. «Classroom management problems, strategies and influences in physical education». *European Physical Education Review*, vol. 3, no 2, p. 102-115.
- Metzler, M. 1989. «A review of research on time in sport pedagogy». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 8, p. 87-103.
- Miles, M. B., et A. M. Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Université, 626 p.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec: 227 p.
- Mosston, M. 2006. *Le spectre des styles d'enseignement: application à l'enseignement de l'éducation physique*. North Hatley: Éditions C.&C., 435 p.
- Mukamurera, J., et C. Gingras. 2005. «La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970». In *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, C. Gervais et L. Portelance, p. 45-63. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Nault, T. 1998. *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Éditions Logiques, 143 p.
- Nault, T., et J. Fijalkow. 1999. «Introduction. La gestion de la classe: d'hier à demain». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 451-466.
- Nault, T. et C.-J. Léveillé. 1997. *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal: Les Éditions Logiques, 113 p.
- Office Québécois de la langue française, Le grand dictionnaire terminologique. 2003. [En ligne]. [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?ld\\_Fiche=8361345](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?ld_Fiche=8361345) (page consultée le 15 juin 2012).

- O'Sullivan, M. et B. Dyson. 1994. «Rules, routines, and expectations of 11 high school physical education teachers». *Journal of Teaching in Physical Education*, no 13, p. 361-374.
- Pangrazi, R. P. 1997. *Teaching elementary physical education a handbook for the classroom teacher* Boston: Allyn and Bacon, 212 p.
- Parker, J. 1995. «Secondary teachers' views of effective teaching in physical education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 14, p. 127-139.
- Perron, J. et P. J. Downey. 1997. «Management techniques used by high school physical education teachers». *Journal of Teaching in Physical Education*, no 17, p. 72-84.
- Placek, J. H., et L. Randall. 1986. «Comparison of academic learning time in physical education: Students of specialists and nonspecialists». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 5, p. 157-165.
- Prusak, K., B. Dye, C. Graham et S. Graser. 2010. «Reliability of pre-service physical education teachers' coding of teaching videos using Studiocode® analysis software». *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 18, no 1, p. 131-159.
- Randall, L. E. et C. H. Imwold. 1989. «The effect of an intervention on academic learning time provided by preservice physical education teachers». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 8, p. 271-279.
- Reupert, A., et S. Woodcock. 2010. «Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies». *Teaching and Teacher education*, vol. 26, p. 1261-1268.
- Reynolds, A. 1992. «What is competent beginning teaching? A review of the literature». *Review of Educational Research*, vol. 62, no 1, p. 1-35.
- Rink, J. E. 2003. «Effective instruction in physical education». In *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* S. J. Silverman et C. D. Ennis, p. 165-186. Champaign: Human Kinetics
- Sarkissian, M. 2000. «Le questionnaire en gestion de classe traduit et adapté pour l'enseignement primaire en Ontario». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 81 p.
- Savoie-Zajc, L. 2003. «L'entrevue semi-dirigée». In *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd.), B. Gauthier, p. 293-316. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Schempp, P. G. 1995. «Les préconceptions et la présocialisation des nouveaux étudiants en éducation physique». In *Mieux enseigner l'éducation physique? Pensez-y! Actes du séminaire international sur la Formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique*, C. Paré, p. 55-68. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Sharpe, T. 1997. «Using technology in pre-service teacher education». *Physical Educator*, vol. 54, no 1, p. 11-19.
- Sherin, M. G.. 2004. «New perspectives on the role of video in teacher education». In *Using Video In Teacher Education*, J. Brophy, p. 1-27. Oxford: Elsevier.
- Siedentop, D. 1994. *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal: Gaëtan Morin, 469 p.
- Siedentop, D., P. A. Hastie et H. Van der Mars. 2004. *Complete guide to sport education* Champaign Human Kinetics, 171 p.
- Tessier, I. 1996. «Perceptions des difficultés des enseignants du primaire en gestion de classe». Mémoire de maîtrise non publié, Montréal Université du Québec à Montréal, 105 p.
- Thomas, D. R. 2006. «A General inductive approach for analyzing qualitative evaluation data». *American Journal of Evaluation*, vol. 27, no 2, p. 237-246.
- Turcotte, S. 2000. «La discipline en éducation physique au primaire : règles de conduite, comportements perturbateurs, réactions et perceptions d'enseignants». Mémoire de maîtrise, Montréal, Département de kinanthropologie, Université du Québec à Montréal, 74 p.
- Turcotte, S., et C. Spallanzani. 2006. «Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe: l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiants-stagiaires en éducation physique et à la santé». *Formation et profession*, vol. 13, no 1, p. 17-21.
- Van der Maren, J. M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.
- Veenman, S. 1984. «Perceived problems of beginning teachers». *Review of Educational Research*, vol. 54, p. 143-178.
- Wang, M. C., G. D. Haertel et H. J. Walberg. 1993. «Toward a knowledge base for school learning». *Review of Educational Research*, vol. 63, no 3, p. 249-394.
- Wang, M. C., G. D. Haertel et H. J. Walberg. 1997. «Fostering educational resilience in Inner-city schools». *Children and Youth*, vol. 7, p. 119-140.

Wolfgang, C. H., et C. D. Glickman. 1986. *Solving discipline problems strategies for classroom teachers* (2<sup>e</sup> éd.). Toronto: Allyn and Bacon, 330 p.

Wright, G. A. 2008. «How does video analysis impact teacher reflection-for-action?». Dissertation de doctorat non publiée, Department of Instructional Psychology, Brigham Young University, 228 p.