



HAL
open science

Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur: études de cas en éducation physique et sportive

Gaëlle Le Bot

► **To cite this version:**

Gaëlle Le Bot. Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur: études de cas en éducation physique et sportive. Education. Université de Bretagne Occidentale; Université de Sherbrooke, 2014. Français. NNT: . tel-01152123v1

HAL Id: tel-01152123

<https://hal.science/tel-01152123v1>

Submitted on 15 May 2015 (v1), last revised 7 Nov 2016 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

Faculté de Sport et de l'Éducation Physique

et

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation physique et sportive
en collaboration avec la Faculté d'Éducation

Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur:
études de cas en éducation physique et sportive

par

Gaëlle Le Bot

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor

Doctorat en éducation

juin 2014

© Gaëlle Le Bot, 2014

UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

Faculté de Sport et de l'Éducation Physique

et

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation physique et sportive
en collaboration avec la Faculté d'Éducation

Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur:
études de cas en éducation physique et sportive

Gaëlle Le Bot

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marc Bru	Président du jury
Gérard Sensevy	Directeur de recherche
Jean-François Desbiens	Codirecteur de recherche
Denis Pasco	Codirecteur de recherche
Pierre Boudreau	Codirecteur de recherche
Enrique Correa-Molina	Autre membre du jury
Eric Dugas	Autre membre du jury

Thèse acceptée le 27 juin 2014

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	25
 PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	
Des caractéristiques d’un système éducatif au choix de contenus à enseigner par les enseignants d’éducation physique et sportive.....	29
1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	29
1.1. Le système éducatif français.....	29
1.2. L’éducation physique et sportive au secondaire en France	32
2. ANALYSE DU CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE.....	34
2.1. Un contexte éducatif défavorable à l’expression de besoins éducatifs locaux	34
2.2. Un contexte éducatif favorable aux orientations de valeur privilégiées par les enseignants d’éducation physique et sportive.....	36
3. POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE DANS CE CONTEXTE	39
4. RÉSUMÉ DU PREMIER CHAPITRE.....	42
 DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	
Le modèle d’action de l’enseignant pour saisir les rapports entre orientations de valeur et pratique d’enseignement	43
1. CONCEPT THÉORIQUE DES ORIENTATIONS DE VALEUR.....	43
1.1. Description des cinq orientations de valeur.....	43
1.2. Travaux sur la mise en œuvre des orientations de valeur dans les pratiques d’enseignement	49
1.3. Limites de ces travaux	53
2. UN REGARD « OUVERT » SUR LA PRATIQUE D’ENSEIGNEMENT	55
2.1. Caractéristiques et définition de la pratique d’enseignement.....	55

2.2.	Les trois phases de la pratique d'enseignement.....	58
2.2.1.	La phase pré-active.....	59
2.2.2.	La phase interactive.....	60
2.2.3.	La phase post-active.....	61
3.	LE MODÈLE D'ACTION DE L'ENSEIGNANT.....	62
3.1.	Le modèle d'action du praticien.....	62
3.2.	Un modèle à compléter.....	66
3.3.	Le modèle d'action de l'enseignant d'éducation physique et sportive.....	68
4.	OBJECTIF DE RECHERCHE.....	74
4.1.	Objectif principal et projet de recherche.....	74
4.2.	Pertinence de la recherche: interrelation recherche, formation et pratique ..	75
5.	RÉSUMÉ DU DEUXIÈME CHAPITRE.....	78

TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

Une approche qualitative pour caractériser le modèle d'action de l'enseignant 79

1.	POSITIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE.....	79
2.	TECHNIQUES MOBILISÉES.....	81
2.1.	Le questionnaire.....	81
2.2.	L'entretien.....	83
2.3.	L'observation.....	85
2.3.1.	Une observation instrumentée.....	86
2.3.2.	La grille d'observation de la pratique d'enseignement interactive	89
2.4.	Précautions prises pour assurer la confiance dans les données issues des techniques du questionnaire, de l'entretien et de l'observation.....	96
3.	COLLECTE DE DONNÉES.....	100
3.1.	Étude préliminaire à la collecte de données.....	100
3.2.	Bilan de l'étude préliminaire.....	103
3.3.	Les études de cas.....	105
3.3.1.	Démarche de recrutement et de sélection des cas d'enseignants	105
3.3.2.	Sélection des deux cas d'enseignants.....	107
3.3.3.	Démarche de collecte de données auprès de Coline et Sandrine.....	108
3.3.4.	Considération éthique.....	110
4.	ANALYSE DE DONNÉES.....	110
4.1.	Transcription des données.....	111

4.2. Transposition des données.....	113
4.2.1. Analyse thématique des verbatim.....	113
4.2.2. Analyse descriptive des données d'observation.....	115
4.3. La méthode de triangulation.....	118
4.4. Précautions prises pour assurer la confiance dans les résultats des deux études de cas.....	119
4.4.1. Crédibilité.....	120
4.4.2. Transférabilité.....	120
4.4.3. Fiabilité.....	121
4.4.4. Confirmation.....	121
5. RÉSUMÉ DU TROISIÈME CHAPITRE.....	124

QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS

Le modèle d'action de Coline.....	125
1. DOCUMENTER LA MANIÈRE DONT COLINE SE DÉFINIT	125
1.1. Contexte professionnel	125
1.2. Représentations du métier.....	127
1.3. Conception de l'apprentissage et de ses conditions d'émergence	128
1.4. Auto-perception de son style d'enseignement.....	130
1.5. Dimensions structurantes de la pratique professionnelle.....	131
1.6. Contexte d'enseignement de l'APSA tennis de table	132
1.7. Une manière de se définir en lien avec trois orientations de valeur	134
2. DOCUMENTER SA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT.....	136
2.1. Enseignement du tennis de table: phase pré-active	137
2.1.1. Planification des objectifs d'enseignement	138
2.1.2. Planification des activités d'enseignement.....	142
2.1.3. Planification des méthodes d'enseignement.....	144
2.2. Enseignement du tennis de table: phase interactive	146
2.2.1. Synopsis des séances observées	147
2.2.2. Présentation des indicateurs relatifs au cadre d'enseignement.....	149
2.2.3. Présentation des indicateurs relatifs au contenu d'enseignement.....	154
2.2.4. Présentation des indicateurs relatifs à l'intervention d'enseignement	157
2.2.5. Présentation des éléments observables émergents	162
2.3. Enseignement du tennis de table: phase post-active.....	166
2.3.1. Atteinte des objectifs	167
2.3.2. Déroulement des séances.....	168
2.3.3. L'évaluation du cycle	169
2.3.4. Si c'était à refaire.....	170
2.3.5. Planification du cycle suivant.....	170

2.4. Une pratique d'enseignement en lien avec deux orientations de valeur.....	171
3. CARACTÉRISATION DE SON MODÈLE D'ACTION.....	173
3.1. Interprétation du modèle d'action de Coline	173
3.2. Un modèle d'action qui présente des décalages	174
3.2.1. Centration minimale et incomplète sur le processus d'apprentissage	174
3.2.2. Centration maximale et incomplète sur la maîtrise de la discipline...	176
3.3. Un enseignement conforme à la planification	178
3.4. Synthèse du modèle d'action de Coline.....	179
4. RÉSUMÉ DU QUATRIÈME CHAPITRE	181

CINQUIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS

Le modèle d'action de Sandrine	183
1. DOCUMENTER LA MANIÈRE DONT SANDRINE SE DÉFINIT.....	183
1.1. Contexte professionnel	183
1.2. Représentations du métier.....	185
1.3. Conception de l'apprentissage et de ses conditions d'émergence	187
1.4. Auto-perception de son style d'enseignement.....	189
1.5. Dimensions structurantes de la pratique professionnelle.....	191
1.6. Contexte d'enseignement de l'APSA volley-ball.....	193
1.7. Une manière de se définir en lien avec l'orientation de valeur auto-actualisation	195
2. DOCUMENTER SA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT.....	197
2.1. Enseignement du volley-ball: phase pré-active	198
2.1.1. Planification des objectifs d'enseignement	200
2.1.2. Planification des activités d'enseignement.....	203
2.1.3. Planification des méthodes d'enseignement.....	207
2.2. Enseignement du volley-ball: phase interactive	212
2.2.1. Synopsis des séances observées	212
2.2.2. Présentation des indicateurs relatifs au cadre d'enseignement.....	215
2.2.3. Présentation des indicateurs relatifs au contenu d'enseignement.....	221
2.2.4. Présentation des indicateurs relatifs à l'intervention d'enseignement	224
2.2.5. Présentation des éléments observables émergents	229
2.3. Enseignement du volley-ball: phase post-active.....	235
2.3.1. Atteinte des objectifs	235
2.3.2. Déroulement des séances.....	238
2.3.3. L'évaluation du cycle	239
2.3.4. Si c'était à refaire.....	240
2.3.5. Planification du cycle suivant.....	240

2.4. Une pratique d'enseignement en lien avec l'auto-actualisation	241
3. CARACTÉRISATION DE SON MODÈLE D'ACTION	242
3.1. Interprétation du modèle d'action de Sandrine	243
3.2. Un modèle d'action convergent	244
3.2.1. Centration sur l'auto-actualisation	244
3.2.2. Mobilisation d'autres orientations de valeur en tant que moyens	246
3.3. Une planification et un enseignement qui comportent des dissonances	247
3.4. Synthèse du modèle d'action de Sandrine	248
4. RÉSUMÉ DU CINQUIÈME CHAPITRE	249
SIXIÈME CHAPITRE – SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	
Contributions aux recherches sur les orientations de valeur et sur la pratique d'enseignement	
	251
1. CONVERGENCE OU DIVERGENCE DES ORIENTATIONS DE VALEUR DÉCLARÉES ET EFFECTIVES PRIVILÉGIÉES PAR COLINE ET SANDRINE	251
1.1. Une divergence à nuancer: le cas de Coline	252
1.2. Une convergence confirmée: le cas de Sandrine	254
1.3. Contribution aux travaux sur la convergence ou divergence des orientations de valeur déclarées et effectives	257
2. RÔLE ET INFLUENCE DE MD ET AA SUR LES TROIS ÉTAPES DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT	264
2.1. Rôle et influence de MD et AA en étape pré-active	265
2.2. Rôle et influence de MD et AA en étape interactive	267
2.3. Rôle et influence de MD et AA en étape post-active	269
2.4. Contribution aux travaux sur le rôle et l'influence des orientations de valeur	271
3. LA GRILLE D'OBSERVATION DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT	274
3.1. Indicateurs d'observation pertinents du cadre d'enseignement	275
3.2. Indicateurs d'observation pertinents du contenu d'enseignement	276
3.3. Indicateurs d'observation pertinents de l'intervention d'enseignement	277
3.4. Contribution des modèles d'action de Coline et Sandrine aux travaux sur l'analyse des pratiques d'enseignement	280
4. UN CADRE CONCEPTUEL INTÉGRANT LES ORIENTATIONS DE VALEUR POUR ÉTUDIER LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT	282

5. ABOUTISSEMENT, LIMITES ET PERSPECTIVES FUTURES.....	285
6. RÉSUMÉ DU SIXIÈME CHAPITRE.....	293
CONCLUSION	295
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	297
ANNEXE A – MODÈLE PROCESSUS-PRODUIT DE DUNKIN ET BIDDLE (1974)	309
– MODÈLE PROCESSUS-PRODUIT ADAPTÉ PAR BRUNELLE, DROUIN, GODBOUT ET TOUSIGNANT (1988). 310	
ANNEXE B – CERTIFICAT D’ÉTHIQUE	311
ANNEXE C – GUIDE D’ENTRETIEN INITIAL	312
– GUIDE D’ENTRETIEN PRÉ-SÉANCE	313
– GUIDE D’ENTRETIEN POST SÉANCE	314
– GUIDE D’ENTRETIEN FINAL	315
ANNEXE D – DÉFINITIONS DES CATÉGORIES ET ÉNONCÉS DE LA GRILLE D’OBSERVATION DE LA PRATIQUE D’ENSEIGNEMENT	316
ANNEXE E – LISTE DES INDICATEURS DE LA GRILLE D’OBSERVATION DÉCLINÉS PAR CATÉGORIES.....	333
ANNEXE F – QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DE LA VALIDATION DE CONTENU DE LA GRILLE D’OBSERVATION.....	337
ANNEXE G – FEUILLE DE CODAGE UTILISÉE POUR LA TRANSCRIPTION DES BANDES VIDÉOSCOPIQUES.....	342
ANNEXE H – EXTRAIT D’UNE FEUILLE CODÉE À PARTIR D’UNE BANDE VIDÉOSCOPIQUE	343
ANNEXE I – EXTRAIT D’UN ARBRE THÉMATIQUE	344
RÉSUMÉ	345

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Principales caractéristiques des cinq orientations de valeur	47
Tableau 2 – Synthèse du projet de recherche.....	75
Tableau 3 – Moyenne de la population et scores de priorités forte et faible pour chaque orientation de valeur	83
Tableau 4 – Dimensions et catégories de la grille d’observation	89
Tableau 5 – Indices de validité de contenu obtenus sur la clarté, la représentativité et l’exhaustivité des indicateurs de la grille d’observation.....	97
Tableau 6 – Pourcentage d’accord intracodeur obtenu sur trois séances d’enseignement.....	100
Tableau 7 – Nombre d’occurrences et pourcentage au plan du développement de connaissance.....	116
Tableau 8 – Nombre d’occurrences, durées et pourcentage des moments de séance	117
Tableau 9 – Synthèse de la collecte et de l’analyse des données.....	123
Tableau 10 – Synthèse sur la manière dont Coline se définit en tant qu’enseignante d’ÉPS.....	136
Tableau 11 – Synthèse de la planification d’enseignement déclarée de Coline	146
Tableau 12 – Synopsis des séances d’enseignement observées de Coline	148
Tableau 13 – Indicateurs du cadre d’enseignement de Coline	150

Tableau 14 – Indicateurs du contenu d’enseignement de Coline	155
Tableau 15 – Indicateurs de l’intervention d’enseignement de Coline.....	158
Tableau 16 – Synthèse sur la manière dont Sandrine se définit en tant qu’enseignante d’ÉPS.....	197
Tableau 17 – Synthèse de la planification d’enseignement déclarée de Sandrine....	211
Tableau 18 – Synopsis des séances d’enseignement observées de Sandrine.....	213
Tableau 19 – Indicateurs du cadre d’enseignement de Sandrine	216
Tableau 20 – Indicateurs du contenu d’enseignement de Sandrine	222
Tableau 21 – Indicateurs de l’intervention d’enseignement de Sandrine	224
Tableau 22 – Orientation de valeur dominante au plan des pratiques déclarée et observée de Coline	252
Tableau 23 – Orientation de valeur dominante au plan des pratiques déclarée et observée de Sandrine.....	255

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Les orientations de valeur en relation avec leur(s) pôle(s) de référence ...	47
Figure 2 – Les différentes phases et étapes de la pratique d’enseignement.....	59
Figure 3 – Structure et dynamique du modèle d’action du praticien	63
Figure 4 – Le modèle d’action de l’enseignant.....	69
Figure 5 – Deux ensembles d’énoncés de l’IPEÉP.....	82
Figure 6 – Résultats descriptifs des réponses de Fabienne à l’IPEÉP	101
Figure 7 – Résultats descriptifs des réponses de Coline et de Sandrine à l’IPEÉP ..	108
Figure 8 – Le modèle d’action de Coline.....	173
Figure 9 – Le modèle d’action de Sandrine	243

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AA	Auto-actualisation
APSA	Activité physique et sportive artistique
BO	Bulletin officiel
ÉPS	Éducation physique et sportive
IE	Intégration écologique
IPEÉP	Inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique
MD	Maîtrise de la discipline
MÉN	Ministère de l'éducation nationale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OV	Orientation de valeur
PA	Processus d'apprentissage
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
RAR	Réseau ambition réussite
RS	Responsabilisation sociale
SATA	Système d'analyse du temps d'apprentissage
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SNEP	Syndicat national de l'éducation physique
SOCOP	Système d'observation de la communication pédagogique
SOID	Système d'observation des incidents disciplinaires
VOI	<i>Value Orientation Inventory</i>
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

*À mon grand oncle, Pierre Le Brun, un homme
généreux qui a toujours soutenu et éveillé ma
curiosité intellectuelle.*

REMERCIEMENTS

« Rien n'arrive par hasard » ! Ce travail de recherche mené tout au long d'un parcours personnel et professionnel riche et stimulant, je le dois à plusieurs personnes qui me sont dorénavant chères chacune à leur manière.

Plus particulièrement, je suis reconnaissante à M. Pasco de m'avoir embarqué dans cette aventure et d'avoir su me transmettre sa passion pour la recherche. Je suis également reconnaissante à M. Desbiens de m'avoir accordé sa confiance et de m'avoir soutenue et accompagnée quand cela était nécessaire. Leur rigueur et leur disponibilité ont certainement contribué à la réussite et à la finalisation de ce travail. J'ai trouvé deux véritables mentors en leurs personnes. Toutefois, rien n'aurait été possible sans le concours de M. Sensevy et de M. Boudreau. Ils ont su à point nommé soutenir et faire évoluer ce travail de manière constructive. Leurs précieux conseils et avis m'ont été bénéfiques.

Je remercie mes collègues de Sherbrooke du laboratoire du GRIEFPAP (Groupe de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique): Sylvie, Sacha, Séverine, Anne, Jonathan, Olivier, Sylvain, Carlo, Martin. De même que mes collègues de Brest et de Rennes du laboratoire du CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique): Marie, Catherine R., Catherine A., Jocelyne, Grace, Rozenn, Marianne, Carole, Mean. Toutes et tous ont participé à un moment ou un autre à m'épauler, à m'encourager, à me conseiller ou encore tout simplement à partager leur expérience. J'adresse un remerciement tout particulier à ma collègue Florence qui m'a coachée dès le début de cette aventure, de même qu'à Sylvie pour ses précieux conseils.

Je tiens à remercier tout spécialement, les personnes qui se sont impliquées dans l'évaluation des outils et des procédures méthodologiques que j'ai utilisées dans ce travail. Merci à Sylvie, Sacha, Sèverine, Marie, Brigitte, Pierre, Denis, Gérard et Jean-François. Je remercie mes deux lecteurs extérieurs Florence et Christian qui ont eu la patience de me lire et de m'adresser leurs commentaires. Je remercie Charlotte et Pierrick pour leur aide dans la retranscription des entretiens. J'adresse mes profonds remerciements aux enseignants et enseignantes qui ont participé à ce projet de recherche, plus particulièrement les trois enseignantes avec qui j'ai travaillé pour leur coopération, leur gentillesse et leur disponibilité. Leur engagement dans leur métier et leur enthousiasme à le partager m'ont particulièrement touché.

J'ai également pu compter sur le soutien financier du Ministère des relations internationales en France et du Consulat général de France à Québec dans le cadre du programme Frontenac de bourses de soutien à la mobilité des doctorant(e)s inscrits en cotutelle de thèse franco-québécoise. Ce soutien a été complété par l'aide financière de la Faculté d'Éducation Physique et Sportive de l'Université de Sherbrooke, de l'Université d'Ottawa, de la Région Bretagne, de la Faculté Sport et Éducation Physique de l'Université de Bretagne Occidentale mais aussi de l'école doctorale des sciences humaines et sociales de l'Université de Bretagne Occidentale. Je tiens également à remercier le laboratoire du CREAD pour l'aide financière qu'il m'a accordé et l'aide administrative qu'il a pu m'apporter. Merci aux co-directrices du laboratoire Ghislaine et Brigitte.

Je poursuis ces remerciements en soulignant la contribution dans mon initiation et dans ma formation à l'enseignement et à la recherche des collègues enseignants et administratifs de l'UFR Sport et Éducation Physique de l'Université de Bretagne Occidentale et de l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) de Bretagne. Je remercie également Isabelle L. et Pascale du Pôle Langues et Isabelle D. de l'école doctorale des sciences humaines et sociales pour leur extrême gentillesse.

Parce qu'ils ont répondu présent quand j'en avais besoin, je remercie mes amis pour leur soutien et leur confiance indéfectible. Merci à Géraldine et François, à Maryse et à sa famille, à Guillaume, Danny et leurs enfants, à Francine, à Marie-Pier et à Gaëlle R. du côté du Québec. Merci à Cindy, Mathilde, Cilou, Gaëlle H. et Alain, à Cyrielle, Clément, Julie, Johann, Florian, Amandine, Jonjon, Gaëtan, Élisabeth, Coco, Charlotte, Séverine, Mickaël et Hélène. De même qu'à Carole, Timothée, Damien, Cécile, Gontran et Mélanie, Edwige, Mélissa et ShanShan. Merci à mes coéquipières de volley-ball et à mes amis danseurs et danseuses de lindy hop.

Je réserve mes derniers remerciements aux membres de ma famille et à mon cher et tendre. Merci à mes parents Anne-Marie et Christian et à mon frère Antoine qui ont su respecter et soutenir mes choix. Merci de m'avoir donné du mieux que vous pouviez les meilleures conditions possibles pour réussir mes études (oui mes longues, très longues études). Merci à mon cher Nicolas, pour avoir su s'armer de patience et de bienveillance au quotidien, pour m'avoir suivi tout au long de cette aventure qu'est la thèse coûte que coûte et qu'importe où cela nous mène. Bravo et merci ! Cette thèse nous l'avons vécue à deux.

La signification des mots ne peut être trouvée dans le formalisme d'une définition, elle est à rechercher dans leur usage.

- Wittgenstein.

INTRODUCTION

Lorsque Dessus (2008) définit l'activité d'enseignement, c'est pour montrer à quel point cette activité est chargée d'intentions liées aux apprentissages des élèves. À ce sujet, les enseignants¹ déterminent au quotidien dans leur pratique d'enseignement des priorités pour l'apprentissage de leurs élèves. Eisner et Vallance (1974) ont postulé que ces priorités étaient basées sur un système de croyances intégrant des connaissances conscientes et inconscientes à propos des caractéristiques des élèves, du contexte et de la matière. Au cours des vingt-cinq dernières années, Ennis et ses associés ont montré que ces intentions et ces priorités pouvaient être saisies dans un ensemble de positions philosophiques appelées orientations de valeur (Ennis, 1992b; Ennis et Zhu, 1991; Ennis, Cothran et Loftus, 1997). Les orientations de valeur (OV) désignent « l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social » (Jewett et Bain, 1985, p. 14). Elles représentent les systèmes de croyances des enseignants à propos des contenus qu'ils enseignent, de la façon dont ils sont enseignés et, par extension, des contenus qui sont appris.

Les enseignants d'éducation physique et sportive (ÉPS) n'échappent pas à la définition de leurs priorités pour l'apprentissage de leurs élèves. Cette discipline peut être envisagée comme une éducation "totale" c'est-à-dire, comme une discipline visant à la fois le développement moteur, cognitif et social de l'individu. En effet, l'ÉPS mobilise un ensemble de pratiques sportives pour développer les

¹ Le genre masculin est utilisé afin de faciliter la lecture.

apprentissages moteurs des élèves. Ces apprentissages moteurs sont en lien avec un ensemble de connaissances liées aux règlements sportifs et avec un ensemble de concepts techniques et stratégiques liés à la réalisation de ces pratiques sportives. De plus, dans les pratiques sportives supports à l'enseignement de l'ÉPS, de nombreuses interactions sociales se jouent au quotidien dans la classe. Ces interactions sociales, afin d'être vécues positivement au sein du groupe classe, peuvent faire l'objet d'enseignement de principes éducatifs comme le respect, la santé ou la sécurité. L'ÉPS participe donc à l'éducation des dimensions motrices, cognitives et sociales des élèves. Les choix qu'offre cette discipline à l'enseignant dans la construction de son enseignement sont multiples et diversifiés. L'enseignant d'ÉPS est ainsi amené à privilégier ce qu'il estime être une priorité pour l'apprentissage de ses élèves. Ses priorités sont supportées par un ensemble d'OV centrées sur l'élève, la matière ou la société.

Notre travail s'inscrit dans la problématique générale des rapports entre les intentions des enseignants et leurs actions. Nous approchons cette problématique à travers le concept central des OV en partant non des intentions des enseignants mais de leurs actions c'est-à-dire, de leurs pratiques d'enseignements effectives. Cette approche permet d'éclairer la réalité des pratiques d'enseignement au regard des intentions qui animent les enseignants et de saisir la dynamique entre intentions et actions. En effet, comme le soulignent Tardif et Lessard (1999, p. 335), les enseignants « dirigent la communication pédagogique et contribuent de la sorte à orienter le programme d'actions en cours en fonction des significations qu'ils privilégient ». Ainsi, cette recherche vise à mettre au jour la dynamique qui se joue entre les pratiques d'enseignement et les OV qui les supportent. Pour ce faire, nous mobilisons le "modèle d'action" qu'expérimente chaque enseignant d'ÉPS au regard des OV qu'ils privilégient. Nous attendons de ce travail qu'il permette d'une part, de faire ressortir les traits distinctifs de la pratique d'enseignement des enseignants d'ÉPS au regard des OV qu'ils privilégient et qu'il contribue d'autre part, à enrichir les connaissances méthodologiques d'observation directe et indirecte des pratiques

d'enseignement, une expérience difficile à saisir selon Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002).

Nous présentons notre travail de recherche en six chapitres. Dans le premier chapitre, nous dressons un constat de la réalité et des difficultés du contexte d'enseignement de l'ÉPS en France au secondaire. À partir de ce constat, nous posons les jalons de la problématique. Dans le deuxième chapitre, nous nous attardons à définir les concepts d'OV et de pratique d'enseignement. Puis nous modélisons et décrivons à partir de ces concepts notre cadre conceptuel structurant cette recherche. Suite à cette présentation, nous formulons nos objectifs de recherche. Dans le troisième chapitre, est présenté l'ensemble méthodologique adopté pour traiter ce sujet. Il comprend: l'exposition du positionnement de recherche et l'énonciation du dispositif méthodologique adopté. Dans le quatrième et le cinquième chapitre, nous présentons les résultats de nos deux études de cas, une dans chaque chapitre. Enfin, dans le sixième chapitre, ces résultats sont discutés puis confrontés à ceux d'autres études du domaine de recherche. Nous montrons enfin en quoi ces résultats participent à l'avancement des connaissances. Un résumé à la fin de chaque chapitre permet de faire la synthèse des idées principales développées.

PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE

Des caractéristiques d'un système éducatif au choix de contenus à enseigner par les enseignants d'éducation physique et sportive

Le premier chapitre présente les éléments de la problématique qui mettent en exergue l'intérêt d'étudier les OV privilégiées des enseignants d'ÉPS du secondaire dans le contexte d'enseignement actuel en France. Dans un premier temps, nous décrivons le contexte général dans lequel s'inscrit cette recherche. Dans un deuxième temps, nous analysons au regard de ce contexte institutionnel les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans le domaine de l'ÉPS. Nous présentons dans un troisième temps les questions soulevées suite à l'exposé de la problématique. Nous terminons par un résumé reprenant les grandes lignes de ce premier chapitre.

1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

1.1. Le système éducatif français

L'enseignement s'inscrit en France dans un contexte social, économique, politique et culturel particulier. En effet, et comme le souligne Lenoir (2008, p. 39): « Chaque société fait appel sur le plan éducatif, à des perspectives qui lui sont propres, qui relèvent de la trajectoire socio-historique, et qui influencent grandement les finalités éducatives retenues ». Il y a, en France, une tradition socio-historique d'enseignement, avec une primauté accordée au savoir, calquée selon Fournier (2010) sur ce qui était jadis destiné aux élites. Les dernières enquêtes PISA (*Program for International Student Assessment*) du programme international d'évaluation des

élèves montrent que cette dimension élitiste a perduré. Elles décrivent un système éducatif français inégalitaire. Fournier (2010) commente ces résultats en soulignant que si l'école républicaine fait très bien progresser ses futures élites (très brillants aux tests du programme PISA), elle laisse de côté une grande partie de son public en ne prenant pas en compte leurs besoins éducatifs spécifiques.

Ce système éducatif français centré sur le savoir vise aussi des finalités plus larges que sont la liberté de choix et l'émancipation. Ces finalités ont pour fonction de développer une conscience citoyenne conforme au modèle républicain laïc promulgué par le système éducatif français. Dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (MÉN), il est mentionné « Outre la transmission des connaissances, la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » ([Code de l'éducation, Article L111-1](#)). Ainsi, le rôle de l'école dans ce contexte est de transmettre des connaissances permettant d'initier les élèves aux valeurs de la République. Si cette centration sur le savoir à apprendre est bien au cœur des orientations politiques françaises en matière d'éducation, elle s'accompagne d'une organisation particulière.

En effet selon Dutercq (2009), le système éducatif français est régi par trois sphères: la sphère politique, la sphère administrative et la sphère pédagogique. La sphère politique relève de l'État central. En effet, il existe en France une politique publique d'éducation qui relève de l'État central. Cette politique descendante de type *top-down* (Daniellou, 2002; Jewett, Bain et Ennis, 1995) est centralisée au plan national par le parlement et le gouvernement. Au niveau du système éducatif, l'on retrouve le MÉN ainsi que les structures administratives des 26 régions, 30 académies, 94 départements et 36 000 communes (Bouvier, 2009). Pour Daniellou (2002) la prescription descendante du MÉN observée en direction de chacune de ces structures administratives repose d'une part, sur la volonté de prédire totalement le travail à chacun de ces niveaux, incluant le travail de l'enseignant et d'autre part, de faire le nécessaire pour que la prescription se réalise. Ainsi, au plan national, le MÉN

donne les impulsions nécessaires et pilote le fonctionnement du système. Il prescrit des instructions officielles, des programmes d'enseignement et divers règlements. Les inspecteurs académiques contrôlent l'application de ces directives ministérielles qui encadrent et régulent l'activité professionnelle des enseignants.

La sphère administrative comprend les personnels de l'administration de l'éducation nationale, les chefs d'établissement et encore les inspecteurs académiques. Elle sert de structure intermédiaire entre les sphères politique et pédagogique. Cette sphère administrative favorise en particulier la circulation des informations entre les deux autres sphères, c'est-à-dire qu'elle relaie les directives de la sphère politique et évalue leur application au niveau de la sphère pédagogique. Dans une perspective de décentralisation certes limitée en France comme le reconnaissent Beillerot et Collette (2003), Bouvier (2009) ou encore Dutercq (2009), cette sphère administrative permet de mettre en œuvre des actions, projets et dispositifs éducatifs d'ordre territorial ou local. Ainsi, dans l'académie de Rennes, dans le domaine de l'ÉPS, il est proposé à la sphère pédagogique de mettre en place un projet éducatif autour de la pratique de la voile et autour de la Route du Rhum, une course au large à la voile qui a lieu tous les quatre ans entre St Malo et Pointe à Pitre.

La sphère pédagogique réservée à la classe est, quant à elle, mise en œuvre par des enseignants dont la mission essentielle est, selon Dutercq (2009), d'instruire les élèves. Bien qu'ils disposent d'une relative liberté pédagogique pour accomplir leur mission d'instruction, pour former les élèves à certaines connaissances et à certaines valeurs, leur fonction d'enseignement est régie par les programmes scolaires en vigueur. Autrement dit, la sphère pédagogique est circonscrite par les sphères politique et administrative de manière à ce que les directives nationales soient appliquées dans toutes les classes de façon homogène sur l'ensemble du territoire français pour assurer l'égalité d'accès de tous les élèves à l'offre éducative. Dans le domaine de l'ÉPS, par exemple, ces programmes prescrivent, les activités physiques sportives et artistiques (APSA) qui doivent être enseignées. Il est possible d'enseigner

des APSA qui ne figurent pas sur la liste nationale puisqu'une seconde liste par académie est proposée en complément. Cette liste se compose d'APSA tenant compte de la culture traditionnelle de la région ou des conditions géographiques et climatiques favorisant certaines pratiques d'APSA comme la pratique de la voile dans l'académie de Rennes.

Les programmes scolaires en général et les programmes d'ÉPS en particulier cristallisent ces rapports entre les trois sphères du système éducatif français autour des savoirs disciplinaires et des valeurs républicaines à transmettre uniformément sur l'ensemble du territoire aux élèves français. Nous l'illustrons ci-dessous avec les programmes d'ÉPS.

1.2. L'éducation physique et sportive au secondaire en France

L'ÉPS fait partie des disciplines scolaires dispensées au secondaire dans les collèges et lycées à des élèves ayant entre 11 et 18 ans. Ce qui la différencie des autres disciplines c'est son objet d'enseignement centré sur le mouvement mais aussi le fait qu'elle soit dispensée dans des espaces variables contrairement à la salle de classe qui est un espace délimité et stable. De plus, un nombre élevé d'interactions sociales se produit en classe d'ÉPS entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves. Ceci fait de la classe d'ÉPS un lieu propice à l'expression d'attentes contrastées sur les finalités à poursuivre par les enseignants. Cette question des finalités est au cœur de la réflexion sur les programmes d'ÉPS. Comme le soulignent Renaud et Dupaux (2011, p. 155), « Une discipline scolaire est définie en premier lieu à travers les textes officiels qui la régissent ».

Des programmes en ÉPS ont été publiés au niveau national à partir de 1996. Les travaux de Gleyse (2011a, 2011b) et de Pasco et Léziart (2005) ont montré qu'ils étaient le résultat de compromis entre différentes approches de l'ÉPS dans la profession. Renaud et Dupaux (2011) en retiennent deux: l'approche culturaliste et

l'approche développementaliste. « Si la première mouvance prône une approche par les A.P.S., reconnaissant le terme compétence, la seconde défend une didactique de l'ÉPS privilégiant l'entrée par les capacités » (*Ibid.*, 2011, p. 161).

Les récents programmes d'ÉPS du secondaire (MÉN, 2008) sont organisés autour de trois niveaux de compétences attendues dans l'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Le premier niveau est déterminé par le socle commun de connaissances et de compétences. Ce socle détermine ce que tout élève doit savoir et savoir-faire à la fin de la scolarité obligatoire (MÉN, 2006). Bien que l'ÉPS ne fasse pas partie du socle commun de connaissances et de compétences à acquérir par un élève au cours de sa scolarité obligatoire, elle « participe à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun, en offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes. » (MÉN, 2008, p. 1).

Le deuxième niveau fait référence aux familles de compétences reliées au domaine de l'ÉPS. Au plan général, le programme d'ÉPS vise l'acquisition de compétences et de valeurs permettant au collégien l'accès à une culture physique et sportive contemporaine (*Ibid.*, 2008). Au plan spécifique, deux familles de compétences sont proposées dans le programme d'ÉPS: les compétences propres à l'ÉPS et les compétences méthodologiques et sociales (*Ibid.*, 2008).

Enfin, le troisième niveau est la déclinaison des compétences à l'échelle des activités des élèves. Cette déclinaison s'effectue en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes à développer chez les élèves dans les huit groupements d'APSA listés (*Ibid.*, 2008). Selon le MÉN (2006), chaque compétence est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacité à les mettre en œuvre mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie.

Il ressort de ces programmes que le rôle de l'ÉPS est de participer avec les autres disciplines scolaires à l'acquisition du socle commun de connaissances et de

compétences que chaque élève doit acquérir dans l'enseignement secondaire tout en visant l'acquisition de compétences spécifiques par la pratique des APSA. Le rôle assigné à l'ÉPS par les sphères politique et administrative dans les programmes est donc à la fois général (former l'élève du 21^{ème} siècle) et spécifique (transmettre des connaissances disciplinaires).

2. ANALYSE DU CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

2.1. Un contexte éducatif défavorable à l'expression de besoins éducatifs locaux

La difficulté majeure à laquelle est confronté le système éducatif français est d'arriver à concilier la logique d'uniformisation de l'éducation et la logique d'adaptation à la diversité des situations éducatives locales. Comme l'explique Bouvier (2009, §25), « La variété des situations territoriales, en termes d'économie, de culture, de composition sociologique des populations, de ressources, etc. oblige à imaginer une conception locale des questions d'éducation et à tenir compte de l'aménagement du territoire. ». Dans un pays où tout se définit en termes d'égalité, notamment d'égalité d'accès, le système éducatif français, confronté aux transformations majeures des sociétés contemporaines mondialisées « balance en fait entre égalité/uniformité nationale et adaptation aux problèmes sociaux territorialisés » (Van Zanten cité par Beillerot et Collette, 2003, p. 33). Pour Attali, Bazoge et Saint-Martin, (2011, p. 267), « la contradiction entre la recherche d'une culture commune à tous les Français et la nécessaire adaptation à la diversité des élèves, notamment culturelle, se fait jour, dans la perspective d'une lutte contre l'échec scolaire générateur d'échec social ». Cette contradiction s'exprime dans les programmes d'ÉPS.

En effet, pour Gleyse (2011b), l'organisation des programmes du secondaire autour d'un socle commun et autour de compétences propres et méthodologiques avec comme entrée les huit groupements d'APSA accorde davantage de crédit à

l'approche culturaliste en basculant du côté des savoirs et des techniques plutôt que du côté du développement de la personne. Par exemple, Combaz et Hoibian (2011) notent que les activités athlétiques, les sports collectifs et les activités gymniques sont mis en avant en tant qu'activités fondamentales depuis la publication des instructions officielles pour l'ÉPS de 1967. Or, ces trois activités font partie des APSA listées dans les nouveaux programmes de 2008 pour constituer la culture corporelle commune à tous les élèves français. Ce non renouvellement des pratiques sociales de référence est problématique dans la mesure où, comme le soulignent Combaz et Hoibian (2011), ces activités sont celles qui sont les plus rejetées par les élèves.

De plus, la logique d'uniformisation qui anime le système éducatif conduit à l'identification de savoirs cloisonnés en disciplines scolaires hiérarchisées, à leur restriction et à leur immobilité. Le caractère problématique de ce constat s'accroît avec le développement exponentiel des connaissances et la multiplication des sources non scolaires d'information. Plus les savoirs se diversifient, plus l'école légitime la transmission de savoirs culturels fondamentaux non renouvelés. Cette uniformisation et cette centration sur le savoir font écho aux difficultés du système éducatif à assurer l'égalité d'accès de tous les élèves à une culture commune. Comme le souligne Gleyse (2011a) à propos des programmes d'ÉPS:

Pour enseigner il suffit d'avoir un savoir académique, de l'autorité, du charisme et de faire régner la discipline. Connaître l'ensemble des méthodes pédagogiques est inutile. Exit, un siècle de recherches sur la meilleure façon de permettre aux élèves de toutes les catégories sociales d'accéder au savoir. (*Ibid.*, p. 20)

Pour autant, selon Beckers (2007b, §47), on ne peut reprocher à l'école « son ambition de doter les élèves de savoirs et de savoir-faire généraux, applicables à de multiples situations puisque c'est précisément là son but ». Ainsi, si les programmes d'ÉPS sont orientés par une approche culturaliste, les connaissances, capacités et attitudes à développer chez les élèves qui apparaissent dans le troisième niveau de compétences à développer correspondent davantage à une approche

développementaliste de l'enseignement. Bien qu'orientés par une approche culturaliste, les programmes offrent des opportunités aux enseignants de développer des approches développementalistes. Ils sont donc confrontés dans la mise en œuvre de ces programmes à deux approches contrastées de l'enseignement de l'ÉPS. La tentative d'uniformisation qui pesait sur les programmes d'ÉPS au regard des orientations du système éducatif se solde par un compromis non équilibré entre deux approches de l'enseignement de l'ÉPS. De plus, la façon dont les programmes sont conçus ne détermine en aucun cas la façon dont ils vont être interprétés et mis en œuvre par les enseignants. Selon Legendre (2008, p. 46), « Tout curriculum est un objet socialement construit et négocié ». Il en résulte que la mise en application des programmes par les enseignants de l'éducation n'est uniforme qu'en théorie. Dans ce contexte, les enseignants sont amenés à faire des choix en fonction de leurs priorités que nous développons ci-dessous.

2.2. Un contexte éducatif favorable aux orientations de valeur privilégiées par les enseignants d'éducation physique et sportive

Les programmes d'ÉPS laissent une liberté pédagogique importante aux enseignants et favorisent *per se* une diversité de postures et d'interprétations amenant ainsi les enseignants à développer leur propre pratique d'enseignement en fonction de leurs OV. Sur les deux pôles d'un continuum, ils peuvent se situer entre l'option de délivrer un enseignement uniforme aux différents élèves, prescrit au niveau national, dans lequel est recherché la performance individuelle et collective des élèves et celle de délivrer un enseignement diversifié entretenant des liens étroits avec la réalité des élèves; ce dernier type d'enseignement serait adapté au contexte local dans lequel se trouve l'enseignant, pour lequel est recherché dans ce cas plutôt le développement personnel et collectif des élèves.

L'approche culturaliste se trouve questionnée dans ce continuum. En effet, elle pose certains problèmes quant aux défis que doivent relever les enseignants.

L'ÉPS est aujourd'hui au cœur d'un ensemble de questions de société liées à la santé, au bien-être, à la citoyenneté, à l'égalité des chances, à la laïcité ou encore à l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Ces questions font de la classe d'ÉPS un lieu où s'expriment des normes, des valeurs, des croyances ou des représentations véhiculées par la société. Face à ces nouveaux défis, les enseignants se mobilisent pour développer des OV alternatives à celles de performance et de compétition véhiculées par l'approche culturaliste. Cibler les résultats sportifs attendus dans les programmes, tout en voulant garantir l'égalité des chances, tient de l'impossible aux yeux des enseignants selon Beckers (2007a). D'autant plus pour Delaunay (2009) lorsqu'il s'agit de proposer en termes de compétences attendues des performances motrices et comportementales complexes et très précises, conçues pour des valides sportifs, qu'aucun handicapé ne pourra parvenir à réaliser. Ce constat renforce la nécessité pour les enseignants d'ÉPS de prendre position le long de ce continuum, comme l'explique Legendre (2008),

Le professionnel dispose tout au plus de repères, d'objectifs et d'exigences à respecter qui ne font qu'orienter sa démarche. Il lui appartient de sélectionner, dans un répertoire de ressources, celles qu'il juge pertinentes et de les combiner en fonction du contexte et du but à atteindre. (*Ibid.*, 2008, p. 30)

Cela signifie, comme l'évoque Parlier (1994, cité par Legendre, 2008) qu'un même but peut être atteint par des dispositifs différents, une même réponse attendue produite par diverses démarches. Une telle vision de l'enseignement peut entraîner une grande diversité dans la mise en œuvre des tâches d'enseignement (planifier l'apprentissage, gérer l'interaction avec les élèves) par les enseignants selon les choix éducatifs qu'ils font et les OV auxquelles ils adhèrent. D'autant plus que ces choix ont des conséquences singulières sur l'apprentissage des élèves.

En outre, dans le contexte éducatif actuel, l'accentuation des tâches incombant aux enseignants est marquée par une autonomie pédagogique accrue. On attend des enseignants qu'ils soient capables de coopérer efficacement, de prendre des décisions,

de faire preuve d'initiative et d'engager leur subjectivité dans l'interprétation des prescriptions (Caritey, Erard, Merle et Werckerlé, 2011; Legendre, 2008).

Cette autonomie est d'autant plus difficile à endosser pour les enseignants d'ÉPS dans la mesure où ils ne disposent pas de manuels scolaires pour les guider dans leurs choix. Il existe des documents d'accompagnement (par exemple les fiches ressources annexées aux programmes) proposant des illustrations d'enseignement pour la mise en œuvre des programmes (MÉN, 2005). Seulement, la discipline ÉPS dans une société centrée sur le savoir et la transmission du savoir, dispose peu ou prou de matériel pédagogique clair et uniforme centré sur les contenus et méthodes d'enseignement de l'ÉPS. Pour Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997), cette spécificité conduit ainsi les enseignants à se servir des diverses connaissances et ressources teintées de valeurs pour structurer et dispenser leur enseignement. Pour une large part, ces connaissances et ressources proviennent de leurs formations initiale et continue, de leurs expériences personnelles et professionnelles ou encore, de revues, d'ouvrages et de sites Internet professionnels spécialisés.

Faire appel à la subjectivité des enseignants implique pour ces derniers de définir et clarifier les OV auxquelles ils adhèrent, les finalités qu'ils souhaitent poursuivre et les moyens qu'ils entendent utiliser pour les mettre en œuvre. C'est à eux de construire leurs logiques de l'intervention qui intègrent dialectiquement anticipation, agir et réflexion critique (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnel, 2007) dans une tension entre les deux pôles du continuum. Dans ce cadre, l'intervention se définit selon Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) comme:

Un praxis qui tient compte des intentions poursuivies et des attentes de l'État, de la profession, de l'intervenant, des sujets, ainsi que des contraintes relevant du contexte (social, culturel, économique, etc.) pour poser, en fonction de la qualité du jugement du praticien et des valeurs

auxquelles il adhère, un ensemble d'actes jugés efficaces pour conduire au changement attendu. (Lenoir *et al.*, 2002, p. 8)

Cette spécificité, associée à la liberté pédagogique laissée aux enseignants d'ÉPS par les programmes institutionnels pour construire, développer et implanter leur modèle d'enseignement, conforte les enseignants dans la structuration de leur activité d'enseignement selon les OV qu'ils privilégient. Cela suppose cependant pour Guillemard (2010) d'avoir clarifié au préalable le modèle de société que l'on souhaite construire en commun. À ce sujet, nous considérons, à l'instar d'Huet (2000), qu'il n'existe pas de modèle optimal de l'enseignement, « chaque enseignant se construit « son » modèle, « son » approche de l'enseignement, pour répondre, à la fois, aux missions que lui confie l'institution et aux valeurs éducatives qu'il porte personnellement » (*Ibid.*, 2000, p. 46).

Les enseignants disposent donc de libertés dans le choix des contenus à enseigner. Cette liberté s'exprime dans leur pratique d'enseignement *in situ*. Dans la section suivante, nous argumentons notre choix de partir dans ce contexte de l'analyse de la pratique d'enseignement pour éclairer les OV sous-jacentes des enseignants.

3. POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE DANS CE CONTEXTE

Dans un contexte où les programmes d'ÉPS laissent la possibilité de développer des finalités différentes de l'approche culturaliste dominante, le choix de l'orientation à donner à l'enseignement de l'ÉPS repose sur l'enseignant. Autrement dit, la classe d'ÉPS devient un lieu central d'expression des choix de l'enseignant. La pratique d'enseignement constitue en cela un moyen susceptible de révéler les OV privilégiées par les enseignants. De plus, si l'étude de la pratique d'enseignement dans ce contexte peut permettre de mettre à jour les OV privilégiées par les enseignants, elle offre la possibilité d'identifier les liens entre des caractéristiques de

cette pratique d'enseignement (choix des contenus à enseigner, organisation de la classe, type d'interactions avec les élèves, etc.) et les OV sous-tendues.

L'idée développée ici est que la pratique d'enseignement des enseignants, sous-tendue par leurs OV révélant leur rapport aux finalités à poursuivre en ÉPS, est susceptible de révéler des dispositifs pédagogiques en lien avec ces rapports. Par exemple, un enseignant centré sur l'élève se positionnant à l'encontre d'une société caractérisée comme inégalitaire et individualiste, peut choisir de privilégier des apprentissages centrés sur les relations avec les autres et le travail collectif. Ainsi dans l'enseignement des sports collectifs, les choix qu'il fera amèneront les élèves à travailler en groupe et à définir démocratiquement les règles de fonctionnement (notamment se mettre d'accord sur l'espace de jeu, se répartir les responsabilités, etc.). Les choix réalisés étant ancrés dans les OV de l'enseignant, celui-ci adoptera également une approche de responsabilisation collective dans des activités qualifiées d'individuelles comme l'athlétisme. Ses OV l'amèneront ainsi à faire travailler les élèves sur une course en relais, par exemple avec des groupes de travail s'organisant mutuellement dans la prise de leurs marques, dans l'observation de leurs courses et dans la prise de note des repères visuels des différents coureurs. Comme le souligne Loudcher (2011, p. 39-40), « ce n'est pas la même chose de mettre comme finalité la citoyenneté ou bien l'amélioration de son potentiel physique. Il est clair que les dispositifs pédagogiques et didactiques ne relèvent pas du même ordre (entraînement, drill, SRP²) ».

Enfin, une même OV peut se décliner de manières différentes dans la pratique d'enseignement. Comme le souligne Bressoux (2002), les pratiques des enseignants sont diversifiées et il est frappant de voir les multiples possibilités de cette diversité dans la classe. Lenoir *et al.* (2002) ajoutent que la pratique est un faire singulier propre à chaque intervenant. La pratique d'un enseignant se traduit ainsi

² Situations de résolution de problèmes

dans l'utilisation originale de ses savoir-faire dans un contexte particulier. Il peut ainsi privilégier une approche constructiviste, opter pour un enseignement direct ou miser sur la collaboration des élèves dans l'apprentissage. Afin de relier ce que privilégie l'enseignant aux caractéristiques de sa pratique d'enseignement, il apparaît essentiel d'aborder la dynamique entre OV et pratique d'enseignement en optant pour une entrée par l'analyse de cette pratique. Cette analyse permet d'identifier à travers la diversité des choix réalisés par l'enseignant en classe, les caractéristiques de sa pratique d'enseignement. Ces caractéristiques constituent les éléments clefs de la pratique d'enseignement qui permettraient d'identifier les OV sous-tendues.

Cette recherche s'intéresse ainsi, dans le contexte de l'ÉPS en France, à étudier la dynamique qui s'opère entre la pratique d'enseignement et les OV qui la sous-tendent en prenant appui sur les caractéristiques de la pratique qui impliquent une prise de position de l'enseignant et qui supportent son OV privilégiée.

4. RÉSUMÉ DU PREMIER CHAPITRE

Nous avons en France un système éducatif centralisé de type descendant qui prescrit aux enseignants les missions éducatives qu'ils doivent mener en tant que professionnels de l'éducation. Ces missions sont formalisées pour les différentes disciplines dans des programmes scolaires sous l'égide d'un socle commun de connaissances et de compétences. En ÉPS, les enseignants doivent faire vivre aux élèves un ensemble de pratiques culturellement significatives sur la base d'APSA communes. Et ils doivent amener chacun des élèves à acquérir les compétences minimales ciblées dans les programmes. La mission des enseignants d'ÉPS est donc déterminée par ces programmes, conçus au niveau national, qu'ils doivent appliquer au niveau local dans leurs classes.

Parmi les éléments exposés, l'interprétation que font les enseignants d'ÉPS des programmes, la grande marge de liberté qu'ils ont au plan des moyens pour atteindre les compétences ciblées par les programmes, la place de l'ÉPS questionnée à l'école ainsi que la limitation des pratiques corporelles à une liste d'APSA sportives traditionnelles conduit les enseignants d'ÉPS à s'interroger sur leur rôle en tant qu'enseignant d'ÉPS et plus largement sur la vision de l'enseignement et de l'éducation auxquels ils adhèrent.

Une tension s'opère entre deux logiques contradictoires: la recherche d'une culture commune uniforme à tous les élèves dans une perspective d'égalité d'accès à l'éducation et la nécessaire adaptation à la diversité des élèves conséquence de la massification de l'enseignement. Dans ce contexte, les enseignants sont amenés à faire des choix de manière à construire une pratique d'enseignement en accord avec leurs OV. Ces choix se révèlent dans leur pratique d'enseignement *in situ*. L'étude de la pratique d'enseignement pour saisir la dynamique entre OV et pratique d'enseignement apparaît une voie à privilégier.

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL

Le modèle d'action de l'enseignant pour saisir les rapports entre orientations de valeur et pratique d'enseignement

Pour répondre à notre problématique, nous mobilisons deux concepts centraux: les OV des enseignants et la pratique d'enseignement. Nous développons dans un premier temps les OV et les travaux menés sur l'étude des OV dans les pratiques d'enseignement. Dans un second temps, nous définissons et caractérisons le concept de pratique d'enseignement. Nous montrons ensuite que ces deux concepts pris séparément ne permettent pas de répondre à notre problématique et qu'il est nécessaire pour saisir la dynamique entre pratique d'enseignement et OV de caractériser le modèle d'action de l'enseignant. Ce modèle d'action de l'enseignant élaboré pour répondre à notre problématique est présenté dans une troisième partie. Dans une dernière partie, nous présentons les objectifs de recherche ainsi que la pertinence au plan social et scientifique de cette recherche. Nous terminons par un résumé de ce deuxième chapitre.

1. CONCEPT THÉORIQUE DES ORIENTATIONS DE VALEUR

1.1. Description des cinq orientations de valeur

Concevoir un enseignement, construire une formation ou rédiger un programme scolaire nécessite de répondre à la question essentielle de l'individu que l'on veut former. Dans le contexte de l'ÉPS décrit précédemment, l'enseignant est amené à répondre à cette question en construisant une pratique d'enseignement adaptée à son environnement éducatif. À cette occasion, il adopte un ensemble de positions qui renvoient à ses OV. Cinq OV entendues comme "l'ensemble des

principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social” ont été décrites par Jewett et Bain (1985) en ÉPS: la maîtrise de la discipline, le processus d’apprentissage, l’auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l’intégration écologique. Nous les décrivons ci-dessous en nous appuyant sur la revue de littérature proposée par Pasco et Ennis (2009) et sur le travail original de Jewett et Bain (1985).

Pour commencer, les enseignants qui valorisent la maîtrise de la discipline (MD) centrent leur enseignement sur les connaissances de leur matière qu’ils jugent les plus fondamentales. La maîtrise de la discipline constitue l’orientation la plus traditionnelle. Les enseignants dans cette orientation mettent l’accent sur les contenus d’apprentissage et sur l’efficacité à appliquer et à démontrer la maîtrise de ces contenus par les élèves. Les enseignants d’ÉPS dont l’orientation prépondérante est la maîtrise de la discipline proposent des contenus qui s’appuient sur des connaissances scientifiques et techniques appliquées aux APSA et créent un environnement favorisant l’apprentissage de ces contenus par les élèves. Ils centrent leur enseignement sur la maîtrise de contenus issus de la physiologie et de la biomécanique, ainsi que sur les connaissances techniques et tactiques liées aux activités physiques pratiquées. Pour les tenants de cette orientation, le rôle de l’école est de préserver et de transmettre un héritage culturel d’une génération à une autre à travers les connaissances de la discipline jugées les plus fondamentales. Ces connaissances sont enseignées à travers des environnements dont le contrôle favorise leur apprentissage par les élèves.

Les enseignants dont l’OV prépondérante est celle du processus d’apprentissage (PA) mettent davantage l’accent sur les procédés cognitifs de l’apprentissage (le comment on apprend) plutôt que sur les contenus d’enseignement (le qu’est-ce qu’on apprend). Pour ces enseignants, le développement de la capacité à apprendre des individus est central. Les enseignants valorisant le processus d’apprentissage s’attachent à ce que les élèves « apprennent comment apprendre » de

nouvelles connaissances en transférant ce qu'ils savent déjà à de nouvelles situations. Ils accordent de l'importance aux capacités de compréhension des élèves et à leur habileté à synthétiser les informations à partir des connaissances qu'ils possèdent. À travers cette OV est véhiculée une vision de la société en constante évolution où les connaissances se diversifient et s'actualisent chaque jour.

Les enseignants positionnés sur l'OV de l'auto-actualisation (AA) accordent une grande priorité au développement personnel et à l'autonomie de l'élève. Les contenus d'enseignement qu'ils élaborent s'attachent au développement des potentialités de chaque élève. Les situations d'apprentissage qu'ils mettent en place visent le bien-être, la connaissance de soi, la participation et la responsabilité personnelle. À travers cette OV, les enseignants recherchent chez leurs élèves l'excellence individuelle « *Be all you can be* » (Jewett et Bain, 1985, p. 28) afin qu'ils dépassent leurs propres limites et qu'ils aient une nouvelle « perception de soi ». Les enseignants qui centrent leur enseignement sur l'auto-actualisation proposent des situations d'apprentissage qui permettent à leurs élèves d'acquérir une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Cette approche est centrée sur la maîtrise de soi qui conduit à la stabilité, la participation et la responsabilité personnelle.

Ensuite, les enseignants centrés sur l'OV de la reconstruction sociale transformée en responsabilisation sociale (RS) après l'étude d'Ennis et Chen (1993) visent le changement social, la construction d'un monde plus solidaire. Dans cette orientation, les besoins sociaux prennent le pas sur les besoins individuels. L'école en tant que responsable de la société future est vue comme un pont entre ce qui est et ce qui pourrait être. Les élèves sont encouragés à penser par eux-mêmes et à être critiques en tant que futurs acteurs du changement. Les compétences visées par les enseignants positionnés sur cette OV pour leurs élèves sont centrées sur le travail de groupe, sur la capacité à développer collectivement de nouvelles stratégies et à s'impliquer dans la vie démocratique de la société. Le contexte occupe une place importante. Pour les enseignants qui valorisent la responsabilisation sociale, le but

principal est d'augmenter les interactions sociales entre les élèves. Ainsi, les élèves sont invités à exercer leur jugement critique sur la société et à développer de nouvelles stratégies pour construire un monde plus solidaire. Les contenus d'enseignement sont définis en termes de coopération, de travail d'équipe et de respect des autres.

Les enseignants privilégiant l'OV de l'intégration écologique (IÉ) favorisent la compréhension des relations entre les individus, les contenus de la discipline et l'environnement. Ils recherchent l'harmonie entre les aspects biologiques, psychologiques et sociologiques d'un individu dans l'écosystème particulier où il vit. Les compétences visées par ces enseignants sont centrées sur la construction d'un équilibre, sur l'utilisation des ressources personnelles et environnementales, sur le développement holistique des différentes dimensions de la personne en accord avec son environnement particulier et sur sa capacité à poser des questions critiques. Les enseignants de cette approche considèrent que chaque personne humaine est unique et qu'elle doit, de ce fait, développer une expérience personnelle d'intégration à un environnement complexe. Enfin, les enseignants qui privilégient l'intégration écologique prennent en compte les relations entre les élèves, les contenus de la discipline et l'environnement. L'apprentissage est envisagé comme une expérience personnelle d'intégration à un environnement complexe et en changement continu.

Le tableau 1 ci-dessous reprend les caractéristiques de ces cinq OV au plan des finalités visées, de la conception de l'école et de la classe d'ÉPS et du type de contenus enseignés et évalués par un enseignant adoptant par exemple une de ces OV.

Tableau 1
Principales caractéristiques des cinq orientations de valeur

Orientations de valeur	Finalités visées	Conception de l'école, de la classe d'ÉPS	Contenus enseignés et évalués
Maîtrise de la discipline	Transmettre un héritage culturel	Lieu de performance	Habilités spécifiques
Processus d'apprentissage	Apprendre comment apprendre	Lieu d'apprentissage	Méthode pour apprendre et réussir
Auto-actualisation	Excellence individuelle	Lieu d'épanouissement	Connaissances de soi
Responsabilisation sociale	Construction d'une société plus solidaire	Lieu de coopération	Réalisations collectives
Intégration écologique	Compréhension des relations individu-connaissance-société	Lieu d'équilibre	Fonction des individus et des contextes

(Source: Pasco et Ennis, 2009, p. 91)

Jewett, Bain et Ennis (1995) identifient trois pôles de référence de tout système éducatif dans lesquels se retrouvent les OV: l'individu, la matière et la société. La figure 1 situe les OV dans ces différents pôles.

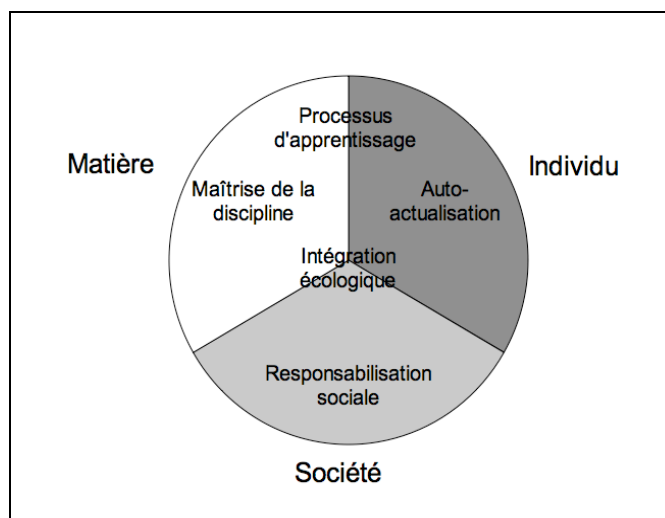


Figure 1. Les orientations de valeur en relation avec leur(s) pôle(s) de référence
(Source: Jewett et al., 1995, p. 34)

Par exemple, l'orientation de la maîtrise de la discipline est placée sur le pôle « matière ». Un enseignant d'ÉPS centré sur cette OV va développer une pratique d'enseignement visant à faire apprendre les connaissances disciplinaires qu'ils jugent les plus importantes. L'auto-actualisation se situe dans le pôle « individu ». Un enseignant privilégiant cette OV va centrer sa pratique d'enseignement sur les besoins de ses élèves. Il va favoriser le développement personnel de chacun d'entre eux. L'OV de la responsabilisation sociale s'inscrit dans le pôle « société ». Un enseignant développant un enseignement autour de la responsabilisation sociale va centrer sa pratique sur le groupe. Il va favoriser la responsabilisation collective des élèves et les interactions sociales entre les différents élèves. Ces trois OV s'inscrivent dans des pôles qui s'opposent dans la mesure où construire un enseignement centré sur la matière, l'individu ou la société conduit l'enseignant à faire des choix contrastés.

Ensuite, deux OV s'inscrivent dans plusieurs pôles. Le processus d'apprentissage relève des pôles « matière » et « individu ». Un enseignant développant une pratique d'enseignement autour du processus d'apprentissage vise à ce que l'élève maîtrise des apprentissages par la compréhension des ressources motrices, cognitives, affectives à mobiliser dans une situation pour être efficace. Il favorise par exemple l'identification et la compréhension par les élèves des principes d'actions inhérents aux différentes APSA tels que le rapport de force, la rotation, l'espace, la vitesse, la trajectoire. L'intégration écologique relève des pôles « matière », « individu » et « société ». Un enseignant développant une pratique d'enseignement autour de cette OV vise à mettre en relation ces trois pôles de référence. Il peut par exemple centrer sa pratique dans une APSA sur la compréhension par les élèves des principes d'action pour réussir efficacement la réalisation d'activités motrices dans une perspective d'un développement individuel et collectif des élèves. Ces deux OV empruntent et réunissent des éléments issus des différents pôles de référence. Elles entretiennent ainsi des liens avec certaines des cinq OV.

Cette présence d'une opposition ou d'une attraction entre les différentes catégories d'OV a été démontrée dans la documentation sur les OV (Ennis, Chen et Ross, 1992; Ennis et Zhu, 1991; Pasco et Ennis, 2009). Ces travaux indiquent qu'il existe des corrélations significatives entre les différentes OV. La maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage entretiennent des relations positives ainsi que l'intégration écologique et la responsabilisation sociale. Par contre, comme le montrent Pasco et Ennis (2009), la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage s'opposent à chacune des autres OV. Ainsi, quels que soient les enseignants et les contextes d'enseignement, deux positions principales s'opposent sur les OV à poursuivre en ÉPS. L'une considère que l'ÉPS doit privilégier l'apprentissage des connaissances spécifiques de la discipline (MD et PA). Pour l'autre, l'ÉPS doit privilégier le développement de l'individu ou du groupe (AA, RS). Une combinaison dynamique s'instaure entre les OV faite de logiques d'attractions et d'oppositions qui constituent le système d'OV dont est imprégné, consciemment ou inconsciemment, un enseignant d'ÉPS. Ce système influence la définition d'une pratique d'enseignement. Si un ensemble de travaux ont été conduits sur les OV en ÉPS, nous présentons ci-dessous en rapport avec notre problématique ceux centrés sur l'influence des OV sur les pratiques d'enseignement. Nous présentons, dans la prochaine section, les travaux portant sur la mise en œuvre des OV dans les pratiques d'enseignement en ÉPS.

1.2. Travaux sur la mise en œuvre des orientations de valeur dans les pratiques d'enseignement

L'ensemble des travaux portant sur la mise en œuvre des OV en classe d'ÉPS a été réalisé dans le contexte de l'enseignement de l'ÉPS par Ennis et ses associés (Chen et Ennis, 1996; Ennis, 1992a; Ennis, 1992b; Ennis, 1994a; Ennis, 1994b; Ennis *et al.*, 1997). Une seule étude a été réalisée dans le contexte Français de l'enseignement de l'ÉPS (Kerouédan et Pasco, 2009). Les auteurs se sont intéressés dans ces études à la relation entre les déclarations des enseignants et la mise en œuvre

effective des OV dans les pratiques d'enseignement. Il ressort: 1) qu'il existe des convergences et des divergences entre les OV déclarées par les enseignants et leur pratique d'enseignement, et 2) que les OV des enseignants exercent une influence sur la manière dont ils sélectionnent, organisent et mettent en œuvre les contenus enseignés aux élèves. Nous présentons ces deux axes successivement.

Les travaux d'Ennis (1992a) et de Chen et Ennis (1996) ont établi des convergences entre les OV déclarées par les enseignants et leur pratique d'enseignement effective. Par exemple, Ennis (1992a) renseigne le processus de mise en œuvre des OV par trois enseignants d'ÉPS exerçant dans l'enseignement primaire et privilégiant pour l'un la maîtrise de la discipline, pour l'autre l'intégration écologique et pour le dernier, l'auto-actualisation et la responsabilisation sociale. Les résultats ont montré que ces trois enseignants mettaient en œuvre des contenus cohérents avec leurs OV déclarées. Ces résultats ont été confirmés par Chen et Ennis (1996) auprès de deux enseignants d'ÉPS exerçant au secondaire et privilégiant pour l'un le processus d'apprentissage et pour l'autre la responsabilisation sociale.

De même, les recherches d'Ennis (1994a, 1994b) portant sur le processus de mise en œuvre de la responsabilisation sociale chez 11 enseignants d'ÉPS travaillant en zone urbaine au secondaire dégagent une cohérence entre les OV déclarées par ces enseignants et leurs prises de décision sur les contenus à enseigner aux élèves. Dans ces études, Ennis cherchait à comprendre le rôle des buts sociaux dans un programme d'éducation urbain ainsi que les conséquences de ce type d'enseignement sur le comportement des élèves et sur leur apprentissage des contenus d'enseignement. Ennis présente les résultats de cette étude en deux volets. Les résultats du premier volet font apparaître que les enseignants exerçant en zone urbaine mobilisent prioritairement l'OV de la responsabilisation sociale pour guider leur pratique d'enseignement dans la mesure où cette OV leur apporte une perception immédiate d'amélioration des relations sociales au sein du groupe classe. Les résultats du deuxième volet font apparaître que les décisions de ces enseignants à propos des

contenus d'enseignement à privilégier sont cohérentes avec l'OV déclarée de la responsabilisation sociale et s'articulent autour de trois buts visés: la coopération, le travail d'équipe et la participation en classe. Les résultats montrent également que les raisons amenant les enseignants à privilégier la responsabilisation sociale sont liées aux perceptions qu'ils ont du vécu des élèves, de leur motivation à participer et à s'impliquer en classe et, de leur besoin d'apprendre des contenus signifiants pour eux. Finalement, ces travaux dégagent que les enseignants travaillant en zone urbaine mettent l'accent sur les interactions sociales en raison du contexte éducatif et social dans lequel ils travaillent.

Pour autant, le travail de Kerouédan et Pasco (2009) ne confirme qu'en partie ces résultats dans le contexte Français de l'enseignement de l'ÉPS au secondaire. Ils identifient, en effet, des divergences et des convergences entre les OV déclarées par une enseignante d'ÉPS et sa pratique d'enseignement. L'enseignante déclare privilégier la maîtrise de la discipline et la responsabilisation sociale mais consacre la majorité de son temps de pratique à enseigner des contenus en relation avec l'auto-actualisation. Il se dégage cependant une convergence entre OV déclarée et OV mise en œuvre pour la responsabilisation sociale. Kerouédan et Pasco (2009) discutent ces résultats au regard du rôle que peut jouer l'institution sur la mise en œuvre des pratiques pédagogiques. En France, les enseignants mettent en œuvre le programme d'enseignement décidé au niveau national. L'institution qui dispose d'un rôle prescriptif fort réalise des inspections formelles pour vérifier l'application des programmes nationaux par les enseignants. Dans ce cadre, les enseignants peuvent être amenés à déclarer dans leur discours être cohérents avec les prescriptions nationales alors qu'ils mettent en œuvre des OV différentes.

Les résultats, des différentes études analysées sur la convergence ou non des pratiques déclarées des enseignants avec leurs pratiques effectives, montrent que les priorités fortes des enseignants étudiés influencent leurs buts d'enseignement respectifs et par conséquent leur processus de mise en œuvre des contenus

d'enseignement en classe d'ÉPS. Les auteurs ont également mis en évidence dans ces études le fait que les enseignants sont amenés à faire des choix et/ou des compromis en fonction du temps alloué à l'ÉPS, des installations accessibles ou des ressources financières disponibles. Ces contraintes peuvent affecter la mise en œuvre de leurs priorités. De plus, les études présentées renseignent la mise en œuvre des différentes OV par l'étude d'un cas. Les auteurs rappellent que l'observation d'un cas concernant la mise en œuvre d'une OV particulière est représentative d'une façon de faire et ne constitue pas la seule modalité possible de mise en œuvre de cette OV. Celle-ci peut différer d'un enseignant à un autre selon ses caractéristiques personnelles.

Des études ont ensuite établi que les OV exerçaient une influence sur la manière dont les enseignants sélectionnaient, organisaient et mettaient en œuvre les contenus enseignés aux élèves. L'objectif de l'étude de Ennis *et al.* (1997) était d'examiner la relation entre les OV et l'organisation des connaissances chez les enseignants d'ÉPS ayant un profil d'enseignement marqué pour une OV. Elle a été réalisée auprès de 53 enseignants d'ÉPS du primaire et du secondaire. Les résultats ont montré que parmi une liste de concepts associés aux différentes OV, la manière dont les enseignants mettaient en relation ces différents concepts dépendait de leurs OV privilégiées. Cette mise en relation reflétait la place qu'ils accordaient à la discipline, à l'individu ou à la société dans leur pratique d'enseignement.

Ennis (1992b) discute l'influence des OV dans le processus de mise en œuvre d'une pratique d'enseignement. Selon Ennis, les OV ressortent comme jouant un rôle important dans la mise en œuvre par chaque enseignant de sa pratique d'enseignement. Dans ces conditions, établir ses priorités éducatives pour chaque enseignant est central dans le processus de mise en œuvre d'un programme et permet de répondre à la question centrale de « Quelles sont les connaissances les plus importantes à enseigner aux élèves ? ». Le processus de mise en œuvre implique donc de faire des choix parmi plusieurs alternatives toutes aussi acceptables les unes que

les autres. Cette mise en œuvre est impactée, entre autres, par les OV privilégiées par les enseignants.

1.3. Limites de ces travaux

Les travaux portant sur la mise en œuvre des OV dans les pratiques d'enseignement en ÉPS ont permis de produire des connaissances dont l'analyse invite à en poser les limites. Premièrement, dans les études d'Ennis (1992a), Ennis (1994a, 1994b) et de Chen et Ennis (1996), les chercheurs ont observé les pratiques d'enseignement à la recherche d'indicateurs reflétant les OV des enseignants. Cette recherche pouvait présenter un risque de biais dans la mesure où les observateurs pouvaient être influencés par les résultats du questionnaire identifiant en amont les OV privilégiées par les enseignants. Pour limiter ce risque, Kerouédan et Pasco (2009) ont pris connaissance des résultats du questionnaire après l'observation des pratiques.

Deuxièmement, ces études centrées sur la description des principaux traits de l'activité d'enseignement des enseignants d'ÉPS ayant une OV déclarée dominante ont décrit essentiellement les buts d'enseignement de ces enseignants. Or, d'autres éléments caractéristiques de la pratique enseignante plus précis, comme par exemple la nature et le destinataire des interventions de l'enseignant, les situations de développement de connaissances et de développement moteur proposées aux élèves ou encore le style d'interaction établi entre l'enseignant et les élèves, pourraient être des indicateurs pertinents de l'orientation privilégiée des enseignants. De plus, les descriptions réalisées des pratiques effectives des enseignants dans ces études sont très générales et visent davantage à établir les différences qui existent dans la mise en œuvre d'OV différentes plutôt qu'à explorer les modalités particulières de ces pratiques.

Troisièmement, ces études utilisent un questionnaire sur les OV pour renseigner les pratiques déclarées des enseignants. Il s'agit du seul outil validé permettant d'établir sous forme de score chiffré l'importance qu'accorde un enseignant à chaque catégorie d'OV. Pour renseigner les pratiques effectives des enseignants, il n'existe pas d'outils d'observation permettant d'établir sous une forme quantitative et/ou qualitative l'importance qu'accorde un enseignant dans sa pratique effective à chaque catégorie d'OV. Cette absence d'outil d'observation peut s'expliquer par la difficulté d'étudier et d'observer *in situ* la mise en œuvre des OV (Ennis, 1992b, 1994a, 1994b).

Enfin, ces études font état de divergences et de convergences entre les OV déclarées par les enseignants et leur mise en œuvre effective dans leur pratique d'enseignement. Dans les deux cas, il est intéressant de chercher à savoir quelles sont les conditions qui ont permis à l'enseignant de mettre en œuvre ses priorités éducatives ou au contraire celles qui l'ont contraint à faire des choix ou des compromis dans la mise en œuvre de ses priorités. Les études menées jusqu'à présent sur la mise en œuvre des OV ont peu investies les raisons d'un écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives des enseignants d'ÉPS ainsi que les conditions menant à augmenter ou diminuer cet écart. Pourtant cette thématique est proche des travaux de recherches menés en éducation sur l'écart entre les prises de décisions des enseignants lors de la planification de leur enseignement et celles prises au cours d'une séance d'enseignement (Argyris et Schön, 1999; Marsenach, 1991; Tsangaridou et O'Sullivan, 2003).

Au final, il ressort de notre analyse de la documentation sur la mise en œuvre des OV plus de questions que de réponses. Nous nous questionnons sur le peu de connaissances produites depuis une vingtaine d'années sur ce sujet. Nous constatons un déficit dans les connaissances sur les conditions de mise en œuvre des OV d'un enseignant d'ÉPS permettant d'identifier dans sa pratique d'enseignement les moments clés ou les actions particulièrement significatives reflétant ses OV

privilégiées. De la même manière, les connaissances produites sur les OV ne concernent guère l'étude du rapport qu'entretiennent les enseignants entre leurs pratiques déclarées et leurs pratiques effectives. Nous pensons que ce manque de connaissances est lié à l'absence d'outils d'observation et d'analyse spécifiquement élaborés pour documenter les aspects de la pratique d'enseignement en classe des enseignants d'ÉPS et à la nature subjective des OV. Plusieurs interrogations demeurent: Comment s'opérationnalisent les cinq catégories d'OV dans la pratique des enseignants? Quels aspects de la pratique influencent-elles? Comment interagissent-elles dans la pratique? Dans quelles conditions et selon quelles contraintes peuvent-elles (ou ne peuvent-elles pas) être mises en œuvre de façon convergentes avec les pratiques déclarées des enseignants? Les travaux réalisés jusqu'à présent dans ce domaine de recherche n'ont apporté que peu de réponses à ces questions.

2. UN REGARD OUVERT SUR LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Les travaux réalisés sur la mise en œuvre des OV dans les pratiques d'enseignement en ÉPS ont éclairé partiellement cette mise en œuvre. Pour saisir la dynamique qui se joue entre la pratique d'enseignement d'un enseignant et les OV qui la sous-tendent, il nous semble nécessaire d'adopter un regard « ouvert » sur cette pratique d'enseignement. Nous présentons ci-dessous une analyse du concept de pratique d'enseignement qui répond à cette nécessité.

2.1. Caractéristiques et définition de la pratique d'enseignement

En nous appuyant sur les approches de la pratique d'enseignement développées par Altet (2003), Bru (1997, 2002b) Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) et Tardif et Lessard (1999) nous développons l'idée qu'une pratique d'enseignement est à la fois variable, singulière, multifinalisée, multidimensionnelle et fondée sur une rationalité limitée.

Variable, c'est-à-dire qu'il existe une diversité de pratiques et d'orientations d'enseignement d'un enseignant à un autre. Le fait que les enseignants exercent dans le monde clos de la classe et qu'au final ce soit eux qui implantent ce qu'ils ont décidé d'enseigner peut expliquer cette diversité. Bru (2002b) insiste d'ailleurs sur le fait que l'observation et la comparaison des profils d'action mis en œuvre par les enseignants d'un même degré scolaire font apparaître une variété aussi bien inter-individuelle qu'intra-individuelle des pratiques.

Singulière, cela signifie que la pratique d'enseignement se caractérise par une singularité liée à la personnalité de l'enseignant et au contexte dans lequel il exerce sa pratique. L'autonomie dont dispose l'enseignant à travers sa pratique, bien qu'elle soit relative, n'enlève rien à la singularité de cette pratique. Les contraintes de la situation favorisent, par la spécificité de leur agencement et l'aspect fortuit de leur émergence, cette singularité de la pratique. À ce sujet, Bru (2002b, p. 147) déclare: « L'enseignant n'est pas toujours agent, reproducteur de procédures connues il est parfois auteur de profils d'action originaux ».

Multifinalisée, c'est-à-dire qu'elle est composée de multiples buts. La meilleure réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages est certainement le but premier de tout enseignement. Cependant, sans être délaissé, l'apprentissage n'est pas forcément la priorité exclusive; l'enseignant compose entre plusieurs buts (Altet, 2003; Bru, 2002b) ordonnés selon une hiérarchie où viennent « l'ordre et le contrôle de la classe, la participation effective des élèves, l'activité en rapport avec le travail en cours, l'apprentissage et le développement des élèves » (Bru *et al.*, 2004, p. 77-78).

Multidimensionnelle, dans le sens où elle intègre les dimensions psychologiques, sociologiques, pédagogiques et didactiques constitutives du travail enseignant, qui sont infléchies les unes par les autres (Altet, 2003). C'est-à-dire que la pratique enseignante est une pratique dynamique qui prend en compte les élèves, l'enseignement, le contexte d'apprentissage et les interactions entre les différents

acteurs afin de transmettre un savoir aux élèves et de mettre en œuvre des processus pédagogiques et didactiques spécifiques pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de ces savoirs par les élèves.

Fondée sur une rationalité limitée, c'est-à-dire que développer une pratique d'enseignement ce n'est pas uniquement mettre en œuvre une suite d'actions prédéfinies dans le cadre de procédures. Elle ne peut, dès lors, être considérée seulement comme l'application d'une méthode, qui plus est, rationnelle. Boudon (1998) montre que le modèle du choix rationnel est en certains cas inadéquat. Comme le confirment Bru *et al.* (2004, p. 77-78), « l'action se réduit rarement à la réalisation d'un plan (Suchman, 1987). Des éléments périphériques imprévus peuvent à tout moment intervenir à travers des processus de contextualisation sur le déroulement de l'action de l'enseignant ». Ces imprévus émergent du contexte conduisent l'enseignant à développer une pratique d'enseignement dont la rationalité est nécessairement limitée. Il ne peut tout prévoir et tout contrôler. Sa pratique d'enseignement inclut donc une part de rationalité mais aussi une part conjointe d'improvisations de l'action enseignante (Altet, 2003).

Face à l'hétérogénéité du travail enseignant, chaque composante de la pratique d'enseignement fait l'objet d'une vision différente du métier (Tardif et Lessard, 1999) privilégiant souvent un seul type d'action au détriment des autres alors qu'en réalité, le travail enseignant est constitué simultanément de ces différents types d'action.

Ainsi une pratique d'enseignement peut être entendue comme une activité dynamique, structurée, mise en œuvre par l'enseignant sous forme d'actions se déroulant simultanément ou successivement, orientée par des fins déterminées par l'enseignant (par exemples, le plaisir, l'apprentissage des élèves, *etc.*), mobilisant des moyens en fonction des contraintes et des ressources de la situation d'enseignement (temporelles, matérielles, administratives, curriculaires, *etc.*) et reflétant les manières

personnelles de faire d'un enseignant autonome en recherche de solutions pour adapter ses interventions aux élèves.

Cette définition porte un regard « ouvert » sur la pratique d'enseignement. La nécessité de recourir à un tel regard est argumentée par Desbiens, Leriche, Spallanzani, Dumas et Lanoue (2006, p. 103):

Enseigner, c'est, comme l'ont affirmé Tardif et Lessard (1999), une activité complexe du fait de son caractère interactif; du fait également de son inscription dans un environnement complexe, multivarié et impossible à contrôler entièrement. Ainsi, dans la perspective de mieux connaître et améliorer l'intervention éducative en EP à l'aide de la recherche sur l'enseignement, il ne nous apparaît pas souhaitable de s'enfermer dans un paradigme de recherche et de ne regarder les situations éducatives qu'à partir d'un monocle, mais plutôt de garder un horizon ouvert qui permet d'aller chercher les éléments susceptibles de nourrir la connaissance scientifique, l'action et la réflexion professionnelle.

Trois phases habituellement identifiées pour décrire une pratique d'enseignement permettent d'éclairer ce regard ouvert.

2.2. Les trois phases de la pratique d'enseignement

Les phases pré-active, interactive et post-active mobilisées par Gauthier *et al.* (1997), Lambotte (2002) et Lenoir *et al.* (2002) pour décrire une pratique d'enseignement concernent deux tâches professionnelles fondamentales chez les enseignants: la gestion de la matière et la gestion de la classe (Gauthier *et al.*, 1997; Graber, 2001). La figure 2 présente ces trois phases ainsi que les trois étapes de la phase interactive.

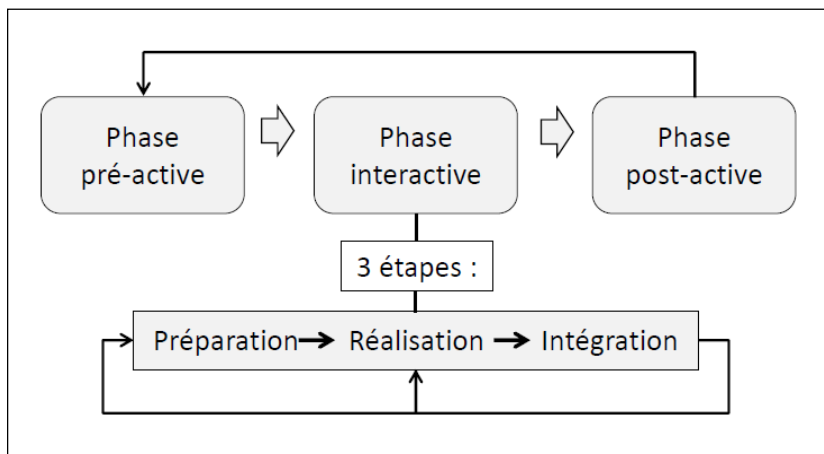


Figure 2. Les différentes phases et étapes de la pratique d'enseignement

2.2.1. La phase pré-active

La phase pré-active concerne la préparation des leçons qui représente une tâche importante et régulière des enseignants. Nommée aussi ingénierie pédagogique, elle correspond à plusieurs activités (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Lambotte (2002, p. 147) souligne que pendant cette phase « l'enseignant traite des informations de natures différentes (événements observables, anticipations, expériences antérieures, représentations, théories personnelles et scientifiques) ».

La planification de la gestion de la matière consiste à préciser, sélectionner et organiser les objectifs d'apprentissage, à prévoir des activités à l'avance clairement rédigées, des ressources et des activités alternatives ainsi qu'à choisir des niveaux de défis et de difficultés appropriés aux capacités des élèves (Gauthier *et al.*, 1997).

Le travail qui consiste à planifier la gestion de la classe se caractérise par la prise d'un ensemble de décisions concernant: la sélection, l'organisation et la mise en séquence de routines³ (Ibid., 1997), le temps consacré aux exercices individuels et aux activités de groupe ou encore, l'organisation de certains événements quotidiens,

³ « Les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 178).

hebdomadaires ou trimestriels (Clark et Lampert, 1986). Dans la même lignée, ce travail se caractérise par l'anticipation de la part des enseignants de la trajectoire probable des événements de la classe et de leur connaissance des conséquences de ces mêmes événements sur les situations d'apprentissage (Doyle, 1990, cité par Gauthier *et al.*, 1997).

2.2.2. La phase interactive

La phase interactive, c'est-à-dire l'agir en action (Lenoir *et al.*, 2002), comprend les variables de processus qui correspondent aux interventions de l'enseignant envers les élèves en classe. Dans la gestion de la matière, ces interventions représentent les actes pédagogiques de l'enseignant favorisant la réussite des élèves. Par exemple, le fait de donner des rétroactions rapides aux élèves et de présenter un contenu signifiant. Au plan de la gestion de classe, l'intervention de l'enseignant consiste à maintenir un environnement ordonné, stimulant et favorable à l'apprentissage des élèves. Parmi les comportements identifiés, l'on retrouve: 1) le contrôle des événements dans la classe, 2) le déroulement des activités de classe, 3) le maintien de l'attention du groupe, 4) l'habileté de l'enseignant à composer avec la simultanéité des activités, 5) l'instauration de règles concrètes, explicites, fonctionnelles, ou encore, 6) la mise en place de routines (Gauthier *et al.*, 1997). Pour Desbiens (2002), cette activité de l'enseignant est la « supervision active ».

La recension et la clarification des diverses actions pédagogiques des enseignants ont permis de dégager trois étapes survenant durant la phase interactive. Il s'agit des étapes de préparation, de réalisation et d'intégration (Ouellet, 1997). L'étape de préparation est celle où l'enseignant suscite la motivation des élèves de manière à ce qu'ils prennent conscience de l'état des connaissances et des compétences qu'ils possèdent pour s'engager dans la situation d'enseignement-apprentissage proposée. C'est le moment où les élèves entrent en contact avec le contenu d'enseignement. L'étape de réalisation est celle où les élèves, à travers la

situation d'enseignement-apprentissage, explorent, organisent et manipulent le contenu d'enseignement avec l'aide de l'enseignant qui en planifie, supervise et corrige l'exécution de manière plus ou moins distribuée selon les besoins et les objectifs de la situation. L'étape d'intégration représente la fin de la démarche d'enseignement-apprentissage. C'est l'étape où l'enseignant amène les élèves à prendre conscience des connaissances et des habiletés acquises ainsi que des stratégies mises en œuvre pour s'engager dans la situation d'enseignement-apprentissage. Il peut également, à cette étape, évaluer, généraliser et transférer les connaissances acquises et les stratégies mobilisées par les élèves dans d'autres situations et d'autres contextes.

Ainsi, la pratique d'enseignement, lors de la phase interactive, concerne les modalités concrètes de l'intervention de l'enseignant, sa façon d'organiser les contenus, les formes de l'évaluation du travail des élèves, sa façon de gérer les relations et le climat de la classe (Bru, 1997).

2.2.3. La phase post-active

Durant cette phase, les enseignants font un retour sur leur enseignement. Cette phase post-active leur permet d'ajuster la planification future et d'apporter les correctifs nécessaires ou d'avoir recours à une argumentation justificative de ce qui a été fait par rapport à ce qu'ils avaient prévu pour retenir les changements positifs ayant favorisés la réussite des élèves (Gauthier *et al.*, 1997; Lenoir et Vanhulle, 2006). En ce sens, la phase post-active concerne l'activité d'interprétation rétrospective de l'action terminée. C'est une « réflexion a posteriori liée à l'effort d'objectivation » (Friedrich, 2001, cité par Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 221).

Ces trois phases permettent de saisir un ensemble de caractéristiques de la pratique d'enseignement susceptibles d'être influencées par les OV privilégiées par l'enseignant. Pour autant, toutes ces caractéristiques ne sont pas observables *in situ*. Comme le soulignent Lenoir et Vanhulle (2006) la pratique réelle n'est jamais

pleinement accessible à l'analyse, d'autant plus que seul l'enseignant sait quand son action commence et quand elle finit. La pratique d'enseignement d'un enseignant est donc orientée par un ensemble d'intentions qui ne sont pas directement observables en tant que telles dans ses actions. Saisir la dynamique entre ces intentions et ces actions, entre les OV privilégiées par les enseignants et leur pratique d'enseignement nécessite ainsi de disposer d'un cadre intégrateur permettant de faire dialoguer intentions et actions, OV et pratique d'enseignement. Le cadre intégrateur que nous mobilisons est celui du modèle d'action de l'enseignant. Nous le présentons ci-dessous.

3. LE MODÈLE D'ACTION DE L'ENSEIGNANT

Ce modèle répond à la fois à notre volonté de saisir la pratique d'enseignement de manière ouverte et de tisser les liens entre cette pratique et les OV privilégiées par les enseignants. Il s'appuie sur le modèle d'action du praticien de Bourassa, Serre et Ross (2007) dans lequel sont mis en relation les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, les intentions et les actions du praticien.

3.1. Le modèle d'action du praticien

Selon Bourassa *et al.* (2007, p. 60) le modèle d'action du praticien sert « d'interface entre les théories du praticien et la réalité à laquelle cette théorie renvoie ». Pour ces auteurs, le modèle d'action est un instrument fonctionnel et utile pour aborder la réalité dans laquelle s'inscrit le praticien. Le modèle d'action du praticien dégagé par Bourassa *et al.* (2007) à partir de leurs travaux est présenté ci-dessous.

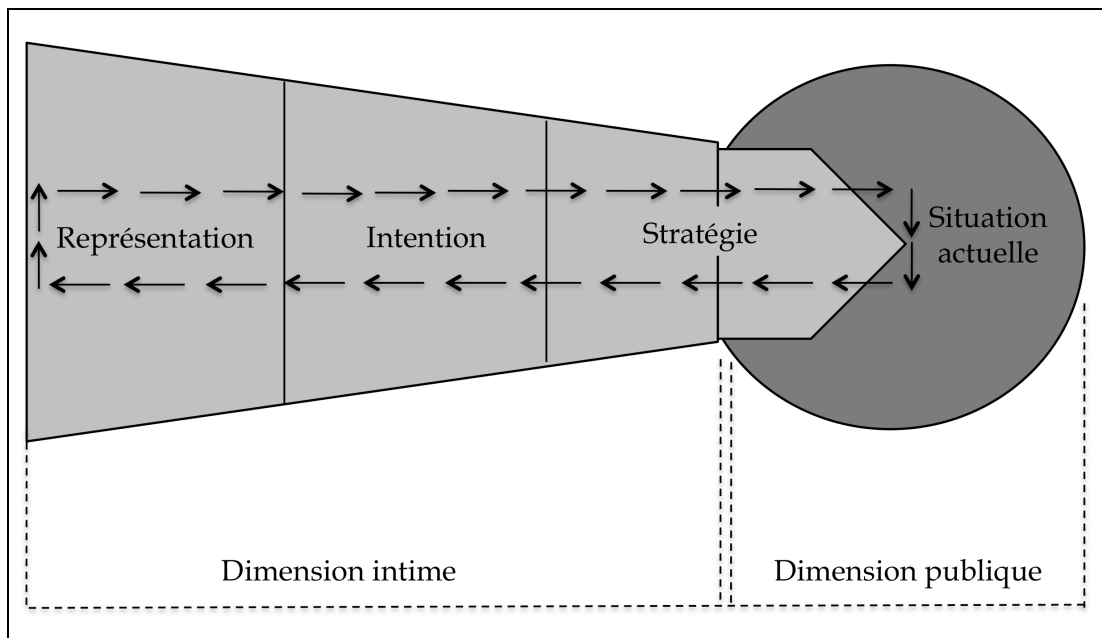


Figure 3. Structure et dynamique du modèle d'action du praticien
(Source: Bourassa et al., 2007, p. 61)

Ce modèle est constitué, d'un cône dont le rétrécissement « indique le passage du général au particulier dans le processus de décision qui se traduit en intention et en action concrète par l'application d'une stratégie » (Bourassa et al., 2007, p. 61). Ce cône révèle l'ampleur de l'arrière-scène qui préside au comportement observable. Cette arrière-scène comprend des représentations, des intentions et des stratégies. Les représentations guident l'action du praticien dans une direction désirée. Elles constituent un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et de valeurs se référant à un objet ou à une situation. Les intentions influencent l'action du praticien. Elles constituent ce qu'il veut faire et les finalités qu'il poursuit. Les stratégies représentent une décision, un choix du praticien sur l'action à entreprendre permettant d'atteindre le mieux possible ses objectifs personnels. Elles sont l'aboutissement d'un traitement de l'information par le praticien qui se traduit en un ensemble de comportements observables.

Ensuite, le cercle représente la situation actuelle qui est une situation d'intervention du praticien dans laquelle s'observe l'ensemble de ses comportements.

Les flèches rétroactives, entre les constituants du modèle d'action du praticien et la situation, indiquent l'échange d'information continu qui s'opère entre ce que les auteurs qualifient de dimension intime de la pratique et sa dimension publique. La dimension intime fait référence à l'arrière-scène qui préside le comportement observable et la dimension publique, c'est-à-dire les comportements observables, fait référence à l'interaction concrète entre le praticien et la situation (Bourassa *et al.*, 2007). À l'instar de Bourassa *et al.* (2007), Altet (2002) mentionne que la pratique d'enseignement ne se restreint pas à l'activité observable. D'autres variables entrent en jeu. Altet (2002, p. 86) souligne en effet que « la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision: "c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse" comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant "d'un côté, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués" ».

Dans le cadre de ce modèle d'action du praticien, Bourassa *et al.* (2007, p. 60) définissent les modèles d'action comme « des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage ». Autrement dit, dans le contexte d'étude de cette recherche, le modèle d'action du praticien représente la manière dont l'enseignant met en œuvre ses intentions dans une pratique d'intervention adaptée à son contexte dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves. Les travaux menés par Bourassa *et al.* (2007) ont utilisé le modèle d'action du praticien dans le but d'aider celui-ci à dépasser une situation d'inefficacité. Ils utilisent ainsi ce modèle, en tant que formateurs d'adultes, pour aider le praticien à expliciter sa théorie de l'action c'est-à-dire, dans le but de l'aider à prendre conscience des théories qui guident son intervention et plus particulièrement vis-à-vis de ceux qui éprouvent des situations d'inefficacité dans leur pratique. Ce modèle découle des travaux d'Argyris et Schön sur les théories de l'action qui

guident consciemment ou non une personne dans ses interventions. Bourassa *et al.* (2007) constatent que les praticiens n'arrivent que partiellement et difficilement à expliciter leur théorie de l'action. L'intérêt d'un tel modèle est donc de faire émerger les savoirs cachés ou tacites d'un praticien.

Si le modèle d'action du praticien répond à notre volonté de saisir la dynamique qui se joue entre les OV privilégiées par les enseignants et leur pratique d'enseignement, il nous semble nécessaire de le compléter pour l'adapter à notre problématique et à notre contexte d'étude. Premièrement, la situation actuelle telle qu'elle est envisagée par Bourassa *et al.* (2007) demeure large dans la mesure où le modèle d'action du praticien a été conçu dans le but de s'adapter à différentes situations professionnelles. Ces situations professionnelles font référence à des situations d'interaction. Dans le cadre des trois phases de la pratique d'enseignement que nous avons présenté, cette situation correspond à la phase interactive. Il apparaît nécessaire, au regard de notre problématique, de caractériser cette situation dans le modèle d'action du praticien en précisant notamment ses différentes dimensions.

Deuxièmement, nous concevons la pratique d'enseignement comme une pratique comprenant trois phases: la phase pré-active, la phase interactive et la phase post-active. Il manque dans le modèle d'action du praticien cette phase post-active. Bourassa *et al.* (2007) ne mettent pas assez en avant dans leur modèle le travail réflexif du praticien sur sa pratique d'intervention. Dans le cadre des trois phases de la pratique d'enseignement que nous avons présenté, ce travail réflexif est conduit principalement dans la phase post-active. Il apparaît donc nécessaire de compléter ce modèle au regard de notre problématique dans le cadre de l'enseignement de l'ÉPS.

Troisièmement, le modèle de Bourassa *et al.* (2007) n'inscrit pas directement le modèle d'action du praticien dans un contexte. Il présente une articulation entre intention et action. Cependant, cette articulation se construit dans un contexte particulier. En matière d'enseignement, la pratique des enseignants est susceptible d'être influencée par un ensemble de variables comme par exemples les programmes,

la formation de l'enseignant, le matériel disponible ou encore les élèves. Ainsi, le modèle de d'action du praticien nécessite d'être complété dans ce domaine.

Enfin, notre problématique est centrée sur l'analyse de la pratique d'enseignement en situation de classe. Le but est d'identifier les éléments caractérisant cette pratique qui sont influencés par les OV privilégiées par les enseignants. Pour cela, il apparaît nécessaire d'adapter les constituants de l'arrière-scène du modèle d'action. Nous montrons ci-dessous de quelle manière nous répondons à ces limites en complétant le modèle d'action du praticien de Bourassa *et al.* (2007) pour l'adapter à notre problématique et à notre contexte d'étude.

3.2. Un modèle à compléter

Pour caractériser la situation actuelle dans le modèle d'action du praticien en précisant notamment ses différentes dimensions, nous avons choisi de mobiliser le spectre des styles d'enseignement tel qu'il a été théorisé par Mosston et Ashworth (2006) dans la mesure où il prend en compte la dynamique intention/action en suivant les trois phases de la pratique d'enseignement. Selon Mosston et Ashworth (2006, p. 1), le spectre des styles d'enseignement est un modèle de prise de décision sur l'activité d'enseignement en EPS qui définit « les actions du professeur et des apprenants de sorte que des objectifs bien déterminés sont atteints ». Onze styles ont été identifiés dans la littérature du style directif laissant une place centrale à l'enseignant au style par production divergente dans lequel les élèves occupent cette place centrale. Pour les auteurs, il ne s'agit pas de déterminer si un style est meilleur qu'un autre mais bien de trouver lequel est le plus approprié à un contexte particulier pour l'atteinte des objectifs d'un cours. Cette démarche de choix adaptée à un contexte spécifique entre en résonance avec les travaux sur les OV. Dans ce domaine en effet, il ne s'agit pas de déterminer si une OV est meilleure qu'une autre mais de choisir celle qui est la plus appropriée à un contexte d'enseignement déterminé.

Ainsi, nous avons mobilisé au regard de notre problématique et de notre contexte d'étude, la structuration de la pratique d'enseignement en phase interactive proposée par Mosston et Ashworth (2006) selon trois dimensions. Une dimension que nous appelons « cadre d'enseignement » faisant référence à l'organisation support à la pratique d'enseignement, une dimension appelée « contenu d'enseignement » faisant référence aux contenus enseignés aux élèves et enfin, une dimension appelée « intervention d'enseignement » faisant référence aux actions de l'enseignant en classe. L'avantage de cette structuration est qu'elle permet d'organiser la pratique d'enseignement en phase interactive mais également de la saisir dans ces différentes dimensions.

Ensuite, le modèle que nous mobilisons pour compléter le modèle d'action du praticien est celui du « processus-produit » de Dunkin et Biddle (1974) complété par Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988). Ce modèle fait l'hypothèse au départ du degré d'efficacité de l'enseignant en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (le processus) et l'apprentissage des élèves (le produit) (Gauthier *et al.*, 1997). Il présente l'avantage de prendre en compte un ensemble de variables susceptibles d'affecter les trois phases de la pratique d'enseignement. Il repose sur cinq types de variables: les variables de présage, les variables de contexte, les variables de programme, les variables de processus et les variables de produit. Les variables de présage font référence aux caractéristiques personnelles des enseignants (classe sociale, histoire de vie, formation professionnelle, expérience d'enseignement). Les variables de contexte font référence au milieu professionnel dans lequel exerce l'enseignant (établissement, structures sportives à disposition, classes d'élèves). Les variables de programme font référence aux instructions officielles qui régissent l'enseignement (programme scolaire, documents d'accompagnement). Les variables de processus font référence aux actions de l'enseignant en situation d'enseignement interactive avec les élèves (gestion de la classe, gestion de la matière). Enfin, les variables de produit font référence au résultat obtenu chez les élèves suite à la phase d'enseignement

interactive en termes de comportements et d'apprentissage réalisés. Nous les intégrons à la phase réflexive qu'adopte l'enseignant au regard du déroulement de la séance d'enseignement et des objectifs que cette séance a permis d'atteindre. Ainsi, ces variables de produit s'inscrivent dans la phase post-active de la pratique d'enseignement. Un ensemble de variables influençant l'enseignement sont donc prises en compte dans le modèle « processus-produit » dont certaines portent sur la phase post-active qui manque au modèle d'action du praticien. Le modèle « processus-produit » permet à partir des variables identifiées de décrire la pratique d'enseignement mais également de renseigner le contexte dans lequel s'inscrit cette pratique.

Enfin, nous avons ajouté un groupe de variables appelé « design » n'apparaissant pas dans le modèle de Dunkin et Biddle (1974) complété par Brunelle *et al.* (1988) et traduisant les variables de la dimension intime dégagées par Bourassa *et al.* (2007). Ces variables font référence aux décisions de l'enseignant portant sur la conception et la planification de son enseignement (détermination des objectifs à court, moyen et long terme; rédaction de fiches de préparation; choix du mode d'entrée dans l'activité).

Le modèle d'action de l'enseignant que nous présentons dans la partie suivante est le résultat de ces changements opérés dans le modèle initial de Bourassa *et al.* (2007). Il a été construit dans le but de répondre à la fois à notre volonté de saisir la pratique d'enseignement de manière ouverte et de tisser les liens entre celle-ci et les OV privilégiées par les enseignants.

3.3. Le modèle d'action de l'enseignant d'éducation physique et sportive

Le modèle d'action de l'enseignant sur lequel repose notre recherche est présenté dans la figure 4 ci-dessous.

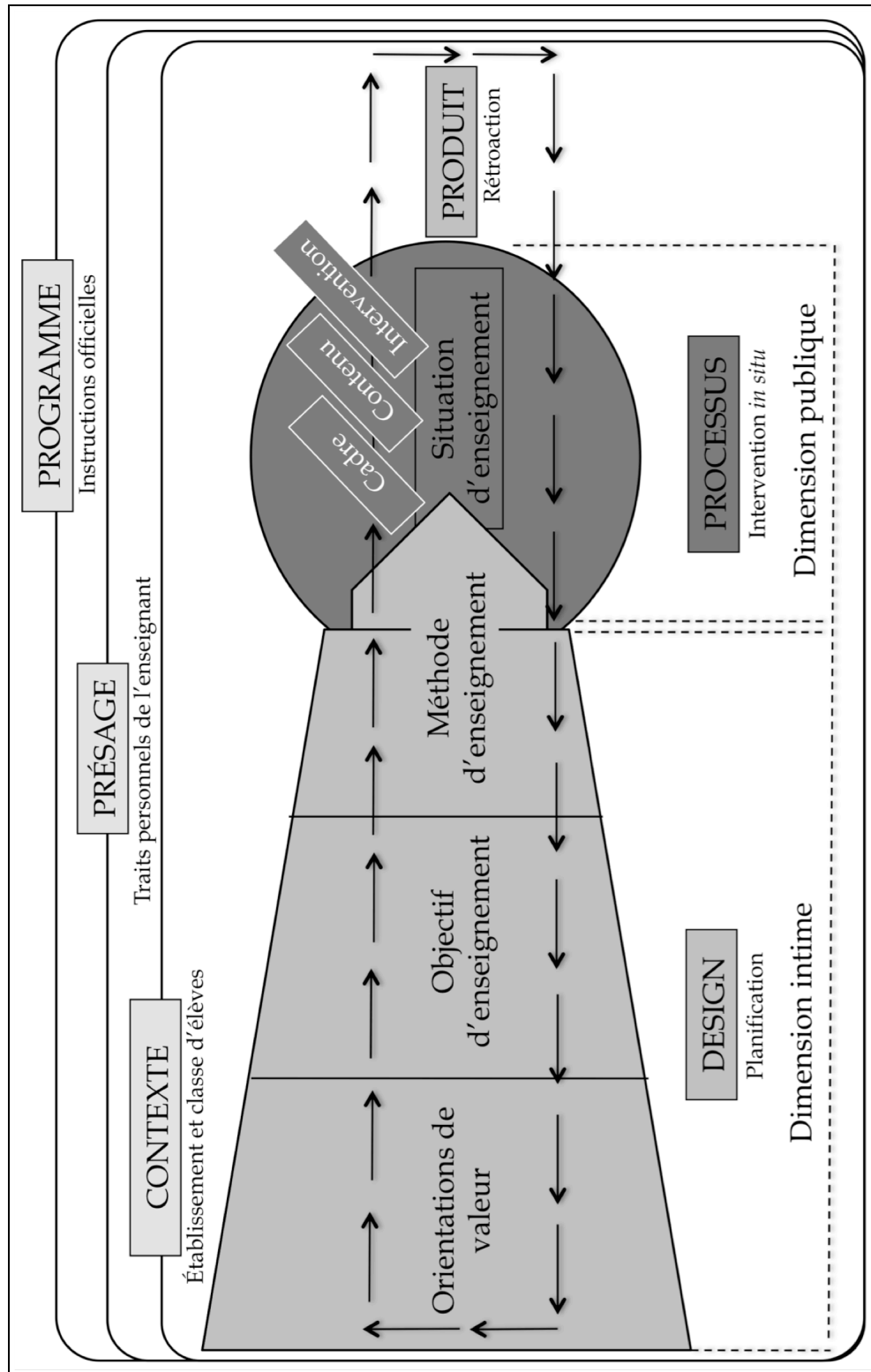


Figure 4. Le modèle d'action de l'enseignant

Nous présentons ce modèle en trois parties représentées selon trois niveaux de gris dans la figure. Le niveau le plus clair représente les variables de contexte, de présage et de programme qui affectent la pratique d'enseignement dans sa conception. Les éléments en gris moyen correspondent aux variables de design et de produit se situant en amont et en aval de la situation d'enseignement. Le gris foncé représente les variables de processus qui agissent au cours de la pratique d'enseignement ainsi que les trois dimensions qui la structurent en phase interactive.

Dans le cadre de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS, les variables de contexte, de présage et de programme (gris clair) se déclinent de manière spécifique. Les variables de contexte font référence à l'établissement dans lequel travail l'enseignant, les installations sportives et le matériel à sa disposition pour enseigner ainsi que les classes d'élèves auprès desquels il enseigne sa discipline. Les variables de présage font référence aux caractéristiques personnelles de l'enseignant d'ÉPS telles que sa formation professionnelle, son vécu de sportif ou encore son expérience en enseignement. Les variables de programme font référence aux programmes d'ÉPS qui encadrent la mission des enseignants d'ÉPS.

Les éléments en gris moyen en amont de la situation d'enseignement représentent les variables de design, une dimension intime de la pratique d'enseignement non observable en tant que telle. Cette dimension comprend les OV de l'enseignant, ses objectifs d'enseignement et ses méthodes d'enseignement. Tout d'abord, le concept des OV que nous mobilisons, basé sur les travaux de Jewett *et al.* (1995), traduit, en référence au modèle de Bourassa *et al.* (2007), les représentations qui guident l'action du praticien dans une direction désirée. C'est ce qui fait référence aux théories du praticien. Or, les OV constituent bien un système de référence qui oriente les convictions et les comportements. En matière d'éducation, elles reflètent les conceptions philosophiques à propos de la scolarisation et agissent comme un filtre cognitif orientant les décisions et les actions d'un enseignant (Pasco et Ennis,

2009). Nous avons donc adapté à l'enseignement de l'ÉPS le modèle d'action du praticien en remplaçant les représentations par les OV.

Ensuite, dans les éléments en gris moyen, les objectifs d'enseignement présentés dans le modèle d'action de l'enseignant, font référence aux intentions de l'enseignant caractérisées par Bourassa *et al.* (2007) dans le modèle d'action du praticien. Ces dernières représentent ce que l'intervenant veut faire, ce qu'il veut produire, ce qu'il veut accomplir (Bourassa *et al.*, 2007). Toute action, qu'elle soit consciente ou inconsciente est intentionnelle (*Ibid.*, 2007). L'action constitue en tant que trace physique, le prolongement de l'intention (Baudouin et Friedrich (2001). Intention qui est manifestée et mise en œuvre de façon personnelle par l'enseignant. En ce sens, la formulation d'objectifs d'enseignement par l'enseignant traduit la mise en œuvre personnelle de ses intentions concernant l'enseignement de l'ÉPS pour une classe d'élèves. Ainsi, nous avons adapté à l'enseignement de l'ÉPS le modèle d'action du praticien en remplaçant les intentions par la notion d'objectifs d'enseignement.

Enfin, les méthodes d'enseignement de l'enseignant font référence aux stratégies récurrentes, aux manières de faire de l'enseignant dans le modèle d'action du praticien. La sémantique autour de la notion de méthode d'enseignement est variable. Ainsi, nous considérons qu'à l'intérieur de la pratique d'enseignement, les styles, formules et stratégies d'enseignement constituent les procédés, démarches ou méthodes de mise en œuvre de l'enseignant. Dans cette acception, nous retenons la définition de méthode d'enseignement de Goupil et Lusignant (1993, p. 222): « Une méthode juxtapose et agence plusieurs stratégies et techniques pédagogiques en vue de former un tout cohérent [...] pour atteindre un objectif d'apprentissage ». Les méthodes d'enseignement sont donc une manière d'engager et d'organiser les pratiques conçues (Morandi, 2005). À cet effet, nous avons donc adapté à l'enseignement de l'ÉPS le modèle d'action du praticien en remplaçant les stratégies d'enseignement par les méthodes d'enseignement de l'enseignant.

Les OV, les objectifs d'enseignement et les méthodes d'enseignement traduisent la dimension intime du modèle d'action de l'enseignant. Il faut comprendre qu'un enseignant est imprégné par son système d'OV. À partir de ses OV, il va élaborer ses objectifs d'enseignement et établir des règles et des méthodes d'enseignement en cohérence avec celles-ci. Par exemple, un enseignant qui croît qu'il est important que les élèves agissent avec respect les uns envers les autres va adopter des comportements en cohérence avec ses OV. En badminton, il va demander aux élèves d'être capables de respecter les décisions de l'arbitre ou d'arbitrer équitablement; en danse, il va demander aux élèves d'être capables de juger une prestation artistique sur des critères précis. Pour répondre à ses objectifs, il va instaurer des règles comme saluer l'arbitre avant et après un match, garder le silence pendant la prestation de ses camarades ou bien, il est susceptible d'utiliser comme méthode l'enseignement par les pairs.

L'élément en gris moyen en aval de la situation d'enseignement représente les variables de produit. Ces variables complètent le modèle d'action du praticien en intégrant la phase post-active de l'intervention. Durant cette phase post-active, l'enseignant est amené à observer les effets de son action sur les élèves et à agir en conséquence si nécessaire en adaptant pour les séances futures son enseignement face aux comportements produits par les élèves. Selon le déroulement des événements, l'enseignant va revoir son plan d'action à venir et est donc susceptible d'adopter une posture réflexive sur son enseignement vis-à-vis par exemples, des méthodes utilisées pour atteindre ses objectifs d'enseignement ou encore de la pertinence de ses objectifs d'enseignement selon le niveau et les caractéristiques des élèves. Cette phase post-active inscrit la pratique d'enseignement dans une dynamique récursive.

Les éléments en gris foncé représentent dans le modèle d'action de l'enseignant la situation d'enseignement. Cette situation fait référence à la situation actuelle du praticien dans le modèle de Bourassa *et al.* (2007). La situation d'enseignement correspond à la phase interactive d'intervention *in situ*. Au cours de

cette phase interactive, l'enseignant présente des contenus disciplinaires dans un cadre d'enseignement représentant la manière dont il organise sa pratique d'enseignement pour délivrer ces contenus à la classe. L'enseignant intervient ensuite auprès des élèves pour faire apprendre ces contenus sous la forme de soutien, d'encouragements, de feedback, de démonstrations, d'explications ou de questionnements. Ainsi, la pratique d'enseignement d'un enseignant en phase interactive apparaît structurée en trois dimensions: le cadre d'enseignement, le contenu d'enseignement et l'intervention d'enseignement. Nous avons adapté à l'enseignement de l'ÉPS le modèle d'action du praticien en remplaçant la situation actuelle du praticien par la situation d'enseignement de l'enseignant d'ÉPS et en la complétant de ces trois dimensions.

Ainsi élaboré, le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS nous permet de saisir la dynamique s'opérant entre la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS et les OV privilégiées par cet enseignant. Autrement dit, il permet d'éclairer les dimensions publique et intime d'une pratique d'enseignement déclinée dans un contexte d'enseignement en trois phases (pré-active, l'interactive et post-active). Selon, Baudouin et Friedrich (2001), de manière imagée, l'action pourrait représenter l'extrémité d'un fil, un fil conducteur organisant la trame de l'action, qu'il s'agirait de remonter pour découvrir l'intention. Il faut donc rendre compte de manière adéquate une action afin de resituer sa finalité et la cohérence des moyens mis en œuvre. En suivant cette orientation, nous nous proposons de décrire finement la pratique d'enseignement à l'aide du modèle d'action de l'enseignant dans le but de découvrir les liens entre action et intention, entre pratique d'enseignement et OV.

4. OBJECTIF DE RECHERCHE

4.1. Objectif principal et projet de recherche

Dans le cadre de notre problématique initiale, l'objectif principal de cette recherche est d'identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par les OV qu'ils privilégient.

Pour répondre à cet objectif, nous proposons de caractériser le modèle d'action de l'enseignant dans la mesure où ce modèle nous permet de saisir la dynamique entre pratique d'enseignement et OV en:

- documentant la manière dont l'enseignant se définit en lien avec son contexte d'enseignement;
- documentant sa pratique d'enseignement dans les phases pré-active, interactive et post-active;
- mettant en relation la manière dont il se définit avec sa pratique d'enseignement pour identifier les éléments caractéristiques de sa pratique d'enseignement qui sont influencés par ses OV privilégiées.

Nous proposons, en effet, de documenter d'abord la manière dont l'enseignant d'ÉPS se définit en lien avec son contexte d'enseignement. Pour ce faire, nous renseignons au plan déclaratif les variables de contexte, de présage et de programme associées à la pratique d'enseignement d'un enseignant privilégiant une OV en particulier. Ensuite, nous proposons de documenter la pratique d'enseignement de l'enseignant d'ÉPS dans ses phases pré-active, interactive et post-active. Pour ce faire, nous renseignons au plan déclaratif, les variables de design et de produit et au plan effectif, les variables de processus. Enfin, nous proposons de mettre en relation la manière dont l'enseignant d'ÉPS se définit avec sa pratique d'enseignement au cours des phases pré-active, interactive et post-active. Autrement dit, nous proposons de mettre en

relation les variables de contexte, de présage, de programme, de design, de produit et de processus pour identifier les éléments caractéristiques de la pratique d'enseignement de l'enseignant d'ÉPS qui seraient influencés par son OV privilégiée. L'ensemble des éléments proposés contribuerait ainsi à caractériser le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS. Le tableau suivant présente sous forme de synthèse le projet de recherche que nous venons de présenter.

Tableau 2
Synthèse du projet de recherche

Problématique	Saisir la dynamique entre la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS et les orientations de valeur qu'il privilégie
Cadre conceptuel	Le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS
Objectif de recherche	Identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses orientations de valeur privilégiées
Caractériser le modèle d'action de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> a) Documenter la manière dont l'enseignant se définit, b) Documenter la pratique d'enseignement en phase pré-active, interactive et post-active, c) Mettre en relation la manière dont l'enseignant se définit avec sa pratique d'enseignement pour identifier les éléments caractéristiques de sa pratique d'enseignement en liens avec ses orientations de valeur privilégiées.

4.2. Pertinence de la recherche: interrelation recherche, formation et pratique

Dans une visée à la fois de production de connaissances et de compréhension, cette recherche vise à identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées. Les retombées scientifiques et sociales attendues sont de différents ordres. D'une part, elles concernent la production de connaissances scientifiques utiles pour la formation continue et initiale des enseignants d'ÉPS. D'autre part, elles

concernent la construction d'une identité professionnelle chez les enseignants et futurs enseignants d'ÉPS congruente au plan déclaré et effectif.

Sur le plan de la recherche, cette étude descriptive vise à compléter les connaissances sur la mise en œuvre des OV des enseignants d'ÉPS. Elle projette d'identifier et de caractériser la pratique d'enseignement d'enseignants d'ÉPS accordant une importance marquée pour une OV particulière. Ce que l'enseignant décide de transmettre aux élèves est inhérent à sa conception de l'ÉPS. En ce sens, cette recherche explore l'interface entre les théories de l'enseignant d'ÉPS et la réalité de sa pratique d'enseignement en contexte scolaire. En mettant en parallèle les perceptions et les actions des enseignants, elle permet de développer des connaissances sur les liens entre conception et intervention, théorie et réalité de la pratique d'enseignement.

Sur le plan de la formation initiale et continue l'étude des OV contribue à alimenter la réflexion des enseignants, des futurs enseignants et des formateurs universitaires et formateurs de terrain sur les priorités éducatives qu'ils jugent essentielles de transmettre aux élèves dans le cadre de l'enseignement de l'ÉPS. Du point de vue de la formation continue, cette réflexion peut servir aux enseignants d'ÉPS à réduire l'écart entre leurs OV et leur pratique d'enseignement *in situ*. Du point de vue de la formation initiale, le fait de se questionner sur ce que l'on souhaite enseigner aux élèves et sur ce qu'on leur enseigne réellement amène les futurs enseignants à entamer une prise de conscience sur le développement de leur pratique d'enseignement. Le rôle des formateurs universitaires et des formateurs de terrain pourrait être d'utiliser les connaissances produites par cette recherche pour, d'une part, porter à la connaissance des futurs enseignants les différentes alternatives d'enseignement envisageables dans la mise en œuvre des OV auxquelles ils adhèrent et, d'autre part, de les accompagner dans leur développement professionnel afin qu'ils clarifient leur modèle d'action. Les futurs enseignants sont souvent préoccupés en situation de stage d'enseignement par le contrôle du groupe, par le respect des élèves

et en dernier par faire apprendre des contenus aux élèves. Ils ont la tendance naturelle, avance Wagner (1988, p. 17) « à s'observer et à s'analyser de manière auto-centrée ». À ce sujet, Wagner (1988) propose que les formateurs discutent avec les futurs enseignants de leur axiologie éducationnelle spontanée. Les amener à prendre conscience de leurs OV, de leur pratique d'enseignement en stage et des effets de leur pratique sur l'apprentissage des élèves est une voie à privilégier dans une perspective de formation.

Sur le plan de la pratique professionnelle, plusieurs études ont montré que l'emploi approprié par l'enseignant de styles d'enseignement différents améliore la réussite des élèves (Archambault et Chouinard, 2009; Graber, 2001; Mosston et Ashworth, 2006; Tsangaridou et O'Sullivan, 2003). De plus, des enseignants entraînés aux différents styles ont plus de chances d'engager les élèves dans des activités d'apprentissage, de donner des feedback et d'ajuster leur style d'enseignement aux besoins des élèves (Graber, 2001). Les OV traduisent également différentes manières d'envisager sa pratique d'enseignement se rapportant à l'élève, à la matière ou à la société. Les enseignants amenés à définir le projet éducatif d'ÉPS de leur établissement peuvent alors discuter des OV communes qu'ils partagent pour la formation de leurs élèves. Le projet éducatif d'ÉPS qu'ils proposeront aura des conséquences sur le choix et l'organisation des APSA à enseigner, sur les pratiques collaboratives au sein de l'équipe, l'achat de matériels, de supports pédagogiques, la répartition du budget alloué à l'ÉPS ou encore sur l'orientation qu'ils souhaitent donner à l'association sportive de leur établissement.

L'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique professionnelle justifie l'intérêt de caractériser le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS en vue de saisir la dynamique qui s'opère entre sa pratique d'enseignement et les OV qu'il privilégie.

5. RÉSUMÉ DU DEUXIÈME CHAPITRE

Le concept théorique des OV est défini en ÉPS comme un système de valeurs structurant la pratique d'enseignement des enseignants. Il est composé de cinq ensembles. L'analyse de la documentation sur la mise en œuvre des OV privilégiées par les enseignants d'ÉPS en classe a montré que nous avons peu de connaissances sur les dimensions de la pratique d'enseignement qu'influencent les OV. Ces résultats peuvent s'expliquer par l'absence d'outil d'observation permettant de mieux comprendre comment s'opère cette mise en œuvre des OV par les enseignants d'ÉPS.

La pratique d'enseignement est complexe dans le sens où elle est variable, singulière, multidimensionnelle, composée d'une rationalité limitée et de finalités multiples. Elle englobe des tâches d'enseignement dans les différentes phases pré-active, interactive et post-active de la pratique. En ce sens, elle ne se limite pas aux seuls comportements observables de l'enseignant d'ÉPS. Cette complexité nous amène à utiliser un regard ouvert prenant en compte un grand nombre de variables pouvant influencer sur la pratique d'enseignement.

Le modèle d'action de l'enseignant proposé est le fruit d'une construction originale. Il permet de saisir la dynamique intention/action entre la pratique d'enseignement d'un enseignant et ses OV privilégiées. Il a été élaboré à partir du modèle d'action du praticien de Bourassa *et al.* (2007) que nous avons complété et adapté au regard de notre problématique et de notre contexte d'étude.

À travers la caractérisation du modèle d'action de l'enseignant, l'objectif de cette recherche est d'identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées. Par les résultats attendus envisagés, cet objectif, participe à alimenter les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique professionnelle dans le domaine de l'enseignement de l'ÉPS.

TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

Une approche qualitative pour caractériser le modèle d'action de l'enseignant

Dans un premier temps, nous positionnons la recherche et explicitons les choix méthodologiques adoptés. Dans un second temps, nous décrivons les techniques que nous avons utilisées pour caractériser le modèle d'action de l'enseignant. Dans un troisième temps, nous présentons la collecte de données proprement dite. Enfin, nous terminons en présentant la manière dont nous avons analysé les données pour faire ressortir le modèle d'action de chaque cas d'enseignant. Nous terminons par un résumé regroupant les idées essentielles de ce troisième chapitre.

1. POSITIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE

Pour documenter le modèle d'action de l'enseignant, nous avons retenu une approche qualitative, inductive, descriptive et basée sur des études de cas.

Tout d'abord, le choix de partir de la pratique d'enseignement pour éclairer les liens entre cette pratique et les OV privilégiées par les enseignants nous oriente vers une approche qualitative. En effet, ce choix initial nécessite d'étudier la pratique d'enseignement de l'intérieur plutôt que de l'expliquer à distance. Cette étude des phénomènes de l'intérieur est le propre de l'approche qualitative (Miles et Huberman, 2007).

De plus, notre approche est inductive. Nous partons de la pratique d'enseignement pour remonter la trame de l'action et découvrir les éléments

caractéristiques de cette pratique qui sont influencés par les OV privilégiées par les enseignants. Nous avons construit un modèle d'action guidé par l'idée d'identifier les éléments caractéristiques de la pratique d'enseignement influencés par les OV. Ne connaissant pas *a priori* ces éléments caractéristiques de la pratique d'enseignement susceptibles d'être influencés par les OV privilégiées par les enseignants et les travaux antérieurs n'ayant pas été en mesure de faire ressortir ces éléments à partir d'observations non instrumentées des pratiques, nous avons construit notre modèle à partir d'un regard « ouvert » sur la pratique d'enseignement dans ses phases pré-active, interactive et post-active. Ce modèle d'action porte donc un regard large sur la pratique d'enseignement. À ceci s'ajoute le fait qu'il n'est pas rigide dans la mesure où des phénomènes émergents de la pratique d'enseignement sont susceptibles d'être pris en compte pour documenter le modèle d'action de l'enseignant. Cette orientation traduit une approche inductive qui, selon Dépelteau (2007), s'attarde à l'observation de faits particuliers en vue d'y apercevoir une logique d'ensemble et d'induire des énoncés généraux qui rendent compte de la réalité observée.

Ensuite, notre approche est de type descriptif. En effet, ne connaissant pas *a priori* les éléments caractéristiques de la pratique d'enseignement susceptibles d'être influencés par les OV des enseignants, il apparaissait nécessaire de partir de la description la plus complète possible de cette pratique d'enseignement avant d'identifier le moindre lien entre ces éléments et les OV privilégiées par des enseignants. Cette approche descriptive permet aussi de disposer d'une vision détaillée de ce que fait l'enseignant et de comment il le fait. Cette vision détaillée est nécessaire pour identifier à la fois la forme (par exemple, comment elle se traduit dans la pratique d'enseignement) et la nature (par exemple, avec quelle intensité elle affecte cette pratique) de l'influence des OV de l'enseignant sur certains éléments caractéristiques de sa pratique. L'approche descriptive est utilisée selon Grawitz (2001) pour dresser un état d'un objet ou d'une situation, pour sélectionner les éléments les plus intéressants de l'objet de la recherche ou encore pour orienter la recherche vers certains problèmes liés à l'objet de la recherche.

Enfin, nous mobilisons des études de cas. L'influence des OV sur la pratique est difficilement mesurable dans la mesure où l'enseignant peut agir sans avoir conscience que ses comportements traduisent ses OV privilégiées. De plus, comme nous l'avons vu, la pratique d'enseignement se caractérise par sa complexité et sa singularité. Décrire cette pratique d'enseignement nécessite ainsi de mobiliser un ensemble de données portant sur des cas bien identifiés. Cette approche traduit l'étude de cas. Selon Van der Maren (1996), ce type d'approche doit être privilégié pour comprendre la complexité d'un phénomène. Le potentiel du cas à révéler un ensemble de phénomènes et à faciliter l'interprétation des résultats est lié à sa délimitation claire selon Roy (2009). Dans notre étude, nous avons privilégié le choix de cas d'enseignants présentant des profils marqués en direction de certaines OV.

2. TECHNIQUES MOBILISÉES

Pour documenter le modèle d'action de l'enseignant, nous avons recueilli des données en mobilisant trois techniques différentes: le questionnaire, l'entretien et l'observation. Nous les présentons successivement ci-dessous.

2.1. Le questionnaire

Dans les variables de design de notre modèle, nous avons identifié trois dimensions dont les OV de l'enseignant. Pour déterminer le profil d'OV de l'enseignant, nous avons utilisé un questionnaire spécifique, l'inventaire des priorités des enseignants d'éducation physique (IPEÉP). L'IPEÉP a été adapté et validé à partir du *Value Orientation Inventory* (VOI), questionnaire développé en langue anglaise par Ennis et Hooper (1988). L'IPEÉP comprend 65 énoncés regroupés en 13 ensembles. Chaque ensemble comprend cinq énoncés exprimant les cinq OV en ÉPS. La tâche de l'enseignant est de classer ces énoncés de 1 (le moins important) à 5 (le plus important). Deux ensembles d'énoncés sont présentés ci-dessous.

ENSEMBLE V	
21. _____	Je planifie les tâches de façon à ce que les élèves obtiennent des connaissances sur eux-mêmes.
22. _____	J'enseigne aux élèves à être positifs et encourageants lorsqu'ils parlent aux autres élèves..
23. _____	J'enseigne aux élèves à utiliser les habiletés apprises en classe pour aider leur équipe.
24. _____	J'enseigne aux élèves à observer les mouvements de leurs partenaires et à offrir des rétroactions afin d'améliorer leurs performances.
25. _____	J'enseigne aux élèves des habiletés pour qu'ils éprouvent du plaisir dans la pratique des activités.
ENSEMBLE VI	
26. _____	J'encourage les élèves à laisser chaque membre du groupe jouer à sa position préférée au moins une fois durant la séquence.
27. _____	Je propose des activités où les élèves doivent apprendre à travailler de façon autonome.
28. _____	J'enseigne aux élèves les principes et les concepts, en matière d'activité physique, que l'on doit connaître pour mener une vie saine.
29. _____	Je planifie des situations problèmes à résoudre sur le plan moteur qui exigent que les élèves combinent divers éléments pour trouver la solution.
30. _____	J'enseigne aux élèves à travailler ensemble pour faire de la classe d'éducation physique un endroit où il fait bon vivre.

Figure 5. Deux ensembles d'énoncés de l'IPEÉP

Au regard des résultats de l'IPEÉP, le profil d'OV de l'enseignant est déterminé à partir de l'addition des chiffres attribués aux 13 énoncés se rapportant à chacune de ces OV. Pour identifier les OV prioritaires d'un enseignant, son score sur chaque OV est rapporté à la moyenne des scores de la population totale des enseignants d'ÉPS. Pasco, Kermarrec et Guinard (2008) ont identifié ces moyennes auprès d'un échantillon représentatif (N=157) de cette population totale. La norme internationale retenue dans les travaux sur les OV (Banville, Desrosiers et Genet-Volet, 1999; Ennis et Chen, 1995) identifie une priorité forte ou faible lorsque l'écart du score de l'enseignant à la moyenne de la population totale sur une OV est de +/- 0,6 écart-type. Autrement dit, un score d'un enseignant sur une OV supérieur à 0,6 écart-type de la moyenne de la population totale conduit à identifier cette OV comme une priorité forte pour cet enseignant. *A contrario*, un score inférieur à 0,6 écart-type

de la moyenne de la population totale sur une OV conduit à l'identifier comme une priorité faible. Lorsque le score de l'enseignant pour une OV ne permet pas de l'identifier comme une priorité forte ou faible, cette OV est classée neutre (Le Bot, Pasco et Desbiens, 2011; Pasco et Ennis, 2009). Le tableau ci-dessous présente la moyenne de la population ainsi que les scores sur chaque OV permettant d'identifier les priorités fortes et faibles de l'enseignant.

Tableau 3

Moyenne de la population et scores de priorités forte et faible pour chaque orientation de valeur

	Maitrise de la discipline	Processus d'apprentissage	Auto-actualisation	Responsabilisation sociale	Intégration écologique
Moyenne de la population totale	41	44	37	41	36
Détermination d'une priorité forte sur l'OV si score supérieur à	50	55	43	50	43
Détermination d'une priorité faible sur l'OV si score inférieur à	34	35	32	33	31

2.2. L'entretien

Nous avons retenu la technique de l'entretien semi-dirigé dans la mesure où plusieurs dimensions du modèle d'action de l'enseignant et notamment certaines phases de la pratique d'enseignement ne pouvaient pas être documentées sans l'interroger. Par exemple, la manière dont l'enseignant se définit par rapport à son contexte d'enseignement (variables de contexte, de présage et de programme) ne peut pas être identifiée sans questionner ce dernier. De même, on ne pouvait accéder aux choix faits par l'enseignant en phase préactive (objectifs et méthodes

d'enseignement) ou post-active (variables de produit) sans l'interroger. La technique de l'entretien semi-dirigé, mobilisée pour accéder aux verbalisations de l'enseignant se rapportant à sa pratique d'enseignement et plus largement à son modèle d'action, consiste à poser des questions précises à l'enseignant tout en se laissant la possibilité, à partir de ses réponses, de les éclaircir ou de lui poser de nouvelles questions (Dépelteau, 2007; Savoie-Zajc, 2011). Selon Fortin, Côté et Filion (2006), cette technique permet d'obtenir des réponses détaillées présentant un contenu riche.

Dans notre étude, nous avons utilisé cette technique à plusieurs reprises en rapport avec le déroulement d'une pratique d'enseignement de manière à documenter le modèle d'action de l'enseignant. Ainsi, nous avons utilisé l'entretien semi-dirigé au début et à la fin de la collecte de données sous la forme d'un entretien initial et d'un entretien final. Nous l'avons également utilisé avant et après l'observation de séances d'enseignement sous la forme d'entretiens pré-séance et post-séance. Nous détaillons plus amplement la nature de ces différents entretiens.

Tout d'abord, nous avons réalisé un entretien initial. Cet entretien consistait à identifier la manière dont l'enseignant se définissait en rapport avec son contexte d'enseignement. Plus précisément, il consistait à questionner l'enseignant sur la manière dont il se définit, sur la manière dont cette définition est susceptible d'affecter sa pratique d'enseignement, sur son rôle et son impact dans le développement des élèves ou encore, sur les caractéristiques de son enseignement. Ce questionnement initial a permis de documenter les variables de contexte, de présage et de programme du modèle d'action de l'enseignant. L'entretien initial durait d'une à deux heures ou plus.

Ensuite, nous avons réalisé des entretiens pré-séance et post-séance. Selon Altet (2002), il est nécessaire de mener des entretiens avec les enseignants sur leurs actions pour en saisir le sens, avant et après l'action observée. Nos entretiens pré-séance consistaient à questionner l'enseignant sur ses objectifs d'enseignement pour

la séance à venir, sur la manière dont il a conçu cette séance au regard de ses objectifs, sur ses attentes concernant l'activité des élèves ou encore sur l'atteinte par les élèves des objectifs qu'il s'est fixé pour la séance. Ces entretiens pré-séance ont permis de documenter, dans le modèle d'action de l'enseignant, les objectifs et les méthodes d'enseignement des variables de design. Les entretiens post-séance visaient à recueillir les impressions de l'enseignant sur le déroulement de sa séance, sur l'atteinte par les élèves de ses objectifs initiaux et sur les ajustements envisagés pour les séances futures. Ces entretiens post-séance ont permis de renseigner les variables de produit du modèle d'action de l'enseignant. Les entretiens pré- et post-séance duraient de dix à vingt minutes.

Enfin, nous avons réalisé un entretien final. Cet entretien consistait, dans une première partie, à questionner l'enseignant sur le déroulement des séances de son cycle d'enseignement et sur l'atteinte globale par les élèves des objectifs fixés. Cette première partie visait à recueillir ses commentaires sur le déroulement de son cycle d'enseignement (atteinte des objectifs; difficultés rencontrées; ce qu'il changerait/conserverait). Dans une deuxième partie, il s'agissait de recueillir, 1) ses commentaires sur une première mise en relation entre les données du questionnaire, de l'entretien et de l'observation permettant de caractériser son modèle d'action et, 2) son degré d'accord sur cette présentation à l'aide d'une échelle de Likert en quatre points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Cet entretien durait d'une à deux heures ou plus. Les guides d'entretiens spécifiques aux quatre types d'entretiens semi-dirigés que nous avons mobilisés dans cette étude sont présentés à l'annexe C.

2.3. L'observation

Nous avons mobilisé la technique de l'observation dans cette étude pour décrire la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS en phase interactive. Cette description est centrale pour notre recherche dans la mesure où nous cherchons à

identifier les OV privilégiées par les enseignants à partir d'une analyse de leur pratique d'enseignement. L'utilisation de la technique d'observation présente l'avantage de « dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leur comportements » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). Ainsi, à travers la technique de l'observation, nous avons cherché à décrire finement la phase interactive de pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS. Cette technique nous a permis, dans le modèle d'action de l'enseignant, de documenter la situation d'enseignement en investissant ses trois dimensions: le cadre, le contenu et l'intervention d'enseignement.

2.3.1. Une observation instrumentée

L'observation sur laquelle se base cette étude est une observation instrumentée à l'aide d'une grille d'observation de la pratique d'enseignement en phase interactive. Elle vise à porter un regard « ouvert » sur la phase interactive d'une pratique d'enseignement. Dans cette optique, la grille d'observation a été conçue de manière ouverte en suivant trois étapes principales.

La première étape consistait à s'imprégner de la documentation sur les pratiques d'enseignement présentant et détaillant l'acte d'enseigner. Les travaux de Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk et Spallanzani (1993), de Brunelle, Tousignant et Godbout (1996), de Gauthier *et al.* (1997), d'Ouellet (1997) et de Mosston et Ashworth (2006) ont constitué un apport important dans cette étape. La seconde étape consistait à compiler les indicateurs recensés sur la pratique d'enseignement, à les ordonner et à les organiser en catégories. Cette étape a permis d'aboutir à la construction d'une première version de la grille d'observation. La troisième étape consistait à tester la grille d'observation sur des extraits vidéoscopiques de séances d'enseignement en ÉPS dont nous disposions. Ces extraits n'ont pas été utilisés à d'autres fins que celles d'entraînement en vue de la construction de la grille d'observation. Le fait de tester la grille d'observation sur des extraits vidéo nous a conduit à ajuster les catégories ainsi que le nombre d'indicateurs

à observer. Cela signifie que nous avons en permanence, à partir de l'observation de pratiques d'enseignement, revu les indicateurs composant la grille d'observation, en ajoutant ou en supprimant certains de ces indicateurs, en les fusionnant ou en les divisant jusqu'à ce qu'ils s'avèrent stables et représentatifs des événements qui peuvent survenir dans la phase interactive d'une pratique d'enseignement en ÉPS. De plus, cet entraînement nous a permis de nous familiariser avec la grille d'observation et d'apprendre à l'utiliser efficacement. Apprendre à connaître les indicateurs de la grille et s'entraîner à coder une séance d'enseignement à l'aide de ses indicateurs est une étape importante selon Van der Mars (1989) et Van der Maren (1996) permettant de minimiser les difficultés et les biais liés au codage lors de son utilisation sur les données collectées.

Ainsi, c'est à ce stade que nous avons effectué de multiples allers et retours entre les première, deuxième et troisième étapes de construction de la grille d'observation. C'est-à-dire que la formulation et les définitions des indicateurs ou des catégories ont été formalisées au fur et à mesure de la construction de la grille, ceci en faisant des allers et retours entre des éléments théoriques, des grilles d'observation existantes et des extraits vidéoscopiques de séances d'enseignement d'ÉPS. Lors de la formulation et de la définition des indicateurs et des catégories composant la grille d'observation, nous avons veillé à ce que ces derniers soient descriptifs plutôt qu'interprétatifs, c'est-à-dire basés sur des caractéristiques observables comme le recommandent Norimatsu et Pigem (2008) et Van der Mars (1989). D'une part, cela aide le codeur à discriminer parmi les indicateurs identifiés celui qui est le plus approprié pour coder le comportement souhaité et cela permet d'autre part, de diminuer les désaccords possibles de codage entre des observateurs différents (Van der Mars, 1989). Ainsi, nos indicateurs ont été sélectionnés et définis de manière à ce qu'ils soient exemplaires, étanches et récurrents (Dépelteau, 2007). C'est-à-dire que l'observateur soit en mesure de coder des comportements et/ou des événements qui se distinguent entre eux, qui se répètent dans le temps et qui sont caractéristiques de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS. C'est pourquoi, les définitions

claires, précises et détaillées que nous avons établies pour l'ensemble des indicateurs de la grille sont centrales dans sa construction mais également dans son utilisation. Norimatsu et Pigem (2008) préconisent une telle démarche. En effet, la fonction de l'indicateur est de traduire le plus fidèlement possible le concept que l'on désire mesurer et seulement ce concept, expliquent Durand et Blais (2009). L'ensemble de ces procédures a permis sur une période de temps importante (environ 12 mois) d'améliorer et de stabiliser la grille d'observation.

Au final, cette grille d'observation est constituée en majorité d'indicateurs tirés de grilles validées. Ces indicateurs traduisent l'ensemble des comportements qu'un enseignant d'ÉPS est susceptible d'adopter dans sa pratique d'enseignement quotidienne. Ainsi, selon le regard « ouvert » que nous avons choisi d'adopter sur la pratique d'enseignement en général et sur la phase interactive en particulier, cette grille d'observation vise à documenter *in extenso* la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS en situation interactive.

Cependant, pour répondre à notre volonté de saisir la phase interactive de la pratique d'enseignement de manière ouverte, cette grille d'observation pose une contrainte de faisabilité dans son utilisation *in situ* en raison du nombre important d'indicateurs à coder. Ainsi, cette grille d'observation nécessite d'être utilisée en différé. Pour cela, les séances d'enseignement sont filmées et enregistrées à l'aide de matériel audio-vidéo en vue d'une utilisation *a posteriori*. Cette utilisation *a posteriori* consistait à rendre compte de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS à partir de bandes vidéoscopiques enregistrées sur cette pratique. Pour pouvoir rendre compte de la pratique d'enseignement en situation interactive de manière ouverte, nous avons choisi d'utiliser la grille d'observation sur une séance entière d'enseignement. Cela signifie que le codage à l'aide de la grille d'observation portait sur l'ensemble des événements se déroulant au cours de la séance d'enseignement.

2.3.2. La grille d'observation de la pratique d'enseignement interactive

La grille d'observation, que nous avons construite, investit les trois dimensions de la phase interactive d'une pratique d'enseignement (cadre d'enseignement, contexte d'enseignement et intervention d'enseignement). Ces trois dimensions se déclinent en un ensemble de catégories, elles-mêmes déclinées en un ensemble d'indicateurs observables.

Tableau 4
Dimensions et catégories de la grille d'observation

1. CADRE D'ENSEIGNEMENT (CA)
1.1. Les moments de la séance (MS)
1.2. Les groupements d'APSA (GA)
1.3. Les types de situations
- développement de connaissances (DC)
- développement moteur (DM)
- évaluation instrumentée (ÉI)
1.4. Le mode de travail (MT)
1.5. Le style d'enseignement
- reproductif (SR)
- productif (SP)
2. CONTENU D'ENSEIGNEMENT (CO)
2.1. Le type de contenu
- compétences propres (CP)
- compétences méthodologiques et sociales (CM)
2.2. Le type d'opération cognitive (OC)
2.3. Les canaux de développement (CD)
2.4. Le thème de la séance (TS)
3. INTERVENTION D'ENSEIGNEMENT (IN)
3.1. Les actes pédagogiques (AP)
3.2. Le soutien à la cognition (SC)
3.3. La cible visée (CV)
3.4. Le domaine d'intervention (DI)

Pour des raisons d'espace disponible, nous limitons notre présentation ci-dessous aux dimensions et catégories de notre grille d'observation présentées dans le tableau 4. Les indicateurs sont quant à eux définis et présentés à l'annexe D.

Première dimension: le cadre d'enseignement

La première dimension de la grille d'observation est intitulée « Cadre d'enseignement (CA) ». Elle permet de documenter la manière dont l'enseignant organise sa pratique d'enseignement. Cette dimension comporte cinq catégories: les moments de séance, les groupements d'APSA, les types de situations, le mode travail et le style d'enseignement. Nous les présentons ci-dessous.

La catégorie « Moments de séance (MS) » de la grille d'observation permet de découper la structure d'une séance d'enseignement en fonction des moments de celle-ci. Les moments de séance ont été identifiés dans le système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) développé par Brunelle *et al.* (1993) et se recourent avec les situations préparatoires du système d'analyse du temps d'apprentissage (SATA) développé par Brunelle *et al.* (1996). Onze moments de séance ont été identifiés au cours d'une séance d'enseignement. Dans la grille d'observation, ils se déclinent de la façon suivante: avant le cours, introduction du cours, échauffement, explication, transition, pause, éducatif, jeu, retour au calme, conclusion du cours, après le cours.

La catégorie « Groupements d'APSA (GA) » de la grille d'observation permet de renseigner quelle est l'activité physique et sportive servant de support de cours lors de la séance d'enseignement observée. En reprenant la classification proposée par les programmes scolaires du MÉN (2008), cette catégorie se décline selon huit groupements d'activités: les activités athlétiques, les activités de natation sportive, les activités physiques de pleine nature, les activités gymniques, les activités physiques artistiques, les activités de coopération et d'opposition, les activités d'opposition duelle et les activités physiques de combat.

La catégorie « Types de situations (DC, DM, ÉI) » représente les situations générales et spécifiques d'une séance d'enseignement proposées par les enseignants aux élèves. Nous avons repris la classification des types de situations proposée par Brunelle *et al.* (1996) dans le SATA pour renseigner cette catégorie de la grille d'observation. Dans les types de situations, nous avons deux ensembles: les situations de développement de connaissances (DC) et les situations de développement moteur (DM). Nous y avons ajouté un ensemble portant sur les situations d'évaluation instrumentée (ÉI). Les situations de DC s'organisent autour de six situations: les situations de DC stratégiques, techniques, règlementaires, éthiques, d'informations complémentaires et celles relatives à la santé. Les situations de DM s'organisent autour de cinq situations: les habiletés stratégiques, les habiletés techniques, les situations compétitives et les situations de conditionnement physique. Nous y avons ajouté les situations d'habileté d'expression. Les situations d'ÉI s'organisent autour de quatre situations: les situations d'évaluation formative et sommative instrumentées par les élèves, les situations d'évaluation formative et sommative instrumentées par l'enseignant.

La catégorie « Mode de travail (MT) » renseigne le mode d'organisation de la classe choisi par l'enseignant pour la pratique des activités des élèves. Dans la grille d'observation, les modes de travail possibles sont: individuel, dyade, sous-groupe et classe. Les modes de travail dyade et sous-groupe contiennent en supplément les modalités suivantes: avec observateur ou avec responsable d'équipe.

La catégorie « Style d'enseignement (SR, SP) » renseigne les « modèles de prises de décision qui définissent les actions du professeur et des apprenants de sorte que des objectifs bien déterminés sont atteints » (Mosston et Ashworth, 2006, p. 1). Elle se décline selon cinq styles reproductifs (SR) et trois styles productifs (SP) qu'il est possible de retrouver dans une situation d'enseignement. Les styles d'enseignement repris dans la grille d'observation sont: le style directif, le style autoprogressif, le style réciproque, le style autoévaluatif, le style par intégration, le

style par découverte guidée, le style par découverte convergente et le style par découverte divergente.

Deuxième dimension: le contenu d'enseignement

La deuxième dimension de la grille d'observation est intitulée « Contenu d'enseignement (CO) ». Elle permet de documenter les contenus d'enseignement développés par l'enseignant en classe et le niveau d'exigence que demande l'apprentissage et l'acquisition de ces contenus pour les élèves. Cette dimension comporte quatre catégories: le type de contenu, le type d'opération cognitive, les canaux de développement et le thème de la séance. Nous les présentons ci-dessous.

La catégorie « Type de contenu (CP, CM) » est formalisée d'après les prescriptions du MÉN sur les compétences que l'enseignant d'ÉPS doit développer dans sa pratique d'enseignement. Dans le programme scolaire de l'enseignement de l'ÉPS (MÉN, 2008), ces compétences sont organisées autour de deux ensembles: les compétences propres et les compétences méthodologiques et sociales. Chacun de ces ensembles comporte quatre compétences spécifiques que l'enseignant doit faire acquérir aux élèves. Nous reprenons ces huit compétences dans la grille d'observation.

La catégorie « Opération cognitive (OC) » donne des informations sur les processus de base de la pensée consciente que l'enseignant sollicite chez les élèves par l'intermédiaire des situations d'enseignement. Bloom identifie six niveaux d'opérations cognitives (Barlow, 1990). Ces niveaux que nous avons repris dans la grille d'observation sont: connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer.

La catégorie « Canaux de développement (CD) » donne des informations sur les qualités humaines inhérentes à la pratique d'une APSA que sollicite l'enseignant chez les élèves en fonction des conditions d'enseignement qu'il met en place et des

contenus qu'il enseigne. Ces qualités étant souvent toutes présentes dans la pratique d'une APSA, cette catégorie documente la principale qualité nécessaire aux élèves pour réaliser l'activité demandée par l'enseignant. Dans la grille d'observation, les canaux de développement que nous avons identifiés sont: physique/moteur, cognitif, social, affectif et moral/éthique.

La catégorie « Thème de séance (TS) » réfère à la notion générale sur laquelle l'enseignant va élaborer sa séance et faire travailler les élèves. Cette information est soit présente soit absente. Si elle est présente c'est que l'enseignant a donné cette information aux élèves à un moment donné dans la séance.

Troisième dimension: l'intervention d'enseignement

La troisième dimension de la grille d'observation est intitulée « Intervention d'enseignement (IN) ». Elle permet de documenter les actes de l'enseignant que l'on est susceptible de retrouver dans sa pratique d'enseignement interactive. Par exemple, le fait de regrouper les élèves, de leur donner des informations, de démontrer une tâche ou encore d'encourager les élèves dans la réalisation d'une tâche. Cette dimension comporte quatre catégories: les actes pédagogiques, le soutien à la cognition, la cible visée et le domaine d'intervention.

La catégorie « Actes pédagogiques (AP) » renseigne le type d'intervention mené par l'enseignant dans une séance d'enseignement. Selon Altet (1994, p. 62):

Est acte pédagogique toute intervention du professeur verbale ou non verbale ayant comme but, soit d'établir la communication avec les élèves pour transmettre un message, soit de la contrôler, ou ayant encore pour objectif d'apprécier le comportement des élèves, d'obtenir la modification de leurs attitudes ou d'exercer une régulation de leurs activités.

Ainsi, cette catégorie regroupe les actes des enseignants selon les fonctions pédagogiques de l'activité d'enseignement: l'accueil, l'attention, la présentation, le pilotage, la supervision, le bilan, le transfert et la prise de conscience. Les actes et les

fonctions pédagogiques déclinés dans cette catégorie sont issus des travaux sur le système d'observation de la communication pédagogique (SOCOP) développé par Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle et Lacasse (2005), sur le système d'observation du climat d'apprentissage (SOCA) développé par Martel, Brunelle et Spallanzani (1991), sur le système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) développé par Brunelle *et al.* (1993) et actualisé par Desbiens, Turcotte, Spallanzani, Roy, Tourigny et Lanoue (2011) et les travaux sur l'importance du feedback en enseignement de Holst et Handerson (1992). Cette catégorie est centrale puisqu'elle a pour objectif de dresser l'éventail des actes pédagogiques utilisés par les enseignants dans leur pratique d'enseignement de l'ÉPS. Elle regroupe donc près de 45 indicateurs répartis selon les différentes fonctions pédagogiques d'enseignement.

La catégorie « Soutien à la cognition (SC) » représente le moyen de communication qu'utilise l'enseignant pour interagir avec les élèves et favoriser leur engagement dans l'activité demandée. Les moyens que nous avons recensés dans la grille d'observation sont: la démonstration, la schématisation, la simulation, la fiche de travail, le support vidéo/photo et le signal sonore.

La catégorie « Cible visée (CV) » permet de renseigner à qui l'intervention de l'enseignant est destinée. Les cibles possibles dans la grille d'observation sont: un élève, une dyade, un sous-groupe d'élèves, le groupe classe, les élèves filles, les élèves garçons, les élèves dispensés ou une personne extérieure.

La catégorie « Domaine d'intervention (DI) » permet de renseigner sur quoi porte l'intervention de l'enseignant. Les domaines d'intervention que nous avons recensés à partir du travail de Desbiens *et al.* (2006) dans la grille d'observation sont: l'apprentissage, l'organisation et le climat pédagogique.

Cette grille d'observation avec les énoncés qui la constituent et les catégories dans lesquelles ils se répartissent est le fruit d'une construction originale. Elle s'appuie néanmoins sur un ensemble conséquent de travaux antérieurs. Un tableau récapitulatif présentant les 134 indicateurs et leurs codes d'identification pour faciliter leur repérage au cours de l'observation est disponible à l'annexe E.

L'ensemble de techniques mobilisées pour documenter le modèle d'action de l'enseignant est représenté avec la figure 5 ci-dessous. Nous avons mis en relation chacune des techniques de recueil de données avec les différents éléments du modèle d'action de l'enseignant qu'elles visent à documenter.

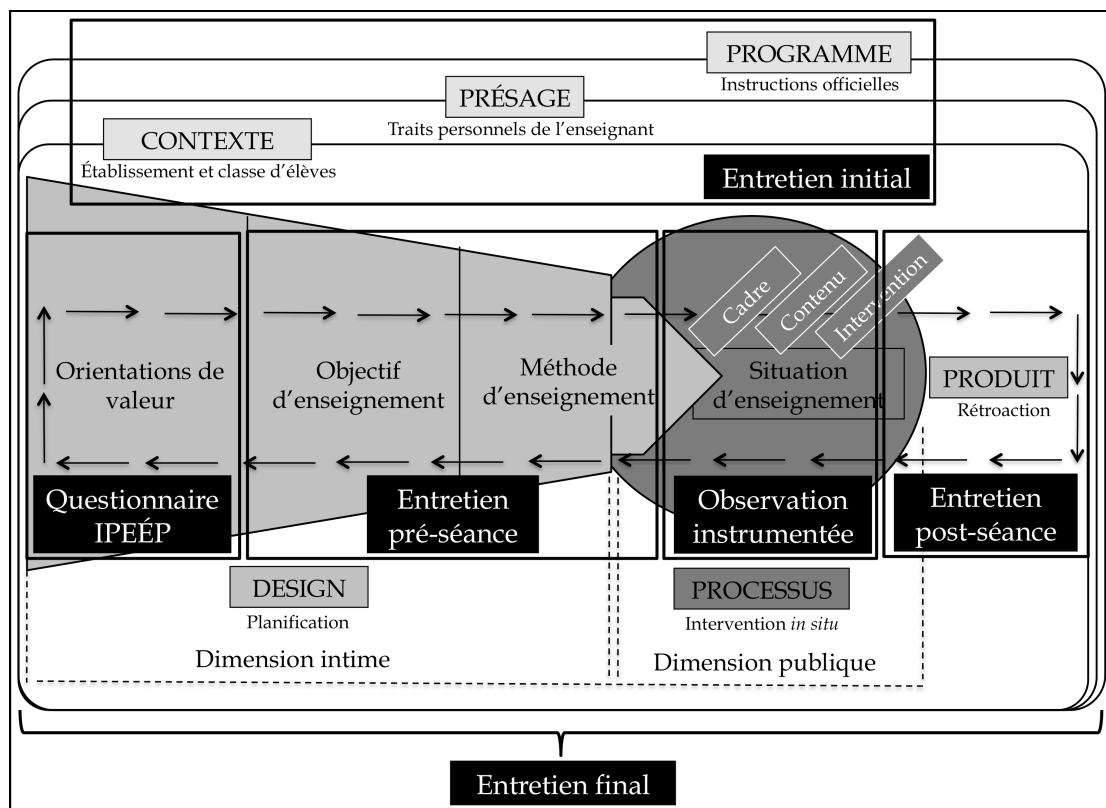


Figure 5. Ensemble de techniques mobilisées pour documenter le modèle d'action de l'enseignant

2.4. Précautions prises pour assurer la confiance dans les données issues des techniques du questionnaire, de l'entretien et de l'observation

Premièrement, concernant la technique du questionnaire, tel que préconisé par Fortin *et al.* (2006), l'uniformité de la présentation des directives assure une constance d'un questionnaire à l'autre ce qui rend possible les comparaisons entre les répondants. À cet effet, nous avons veillé lors de l'administration du questionnaire à le présenter clairement aux participants de manière à ce qu'il soit correctement rempli (en respectant le classement par ordre d'importance de 1 à 5, 5 étant le plus important) et que les énoncés soient bien compris.

Deuxièmement, concernant la technique de l'entretien, en nous fiant à Dépelteau (2007), nous savons qu'il est important qu'un entretien soit efficace, c'est-à-dire que les données recueillies puissent être utilisées. Pour cela, cet auteur identifie plusieurs précautions à prendre: les questions élaborées doivent être pertinentes: elles doivent être précises, claires, concises et exclusives; l'enquêteur doit être bien préparé et être compétent dans la prise en main de l'entretien (avoir en tête les questions, ne pas souffler de réponses, être à l'écoute, créer un climat de confiance, faire preuve d'intérêt); l'enquêteur doit respecter l'anonymat de l'enquêté, ses choix, ne pas exprimer d'opinions ou de prises de position.

Suite à ces recommandations, dans un premier temps, nous avons veillé à ce que les questions soient claires et précises et que les enseignants interrogés aient des connaissances sur le sujet de l'entretien. Pour favoriser le bon déroulement des entretiens, nous avons transmis en main propre les guides d'entretien aux enseignants une semaine avant le déroulement de ces derniers. Dans un deuxième temps, nous avons veillé à ce que le chercheur se familiarise avec la liste des questions et qu'il s'exerce dans la conduite d'un entretien. À cette fin, nous avons suivi les recommandations de Vermersch (1994) sur l'entretien d'explicitation et nous avons essayé de garder à l'esprit ces recommandations pendant le déroulement des

entretiens. Par exemple, afin d'amener les enseignants à verbaliser leurs actions, plus spécifiquement dans les entretiens pré- et post-séance, nous avons utilisé la technique de la reformulation en utilisant les propres mots du répondant pour l'amener à développer son propos. Cela pouvait avoir la forme suivante: « Si je comprends bien, tu veux dire ... » (Vermersch, 1994, p. 37). Nous avons également privilégié utiliser le questionnement à partir des pronoms et adjectifs interrogatifs (qui, que, quoi, quel) plutôt qu'à partir de l'adverbe pourquoi. Par exemple, les relances prenaient la forme suivante: « Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais ? » (*Ibid.*, 1994, p. 36). D'après Vermersch, ces techniques permettent d'amener le répondant à décrire son action plutôt qu'à la conceptualiser.

Troisièmement, concernant la technique de l'observation, nous avons tout d'abord demandé à cinq experts dans le domaine de l'ÉPS (deux enseignantes, deux professeurs d'université et une professionnelle de recherche) de se prononcer sur la clarté, la représentativité et l'exhaustivité des indicateurs et des catégories composant la grille d'observation de la pratique d'enseignement en situation interactive. Nous leur avons adressé une lettre de présentation expliquant le projet de recherche et l'expertise attendue de leur part accompagnée du questionnaire leur permettant de se prononcer sur la grille d'observation. Le questionnaire utilisé figure à l'annexe F. Les résultats du questionnaire, présentés dans le tableau ci-dessous, ont été quantifiés sur un ensemble de 98 items sous forme d'indice de validité de contenu (IVC).

Tableau 5

Indices de validité de contenu obtenus sur la clarté, la représentativité et l'exhaustivité des indicateurs de la grille d'observation

	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Moyenne
IVC	0,94	0,84	1,00	0,97	0,97	0,94

Un indice de validité correspond au nombre d'items avec pointage de 3 et 4 divisé par le nombre total d'items et, est acceptable s'il est égal ou supérieur à 0,80 (Fortin *et al.*, 2006). L'obtention d'un IVC moyen de 0,94 avec cinq experts est donc très satisfaisante. De plus, la variabilité entre les experts est faible (écart-type de 0,06).

En outre, une dernière question ouverte dans ce questionnaire permettait aux experts de formuler des remarques en lien avec le travail d'expertise à réaliser. De cette question, il ressort que l'ensemble des experts mentionne la qualité et l'exhaustivité de la grille d'observation qui représente bien l'ensemble des pratiques d'enseignement mises en œuvre en ÉPS au secondaire.

Nous avons ensuite demandé à deux autres experts spécialistes de la recherche dans le domaine de l'ÉPS (différents de ceux sollicités en première étape) de tester la grille d'observation sur un extrait vidéoscopique d'une séance d'enseignement pour vérifier la faisabilité du codage. Nous leur avons envoyé la grille d'observation ainsi qu'une lettre de présentation expliquant nos objectifs de recherche et les procédures d'utilisation de la grille d'observation. Le codage qu'ils ont réalisé et les commentaires qu'ils nous ont adressés nous ont permis de perfectionner l'utilisation de la grille. Nous y avons ajouté la possibilité d'inscrire des énoncés qualitatifs permettant d'indiquer le codage effectué. L'ajout d'annotations qualitatives a l'avantage d'illustrer et de justifier le codage d'un indicateur plutôt qu'un autre.

Puis, nous avons réalisé une analyse consensuelle avec un expert du domaine de la recherche en ÉPS (différent de ceux sollicités en première et deuxième étape) afin de vérifier notre procédure de codage tel que le préconise Van der Mars (1989). Pour cela, nous lui avons présenté et expliqué notre codage pour chaque indicateur à deux reprises sur une séance d'enseignement d'ÉPS de deux heures. Nous avons visionné ensemble la vidéo de la séance en faisant des arrêts toutes les cinq minutes

tout en regardant le codage correspondant réalisé. Nous avons alors discuté de ce codage et nous nous sommes mis d'accord sur la manière de coder les différents événements visionnés. Ce travail d'une trentaine d'heures nous a permis de clarifier notre utilisation de la grille d'observation afin qu'un codeur extérieur puisse réaliser un codage identique au nôtre sur un même extrait vidéoscopique. Selon Fortin *et al.* (2006), l'accord entre les observateurs permet de diminuer l'erreur externe qui entraîne des biais liés à une utilisation personnelle de l'outil. Tandis que Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997, p. 234) mentionnent que « lorsque plusieurs observateurs s'accordent pour décrire une situation dans les mêmes termes, la validité de cette description s'accroît ».

Enfin, nous avons, avec cet expert, réalisé une nouvelle analyse en lui demandant d'indiquer pour chaque indicateur codé son accord ou son désaccord avec le codage effectué sur une séance entière d'enseignement (différente de celle utilisée pour l'analyse consensuelle). Cette analyse a permis de calculer le pourcentage d'accord inter-codeur (correspondant au nombre d'accords divisé par le nombre total d'accords et de désaccords) que partageait cet expert avec notre codage. Ce pourcentage permet d'effectuer une mesure de concordance entre deux observateurs (Norimatsu et Pigem, 2008). La concordance entre les deux observateurs est considérée bonne si le pourcentage d'accord est supérieur à 80%. Nous avons obtenu un pourcentage d'accord inter-codeur de 92,2% (avec 1287 accords et 109 désaccords sur 1396 jugements). Un tel pourcentage peut être considéré comme très satisfaisant. D'autant plus que le calcul a été réalisé sur le codage d'une séance d'enseignement complète de deux heures comportant par conséquent un grand nombre de décisions de codage.

De la même manière, nous avons vérifié la constance dans notre codage d'une même séance d'enseignement à deux moments différents en calculant notre pourcentage d'accord intra-codeur (correspondant au nombre d'accords divisé par le nombre total d'accords et de désaccords). Nous avons répété cette opération au final

sur trois séances d'enseignement différentes. Nous avons obtenu un pourcentage d'accord intra-codeur moyen de 97,5%. De la même manière que pour le pourcentage d'accord inter-codeur, la concordance entre les observations réalisées à des intervalles de temps différentes est considérée bonne si le pourcentage d'accord est supérieur à 80%. Le pourcentage d'accord intra-codeur obtenu est également très satisfaisant.

Tableau 6

Pourcentage d'accord intracodeur obtenu sur trois séances d'enseignement

	Séance A	Séance B	Séance C	Moyenne
Pourcentage d'accords	96,9%	97,77%	97,81%	97,5%
Nombre d'accords (A) et de désaccords (D)	A=813 D=26	A=921 D=21	A=536 D=12	

Les précautions prises pour s'assurer de la confiance dans les données de la grille d'observation au plan de sa composition et de son utilisation ont donc été complétées avec succès.

3. COLLECTE DE DONNÉES

Pour documenter le modèle d'action à partir de cas d'enseignants, nous avons réalisé une étude préliminaire à la démarche de collecte de données puis nous avons réalisé notre collecte de donnée proprement dite.

3.1. Étude préliminaire à la collecte de données

Dans un premier temps, nous avons cherché à recruter des enseignants d'ÉPS pour participer à cette étude préliminaire. Le terrain nous a été à plusieurs reprises refusé par le chef d'établissement en raison de l'utilisation de la vidéoscopie en classe. Et quand ce n'était pas le chef d'établissement qui refusait, c'était les enseignants au motif que cela était trop coûteux en temps ou du refus de se voir

filmer en classe. Ce constat nous a conduit à adopter une stratégie d'échantillonnage de convenance.

Ainsi, nous avons identifié une enseignante volontaire pour participer à l'étude préliminaire. Cette enseignante, que nous nommerons Fabienne⁴, a pour particularité d'exercer en région parisienne dans un collège en zone d'éducation prioritaire (ZEP⁵) et de disposer d'une ancienneté en enseignement de l'ÉPS de plus de 30 ans. Dans un premier temps, nous lui avons fait passer l'IPEÉP pour déterminer son profil d'OV. Ses résultats sont représentés graphiquement dans la figure ci-dessous.

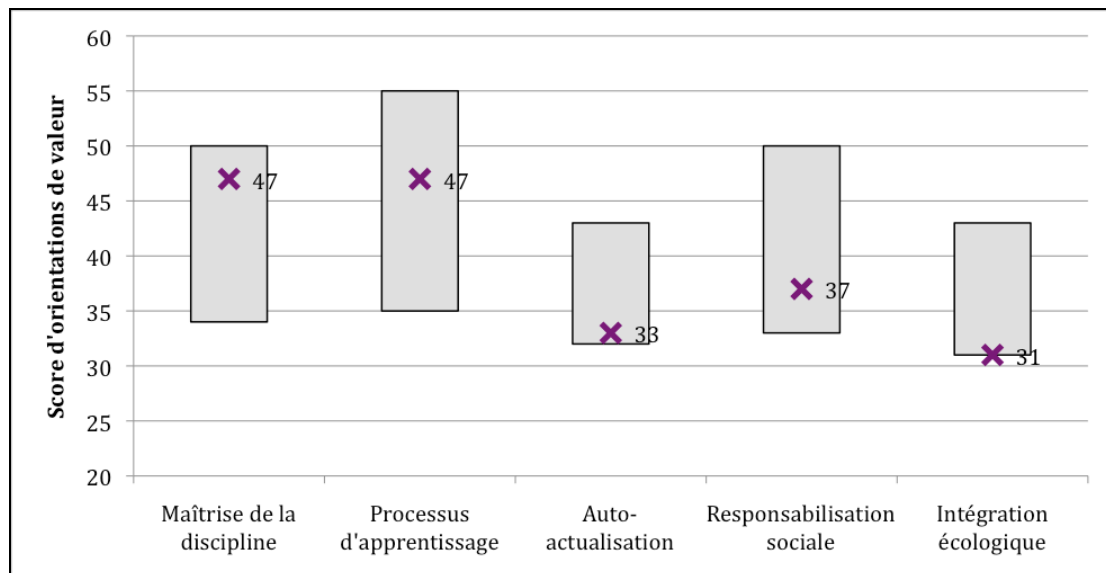


Figure 6. Résultats descriptifs des réponses de Fabienne à l'IPEÉP

Le haut et le bas des boîtes gris clair dans la figure 6 indiquent les limites supérieures et inférieures à dépasser pour que la priorité accordée à l'OV concernée par Fabienne soit considérée comme étant forte ou faible par rapport à la population totale. Par exemple, la maîtrise de la discipline est considérée forte pour Fabienne si

⁴Les noms indiqués sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participants à l'étude.

⁵Les ZEP sont renommées réseau ambition réussite (RAR) depuis 2010.

son score pour cette OV est supérieur à 50. Les résultats indiquent qu'elle ne place aucune catégorie d'OV en priorité forte ou faible. Son profil est donc neutre.

Après avoir fait passer l'IPEÉP à Fabienne, nous avons pris contact avec la principale de l'établissement pour obtenir l'autorisation d'accéder à son établissement, de travailler avec Fabienne et de filmer ses élèves. Une fois ces autorisations obtenues, nous avons collecté les autorisations de droit à l'image auprès des parents des élèves. Après ces démarches administratives nous permettant d'obtenir le consentement des différents acteurs impliqués dans cette étude préliminaire nous avons pu accéder au milieu de collecte de données. Nous avons donc travaillé avec Fabienne sur un cycle court d'enseignement de 5 séances dans l'activité rugby auprès d'une classe de 22 élèves de 6^e (11 filles et 10 garçons).

Afin de pouvoir tester la démarche de collecte de données sur le terrain, nous avons souhaité lors de cette étude préliminaire utiliser l'ensemble des techniques de collecte de données au moins une fois. Pour cela, nous avons réalisé un entretien initial, un entretien pré-séance, filmé et enregistré une séance d'enseignement dans l'activité rugby, réalisé un entretien post-séance puis nous avons terminé par un entretien final. Avant de filmer une des séances d'enseignement de Fabienne, nous avons commencé par observer les premières séances d'enseignement sans le matériel vidéo pour habituer les élèves et l'enseignante à notre présence. À la fin de l'étude préliminaire, nous avons transmis les retranscriptions des entretiens et nos analyses à Fabienne pour qu'elle puisse garder une trace de cette étude et continuer d'échanger sur l'étude si elle en exprimait le besoin.

Entre le début du recrutement des participants et la fin de la collecte de données, cette démarche s'est étalée entre l'automne 2010 et le début de l'été 2011.

3.2. Bilan de l'étude préliminaire

Tester notre instrumentation et notre démarche de collecte de données lors d'une étude préliminaire nous a permis d'identifier où pouvaient se situer les difficultés afin de les anticiper dans la mise en œuvre de la collecte de données proprement dite. Cela nous a permis également d'affiner notre démarche de collecte de données.

Tout d'abord, les difficultés rencontrées ont concerné principalement le recrutement des participants. Cette expérience nous a fait prendre conscience de l'importance d'anticiper ces difficultés pour recruter et sélectionner les participants lors de la collecte de données proprement dite. Nous expliquons ces difficultés par l'engagement important qui est demandé aux enseignants participants à ce projet de recherche et par la difficulté d'accès à la pratique d'enseignement *in situ*.

Ensuite, concernant la démarche de collecte de données, la passation du questionnaire, l'IPEÉP, n'a pas suscité de commentaires ou de questions de la part de Fabienne. Sa présentation était suffisante. Au cours des entretiens, Fabienne n'a pas eu de difficultés à comprendre les questions ou l'enchaînement des questions. Les entretiens n'ont pas suscité d'interrogations particulières de sa part. Les guides d'entretiens étaient adaptés. Nous avons tout de même eu le sentiment, lors des moments de silence, de ne pas attendre assez longtemps que Fabienne s'explique et trouve ses mots avant d'enchaîner sur une autre question. Nous avons donc porté une attention particulière lors de la collecte de données proprement dite sur ce point en acceptant de ne pas combler ces moments de silence mais plutôt de donner le temps nécessaire à l'enseignant pour s'exprimer. Lors de la captation vidéo d'une séance d'enseignement de Fabienne dans l'activité rugby, quelques difficultés pratiques sont apparues liées au fait de filmer à l'extérieur de l'établissement. Cette contrainte nous a amené à prendre des notes ethnographiques pour documenter les éléments de la pratique d'enseignement de Fabienne qui n'étaient pas enregistrés, comme le trajet

entre l'établissement et le terrain de rugby ou encore les premières minutes de la séance de rugby au moment d'arriver sur le terrain de rugby et avant d'avoir pu installer complètement le matériel audio-vidéo. Nous avons donc essayé d'anticiper ce type de difficultés lors de la collecte de données proprement dite en renouvelant la prise de notes ethnographiques et en commençant à enregistrer le son avant d'arriver sur le lieu de pratique.

Pour finir, lors de l'entretien final, nous avons présenté à Fabienne notre interprétation de son modèle d'action afin de valider nos premières analyses en nous basant principalement sur les notes ethnographiques, l'analyse des entretiens et notre expérience en tant qu'observateur. La grille d'observation était en cours de construction à cette étape de l'étude préliminaire. Fabienne a confirmé et validé notre interprétation de son modèle d'action. Cette expérience nous a incité à ajouter une question à l'entretien final afin de quantifier sur une échelle de Likert le degré d'accord que partage l'enseignante avec les analyses présentées. Une fois la grille d'observation de la pratique d'enseignement construite, la bande vidéoscopique de la séance d'enseignement filmée lors de cette étude préliminaire a été utilisée pour des fins d'entraînement à l'utilisation de la grille d'observation.

La réalisation de cette étude préliminaire a eu plusieurs effets bénéfiques. Elle nous a permis de tester notre démarche et notre instrumentation de collecte de données. De cette expérience nous avons appris et identifié les difficultés qui pouvaient surgir lors de la collecte de données. Plus spécifiquement, suite à cette expérience, il nous semble important de multiplier les stratégies de recrutement de participants pour pouvoir sélectionner parmi ceux-ci des enseignants ayant un profil d'OV marqué par une priorité forte. Afin de mettre en relation le profil d'OV de l'enseignant avec sa pratique d'enseignement déclarée et sa pratique d'enseignement effective, il nous apparaît important que cet enseignant adopte une position forte dans une direction déterminée. Nous faisons l'hypothèse que dans ces conditions les liens à tisser entre ces éléments seront d'autant plus manifestes.

3.3. Les études de cas

3.3.1. Démarche de recrutement et de sélection des cas d'enseignants

Nous avons utilisé trois stratégies pour recruter un nombre suffisant de cas d'enseignants d'ÉPS. La première stratégie consistait à prendre contact par téléphone avec les chefs d'établissement puis avec les enseignants d'ÉPS du secondaire exerçant dans l'arrondissement de Brest en Bretagne (France). Pour cette première prise de contact il s'agissait de présenter le projet de recherche aux directions des établissements scolaires ainsi qu'aux enseignants d'ÉPS dans le but de les inciter à y participer. Les documents présentant la recherche ainsi que les formulaires de consentement, visaient à recueillir par écrit l'accord des participants pour 1) remplir le questionnaire l'IPEÉP et, 2) participer à la suite de l'étude s'ils étaient retenus. Ces documents ont été présentés à cette occasion à une vingtaine d'établissement du secondaire. Les questionnaires ont été distribués aux enseignants désireux de participer et ayant rempli le formulaire de consentement. Le retour du questionnaire par les enseignants se faisait par le biais d'enveloppes préaffranchies préparées à l'avance. Plusieurs relances par courrier électronique ont été réalisées pour solliciter les enseignants à participer à l'étude. Ces relances envoyées au secrétariat des établissements étaient acheminées aux enseignants d'ÉPS. Après deux relances, et très peu de retour, nous avons complété cette première stratégie par une seconde.

La deuxième stratégie consistait à contacter le responsable du syndicat national de l'éducation physique (SNEP) du Finistère. Nous l'avons rencontré et lui avons présenté notre projet de recherche. Suite à cette rencontre il a accepté de diffuser sur les listes électroniques de diffusion des enseignants membres du SNEP le questionnaire accompagné de la lettre de présentation expliquant le projet de recherche. Après deux relances, et pour augmenter le nombre de répondants, nous avons mobilisé une dernière stratégie de recrutement.

La troisième stratégie consistait à contacter le responsable des stages pour les étudiants de Licence et Master de la Faculté Sport et Éducation Physique de Brest. Nous l'avons rencontré et lui avons présenté notre projet de recherche. Suite à cette rencontre, il a accepté que nous assistions à une réunion de stage prévue avec les enseignants d'ÉPS tuteurs de stage. Lors de cette réunion, nous avons présenté notre projet de recherche aux enseignants présents et avons distribué le questionnaire accompagné de la lettre de présentation.

En mobilisant ces trois stratégies nous avons recueilli 13 questionnaires. Nous expliquons en partie ces difficultés de recrutement des enseignants par l'engagement important pour l'enseignant que demande la participation à notre projet de recherche. D'autant plus que les enseignants ont peu de temps à accorder à des personnes extérieures étant sollicités de toutes parts dans leurs établissements. Néanmoins, nous nous sommes aussi aperçus que certains établissements qui affirmaient avoir transmis aux enseignants nos documents ne l'avaient pas fait. Le passage par des intermédiaires est toujours délicat puisqu'il ne permet pas de contrôler la diffusion du message ni la réception effective par les interlocuteurs concernés.

Ensuite, nous avons choisi de sélectionner parmi ces 13 répondants des cas d'enseignants présentant un profil d'OV marqué par une orientation forte et disposant d'une solide expérience en enseignement de l'ÉPS. Ces critères apparaissent nécessaire pour caractériser le modèle d'action d'un enseignant. En effet, Pasco et Ennis (2009) rapportent que les OV des enseignants se structurent au cours des premières années d'enseignement puis restent stables durant leur carrière. En ce sens, la stratégie d'échantillonnage qui se dégage pour sélectionner nos cas d'enseignants est de type non probabiliste et correspond à une stratégie d'échantillonnage par construit opérationnel (Dépelteau, 2007; Fortin *et al.*, 2006; Goetz et LeCompte, 1984). Selon Goetz et LeCompte (1984), une stratégie d'échantillonnage par construit opérationnel consiste à choisir des participants chez qui se manifeste le mieux le

construit théorique permettant d'examiner et de préciser ces cas. En ce sens, nous cherchons effectivement à sélectionner des participants ayant une OV forte se dégageant nettement des autres dans leur profil d'OV. De plus, les participants sélectionnés ne doivent pas manifester la même OV en position forte pour pouvoir caractériser les modèles d'action de ces enseignants privilégiant chacun une OV différente. Le nombre de cas d'enseignants envisagés est de deux. Le profil d'échantillon recherché est donc représenté par deux enseignants d'ÉPS expérimentés, ayant une priorité forte dans une OV et étant volontaires pour participer à l'étude.

3.3.2. Sélection des deux cas d'enseignants

Parmi les 13 questionnaires récoltés, tous les répondants avaient au moins dix ans d'ancienneté en enseignement de l'ÉPS au moment de la recherche, cinq ne souhaitaient pas participer à la suite de l'étude et deux accordaient une priorité forte à deux OV différentes. Un autre, blessé avant l'étude et placé en arrêt maladie pour une durée indéterminée, était dans l'impossibilité de participer. Les critères d'inclusion que nous avons choisis pour sélectionner nos participants nous ont amené à poursuivre avec 5 des 13 répondants initiaux.

Parmi ces cinq enseignants, nous avons contacté Coline présentant une priorité forte pour le processus d'apprentissage et Sandrine révélant une priorité forte pour l'auto-actualisation (voir la figure 7). Ces deux répondants ont été recontactés et ont confirmé leur participation dans la suite de l'étude. Le processus d'apprentissage et l'auto-actualisation traduisant deux approches de l'enseignement différentes, une centrée sur l'enseignement de contenus spécifiques (le processus d'apprentissage) et l'autre centrée sur l'élève (l'auto-actualisation), nous avons arrêté notre échantillon pour cette recherche à ces deux enseignantes.

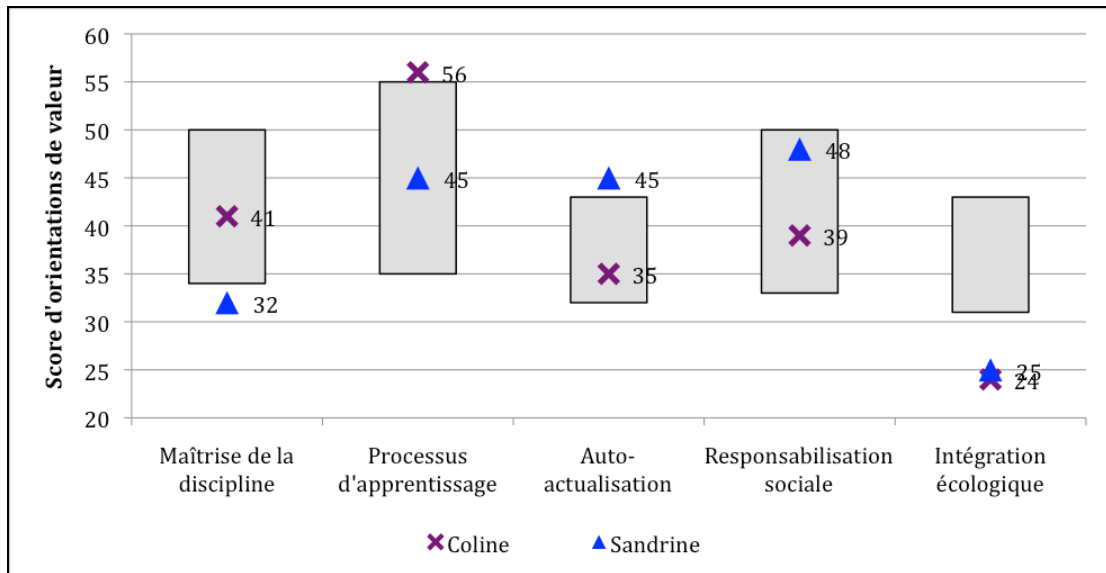


Figure 7. Résultats descriptifs des réponses de Coline et de Sandrine à l'IPEÉP

Les enseignants ayant rempli le questionnaire et n'étant pas retenus pour l'étude ont été remerciés de leur participation à la première phase de la recherche. Nous leur avons, en outre, retourné leurs résultats au questionnaire accompagné d'un document permettant de les interpréter. Cette possibilité de n'être pas retenu pour la suite de l'étude leur avait été expliquée dès la première prise de contact. Leur questionnaire respectif faisant partie intégrante de la sélection des cas, ils ont été conservés sous clés avec les autres données recueillies durant cette recherche.

3.3.3. Démarche de collecte de données auprès de Coline et Sandrine

La collecte de données proprement dite a été menée auprès de deux enseignantes d'ÉPS. Elles exercent toutes les deux dans un collège situé en ZEP. Nous avons pris contact avec chacune d'elles afin de nous présenter, puis d'identifier la classe d'élèves avec laquelle se déroulerait la recherche et de prendre rendez-vous pour réaliser l'entretien initial. Une fois ces informations obtenues et avant la phase de collecte de données nous avons sollicité les parents des élèves impliqués dans le projet de recherche dans le but d'obtenir leur autorisation concernant la captation vidéo effectuée en classe d'ÉPS pour le cycle d'enseignement concerné. C'est

seulement une fois après avoir obtenu leur assentiment que la phase de collecte a pu commencer. Si des parents refusaient que leurs enfants soient filmés, des moyens étaient mis en œuvre pour respecter leur volonté (par exemples: angle de la caméra non orienté vers eux, zoom sur l'enseignant).

Pour chacune des deux enseignantes, nous avons réalisé des observations au cours du cycle d'enseignement précédent celui concerné par l'étude afin de les familiariser ainsi que les élèves à notre présence en classe. Pour le cas Coline, nous avons assisté au total à neuf séances, cinq en gymnastique, trois en tennis de table et une en multisport (handball et basket-ball). Suite à divers événements indépendants de notre volonté et de celle de l'enseignant, le cycle d'enseignement observé pour le cas Coline dans l'activité tennis de table s'est déroulé sur quatre séances. Nous avons filmé les séances 1, 3 et 4. Dans le cas de Sandrine, nous avons assisté au total à cinq séances, une en boxe et quatre en volley-ball. Pour l'activité volley-ball, le cycle d'enseignement observé s'est déroulé sur huit séances. Nous avons filmé les séances 1, 3, 5 et 8. La séance 8 étant une séance d'évaluation, nous ne l'avons pas conservée pour la présente recherche dans la mesure où il s'agit d'une leçon spécifique. Nous avons essentiellement conservé les leçons dont la visée principale était l'apprentissage en partant du principe que les OV traduisent les finalités d'apprentissage privilégiées des enseignants.

La constance durant la collecte de données nous a amené à réaliser pour chaque étude de cas un entretien initial, trois entretiens pré-séance, trois entretiens post-séance, trois observations vidéoscopiques et un entretien final. Entre le début du recrutement des participants et la fin de la collecte de données, cette démarche s'est étalée entre l'automne 2011 et le début de l'été 2012. Au final, la collecte de données, associant l'étude préliminaire et les deux études de cas, s'est étalée sur deux années.

3.3.4. Considération éthique

Pour mener à bien cette recherche nous avons constitué un formulaire d'éthique qui a été approuvé et validé par le Comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke. Il est disponible à l'annexe B. Cette procédure a permis d'obtenir les autorisations nécessaires au bon déroulement de la recherche en France. Tous les participants et toutes les participantes de l'étude ont préalablement été informés des visées de l'étude et des dispositions prises par la chercheuse pour préserver leur anonymat ainsi que la confidentialité des données brutes. Il en va de même pour les élèves figurant sur les bandes vidéoscopiques. Une autorisation parentale leur a été demandée. Leur participation était libre, volontaire et non rémunérée.

4. ANALYSE DE DONNÉES

Tout comme la méthodologie de recherche expliquent Poupart *et al.* (1997), l'analyse de données tient compte de l'approche de recherche adoptée au départ pour mener à bien l'étude. Notre approche tout au long de cette recherche a consisté à chercher à identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées à l'aide du modèle d'action de l'enseignant. Miles et Huberman (2007) la qualifient d'approche mixte. En effet, Miles et Huberman (2007) proposent une approche mixte dans l'analyse de données dans laquelle l'étude empirique d'une situation est au centre de l'analyse tout en s'inscrivant dans une perspective théorique révisable en cours de la recherche.

Cette recherche qualitative est également itérative, dans le sens où, reprises par Poupart *et al.* (1997), les étapes itératives de l'approche mixte de l'analyse de données consistent à réaliser l'analyse en continue du processus de collecte de données, à catégoriser les données, à mettre en relation les catégories produites de même qu'à spécifier les conditions d'apparition d'un phénomène ou encore réduire la théorie à quelques propositions centrales. Cette mise en relation des données pour caractériser le modèle d'action de l'enseignant et en dégager les principales

caractéristiques fait bien l'objet de nos analyses de données. De plus, dans cette recherche qualitative le produit est idiographique dans le sens où nous cherchons à fournir une description exhaustive d'une situation singulière: le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS.

Nous présentons ci-dessous l'étape de transcription des données permettant de préparer les données pour l'analyse, l'étape de transposition des données consistant à analyser les données préparées et enfin, l'étape de triangulation des données visant la mise en relation des données analysées.

4.1. Transcription des données

Les données ne parlent pas d'elles-mêmes. Fortin *et al.* (2006, p. 46) affirment à ce sujet: « Une fois les données recueillies, il faut les organiser en vue de l'analyse ». Selon Miles et Huberman (2007, p. 102-103), « Une transcription est un produit intelligible par tous, pas seulement par l'enquêteur ».

Pour la technique de l'entretien, nous avons retranscrit, pour les deux études de cas, les données audio de l'ensemble des entretiens (n = 16) sous forme de verbatim. Le contenu des entretiens a été retranscrit mot à mot en normalisant le langage (Savoie-Zajc, 2011). Les hésitations et les répétitions ont été conservées. Le choix de ce mode de transcription est fait en cohérence avec le type d'analyse envisagé pour coder les verbatim. En accord avec Miles et Huberman (2007, p. 112), « En ce qui nous concerne ce ne sont pas les mots eux-mêmes mais leur signification qui nous intéresse ».

Pour la technique de l'observation, nous avons codé, pour les deux études de cas à l'aide des 134 indicateurs de la grille d'observation, l'ensemble des bandes vidéoscopiques (n = 6) dans un fichier Excel prévu à cet effet. Le fichier Excel

comprend 14 colonnes, 12⁶ représentent les catégories constituant la grille d'observation et 2 sont utilisées pour le report du temps. Chaque cellule de chaque colonne comprend une liste de défilement décrivant les indicateurs correspondants. Il suffit de sélectionner l'énoncé correspondant à l'évènement à coder dans une cellule pour qu'il apparaisse sur la feuille de codage. Ainsi, chaque ligne horizontale de la feuille de codage équivaut à une intervention de l'enseignant. Une colonne supplémentaire est utilisée pour reporter qualitativement des exemples illustrant le déroulement des évènements. Cette feuille de codage utilisée pour la transcription des bandes vidéoscopiques est disponible à l'annexe G.

Le codage des bandes vidéoscopiques à l'aide de cette feuille de codage se réalise selon deux principes. Le premier principe consiste à découper la séance d'enseignement en fonction de la catégorie moment de séance. Par exemple, au début d'une séance est toujours codé le moment de séance « avant le cours » comprenant le déplacement de l'établissement jusqu'au gymnase. Chaque nouveau moment de séance est donc codé selon le type de moment de séance auquel il correspond. Cette catégorie est quantifiée dans la durée. Les temps de début et de fin de chaque moment de séance sont reportés pour en connaître la durée. Van der Mars (1989) qualifie ce principe de codage d'unités d'analyse (*analytic units*).

Le deuxième principe consiste à renseigner à l'intérieur d'un moment de séance, l'intervention menée par cet enseignant à l'aide des indicateurs de la catégorie actes pédagogiques. Ainsi, l'ensemble des interventions de l'enseignant est reporté à cette étape du codage. Pour chaque intervention est précisé la cible visée, le support cognitif utilisé et le domaine d'intervention concerné. Van der Mars (1989) qualifie ce principe de codage de groupe de comportements d'enseignement distincts (*discrete teaching behaviors*). Nous avons utilisé ces deux principes pour transcrire et rendre intelligible les données vidéoscopiques à l'intérieur d'une feuille de codage (voir un exemple de codage à l'annexe H).

⁶ La catégorie thème de séance est représentée à part sur la feuille de codage.

4.2. Transposition des données

La transposition des données est utilisée à travers l'analyse pour saisir le sens des données recueillies (Savoie-Zajc, 2011). D'après Fortin *et al.* (2006), l'étape d'analyse de données consiste à déterminer les stratégies qui serviront à traiter les données. Dans cette recherche qualitative, nous adoptons une logique inductive d'analyse modérée. La logique inductive modérée « consiste à reconnaître l'influence du cadre théorique, par la définition opérationnelle des concepts étudiés. Les différentes dimensions qui ont servi à qualifier le concept sont toutefois mises de côté, pour le temps de l'analyse, afin de laisser émerger les catégories. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 137-138). Cette logique d'analyse s'inscrit en continuité avec l'approche d'analyse mixte que nous adoptons. De plus, même si nous analysons nos résultats dans un processus d'analyse continue au fur et à mesure que ceux-ci sont recueillis, il demeure néanmoins que dans l'étude de cas et comme le souligne Roy (2009), le cœur du travail d'analyse se fait une fois que toutes les données sont recueillies.

Pour l'analyse du corpus d'entretien, nous avons réalisé une analyse de contenu. L'analyse de contenu constitue « une technique de codage ou de classification visant à découvrir de manière rigoureuse et objective la signification d'un message. » (Dépelteau, 2007, p. 294-295). Plus spécifiquement, il s'agissait de l'analyse de contenu thématique selon l'approche de Paillé et Mucchielli (2010). Pour l'analyse du corpus d'observations vidéoscopiques, nous avons adopté une analyse descriptive des données. Ces deux analyses sont présentées ci-dessous.

4.2.1. Analyse thématique des verbatim

« Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 162). Par conséquent, dans cette analyse de

contenu thématique, le thème a été retenu comme unité de classification. L'inscription des thèmes s'est faite en marge des entretiens retranscrits et la démarche de thématization choisie était continue.

Une démarche de thématization continue se déroule, selon Paillé et Mucchielli (2010) en quatre étapes. En premier, on procède à la lecture du corpus d'entretien pour s'appropriier et marquer les éléments saillants. En second, on génère des thèmes de faible ou moyenne inférence ayant un rapport direct et étroit avec l'extrait thématized. En troisième, on regroupe et subdivise les thèmes générés en vue de construire un arbre thématique permettant de hiérarchiser les thèmes selon des thèmes principaux et des sous-thèmes en rapport à l'objet de l'étude. Cela signifie concrètement que les thèmes émergents ont été regroupés dans des catégories plus englobantes en travaillant sur la proximité de leurs significations. La dernière étape consiste à rédiger le rapport final. L'analyse thématique est utilisée ici selon une logique d'analyse inductive modérée pour faire émerger des données d'entretiens les verbalisations de l'enseignant concernant les dimensions de sa pratique d'enseignement susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées.

Près de 1600 thèmes ont été générés sur l'ensemble des entretiens réalisés auprès de chacune des deux enseignantes Coline et Sandrine. Ces thèmes ont ensuite été répartis dans une centaine de catégories, elles-mêmes regroupés en cinq principaux ensembles: le contexte d'enseignement, les caractéristiques personnelles et professionnelles de l'enseignant, les objectifs d'enseignement, la planification d'enseignement de ces objectifs et le bilan des séances d'enseignement et du cycle au complet. Chaque ensemble représente un arbre thématique spécifique. Un extrait d'arbre thématique est présenté à l'annexe I. L'ensemble des arbres thématiques construits a servi de support à la rédaction des résultats des données des deux études de cas.

En accord avec ce que préconisent Paillé et Mucchielli (2010), une fois nos analyses réalisées, nous avons demandé à un pair d'utiliser les mêmes méthodes d'analyses sur une portion du corpus (c'est-à-dire un entretien) et nous avons vérifié la concordance des thèmes dégagés avec les nôtres en calculant un pourcentage d'accord inter-codeur (correspondant au nombre d'accords divisé par le nombre d'accords et désaccords). Lors d'un premier essai, nous avons obtenu un pourcentage d'accord de 62,5%. Suite à ce travail d'analyse, nous avons clarifié nos méthodes d'analyses, notamment pour identifier et délimiter un thème avec le même degré de précision (ni trop large, ni trop fin). Nous avons présenté cette méthode dans un document que nous avons envoyé à deux pairs. Le pourcentage d'accord inter-codeur obtenu (suite à l'analyse effectuée sur un second entretien) a été de 94% (32 accords et 2 désaccords) avec le pair ayant participé au premier essai et de 85% (29 accords et 5 désaccords) avec le deuxième. La concordance entre les analystes est considérée bonne si le pourcentage d'accord est supérieur à 80%. Au final, nous avons obtenu un pourcentage d'accord inter-codeur moyen de 89,5%. Ce pourcentage est satisfaisant.

Nous avons également calculé notre pourcentage d'accord intra-codeur (correspondant au nombre d'accords divisé par le nombre d'accords et désaccords) sur un troisième entretien différent des deux premiers. La concordance entre les analyses réalisées à des intervalles de temps différentes est considérée bonne si le pourcentage d'accord est supérieur à 80%. Nous avons obtenu un pourcentage d'accord de 96% (52 accords et 2 désaccords). Ces résultats sont satisfaisants pour avoir confiance dans notre analyse de contenu thématique.

4.2.2. Analyse descriptive des données d'observation

Une fois que le codage à caractère évènementiel de la grille d'observation est effectué à l'aide des feuilles de codage appropriées, les résultats sont analysés. Selon Norimatsu et Pigem (2008) et Van der Mars (1989), il existe plusieurs types de mesure des comportements observés.

Dans un premier temps, nous avons décrit le contenu de la feuille de codage sous la forme d'un synopsis afin de retracer chronologiquement le déroulement des événements, l'ordre d'apparition des événements ainsi que leur enchaînement. L'utilisation d'un synopsis nous a permis de renseigner, la structure linéaire ou itérative de la séance d'un enseignant: par exemple, préparation – réalisation puis à nouveau préparation – réalisation ou préparation – réalisation – intégration. Nous avons ensuite, à l'intérieur de la structure de la séance, analysé plus finement le contenu des observations qualitatives qui exemplifient le contenu des catégories utilisées pour coder le comportement des enseignants.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé des mesures descriptives. Nous avons comptabilisé le nombre d'occurrences c'est-à-dire, le « nombre brut d'apparitions d'un comportement durant le temps de l'observation » (Norimatsu et Pigem, 2008, p. 23) pour chaque séance observée avec chacune des enseignantes (voir tableau 7). Par exemple lors de la séance 1, Coline a effectué 18 développements de connaissance réglementaires.

Tableau 7

Nombre d'occurrences et pourcentage au plan du développement de connaissance

Développement de connaissance	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Stratégiques	2	6,9%
Techniques	7	24,1%
Réglementaires	18	62,1%
Éthiques/sociaux	1	3,4%
Infos complémentaires	1	3,4%
Santé	0	0,0%
TOTAL	29	100,0%

Ensuite, nous avons traduit ce nombre d'occurrences en pourcentage (nombre d'occurrences du comportement spécifique divisé par le nombre d'occurrences total multiplié par 100). Par exemple lors de la séance 1, Coline a effectué 18 développements de connaissance de type réglementaires sur un total de 29 développements de connaissance.

Une dernière mesure descriptive a consisté à relever la durée d'états. L'état désigne un comportement ou un événement qui dure dans le temps (*Ibid.*, 2008). Le codage de la séance d'enseignement s'effectuant selon les moments de la séance, nous avons calculé la durée des moments de séance pour chaque séance de chaque enseignant. Nous avons rapporté cette durée en pourcentage de manière à visualiser la proportion occupée par chaque moment de séance dans chaque séance d'enseignement. Cela nous a permis de collecter des informations sur le temps passé par l'enseignant à accueillir les élèves, présenter le contenu ou organiser la séance.

Tableau 8

Nombre d'occurrences, durées et pourcentage des moments de séance

Moments de séance	Nombre d'occurrences	Durée (h:min:sec)	Pourcentage de temps
Avant le cours	1	00:15:33	15,4%
Introduction	1	00:04:57	4,9%
Échauffement	1	00:04:56	4,9%
Éducatif	1	00:03:53	3,8%
Jeu	2	00:13:41	13,5%
Explication	5	00:31:33	31,2%
Transition	11	00:15:52	15,7%
Pause	0	00:00:00	0,0%
Retour au calme	0	00:00:00	0,0%
Conclusion	1	00:00:50	0,8%
Après le cours	1	00:10:00	9,9%
TOTAL	24	1:41:15	100,0%

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'occurrences, la durée et le pourcentage de temps que cela représente pour chaque moment de séance. Par exemple, lors de la séance 1, Coline a effectué cinq périodes d'explication. L'ensemble de ces explications a duré 31 minutes et cela représente 31% du temps de la séance. Lors de la présentation des résultats pour les deux études de cas, nous avons uniquement reportés les trois moments de séance présentant la proportion de temps la plus importante. À cette fin, nous avons regroupé les moments de séance échauffement, éducatif et jeu sous le terme situation éducative pour représenter les moments de séance dans lesquels les élèves étaient placés dans une activité motrice. Par exemple lors de la séance 1, en additionnant les durées et les pourcentages des moments de séance échauffement, éducatif et jeu, Coline a placé les élèves dans une activité motrice pendant 22 minutes et cela représente 22% du temps de la séance.

L'ensemble de ces analyses a servi de support lors de la description des résultats des deux études de cas.

4.3. La méthode de triangulation

Nous utilisons la méthode de triangulation pendant et surtout après la phase de collecte de données pour mettre en relation les résultats de l'IPEÉP et le discours déclaré de l'enseignant d'ÉPS sur sa pratique d'enseignement à partir des entretiens avec nos observations instrumentées en classe. L'utilisation de la triangulation dans cette recherche permet de prendre en compte la complexité du terrain et notamment de saisir la dynamique qui se joue entre la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS et ses OV privilégiées. Selon De Ketele et Maroy (2006), il va de soi qu'une même information est plus valide si elle a été obtenue par trois informateurs différents que par un seul. Plus valide encore est une information obtenue par trois instruments ou méthodologies différents. Selon Haldemann et Levy (1995) la triangulation est généralement conçue comme étant la comparaison d'au moins deux points de vue sur la réalité étudiée. Ces auteurs expliquent: « Dans ce premier sens,

triangler signifie multiplier les points de vue dans l'espoir que les biais inhérents à chacun des points de vue s'annulent mutuellement, augmentant ainsi la validité de la recherche. Cela est toutefois loin de se faire automatiquement » (*Ibid.*, p. 247).

Il existe trois types de triangulation: la triangulation des méthodes, la triangulation des données et la triangulation des sources (Denzin, 1978). Dans cette recherche nous utilisons la triangulation par les méthodes et par les données. La triangulation par les méthodes est utilisée pour obtenir des informations sur un même objet selon différents points de vue. La triangulation par les données est utilisée pour savoir si les données collectées selon ces différents points de vue convergent sur le sens à donner à la réalité observée. Gagnon (2005) mentionne que si des données contradictoires peuvent apparaître, elles sont à considérer avec précaution dans la mesure où elles peuvent être imputables à des erreurs d'application des techniques mais aussi, avec attention, dans la mesure où elles peuvent être l'occasion d'approfondir sa compréhension du cas. Cette mise en relation s'est concrétisée dans la représentation du modèle d'action de l'enseignant en ayant à l'esprit l'objectif de cette recherche qui est d'identifier les principales dimensions de la pratique d'enseignement susceptibles d'être influencées par les OV privilégiées d'un enseignant d'ÉPS.

4.4. Précautions prises pour assurer la confiance dans les résultats des deux études de cas

Les critères de rigueur avancés pour assurer la confiance dans les données dans une démarche qualitative comme celle-ci sont la crédibilité (validité interne), la transférabilité (validité externe), la fiabilité (fidélité) et la confirmation (objectivité) (Miles et Huberman, 2007; Savoie-Zajc, 2011). Dans une étude de cas et plus particulièrement dans cette recherche qualitative visant à caractériser le modèle d'action d'un enseignant d'ÉPS, l'idée n'est pas de mesurer un phénomène ou un concept mais de rendre compte de la réalité et de la complexité de ce phénomène ou

de ce concept par une étude approfondie, détaillée et descriptive de celui-ci. Une méthode courante pour assurer la validité de la démarche dans une étude de cas est l'utilisation de la triangulation. Pour assurer la validité de nos données, nous avons mobilisé une triangulation des méthodes et une triangulation des données décrites précédemment. Mais nous avons aussi pris, d'autres précautions méthodologiques. Nous les présentons ci-dessous.

4.4.1. Crédibilité

La crédibilité est le pendant du critère de validité interne. Il consiste à « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Parmi les stratégies utilisées pour limiter les problèmes de crédibilité nous avons mobilisé dans notre projet en référence à Karsenti et Demers (2011) et Savoie-Zajc (2011), a) la corroboration par les participants lors de l'entretien final, b) le recours à plusieurs modes de collecte de données (c'est-à-dire la triangulation des méthodes), c) la réalisation d'une étude préliminaire et, d) la présence prolongée et répétée sur le site de recherche.

4.4.2. Transférabilité

La transférabilité est le pendant du critère de validité externe mobilisé pour assurer la validité des études disposant de données quantitatives. Il établit le domaine à l'intérieur duquel les résultats de l'étude peuvent être généralisés. Ce critère ne s'applique pas à une étude de cas dans la mesure où ce type d'étude ne permet pas de généraliser les résultats produits. C'est l'unicité du cas qui constitue la richesse de l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2011; Savoie-Zajc, 2011).

Pour autant, afin d'identifier des ressemblances entre les études de cas et dans un souci de transférabilité du cas à un autre cas, une stratégie utilisée est la présentation détaillée et fouillée d'un cas. Elle consiste en une description du contexte professionnel du cas, de ses caractéristiques professionnelles ainsi qu'en une

description minutieuse du déroulement de la recherche. Nous avons tenté de répondre à cette exigence pour assurer, dans la mesure du possible, la transférabilité des cas étudiés (Karsenti et Demers, 2011; Savoie-Zajc, 2011).

4.4.3. Fiabilité

La fiabilité est le pendant du critère de fidélité mobilisé pour assurer la validité des études disposant de données quantitatives. Elle consiste à assurer la stabilité des données et à permettre la réplication de la recherche (Gagnon, 2005). En ce sens, nous avons testé nos techniques de collecte de données lors d'une étude préliminaire avant de les utiliser pour notre recherche. Cette démarche assure la stabilité et la pertinence des données collectées lors de la collecte de données proprement dite.

De plus, et selon ce que préconisent Roy (2009) et Savoie-Zajc (2011), nous avons utilisé la prise de notes ethnographiques afin de limiter les biais du chercheur et de retracer le plus fidèlement le déroulement du processus de recherche. Les notes ethnographiques que nous avons prises tout au long de cette recherche sont de deux ordres. Nous avons utilisé un carnet de collecte au moment de la collecte de données où nous notions tout ce qui avait trait au milieu de collecte et aux participants de l'étude préliminaire et de la collecte de données proprement dite. La prise de note était réalisée avant, pendant et après la passation des entretiens ou encore l'observation vidéoscopique en classe. Puis, nous avons utilisé un journal de bord tout au long de la recherche. Ce journal de bord était utilisé pour noter nos impressions, nos idées, notre planification, notre organisation de la recherche, notre progression ou encore nos idées de lectures et le report de citations.

4.4.4. Confirmation

La confirmation est le pendant du critère d'objectivité des recherches mobilisant des données de type quantitatives. Ce critère méthodologique renvoie « au

processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche. Cette recherche est-elle convaincante et crédible ? Les données sont-elles recueillies et analysées de façon rigoureuse ? » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Un moyen de confirmer la démarche de collecte et d'analyse de la recherche est de vérifier sa reproductibilité soit par un pair (calcul du pourcentage d'accord inter-codeur), soit en réitérant l'analyse à un intervalle de temps différent (calcul du pourcentage d'accord intra-codeur). Nous avons utilisé ce moyen à plusieurs reprises dans cette recherche qualitative lorsque nous avons demandé: à cinq experts de se prononcer sur la clarté, la représentativité et l'exhaustivité des indicateurs de la grille d'observation, à deux experts de tester l'opérationnalisation de la grille, à un pair de se prononcer sur le processus de codage à l'aide de la grille d'observation ou encore, lorsque nous avons réalisé avec deux autres pairs une démarche d'analyse de contenu thématique de nos données d'entretiens afin de comparer nos résultats.

En résumé, la prise de notes ethnographiques, la vérification par un pair, la description détaillée du cas et du déroulement de la recherche, ainsi que la réalisation d'une démarche d'analyse, la corroboration par les participants à l'étude ou encore la sollicitation d'experts du domaine de l'ÉPS à différentes étapes de notre projet de recherche constituent les différentes précautions méthodologiques que nous avons prises et qui nous ont servi à rendre compte des moyens mis en œuvre pour aboutir aux résultats présentés dans cette recherche qualitative.

Le tableau suivant, regroupe les informations méthodologiques présentées dans ce chapitre selon les types et les sources de données ainsi que les techniques utilisées pour la collecte et l'analyse de données.

Tableau 9
Synthèse de la collecte et de l'analyse des données

Études de cas			
Type de données	Sources de données	Techniques de collecte de données	Techniques d'analyse de données
Déclarées	Enseignants	Questionnaire	Calcul du profil d'orientations de valeur
		Entretien initial semi-dirigé	Analyse thématique
		Entretiens pré et post séance semi-dirigé	
		Entretien final semi-dirigé	
Observées	Enseignants	Grille d'observation de la pratique d'enseignement	Analyse descriptive
Analysées	Données audio et vidéo, notes de terrain qualitatives, score à l'IPEÉP	Triangulation des techniques	Triangulation des données

5. RÉSUMÉ DU TROISIÈME CHAPITRE

Le positionnement méthodologique adopté dans cette recherche est un positionnement qualitatif. Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche inductive et est menée selon un devis descriptif. La méthodologie utilisée est l'étude de cas. Elle est menée auprès de deux enseignantes d'ÉPS du secondaire ayant des profils d'OV contrastés c'est-à-dire, des enseignants ne privilégiant pas la même OV.

Pour réaliser ces deux études de cas, nous mobilisons les techniques de collecte de données du questionnaire, de l'entretien et de l'observation. Cette collecte de données est dans un premier temps testée lors d'une étude préliminaire, puis dans un second temps, elle est réalisée auprès de Coline et Sandrine, deux enseignantes d'ÉPS sur un de leur cycle d'enseignement. Coline a été sélectionnée pour participer à cette recherche car elle adopte un profil d'OV centré sur le processus d'apprentissage (PA) et Sandrine car elle adopte un profil d'OV centré sur l'auto-actualisation (AA). Nous avons réalisé pour chacune d'elles: un entretien initial, trois entretiens pré-séance, trois observations vidéoscopiques, trois entretiens post-séance et un entretien final.

Les stratégies d'analyses effectuées sur les données collectées s'inscrivent dans l'approche mixte d'analyse des données et selon la logique d'analyse inductive modérée. Plus spécifiquement, les données issues de la technique de l'entretien ont été analysées à partir d'une analyse de contenu thématique et les données issues de la technique de l'observation ont été analysées à partir d'une analyse descriptive. Les précautions méthodologiques prises pour la réalisation de ces deux études de cas sont présentées en termes de crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation des données.

QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS

Le modèle d'action de Coline

Le chapitre suivant présente les résultats obtenus pour l'enseignante d'ÉPS Coline à partir des données collectées et suite aux analyses effectuées. Dans une première partie, nous présentons la manière dont Coline se définit en tant qu'enseignante d'ÉPS. Dans une seconde partie nous présentons sa pratique d'enseignement en phases pré-active, interactive et post-active. Dans une dernière partie nous présentons notre compréhension du modèle d'action de Coline. Nous terminons par un résumé reprenant les grandes lignes de ce quatrième chapitre.

1. DOCUMENTER LA MANIÈRE DONT COLINE SE DÉFINIT

Dans cette première partie, nous documentons la manière dont Coline, privilégiant l'OV du processus d'apprentissage, se définit en tant qu'enseignante d'ÉPS. Nous allons tâcher d'y répondre en présentant les conceptions que Coline a de son métier et de l'apprentissage des élèves. Nous développons également les caractéristiques professionnelles concernant ses habitudes de fonctionnement. Nous décrivons son contexte d'enseignement puis terminons en mettant en relation les éléments présentés avec les catégories d'OV identifiées.

1.1. Contexte professionnel

Coline est issue d'une famille d'enseignants. Sa mère, sa grand-mère et sa tante étaient enseignantes. Évoluant dans ce contexte, elle a toujours voulu faire le métier d'enseignant. Depuis toute petite, elle a développé le goût pour la pratique sportive grâce à son père. Elle a eu une pratique sportive importante à la période du

lycée⁷ où elle était en option sport et a actuellement une pratique sportive régulière. Faire le métier d'enseignant d'ÉPS s'est présenté à elle naturellement et lui permet de lier enseignement et pratique sportive.

Actuellement, Coline est une enseignante ayant plus d'une vingtaine d'années d'expérience. Elle enseigne depuis une quinzaine d'année dans le même établissement. Depuis le début de sa carrière elle a suivi près d'une vingtaine de formations continues. Elle estime que c'est important dans son métier de se former régulièrement. Elle est la seule enseignante d'ÉPS à temps plein dans son établissement et ses autres collègues d'ÉPS changent régulièrement. Elle aime bien avoir de nouveaux collègues pour voir des choses différentes et renouveler sa pratique professionnelle mais aussi pour se questionner sur ce qu'elle fait.

Je pense aussi qu'au bout d'un moment, ça fait longtemps que je travaille, ça fait longtemps que je travaille ici aussi, ça fait longtemps que je fais les mêmes activités, et dès fois j'ai l'impression que [...] Voilà. Dès fois je me dis qu'il faut des ... qu'il y ait des nouveaux collègues c'est bien parce qu'en discutant ça aide à voir des choses différentes et donc [...] ça aide à moins tourner en rond. (CF3437)

Coline enseigne dans un collège en zone urbaine classé en ZEP. C'est un collège de taille moyenne avec près de 400 élèves répartis sur les quatre niveaux d'enseignement suivants: 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Les élèves proviennent majoritairement de milieux socio-économiques défavorisés. L'établissement comporte une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et intègre des élèves malentendants. Coline est très impliquée dans la vie du collège et participe à de nombreux projets. Elle intervient en soirée dans le cadre de l'aide aux devoirs, elle forme les élèves aux premiers secours, elle organise une classe de mer pour les élèves de 6ème afin de les initier aux activités nautiques, enseigne la voile

⁷ Le lycée est l'équivalent du cégep dans le système d'éducation québécois. Il dure trois ans. Il succède au collège, l'équivalent de l'école secondaire, qui dure quatre ans.

aux élèves de 5^{ème} et participe également à l'organisation du CROSS du collège (une course scolaire en milieu naturel).

Coline enseignait l'ÉPS aux niveaux 6ème et 5ème lors de sa participation au projet de recherche. Elle enseignait à un public d'élèves mixte (garçons et filles) ainsi qu'à des élèves malentendants. Coline aime les APSA qu'elle enseigne, elle a du plaisir à enseigner les sports-collectifs, la natation, la gymnastique ou encore les sports de raquette et la voile. Elle aime particulièrement enseigner la natation et trouve difficile de faire progresser les élèves en handball ayant fait de la compétition plus jeune dans cette activité. Par contre, elle a peu de connaissances dans les activités artistiques. Elle a d'ailleurs suivi une formation sur l'acrosport et est intéressée par l'enseignement de ce type d'activité. Elle a également peu de connaissances dans les activités de combat mais n'est pas intéressée ni formée à l'enseignement de ces activités.

1.2. Représentations du métier

Selon Coline, le métier d'enseignant d'ÉPS comporte deux volets: être éducatrice et être pédagogue. Pour Coline, être éducatrice, c'est avoir un rôle social qui n'est pas seulement lié à l'enseignement de l'ÉPS. Cela se traduit en dehors de son enseignement par son investissement dans plusieurs tâches « hors enseignement » qui font partie de son métier. Selon elle, durant sa pratique d'enseignement cela se traduit par le fait d'être patiente, d'être à l'écoute des élèves, de garder la position d'adulte, de montrer l'exemple pour pouvoir faire passer le message souhaité. Elle identifie que son expérience à la fois personnelle et professionnelle l'aide à ne pas s'emporter pour rien tandis que la fatigue participe dans son cas à être moins bonne enseignante et à s'emporter au lieu d'être à l'écoute.

L'âge passant, les années passant... même si j'essaie d'être toujours quelqu'un de motivée, de tout ça, je sens et je sais que mon état de fatigue joue beaucoup dans ma manière d'enseigner. (CI1123)

Tandis qu'être pédagogue, signifie pour Coline, enseigner comme les autres collègues une spécialité, ici l'ÉPS. Être pédagogue, c'est faire partie d'une équipe éducative et apprendre des choses aux élèves. En tant qu'enseignante d'ÉPS, elle utilise le sport comme moyen pour apprendre des choses aux élèves. Apprendre des choses signifie développer chez les élèves des habiletés physiques, tactiques et intellectuelles. Pour cela, un grand nombre de répétitions est nécessaire, précise Coline. Et lorsque les élèves ont des difficultés malgré la répétition, elle explique que sa mission est de trouver les blocages des élèves et de proposer des situations appropriées à leurs problèmes. Elle a conscience qu'elle ne trouve pas toujours le blocage ou la situation appropriée pour aider efficacement les élèves.

Je suis là pour enseigner, pour moi c'est ça: c'est de la pédagogie. C'est ça être pédagogue [...] c'est que j'utilise le sport pour atteindre d'autres choses que le sport quoi! C'est-à-dire que j'utilise le sport pour développer des qualités physiques certes, mais aussi mentales. (CI523)

À travers sa mission d'enseignement de l'ÉPS, en tant qu'éducatrice et pédagogue, Coline souhaite que les élèves deviennent de bons citoyens et de bons sportifs. Respectivement, elle souhaite qu'ils se parlent bien entre eux et qu'ils respectent leurs différences. Elle souhaite qu'ils sachent s'échauffer et qu'ils aient du plaisir à faire du sport. Elle pense que les connaissances apprises par les élèves sur l'échauffement leur serviront plus tard. Et elle aimerait qu'à travers ses cours, les élèves découvrent des activités sportives et aient envie de les pratiquer en dehors du contexte de l'ÉPS.

1.3. Conception de l'apprentissage et de ses conditions d'émergence

Avoir appris quelque chose en ÉPS, selon Coline, c'est comprendre ce qu'il y a à faire et réussir à le faire. L'un ne va pas sans l'autre. Il y a le moteur et le cognitif, la réalisation et la compréhension. Selon Coline, les valeurs du sport c'est les deux. Il n'y a pas d'apprentissages moteurs sans apprentissages cognitifs. C'est-à-dire que pour réussir à maîtriser une habileté technique ou tactique, il faut passer par

des étapes de compréhension, de réflexion et d'analyse des conditions de réalisation de l'habileté.

Avant tout oui quelqu'un qui fait quelque chose et qui ne comprend pas ce qu'il fait, ça ne m'intéresse pas du tout. Jamais. (CI625) Je pense quand même qu'à un certain moment pour progresser il faut arriver à passer par une phase de...on va dire intellectuelle. On l'appelle comme on veut mais bon...de compréhension. Il y a quand même un mécanisme autre que moteur. (CF2837)

Elle apprécie d'ailleurs de travailler avec les plus âgés (classes de 4^{ème} et 3^{ème}) pour leurs capacités de compréhension et d'analyse plus développées que celles des plus jeunes (classes de 6^{ème} et 5^{ème}).

Si apprendre, c'est passer par une étape de compréhension, Coline précise que la compréhension doit porter, d'une part, sur ce qu'il y a à réaliser pour s'engager dans l'action et, d'autre part, sur les conditions de réalisation d'une habileté pour savoir comment réaliser l'action. Les élèves doivent comprendre pour quelles raisons ils réussissent ou échouent dans une situation donnée. Pour cela, ils doivent apprendre à identifier et différencier des actions techniques, stratégiques à l'aide d'indicateurs précis suite à une observation, une analyse ou une discussion entre pairs. En d'autres termes ils doivent apprendre à identifier les conditions de réalisation et de réussite d'une action.

Par exemple, dans mes attentes, ce n'est pas seulement qu'ils réussissent à faire... je ne sais pas moi...un smash au badminton par exemple. Mais [...] qu'ils sachent pourquoi à ce moment-là ils ont raté leur smash ou qu'est-ce qu'il faut mettre en œuvre pour réussir un smash. C'est tout ça quoi. (CI623)

Pour apprendre, il est donc nécessaire de comprendre ce qu'il y a à faire et comment le faire mais il est également nécessaire d'être acteur. En effet, selon Coline, les élèves doivent être acteurs de leur apprentissage. Pour développer des apprentissages cognitifs les élèves doivent utiliser l'observation, la discussion entre

pairs ou produire des traces concrètes de leur compréhension en remplissant des fiches d'observation ou en répondant à ses questions. En d'autres termes, ils doivent démontrer leur engagement dans les situations demandées en rentrant dans des consignes et des rôles définis fixés par elle. Coline a conscience que certains élèves peuvent avoir compris et savoir ce qu'il y a à faire sans pour autant réussir au plan moteur à réaliser la situation demandée. Dans ce cas, c'est à elle de les solliciter et de les soutenir pour qu'ils s'exercent et qu'ils y arrivent.

Je ne peux pas penser que ça suffirait qu'ils me décrivent un service s'ils n'arrivent jamais à le faire. Ça c'est hors de question parce qu'à ce moment-là c'est du virtuel. Ce n'est pas de l'ÉPS. [...] Par contre, de l'autre côté, quelqu'un qui arrive à faire et qui a du mal et qui fait. On va le solliciter mais bon, voilà pour développer ça. (CF2837)

1.4. Auto-perception de son style d'enseignement

En accord avec sa personnalité, Coline est exigeante avec elle-même et avec ses élèves. Elle explique que les élèves la perçoivent sans doute comme quelqu'un de stricte plutôt qu'exigeante. Selon elle, elle se doit d'être exigeante car elle est enseignante. Et être enseignante, c'est faire apprendre des contenus d'enseignement aux élèves en mettant la barre de ses exigences à un bon niveau.

Afin d'être équitable, Coline réalise les mêmes évaluations pour tous les élèves y compris si elle a fait du travail différencié avec les élèves selon leur niveau d'habileté. Pour Coline, il est important d'avoir les mêmes exigences et les mêmes ambitions pour tous les élèves, qu'ils soient plus forts ou plus faibles surtout avec des classes en ZEP. Sa mission d'enseignement ne consiste pas à faire en sorte que les bons deviennent excellents. Elle est principalement là pour s'occuper des moyens et des faibles. Elle essaie d'encourager, de soutenir et de motiver tous les élèves durant les cours d'ÉPS.

On a la caractéristique que dans chacune de nos classes [dans cet établissement en ZEP] d'abord elles sont très hétérogènes et donc je ne suis pas là pour faire en sorte que les bons deviennent excellents et puis laisser tomber les autres. Moi je vais plutôt m'occuper des moyens et des faibles et du coup essayer de les monter eux et alors eux ça rame quand même quoi. (CF2337)

De plus, Coline pense être perçue par les élèves comme étant sympathique parce qu'elle utilise l'humour et qu'elle essaie d'avoir une bonne relation avec eux. En effet, Coline aime faire de l'humour, utiliser la dérision pour détendre l'atmosphère ou pour faire passer un message différemment. Ainsi, son style d'enseignement s'accorde à sa personnalité.

Je fais ce que je suis, ça transparait. C'est vrai que je suis à la fois quelqu'un je pense d'exigeante et en même temps qui a une certaine souplesse et qui joue beaucoup sur l'humour, et sur la dérision de temps en temps. (CI1423)

1.5. Dimensions structurantes de la pratique professionnelle

Tout d'abord, Coline procède presque toujours de la même façon dans son enseignement. Au début du cycle d'enseignement, elle commence par faire une évaluation diagnostique pour faire des groupes de niveaux. Au milieu du cycle, elle apporte des contenus d'enseignement différenciés selon les groupes de niveaux réalisés lors de la phase de stabilisation des niveaux. Elle profite de cette phase pour prendre des données sur la compréhension et l'application par les élèves des contenus présentés (évaluation formative non déclarée). En fin de cycle, elle évalue les niveaux d'habiletés pour voir les progrès des élèves. Elle travaille beaucoup de cette façon car elle trouve que cela facilite l'évaluation.

Si j'ai fait une évaluation de départ, évidemment ça je le garde pour faire les groupes et je le garde pour la fin pour noter les progrès. Par exemple en gym j'en tiens compte, ça c'est une fiche qui m'a servi à faire les groupes de niveau. Et puis ben je la garde pour regarder leur progrès ça. (CI1823)

Ensuite, Coline respecte minutieusement les programmes scolaires. À cet effet, elle regarde les compétences attendues ciblées dans les programmes pour l'APSA enseignée en fonction du niveau enseigné. Pour Coline, il est évident qu'elle doit respecter les programmes car c'est ce qu'on lui demande. Elle regarde donc ce qui est stipulé dans les programmes pour planifier l'évaluation finale. Néanmoins, elle ne voit pas d'inconvénient à se conformer aux programmes scolaires puisqu'ils traduisent ce qui l'intéresse dans l'enseignement.

Voilà, le plus que je peux parce que c'est ce qui m'intéresse. Et c'est ce que je dois faire, c'est aussi ce qu'on me demande de faire. On ne me demande pas de faire des passes pendant deux heures ou que des petits matchs où ils comptent les points. Il y a autre chose qu'on me demande quand même de faire. J'essaie aussi de suivre les programmes. Voilà c'est aussi ce que je pense de mon métier mais aussi ce qu'on me demande de faire. (CI1523)

Par contre, Coline déclare n'avoir jamais respecté les programmes sur l'évaluation prescrivant de répartir les points selon les modalités suivantes: 2/3 de la note sur la maîtrise et 1/3 de la note sur la participation. Elle estime que six ou sept points sur la participation c'est trop. Dans son système d'évaluation elle y accorde que deux ou quatre points maximum. Elle préfère évaluer les élèves principalement sur leur progrès dans la performance et la maîtrise d'une APSA donnée.

1.6. Contexte d'enseignement de l'APSA tennis de table

Tout au long de l'année scolaire, Coline a enseigné à la classe de 5^{ème} que nous sommes venus observer pour la présente recherche: le lancer de javelot, la gymnastique, le tennis de table, le volley-ball et la voile. Nous avons suivi Coline sur son enseignement du tennis de table avec cette classe de 5^{ème} composée de 24 élèves (14 filles et 10 garçons). C'est leur première expérience dans l'APSA tennis de table. Les élèves relèvent donc du niveau 1 en référence à la classification par niveau des programmes scolaires.

Tout d'abord, selon Coline, la classe de 5^{ème} observée est une classe où les élèves se comportent bien même s'ils sont un peu bavards. Elle n'a pas de difficulté particulière ou de comportement d'indiscipline à gérer avec cette classe. Cependant, c'est une classe très hétérogène avec de grands écarts de niveaux. Il y a beaucoup d'élèves faibles qui ont de grandes difficultés scolaires. Cette caractéristique liée au public en ZEP, déclare-t-elle, lui demande dans son enseignement d'aller suffisamment dans le détail au plan des explications et de répéter toujours les mêmes choses. Avec ce public d'élèves, elle passe beaucoup de temps sur les mêmes choses et par conséquent avance lentement dans les apprentissages.

Mais c'est vrai qu'aussi quand même, je ne sais pas comment c'est ailleurs, quand même le fait que nous ici on a des enfants, alors qui ne sont pas forcément très indisciplinés, mais qu'ont besoin qu'on leur rabâche les choses quand même. (CF2337)

Ensuite, Coline considère le tennis de table comme une activité de motricité fine dans laquelle il y a une construction de points à élaborer. En ce sens, c'est une activité qui demande réflexion, observation, concentration ainsi qu'une bonne représentation dans l'espace. D'après Coline, les élèves ont des préconceptions à propos du tennis de table qui seraient liées à l'activité « ping-pong » qu'ils peuvent pratiquer en tant que loisirs.

Ça vient peut-être de cette image qu'ils ont de l'activité ... qui est une activité où on joue en vacances sur les terrains de camping on va jouer au ping-pong enfin voilà. Ou on ne joue pas du tout. Mais c'est plus on s'amuse. (CF837)

Le contexte d'enseignement du tennis de table dans lequel travaille Coline est très contraignant. Elle dispose d'installations sportives éloignées de l'établissement scolaire et de matériel en mauvais état de fonctionnement. En effet, l'enseignement du tennis de table a été réalisé dans un gymnase extérieur à l'établissement scolaire, accessible à pied en dix à quinze minutes de marche. Le fait que le gymnase soit relativement éloigné du collège impacte la durée d'enseignement

des séances qui se déroulent ordinairement sur un créneau de deux heures. À l'arrivée au gymnase, il faut encore compter, le temps d'installation et de rangement du matériel. De plus, le matériel étant vieillissant, certaines tables sont inutilisables. Coline est contrainte dans son enseignement par le nombre de tables disponibles par groupes d'élèves. Au début du cycle d'enseignement observé, elle avait six tables de disponibles à la première séance, et après s'être occupée de la réparation des tables, elle disposait pour la suite du cycle de neuf tables en état de fonctionnement.

Enfin, suite à un ensemble de contraintes (journées de formation, voyage scolaire, journées fériées, vacances scolaires, incident divers, etc.), le cycle d'enseignement du tennis de table prévu sur huit semaines n'a duré que quatre semaines, certaines séances d'enseignement étant espacées de plus d'un mois. Le cycle observé, même s'il correspond à une certaine réalité de la pratique professionnelle des enseignants d'ÉPS selon Coline, est un cycle inachevé et demeure un cas exceptionnel.

1.7. Une manière de se définir en lien avec trois orientations de valeur

La manière dont Coline se définit en tant qu'enseignant d'ÉPS nous permet d'identifier des liens entre sa pratique déclarée et trois OV différentes. Tout d'abord, l'OV de la maîtrise de la discipline (MD) est caractérisée dans le discours de Coline par le fait 1) qu'elle souhaite former à travers les cours d'ÉPS de bons sportifs. En effet, les enseignants centrés sur MD souhaitent transmettre un héritage culturel d'une génération à une autre. Transmettre l'héritage culturel signifie pour Coline initier les élèves à la pratique d'activités physiques sportives traditionnelles (telles que la natation, l'athlétisme, la gymnastique, les sports collectifs ou les sports de raquette) et idéalement qu'ils poursuivent la pratique sportive de ces activités en dehors des cours d'ÉPS. L'OV MD est également caractérisée dans le discours de Coline par le fait 2) qu'elle organise sa pratique autour de la répartition des élèves par groupes de niveaux de manière à faciliter l'évaluation de leur progrès dans la maîtrise et la performance

de l'APSA enseignée. En effet, tel que défini au plan théorique, un enseignant centré sur MD met l'accent sur l'efficacité des élèves à appliquer et à démontrer la maîtrise et la performance d'habiletés spécifiques. En ce sens, il apparaît que Coline déclare organiser sa pratique d'enseignement autour de l'évaluation en début, milieu et fin de cycle dans le but de mesurer et d'évaluer l'efficacité de ses élèves dans l'APSA tennis de table.

Ensuite, l'OV du processus d'apprentissage (PA) est caractérisée dans le discours de Coline par sa représentation de l'apprentissage liant les aspects cognitifs et moteurs. En effet, les enseignants centrés sur PA mettent l'accent sur les aspects cognitifs de l'apprentissage (le comment on apprend) et accordent de l'importance aux capacités de compréhension des élèves. De la même manière, Coline a pour conception qu'il n'y a pas d'apprentissage moteur sans apprentissage cognitif. De ce fait, elle déclare mettre l'accent dans son enseignement sur la compréhension des élèves concernant ce qu'il y a à réaliser et comment le réaliser pour que les élèves s'engagent efficacement dans les activités d'enseignement apprentissage proposées.

Enfin, l'OV de la responsabilisation sociale (RS) est caractérisée dans le discours de Coline par le fait qu'elle souhaite former à travers les cours d'ÉPS de bons citoyens. En effet, les enseignants centrés sur RS mettent l'accent dans leur enseignement sur le vivre ensemble. En ce qui concerne ses élèves, vivre ensemble passe par le respect des autres et le respect des différences.

Le tableau 10 ci-dessous présente une synthèse du profil général d'enseignement de Coline à partir de l'analyse de ses pratiques déclarées.

Tableau 10

Synthèse sur la manière dont Coline se définit en tant qu'enseignante d'ÉPS

Représentations du métier	Éducatrice: être à l'écoute Pédagogue: faire apprendre Former de bons citoyens et de bons sportifs
Conception de l'apprentissage et de ses conditions	Pas d'apprentissage moteur sans apprentissage cognitif Compréhension des conditions de réalisation des actions à produire Être acteur de ses apprentissages pour pouvoir apprendre
Auto-perception du style d'enseignement	Exigence: mettre la barre à un certain niveau Équité: avoir les mêmes attentes pour tous les élèves Humour: faire passer un message différemment
Dimensions structurantes de la pratique professionnelle	Fonctionnement par groupe de niveaux pour faciliter l'évaluation Respect des compétences attendues dans les programmes scolaires Évaluation centrée sur la performance et la maîtrise dans une APSA
Contexte d'enseignement	Classe de 5 ^{ème} très hétérogène APSA tennis de table Contexte d'enseignement contraignant Cycle d'enseignement inachevé
Présence des OV	<u>Orientation de valeur de la maîtrise de la discipline (MD):</u> Représentation du métier: bon sportifs Caractéristiques professionnelles: évaluation de la maîtrise et de la performance dans une APSA donnée facilitée par une organisation par groupes de niveaux <u>Orientation de valeur du processus d'apprentissage (PA):</u> Représentation de l'apprentissage: lier moteur et cognitif <u>Orientation de valeur de la responsabilisation sociale (RS):</u> Représentation du métier: bon citoyens

2. DOCUMENTER SA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Dans cette deuxième partie nous documentons la pratique d'enseignement de Coline en phases pré-active, interactive et post-active. Pour cela, nous allons en

premier lieu présenter la planification de son enseignement. Nous commençons par présenter ses objectifs d'enseignement, nous poursuivons par la présentation des activités planifiées et nous terminons, par la présentation des méthodes d'enseignement anticipées. En second lieu, nous allons présenter la structure et les modalités de l'intervention d'enseignement de sa pratique sachant que sur les quatre séances du cycle, nous en avons observé trois (les séances 1, 3 et 4). En dernier lieu, nous présentons les rétroactions de Coline sur sa pratique d'enseignement et sur le déroulement général de son cycle d'enseignement. Nous terminons cette partie en faisant le lien entre les éléments présentés et les OV.

2.1. Enseignement du tennis de table: phase pré-active

Coline planifie ses séances d'enseignement le week-end pour la semaine suivante. Elle passe du temps à préparer par écrit toutes ses séances à l'avance. Elle n'aime pas travailler à la dernière minute. Elle travaille également tous les soirs en notant par exemple dans un cahier ses progressions pour chaque classe.

Lorsqu'elle planifie les situations d'enseignement qu'elle va proposer aux élèves, elle ne cherche pas dans les bouquins des situations toutes faites. Elle préfère créer des situations par elle-même au regard des objectifs d'enseignement poursuivis ou de ce qu'elle souhaite développer aux plans moteur, tactique ou intellectuel chez les élèves. Elle s'inspire parfois des formations qu'elle a eues ou des situations et des tableaux de l'ouvrage collectif de Claude Volant organisés conformément à la structure des programmes selon les capacités, attitudes et connaissances à développer chez les élèves pour la compétence visée.

J'ai toujours essayé de sortir ça de ma tête ou bien alors de m'inspirer de certaines choses que j'aurai vues ou pourquoi pas de temps en temps que j'avais lues ou que j'avais faites en stage ou des choses comme ça. Mais je ne cherche pas à ouvrir un bouquin et à me dire bon qu'est-ce qui... pour faire ça...eux ils proposent ben tiens allez hop... Les fiches toutes faites ça n'a jamais été trop mon truc. (CI1623)

Coline précise également qu'elle respecte souvent sa planification de séance. Cela lui arrive de prévoir une séance trop longue mais en général elle respecte ce qu'elle a prévu de faire. S'il lui arrive parfois de s'en écarter, c'est parce qu'elle a vu que quelque chose n'a pas été compris. Dans ce cas, elle regroupe les élèves et réexplique ce qu'elle attend d'eux. Si cette situation se manifeste, elle va alors noter dans son cahier ce qu'elle a fait par rapport aux comportements des élèves qui sont ressortis dans la séance. Elle s'adapte également aux conditions climatiques. Par exemple, s'il fait froid, elle va prévoir moins de situations et un échauffement plus long pour que les élèves s'échauffent convenablement.

Après en général, je m'en tiens à ce que j'ai prévu. Ça m'arrive de bifurquer. Ce n'est pas impossible, mais je le note du coup. (CI1923)

2.1.1. Planification des objectifs d'enseignement

Objectifs de cycle

Coline vise deux objectifs principaux pour les élèves dans le cycle d'enseignement du tennis de table. Le premier objectif pour les élèves est de connaître et d'appliquer les règles de l'APSA tennis de table (objectif RÈGLES). Ce qu'elle entend par connaître les règles, c'est savoir compter les points et savoir la différence entre un service et un renvoi. Selon Coline, savoir appliquer les règles de l'APSA tennis de table, c'est: 1) savoir jouer un match de tennis de table (en commençant par un service, en renvoyant la balle chez l'adversaire ou en arrêtant la balle lors d'une faute de l'adversaire) puis, 2) être capable d'annoncer le score et le changement de service en même temps que d'être joueur mais aussi d'être capable de donner le score final, le gagnant et le perdant à la fin d'un match. Selon Coline, en termes d'exigence, les deux objectifs visés correspondent au minimum requis pour tous les élèves.

Enfin le plus compliqué c'est la particularité entre le service et puis le renvoi. Donc les caractéristiques du service surtout, c'est là-dessus que j'insiste. (CPB47) [...] [*Le chercheur*: d'accord, donc ce qui est important pour toi, c'est qu'ils sachent bien compter... bien servir] ah ben oui ça sinon tu ne peux pas jouer au ping-pong. (CPB67)

Le deuxième objectif pour les élèves est de varier les trajectoires de balles en ayant l'intention de viser en dehors de la zone du milieu de la table adverse, ceci dans le but de mettre en difficulté l'adversaire (OBJECTIF VISER). Coline explique que l'objectif RÈGLES représente la base de ce que les élèves doivent apprendre dans l'APSA tennis de table. Elle doit commencer par leur enseigner les règles pour qu'ils puissent jouer des matchs de tennis de table dans les règles mais ce n'est pas ce qui l'intéresse le plus. Le plus intéressant pour Coline est de travailler l'objectif VISER afin d'entraîner les élèves à développer des habiletés techniques et tactiques permettant intentionnellement de mettre en difficulté l'adversaire. C'est la construction de points à élaborer qu'elle aime enseigner.

Objectifs de la séance 1

Pour la première séance du cycle, Coline avait trois objectifs d'enseignement, deux objectifs concernent les élèves et le troisième la concerne. Le premier objectif consistait à présenter la procédure de mise en place du matériel (objectif MATÉRIEL). Cette procédure est importante pour Coline car elle permet d'éviter de perdre du temps. Une fois que les élèves savent où aller chercher le matériel, comment le déplacer pour ne pas se faire mal et où l'installer, ils n'ont plus qu'à répéter la procédure les séances suivantes. Selon Coline, c'est une routine à acquérir rapidement. Elle insiste également sur le fait de manipuler les tables de tennis de table avec douceur et précaution, notamment lors de l'ouverture et de la fermeture des pans de table afin d'éviter de casser le matériel déjà fragile.

Le deuxième objectif consistait à présenter les règles de l'APSA tennis de table (objectif RÈGLES). Coline explique qu'il est important que les élèves connaissent les règles du tennis de table pour pouvoir jouer. En effet, s'ils ne jouent

pas avec les mêmes règles, il n'est alors pas possible de comparer les élèves entre eux. Elle qualifie le niveau d'exigence de cet objectif comme étant le minimum et le plus facile.

Au début de toute façon, enfin ça ne va pas me permettre que tous au bout de la première séance soient capables de compter les points ou tous de servir ou tous d'arbitrer. Mais on va dire que bon on part du minimum, enfin du truc le plus facile. (CPB67)

Le troisième objectif consistait à faire des groupes de niveaux (objectif NIVEAU). Pour Coline, il est évident de faire le tri entre les élèves forts, moyens et faibles en début de cycle, elle procède toujours de cette façon. Et lorsqu'elle n'a pas le temps de voir le niveau de tous les élèves lors de la première séance, elle poursuit son objectif NIVEAU lors de la deuxième séance. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé sur le cycle d'enseignement observé.

Le fait de n'avoir que six tables de tennis de table à la première séance pour 22 élèves était très contraignant pour l'atteinte de l'objectif NIVEAU de Coline. Le ratio nombre d'élèves par nombre de table était trop élevé et lorsqu'elle tournait dans les groupes, il y avait plusieurs élèves qu'elle ne voyait pas du tout jouer. Elle ne pouvait pas observer leur niveau de jeu. C'est pourquoi, lors de la deuxième séance du cycle (une séance qui n'a pas été observée), elle a poursuivi la formation des groupes de niveaux pour avoir le temps de voir jouer chacun des élèves (objectif NIVEAU).

Déjà ça va être... on va dire déjà la gestion du matériel [...] Ensuite ça va être quelques petites règles mais presque rien, on va dire la présentation de l'activité parce que je ne suis pas sûre mis à part quelques-uns qui en ont fait peut-être en dehors mais bon en 6^{ème} on en fait pas du tout. Donc c'est peut-être la première fois qu'ils vont faire. Et puis après donc c'est une première séance on va dire donc de découverte et surtout... sans doute sur deux séances vu qu'elle va être courte je pense... donc sur faire des groupes de niveaux. Donc on va dire c'est assez simple. Voilà. C'est plus comment on s'organise tous ensemble pour qu'on ne perde pas trop de temps. (CPB27)

Objectifs de la séance 3

Pour la troisième séance du cycle, Coline avait trois objectifs d'enseignement pour les élèves. Le premier objectif consistait à affiner le travail d'échange de balle entre partenaires dans une visée de coopération (objectif ÉCHANGE). Le deuxième objectif consistait à varier les trajectoires de balles en ayant l'intention de viser en dehors de la zone du milieu de la table adverse toujours dans une visée de coopération (objectif VISER). Le troisième objectif consistait à amener les élèves à différencier le travail d'échange de balle avec un partenaire du travail de rupture de l'échange avec un adversaire dans une visée d'opposition (objectif RUPTURE).

D'abord dans l'échange, c'est à dire qu'il faut être sûr que tout le monde soit capable d'échanger, en envoyant, enfin être capable d'envoyer la balle n'importe où, facilement, c'est-à-dire sur des études de trajectoire d'abord. Et puis alors après sur la façon dont, comment, ben ça va être sur viser, c'est essentiellement sur oui, on va passer sur des trajectoires on va dire au début faciles, relativement hautes et centrales jusqu'à des trajectoires différenciées, plus courtes, plus longues, sur le côté... (CPC35)

Coline qualifie les objectifs VISER et RUPTURE d'exigeants pour la majorité des élèves. Elle explique également que les trois objectifs visés correspondent à une progression logique pour travailler la liaison échange – rupture de l'échange en conformité avec ce qui est demandé dans les programmes scolaires pour le niveau 1 en tennis de table.

Objectifs de la séance 4

Pour la quatrième et dernière séance du cycle en raison de contraintes extérieures, Coline avait deux objectifs, le premier concernant les élèves et le deuxième la concernant comme enseignante. Le premier objectif consistait à ce que les élèves jouent pour le plaisir puisque, d'une part, ils n'avaient pas joué depuis longtemps et, d'autre part, c'était leur dernière séance de tennis de table (objectif PLAISIR). Le deuxième objectif consistait à évaluer le niveau des élèves (objectif NIVEAU). À travers cet objectif, Coline voulait voir les progrès des élèves

notamment concernant l'acquisition des fondamentaux de l'activité, c'est-à-dire l'objectif RÈGLES.

L'objectif c'était déjà qu'ils se fassent plaisir en dernière séance parce que ça fait longtemps qu'ils n'ont pas joué aussi. [...] Donc je n'ai pas voulu leur faire une évaluation comme les autres classes. [...] Je ne sais pas encore si je vais les noter, si ça va déboucher sur une note ou pas, ça dépendra un peu du résultat. Et donc j'ai prévu qu'ils jouent eux...par groupe de niveaux. Donc qu'ils remplissent une fiche, c'est des petits tournois en fait. Où je vais leur demander ben uniquement on va essayer de gagner les matchs et puis compter les points et remplir la fiche. Et moi je vais tourner sur les tables pour voir si la fiche est bien remplie, ça évidemment je le saurai après, et surtout essayer de voir leur niveau de jeu. (CPG18)

Les objectifs VISER, ÉCHANGE, RUPTURE et RÈGLE déterminés par Coline découlent directement des textes officiels. Elle explique qu'effectivement une fois que les groupes de niveaux sont réalisés, la formulation de ses objectifs d'enseignement dépend de ce qui est stipulé dans les programmes pour le niveau 1 dans l'activité tennis de table.

2.1.2. Planification des activités d'enseignement

L'analyse des pratiques déclarées de Coline fait ressortir, en ce qui concerne sa planification, une organisation du cycle et une organisation des séances à l'intérieur du cycle s'articulant autour de l'objectif NIVEAU. Au plan du cycle d'enseignement, la planification par Coline de l'objectif NIVEAU correspond à l'organisation suivante: 1) faire une évaluation diagnostique sur deux séances pour trier les élèves par niveau faible, moyen, fort, 2) enseigner les contenus par groupes de niveaux au milieu du cycle et voir si les élèves progressent, 3) évaluer les progrès des élèves par rapport à leur classement initial par niveau.

Lors de la première séance, les situations planifiées par Coline après l'explication et la mise en place des tables sont une situation d'explication (Situation 1) concernant l'utilisation de la raquette et de la balle, une situation

d'échauffement (Situation 2) pour se familiariser avec la manipulation de la raquette et de la balle, une situation d'explication des règles du tennis de table (Situation 3), une situation d'échauffement sous la forme d'un match (Situation 4) pour apprendre à jouer dans les règles (et donc appliquer ce qui vient d'être présenté), puis, une situation de matchs montée-descente (Situation 5) où le gagnant monte jouer sur la table supérieure et le perdant se dirige sur la table inférieure pour le match suivant. Lors des matchs montée-descente les élèves doivent jouer dans les règles du tennis de table (savoir servir, savoir jouer) et ils doivent savoir compter les points pour pouvoir déterminer le gagnant et le perdant à la fin du match et savoir lequel des deux joueurs descend ou monte. Selon Coline, ce mode d'organisation « montée-descente » est facilitant en sports de raquette car il permet de faire un tri efficace du niveau des élèves, ceci à condition de faire suffisamment de matchs pour que les élèves aient le temps de se répartir sur les différentes tables de niveaux.

Lors de la troisième séance, les situations planifiées par Coline après la mise en place des tables sont une situation d'échauffement en 1c2 (Situation 6), celui qui est seul doit envoyer les balles sur la table adverse en alternant gauche-droite, une situation « concours d'échanges » en 1c1 (Situation 7) où les élèves doivent faire le maximum d'échanges de balles, une situation appelée « zones interdites » en 1c1 (Situation 8) avec un entraîné et un entraîneur, l'entraîneur vise le centre de la table adverse et l'entraîné vise sur les côtés de la table adverse en dehors de la zone interdite, puis, une situation de match en 1c1 (Situation 9) avec observation.

Alors la première situation en fait c'est...donc échauffement, on échange avec [...] Ensuite un concours d'échange à deux... avec une troisième personne qui compte. [...] Ensuite après ce concours d'échanges, donc une... question, alors là je prends les résultats... Poser la question un petit peu, voilà, comment vous avez fait pour avoir ces résultats-là, donc où est-ce que globalement, comment vous envoyez la balle, où vous envoyez la balle, et c'est là que j'espère que ce qui va sortir c'est plutôt on va dire: des balles pas trop rapides... plutôt au centre de la table, donc ni trop sur les côtés, ni trop à l'arrière, ni trop rapide, on va dire ça comme ça... et de là du coup leur dire bon ben OK ça on l'a fait, et donc maintenant qu'est-

ce que vous pensez qu'il faudrait changer si je vous disais: bon ben maintenant on est plus en échange, mais en match [...] et donc à ce moment-là, on va travailler avec les donc fameuses zones interdites [...] et donc finir avec...si on est efficace [...] avec observation, juste observation, je ne leur dirai rien, je ne veux pas leur donner de consignes sur: il faut marquer les points sur les côtés, non rien, exprès. Un match. (CPD78)

Lors de la dernière séance, les situations planifiées par Coline après la mise en place des tables sont, par groupe de trois élèves, réaliser une situation d'échauffement très rapidement (Situation 10) puis des situations de matchs sous forme de tournois (Situation 11) par table de niveau.

Ils vont être par groupes de 3, donc il y aura un échauffement mais très rapide hein. [Le chercheur: c'est direct le tournoi après] ben oui si je veux les voir tous. Ben qu'ils s'échauffent à trois on va dire. Une balle pour trois. Mais ça sera cinq minutes pas plus. Et donc j'ai gardé les mêmes groupes en espérant qu'il n'y ait ni de dispensés ni d'absents. Et donc j'ai prévu huit tables avec trois personnes et j'ai prévu qu'ils se rencontrent tous les trois. En fait deux matchs par personne, trois matchs par table. (CPG48)

L'avantage de cette organisation sous forme de tournois permet à Coline d'observer plus facilement le niveau des élèves puisqu'ils restent tous à la même table pendant trois matchs. Finalement, ce qui ressort de l'organisation des séances de Coline, c'est l'importance d'être efficace afin d'éviter de perdre du temps sur des activités organisationnelles moins importantes.

2.1.3. Planification des méthodes d'enseignement

Observation du niveau de jeu

L'analyse des pratiques déclarées de Coline fait ressortir en ce qui concerne sa planification d'intervention que l'observation du niveau de jeu des élèves occupe une place prédominante dans son activité en interaction. En effet, Coline explique prendre des données durant le cycle pour voir le niveau des élèves et leurs progrès possibles. Pour cela, elle multiplie les sources afin d'avoir confiance dans son

identification du niveau de jeu des élèves. D'ailleurs, Coline déclare prendre des notes sur la compréhension et l'application des règles du tennis de table ainsi que sur la maîtrise du jeu à chaque séance lorsqu'elle tourne dans les différents groupes d'élèves. Par exemple, le fait d'annoncer le score à voix haute (comme elle le demande) est un indicateur pour Coline permettant de savoir si les élèves connaissent les règles du tennis de table. Pour ce qui est de la maîtrise du jeu, Coline regarde si les élèves ont des difficultés dans le renvoi de la balle sur la table adverse. De plus, tout au long du cycle, elle prend en note tous les résultats des matchs réalisés par les élèves (scores, gagnant, perdant), le classement des élèves par table de niveau ainsi que les données figurant sur les fiches d'observation utilisées par les élèves.

Questionnement

Lors de la troisième séance, Coline a planifié dans son enseignement un épisode de questionnement sur ce que les élèves viennent de vivre dans la situation de concours d'échanges. L'idée sous-jacente dans l'utilisation de cette méthode est de guider les élèves vers la solution attendue sans la leur donner. Elle veut amener les élèves à se questionner sur la notion de stratégie. Et lorsque les élèves répondent à ses questions, selon ce qu'elle veut obtenir (réflexion ou apport de connaissances), elle va répéter les réponses adéquates sans fournir d'explication afin que les élèves trouvent par eux-mêmes la logique sous-jacente ou bien, elle va développer plus amplement les réponses.

Si je veux qu'il y ait vraiment une construction, je peux reprendre la réponse, mais qu'il n'y ait pas beaucoup d'explications... parce que c'est à eux de construire le pourquoi... Si par contre je considère que c'est une connaissance que j'ai à leur apporter, à ce moment-là je vais développer.
(CPE715)

Fiche d'observation

Lors de la troisième séance, Coline utilise une fiche d'observation pour amener les élèves à identifier sur quelle partie de la table les points sont marqués. Pour Coline, ce n'est pas évident que les élèves arrivent à observer où les points sont

marqués lorsqu'ils jouent. De ce fait, elle utilise la fiche d'observation. Elle trouve ce travail intéressant pour travailler la représentation dans l'espace. Selon Coline, c'est également utile en géométrie et en course d'orientation. Cela permet également d'impliquer les élèves dans un rôle d'observation à part entière tout en occupant les élèves non joueurs. Le tableau 11 ci-dessous présente une synthèse de la planification d'enseignement à partir de l'analyse des pratiques déclarées de Coline.

Tableau 11
Synthèse de la planification d'enseignement déclarée de Coline

Objectifs d'enseignement pour les élèves	Activités d'enseignement	Méthodes d'enseignement
MATÉRIEL	Explication et Installation	
RÈGLE	Situations d'explication: 1, 3 Situation d'échauffement: 2 Situation de match: 4	
ÉCHANGE	Situation échauffement: 6 Situation « concours »: 7	Questionnement Fiche d'observation
VISER	Situation « zones interdites »: 8	
RUPTURE	Situation de match: 9	
PLAISIR	Situation de match: 11	
Objectif d'enseignement pour Coline	Activités d'enseignement	Méthodes d'enseignement
NIVEAU	Situations de match: 5, 11	Collecte d'information

2.2. Enseignement du tennis de table: phase interactive

Nous allons présenter dans une première partie le déroulement des séances d'enseignement observées sous forme de synopsis. Dans une seconde partie, nous présentons les indicateurs de la pratique d'enseignement observés au plan du cadre d'enseignement, du contenu d'enseignement et des interventions d'enseignement. Nous terminons par une synthèse rassemblant les éléments importants présentés.

2.2.1. Synopsis des séances observées

Le tableau suivant nous permet de décrire le déroulement des trois séances d'enseignement observées mais aussi de comparer le déroulement des séances entre-elles. La lecture du tableau se fait par colonne. Par exemple, nous remarquons que la séance 1, comporte 26 phases successives, la séance 3 en comporte 31 et la séance 4, 22. Ces différentes phases se répartissent dans l'une ou l'autre des étapes de préparation, de réalisation et d'intégration que l'on retrouve dans la phase interactive de la pratique d'enseignement (voir la figure 2 du chapitre trois). Elles représentent les événements d'organisation ou d'enseignement qui ont eu lieu lors de ces séances d'enseignement.

Plus spécifiquement, nous remarquons que les trois séances débutent par une phase d'explication et d'installation du matériel. Elles se poursuivent sur l'explication et la réalisation d'une situation d'échauffement, puis sur l'explication et la réalisation d'une situation évolutive en trois parties ou sur la réalisation de trois situations distinctes avant de conclure par une phase de rangement du matériel. Cela signifie que Coline utilise le même squelette de séance sur les différentes séances de son cycle d'enseignement.

Il ressort de la trame d'enseignement de Coline la présence quasi systématique d'une prise en note chiffrée des résultats des élèves suite à la réalisation des situations proposées. Sur les dix situations proposées dans l'ensemble des séances, sept ont mené à un recueil d'informations chiffrées. Nous observons également la présence de phases de bilan à trois reprises en séance 3 et à une seule reprise en séance 1. Nous identifions dans le déroulement des séances 1 et 3, une plus forte mobilisation de la succession des étapes de préparation, réalisation et intégration en séance 3. Ceci nous indique, que l'étape d'intégration est essentiellement mobilisée lors des situations éducatives menant à un apprentissage de la part des élèves. Sur le reste des séances consacrée à l'évaluation (diagnostique ou sommative), il apparaît une succession d'étapes essentiellement de préparation et de réalisation.

Tableau 12
Synopsis des séances d'enseignement observées de Coline

Séance 1	Séance 3	Séance 4
	1-Prise en charge de la classe	
	2-Déplacement jusqu'aux installations sportives	
	3-Arrivée aux installations	
	4-Explication installation matériel	
	5-Mise en place matériel	
6-Explication matériel	6-Bilan mise en place	6-Présentation fiche tournoi
7-Présentation de l'objectif du jour	7-Rappel de la constitution des groupes de niveaux	7-Présentation de l'objectif du jour
8-Explication situation d'échauffement	8-Explication situation d'échauffement	8-Explication situation d'échauffement
9-Transition	9-Transition	9-Transition
10-Situation d'échauffement	10-Situation d'échauffement	10-Situation d'échauffement
11-Regroupement des élèves	11-Regroupement des élèves	11-Regroupement des élèves
12-Explication règlement APSA tennis de table		12-Rappel présentation fiche tournoi
13-Explication situation n°1	12-Explication situation n°1	13-Explication situation n°1
14-Transition	13-Transition	14-Transition
15-Situation n°1 Match d'entraînement	14-Situation n°1	15-Situation n°1 Match 1
16-Explication situation n°1 (suite)		
	15-Regroupement des élèves observateurs	
	16-Prise en note des résultats de la situation	16-Prise en note des résultats aux matchs sur fiche tournoi
17-Situation n°1 (suite) Match 1	17-Situation n°1 (suite)	17-Situation n°1 (suite) Match 2
18-Regroupement des élèves observateurs	18-Regroupement des élèves observateurs	
19-Prise en note des résultats de la situation	19-Prise en note des résultats de la situation	18-Prise en note des résultats aux matchs sur fiche tournoi
	20-Regroupement des élèves	
	21-Bilan situation	
	22-Explication situation n°2	

	23-Transition	
20-Situation n°1 (suite) Match 2	24-Situation n°2	19-Situation n°1 (suite) Match 3
21-Regroupement des élèves observateurs		
22-Prise en note des résultats de la situation		20-Prise en note des résultats aux matchs sur fiche tournoi
23-Regroupement des élèves	25-Regroupement des élèves	21-Regroupement des élèves
24-Bilan séance	26-Bilan situation n°2	
25-Explication rangement matériel	27-Explication situation n°3	
	28-Transition	
	29-Situation n°3 Match	
	30-Regroupement des élèves	
26-Rangement matériel	31-Rangement matériel	22-Rangement matériel
Déplacement jusqu'à l'établissement		

2.2.2. Présentation des indicateurs relatifs au cadre d'enseignement

Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous, les principaux indicateurs qui ressortent de la première section « cadre d'enseignement » de la grille d'observation. Ce tableau présente les indicateurs ayant le plus grand nombre d'occurrences au cours des trois séances observées pour les catégories: moments de séance, développement de connaissances, développement moteur, évaluation, mode de travail et style d'enseignement. La lecture du tableau se fait à la fois en vertical et en horizontal de manière à pouvoir comparer le cadre d'enseignement utilisé par Sandrine d'une séance à l'autre.

Tableau 13
Indicateurs du cadre d'enseignement de Coline

	Séance 1	Séance 3	Séance 4	Moyenne
Moments de séance¹	22% situation éducative (n=4)	26% situation éducative (n=5)	32% situation éducative (n=5)	27% situation éducative
	16% transition (n=11)	28% transition (n=11)	22% transition (n=8)	22% transition
	31% explication (n=5)	20% explication (n=6)	10% explication (n=3)	20% explication
Développement de connaissances²	Règlementaire	Règlementaire	Règlementaire	
	62% (n _{Total} = 29)	45% (n _{Total} = 22)	100% (n _{Total} = 5)	
Développement moteur²	Situation compétitive	Habilité stratégique	Situation compétitive	
	67% (n _{Total} = 3)	80% (n _{Total} = 5)	75% (n _{Total} = 4)	
Évaluation³	Diagnostique		Sommative	
Mode de travail²	Classe	Classe	Classe	
	74% (n _{Total} = 19)	59% (n _{Total} = 17)	41% (n _{Total} = 17)	
Style d'enseignement²	Auto-progressif	Auto-progressif	Auto-progressif	
	100% (n _{Total} = 4)	100% (n _{Total} = 5)	100% (n _{Total} = 4)	

¹En pourcentage du temps; ²en pourcentage de fréquence; ³en terme de présence ou d'absence.

Moment de séance

En termes de fréquence ce sont les phases de transition (pour regrouper les élèves, installer et ranger le matériel ou encore se mettre en place avant de commencer une activité) qui prédominent la pratique d'enseignement de Coline lors des trois séances observées (n=30). Cependant en termes de proportion de temps utilisé, des différences apparaissent d'une séance à l'autre.

Lors de la première séance d'enseignement, Coline consacre la majeure partie du temps de la séance (31%) à donner des explications aux élèves. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elle donne aux élèves de nombreuses informations sur l'activité de même que sur l'installation et le rangement du matériel en plus des explications pour engager les élèves dans les situations planifiées contrairement aux autres séances où elle n'a plus besoin de présenter ces éléments d'introduction.

Lors de la troisième séance d'enseignement, Coline consacre la majeure partie du temps de la séance (28%) dans les moments de transition. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elle avait mis en œuvre de nombreuses situations différentes lors de cette séance contrairement aux deux autres séances où elle avait principalement planifié des situations de matchs.

Lors de la quatrième séance, Coline consacre la majeure partie du temps de la séance (32%) à proposer des situations motrices au cours desquelles les élèves devaient s'engager au niveau moteur. Par exemple, les élèves avaient à réaliser trois matchs de huit minutes durant la séance. Il n'y avait pas d'autres activités de prévues en dehors des cinq minutes d'échauffement précédant les matchs. L'organisation étant stable et identique d'un match à l'autre cela a également permis de perdre moins de temps dans les transitions.

Au final, sur les trois séances observées, Coline a consacré la majeure partie du temps à l'intérieur des séances d'enseignement (27%) à engager les élèves dans des situations éducatives. En effet, bien qu'à la première séance elle a consacré beaucoup de temps aux explications, elle avait, en dehors de la situation d'échauffement prévue, organisé une situation de matchs d'entraînement et deux situations de matchs de quatre minutes. Le fait de mettre en œuvre une situation, de rester suffisamment longtemps sur la situation et de conserver la même organisation montre clairement que cela évite de perdre trop de temps dans les transitions.

Développement de connaissances réglementaires

Il ressort de la pratique d'enseignement de Coline tout au long du cycle de tennis de table, l'enseignement de connaissances principalement de type réglementaires. Tout d'abord, lors de la première séance, les connaissances qu'elle apporte aux élèves sont des règles liées au respect du matériel (table, raquette, filet, balle). Elle explique pendant cinq minutes ce que les élèves ont le droit de faire ou de ne pas faire. Par exemple, les joueurs et les observateurs n'ont pas le droit de s'appuyer sur la table, ni sur le filet. Elle explique qu'il ne faut pas décoller le revêtement des raquettes ou encore qu'il ne faut pas taper avec la raquette autre chose que la balle (ne pas taper sur la table, sur le mur ou sur la tête d'un copain). Puis, elle démontre la prise de la raquette.

Ensuite, les règles qu'elle présente concernent principalement la différence entre la mise en jeu et le renvoi en tennis de table. Lorsqu'elle démontre le service, elle précise que pour servir dans les règles les élèves doivent lancer la balle pour ensuite la frapper avec la raquette.

Au service, la balle doit rebondir, une fois sur ma table, une fois sur sa table. On est d'accord ? Donc il doit y avoir un rebond de chaque côté du filet. S'il y a deux rebonds, je perds. Si je ne fais pas rebondir du tout, je perds aussi. Par contre si ça rebondit une fois ici et deux fois ici, alors c'est lui qui perd le point parce qu'il n'a pas réagi avant le deuxième rebond. (CS14)

Enfin, elle présente le déroulement d'un match de tennis de table et demande aux élèves d'apprendre cette procédure et de la respecter en situation de match. Cette procédure consiste à: 1) faire un tirage au sort pour savoir qui commence, 2) compter les points et les annoncer à voix haute, par exemple « deuxième service 1-0 » en respectant l'ordre, score du serveur en premier et score et du receveur en deuxième. Les points doivent être annoncés au fur et à mesure et avant le service. Ensuite, la procédure consiste à 3) faire deux services chacun et annoncer « changement de service » lorsqu'ils sont réalisés.

Lors des deux autres séances, Coline va rappeler, insister, corriger les élèves pour qu'ils appliquent la règle de la mise en jeu, qu'ils ne fassent pas de fautes en reprenant la balle après deux rebonds ou en jouant sans faire rebondir la balle sur la table mais aussi pour qu'ils annoncent les points et les changements de service à voix haute. Cette dernière règle lui permet de surcroît de vérifier leur compréhension des règles du jeu du tennis de table.

Développement moteur

Il ressort de la pratique d'enseignement de Coline, principalement une mise en œuvre de situations compétitives lors des première et dernière séances mais aussi à la fin de la troisième séance. Effectivement, au cours du cycle de tennis de table, les élèves ont pu réaliser sept situations de matchs permettant de revendiquer une victoire sur soi-même ou sur les autres.

Il demeure tout de même qu'à la troisième séance, Coline a principalement proposé des situations de développement d'habiletés stratégiques. Cela s'explique par le fait que la troisième séance était une séance véritablement d'enseignement-apprentissage et non une séance d'introduction ou d'évaluation.

Évaluation

Afin de répartir les élèves par groupes de niveaux, Coline a utilisé les deux premières séances pour faire une évaluation diagnostique. Lors de la première séance, elle a dû passer du temps à introduire l'activité aux élèves et avait par conséquent moins de temps pour réaliser l'évaluation diagnostique. La deuxième séance a donc servie à poursuivre et à réaliser cette évaluation. En raison de contraintes extérieures, après la troisième séance d'enseignement, Coline a dû mettre fin au cycle de tennis de table. Elle a donc consacré la dernière séance à l'évaluation sommative des élèves. Au final, sur les quatre séances du cycle de tennis de table, les circonstances ont fait qu'elle a évalué le niveau et les progrès des élèves durant trois séances.

Mode de travail en classe entière

Le fait de regrouper les élèves en classe entière lors des transitions et le fait d'avoir un nombre de transitions (n=30) important au cours des trois séances d'enseignement, il apparaît dans la pratique d'enseignement de Coline une plus forte représentation du mode de travail en classe entière.

Style d'enseignement auto-progressif

Durant le cycle d'enseignement observé, Coline utilise dans sa pratique d'enseignement un style auto-progressif (de type reproductif). Dans le cas de Coline, cela signifie qu'elle utilise une organisation de tâches par ateliers identiques où tous les élèves travaillent sur la même habileté en même temps. Ce style favorise l'apprentissage individuel d'une tâche spécifique. Par exemple, lors de la première séance, durant la phase d'explication, Coline présente et démontre la procédure pour jouer un match conformément aux règles du tennis de table. Puis, elle amène les élèves à reproduire le modèle présenté chacun sur leur table à partir du signal de début qu'elle leur donne jusqu'au signal de fin. Le style d'enseignement adopté par Coline traduit son souci d'organiser et de structurer les activités et les comportements des élèves de manière à rendre prévisible le déroulement des séances.

2.2.3. Présentation des indicateurs relatifs au contenu d'enseignement

Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous, les principaux indicateurs qui ressortent de la deuxième section « contenu d'enseignement » de la grille d'observation. Ce tableau présente les indicateurs ayant le plus grand nombre d'occurrences au cours des trois séances observées pour les catégories: type de compétence, opération cognitive, canaux de développement et thème de la séance. La lecture du tableau se fait à la fois en vertical et en horizontal de manière à pouvoir comparer le contenu d'enseignement utilisé par Coline d'une séance à l'autre.

Tableau 14
Indicateurs du contenu d'enseignement de Coline

	Séance 1	Séance 3	Séance 4
Type de contenu¹	CM-5 Respect CM-6 Responsabilités	CP-1 Performance CM-6 Responsabilités	CP-4 Compétition
Opération cognitive¹	Appliquer 57% (n _{Total} = 21)	Appliquer 67% (n _{Total} = 9)	Appliquer 80% (n _{Total} = 10)
Canaux de développement¹	Cognitif 73% (n _{Total} = 11)	Cognitif 61% (n _{Total} = 13)	Moteur 67% (n _{Total} = 6)
Thème de la séance²	Faire des groupes de niveaux	L'échange	Évaluer

¹En pourcentage de fréquence; ²en terme de présence ou d'absence.

Type de contenu

Les compétences propres et méthodologiques du programme scolaire correspondant à ce que Coline développe comme apprentissages dans ses séances varient d'une séance à l'autre. Lors de la première séance, deux compétences ressortent de l'analyse des observations: les compétences 5 et 6. La compétence 5 vise à amener les élèves à agir dans le respect. La présence de cette compétence peut s'expliquer par le fait que Coline a insisté lors de la présentation du matériel et des installations sur le caractère vieillissant et fragile des tables. La compétence 6 vise à amener les élèves à organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités. La présence de cette compétence s'explique par le fait que la procédure d'installation et de rangement du matériel a pris une proportion importante lors de la première séance pour que les élèves l'intègrent durablement. Les élèves devaient également assumer des rôles d'observateurs et de joueurs dans plusieurs situations. Les observateurs devaient compter les points et venir donner les résultats des matchs à Coline afin qu'elle les comptabilise. Les joueurs devaient appliquer les règles du tennis de table.

Lors de la troisième séance, deux compétences ressortent de l'analyse des observations: les compétences 1 et 6. La compétence 1 vise à amener les élèves à réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée. Cela correspond dans la pratique de Coline au fait de demander aux élèves de comptabiliser le nombre maximum d'échanges réalisés. La compétence 6 vise à amener les élèves à organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités. À travers cette compétence, Coline amène les élèves à tenir les rôles d'observateurs ou de joueurs et ils ont pour responsabilités l'installation et le rangement du matériel.

Lors de la quatrième séance, il y a seulement la compétence 4 qui ressort car la séance est essentiellement centrée autour de la performance dans les situations de matchs proposées pour l'évaluation finale. La compétence 4 vise à amener les élèves à conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. La présence de cette compétence peut s'expliquer par le fait que Coline a mis à trois reprises les élèves en situation de match.

Opération cognitive du type appliquer

Coline demande principalement aux élèves d'appliquer les règles du jeu du tennis de table dans l'ensemble des situations proposées. Ils doivent suivre les consignes et s'engager rapidement dans les situations afin d'être efficaces, au sens de ne pas perdre de temps.

Canaux de développement

Lors de la première et de la troisième séance, la prédominance des moments de séance « explication » en termes de fréquences ($n_{\text{séance1}} = 5$ et $n_{\text{séance3}} = 6$) vis-à-vis des moments de séance « situation éducative » fait ressortir en terme d'occurrence une présence plus importante du canal de développement de type cognitif. Concernant ces séances, nous avons observé qu'il s'agit pour les élèves d'être capables de mémoriser les consignes données par l'enseignante pour pouvoir les appliquer dans la situation correspondante.

Lors de la dernière séance, nous observons une prédominance des moments de séance « situation éducative » (n = 5) comparativement aux moments d'explication (n = 3). Ainsi, le fait de solliciter les élèves aux plans physique et moteur est le canal de développement le plus représenté lors de cette séance. Dans cette séance, il s'agit pour les élèves de développer leurs ressources motrices comme la rapidité ou la précision.

Thème de la séance

Lors de son enseignement, Coline annonce aux élèves que le thème des deux premières séances sera la constitution des groupes de niveaux. Lors de la troisième séance, elle annonce aux élèves que le thème du jour est le thème de l'échange. Tandis qu'elle annonce aux élèves, lors de la dernière séance, qu'ils seront évalués sur ce qu'ils ont appris jusqu'à présent durant le cycle de tennis de table.

2.2.4. Présentation des indicateurs relatifs à l'intervention d'enseignement

Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous, les principaux indicateurs qui ressortent de la troisième section « intervention d'enseignement » de la grille d'observation. Ce tableau présente les indicateurs ayant le plus grand nombre d'occurrences au cours des trois séances observées pour les catégories: domaine d'intervention, cible visée, support cognitif, étapes de préparation, étapes de réalisation, étapes d'intégration et intervention disciplinaire. La lecture du tableau se fait à la fois en vertical et en horizontal de manière à pouvoir comparer les interventions d'enseignement utilisées par Coline d'une séance à l'autre.

Tableau 15
Indicateurs de l'intervention d'enseignement de Coline

	Séance 1	Séance 3	Séance 4
Domaine d'intervention¹	Organisation 56% (n _{Total} = 232)	Apprentissage 43% (n _{Total} = 276)	Apprentissage 46% (n _{Total} = 162)
Cible visée¹	Groupe classe 36% (n _{Total} = 230)	Élève 41% (n _{Total} = 270)	Élève 46% (n _{Total} = 162)
Support cognitif¹	Signal 41% (n _{Total} = 22)	Signal 62% (n _{Total} = 21)	Signal 87% (n _{Total} = 8)
Préparation¹	Précise ses attentes sur l'organisation 37% (n _{Total} = 76)	Suscite l'engagement 29% (n _{Total} = 72)	Suscite l'engagement 43% (n _{Total} = 28)
Réalisation¹	Supervision 33% (n _{Total} = 133)	Pilotage 22% (n _{Total} = 166)	Pilotage 33% (n _{Total} = 107)
Intégration¹		Bilan, transfert et prise de conscience 100% (n=3)	
Intervention disciplinaire¹	Réprimande 63% (n _{Total} = 19)	Réprimande 26% (n _{Total} = 27)	Réprimande 37% (n _{Total} = 24)

¹En pourcentage de fréquence.

Domaine d'intervention

Les interventions de Coline adressées aux élèves concernent davantage les aspects organisationnels lors de la première séance. Cela peut s'expliquer du fait que cette séance lui permet de présenter l'activité tennis de table et les procédures d'installation et de rangement du matériel ainsi que les procédures d'utilisation et de manipulation de ce même matériel en vue d'être efficace lors des séances suivantes mais aussi afin de prendre soin du matériel disponible.

Lors de la troisième et de la quatrième séance, les interventions de Coline adressées aux élèves concernent davantage les aspects liés à l'apprentissage. Cela peut s'expliquer en raison du caractère introductif de la première séance. En effet, lors de la première séance, Coline a passé beaucoup de temps à expliquer les

procédures reliées à l'organisation et à la manipulation mais aussi du temps à présenter les règles du tennis de table et les règles pour jouer un match de tennis de table. Cet accent mis sur les explications n'a pas permis à Coline d'effectuer de nombreuses interventions sur l'apprentissage des élèves. Tandis que dans les deux autres séances, elle a pu réagir à l'activité des élèves lorsqu'ils étaient en situations ou en matchs. Elle a pu leur donner davantage de rétroactions au regard des réponses motrices qu'ils produisaient. Par exemple, le nombre d'énoncés faisant référence aux interventions de pilotage est passé de 8 lors de la première séance à 35 et 36 lors des deux autres séances. Tandis qu'inversement le nombre d'énoncés relatifs aux interventions de supervision a été divisé par deux entre la première séance ($n = 44$) et les deux autres séances ($n_{\text{séance3}} = 22$ et $n_{\text{séance4}} = 17$). Ces indicateurs confirment donc les tendances observées à propos des domaines d'intervention investis différemment dans les trois séances.

Cible visée

Il ressort de l'analyse de la pratique d'enseignement de Coline, la présence d'interventions majoritairement adressées au groupe classe lors de la première séance et davantage adressées aux élèves pris individuellement lors des deux autres séances. Il apparaît cohérent au regard des indicateurs présentés précédemment que les interventions adressées au groupe sont à mettre en relation avec le fait que les interventions concernent l'organisation de la séance, du matériel ou des activités. Ces interventions visent l'efficacité. Par conséquent, il n'y a pas d'intérêt particulier pour Coline de s'adresser individuellement aux élèves de manière prédominante. Lors des deux autres séances, pour lesquelles l'enseignante adresse ses interventions aux élèves en relation avec l'apprentissage, il apparaît cohérent qu'elle s'adresse de manière plus individuelle à ces derniers. En effet, il s'agit pour Coline de vérifier l'application des consignes de réalisation des tâches, de donner aux élèves des rétroactions, de les corriger ou encore de les stimuler à s'engager dans les activités.

Support cognitif de type signal

Il ressort de l'observation de la pratique d'enseignement de Coline, que le signal sonore est le moyen qu'elle utilise le plus fréquemment pour communiquer avec les élèves autrement que verbalement. Elle utilise le signal pour informer les élèves du début ou de la fin d'une situation, pour regrouper les élèves ou encore pour attirer leur attention. Nous avons vu que Coline a une organisation de ses séances très structurée et qu'à travers cette organisation, elle recherche l'efficacité. En ce sens, l'utilisation du signal lui permet de contrôler le déroulement des activités et d'éviter de perdre du temps. Par exemple, les élèves doivent commencer tous en même temps au signal les activités. Il n'y a jamais de décalage entre les groupes lors de ses séances.

Actes pédagogiques en étape de préparation

En étape de préparation, il ressort que Coline précise plus fréquemment ses attentes relatives à l'organisation lors de la première séance. Au regard des indicateurs présentés précédemment cela apparaît cohérent. D'ailleurs les moments où elle présente ses attentes organisationnelles correspondent au moment où elle présente la procédure pour se déplacer jusqu'au gymnase à l'extérieur de l'établissement, les moments où elle présente la procédure d'installation et de rangement des tables, mais aussi de manipulation des tables et du matériel ainsi que les procédures d'organisation spécifiques aux situations proposées.

Lors de la troisième et de la quatrième séance, il ressort que Coline intervient plus fréquemment pour susciter l'engagement des élèves dans les tâches proposées. En relation avec son souci d'efficacité, cela apparaît cohérent qu'elle incite les élèves à s'engager rapidement dans l'action.

Actes pédagogiques en étape de réalisation

En étape de réalisation, Coline a principalement fait de la supervision lors de la première séance, tandis qu'elle a principalement fait du pilotage lors des deux autres séances. Cela peut s'expliquer par le fait que la première séance était davantage une séance d'introduction lui permettant de présenter et d'expliquer le fonctionnement des séances dans l'activité tennis de table. Et une fois que les élèves ont été initiés au fonctionnement spécifique du tennis de table, elle a davantage interagi avec les élèves lors des deux autres séances sur des aspects liés à l'apprentissage comme le respect du règlement en tennis de table (savoir servir et savoir compter les points).

Actes pédagogiques en étape d'intégration

En étape d'intégration, il ressort que Coline a utilisé dans ses interventions, lors de la troisième séance, à proportions égales les fonctions de bilan, de transfert et de prise de conscience. Cela peut s'expliquer par le fait que la troisième séance était une séance destinée à l'enseignement tandis que les autres séances étaient destinées à l'évaluation des élèves. Il y avait dans cette troisième séance, le souci d'enseigner et de faire apprendre des contenus d'enseignement aux élèves.

Intervention disciplinaire sous la forme de réprimandes

Il ressort de l'observation des interventions disciplinaires de Coline au cours des trois séances observées, une utilisation prédominante de la réprimande. Elle va réprimander les élèves quand ils sont distraits et n'écoutent pas attentivement les consignes, quand ils ne participent pas à l'organisation et à l'installation du matériel ou encore quand ils mettent trop de temps à installer le matériel. Le contenu de ses réprimandes indique qu'elle porte une attention particulière à l'efficacité en termes d'organisation et d'enchaînement des activités. Ses réprimandes peuvent être directes et énoncées sous la forme de la dérision.

Oh vous le faites exprès ou quoi ? Vous n'êtes pas en stage de conduite, on ne met pas une demi-heure à garer une table ! (CS14)

2.2.5. Présentation des éléments observables émergents

Dans cette partie, nous présentons, les éléments observables émergents que nous avons identifiés lors des séances d'enseignement de Coline.

Déplacement jusqu'au gymnase

Il apparaît dans la pratique d'enseignement de Coline, lors de la première séance d'enseignement du cycle de tennis de table, que la procédure pour se déplacer du collège vers le gymnase demande le respect d'un certain nombre de règles. Les élèves ont pour consignes de se mettre en rang par deux, de rester en groupe, de ne pas traverser la route si le reste du groupe n'est pas là et d'utiliser les passages piétons. De plus, lors du déplacement, Coline marche rapidement et incite les élèves à faire de même. Il ne faut pas perdre de temps lors de cette période de déplacement et il faut que celui-ci se fasse de manière organisée. Cette procédure est présentée une fois, puis les séances suivantes, les élèves la mettent en œuvre automatiquement.

Mise en place de routines

De la même façon, Coline présente un certain nombre de procédures relatives à l'organisation des séances lors de la première séance et les élèves devront intégrer ces routines et les mettre en œuvre à chaque séance. Par exemple, pour l'installation du matériel, les élèves doivent sortir le chariot, aller chercher les tables par deux, les déplacer dans le gymnase le long de la ligne indiquée par l'enseignante et veiller à ce qu'elles soient espacées d'environ 50 centimètres. Pour l'ouverture et la fermeture des tables, il en est de même. Les élèves doivent être par deux, il y en a un qui doit descendre le plateau pendant que l'autre tient le plateau opposé. Ils doivent défaire les pattes des plateaux et accompagner le plateau dans la descente jusqu'au bout. Lors de la fermeture, ils doivent appuyer sur le mécanisme pour pouvoir relever le plateau et lorsque le mécanisme est déverrouillé ils doivent entendre le bruit

« clac ». Puis lors du rangement du matériel, ils doivent également suivre les consignes très précises de Coline et surtout être efficaces.

Ce qui ressort lors de la présentation de ces procédures c'est l'utilisation de la part de Coline d'un vocabulaire précis et spécifique à l'activité. Il apparaît important pour Coline que les élèves aient des connaissances culturelles liées à l'APSA tennis de table.

Lors du déroulement des situations, la distribution du matériel fait également l'objet d'une procédure précise à respecter. Lors de la première séance, elle nomme des responsables pour distribuer le matériel et des responsables par table pour venir chercher le matériel nécessaire aux élèves de la même table. Lors des autres séances, elle distribue elle-même le matériel en envoyant au fur et à mesure les équipes se placer sur les tables de niveaux. Lors des situations, les élèves qui ne jouent pas et qui sont observateurs doivent poser leur matériel à terre parce qu'ils ne l'utilisent pas et n'en ont pas besoin. Lorsqu'elle regroupe les élèves, ces derniers doivent laisser le matériel à leur table respective.

Ce qui ressort de la pratique de Coline, c'est une organisation très contrôlée et précise permettant aux élèves de savoir quoi faire, comment le faire, quand le faire et où le faire. Néanmoins, lors de la mise en place de cette organisation lors des différentes séances, elle va intervenir en donnant des directives aux élèves sur ce qu'il y a à faire. Elle va superviser précisément le bon déroulement de l'organisation de manière à ce qu'elle soit efficace et rapide.

Explications détaillées, argumentées et illustrées

Il apparaît également dans la pratique de Coline que ses explications sont détaillées, argumentées et illustrées. En effet, lors de la première séance lorsqu'elle présente les règles de manipulation du matériel, elle va être précise dans ses

explications, justifier l'intérêt de suivre ces règles et donner des exemples concrets pour faciliter la compréhension des élèves.

Globalement, il ne faut pas appuyer sur la table, c'est vrai que le règlement nous l'interdit et ça tombe bien parce que comme elles sont vieilles si on s'appuie sur la table ça les abîme. (CS14)

Elle va utiliser cette même façon de faire lorsqu'elle va présenter les règles du jeu du tennis de table avec la différence entre le service et le renvoi ou lorsqu'elle va présenter et démontrer le déroulement d'un match de tennis de table avec la règle d'annoncer les points quand on joue.

Donc tirage au sort au départ, quelle main ? main droite, à toi la balle, ok. Tu sers. Il sert une fois. Il marque le point admettons. 1-0. On annonce, vous allez être un ou deux à pouvoir compter les points, donc vous comptez et vous annoncez le score avant le deuxième service, vous dites "deuxième service 1-0", il fait son deuxième service admettons que c'est moi qui marque le point, 1-1 "changement de service". Pour pas vous tromper vous annoncez toujours le score de celui qui sert et en deuxième le score de celui qui reçoit. (CS14)

Coline, lors de ses explications, va également préciser ses attentes et présenter le déroulement des activités. Elle donne des repères aux élèves sur le travail à venir. Elle explique majoritairement ce qu'il y a à faire en le détaillant et en l'expliquant sous la forme d'un exposé. Les interactions avec les élèves sont limitées lors des phases d'explications. Lorsqu'elle va poser des questions aux élèves ou leur demander de s'exprimer, c'est souvent parce qu'elle attend d'eux un comportement ou une réponse précise qui va lui permettre de poursuivre son exposé ou de les engager dans l'activité suite à ce qu'elle aura produit ou suscité chez eux.

Observation de l'activité des élèves

Ce qui est également marquant dans la pratique d'enseignement de Coline, c'est son observation régulière de l'activité des élèves et sa prise de note constante de ce que les élèves produisent comme comportements conformément à ce qu'elle a

demandé pour l'ensemble des situations proposées. Concernant la prise de note, Coline prend les noms des élèves correspondant aux tables de niveaux allant de 1 à 6 ou 7 selon les séances. Puis, elle prend les résultats chiffrés de chacun des élèves aux différentes situations. Il y a seulement lors de la situation « zone interdite » qu'elle ne prend pas en note les résultats des élèves car c'est une situation difficile qui sert d'entraînement. Les notes qu'elle prend tout au long du cycle représentent le score des élèves lors d'un match avec une indication sur le gagnant et le perdant ou encore le score des situations de concours d'échange. Ces résultats lui servent pour la notation des élèves lors de l'évaluation finale.

Concernant l'observation qu'elle réalise en tennis de table, lorsqu'elle tournait entre les groupes d'élèves répartis par tables de niveaux, elle vérifiait s'ils savaient servir, compter les points, jouer dans les règles du tennis de table, utiliser la fiche d'observation demandée ou encore s'ils réussissaient la situation demandée et appliquaient les consignes demandées. Elle observait également le niveau de jeu des élèves, c'est-à-dire leur capacité de faire des échanges de même qu'à le rompre en variant les trajectoires de balle pour mettre en difficulté l'adversaire. Ces observations sont donc précises et documentées par élèves et par niveaux.

Intervention d'enseignement auprès des élèves

Lors de ses interventions, Coline va principalement décrire l'activité des élèves sans leur donner d'indications précises ou de solutions pour qu'ils s'améliorent. Elle va dire par exemple « non, là il y a eu deux rebonds », « ce n'est pas à toi de servir ». Suite à la description de leur comportement, s'ils n'y arrivent toujours pas, elle va inviter les élèves à 1) observer comment font leurs camarades qui réussissent ou bien l'enseignante quand elle leur démontre; à 2) réfléchir, analyser et prendre conscience de leur comportement pour essayer de le corriger en testant de nouvelles solutions motrices; ou alors elle va 3) utiliser le questionnement guidé de manière à ce qu'ils découvrent par eux-mêmes les solutions à leurs problèmes de façon à ce qu'ils reproduisent le comportement adéquat.

Par exemple, concernant la méthode d'observation, lorsqu'un élève ne va pas réussir le service, Coline va lui démontrer la technique et il devra par imitation réussir à faire le service. Concernant la méthode par réflexion/analyse, à la fin de la réalisation de la situation « zone interdite », Coline explique aux élèves: « Il faut changer sa façon de faire, il faut réfléchir c'est ça qui m'intéresse ». Et concernant le questionnement guidé convergent, elle va poser des questions du type « C'est quoi le règlement au tennis de table ? Il y a combien de services par personnes ? » ou encore, « C'est quoi la règle du service ? Quel geste tu dois faire pour que ça rebondisse sur ta table ? Après la table c'est grand, où est-ce que c'est mieux: près de toi, au milieu, près du filet ? ».

Lorsqu'elle va prendre du temps pour guider les élèves dans l'amélioration de leurs habiletés motrices, ce sera très ponctuellement et de façon nettement plus marquée avec les élèves ayant les plus grandes difficultés. Elle va leur donner des conseils plus précis pour réussir à frapper la balle et à l'envoyer sur la table adverse. Elle ira d'ailleurs jusqu'à enlever la « zone interdite » pour la table la plus faible afin qu'ils réussissent au minimum à servir et à se faire des passes entre eux en raison des difficultés qu'ils ont à coordonner leurs mouvements et à renvoyer la balle sur la table adverse. Elle va leur donner par exemple comme conseils de ne pas faire d'à-coups, d'ouvrir le bras et de pousser délicatement la balle pour la renvoyer de l'autre côté ou encore de se servir du trait sur la table adverse pour envoyer à gauche et à droite.

2.3. Enseignement du tennis de table: phase post-active

Dans cette partie nous présentons le bilan de Coline au sujet de l'atteinte de ses objectifs, du déroulement des séances, de ses difficultés à évaluer les élèves, de ce qu'elle aimerait améliorer et, pour finir, nous présentons sa planification anticipée du cycle d'enseignement suivant.

2.3.1. Atteinte des objectifs

Lors de la présentation de ses objectifs, Coline a annoncé poursuivre pour le cycle tennis de table les objectifs RÈGLE et VISER. Elle déclare en fin de cycle que l'objectif RÈGLE comprenant le fait de savoir servir, savoir jouer dans les règles du jeu du tennis de table, savoir compter et annoncer le score n'a pas été atteint pour la majorité des élèves, c'est-à-dire près de 80% des élèves. Elle explique que cela aurait dû être atteint dès la deuxième séance. Selon Coline, les élèves n'ont pas réussi à automatiser ces règles alors que cela aurait dû l'être, et plus spécifiquement, ils n'ont pas fait l'effort d'assumer simultanément les deux rôles de joueur et de marqueur. Cependant, selon Coline, les contraintes de temps auxquelles elle a fait face ont influencé l'atteinte de cet objectif par les élèves.

L'objectif VISER comprenant le fait de varier les trajectoires de balles pour mettre en difficulté l'adversaire n'est pas atteint de manière satisfaisante et stable. Selon Coline, les élèves ne mettent aucune stratégie en place, il n'y a pas de réflexion de jeu de leur part. Ils sont dans l'échange de balle et ne cherchent pas la rupture. Elle estime, qu'en raison du cycle incomplet, les élèves n'ont pas eu le temps nécessaire pour réaliser les apprentissages demandés, c'est pourquoi elle a décidé de ne pas les évaluer. Lors de la dernière séance, les informations collectées sur le niveau des élèves n'étaient pas assez précises pour pouvoir leur mettre une note, explique Coline.

En dehors des objectifs de cycle que l'on retrouvait à l'intérieur des séances, Coline a également annoncé poursuivre les objectifs de séance MATÉRIEL, ÉCHANGE, RUPTURE, PLAISIR et NIVEAU. Concernant l'objectif MATÉRIEL, Coline déclare que les élèves de cette classe ne sont pas autonomes dans la mise en place du matériel par rapport à d'autres classes de 5^{ème}. Par conséquent, elle déclare devoir dans ses interventions être toujours en train de leur dire ce qu'il faut faire. Elle doit également mettre de la pression pour qu'ils participent et s'engagent rapidement et efficacement dans l'organisation ou la pratique des activités sinon ils demeurent

passifs. Par exemple, lors de la participation orale, quand elle pose des questions au groupe, ce sont toujours les mêmes élèves qui participent et, lors de la réalisation des situations, les élèves s'engagent plus efficacement si l'enseignante est proche d'eux. Elle explique tout de même que cela dépend des activités et qu'effectivement l'activité tennis de table ne facilite pas l'autonomie des élèves comme la gymnastique ou la voile, activités dans lesquelles elle a travaillé l'autonomie avec les élèves.

Nous pouvons qualifier les objectifs ÉCHANGE et RUPTURE, d'objectifs secondaires à l'objectif VISER. En effet pour pouvoir varier les trajectoires et mettre en difficulté l'adversaire il faut passer de l'échange à la rupture de l'échange en variant les trajectoires de balles. Ces objectifs secondaires, tout comme l'objectif VISER, n'ont pas pu être développés suffisamment dans le temps pour être atteints par les élèves. C'est plus particulièrement le cas de l'objectif RUPTURE puisque Coline souligne que les élèves restent dans l'échange de type coopération lorsqu'ils jouent.

Concernant l'objectif PLAISIR, Coline nous dit qu'effectivement il a été atteint puisque les élèves avaient seulement des matchs à faire lors de la dernière séance. De plus, l'objectif NIVEAU a été réussi après la deuxième séance du cycle. En effet, Coline a pu faire les groupes de niveaux et organiser ensuite par niveau les élèves dans les situations d'enseignement apprentissage. Elle a également eu le temps de voir le niveau de tous les élèves lors de la dernière séance d'évaluation.

2.3.2. Déroulement des séances

Selon Coline, les séances se sont déroulées comme prévu. Il n'y a pas eu de problèmes particuliers. Les élèves ont même bien participé dans l'ensemble sur toutes les séances, ils sont rentrés dans les activités et ont suivi les consignes. Néanmoins, plus spécifiquement, Coline a identifié trois grandes difficultés qu'avaient les élèves dans le cycle de tennis de table. Tout d'abord, certains élèves avaient des difficultés de coordination. Ils avaient des gestes réflexes et une motricité fine peu maîtrisée.

Ensuite, certains élèves avaient des difficultés d'observation et de compréhension. Ils avaient une prise d'information tardive et des difficultés dans la représentation de l'espace de la table. Enfin, certains élèves avaient des problèmes de concentration. Ils n'étaient pas tous dans l'écoute des consignes précises.

Coline est relativement déçue de leur investissement et de leur attitude face au travail. En effet, elle définit cette classe comme étant bruyante. Elle déclare que les élèves n'ont pas pris au sérieux le cycle de tennis de table. Ils ont une représentation du tennis de table comme étant un jeu, un loisir et en ce sens, ils ne font pas d'effort pour s'investir activement dans les activités, ce n'est pas important pour eux. Elle explique effectivement que les élèves de cette classe font le minimum, ils sont peu motivés à s'améliorer et ont une représentation de l'ÉPS comme étant fatigant. Selon l'analyse de Coline, les élèves de cette classe se laissent noyer par leurs difficultés et sont passifs vis-à-vis de leurs apprentissages.

2.3.3. L'évaluation du cycle

Au vu du niveau des élèves et du nombre de séances de tennis de table dont ils ont bénéficié, Coline a décidé de ne pas noter les élèves pour le cycle de tennis de table. Par contre, elle explique qu'elle a généralement des difficultés à mettre une note aux élèves qu'elle estime juste. Elle utilise pour ses évaluations les données recueillies durant le cycle. Sa difficulté réside notamment dans la pondération à donner à la maîtrise par rapport à la performance pour respecter le niveau des tables. Elle trouve difficile d'évaluer les sports de raquette et les sports collectifs et plus facile d'évaluer les activités tels que l'athlétisme ou la natation où les performances sont quantifiables.

De plus, elle explique que les programmes organisés par compétence ciblent pour l'évaluation des élèves des résultats à atteindre. Or, plusieurs habiletés intermédiaires qui sont à développer chez les élèves pour atteindre les résultats ciblés ne sont pas évaluables, selon Coline, en prenant comme référence les programmes

scolaires. Elle préférerait une évaluation par compétence (du type acquis / non acquis) à condition de ne pas avoir de note à mettre aux élèves. Ce serait plus clair pour les parents et les élèves qu'elle remplisse un bulletin par rapport aux compétences qui ont été travaillées, explique Coline.

2.3.4. Si c'était à refaire

Si c'était à refaire, Coline voudrait avoir un cycle plus long pour que les élèves puissent progresser. Elle profiterait également de ce temps pour voir les difficultés des élèves et faire du travail différencié avec eux. Elle estime d'ailleurs que le cycle observé n'est pas représentatif de son fonctionnement et est déçue que le projet de recherche se soit déroulé sur ce cycle amputé de cinq cours même si cela représente une certaine réalité de son métier.

2.3.5. Planification du cycle suivant

Lors du cycle suivant qui est un cycle de volley-ball, Coline explique qu'elle va construire son cycle en fonction du niveau de départ des élèves et respecter les programmes qui stipulent pour le niveau 1 en volley-ball qu'en jeu réduit de 2c2, les élèves doivent être capables de mettre en place un relais avec un terrain de plus en plus long. L'organisation et les contenus d'enseignement de son prochain cycle vont donc dépendre de ces deux éléments. Coline explique également que c'est une activité de découverte pour les élèves de 5^{ème} car ils n'ont pas eu d'enseignement dans cette activité en 6^{ème}. Ce qui est délicat, dans cette activité précise-t-elle, c'est la manipulation de la balle qui fait peur. C'est quelque chose qu'elle doit travailler pour que les élèves n'aient plus peur.

Elle planifie, comme situations dans ce cycle, de travailler la précision des passes seul et à deux au niveau de la hauteur, avec ou en sans filet, en statique puis en mouvement. Elle va également travailler la lecture de trajectoires, c'est-à-dire apprendre aux élèves comment se placer sous la balle et travailler comment on

s'organise à deux pour renvoyer la balle de l'autre côté du filet. Le déroulement de son cycle de volley-ball commencera par une présentation de la mise en place du matériel, une présentation des règles aménagées du volley-ball avec une précision sur ce que les élèves auront le droit de faire ou de ne pas faire. Par exemple, les élèves n'ont pas le droit au rebond, pas le droit de toucher le filet ou de jouer avec les pieds et la tête. Elle partira des techniques de la passe à dix doigts et de l'engagement à deux mains pour débiter la manipulation de balle.

2.4. Une pratique d'enseignement en lien avec deux orientations de valeur

La pratique d'enseignement déclarée de Coline en phases pré- et post-active ainsi que sa pratique d'enseignement observée en phase interactive, nous permet d'identifier différents éléments représentatifs de deux OV: la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage.

La planification anticipée très précise et détaillée de Coline, ses explications précises et détaillées, le style d'enseignement auto-progressif utilisé ainsi que l'organisation très cadrée de ses séances (travail en classe entière, utilisation du signal, la mise en place de routines de déplacement et d'installation et rangement du matériel ainsi que la prise de notes systématique des résultats des élèves) nous amènent à rapprocher la pratique d'enseignement de Coline avec l'OV de la maîtrise de la discipline. En effet, dans cette orientation les enseignants en vue de l'apprentissage des élèves vont chercher à contrôler l'environnement et les comportements des élèves. Les éléments mentionnés traduisent cet aspect de la maîtrise de la discipline.

De même, sa détermination à organiser les élèves par niveaux, à prendre des données et à observer les élèves sur leur niveau de jeu, sur leur compréhension et leur application des règles du jeu du tennis de table, à mettre en place de nombreuses situations compétitives, à évaluer essentiellement la maîtrise et la performance des

élèves en tennis de table sont des éléments qui traduisent une préoccupation importante de Coline, envers la mesure et l'efficacité des comportements des élèves dans l'APSA tennis de table, que l'on retrouve dans l'OV de la maîtrise de la discipline. En effet, les enseignants, privilégiant la maîtrise de la discipline, proposent des situations et des exercices permettant de mesurer l'efficacité des élèves dans l'utilisation et la maîtrise des contenus de bases. Cette efficacité passe nécessairement par l'application et le respect des consignes de la part des élèves dans la pratique d'enseignement de Coline.

De plus, la centration de Coline sur les contenus d'enseignement réglementaires (savoir servir, savoir compter, savoir jouer dans les règles) démontre clairement une volonté de la part de Coline de transmettre des connaissances culturelles de base. Cette volonté de socialiser les élèves à l'héritage culturel lié à la discipline ou à l'APSA enseignée reflète l'OV de la maîtrise de la discipline.

L'utilisation par Coline du questionnement, de fiches d'observation, d'étapes d'intégration favorisant l'apprentissage, ainsi que de méthodes consistant à amener les élèves à identifier (à l'aide de questions guidées, d'observations ou de réflexions) les conditions de réussite d'une action sont des éléments qui font référence à l'OV du processus d'apprentissage. En effet, les enseignants centrés sur cette orientation cherchent à développer les habiletés cognitives des élèves, notamment ils enseignent aux élèves des méthodes pour apprendre à apprendre. Dans la pratique d'enseignement de Coline, nous remarquons qu'elle cherche plutôt à amener les élèves à trouver par eux-mêmes des solutions à leurs problèmes par la réflexion ou l'observation mais en aucun cas en leur donnant la solution ou les critères de réalisation pour réussir l'habileté demandée.

3. CARACTÉRISATION DE SON MODÈLE D'ACTION

Cette dernière partie nous permet de mettre en relation la manière dont Coline se définit avec sa pratique d'enseignement dans le but de caractériser son modèle d'action. Pour cela, nous allons dans un premier temps présenter notre interprétation de son modèle d'action. Ensuite, nous présentons notre interprétation de la dynamique qui s'opère entre OV et pratique d'enseignement. Nous terminons par une synthèse du modèle d'action de Coline.

3.1. Interprétation du modèle d'action de Coline

Nous avons renseigné et adapté, dans la figure 8 ci-dessous, le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS (présenté dans le deuxième chapitre) à la singularité de la pratique d'enseignement de Sandrine, telle que nous la comprenons, au regard des résultats présentés.

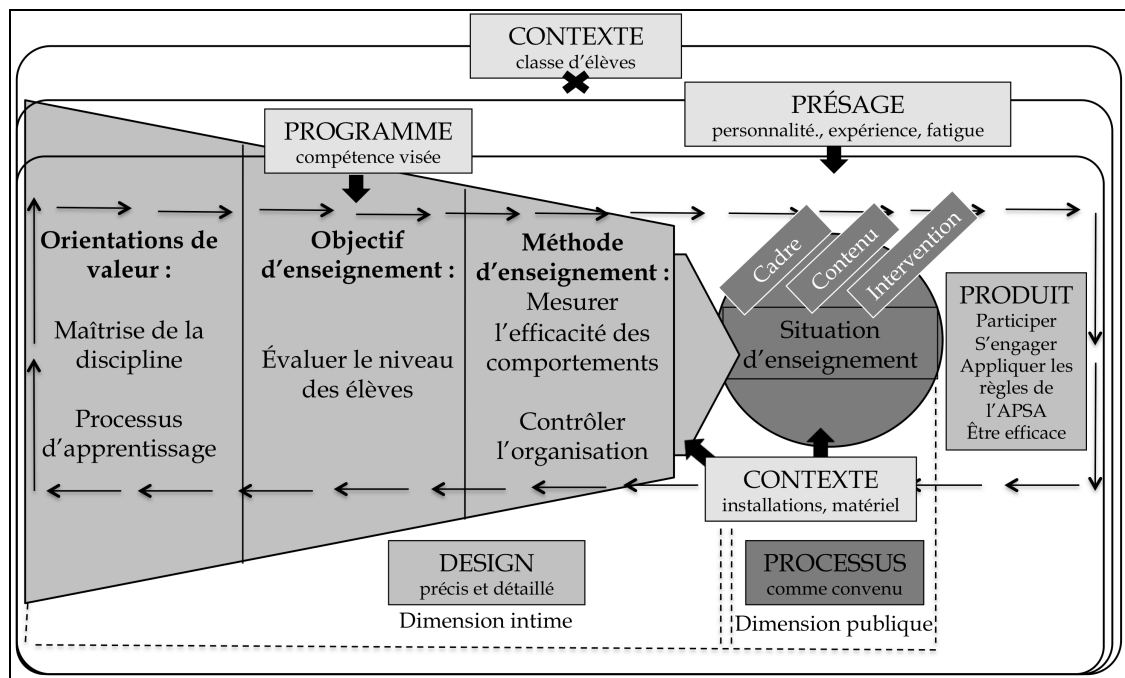


Figure 8. Le modèle d'action de Coline

Cette schématisation du modèle d'action de Sandrine permet d'illustrer les caractéristiques de sa pratique d'enseignement concernant le cycle d'enseignement observé. Nous montrons ci-dessous les liens que nous établissons entre ces caractéristiques et les OV privilégiées par Sandrine que nous avons identifiées.

3.2. Un modèle d'action qui présente des décalages

Les résultats présentés lors des sections précédentes diffèrent au plan de la conception qu'a Coline de l'apprentissage des élèves et des conditions qu'elle estime importantes de mettre en place pour qu'il survienne.

3.2.1. Centration minimale et incomplète sur le processus d'apprentissage

Coline déclare dans le questionnaire des OV privilégier le processus d'apprentissage, c'est-à-dire développer les habiletés cognitives des élèves notamment celles concernant les méthodes pour apprendre. Elle déclare également en entretien mettre l'accent sur les aspects moteurs et cognitifs de l'apprentissage, sur la compréhension et la réalisation par les élèves des habiletés motrices. Pour Coline, son métier consiste effectivement à enseigner les habiletés physiques, tactiques et intellectuelles mais elle accorde davantage d'importance au développement des habiletés stratégiques des élèves. Par exemple, dans l'activité tennis de table, ce qu'elle trouve intéressant c'est la construction de points à élaborer qui demande de la part des élèves de la concentration, de l'observation et de la réflexion.

Généralement, Coline explique qu'elle aime proposer des situations d'enseignement où les élèves doivent réfléchir. Par exemple, en tennis de table, les élèves en tant qu'observateur ont des difficultés dans la représentation de l'espace et il apparaît important pour Coline d'enseigner des contenus en relation avec le travail de représentation dans l'espace.

C'est la difficulté de se représenter vraiment dans l'espace, l'endroit parce que c'est une fiche avec les deux côtés de la table dessinée. Donc quand on regarde quelqu'un jouer, il faut s'imaginer selon le côté où on est... sur quel côté de la table je vais dessiner mes croix. Et ça, mine de rien, ça pose problème à beaucoup d'élèves. (CPE915)

Pour travailler la représentation dans l'espace, Coline va proposer aux élèves une fiche d'observation qu'elle va leur présenter en phase d'explication. Elle va ensuite passer dans les différents groupes d'élèves vérifier que les élèves tiennent bien la feuille dans le bon sens et inscrivent les croix du bon côté de la table. Puis après vérification, ils pourront commencer les situations de match et les observations. Cette situation bien que ponctuelle contribue à corroborer le modèle personnel d'enseignement de Coline. De plus, lors de cette situation, elle a mis par choix les élèves par quatre autour d'une table, deux joueurs et deux observateurs. Elle avait assez de tables disponibles pour les mettre trois par table. C'est la seule fois dans le cycle où elle n'utilise pas la capacité maximale des tables.

Il résulte qu'en dehors de quelques épisodes comme celui-ci, Coline va demander aux élèves de réaliser ce qui est demandé plus par imitation et application des consignes que par une réelle démarche de réflexion. Les différents actes pédagogiques qu'elle pose, les opérations cognitives et les canaux de développement qu'elle sollicite traduisent une volonté de la part de Coline d'amener les élèves à exécuter ses consignes rapidement et efficacement. Le contenu des réprimandes de Coline traduit une réelle préoccupation pour que les élèves écoutent les consignes, participent à l'organisation et s'engagent activement dans la réalisation des activités demandées. Tandis que les rétroactions de Coline aux élèves pendant la réalisation des situations traduisent une conception de l'apprentissage qui consiste à observer, imiter et réfléchir sur les conditions de réalisation de ses actions pour pouvoir apprendre, modifier et perfectionner ses habiletés ceci dans le but de réussir les situations demandées.

Pour Coline, les méthodes pour apprendre consistent au plan méthodologique à écouter et appliquer ce qui est demandé et au plan de l'apprentissage à réaliser ce qui est demandé et à trouver les solutions par soi-même pour progresser si on n'y arrive pas. En réalité, si Coline identifie bien les blocages des élèves, elle va peu ou prou proposer des situations adaptées permettant aux élèves de réussir l'habileté travaillée. Cela doit venir d'eux. Ils doivent être acteurs de leur apprentissage. Si le processus d'apprentissage est la finalité de l'enseignement de Coline, sa mise en œuvre a été minime au cours du cycle observé.

En outre, lorsqu'épisodiquement elle travaille les capacités de compréhension des élèves, les méthodes pour apprendre comment apprendre dans de nouvelles situations ou encore comment transférer ce que les élèves savent déjà à de nouvelles situations, elle va adopter une posture de vérification et d'évaluation du cheminement cognitif et moteur des élèves plus qu'une attitude d'enseignement, de soutien et de guide pour développer les aspects cognitifs souhaités. Il ne suffit pas d'accorder de l'importance aux capacités de compréhension des élèves pour pouvoir leur enseigner à les utiliser. Il se trouve alors que même lorsque l'OV du processus d'apprentissage est invoquée, elle n'est mise en œuvre qu'en surface et de façon incomplète.

3.2.2. Centration maximale et incomplète sur la maîtrise de la discipline

De manière complémentaire à ce que Coline déclare en entretien et de manière contrastée à ce qu'elle déclare dans le questionnaire des OV, sa pratique d'enseignement révèle une préoccupation élevée pour le contrôle des événements, la mesure du niveau des élèves et la transmission de connaissances de base.

La recherche du contrôle des événements dans la pratique d'enseignement de Coline passe par la mise en place de routines, l'enchaînement successif de situations chronométrées, la stabilité de l'organisation d'une situation à une autre et d'une séance à l'autre ainsi que l'utilisation du style d'enseignement auto-progressif. Ces

observables traduisent un enseignement centré sur l'OV de la maîtrise de la discipline. En effet, à travers le contrôle de l'environnement, Coline vise à gagner du temps pour se consacrer à l'enseignement d'habiletés spécifiques du point de vue de l'enseignant, à la répétition de même qu'à l'entraînement de ces mêmes habiletés du point de vue des élèves.

Pourtant, si Coline gagne du temps grâce à son organisation contrôlée des événements, elle n'utilise pas ce temps pour enseigner aux élèves des habiletés spécifiques. Elle l'utilise d'une part pour transmettre des connaissances de base aux élèves liées à la pratique de l'activité tennis de table et, d'autre part, pour vérifier et évaluer l'application et l'utilisation appropriée de ces connaissances de base par les élèves en contexte de jeu. En effet, la préoccupation constante de Coline en phase interactive est d'évaluer les élèves. Elle observe leur niveau de jeu et leur application des règles de l'APSA. Elle prend en note leurs résultats dans les situations compétitives ainsi que leur position dans les tables réparties par niveau. Par conséquent, les situations qu'elle propose facilitent ce type d'évaluation.

Ce qui peut paraître étonnant, c'est qu'elle n'enseigne pas d'habiletés spécifiques à proprement parler. Elle enseigne la réglementation du tennis de table. Ce qui signifie que les connaissances de base pour Coline concernent le minimum de ce qu'il y a à connaître dans une activité pour que tous les élèves puissent jouer ensemble dans une APSA formalisée et conventionnée. Cette volonté de mettre sur le même pied d'égalité les élèves au plan des connaissances de base ne vise en réalité qu'à pouvoir les comparer et les évaluer dans des situations compétitives. Les élèves s'entraînent ainsi à appliquer le règlement en essayant de produire par exemple un service conforme à ce que Coline a expliqué. Comment réussir à produire un service conforme, si Coline ne l'enseigne pas ? C'est aux élèves de comprendre ce qu'il y a à faire et de le réaliser ou de le reproduire suite à la démonstration faite par Coline sachant qu'aucune des situations mises en œuvre n'avaient pour objectif d'apprendre aux élèves à servir dans les règles.

Coline a donc un modèle d'enseignement essentiellement centré sur la maîtrise de la discipline. Cependant, sa pratique d'enseignement se limite à l'organisation efficace de l'environnement et à l'application du règlement du tennis de table de manière à mesurer chez les élèves leur maîtrise du règlement et leur performance dans des situations compétitives de tennis de table. Sa mise en œuvre de la maîtrise de la discipline même si elle occupe une large partie du temps de ses séances est alors incomplète. Nous pouvons donc penser que les élèves de Coline apprennent essentiellement à être efficace dans l'organisation (mise en place du matériel, déplacements, rapidité à se regrouper et à se répartir sur les ateliers), dans l'écoute et l'application des consignes ainsi que dans l'apprentissage de connaissances spécifiques liées aux APSA (règles, vocabulaire).

3.3. Un enseignement conforme à la planification

Notre recherche révèle que Coline a mis en œuvre les situations qu'elle avait prévues à partir de ses objectifs initiaux. Son organisation de cycle est d'ailleurs systématique. Elle a pour objectif l'évaluation du niveau des élèves. Pour cela, en phase de planification, elle va regarder la compétence visée au sein du programme puis organiser ses séances en fonction. La variable programme a donc une influence importante sur sa planification de cycle. En phase interactive, elle va débiter par une présentation de l'organisation et des règles de la nouvelle activité pour pouvoir faire jouer les élèves dans des situations compétitives et évaluer leur niveau initial. Les observations non instrumentées des séances de gymnastique précédant l'observation vidéoscopique des séances de tennis de table ainsi que les déclarations de Coline concernant la planification du cycle suivant de volley-ball confirment cette organisation de cycle.

L'avantage d'une mise en œuvre conforme à la planification anticipée, c'est, pour Coline, la facilité de dérouler son plan comme prévu et, pour les élèves, c'est le fait de travailler et d'évoluer à l'intérieur d'un cadre fixe. Notamment, Coline

explique aux élèves de manière détaillée ce qu'ils vont devoir réaliser, elle leur précise régulièrement ses attentes et elle organise selon la même logique ses séances et ses cycles d'enseignement. La mise en œuvre d'un cadre structuré est rassurante pour les élèves. La variable design de la pratique d'enseignement de Coline occupe par conséquent une place très importante comparativement à la variable processus.

Par conséquent, Coline laisse peu de place à l'imprévu. En effet, les éléments de la variable contexte qui vont influencer sa pratique sont des éléments liés aux installations ou au matériel. Malgré le fait qu'elle évalue le niveau des élèves, elle ne va pas prendre en compte les particularités de sa classe d'élèves ou les besoins de ses élèves pour adapter son enseignement. Son enseignement et sa progression dans le cycle seront les mêmes peu importe si les élèves n'arrivent pas à suivre.

En référence aux variables de produit, Coline obtient des élèves leur participation à l'organisation, l'application des consignes et leur engagement dans les situations demandées. De plus, elle collecte des données observables sur leur maîtrise de l'application des consignes et leur performance dans les situations. Dans ces conditions, si elle modifie son plan d'action pour les séances futures ce sera pour améliorer la participation des élèves, l'application des consignes, l'engagement des élèves dans la situation ou la qualité des données collectées parce qu'elle n'obtient pas les comportements attendus des élèves ou qu'elle n'a pas eu assez d'informations précises sur tous ses élèves.

3.4. Synthèse du modèle d'action de Coline

Coline est une enseignante exigeante. Elle est directive dans son enseignement et aime bien contrôler les événements et les comportements des élèves. Ses objectifs ou ses méthodes d'enseignement traduisent une centration sur soi qui exclut les élèves de son modèle d'action. Elle est effectivement centrée lors de son intervention sur la mise en œuvre d'un contexte d'enseignement contrôlé à l'intérieur

duquel elle mesure l'habileté des élèves à exécuter les tâches demandées en termes de maîtrise des connaissances de base et de niveau de performance atteint dans les situations compétitives de référence.

Coline met en œuvre sa planification telle qu'elle l'avait prévue et déclarée en entretien. Elle a une bonne vision de ce qu'elle veut faire et des moyens qu'elle va utiliser pour y arriver. Néanmoins, les finalités qu'elle déclare poursuivre dans sa pratique d'enseignement pour l'apprentissage des élèves ne correspondent que partiellement aux observations de sa pratique d'enseignement que nous avons pu réaliser. Face aux fortes contraintes qui ont affecté la durée de son cycle d'enseignement, ce qui ressort de nos observations est limité par le peu d'observations effectuées sur des séances réellement d'enseignement apprentissage ($n = 1$) et non d'évaluation diagnostique ou sommative ($n = 3$). L'analyse de son modèle d'action demeure tout de même une analyse documentée qui traduit un fonctionnement itératif. Si elle avait pu avoir un cycle plus long, nous avons dans l'idée que le fonctionnement aurait été le même avec certes un nombre de séances d'enseignement apprentissage plus important.

Son modèle d'enseignement centré sur le processus d'apprentissage est quant à lui en décalage avec sa démarche d'enseignement centrée sur la maîtrise de la discipline. Pour autant, elle n'inscrit pas complètement son enseignement dans une approche centrée sur la maîtrise de la discipline puisqu'elle n'enseigne pas d'habiletés motrices spécifiques. Elle privilégie transmettre les connaissances réglementaires liées à l'APSA enseignée. Coline est d'ailleurs tout à fait d'accord avec cette analyse; sur une échelle de 1 à 4, elle choisit 4. Elle justifie le fait d'être restée sur des connaissances de base en raison du nombre insuffisant de séances dont elle a disposé.

4. RÉSUMÉ DU QUATRIÈME CHAPITRE

À partir des résultats de la pratique déclarée de Coline, nous avons documenté la manière dont elle se définit. Nous avons montré qu'à travers son métier, Coline a pour perspective de former des citoyens et des sportifs. Coline conçoit l'apprentissage des élèves selon deux notions complémentaires: la compréhension et la réalisation. Les dimensions structurantes de sa pratique consistent à organiser les élèves par groupes de niveau en début de cycle, à respecter la compétence attendue des programmes pour l'évaluation de fin de cycle et à évaluer essentiellement la performance et la maîtrise des élèves.

À partir des résultats de la pratique déclarée et de la pratique observée de Coline, nous avons documenté sa pratique d'enseignement. Nous avons montré qu'en phase pré-active, Coline a planifié évaluer le niveau des élèves en collectant de multiples traces observables de leur activité. Elle a également planifié de leur apprendre les routines d'installation et d'utilisation du matériel ainsi que les règles du jeu du tennis de table. Puis, elle a planifié d'amener les élèves de passer d'une logique d'échange de balle à une logique de rupture de l'échange. En phase interactive, il est ressorti que Coline a des interventions traduisant la volonté de contrôler le contexte d'enseignement, de mesurer l'efficacité des comportements des élèves et qu'elle adopte une posture évaluative. En phase post-active, il est ressorti que Coline n'a pas réellement réussi à atteindre ses objectifs.

À partir de l'ensemble des résultats présentés, nous avons montré que le modèle d'enseignement de Coline est en partie en décalage avec sa pratique d'enseignement. Coline centre son enseignement sur le contrôle du contexte d'enseignement et sur l'évaluation du niveau des élèves. Or, ces dimensions sont celles qu'on retrouve lorsqu'un enseignement est centré sur l'OV de la maîtrise de la discipline.

CINQUIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS

Le modèle d'action de Sandrine

Ce chapitre présente les résultats obtenus pour l'enseignante d'ÉPS appelée Sandrine. Dans une première partie, nous présentons la manière dont Sandrine se définit en tant qu'enseignante d'ÉPS. Dans une seconde partie nous présentons sa pratique d'enseignement en phases pré-active, interactive et post-active. Dans une dernière partie nous présentons notre compréhension du modèle d'action de Sandrine. Nous terminons par un résumé reprenant les grandes lignes de ce cinquième chapitre.

1. DOCUMENTER LA MANIÈRE DONT SANDRINE SE DÉFINIT

Dans cette première partie, nous documentons la manière dont Sandrine, privilégiant l'OV de l'auto-actualisation, se définit en tant qu'enseignante d'ÉPS. Pour cela, nous présentons les conceptions qu'elle a de son métier et de l'apprentissage des élèves. Nous développons également les caractéristiques professionnelles concernant ses habitudes de fonctionnement. Nous décrivons son contexte d'enseignement puis terminons en mettant en relation les éléments présentés avec les catégories d'OV associées.

1.1. Contexte professionnel

Sandrine a souhaité enseigner l'ÉPS parce qu'elle aimait et pratiquait beaucoup le sport étant petite. Elle explique que sa volonté de faire ce métier est liée à un professeur « sympa » qu'elle a eu au collège qui lui a donné une image conviviale du métier. Ainsi, son parcours de vie l'a amenée à choisir toutes ses études dans l'optique de devenir enseignante d'ÉPS. Sandrine est issue d'une famille où est

valorisée la pratique d'activités physiques et sportives de même que le métier d'enseignant d'ÉPS. Cependant, si enseigner l'ÉPS est une activité professionnelle bien vue, il n'y a pas trop de reconnaissance intellectuelle liée à la pratique de ce métier surtout d'un côté de sa famille où est véhiculée, selon elle, une image faussée de ce métier.

Sandrine est une enseignante disposant d'une vingtaine d'années d'expérience et ayant obtenue récemment l'agrégation interne. Elle a enseigné dans le même établissement au niveau collège pendant plus d'une dizaine d'années. Selon Sandrine, cet enseignement sur du long terme lui a permis de transmettre sa vision de l'ÉPS aux générations d'élèves qu'elle a formées pendant cette période. De plus, elle travaillait au sein d'une équipe qui s'entendait bien. Suite à une demande de mutation pour retourner dans sa région natale, elle a, depuis, le statut de Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR). Cela signifie qu'elle n'a pas de poste fixe dans un établissement mais qu'elle est affectée au sein de la zone de remplacement sur un poste provisoire. De ce fait, elle est affectée tous les ans dans un nouvel établissement, au sein d'une nouvelle équipe en fonction des besoins de la zone de remplacement.

De par ce statut, Sandrine a le sentiment de ne jamais voir le résultat à long terme de son enseignement, elle reste sur des objectifs à courts termes étant dans l'impossibilité de se projeter dans l'année suivante. Elle a l'impression d'être toujours en crise de temps. Sandrine explique que son statut lui pose problème tout en lui apportant du défi. L'avantage est qu'elle s'adapte tout le temps et qu'elle ne reste pas dans la routine. L'inconvénient c'est qu'elle doit recommencer à zéro à chaque rentrée lors de la prise en main de son nouveau poste. Elle doit se familiariser avec les installations, le fonctionnement de l'établissement et des collègues, tout cela très rapidement. Son souhait est d'obtenir un poste fixe lui permettant de demeurer dans le même établissement pour pouvoir constater les effets de son enseignement sur le long terme.

Je suis TZR c'est-à-dire que je vais encore repartir en septembre ailleurs. C'est pour ça que je me donne toujours des objectifs un peu à courts termes quoi. En me disant « tiens cette année j'aimerais bien bosser ça quoi ». (SI1336) Je suis obligée de m'adapter super vite au public, au matériel, aux collègues, et à leur façons de faire tout le temps. Ça, c'est lourd quoi. Je m'adapte tout le temps, ah de plus en plus vite c'est sûr. (SI1436)

Lors de notre intervention, Sandrine était affectée à la fois dans un collège classé en ZEP et dans un lycée professionnel tous deux situés en zone urbaine. Notre projet de recherche s'est déroulé lorsqu'elle enseignait à une classe de 5^{ème} au collège. Ce collège, différent de celui où travaille Coline, partage sensiblement les mêmes caractéristiques. C'est un collège de taille moyenne avec près de 400 élèves répartis sur quatre niveaux d'enseignement, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Les élèves proviennent majoritairement de milieux socio-économiques très défavorisés (avec des indices forts de chômage et de monoparentalité). L'établissement comporte une SEGPA et accueille dans une classe de Français Langue Seconde (FLS) les élèves non francophones. Malgré son statut de TZR, Sandrine est très impliquée dans son métier. Ne pouvant s'impliquer dans un établissement en particulier, Sandrine encadre une étudiante de Master 1 lors de son stage en responsabilité en lycée et co-organise le groupe de secteur pour les enseignants d'ÉPS travaillant à proximité de la ville. Le groupe de secteur consiste en une formation continue proposée sur deux à quatre jours aux enseignants d'ÉPS d'un même secteur sur des thématiques précises. En plus de prendre part activement à l'offre de formation dans son domaine auprès de ses collègues, elle a suivi près d'une vingtaine de formations continues depuis le début de sa carrière.

1.2. Représentations du métier

Sandrine, lorsqu'elle exerce le métier d'enseignante d'ÉPS, est éducatrice avant tout. Son rôle, tel qu'elle le comprend, est d'aider les élèves à grandir, à prendre confiance en eux et à se sentir bien dans un groupe, bien dans leur corps et bien dans leur tête. Favoriser la réussite des élèves et dédramatiser l'échec, tout en développant

leur estime de soi est sa façon d'y parvenir. Lorsqu'elle enseigne, Sandrine veut que les élèves changent leur façon de se percevoir, elle veut qu'ils se sentent compétents. Elle veut les amener à être lucides sur ce qu'ils savent vraiment faire et, surtout, elle veut les rassurer sur leur capacité à apprendre.

La notion d'estime de soi me convient parfaitement. Pour moi c'est ça. C'est-à-dire qu'un gamin à partir du moment où il se sent compétent, il se sent mieux et tout va mieux quoi. Je ne supporte pas un élève qui vit l'école comme une souffrance, pour moi c'est... ça me fait mal au cœur quoi, vraiment. C'est terrible. [...] Donc si moi j'arrive à ce que les gamins, par l'affectif, se sentent mieux eux-mêmes avec leur corps et leur façon d'être avec les autres, je me dis c'est forcément gagné pour la suite quoi. (SI1536)

En outre, Sandrine souhaiterait qu'à travers l'enseignement de l'ÉPS, les élèves acquièrent un minimum d'habiletés motrices et de connaissances dans les APSA, d'une part, pour qu'ils puissent être des spectateurs avertis et, d'autre part, pour qu'ils ne refusent pas, par peur de rater, de participer à une activité physique et sportive si l'occasion se présente à eux. Elle ne veut surtout pas qu'ils se disent, une fois adulte: « tout ce qui est corporel, c'est fini pour moi ». Sandrine voudrait qu'ils se sentent suffisamment à l'aise pour dire oui à tout.

C'est-à-dire qu'on lui demande de faire un match de basket, il peut faire un match de basket, tu vois sans briller ce n'est pas le but. Ne pas se retrouver à refuser quelque chose de peur de rater. Ne pas se priver d'un contact social, [...] donc se sentir suffisamment à l'aise un peu partout pour pouvoir dire oui à tout ça. La deuxième chose c'est qu'ils puissent comprendre l'interactivité pour être des spectateurs un peu avertis aussi tu vois. Pas des gros bourrins dans les stades dire chut l'arbitre tu vois. Dépasser ce stade là, si heu... je ne sais pas je dis n'importe quoi... si ce gars là que j'ai vu ce matin et ben s'il sort avec une fille qui fait du hand, ben il va comprendre ce qu'elle fait quoi. Donc, il pourra juger même si lui il n'y arrive pas à réaliser tu vois. (SF3856)

À travers son enseignement, Sandrine cherche à ce que chaque élève devienne une personne adaptable partout quel que soit le groupe. D'après elle, c'est essentiel pour leur future vie sociale et professionnelle. D'ailleurs, pour Sandrine,

l'ÉPS sert à prendre de bonnes habitudes de vie. Le fait de faire du sport, selon sa conception, favorise le bien-être et permet de prendre du temps pour soi. Dans sa conception de son métier, l'élève est premier. Et son métier, c'est de faire en sorte que chaque élève se sente bien dans un groupe, bien dans son corps et bien dans sa tête. Or, selon Sandrine, favoriser le bien-être des élèves est très long à obtenir, elle le constate avec ses élèves de niveau lycée.

1.3. Conception de l'apprentissage et de ses conditions d'émergence

Une dimension importante pour Sandrine et récurrente dans son enseignement, c'est la notion de temps. Il faut du temps pour apprendre, il faut que les élèves acceptent de se donner du temps pour apprendre et cela nécessite du temps pour changer les élèves. Notamment parce qu'il faut du temps pour transformer les élèves au plan corporel. Selon Sandrine, une application directe ce n'est pas possible même avec de la bonne volonté. Et il faut également du temps pour transformer les élèves aux niveaux affectif, cognitif et social. Il faut qu'ils comprennent ce qui est demandé, que ça ait du sens pour eux et qu'ils aient confiance dans leurs capacités pour qu'ils acceptent d'apprendre de nouvelles habiletés.

De plus, si l'apprentissage prend du temps, il faut forcément passer par une phase d'échec pour qu'il y ait apprentissage, explique Sandrine. L'échec est normal au début. Or, il est difficile pour les élèves d'accepter l'échec. Son défi à elle est de faire répéter les élèves sans les démobiliser. En ce sens, elle aimerait faire prendre conscience aux élèves que la réussite est liée à la répétition et à l'entraînement. D'ailleurs, Sandrine explique qu'elle a déjà réussi à enseigner à une classe de lycée en escalade cette relation entre la répétition et la réussite.

J'ai eu l'idée de ça la veille de l'évaluation pratiquement. Au dernier moment, je me suis dit: « tiens si je le faisais sous forme de courbe ». Tu vois, comme c'était chiffré chaque séance, c'était transformé en points... c'était un mélange d'engagement et de difficulté. [...] Et je leur ai dit, alors voilà maintenant comment vous analysez cette courbe là ? Au bout

de combien de temps on apprend ? Et toutes ce n'était pas avant trois semaines quoi. Toutes, même les très bonnes qui déjà savaient faire un petit peu au début. [...] Et elles m'ont dit, ben trois semaines. Qu'est-ce que vous reprenez comme leçon de ça ? Ben en ÉPS on ne peut pas apprendre avant trois semaines quoi. Il faut au moins trois semaines d'efforts pour que ça puisse payer quoi. Et ben après ça a marché en handball, elles galéraient au début. J'ai dit: « rappelez-vous, on met combien de temps à apprendre en ÉPS ? Au moins trois semaines. Donc ça va payer. » Et ça a payé en effet trois semaines/un mois après parce qu'elles s'engageaient parce que du coup on avait réglé d'autres problèmes quoi. (SI2836)

Si dans sa conception de l'apprentissage, la participation des élèves est nécessaire pour apprendre, Sandrine estime que c'est préférable que les élèves découvrent des solutions par eux-mêmes ou créent leurs propres solutions. Selon elle, cela a plus d'impact en termes d'apprentissage s'ils trouvent par eux-mêmes car c'est plus ancré. Elle déclare que le défaut du professeur en général est de donner la solution aux élèves pour aller plus vite. Alors que le fait de les laisser découvrir des solutions, permet de les rendre plus responsables, de les traiter avec respect et moins de l'adulte vers l'enfant.

Ensuite, en laissant les élèves découvrir par eux-mêmes des solutions à un problème, Sandrine assume le risque qu'ils dévient la situation demandée. Sandrine les laisse faire s'ils adoptent des comportements intéressants par rapport à ce qu'elle veut obtenir. Sandrine préfère que les élèves soient acteurs plutôt que consommateurs. De plus, elle aimerait qu'ils apprennent le droit à l'erreur. En effet, selon Sandrine, les élèves ont une richesse qui est souvent peu exploitée. Lorsqu'elle accorde cette liberté aux élèves, en plus de trouver des solutions auxquelles elle n'avait pas pensé, les élèves s'organisent ensemble pour réaliser la situation demandée. Cela favorise le développement de leur autonomie et renforce leur engagement et leur motivation.

Enfin, Sandrine estime que chacun doit faire sa part. L'élève doit apprendre et l'enseignant doit créer les conditions pour l'apprentissage afin de faire émerger chez les élèves les réponses à leurs besoins.

En fait chacun fait sa part de travail. Le gamin il doit apprendre. Mais c'est à moi de donner les conditions pour qu'il apprenne. Donc si je rate quelque chose ben tant pis pour moi, tu vois. C'est moi qui aie mal fait mon travail. (SF4856)

Ce qu'elle entend par créer les conditions, c'est mettre en place des situations adaptables et modifiables à la moindre évolution des élèves afin de pouvoir leur donner les ressources et outils dont ils ont besoin au moment où ils en ont besoin. Elle estime d'ailleurs, qu'il faut, dans son métier, être capable d'écouter et de comprendre les élèves.

1.4. Auto-perception de son style d'enseignement

Selon Sandrine, on enseigne en accord avec soi-même, selon sa personnalité. Quant à elle, Sandrine est quelqu'un qui utilise l'humour, qui se qualifie de négociatrice mais aussi comme quelqu'un de réactive. C'est son tempérament comme elle aime à le répéter.

Lorsqu'elle utilise l'humour, Sandrine explique que c'est pour dédramatiser les situations, pour libérer les tensions et évacuer la colère. Elle sort des blagues aux élèves concernés quand elle sent qu'il y a un énervement qui arrive. L'humour c'est son point fort, c'est ce qui marche le mieux selon elle et elle l'utilise tout le temps. Elle explique qu'elle pourrait tout aussi bien être stricte, qu'avec la position d'adulte cela marche aussi, mais ce n'est pas dans sa personnalité.

C'est ce qui marche le mieux. L'humour c'est ce qui fonctionne le mieux pour dédramatiser la situation... Enfin, c'est ce que j'ai trouvé de mieux de tous les bahuts, les établissements que j'ai faits et quel que soit le profil du gamin. (SF5056)

Sandrine est une négociatrice. Cela signifie qu'elle est sensible à la demande des élèves. Si les élèves demandent quelque chose, elle évalue le pour et le contre. Si c'est important pour elle, elle maintient sa position, si cela n'est pas important pour elle, elle accède à la demande des élèves. Sandrine est quelqu'un qui ne veut pas se battre pour des choses qui ne sont pas importantes pour elle. Elle en a conscience et en connaît les avantages et les inconvénients. L'avantage pour elle, d'être une négociatrice, c'est que les élèves se sentent écoutés et entendus. Ils peuvent exprimer leurs idées. L'inconvénient, c'est qu'ils sentent qu'il est possible de négocier et qu'ils la testent beaucoup plus que si elle était plus directive. Elle est obligée de recadrer régulièrement. De plus, ce fonctionnement relativement flou peut insécuriser les élèves. Dans ce cas, elle doit privilégier leur équilibre et recadrer si nécessaire.

Néanmoins, Sandrine sait exactement ce qui est important pour elle. Elle identifie deux types de règles: les règles non négociables liées à la sécurité et au respect des autres et les règles négociables liées à tout ce qui n'est pas un objectif éducatif ou un objectif moteur. Effectivement, elle a des attentes très précises quant aux objectifs qu'elle a ciblés et quant aux apprentissages qu'elle souhaite produire chez les élèves. Pour le reste, son fonctionnement très souple sur l'organisation et le déroulement d'une séance lui permet de laisser une liberté importante aux élèves.

Il y a des choses pour moi qui sont importantes d'autres non quoi. Et je n'ai pas envie de me battre sur les choses qui ne sont pas importantes parce que ça m'énerve de perdre de l'énergie et de me bagarrer avec les gamins pour des trucs ... des détails. D'être rangé par deux au retour je m'en fous complètement quoi, à partir du moment qu'ils sont sur le trottoir qu'ils sont dans... voilà quoi ça m'énerve de me battre sur des détails qui pour moi ne sont pas importants. (SPC79)

Puis, Sandrine se décrit comme étant réactive, c'est-à-dire qu'elle est tout le temps en train de réagir à tout. Réagir à tout, c'est le fait de s'adapter aux comportements qui surviennent et aux besoins des élèves, explique Sandrine. Pour pouvoir être réactive, Sandrine observe finement l'activité des élèves. Elle regarde beaucoup ce qu'ils font et comment ils réagissent. De plus, elle analyse tout le temps

ce qu'elle fait et, elle se questionne et se remet en question constamment pour essayer d'atteindre les objectifs qu'elle a fixés pour sa classe. Son point fort est le fait de réagir vite et d'écouter tous les élèves. Elle essaye d'être juste et de ne pas prendre un élève en grippe toute une séance, elle leur laisse une deuxième chance. La difficulté c'est qu'elle est obligée de tout surveiller tout le temps et qu'elle est sollicitée sans arrêt. Cela est plus fatiguant émotionnellement et physiquement que si elle était plus rigoureuse, explique Sandrine. Mais elle, déclare, détester fonctionner autrement.

1.5. Dimensions structurantes de la pratique professionnelle

Dans son enseignement Sandrine accorde une place importante à l'élève. En effet, lorsqu'elle enseigne, il est important pour elle de prendre en compte la personnalité des élèves, leurs envies ainsi que leurs capacités pour qu'ils réalisent des apprentissages concrets, durables et qui ont du sens pour eux. Elle reconnaît avoir une très bonne connaissance de la personnalité des élèves. Cela lui permet de savoir ce qu'ils pensent, de savoir qui va réussir la situation ou encore qui va refuser de participer à l'organisation. Le fait qu'elle y soit sensible, lui permet d'affiner son regard sur les élèves. En ce sens, elle se questionne en permanence afin de savoir pourquoi un élève est content ou non. Et elle procède par élimination des hypothèses suivant les indices qu'elle récolte pour savoir quelle est la raison la plus probable. Dans l'absolu, elle souhaite, lorsqu'elle enseigne, réussir à identifier les besoins des élèves pour pouvoir construire son enseignement en vue d'y répondre.

Oh, il y a plein d'indices, tu as pourquoi [NOM de l'élève] s'arrête à un moment donné... parce qu'il commençait à ne pas réussir ou parce que moi je n'avais pas le mis le règlement qui l'intéressait tu vois. Je me pose toujours les questions de savoir pourquoi un gamin est content, n'est pas content. Les indices des paroles, de la gestuelle, il y a pleins d'infos en fait sur ce que pense un gamin. (SPC99)

Une deuxième caractéristique de l'enseignement de Sandrine, en lien avec la première, est d'essayer d'établir une relation pédagogique bienveillante et amicale

avec les élèves. Elle aime travailler dans la bonne humeur et cela correspond à sa personnalité. Il est très important pour elle que la relation professeur – élève se passe bien car elle n’aime pas devoir sanctionner ou réprimander les élèves. En ce sens, une relation pédagogique de bonne qualité lui permet d’impliquer plus facilement les élèves dans les situations d’apprentissages et d’avoir plus d’attention de leur part.

C’est plutôt dans la relation aux gamins quoi. D’ailleurs, c’est marrant, c’est ce qui ressort... j’ai réfléchi après à ça... c’est ce qui ressort dans mes rapports d’inspection quoi. Le côté chaleureux avec l’élève qui ressort. Et je pense que c’est plutôt ça moi. Beaucoup de dialogues, pas mal de contacts. (SI1036)

Ce qu’elle entend, par une relation pédagogique bienveillante et amicale, c’est, par exemple, le fait de prendre le temps de discuter avec les élèves, de sourire, de les encourager ou encore de les rassurer sur leurs capacités de progrès, par exemple. C’est également lié au fait de les tutoyer. Elle estime que le tutoiement est plus naturel et qu’il permet d’établir une certaine convivialité. Cette relation pédagogique chaleureuse, Sandrine l’envisage comme un moment de partage dans le cours. Elle indique, d’ailleurs, que les aspects relationnel et pédagogique de sa pratique d’enseignement prennent le pas sur sa gestion de classe.

Enfin, Sandrine a pour particularité d’avoir un fonctionnement pédagogique très souple et varié lié à sa volonté de s’adapter constamment aux élèves. Ce fonctionnement souple se caractérise par: a) la présence dans ses séances d’enseignement d’un « espace de liberté » laissé aux élèves souvent pendant l’échauffement pour qu’ils puissent vivre l’activité comme ils en ont envie pendant cinq minutes, b) un enseignement différencié qui prend en compte les différences motrices, cognitives, affectives et sociales des élèves, c) une méthode d’enseignement centrée sur le travail en autonomie pour aider les élèves à grandir et à travailler tout seul, d) une approche d’enseignement basée sur la résolution de problèmes, la découverte de principes moteurs et stratégiques plutôt que l’application de règles et de techniques, et par, e) une évaluation par compétences qui permet à Sandrine

d'évaluer les habiletés motrices et stratégiques mais aussi méthodologiques (tel qu'apprendre à être autonome) des élèves tout en les incluant dans la procédure d'évaluation, ceci en les amenant à réfléchir et à prendre position pour identifier si une compétence donnée est réussie ou non en fonction d'indicateurs observables clairs et précis.

Sandrine a pour particularité, d'enseigner selon son ressenti. Notamment, elle explique que les sensations au moment de la prise en main de la classe et au moment de l'appel sont très importantes pour sentir dans quelles dispositions sont les élèves. D'ailleurs, en fonction de son ressenti, Sandrine se laisse l'opportunité de changer sa planification de séance et ses axes de travail. En outre, dans son enseignement, chacune des séances d'enseignement influence la planification des objectifs et situations de la séance suivante. Elle s'adapte tout le temps aux événements qui surviennent et réajuste sa planification d'une séance à l'autre. Elle explique que cette particularité est commune à sa profession et n'est pas liée à son style personnel mais davantage à son expérience.

1.6. Contexte d'enseignement de l'APSA volley-ball

Tout au long de l'année scolaire, Sandrine a enseigné, à la classe de 5^{ème} que nous sommes venus observer pour la présente recherche, le hockey en salle, la boxe, la natation, le tennis de table, le volley-ball et la course d'orientation. Nous avons suivi Sandrine sur son enseignement du volley-ball avec cette classe de 5^{ème} composée de 20 élèves (10 filles et 10 garçons) au moment de l'étude. Il existe une rotation importante des élèves dans cet établissement. Pour cette classe, Sandrine a dû composer avec l'arrivée de deux nouveaux élèves ainsi qu'avec le départ d'un élève pendant l'année scolaire. C'est leur première expérience dans l'APSA volley-ball.

Tout d'abord, selon Sandrine, la classe de 5^{ème} observée est une classe très hétérogène. Les élèves sont dans l'ensemble scolaires, ils manquent d'autonomie et

de concentration, certains ont des difficultés de compréhension ou de comportement. Certaines filles en difficulté arrêtent de s'engager et se mettent sur le côté à discuter. L'affinité est très importante dans cette classe. Les élèves peuvent être très imprévisibles, ils peuvent s'engager à fond dans l'activité ou être très réticents à le faire. L'échec est très difficile à vivre pour les élèves de cette classe. La mise en œuvre des situations d'enseignement est très limitée avec les élèves de cette classe. Sandrine, explique que les situations ne doivent pas être trop compliquées ou nécessiter trop de matériel. Quelques cas particuliers d'élèves de cette classe en ZEP sont sujets à des problèmes d'absentéisme, à des problèmes relationnels, d'orientation et d'échec scolaires. Les élèves proviennent de milieux socio-économiques défavorisés et très défavorisés.

Les élèves en ZEP, selon Sandrine, constituent un public particulier, ils ont besoin de confiance en eux et de respect. Pour cela, elle doit les rassurer pour qu'ils participent. Ils ont également besoin d'habitudes et de routines. Son but est de leur donner une image différente d'eux-mêmes. Pour cela, ils doivent apprendre à se respecter. Une fois que le respect est acquis, elle explique qu'il faut être ambitieux pour eux au niveau des apprentissages. Tout cela passe par la délégation de certains pouvoirs aux élèves, le fait de les responsabiliser mais aussi en leur montrant l'exemple en étant très aimable et en utilisant constamment les formules de politesse.

Ensuite, Sandrine explique qu'elle trafique les règles de l'APSA volley-ball, qu'elle va jusqu'à sacrifier la logique interne de l'APSA, pour que les élèves puissent s'engager dans l'activité sans vivre d'échec. Le volley-ball modifié qu'elle propose consiste à réaliser une manipulation de balle de type hand-volley avec autorisation de bloquer la balle. Les difficultés qu'elle anticipe dans cette APSA sont la gestion de l'échec par les élèves, la mixité des élèves en tant qu'adversaires puis au sein des équipes mais aussi le fait d'obtenir des déplacements de la part des élèves sur leur propre terrain. C'est d'ailleurs, selon elle, un des problèmes majeurs du volley-ball en général.

Enfin, Sandrine n'a pas eu de grosses contraintes lors de son cycle d'enseignement du volley-ball. Elle a pu étaler son cycle d'enseignement sur le nombre de semaines souhaité. Le gymnase dont elle disposait était convenable, le matériel, tels que les poteaux et filets, n'était pas en très bon état tandis que le petit matériel, tels que les plots et ballons, l'était. Concernant le projet d'établissement, il stipule de travailler l'autonomie avec les élèves de 5^{ème}, ce qui tombait bien avec cette classe, indique Sandrine. Et concernant la programmation des activités, l'équipe ÉPS lui laissait une certaine liberté de manœuvre.

1.7. Une manière de se définir en lien avec l'orientation de valeur auto-actualisation

La manière dont Sandrine se définit en tant qu'enseignante d'ÉPS nous permet d'identifier des liens entre sa pratique déclarée et l'OV de l'auto-actualisation (AA).

Tout d'abord, AA est représentative de son discours par le fait qu'elle place les élèves au centre de son enseignement et, au centre de ses préoccupations leur bien-être, leur apprentissage, leurs difficultés ou encore leurs besoins. En effet, les enseignants centrés sur AA placent l'individu au centre de leur pratique d'enseignement. Ils prennent en compte les besoins des élèves et tendent à stimuler leur potentiel d'actualisation de soi tout comme la responsabilité personnelle des élèves ainsi que leur autonomie vis-à-vis de leurs propres apprentissages. Sandrine, se situe clairement dans cette perspective au plan déclaratif du moins. Dans sa manière de se définir, tel que nous venons de le présenter, elle favorise le développement personnel des élèves dans une perspective temporelle future. En effet, Sandrine se projette pour chacun des élèves en vue de former des adultes bien dans leur corps, bien dans leur tête et bien dans la société.

Nous n'avons pas trouvé le discours de Sandrine représentatif des catégories d'OV de la responsabilisation sociale (RS) ou encore du processus d'apprentissage (PA) bien que, plusieurs éléments de son discours pourraient y être associés. Par exemple, elle indique que le respect des autres est important à faire acquérir aux élèves, particulièrement en ZEP. Cet élément peut être rapproché de RS dans la perspective d'apprendre aux élèves à travailler en coopération, en communauté pour leur vie sociale et professionnelle future. Or, la manière dont Sandrine se définit, nous amène à penser qu'elle n'envisage pas l'apprentissage du respect des autres dans une perspective sociale mais plutôt dans une perspective individuelle. Cet apprentissage du respect des autres permettrait à cet individu de vivre des activités sociales, de saisir des occasions pouvant contribuer à son développement personnel.

De la même manière, elle explique apprendre aux élèves des méthodes pour apprendre, comme le fait de se donner du temps et de s'entraîner durablement pour réussir une situation ou une habileté et progresser dans une APSA donnée. Cet élément peut-être rapproché de PA en vue de donner des méthodes aux élèves sur comment on apprend avec pour ambition qu'ils transfèrent ces méthodes à de nouvelles situations. Or, Sandrine cherche à créer un environnement favorable à la réussite des élèves quelles que soient les méthodes utilisées. La finalité ultime qu'elle poursuit est de valoriser les élèves et de leur donner une meilleure image d'eux-mêmes. Le PA pourrait constitué un moyen de favoriser le développement personnel des élèves.

Ainsi, au plan déclaré, le bien-être et le développement global de l'élève sont au cœur des préoccupations de Sandrine et demeurent la finalité de son enseignement. Le tableau 16 ci-dessous présente une synthèse du profil général d'enseignement de Sandrine à partir de l'analyse de ses pratiques déclarées.

Tableau 16

Synthèse sur la manière dont Sandrine se définit en tant qu'enseignante d'ÉPS

Représentations du métier	<p>Éducatrice: aider l'élève à se sentir bien</p> <p>Éducatrice: faire acquérir un minimum d'habiletés motrices et de connaissances dans les APSA pour que les élèves deviennent un public averti</p> <p>Éducatrice: former à la vie sociale et professionnelle future</p>
Conception de l'apprentissage et de ses conditions	<p>Il faut du temps pour apprendre: l'élève doit en être conscient</p> <p>Il faut de la répétition pour réussir: l'élève doit en être conscient</p> <p>Découvrir la solution par soi-même permet un apprentissage plus ancré</p> <p>Chacun doit faire sa part: l'élève doit apprendre et l'enseignant créer les conditions pour l'apprentissage en fonction des besoins de l'élève</p>
Auto-perception du style d'enseignement	<p>Humour: utilise pour dédramatiser les situations</p> <p>Négociatrice: sensible aux demandes des élèves</p> <p>Réactive: s'adapte aux comportements des élèves</p>
Dimensions structurantes de la pratique professionnelles	<p>Une très bonne connaissance de la personnalité des élèves</p> <p>Une relation pédagogique bienveillante</p> <p>Un fonctionnement souple et varié qui favorise l'adaptation</p>
Contexte d'enseignement	<p>Classe de 5^{ème} hétérogène</p> <p>APSA volley-ball modifiée favorisant la réussite des élèves</p> <p>Contexte d'enseignement en ZEP: être ambitieux pour les élèves</p> <p>Cycle d'enseignement sans grosse contrainte</p>
Présence des OV	<p><u>Orientation de valeur de l'auto-actualisation (AA)</u></p> <p>Centration sur l'élève et son bien-être</p> <p>Centration sur le développement personnel de l'élève au niveau cognitif, affectif, social et moteur dans une perspective de formation pour sa vie future</p>

2. DOCUMENTER SA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Dans cette deuxième partie nous documentons la pratique d'enseignement de Sandrine en phases pré-active, interactive et post-active. Pour cela, nous allons en

premier lieu présenter la planification de son enseignement. Nous commençons par présenter ses objectifs d'enseignement, nous poursuivons par la présentation des méthodes d'enseignement anticipées. En second lieu, nous allons présenter la structure et les modalités de l'intervention d'enseignement de sa pratique sachant que sur les huit séances du cycle, nous avons observé trois séances (les séances 1, 3 et 5). En dernier lieu, nous présentons les rétroactions de Sandrine sur sa pratique d'enseignement et sur le déroulement général de son cycle d'enseignement. Nous terminons cette partie en établissant des liens entre les éléments présentés et les OV.

2.1. Enseignement du volley-ball: phase pré-active

Sandrine planifie sa pratique d'enseignement de plusieurs manières. Premièrement, elle la planifie sur l'année. En effet, elle a besoin de savoir le nombre de cycle d'enseignement qu'elle va avoir et leurs durées respectives sur une année scolaire. Elle explique qu'elle a besoin de se projeter et de savoir à l'avance dans quelle direction elle va aller. C'est son travail de septembre de faire cela.

Je compte toujours. Et ça surprend toujours mes collègues. Ça les épate que je fasse comme ça. Quand je leur dis mais attends on a que 8 séances. Comment tu sais ? Ben je compte toujours avant. Pour eux dans leur tête ils disent j'ai toujours 10 séances. Bon chaque cycle dure à peu près 10 ou 12 séances. Ah non, moi j'ai besoin de savoir s'il y a des jours fériés, s'il y a des jours qui sautent, et je ne peux pas... je suis obligée de me projeter tout le temps. (SI2036)

Deuxièmement, elle planifie globalement le déroulement de son cycle. Selon Sandrine, de manière imagée, le cycle d'enseignement représente un chemin et, elle ne va pas travailler de la même façon au début et à la fin. Tout d'abord, elle a besoin d'avoir une vision globale du chemin, d'anticiper le déroulement de son cycle d'enseignement. Cela rejoint le premier point. C'est-à-dire qu'en fonction du nombre de séances dont elle dispose, elle va respecter certaines étapes du chemin. Au début du cycle, elle passe beaucoup de temps à choisir selon quel axe travailler. Lors des premières séances elle va faire plus d'observations. Elle va prendre du recul pour voir

si elle ne s'est pas trompée d'axe et s'il est réalisable par les élèves. Au milieu du cycle, elle va aller plus vite. Elle va faire plus de réajustements. Elle va beaucoup réfléchir aux situations afin d'anticiper comment les élèves vont réagir, ceci dans le but de pouvoir ajuster son enseignement à leurs comportements. En fin de cycle, elle va plus individualiser son enseignement pour préparer les élèves à l'évaluation.

Troisièmement, elle planifie spécifiquement séance par séance les situations et les objectifs d'enseignement afin de suivre au plus près la progression des élèves. En effet, tout au long du cycle, elle va prendre des repères sur les élèves pour voir à quelle étape ils sont rendus. En fin de séance, elle repère le niveau global de jeu et d'investissement des élèves pour décider de sa planification de la semaine suivante. Sandrine fonctionne selon son ressenti, elle choisit ses objectifs selon la motivation et la participation des élèves. Sandrine n'arrive effectivement pas à prendre de l'avance et est obligée d'ajuster sa planification d'une séance à l'autre en fonction de l'évolution des élèves et du déroulement de la séance précédente. Sandrine, admet qu'elle doit très souvent resserrer sa planification car les élèves ne réalisent pas assez vite les apprentissages souhaités.

C'est impossible pour moi de planifier de la séance deux à la séance quatre, de savoir ce que je vais faire. À la limite je peux avoir le thème continu. Ça je l'ai un peu plus quand j'ai des cycles que je connais bien, badminton par exemple, ou quand j'ai choisi l'axe de travail, je sais à peu près où je vais rebondir. [...] en fait je suis obligée d'ajuster parce que il y a des choses tu te dis tiens j'avais prévu ça, mais ce n'est pas possible. Ils n'ont pas acquis du tout ça. (SI2136)

Ensuite, elle a pour caractéristique de planifier ses axes de travail, ses objectifs d'enseignement, les situations qu'elle va mobiliser pour y répondre, de même que les difficultés qu'elle anticipe chez les élèves. Par contre, Sandrine, ne planifie pas ou très peu l'organisation de ses séances. Elle décide de l'organisation sur le chemin en allant au travail ou sur place, au moment du cours. Selon elle, avec l'expérience, les aspects organisationnels sont moins stressants. De plus, elle ne leur accorde pas la même importance qu'elle accorde aux aspects éducatifs et

pédagogiques. Ce qui est important pour Sandrine, c'est de savoir avant d'aller à sa séance, le thème de sa séance et le style d'exercice qu'elle va mobiliser.

2.1.1. Planification des objectifs d'enseignement

Objectifs de cycle

Sandrine vise trois objectifs principaux pour les élèves dans le cycle d'enseignement du volley-ball. Elle estime que ces objectifs sont exigeants pour les élèves. Le premier objectif pour les élèves est d'apprendre à frapper une balle à une main, main ferme, pour pouvoir l'envoyer de l'autre côté (objectif FRAPPER). L'objectif est d'amener les élèves à identifier dans quel sens recevoir la balle, où la recevoir et comment la frapper. Le deuxième objectif est de savoir communiquer à deux pour pouvoir commencer à s'organiser sur le terrain (objectif COOPÉRER À DEUX). Cet objectif vise à amener les élèves à discuter du placement optimal qui leur permettra le plus efficacement de lever la balle pour l'autre afin qu'il puisse la frapper pour l'envoyer de l'autre côté. Le troisième objectif est d'être capable de relever la balle sur une réception sans bloquer la balle (objectif RELEVER).

Par contre, là, ce qui pose problème, c'est que je ne touche pas du tout la réception. Et quand même au volley c'est la phase prioritaire. [...] Il faudrait quand même que j'aie fini le cycle en abordant un petit peu ça pour que sur un cycle 2, ils aient une petite notion. Si déjà dans mon cycle 1, ils savent frapper à une main, ça veut dire qu'ils ont déjà créé une localisation de la balle aussi, ce n'est pas rien ça... ils savent communiquer à deux pour trouver un placement idéal pour deux... la moitié du volley est fait, déjà, quand tu fais ça. Et si, ensuite, ils arrivent au moins à lever une balle sur la récep' même si elle n'est pas précise mais au moins la relever... alors là j'ai carrément gagné mon cycle. (SPE1313)

Objectifs de la séance 1

Pour la première séance du cycle, Sandrine avait trois objectifs d'enseignement. Pour cette première séance, elle estime que les deux premiers objectifs sont importants tandis que le troisième est accessoire. Le premier objectif

consistait à mettre en place le matériel de façon sécuritaire, rapidement et si possible que ce soit partagé (objectif MATÉRIEL). La participation de tous est importante pour Sandrine car cela fait partie du citoyen, explique-t-elle. L'utilité de cet objectif est d'apprendre aux élèves à manipuler le matériel efficacement pour ne pas perdre de temps, là-dessus, les séances suivantes.

Le deuxième objectif était de faire découvrir avec plaisir l'activité volley-ball aux élèves (objectif PLAISIR). Pour Sandrine, il est impératif lors de cette première séance d'éviter l'échec des élèves sinon elle risque de ne plus avoir d'engagement de leur part. Pour cela, à travers l'objectif PLAISIR, Sandrine a choisi de faire ressembler la première séance à du « hand/volley ». Elle veut faciliter les manipulations de balle pour ne pas les mettre en échec. Elle va ensuite les amener progressivement vers des manipulations de type volley-ball.

Première séance, ce n'est pas l'apprentissage le truc compliqué, non, tout de suite... j'avais deux solutions pour rentrer en volley en fait. Soit je rentrais par le côté un peu technique où il faut déjà respecter les règles du volley et là j'allais droit au mur avec eux, donc j'ai choisi, que ça ne soit pas du volley au début, ça va être du hand/volley, tu vois. Ils vont se retrouver avec le droit de bloquer la balle.... je vais axer plutôt sur le côté collectif / ludique et pas du tout sur le volley quoi. (SPB29)

Le troisième objectif était d'amener les élèves à accepter de varier soit les équipes, soit les adversaires (objectif VARIER ÉQUIPES). Cet objectif est accessoire pour Sandrine. Il est lié aux caractéristiques des élèves de cette classe. En effet, ces élèves fonctionnent beaucoup par affinité et posent à Sandrine des contraintes fortes dans la composition des équipes. Elle aimerait les amener à accepter de varier adversaires et partenaires plus facilement.

Objectifs de la séance 3

Pour la troisième séance du cycle, Sandrine avait trois objectifs d'enseignement pour les élèves. Le premier objectif consistait à être capable de lever une balle haute pour l'autre (objectif LEVER). En effet, les élèves ont appris lors des

séances 1 et 2 à frapper une balle main ferme pour l'envoyer de l'autre côté. Ensuite, Sandrine, de manière progressive, à partir de la séance 3, a amené les élèves non plus à lever une balle pour soi mais à lever une balle pour l'autre.

Son deuxième objectif, en continuité avec le premier est tout naturellement d'amener les élèves à frapper une balle haute envoyée par quelqu'un d'autre (objectif FRAPPER). Elle change le règlement des séances précédentes. Les élèves n'ont plus le droit de bloquer la balle lors de cet enchaînement d'actions du type « lever-frapper ». Elle explique que son défi face à ces deux objectifs est d'obtenir rapidement des réussites sinon les élèves vont vite arrêter de s'engager.

Et au niveau plus précis qu'ils arrivent à lever la balle pour que l'autre frappe. Et non plus lever la balle pour que moi je frappe. Tu vois, je lève la balle pour que le copain frappe. Le copain doit pouvoir frapper une balle haute envoyée par quelqu'un d'autre. (SPD312)

Le troisième objectif de Sandrine est d'augmenter la dynamique des échanges de balle entre les élèves pour qu'il y ait moins de temps morts dans le jeu (objectif DYNAMIQUE). Elle trouve qu'il n'y a pas de continuité de jeu à cause de sa règle qui autorise à bloquer la balle et qu'il n'y a pas de déplacement des élèves pour aller chercher la balle même en la bloquant.

Objectifs de la séance 5

Pour la cinquième séance du cycle, Sandrine poursuivait également trois objectifs. Le premier objectif consistait à être capable de relever la balle sans la bloquer pour amener le travail de réception (objectif RELEVER). Après avoir insisté sur l'enchaînement d'actions « lever-frapper » en quatrième séance, maintenant que les élèves maîtrisent cet enchaînement, Sandrine souhaite progressivement les amener à réduire, puis supprimer l'autorisation de bloquer la balle. Puisque les services des élèves commencent à être forts, pour pouvoir mettre en œuvre cet objectif, elle va devoir canaliser leur service pour obtenir des trajectoires plus faciles, pour les élèves, pour pouvoir relever la balle avec une manipulation de balle de type volleyée.

Les deuxième et troisième objectifs consistaient à faire travailler les élèves en autonomie. En effet, Sandrine s'est rendue compte au conseil de classe qu'elle avait travaillé l'autonomie en natation avec cette classe et que cela avait bien fonctionné. Elle aimerait conserver les acquis de la natation et insister plus sur l'autonomie en volley-ball. Elle a donc choisi de basculer à partir de la cinquième séance davantage sur l'axe autonomie que sur l'axe motricité des élèves. À cet effet, le deuxième objectif consistait pour les élèves à être capables de s'échauffer et d'installer le matériel seuls (objectif AUTONOMIE 1). Tandis que pour le troisième objectif, les élèves devaient être capables de prendre en charge le déroulement d'un tournoi et de connaître son résultat (objectif AUTONOMIE 2).

2.1.2. Planification des activités d'enseignement

L'analyse des pratiques déclarées de Sandrine fait ressortir en ce qui concerne sa planification que l'organisation du cycle et l'organisation des séances à l'intérieur du cycle s'organisent autour de situations très peu détaillées en termes d'organisation et de mise en œuvre. Néanmoins, Sandrine a une vision très précise de ce qu'elle veut obtenir comme comportement, comme apprentissage chez les élèves. Sa planification est donc davantage centrée sur la finalité de ce qu'elle veut obtenir. Les situations sont des moyens d'y parvenir, moyens qu'elle affine en termes d'organisation et de mise en œuvre au dernier moment et au fil du temps.

Lors de la première séance, pour l'explication et l'installation du matériel, Sandrine va faire une démonstration aux élèves pour leur montrer comment porter, soulever, amener les poteaux et monter le filet sur un terrain. Elle veut que tous les élèves écoutent bien. Pour la mise en place du matériel sur les autres terrains, elle va mettre un responsable par terrain qui devra s'assurer de la bonne installation du matériel (poteaux et filet).

En ce qui concerne le déroulement de la séance, Sandrine va faire l'échauffement directement sous la forme d'un jeu de type « balle au camp »

(Situation 1). Le but sera d'amener les élèves à viser pour espace cible le sol et à réaliser des déplacements. Elle veut commencer la séance sous la forme d'un jeu pour ne pas avoir d'échec. Elle verra sur place les détails. Elle planifie de faire à partir de cette première situation de jeu, une situation évolutive (Situation 1+). Par contre, elle ne sait pas encore précisément selon quelles modalités. Elle sait tout de même qu'elle va mettre le filet bas, faire des équipes de deux ou trois élèves pour obtenir une certaine quantité de manipulation de balle et de la coopération entre les élèves. Elle va jouer sur l'espace pour limiter l'échec puis, elle va au fur et à mesure de la séance augmenter les difficultés de manipulation si le déroulement de la séance se passe bien et qu'elle obtient de la réussite chez les élèves.

Je ne peux pas décider à l'avance tu vois, j'ai une idée et je dis que je vais faire l'échauffement directement sous forme de jeu, que je vais peut être ajouter une contrainte technique qui est le dernier qui frappe doit frapper d'une main ou ne pas l'envoyer en handball tu vois, ça je vais voir en fonction de comment ça répond. L'espace je vais voir en fonction de comment ça répond; s'il faut qu'ils dépassent plus ou moins, enfin bref. Et puis le fait de changer d'adversaire, je vais voir comment je le fais quoi, est-ce que c'est sous forme de tournoi, est-ce qu'on choisi ? Est-ce que montante-descendante ? Je vais voir comment je les sens au niveau de la motivation, par rapport à ça. (SPB39)

Lors de la troisième séance, les situations planifiées par Sandrine après la mise en place du matériel sont une situation d'échauffement (Situation 2), une situation sous forme de circuits (Situation 3), une situation qu'elle nomme « casse-bouteille » (Situation 3+) et une situation de match en 2c2 (Situation 4).

Tout d'abord, la situation d'échauffement (Situation 2) va servir à échauffer les articulations des élèves. Elle envisage de les mettre à travailler deux contre un mur. Un élève doit envoyer à deux mains la balle contre le mur en la faisant rebondir dans les mains de son partenaire. Cet exercice vise à échauffer les épaules. Puis ensuite, il va devoir envoyer la balle sous la forme d'une frappe à une main contre le mur de manière à ce qu'elle rebondisse à nouveau dans les mains du partenaire. L'objectif est de travailler l'orientation de la main et d'avoir une balle assez haute

pour pouvoir frapper la balle. Puis, selon son ressenti, elle proposera des exercices de plus en plus durs, comme le fait de lancer la balle pour l'autre, ce dernier la frappe à une main contre le mur et la récupère puis lance la balle pour l'autre à son tour et ainsi de suite. L'avantage pour Sandrine de cet échauffement est qu'il est rapide à mettre en place. L'inconvénient, c'est qu'elle anticipe que les balles vont partir dans tous les sens.

Ensuite, Sandrine planifie une situation sous forme de circuit (Situation 3) afin de créer une dynamique dans le jeu des élèves. Elle veut qu'ils réalisent un enchaînement de tâches pour les obliger à se déplacer. Pour cette situation, les élèves sont par trois. Il va y avoir un lanceur qui va choisir de lancer la balle soit à gauche, soit à droite. Les deux élèves receveurs vont devoir identifier qui devient lanceur et qui devient frappeur. Le premier à recevoir la balle va devoir se déplacer à l'endroit identifié pour la lancer et faire une balle haute, facile, pour son partenaire frappeur qui devra renvoyer la balle de l'autre côté du filet. L'objectif est donc de créer un déplacement, et à l'aide de l'enchaînement des actions de créer une dynamique dans le déplacement.

En fait je vais essayer de lancer l'idée que c'est plus facile pour eux je pense de frapper une balle qui est juste lancée au-dessus d'eux, c'est propre de ce qu'ils font eux-mêmes, plutôt qu'une balle qui arrive sur le côté ou qui arrive face à eux. Et donc je vais essayer de faire des lancements de jeu comme ça justement. Le rôle quand il y aura un lanceur qui va envoyer à gauche ou à droite, le premier devra soit la jongler directe selon le niveau ou soit amortir, relancer, et c'est celui qui sera derrière qui devra frapper. Donc je devrais me déplacer, amortir, relancer, m'écarter... et le frappeur derrière devra envoyer. [...] Après donc la règle, pour le temps mort, il ne faut plus que les gamins bloquent la balle et qu'il y ait du temps pour redonner tu vois. Donc il faut que ce soit dans un mouvement continu. J'attrape et je relance. Il faut que j'arrive à créer ça. Alors ça, je ne suis pas sûre que la règle va être respectée très vite. Parce que c'est plus fin comme jugement. Tu vois ce n'est pas une règle très facile à comprendre. Voilà un peu l'idée. (SPD612)

Et pour amener les élèves à aller jusqu'au bout de l'enchaînement des actions et notamment pour les motiver sur le fait de frapper et de viser l'autre côté du terrain, Sandrine propose pour cette situation d'amener les élèves à viser des cibles sur le terrain adverse sous la forme d'une situation appelée « casse bouteille » (Situation 3+). Pour cette situation, Sandrine envisage de mettre des points bonus: 10 points si j'arrive à envoyer de l'autre côté et 100 points si j'arrive à faire tomber le ballon sur le plot.

Et puis, pour motiver un petit peu le fait d'envoyer de l'autre côté, je vais essayer de trafiquer, il faut que j'aille voir si les plots ça marche. Mettre des ballons sur des gros plots tu vois. À ce moment là, on rentre sur du casse bouteille tu vois. (SPD412)

Enfin, Sandrine propose de faire évoluer la situation précédente en un match 2c2 (Situation 4). Elle veut que pour cette situation les élèves discutent entre eux d'une stratégie à adopter pour délimiter et défendre leur espace. Elle veut tout d'abord qu'ils délimitent leur espace pour voir si les élèves prennent conscience de la notion d'espace cible. Ils devront choisir les limites de leur terrain. Ensuite, ils devront choisir où mettre le plot sur leur terrain. Sandrine veut voir, sur cet aspect, comment les élèves vont se répartir dans leur espace et surtout s'ils vont défendre leur plot. Elle souhaite voir quelles stratégies à deux les élèves vont élaborer et privilégier pour, d'une part, s'organiser pour attaquer et, d'autre part, s'organiser pour défendre. Pour s'organiser pour attaquer, elle souhaite notamment que les élèves travaillent leur positionnement entre le lanceur et le frappeur.

Lors de la cinquième séance, Sandrine veut mettre l'accent sur la capacité de travailler en autonomie des élèves. Pour cela, elle planifie une situation d'échauffement libre (Situation 5) pour voir s'ils continuent de réaliser les exercices d'échauffement contre le mur. Ensuite, elle planifie de repartir sur une situation de match avec une course aux points (Situation 6) comme à la fin de la quatrième séance. Pour la course aux points, si la balle tombe directement au sol cela vaut trois points, s'ils gagnent le point autrement, 1 point. Ce système de points lui sert à

obliger les élèves à se déplacer afin de ne pas laisser la balle tomber au sol. Elle ne sait pas encore sous quelle forme mettre en œuvre cette situation. Elle émet la possibilité de le faire sous la forme d'un tournoi en 3c3 avec arbitre pour avoir des résultats fiables concernant le score des matchs.

Elle souhaite ajouter pour cette situation la règle suivante: les élèves n'auront droit qu'à un seul blocage et chaque joueur devra toucher au moins une fois la balle. Dans un premier temps, elle obligera les élèves à mettre le blocage au niveau du premier réceptionneur, et dans un deuxième temps, les élèves auront le choix de mettre le blocage en premier ou en deuxième. Elle veut que les élèves puissent comparer les résultats entre les possibilités de blocage à différents moments.

Mais je leur laisserai le choix ils auront peut-être un blocage dans le jeu. Ils devront toucher au moins chacun une fois la balle s'ils sont en 2c2. Donc il y aura au moins deux joueurs qui touchent la balle en tout et il y aura le droit qu'à un blocage. À eux de le mettre quand ils veulent ce blocage. Soit à la première récep', soit au contraire à la deuxième pour pouvoir assurer la passe pour faire le smash, tu vois. C'est une stratégie à avoir. [...] Mais il faut d'abord qu'ils arrivent à tester la première partie qui est: qu'est-ce qui se passe quand le premier ne bloque plus? (SPF1113)

2.1.3. Planification des méthodes d'enseignement

Observation de l'activité des élèves

L'analyse des pratiques déclarées de Sandrine a fait ressortir, en ce qui concerne sa planification d'intervention, la place importante qu'occupe l'observation dans sa pratique d'enseignement.

D'une part, elle amène les élèves à travailler régulièrement l'observation et la co-observation. Elle dit aimer développer ce type d'habiletés chez les élèves. Elle savait que ce serait difficile avec cette classe car les élèves ne sont pas habitués à ce fonctionnement. Ses autres collègues de l'établissement ne travaillent pas souvent l'observation et ils n'utilisent jamais de fiches d'observation.

D'autre part, elle observe beaucoup les élèves pour collecter des informations sur leur activité et pouvoir rétroagir vis-à-vis de leurs comportements. Sandrine fonctionne de deux manières. Elle se déplace de groupe en groupe aider, conseiller, encourager les élèves. Il est important qu'ils sentent sa présence sans arrêt. Son observation lui permet d'identifier que chaque groupe d'élèves a une perception et une compréhension différentes de la situation demandée. Et selon ce qu'elle observe dans chaque groupe, elle va rétroagir de façon différenciée. Sandrine aime également prendre du recul pour voir le taux d'activité des élèves. Le fait d'avoir une vision globale de l'activité des élèves lui permet de vérifier le respect des règles demandées et les décalages entre les groupes en fonction de l'intégration plus ou moins rapide des règles par les élèves.

C'est ta présence qui fait que ça bosse, il ne faut pas se leurrer. Si tu n'es pas là, s'ils ne te sentent pas présent... ils font autre chose ou alors ils s'arrêtent. (SF2056)

Découverte guidée et autonomie

Sandrine accorde également une place importante aux activités de recherche en groupe, aux situations problèmes. Lors de ces situations, les élèves ont une liberté d'action importante. Néanmoins, cette liberté accordée aux élèves est cultivée par Sandrine puisqu'elle rajoute des règles, des contraintes au fur et mesure de la séance en fonction de l'évolution des élèves, ceci pour les amener progressivement à découvrir puis, à produire les apprentissages souhaités. Elle affirme, d'ailleurs, beaucoup utiliser et jouer avec les paramètres des situations, tels que l'espace et le temps, pour augmenter ou réduire la difficulté d'une situation. L'avantage, de ces paramètres, est qu'ils sont utilisables dans plusieurs APSA, explique Sandrine. Cette méthode d'apprentissage par découverte est donc guidée, par Sandrine, par rapport à ce qu'elle veut obtenir chez les élèves en termes d'apprentissage.

Alors le truc qui m'éclate le plus où quand ça a marché et que j'ai réussi à le faire c'est les activités de recherche en groupe. C'est-à-dire par exemple, [...] je ne sais pas on est en lutte, t'essaie de faire ressortir les principes pour faire tomber. Tu leur donnes un résultat: « tiens, vous êtes quatre là, vous allez me trouver un moyen pour faire tomber l'autre en utilisant une seule main ». Enfin tu donnes un principe, tu donnes des contraintes, et quand ça ils arrivent d'abord à s'y mettre... déjà à s'engager... à rechercher et qu'ils m'amènent une solution par exemple... peu importe la solution... « ouais on a trouvé ça, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que ça ne marche pas ? » Si ça marche, ouais... ils me montrent. Ça marche bien. Voilà, ça j'adore quand ça marche. Quand ils arrivent à chercher en groupe une solution ça, ça m'éclate. (SI2137)

Évaluation par compétence

L'évaluation par compétences⁸ qu'adopte Sandrine influence fortement sa pratique professionnelle. Tout d'abord, elle explique que l'évaluation par compétences est une injonction programmatique qu'elle aimerait essayer de développer dans sa pratique professionnelle, de même qu'elle aimerait entraîner ses collègues dans l'utilisation de ce type d'évaluation. L'utilisation dans sa pratique d'enseignement de cette méthode d'évaluation permet à Sandrine d'impliquer l'élève dans son propre processus d'apprentissage dans le but de lui apprendre à être conscient de ce qu'il sait faire, de mieux se connaître et d'avoir une image positive de soi.

Ensuite, selon Sandrine, ce type d'évaluation lui permet d'être plus précise dans son enseignement et de rendre explicite auprès des élèves ce qu'elle attend d'eux. Pour Sandrine, c'est essentiel que les élèves sachent sur quoi ils vont être notés. Sandrine aime, dans sa pratique professionnelle, instaurer l'idée de contrat avec les élèves. Elle aime quand ils savent ce qui est attendu et qu'ils sont contents d'y arriver. Cela l'oblige à avoir des critères très précis pour que les élèves puissent évaluer s'ils réussissent (vert), s'ils ne répondent que partiellement aux critères demandés (orange) ou s'ils n'y répondent pas (rouge).

⁸ telle qu'elle est qualifiée par Sandrine.

De plus, les élèves savent pourquoi ils ont telle note; la notation a plus de sens pour eux puisqu'ils prennent part à cette dernière et ont connaissance des critères d'évaluation, déclare Sandrine. D'ailleurs, à l'instar de l'observation, Sandrine aime quand les élèves se co-évaluent ou s'auto-évaluent en fonction des critères donnés. Et ce système d'enseignement et d'évaluation a bien fonctionné avec cette classe lors de ces cycles d'enseignement en boxe et en natation précédant le cycle d'enseignement du volley-ball. Dans son idéal, elle aimerait que l'évaluation soit vécue par les élèves comme un partenariat et non comme une sanction.

C'était très bien quand c'était eux qui validaient directement. Le mieux, ce qui a le mieux marché sur toute l'année c'est quand j'avais un truc très précis, là par exemple, je me rappelle du plongeur canard. Ils étaient à travailler par deux ou par trois et, quand un faisait quelque chose, il y avait des indicateurs précis, et l'autre dès qu'il sortait la tête de l'eau, il le validait rouge, vert ou orange direct. Et du coup là ça transmet pas mal de choses parce que d'abord il y a eu un engagement énorme des gamins. Ils n'ont pas arrêtés même [NOM de l'élève A] était à fond, à fond, à fond. Parce qu'ils avaient le résultat tout de suite quoi. Tu vois je pense que ça c'était important. Résultat tout de suite et puis que ça soit un autre copain qui lui dise... puis il y a eu des discussions mais c'était du coup assez calme. C'était pas mal. Et je l'ai fait un peu différemment en boxe. Il fallait s'inscrire tu vois, j'avais mis la feuille d'inscription des compétences, l'arbitre là, le placement de l'arbitre, la voix, etc. Et ils allaient cocher. Et là ça a créé des conflits entre [NOM de l'élève B] et [NOM de l'élève C], [NOM de l'élève C] n'a pas supporté que sa copine [NOM de l'élève B], ne lui donne pas vert quoi. Et pourtant j'ai bien fait, je ne comprends pas. Et [NOM de l'élève B] argumentait, non tu étais à plus de 2m de nous, non, tu vois elle avait des arguments pour ça. (SPF1013)

Le tableau 17 ci-dessous présente une synthèse de la planification d'enseignement à partir de l'analyse des pratiques déclarées de Sandrine.

Tableau 17
Synthèse de la planification d'enseignement déclarée de Sandrine

Objectifs d'enseignement pour les élèves	Activités d'enseignement	Méthodes d'enseignement
MATÉRIEL	Explication et installation	Démonstration de Sandrine et mise en place d'un responsable de terrain
PLAISIR	Situation de jeu « balle au camp »: 1 Situation évolutive: 1+	Ajout de règles pour augmenter les difficultés de manipulation
VARIER ÉQUIPES	Situation évolutive: 1+	Ne sait pas encore (tournoi, montante-descendante...)
DYNAMIQUE	Situation sous forme de circuit: 3	
LEVER	Situation d'échauffement: 2 Situation sous forme de circuit: 3	
FRAPPER	Situation « casse bouteille »: 3+ Situation de match 2c2: 4	Utilisation de point bonus Découverte guidée
AUTONOMIE 1	Situation d'échauffement libre: 5	
AUTONOMIE 2	Situation de match: 6	
RELEVER	Situation de match: 6	Règle du blocage en deux temps
Objectifs de cycle	Activités d'enseignement	Méthodes d'enseignement
FRAPPER	Situation de jeu « balle au camp »: 1 Situation évolutive: 1+ Situation d'échauffement: 2 Situation sous forme de circuit: 3 Situation « casse bouteille »: 3+	Ajout de règles Point bonus
COOPÉRER À DEUX	Situation de match 2c2: 4 Situation de match: 6	Questionnement Découverte guidée
RELEVER	Situation de match: 6	Mise en comparaison

2.2. Enseignement du volley-ball: phase interactive

Nous allons présenter dans une première partie le déroulement des séances d'enseignement observées sous forme de synopsis. Dans une seconde partie nous présentons les indicateurs de la pratique d'enseignement que nous avons observés au plan du cadre, du contenu et des interventions d'enseignement. Nous terminons par une synthèse rassemblant les éléments importants présentés.

2.2.1. Synopsis des séances observées

Le tableau suivant nous permet de décrire le déroulement des trois séances d'enseignement observées mais aussi de comparer le déroulement des séances entre-elles. La lecture du tableau se fait par colonne. Par exemple, nous remarquons que la séance 1, comporte: 25 phases successives, la séance 2 en comporte 23 tandis que la séance 5 en comporte 15. Ces différentes phases se répartissent dans l'une ou l'autre des étapes de préparation, de réalisation et d'intégration que l'on retrouve dans la phase interactive de la pratique d'enseignement (voir la figure 2 du chapitre trois). Les différentes phases répertoriées représentent les événements d'organisation ou d'enseignement qui ont eu lieu lors des trois séances d'enseignement observées.

Plus spécifiquement, nous remarquons que la procédure d'installation du matériel se réduit entre la séance 1 et la séance 5. Avant l'explication de la situation d'échauffement, il y a 11 phases en séance 1, 8 en séance 3 et 6 en séance 5. Ceci nous indique que l'installation du matériel nécessite de moins en moins d'explications et d'instructions de la part de Sandrine pour qu'il soit effectivement mis en place entre les séances 1 et 5.

Nous remarquons, que le déroulement de chacune des séances se poursuit sur l'explication et la réalisation d'une situation d'échauffement puis sur l'explication et la réalisation d'une ou de deux situations éducatives successives avant de conclure la séance par une phase de rangement du matériel. Cela signifie que Sandrine utilise

le même squelette de séance sur les différentes séances de son cycle d'enseignement. De plus, elle privilégie à chaque fois un nombre restreint de situations d'enseignement.

Il ressort également de la trame d'enseignement de Sandrine la présence de phases de bilan. La présence de ces phases de bilan signifie que Sandrine effectue au cours de la séance et de manière répétée une étape d'intégration visant à récapituler le travail réalisé par les élèves. Ainsi, nous identifions dans le déroulement des trois séances d'enseignement de Sandrine des étapes de préparation, de réalisation et d'intégration se succédant à plusieurs reprises.

Enfin, certaines phases ne surviennent qu'une seule fois au cours des trois séances d'enseignement. Par exemple, lors de la séance 1, Sandrine effectue auprès des élèves un bilan de séance; lors de la séance 3, Sandrine présente l'objectif de la séance aux élèves, elle recadre le comportement des élèves et, elle fait également un bilan sur l'échauffement que viennent de réaliser les élèves; tandis qu'en séance 5, Sandrine présente partiellement les modalités d'évaluations aux élèves. Nous remarquons que ces éléments surviennent ponctuellement dans sa pratique d'enseignement. Ceci signifie que ces éléments sont liés à l'évolution du cycle d'enseignement, aux intentions éducatives spécifiques de Sandrine relatives à chacune des séances ou encore au contexte d'enseignement.

Tableau 18

Synopsis des séances d'enseignement observées de Sandrine

Séance 1	Séance 3	Séance 5
	1-Prise en charge de la classe	
	2-Déplacement jusqu'aux installations sportives	
	3-Arrivée aux installations	
4-Regroupement des élèves		
5-Explication installation matériel	4-Explication installation matériel	

6-Mise en place matériel	5-Mise en place matériel	4-Mise en place matériel
7-Regroupement des élèves	6-Regroupement des élèves	5-Regroupement des élèves
8-Explication installation matériel (suite)		
9-Mise en place matériel		
10-Regroupement des élèves		
11-Bilan mise en place	7-Bilan mise en place	
	8-Présentation de l'objectif du jour	
		6-Présentation partielle des modalités d'évaluation
12-Explication situation d'échauffement	9-Explication situation d'échauffement	7-Explication situation d'échauffement
13-Transition	10-Transition	8-Transition
14-Situation d'échauffement	11-Situation d'échauffement	9-Situation d'échauffement
15-Regroupement des élèves	12-Regroupement des élèves	10-Regroupement des élèves
	13-Recadre le comportement des élèves	
	14-Bilan travail échauffement	
		11-Rappel du travail en fin de séance précédente
16-Explication situation éducative n°1	15-Explication situation éducative n°1	12-Explication situation éducative n°1
17-Transition	16-Transition	13-Transition
18-Situation éducative n°1	17-Situation éducative n°1	14-Situation éducative n°1
19-Regroupement des élèves	18-Regroupement des élèves	
20-Bilan situation	19-Bilan situation	
21-Explication situation éducative n°1 (suite)	20-Explication situation éducative n°2	
22-Transition	21-Transition	
23-Situation éducative n°1 (suite)	22-Situation éducative n°2	
24-Rangement du matériel	23-Rangement du matériel	15-Rangement du matériel
25-Bilan séance		
Déplacement jusqu'à l'établissement		

Nous remarquons suite à la présentation du synopsis des séances observées, quelques écarts entre le déroulement effectif des séances d'enseignement de Sandrine et ce qu'elle a anticipé faire au cours de ses séances au plan déclaratif. Par exemple, lors de la séance 1, Sandrine explique commencer la séance par un jeu pour accrocher les élèves, puis elle souhaite faire évoluer cette situation au cours de la séance. Au plan de sa pratique effective, Sandrine a rajouté à sa planification une phase échauffement par deux autour du filet. Lors de la séance 3, elle avait planifié pour la situation de match en 2c2 à la fin de la séance, de laisser le plot sur le terrain pour amener les élèves à développer des stratégies d'attaque et ou de défense du plot. Finalement, elle retire les plots pour cette situation de match. Lors de la séance 5, elle donne aux élèves une feuille à remplir par les élèves pour qu'ils inscrivent les résultats des différents matchs du tournoi. Ils disposent également sur cette feuille d'une procédure en cinq étapes à respecter pour l'organisation du tournoi. L'ensemble de ces éléments nous montre que Sandrine a une idée globale de ce qu'elle veut faire en étape de planification, une idée globale de la façon dont elle veut parvenir à ses fins. En cours de réalisation, cette planification peut évoluer car l'important n'est pas la route qu'elle prend pour atteindre ses objectifs, mais bien l'atteinte de ses objectifs peu importe la route empruntée.

2.2.2. Présentation des indicateurs relatifs au cadre d'enseignement

Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous, les principaux indicateurs qui ressortent de la première section « cadre d'enseignement » de la grille d'observation. Ce tableau présente les indicateurs ayant le plus grand nombre d'occurrences au cours de chacune des trois séances d'enseignement observées pour les catégories: moments de séance, développement de connaissances, développement moteur, évaluation, mode de travail et style d'enseignement. La lecture du tableau se fait à la fois en vertical et en horizontal de manière à pouvoir comparer le cadre d'enseignement utilisé par Sandrine d'une séance à l'autre.

Tableau 19
Indicateurs du cadre d'enseignement de Sandrine

	Séance 1	Séance 3	Séance 5	Moyenne
Moments de séance¹	33% situation éducative (n=3)	26% situation éducative (n=3)	30.5% situation éducative (n=2)	30% situation éducative
	32% transition (n=10)	39.5% transition (n=7)	29% transition (n=3)	33.5% transition
	15% explication (n=5)	15% explication (n=3)	30% explication (n=2)	20% explication
Développement de connaissances²	Règlementaire	Technique	Relative à la santé	
	57% (n _{Total} = 7)	80% (n _{Total} = 5)	Règlementaire	100% (n _{Total} = 2)
Développement moteur²	Habilité stratégique	Habilité stratégique	Habilité technique	
	50% (n _{Total} = 3)	50% (n _{Total} = 4)	Situation compétitive	100% (n _{Total} = 2)
Évaluation³			Autonomie	
Mode de travail²	Classe	Classe	Classe	
	50% (n _{Total} = 18)	57% (n _{Total} = 14)	44% (n _{Total} = 9)	
Style d'enseignement²	Production divergente (H)	Découverte guidée (F)	Découverte guidée (F)	
	43% (n _{Total} = 7)	42% (n _{Total} = 12)	37,5% (n _{Total} = 8)	

¹En pourcentage du temps; ²en pourcentage de fréquence; ³en terme de présence ou d'absence.

Moments de séance

En termes de fréquence ce sont les phases de transition qui prédominent dans la pratique d'enseignement de Sandrine (n=20). En termes de proportion de temps, des différences apparaissent d'une séance à l'autre bien qu'en moyenne la proportion de temps la plus importante est allouée aux transitions (33,5%).

Lors de la première séance d'enseignement, Sandrine consacre la majeure partie du temps de la séance à engager les élèves dans des situations motrices (33%) ainsi que dans les moments de transition (32%). Ceci peut s'expliquer d'une part parce qu'elle a pour objectif d'amener les élèves à découvrir l'APSA volley-ball avec plaisir. Pour cela, elle va favoriser l'engagement des élèves dans une situation de type « balle au camp » qu'elle va faire évoluer au cours de la séance. L'utilisation d'une situation évolutive lui permet d'engager les élèves sur une plus longue période sans avoir à expliquer de nouvelles règles ou mettre en place du nouveau matériel. D'autre part, elle fait face lors de cette séance à des difficultés d'installation du matériel, notamment d'installation des filets de volley-ball. Ces difficultés peuvent expliquer la proportion de temps importante également allouée aux transitions.

Lors de la troisième séance, Sandrine consacre la majeure partie du temps aux moments de transition (39,5%). Ceci peut s'expliquer à nouveau de deux manières. Tout d'abord, Sandrine propose pour cette séance deux situations différentes. La mise en place de ces situations nécessite à la fois des explications et une organisation matérielle spécifiques. En outre, les situations proposées comprennent de nombreuses règles et sont complexes à comprendre par les élèves. Ensuite, nous remarquons que Sandrine recadre le comportement des élèves plus particulièrement lors de cette séance. Nous pensons que ces deux éléments sont liés et qu'ils expliquent en partie ce résultat.

Lors de la cinquième séance, Sandrine alloue sensiblement la même proportion de temps à engager les élèves dans des situations motrices (30,5%), à donner des explications (30%) ou encore à investir les moments de transition (29%). Nous remarquons que la proportion d'explication est deux fois plus importante que les séances précédentes. Nous attribuons ce résultat au fait que pour cette séance Sandrine décide en plus de ces objectifs moteurs, de faire travailler les élèves sur le travail en autonomie. Nous pensons que cet élément nouveau demande à Sandrine de fournir des explications supplémentaires qui se rajoutent aux explications habituelles.

Ce qui apparaît alors, c'est que Sandrine fait durer sa séance plus longtemps par rapport aux premières séances observées puisque les deux autres moments de séance sont peu affectés par cette nouvelle répartition du temps de séance.

Développement de connaissances

Il ressort de la pratique d'enseignement de Sandrine la mobilisation de connaissances réglementaires lors des séances 1 et 5, technique et stratégique lors de la séance 3 ainsi que la mobilisation de connaissances relatives à la santé en séance 5. Ainsi, nous constatons, un développement de connaissances diversifiées dans la pratique d'enseignement de Sandrine.

Plus spécifiquement, lors de la première séance, les connaissances réglementaires mobilisées par Sandrine et transmises aux élèves sont de deux ordres. Premièrement, elles sont relatives à la mise en place du matériel, comme le fait d'être par deux pour porter un poteau de volley-ball, le fait de positionner le poteau avec le rail en face de la ligne ou encore le fait d'installer le filet à 2m10 de hauteur. Deuxièmement, elles sont relatives à certaines règles du volley-ball pour permettre aux élèves de savoir quand le point est perdu ou gagné, comme le fait de devoir renvoyer la balle de l'autre côté du filet ou de ne pas servir deux fois de rang pour ne pas perdre le point. Certaines règles transmises par Sandrine sont des règles modifiées du volley-ball comme le fait de ne pas jouer au pied ou le fait d'avoir le droit de bloquer la balle dans ses mains avant de la relancer.

Lors de la troisième séance, les connaissances techniques et stratégiques apportées par Sandrine concernent respectivement le fait de devoir lever haut la balle, de la frapper main ferme et de faire attention à l'orientation de sa main lors de la frappe puis le fait de trouver une ou plusieurs stratégies efficaces pour s'organiser à deux avec un lanceur et un frappeur. Sandrine apprend ces connaissances aux élèves, sous la forme d'une découverte guidée, par exemple à l'aide du questionnement et de la résolution de problème.

Lors de la cinquième séance, les connaissances relatives à la santé apportées par Sandrine lui permettent d'approfondir les connaissances des élèves au sujet des parties du corps qu'il est important d'échauffer en volley-ball, au sujet du nom des muscles correspondant à ces différentes parties du corps, puis au sujet des exercices d'échauffement qu'ils connaissent permettant d'échauffer les muscles des différentes parties du corps. Ensuite, Sandrine apporte aux élèves des connaissances réglementaires. Ces connaissances concernent les règles de l'APSA volley-ball qu'ils doivent respecter dans les situations de matchs du tournoi qu'ils organisent en séance 5. Dans cette situation, les connaissances sur les règles de l'APSA volley-ball sont rappelées aux élèves.

Développement moteur

Il ressort de la pratique d'enseignement de Sandrine une prépondérance des situations de développement d'habiletés stratégiques pour les séances 1 et 3 tandis que pour la séance 5 sont représentées une situation de développement d'habiletés techniques et une situation de type compétitive.

Les situations de développement d'habiletés stratégiques correspondent lors de la séance 1 à la situation de type « balle au camp ». En effet, cette situation représente un jeu dirigé dans lequel Sandrine intervient au fur et à mesure de la progression des élèves pour rajouter des contraintes de manipulation de balle ou de déplacement des élèves. Lors de la séance 3, la situation d'échauffement, la situation sous forme de circuit et la situation « casse-bouteille » sont toutes axées sur l'objectif lever-frapper. Et lors de ces situations, Sandrine amène les élèves à travailler les différentes solutions efficaces possibles pour s'organiser à deux dans le but de lever la balle pour l'autre et de frapper une balle lancée par l'autre.

Enfin, lors de la séance 5, pendant la phase d'échauffement les élèves doivent réaliser des exercices de manipulation de balle déjà vus pour échauffer les différentes parties du corps. Ces exercices font référence à une situation d'habileté

technique dans laquelle ils doivent s'entraîner à la pratique technique des gestes suivants: lever la balle pour l'autre, frapper une balle envoyée par l'autre après s'être échauffé en premier les bras et les jambes. De plus, Sandrine amène les élèves à réaliser une situation de type compétitive lorsqu'elle leur demande d'organiser un tournoi de trois matchs par terrain.

Évaluation

Les trois séances d'enseignement observées ne présentent aucune formes d'évaluations instrumentées. Sandrine précise seulement aux élèves lors de la séance 5 qu'ils seront évalués en volley-ball sur deux ou trois points sur leur capacité à travailler en autonomie.

Mode de travail en classe entière

Le fait de regrouper les élèves en classe entière lors des transitions et le fait d'avoir un nombre de transitions (n=20) important au cours des trois séances d'enseignement, il apparaît dans la pratique d'enseignement de Sandrine une forte représentation du mode de travail en classe entière.

Style d'enseignement

Sandrine utilise une diversité de styles d'enseignement dans sa pratique professionnelle. Les principaux styles qu'elle utilise accordent une liberté importante aux élèves. L'utilisation de ces styles d'enseignement lui permet de donner des responsabilités aux élèves en lien avec l'organisation de la séance ou en lien avec leurs propres apprentissages. En effet, sur les trois séances observées, elle utilise sept styles d'enseignement différents sur les huit allant du style d'enseignement auto-progressif (B) au style d'enseignement par production divergente (H). Et sur les sept styles qu'elle utilise près de 80% se situent au niveau des styles de type productif entre le style par intégration (E) et le style par production divergente (H).

Lors de la première séance, Sandrine utilise quatre styles d'enseignement différents dont le style par production divergente qui survient à trois reprises. Elle

utilise ce style d'enseignement pour la situation « balle au camp ». En effet, pour cette situation, les élèves connaissent seulement le but à atteindre et elle laisse les élèves utiliser les moyens qu'ils souhaitent pour atteindre ce but. Au fur et à mesure qu'ils trouvent des solutions, elle leur rajoute des contraintes sous la forme de règles pour les amener vers une manipulation de balle se rapprochant de celle de l'APSA volley-ball.

En troisième et cinquième séances, Sandrine utilise cinq styles d'enseignement différents dont le style par découverte guidée qui survient respectivement à cinq puis trois reprises. Elle utilise ce style tout au long des séances observées lors de son interaction avec les élèves pour les amener à découvrir par eux-mêmes les solutions leur permettant de réussir la situation demandée. Pour cela, elle leur pose une série de questions spécifiques. Par exemple, lors de la séance 3, pendant la situation d'échauffement, Sandrine demande à une élève « Est-ce que ça t'allais la hauteur et la direction [de la balle] ? Qu'est-ce que tu as besoin pour frapper ? ». Et l'élève lui répond qu'elle a besoin d'une balle plus haute.

Le style d'enseignement se traduit donc dans la pratique d'enseignement de Sandrine par le degré de responsabilité ou de liberté qu'elle accorde aux élèves dans ses situations d'enseignement et par le type d'intervention qu'elle réalise auprès des élèves au cours d'une séance d'enseignement.

2.2.3. Présentation des indicateurs relatifs au contenu d'enseignement

Nous avons rassemblé, dans le tableau ci-dessous, les principaux indicateurs qui ressortent de la section « contenu d'enseignement » de la grille d'observation. Ce tableau présente les indicateurs ayant le plus grand nombre d'occurrences au cours des trois séances observées pour les catégories: type de compétence, opération cognitive, canaux de développement et thème de la séance. La lecture du tableau se fait à la fois en vertical et en horizontal de manière à pouvoir comparer le contenu d'enseignement utilisé par Sandrine d'une séance à l'autre.

Tableau 20
Indicateurs du contenu d'enseignement de Sandrine

	Séance 1	Séance 3	Séance 5
Type de contenu¹	CM-6 Responsabilités CM-7 Projet	CM-6 Responsabilités CM-7 Projet	CM-6 Responsabilités CM-8 Connaissance de soi
Opération cognitive¹	Appliquer 58% (n _{Total} = 19)	Appliquer 71% (n _{Total} = 14)	Appliquer 75% (n _{Total} = 8)
Canaux de développement¹	Cognitif 54,5% (n _{Total} = 11)	Cognitif 57% (n _{Total} = 7)	Cognitif 67% (n _{Total} = 6)
Thème de la séance²		Lever-frapper	

¹En pourcentage de fréquence; ²en terme de présence ou d'absence.

Type de contenu

Sandrine développe dans sa pratique d'enseignement essentiellement des compétences méthodologiques. En effet, sur les trois séances observées, Sandrine mobilise les compétences suivantes: organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités (Compétence 6), se mettre en projet (Compétence 7) et se connaître, se préparer, se préserver (Compétence 8).

Nous remarquons que la compétence 6 est celle qui revient le plus fréquemment. Sandrine a amené les élèves à organiser et assumer l'organisation du matériel, des situations et des apprentissages. Par exemple lors des séances 1 et 3, ils devaient installer le matériel par équipe en se répartissant les tâches eux-mêmes ou encore lors de la séance 5, ils devaient prendre en charge leur échauffement et organiser un tournoi de trois matchs. La présence de cette compétence semble cohérente avec l'utilisation de styles d'enseignement accordant un degré de responsabilité plus important aux élèves.

Nous remarquons que la compétence 7 présente lors des séances 1 et 3 est également liée aux styles d'enseignement productifs utilisés par Sandrine. En effet, elle a amené les élèves à trouver des solutions motrices par eux-mêmes pour réussir à lever une balle ou encore à frapper une balle. Pour réussir cela, ils devaient se mettre en projet en essayant d'identifier les conditions de réussite ou d'échec de leurs actions.

Puis, nous remarquons que la compétence 8 identifiée dans la séance 5 est mobilisée par Sandrine lorsqu'elle enseigne aux élèves le savoir s'échauffer.

Opération cognitive du type appliquer

Sandrine demande principalement aux élèves d'appliquer les consignes d'organisation ou d'apprentissage qu'elle leur donne. L'opération cognitive appliquer ressort plus particulièrement des séances observées en raison du nombre de transition élevées (n=20) où elle demande aux élèves de se regrouper et donc d'appliquer cette demande.

Canaux de développement de type cognitif

Il ressort de la pratique d'enseignement de Sandrine une mobilisation du niveau de développement cognitif des élèves lors des trois séances d'enseignement observées. Cette mobilisation intervient essentiellement pendant les moments d'explication mais également pendant les situations d'enseignement puisque Sandrine rétroagit largement à la pratique des élèves en les questionnant, en leur donnant des feed-back ou en supervisant et pilotant leur activité. Elle se montre très présente auprès des élèves pour soutenir leur engagement dans l'activité.

Thème de la séance

Lors de sa pratique d'enseignement Sandrine donne le thème de la séance aux élèves uniquement en séance 3. Elle leur précise qu'ils vont travailler le fait de lever la balle pour l'autre et le fait de frapper une balle levée par un autre.

2.2.4. Présentation des indicateurs relatifs à l'intervention d'enseignement

Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous, les principaux indicateurs qui ressortent de la section « intervention d'enseignement » de la grille d'observation. Ce tableau présente les indicateurs ayant le plus grand nombre d'occurrences au cours des trois séances observées pour les catégories: domaine d'intervention, cible visée, support cognitif, étapes de préparation, étapes de réalisation, étapes d'intégration et intervention disciplinaire. La lecture du tableau se fait à la fois en vertical et en horizontal de manière à pouvoir comparer les interventions d'enseignement utilisées par Sandrine d'une séance à l'autre.

Tableau 21
Indicateurs de l'intervention d'enseignement de Sandrine

	Séance 1	Séance 3	Séance 5
Domaine d'intervention¹	Apprentissage 46% (n _{Total} = 403)	Apprentissage 43% (n _{Total} = 388)	Apprentissage 45% (n _{Total} = 321)
Cible visée¹	Élève 46% (n _{Total} = 395)	Élève 41% (n _{Total} = 377)	Élève 35% (n _{Total} = 310)
Support cognitif¹	Démonstration 67% (n _{Total} = 18)	Démonstration 64% (n _{Total} = 25)	Simulation 52% (n _{Total} = 31)
Préparation¹	Précise ses attentes sur l'organisation 21% (n _{Total} = 136)	Précise ses attentes sur l'organisation 25% (n _{Total} = 126)	Précise ses attentes sur l'organisation 28% (n _{Total} = 113)
Réalisation¹	Supervision FB correctif FB évaluatif 55% (n _{Total} = 227)	Supervision Pilotage Questionnement 53% (n _{Total} = 204)	Questionnement Pilotage Supervision 62,5% (n _{Total} = 168)
Intégration¹	Bilan et prise de conscience 100% (n=4)	Bilan et prise de conscience 100% (n=3)	Transfert et prise de conscience 100% (n=2)
Intervention disciplinaire¹	Dicte un comportement 38% (n _{Total} = 37)	Dicte un comportement 40% (n _{Total} = 48)	Dicte un comportement 35% (n _{Total} = 23)

¹En pourcentage de fréquence.

Domaine d'intervention centré sur l'apprentissage

Les interventions de Sandrine concernent pour les trois séances observées le domaine de l'apprentissage. Elles surviennent essentiellement pendant les phases d'explications et au cours de la réalisation par les élèves des situations d'enseignement proposées par Sandrine. La particularité de Sandrine, c'est le fait de se servir également des moments d'organisation ou de transition pour enseigner des contenus méthodologiques. Sandrine polarise ainsi ses interventions auprès des élèves sur le domaine de l'apprentissage tout au long de la séance.

Cible visée: l'élève

Les interventions de Sandrine sont plus fréquemment adressées à l'élève individuellement pour les trois séances observées. En lien avec les éléments présentés et observés, nous remarquons que Sandrine va donner des explications brèves aux élèves, et même parfois incomplètes au plan organisationnel ce qui va l'obliger à passer voir les élèves et les groupes d'élèves individuellement pour pouvoir les engager dans la réalisation des situations.

Elle va donc interagir de manière individuelle avec les élèves pour leur demander ce qu'ils sont en train de faire, de leur rappeler ce qu'elle leur a demandé de faire, sur quel terrain ils doivent s'installer, quels sont leur partenaires, leurs adversaires ou encore pour les encourager et les inciter à se mettre au travail, et ceci de manière répétée avec un nombre important d'élèves différents.

Ensuite, lors de la phase de réalisation des activités, Sandrine va poursuivre ses interventions répétées pour soutenir l'engagement des élèves et les amener à progresser individuellement dans la manipulation de balle, c'est-à-dire réussir à lever une balle haute et réussir à frapper une balle haute levée par un autre. Elle va également les solliciter à de nombreuses reprises pour qu'ils s'organisent à deux de manière efficace afin de réussir cet enchaînement d'actions « lever-frapper ».

Support cognitif

Sandrine utilise à de nombreuses reprises, lors des séances 1 et 3, la démonstration comme support cognitif pour les élèves et la simulation lors de la séance 5. Ces deux indicateurs nous montrent que Sandrine privilégie, pour favoriser et soutenir l'apprentissage des élèves, illustrer concrètement ce qu'elle souhaite que les élèves réalisent.

Actes pédagogiques en étape de préparation centrés sur l'organisation

En étape de préparation, Sandrine précise en grande partie ses attentes organisationnelles lors des trois séances observées. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle ne donne pas de consignes assez précises sur l'organisation lors de ses explications. Et lorsque les élèves doivent se mettre en place pour réaliser la situation demandée, elle doit préciser au cas par cas les informations dont les élèves ont besoin comme la composition des groupes, le terrain sur lequel ils jouent ou encore le matériel dont ils ont besoin.

Actes pédagogiques en étape de réalisation

En étape de réalisation, Sandrine supervise fréquemment l'activité des élèves lors des séances 1, 3 et 5. Nous constatons que Sandrine doit fréquemment ajuster l'organisation matérielle et sociale des élèves, de même que gérer les comportements et les conduites des élèves de manière à maintenir les élèves sur les tâches à réaliser. La présence de cet élément est liée au fonctionnement de Sandrine peu précis et peu détaillé au plan de l'organisation des situations.

Lors de la séance 1, Sandrine effectue de nombreux feedback correctifs (n=44) et évaluatifs (n=35). Nous pensons que cette première séance que Sandrine veut centrer sur le plaisir des élèves dans la découverte de l'APSA volley-ball l'amène à rétroagir aux comportements des élèves de manière, respectivement, à les aider à améliorer leur technique de manipulation de balle par des interventions du type « vise », « pousse sur les jambes », « à deux mains » et en même temps à les

encourager positivement lors des tentatives de manipulation de balles engagées pour renforcer le plaisir et la perception de réussite des élèves lors de cette première séance de volley-ball.

Lors des séances 3 et 5, Sandrine interagit avec les élèves essentiellement par des activités de supervision, de pilotage et de questionnement. Les interventions de supervision sont abordées ci-dessus. Celles de pilotage sont caractérisées par le fait que Sandrine demande aux élèves de lui montrer comment ils font pour réussir la situation, s'ils la réussissent facilement ou encore, elle accompagne l'activité des élèves en commentant leurs actions, les points gagnés ou perdus et en rappelant les consignes de la situation. Elle accompagne également son activité de pilotage d'une activité de questionnement. Afin d'amener les élèves à s'engager dans les situations d'une manière efficace, elle va questionner les élèves sur le rôle de chacun, la façon dont il a envoyé la balle, où est-ce qu'il l'a envoyé, est-ce qu'il peut améliorer ce qu'il vient de faire ou encore comment font les autres élèves, les adversaires, pour réussir à gagner le point. Le questionnement est souvent guidé et vise à faire progresser les habiletés des élèves du niveau observé par Sandrine à un niveau légèrement supérieur.

La particularité des interventions de Sandrine est qu'elles sont spécifiques aux comportements des élèves. Elle va adapter ses interventions à ce qu'elle observe comme comportement chez les élèves de manière à les faire progresser individuellement. Elle alterne entre supervision et pilotage, entre maintenir les élèves en activité au plan de la situation et favoriser leur engagement et leur réussite au plan des apprentissages à produire dans la situation. Elle utilise le questionnement dans les deux cas en tant que méthode d'intervention. Le questionnement est une façon pour Sandrine d'impliquer les élèves dans la prise en charge de leur propre apprentissage sans être trop directive et sans leur donner des solutions toutes faites qui perdraient de leur sens.

Actes pédagogiques en étape d'intégration

Sandrine favorise l'intégration des habiletés et connaissances travaillées et apprises par les élèves à l'aide des trois types d'actes pédagogiques le permettant: les fonctions de bilan, de transfert et de prise de conscience. Elle utilise donc comme pour d'autres critères observables, la diversité d'actes pédagogiques d'intégration présents dans notre grille d'observation.

Lors de la séance 1, Sandrine mobilise les actes pédagogiques de bilan et de prise de conscience. Elle fait tout d'abord le bilan de la mise en place du matériel auprès des élèves en leur expliquant que pour la séance suivante ils garderont les mêmes équipes pour aller plus vite et donc passer moins de temps là-dessus. Elle fait également un bilan de la situation d'apprentissage et un bilan en fin de séance récapitulant d'une part, ce qu'ils ont travaillé et d'autre part, ce dont les élèves sont désormais capables de faire en volley-ball. Lors de ces bilans elle amène également les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris et réussi au cours de la séance et comment ils y sont arrivés.

Lors de la séance 3, Sandrine mobilise également les actes pédagogiques de bilan et de prise de conscience. En effet, elle fait à nouveau le bilan de la mise en place du matériel auprès des élèves en leur expliquant qu'ils ont été moins vigilants cette séance et qu'il y a eu des erreurs d'inversions de poteaux. Elle leur fait part de ces erreurs pour qu'ils y fassent davantage attention lors de la prochaine séance. Ensuite, elle récapitule au profit des élèves, les critères travaillés pendant l'échauffement, c'est-à-dire faire une balle haute au frappeur en tant que lanceur et être proche l'un de l'autre pour réussir l'enchaînement d'actions « lever-frapper ». Enfin, après la première situation, Sandrine a amené les élèves à prendre conscience de la manière dont ils ont réussi à s'organiser à deux pour enchaîner les actions « lever-frapper ». Elle leur demande explicitement s'ils ont réussi la situation et quelles solutions ils ont trouvé par binôme pour réussir cette situation.

Puis, en séance 5, Sandrine mobilise les actes pédagogiques de transfert et de prise de conscience. En effet, elle amène les élèves à se remémorer les exercices d'échauffement qu'ils connaissent et qu'ils ont déjà réalisés lors des différentes séances de volley-ball pour qu'ils les réutilisent librement par eux-mêmes. Ensuite, en fin de séance, sur les trois groupes répartis dans la salle, elle rajoute auprès d'un seul groupe la règle suivante: le blocage est interdit pour le premier réceptionneur. Sandrine veut tester cette règle sur ce groupe pour voir si elle peut l'utiliser pour sa séance suivante. En ce sens, elle va amener les élèves de ce groupe à se prononcer sur la difficulté de cette règle et sur les apprentissages qui seraient nécessaires d'aborder pour être capable de réussir la situation avec cette nouvelle règle. Elle amène ainsi les élèves de ce groupe à prendre conscience et à réfléchir sur leur expérience dans le contexte de cette situation inédite.

Intervention disciplinaire de type dicte un comportement

Sandrine adresse aux élèves concernés, de manière prédominante, lors de ses interventions disciplinaires, des directives verbales ou non verbales visant à dicter aux élèves quels comportements adopter. Par exemple, elle va demander aux élèves perturbateurs ou ayant un comportement inadéquat de venir écouter ce qu'elle dit, de rester à leur place, de se mettre avec tel élève, de se calmer, d'être attentif, de ne pas parler de cette façon, de s'asseoir ou encore d'arrêter la balle. La façon dont elle régule les comportements d'indiscipline est assez souple. Elle essaye de manière conciliante d'amener les élèves à adopter le comportement adéquat ou de les amener à cesser le comportement d'indiscipline plutôt que d'utiliser la réprimande ou la sanction. Néanmoins lorsque cela est nécessaire, elle va utiliser ponctuellement ce type d'interventions disciplinaires.

2.2.5. Présentation des éléments observables émergents

Dans cette partie, nous présentons les éléments observables émergents que nous avons identifiés lors des séances d'enseignement de Sandrine.

Déplacement jusqu'au gymnase

Il apparaît dans la pratique d'enseignement de Sandrine que le déplacement jusqu'au gymnase est traité et utilisé d'une manière personnelle. En effet, pour Sandrine, lors du déplacement, il n'est pas important de faire se déplacer les élèves selon une procédure ordonnée, en rang par deux par exemple. L'important, c'est que les élèves restent sur le trottoir et traversent la route en sécurité aux passages piétons. Cet élément est caractéristique de la pratique d'enseignement de Sandrine puisqu'à plusieurs reprises, il apparaît qu'elle accorde peu d'importance et de crédit aux règles ou techniques, alors qu'elle accorde une attention particulière aux principes d'actions qui selon elle, ont plus de sens et de légitimité.

De plus, elle utilise le déplacement des élèves dans sa pratique d'enseignement, à l'aller comme au retour, comme un moment à part entière du cours qui lui permet déjà de composer ses équipes, de décider de l'organisation de différentes parties de sa séance, de connaître le ressenti des élèves, de voir dans quelles dispositions ils sont puis, parallèlement, d'amorcer une relation interpersonnelle avec eux.

Mise en place d'un travail en autonomie

Le travail en autonomie est une caractéristique de la pratique d'enseignement de Sandrine qui ressort fortement de nos observations. En effet, à plusieurs reprises les élèves vont avoir la liberté de choisir ou de faire ce qui est demandé à leur rythme, selon leurs capacités. Ils vont même avoir des responsabilités liées à l'organisation des situations d'enseignement ou à leur propre apprentissage.

Premièrement, lors du déplacement jusqu'au gymnase, une liberté est accordée aux élèves puisque Sandrine ne donne pas de procédures particulières pour se déplacer. Ils se déplacent librement, à leur rythme. Certains vont marcher plus lentement en fin de cortège, la plupart vont discuter sur le trajet à une allure modérée.

Deuxièmement, lors des séances 1 et 3, elle organise trois groupes pour l'installation du matériel de volley-ball (mise en place des poteaux et montage des filets) avec un chef de groupe dans chaque équipe. Chaque équipe doit installer son terrain. Lors de la séance 5, bien qu'elle ne nomme plus de chef d'équipe, chaque équipe doit installer son terrain en autonomie. Sandrine laisse les élèves installer par eux-mêmes leur terrain de volley-ball. Elle va superviser la mise en place et s'assurer du bon déroulement et de la participation de tous. Elle va les accompagner et être présente pour les aider si le besoin s'en fait ressentir.

D'ailleurs, en lien avec ce choix de fonctionnement axé sur le travail en autonomie, les élèves vont faire des erreurs d'inversion de poteaux et de filets en séance 3 et 5, erreurs qui vont engendrer des délais plus importants pour la mise en place du matériel. Sandrine fait donc confiance aux élèves, les élèves apprennent réellement à monter un terrain de volley-ball par eux-mêmes comptant sur un nombre minimal de directives. Ils apprennent aussi en faisant des erreurs et cela a un coût sur le temps disponible pour le reste de la séance.

Il en va de même pour les autres moments de séances tels que les situations, les explications, les transitions. Sandrine accorde une certaine liberté aux élèves, elle leur donne certaines responsabilités ou certains paramètres à prendre en compte et les élèves sont mis par Sandrine dans une posture d'auto-gestion. De la même manière que pour l'installation du matériel, cette posture dans laquelle est mis l'élève, l'amène à devoir se prendre en charge. Par exemple, Sandrine va demander aux élèves, au cours des trois séances observées en donnant de moins en moins d'instructions au fil du cycle, de construire les propres limites de leur terrain pour qu'ils prennent conscience de la notion d'espace à défendre et d'espace cible. Elle veut qu'ils choisissent par eux-mêmes et en concertation avec les coéquipiers et les adversaires d'une stratégie facilitant l'attaque ou la défense selon la taille du terrain choisie.

Pour que l'élève se prenne en charge, pour qu'il soit autonome, Sandrine va intervenir de nombreuses fois pour le recentrer sur le travail à réaliser ou pour l'encourager à s'installer et à s'engager dans la situation demandée. Ce fonctionnement nécessite de la part de Sandrine une présence importante et soutenue auprès des élèves.

Un fil directeur clair centré sur l'apprentissage d'habiletés motrices

Il ressort des trois séances observées, un enseignement centré sur l'apprentissage des habiletés motrices suivantes: lever une balle haute et frapper une balle haute à une main. La centration de Sandrine tout au long des séances observées sur ces habiletés lui permet d'avoir un fil directeur de séance et de cycle d'enseignement clair et cela permet aux élèves de progresser dans l'apprentissage et la maîtrise de ces habiletés.

En outre, à travers l'apprentissage de ces habiletés, nous constatons que Sandrine couvre une part importante de l'apprentissage de l'APSA volley-ball. Par exemple, au début du cycle Sandrine met l'accent sur le fait de lever la balle haute pour soi et sur le fait de la frapper à une main pour l'envoyer de l'autre côté. Cette frappe à une main qu'elle va développer chez les élèves va leur permettre d'être capables de servir à une main pour envoyer la balle de l'autre côté du filet sans que Sandrine ait mis l'accent sur le service. Cela leur permet également de se rapprocher de la technique de frappe smashée même si elle n'aborde pas les manipulations techniques de balle du volley-ball.

Ensuite, lorsqu'elle amène les élèves dans la continuité de ce qu'ils ont appris à lever la balle pour l'autre et non plus pour soi puis à frapper une balle haute envoyée par quelqu'un d'autre, Sandrine aborde l'organisation à deux qui permet aux élèves d'envoyer une balle de l'autre côté du filet. Cette organisation à deux va s'articuler autour de l'enchaînement d'actions « lever-frapper » qui constitue alors par sa constance le fil directeur du cycle de volley-ball. Et pour pouvoir aborder le travail

de réception en fin de séance 5, Sandrine travaille avec les élèves le fait de relever une balle pour l'autre en continuité avec ce qu'elle leur a appris. Cette évolution dans l'apprentissage de la manipulation de balle au volley-ball participe à la clarté de son fil directeur.

Enfin, Sandrine organise en conséquence le squelette de ses séances pour optimiser l'apprentissage de ce fil directeur. Elle va consacrer lors des trois séances observées près d'un tiers de la séance à mettre les élèves en activité. Elle va proposer un nombre restreint de situations pour que les élèves puissent répéter et s'entraîner sur une même situation suffisamment longtemps. Elle va avoir des périodes d'explications courtes souvent accompagnées d'une illustration concrète de ce qu'il faut faire sous forme de démonstration ou de simulation.

Un enseignement différencié modulable

Lors de ses interventions Sandrine va constamment passer de groupe en groupe pour ajuster ses interventions au travail réalisé par les élèves. Ainsi, elle va faire évoluer les élèves d'une manière différenciée dans la séance en s'ajustant à leur capacité, à leur personnalité et à leur évolution personnelle. Par exemple en séance 1, au cours de la première situation, Sandrine va rajouter des règles sur chaque terrain selon la progression des élèves sur chaque terrain. Lors de l'échauffement en séance 3, elle va proposer à une élève en difficulté sur l'habileté motrice frapper des exercices spécifiques adaptés à ses difficultés. Ce fonctionnement amène Sandrine à être constamment en observation et en réaction face aux comportements des élèves mais cela lui permet également de prendre le temps avec chacun de travailler ce dont ils ont besoin. Nous constatons, qu'à cet effet, il est important pour Sandrine que les autres élèves dont elle ne s'occupe pas pendant ces moments-là soient capables de travailler de manière autonome.

En lien avec le travail de différenciation qu'opère Sandrine dans son enseignement, ressort sa capacité à s'adapter et à moduler son enseignement au

déroulement des évènements. Nous réalisons ce constat en nous appuyant sur une situation qui a été modifiée par les élèves en séance 1. Lors de cette situation les élèves devaient travailler en 2c3 et lorsque Sandrine arrive sur leur terrain, ils sont en 1c4. Sandrine utilise alors cette nouvelle disposition adoptée par les élèves comme un levier pour l'apprentissage. Elle va tirer profit de cette situation pour les amener à identifier comment quatre élèves peuvent ne pas réussir face à un seul élève. Face à ce constat les élèves identifient plusieurs éléments comme l'espace cible à viser, l'organisation entre eux à améliorer, la distance par rapport au filet qui est trop éloignée pour améliorer leur performance dans la situation. Une fois que les élèves ont amélioré leur performance, elle leur explique que pour que le rapport de force soit équilibré, ils doivent se remettre en 2c3.

La gestion par Sandrine de ces situations, nous montre que sa pratique d'enseignement est caractérisée par la différenciation et la plasticité. Elle les utilise de manière à ce que l'apprentissage ait du sens pour les élèves. Une pratique d'enseignement comme celle de Sandrine amène les élèves à savoir et à comprendre pourquoi ils sont en 2c3 ou encore, pourquoi ils utilisent la règle du blocage. Cette notion d'apprentissage qui a du sens pour les élèves rejoint celle d'un apprentissage de principes et non de techniques qu'adopte Sandrine dans sa pratique d'enseignement.

Un enseignement diversifié

L'observation de la pratique d'enseignement de Sandrine, nous révèle des constantes fortes comme une structure de séance claire composée d'un échauffement puis d'une ou de deux situations évolutives, un contenu d'enseignement précis et explicite centré sur les habiletés motrices « lever » et « frapper » et sur l'enchaînement de ces habiletés en dyades ainsi qu'une méthode d'enseignement accordant régulièrement une liberté maîtrisée aux élèves.

Néanmoins, nous observons une grande diversité dans la pratique d'enseignement de Sandrine. Nous attribuons cette diversité à son mode de fonctionnement différencié et modulable. Cette diversité se caractérise par l'utilisation de styles d'enseignement allant du style auto-progressif (style B) au style par production divergente (style H). De plus, Sandrine utilise des situations d'enseignement très différentes avec aménagement des règles, aménagement du matériel, des situations compétitives sous forme de match ou de tournoi mobilisant des habiletés motrices de type technique, stratégique et compétitive. Sandrine présente également aux élèves des connaissances variées de type réglementaire, technique, stratégique ou relatives à la santé. Cette diversité se retrouve dans les interventions de Sandrine, non pas en étape de préparation où elle est centrée sur l'organisation des élèves et des situations mais néanmoins en étape de réalisation et en étape d'intégration.

2.3. Enseignement du volley-ball: phase post-active

2.3.1. Atteinte des objectifs

Lors de la présentation de ses objectifs, Sandrine a annoncé poursuivre pour le cycle de volley-ball les objectifs FRAPPER, S'ORGANISER et RELEVER. Elle déclare en fin de cycle que les élèves arrivent tous à renvoyer la balle de l'autre côté du filet, qu'ils sont à l'aise dans la manipulation de balle. L'objectif FRAPPER est donc réussi déclare Sandrine. Concernant l'objectif S'ORGANISER, Sandrine estime que cet objectif est atteint pour l'ensemble et elle est contente que les élèves aient compris ce qu'elle attendait d'eux. Elle ajoute que les élèves sont capables d'identifier pour cet objectif que la réussite est liée au fait d'avoir une balle haute, d'avoir la main ferme lors de la frappe ou encore d'être proche de son partenaire. Par contre, elle explique que l'ensemble des élèves n'a pas encore identifié qu'être proche du filet permet de mieux réussir. Enfin, l'objectif RELEVER n'est pas atteint par les élèves selon Sandrine. Elle explique d'une part que c'est long à obtenir et d'autre part

que même si les élèves ont atteint les deux premiers objectifs, elle aurait aimé tout obtenir dans ce cycle.

En dehors de ces trois objectifs de cycle, Sandrine a également annoncé poursuivre les objectifs de séance MATÉRIEL, PLAISIR, VARIER ÉQUIPES, DYNAMIQUE, LEVER, FRAPPER, AUTONOMIE 1 et AUTONOMIE 2.

Pour la séance 1, Sandrine poursuivait les objectifs MATÉRIEL, PLAISIR et VARIER ÉQUIPES. Concernant l'objectif MATÉRIEL, Sandrine explique que mis à part des problèmes d'installation, la mise en place du matériel s'est déroulée comme prévu bien qu'elle ait duré plus longtemps que ce qu'elle attendait. Sandrine est satisfaite pour cet objectif de la participation des élèves. Elle estime que le système de chef d'équipe a bien fonctionné et que cela a responsabilisé les élèves car ils participent en majorité à l'installation des terrains de volley-ball en fin de cycle. L'objectif PLAISIR a été atteint tout à la fin selon Sandrine. Néanmoins, elle s'attendait à ce que les élèves bougent plus. Elle est un peu déçue par l'atteinte de cet objectif car elle estime qu'il n'y a pas eu assez de petits cris d'énervements positifs indiquant que les élèves s'amuse. Pour l'objectif VARIER ÉQUIPES, Sandrine a obtenu un mélange des équipes et un mélange des filles et des garçons dans les équipes. Elle est contente de ce qu'elle a obtenu pour cet objectif.

Sandrine a poursuivi un objectif supplémentaire en séance 1. En effet, elle déclare avoir profité que les élèves étaient calmes pour insister sur l'objectif COOPÉRER À DEUX. Elle déclare que cet objectif n'est quand même pas prioritaire. Elle a commencé à travailler cet objectif lorsqu'elle a mis la règle: interdiction de renvoi direct de la balle lors de la situation évolutive de la séance 1. Elle trouve que les élèves n'ont pas trop mal répondu à cet objectif car elle obtenu de la communication entre eux.

Pour la séance 3, Sandrine poursuivait les objectifs DYNAMIQUE, LEVER et FRAPPER. Concernant l'objectif DYNAMIQUE, Sandrine explique qu'elle a laissé tomber cet objectif pour mieux se focaliser sur les objectifs LEVER et FRAPPER. Elle a préféré privilégier le travail de coopération à deux plutôt que le travail de déplacement. D'après Sandrine, les objectifs LEVER et FRAPPER sont atteints pour l'ensemble des élèves. Elle trouve important qu'ils réussissent à frapper une balle à une main pour l'envoyer de l'autre côté car, selon elle, cette habileté est utile dans de nombreuses autres APSA. De plus, lorsque Sandrine amène les élèves à enchaîner les actions « lever-frapper », elle amène les élèves à travailler sur l'objectif COOPÉRER À DEUX.

Lors de la séance 5, Sandrine poursuivait les objectifs AUTONOMIE 1 et AUTONOMIE 2. Concernant l'objectif AUTONOMIE 1, Sandrine déclare qu'elle est contente car les élèves sur le savoir s'échauffer seul ont réutilisé des exercices d'échauffement des séances précédentes. Concernant l'objectif AUTONOMIE 2, Sandrine déclare que l'objectif est atteint. Les élèves se sont organisés à plusieurs, ils ont respecté les cinq étapes de l'organisation qu'elle leur avait donnée. Par contre, elle n'a pas été surprise du temps qu'ils ont pris à organiser et mettre en place les matchs du tournoi. Elle déclare que le travail de l'autonomie a un coût avec les élèves de cette classe. Elle a trouvé que certains élèves n'étaient pas autonomes dans la gestion des problèmes. À la moindre difficulté dans l'organisation du tournoi, certains élèves adoptent des comportements déviants pendant que quelques élèves gèrent le problème.

Enfin, Sandrine est un peu déçue en séance 5 des progrès des élèves au plan moteur. Cependant, Sandrine a conscience d'avoir axé sa séance sur le travail en autonomie des élèves. En ce sens, c'est normal qu'elle trouve que le travail au niveau moteur stagne. Sandrine a réussi dans l'ensemble à atteindre ces objectifs. Pourtant, elle trouve que ce qu'elle a obtenu des élèves est loin de ressembler au volley-ball.

Elle aurait voulu obtenir plus d'enchaînements d'actions, plus de déplacements des élèves et plus de continuité dans le jeu.

2.3.2. Déroulement des séances

Sur l'ensemble du cycle d'enseignement du volley-ball Sandrine est plutôt satisfaite du déroulement des séances. Par exemple, elle avait peur que les élèves soient en échec et qu'ils refusent de s'engager dans les situations. Elle pense avoir réussi à limiter l'échec dans la pratique de l'APSA volley-ball.

Elle avait également peur que les élèves ne se mélangent pas et qu'elle soit contrainte dans la composition des groupes. Finalement, cela s'est avéré vrai. Elle explique qu'elle a réussi à mélanger les élèves en séance 1 mais qu'elle a vite abandonné cet objectif et qu'elle n'a pas insisté dessus. Au final, sur l'ensemble du cycle, elle n'a pas réussi à influencer les élèves sur cet élément et a été contrainte pendant son cycle dans la composition des équipes.

Sandrine a été surprise tout au long du cycle par le fait que les élèves jouent au coup par coup et qu'ils soient dans l'immédiateté du point. Elle explique qu'en cycle de hockey, le comptage des points et la connaissance du score étaient importants pour les élèves alors qu'en cycle de volley-ball, ils ne comptent pas les points. Ils ne sont pas dans la confrontation.

Lors de la séance 3, il y a eu quelques problèmes d'indiscipline avec des élèves qui ont dévié de la situation, sans doute en raison de l'organisation plus complexe de la situation « casse-bouteille ». Sandrine explique que la gestion de ces élèves ne lui a pas permis d'observer pleinement l'activité des élèves engagés dans la réalisation de la situation. Elle a eu moins de temps pour voir si la situation fonctionnait.

Et lors de la situation 5, Sandrine déclare que ses explications étaient trop longues et que cela a cassé le rythme de sa séance. Elle a également trouvé que le fonctionnement autonome pour l'organisation du tournoi par les groupes d'élèves a été long. Elle explique que c'est un temps perdu lors de cette séance pour un temps gagné plus tard. Elle a néanmoins obtenu des progrès sur l'autonomie des élèves car ils ont respecté et mis en place les étapes nécessaires à l'organisation du tournoi qu'elle leur avait indiqué.

Dans l'ensemble, Sandrine justifie le bon déroulement des séances et l'atteinte des objectifs par la clarté et la précision de ce qui était attendu. Pour Sandrine, il est important que les apprentissages soient explicites. Pourtant, même si elle a ciblé des apprentissages précis pour les élèves et les a obtenus en fin de cycle, elle n'est pas entièrement satisfaite car elle a l'impression d'avoir trop ciblées et restreintes ses attentes et d'avoir laissé de côté plusieurs apprentissages tout aussi importants (comme le travail de réception par exemple).

En outre, si une situation est réussie, selon Sandrine, c'est parce que le but est clair et qu'elle est accessible. Tandis que si une situation ne fonctionne pas, c'est parce qu'elle n'est pas claire et pas adaptée à leur niveau. Sandrine se tient donc pour responsable, lorsqu'une situation ne fonctionne pas. Elle estime que pour le cycle du volley-ball, si ses attentes ont été identifiées par les élèves, c'est parce qu'il y a eu de la répétition au plan du fil directeur et qu'elle a abordé par différents angles son contenu d'enseignement.

2.3.3. L'évaluation du cycle

Concernant, l'évaluation, Sandrine envisage de poursuivre, comme pour les autres APSA qu'elle a enseignées et évaluées, par une évaluation par compétence. Elle ne sait pas encore quand est-ce qu'elle va la présenter aux élèves, ni comment. Cependant, elle désire cibler l'évaluation pour que les élèves puissent savoir à quoi s'attendre. Elle aimerait commencer prochainement la validation des compétences par

les élèves. Pour cela, ces critères d'évaluation doivent être précis. Lors de l'évaluation, elle envisage d'adapter les règles de manipulation de balle en fonction du niveau des élèves afin d'éviter la catastrophe chez ceux ayant le plus de difficultés. Elle va également noter l'autonomie des élèves et il est important pour Sandrine qu'ils sachent qu'ils seront notés dessus. Au début de l'année, Sandrine notait les élèves sur le respect des autres, maintenant que c'est acquis, elle bascule cette note sur leur capacité à être autonomes (savoir s'échauffer, savoir s'organiser pour installer un terrain de volley-ball, pour « lever-frapper » une balle ou encore pour réaliser un tournoi de trois matchs consécutifs).

2.3.4. Si c'était à refaire

Si c'était à refaire, Sandrine choisirait le même axe d'entrée. Elle est satisfaite de son cycle d'enseignement car elle a perçu des progrès moteurs chez les élèves. Par contre, elle trouve que les actions sont trop saccadées et que les élèves ne se déplacent pas assez sur le terrain. Si c'était à refaire, elle essaierait de mieux analyser pourquoi il n'y a pas eu plus de déplacements. Elle pense que c'est lié à la difficulté perçue par les élèves plus qu'à un problème de prise d'information. Si c'était à refaire, elle insisterait sur l'autonomie dans la mise en place du matériel pour que la participation soit mieux répartie entre les élèves. Bien qu'ils aient dans l'ensemble tous participé, c'était souvent les mêmes qui s'occupaient de l'installation des terrains de volley-ball.

2.3.5. Planification du cycle suivant

Pour le cycle suivant, Sandrine envisage d'enseigner la course d'orientation sous la forme d'une initiation sur quatre séances. Elle souhaite poursuivre à travers l'enseignement de cette APSA, le travail amorcé avec les élèves sur leur capacité à travailler en autonomie. Les objectifs en course d'orientation seront essentiellement méthodologiques. Elle n'a pas d'attentes particulières au niveau moteur dans cette APSA. Les séances de course d'orientation se feront à l'intérieur de l'établissement

car elle n'a pas encore assez confiance en ses élèves pour aller à l'extérieur de l'établissement.

2.4. Une pratique d'enseignement en lien avec l'auto-actualisation

La pratique d'enseignement déclarée de Sandrine en phases pré- et post-active ainsi que sa pratique d'enseignement observée en phase interactive, nous permet d'identifier différents indicateurs représentatifs de l'OV de l'auto-actualisation.

Sandrine adopte une planification des situations d'enseignement évolutive en phase pré-active. Elle ajuste sa planification au déroulement de la séance précédente pour la séance suivante. Elle planifie l'atteinte d'objectifs moteurs et méthodologiques. Les objectifs au plan moteur à partir desquels elle choisit d'axer son cycle d'enseignement: lever une balle pour l'autre puis, frapper à une main une balle envoyée par un autre de l'autre côté du filet, lui permettent de rentrer dans l'activité par ce que les élèves aiment. Et la première chose que les élèves voulaient faire en volley-ball, c'était faire des smashes. Puis l'objectif méthodologique centré sur le travail en autonomie des élèves que poursuit Sandrine dans ce cycle d'enseignement vise la prise en charge par les élèves de l'organisation des situations mais aussi de leur propre apprentissage.

En phase interactive, Sandrine adopte un cadre d'enseignement privilégiant le temps de pratique des élèves tout en laissant une marge de liberté aux élèves pour évoluer dans les situations. Ceci apparaît à travers l'utilisation de styles d'enseignement productifs variés. Dans ses interventions d'enseignement, Sandrine implique l'élève en le rendant acteur de son propre apprentissage et elle s'assure lors d'épisodes d'intégration de la rétention et de la compréhension par les élèves de ce qui a été vu et appris. Ensuite, en terme de contenu d'enseignement, Sandrine apprend aux élèves à manipuler une balle de volley-ball seul ou à deux pour réussir à

l'envoyer de l'autre côté du filet. L'apprentissage qu'elle propose aux élèves est davantage un apprentissage émergent lié à ce que les élèves produisent comme comportements efficaces pour réussir à faire ce que demande Sandrine tout en étant orienté et conseillé dans la manipulation de la balle par Sandrine. Par exemple, elle insiste sur le fait d'avoir la main ferme. À aucun moment, Sandrine apprend aux élèves une technique précise de manipulation de balle.

En phase post-active, il ressort de la pratique d'enseignement de Sandrine, un enseignement dont la préoccupation principale est l'élève. Lors de ses bilans de séance Sandrine aborde les comportements adoptés par les élèves, l'atteinte des objectifs par les élèves ou encore comment elle a rétroagit aux comportements des élèves.

L'ensemble de ces éléments traduit un enseignement centré sur l'auto-actualisation dans lequel l'élève est au cœur des préoccupations et des interventions de l'enseignant. Sandrine prend effectivement en compte les besoins, difficultés et capacités des élèves. Elle les amène à se développer personnellement en prenant en charge leur propre apprentissage à travers les responsabilités qu'elle leur donne et l'autonomie qu'elle essaye de développer chez eux.

3. CARACTÉRISATION DE SON MODÈLE D'ACTION

Cette dernière partie nous permet de mettre en relation la manière dont Sandrine se définit avec sa pratique d'enseignement dans le but de caractériser son modèle d'action. Pour cela, nous allons, tout d'abord, présenter le modèle d'action de Sandrine pour pouvoir ensuite développer notre interprétation de la dynamique qui s'opère entre OV et pratique d'enseignement. Nous terminons par une synthèse du modèle d'action de Sandrine.

3.1. Interprétation du modèle d'action de Sandrine

Nous avons renseigné et adapté, dans la figure 9 ci-dessous, le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS (présenté dans le deuxième chapitre) à la singularité de la pratique d'enseignement de Sandrine, telle que nous la comprenons, au regard des résultats présentés. Cette schématisation du modèle d'action de Sandrine permet d'illustrer les caractéristiques de sa pratique d'enseignement concernant le cycle d'enseignement observé.

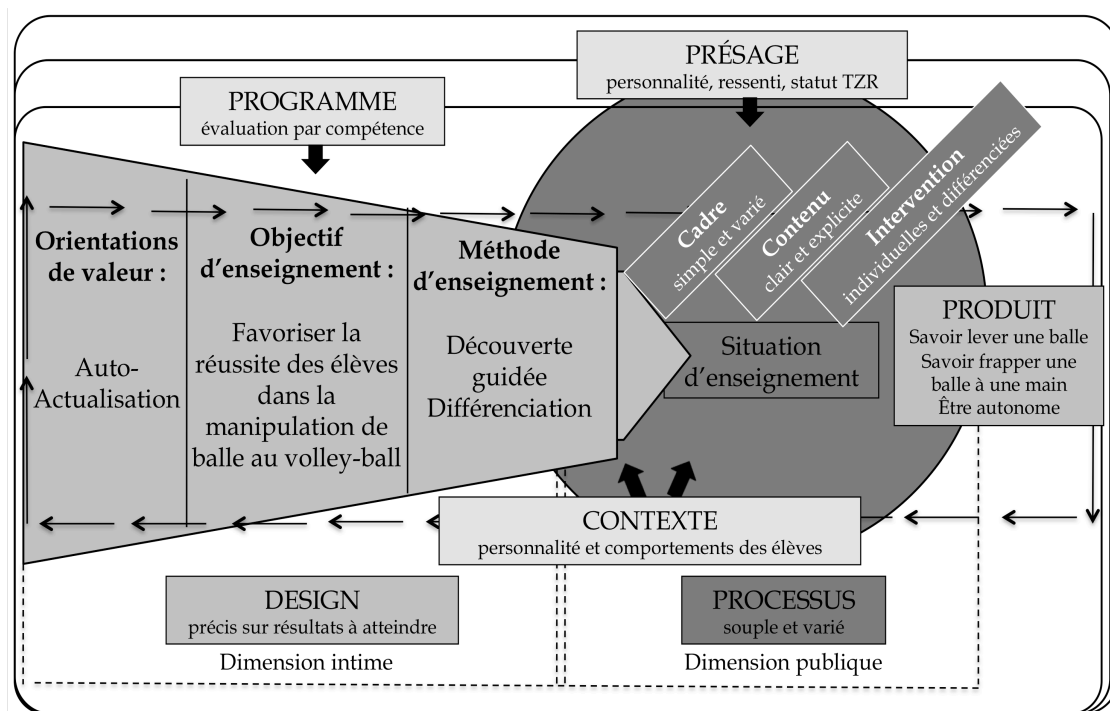


Figure 9. Le modèle d'action de Sandrine

Nous montrons ci-dessous les liens que nous établissons entre ces caractéristiques et les OV privilégiées par Sandrine que nous avons identifiées.

3.2. Un modèle d'action convergent

Les résultats présentés lors des sections précédentes concordent. En effet, Sandrine met en place dans sa pratique d'enseignement ce qu'elle estime important pour les élèves en fonction de ses conceptions de l'apprentissage des élèves.

3.2.1. Centration sur l'auto-actualisation

Sandrine déclare dans le questionnaire des OV privilégier l'auto-actualisation, ce qui signifie qu'elle place les élèves au centre de son enseignement et veut favoriser leur développement personnel. Elle déclare également en entretien que son rôle est d'aider l'élève à grandir, à prendre confiance en lui et à avoir une meilleure image de lui-même. Elle veut que l'élève se sente bien dans un groupe, bien dans son corps et dans sa tête. En cohérence avec son profil d'OV, Sandrine a pour objectif dans son cycle d'enseignement de favoriser la réussite des élèves dans la manipulation de balle au volley-ball. Elle souhaite qu'ils se sentent compétents mais aussi qu'ils soient lucides sur leurs capacités personnelles. Apprendre aux élèves à mieux connaître leurs capacités, leurs forces et leurs faiblesses est cohérent dans un enseignement centré sur l'auto-actualisation. Néanmoins, Sandrine voudrait que les élèves se sentent à l'aise pour dire oui à tout si une opportunité se présente plus tard à eux dans leur vie sociale. Nous constatons qu'elle voudrait que les élèves soient adaptables comme elle peut l'être dans sa pratique professionnelle. Elle estime que c'est important pour leur future vie sociale et professionnelle.

En effet, Sandrine s'adapte tout le temps aux événements qui surviennent dans sa classe. Si les élèves modifient la tâche, elle va prendre en compte ces modifications pour comprendre quels sont leurs besoins et s'y adapter. C'est à Sandrine de s'adapter aux élèves et non l'inverse. Si les élèves ont besoin de plus de temps pour apprendre, elle va leur laisser plus de temps. Elle explique d'ailleurs qu'elle rajoute souvent les règles en décalé. Elle va amener les règles plus vite à ceux

qui intègrent plus rapidement ce qu'il y a à faire et va attendre que les autres soient prêts pour leur apporter les mêmes règles.

Pour favoriser l'apprentissage des élèves de manière durable et pour que cet apprentissage ait du sens pour eux, elle va travailler selon l'approche de la découverte guidée, en prenant en compte les capacités personnelles des différents élèves. Chaque élève devra découvrir par lui-même, à son rythme, selon ses capacités et ressources personnelles comment réussir à manipuler une balle de volley-ball pour l'envoyer de l'autre côté du filet. Pour atteindre cet objectif, Sandrine observe les comportements des élèves en classe et leur donne de nombreuses rétroactions personnalisées. Ses interventions sont individuelles et différenciées. Le contenu proposé est clair et explicite bien qu'au niveau de l'organisation et de la mise en place elle reste peu précise.

De plus, elle va proposer une structure de leçon simple et variée. C'est-à-dire qu'elle réalise un échauffement en début de séance, une ou deux situations sur le reste de la séance avec des épisodes de bilan sur ce qui a été enseigné et appris. Cette structure simple de séance favorise la répétition et l'entraînement des élèves sur une même habileté. Pour le cycle de volley-ball, elle entraîne les élèves à lever une balle et à la frapper à une main pour l'envoyer de l'autre côté du filet. Elle aimerait d'ailleurs que les élèves comprennent que la réussite est liée à la répétition. Par contre, elle n'aime pas rester dans la routine et préfère varier les situations d'enseignement pour ne pas démobiliser les élèves. Les situations doivent être adaptées à leurs capacités motrices tout en proposant des défis.

En outre, Sandrine va travailler l'autonomie des élèves. Pour aider les élèves à grandir, il est important pour Sandrine de leur apprendre à se passer du professeur. Pour cela, elle va insister auprès d'eux pour qu'ils installent les terrains de volley-ball de manière autonome par équipe, qu'ils apprennent à s'échauffer seuls, c'est-à-dire sans faire d'arrêt et en échauffant les différentes parties du corps puis qu'ils sachent

organiser seuls un tournoi de trois matchs de volley-ball. Pour cela, ils doivent savoir préparer leur feuille de résultats, leur terrain et veiller au bon déroulement et au bon enchaînement des différents matchs.

3.2.2. Mobilisation d'autres orientations de valeur en tant que moyens

Le profil d'OV de Sandrine sur l'auto-actualisation prédomine fortement dans la pratique d'enseignement de Sandrine. Y compris lorsque Sandrine mobilise d'autres types d'OV comme la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage ou la responsabilisation sociale. En effet, les autres OV mobilisées servent continuellement la même finalité: le développement personnel et le bien-être des élèves. Par exemple, lorsque Sandrine donne aux élèves des conseils pour améliorer leur manipulation de balle, comme le fait d'utiliser l'orientation de la main ou encore d'avoir la main ferme, Sandrine est centrée alors sur la maîtrise technique de l'habileté bien qu'elle ne l'enseigne pas sous l'angle de la technique. Favoriser la réussite des élèves dans la manipulation de la balle n'est qu'un moyen pour Sandrine de favoriser leur épanouissement personnel.

Il en va de même lorsqu'elle essaye de faire prendre conscience aux élèves qu'une balle haute ou une balle jouée proche de son partenaire participe à la réussite de l'enchaînement d'actions « lever-frapper ». L'identification des conditions de réussite de l'action par les élèves, ne signifie pas qu'elle est centrée sur le processus d'apprentissage. Cette OV n'est qu'un moyen pour Sandrine de développer les habiletés des élèves en faisant en sorte que ça vienne d'eux, que ce soit les élèves qui identifient les solutions efficaces pour réaliser cet enchaînement d'actions.

En outre, lorsque Sandrine met l'accent sur la résolution de problème, la découverte guidée de solutions efficaces par les élèves pour réussir la situation demandée, Sandrine fait travailler les élèves en coopération. Puis, quand elle répartit les élèves en trois équipes pour le montage des terrains de volley-ball, ces derniers sont amenés à s'entraider et à participer collectivement à l'installation du matériel.

Ou encore, lorsqu'elle les fait travailler en autonomie pour l'organisation du tournoi lors de la séance 5, Sandrine amène les élèves à s'organiser collectivement pour réussir à mettre en place le tournoi demandé. Ces différents événements peuvent être rapprochés d'un enseignement centré sur la responsabilisation sociale. Or à travers, ces différents événements, Sandrine souhaite essentiellement enseigner la responsabilisation personnelle aux élèves. Elle vise à améliorer leur confiance en eux et dans leurs capacités à travers la prise en charge de l'organisation d'un tournoi de manière autonome.

3.3. Une planification et un enseignement qui comportent des dissonances

Si Sandrine enseigne en accord avec son profil d'OV, nous observons quelques dissonances entre sa planification de séance et sa séance d'enseignement. D'une part, Sandrine reste approximative lors de la présentation de sa planification. Il y a plusieurs éléments de sa planification qu'elle n'a pas encore décidée. Cela ne favorise pas la comparaison entre ses déclarations et son enseignement effectif. D'autre part, Sandrine est quelqu'un qui ajuste en permanence son intervention aux événements qui surviennent en classe.

Le fait que Sandrine réagisse en contexte d'enseignement aux comportements des élèves est cohérent avec un enseignement centré sur l'auto-actualisation. Cela confirme même qu'elle place bien au cœur de ses préoccupations l'intérêt et le besoin des élèves. Elle va modifier son plan d'action en fonction des élèves. Elle explique même qu'elle est très sensible à la demande des élèves et qu'ils le sentent. L'avantage c'est qu'ils se sentent écoutés et entendus déclare Sandrine. Par contre, les élèves profitent de cette écoute pour la solliciter. Ils vont même profiter de la liberté qu'elle leur laisse pour dévier plus souvent de la tâche ou pour prendre leur temps pour se regrouper à sa demande ou s'engager dans la tâche demandée. Les qualités de négociatrice de Sandrine, ont pour conséquences, sur sa pratique d'enseignement, d'avoir de longues transitions entre les explications et les situations.

C'est d'ailleurs peut-être pour cette raison, selon nous, qu'elle propose très peu de situations différentes au cours d'une même séance d'enseignement.

3.4. Synthèse du modèle d'action de Sandrine

Au final, Sandrine est une enseignante qui entre en relation avec ses élèves. Elle va planifier grossièrement l'organisation de ses séances mais précisément les résultats qu'elle souhaite produire chez les élèves. Elle va ajuster sa planification et ses exigences en fonction des progrès et des capacités des élèves. Elle va se préoccuper de leur devenir et de leur bien-être. Elle va utiliser des méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage et l'intégration des apprentissages effectués par les élèves. Elle va interagir avec les élèves de façon conséquente lors des situations d'enseignement. Elle va se montrer disponible et à l'écoute. Sandrine place effectivement l'élève au centre de son enseignement. L'ensemble des éléments de sa pratique d'enseignement concorde avec son modèle personnel d'enseignement ainsi que son profil d'OV. Sandrine est d'ailleurs d'accord et même tout à fait d'accord avec cette analyse; sur une échelle de 1 à 4, elle choisit 3 ou 4. Sandrine ne cherche pas à adapter l'élève au contenu à apprendre, mais plutôt à adapter le contenu pour que l'élève apprenne. Le contenu, les situations et ses interventions sont au service de l'élève et de son développement personnel.

4. RÉSUMÉ DU CINQUIÈME CHAPITRE

À partir des résultats de la pratique déclarée de Sandrine, nous avons documenté la manière dont elle se définit. Nous avons montré que Sandrine a pour perspective de former des élèves bien dans un groupe, bien dans leur corps et bien dans leur tête. Selon Sandrine, son rôle est d'améliorer l'image que les élèves ont d'eux afin qu'ils soient lucides et confiants dans leurs capacités. En lien avec cette idée, Sandrine conçoit l'apprentissage à long terme. Selon elle, pour qu'il y ait apprentissage il faut que les élèves s'engagent durablement dans la réalisation d'une situation, tout en étant en réussite.

À partir des résultats de la pratique déclarée et de la pratique observée de Sandrine, nous avons documenté sa pratique d'enseignement. Nous avons montré qu'en phase pré-active Sandrine élabore sa planification autour de son axe de travail principal. Elle a une idée précise des apprentissages qu'elle souhaite produire chez les élèves à la fin d'une séance. Par contre, elle a seulement une idée globale des moyens qu'elle va utiliser pour y parvenir. En phase interactive, Sandrine est très présente auprès des élèves. Elle va interagir de nombreuses fois avec les élèves. Elle va également différencier ses interventions pour pouvoir les ajuster à la réalité des élèves, c'est-à-dire à leurs besoins, intérêts et capacités. En phase post-active, il ressort que Sandrine a atteint dans l'ensemble ses objectifs. D'ailleurs pour pouvoir y arriver, elle a eu des attentes précises et fermées puis a abandonné les autres objectifs qu'elle s'était fixé pour les élèves.

À partir de l'ensemble des résultats présentés, nous avons montré que le modèle d'enseignement de Sandrine converge avec sa pratique d'enseignement. Sandrine centre son enseignement sur le développement de l'élève. Elle est centrée sur l'auto-actualisation. L'OV de l'auto-actualisation lui sert de grille de lecture pour sélectionner ses objectifs et méthodes d'enseignement et pour interagir avec les élèves en situation réelle d'enseignement.

SIXIÈME CHAPITRE – SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Contributions aux recherches sur les orientations de valeur et sur la pratique d'enseignement

L'objectif de cette recherche était d'identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées. Dans ce chapitre, nous présentons la manière dont nos résultats permettent: 1) de poser des hypothèses sur la convergence ou divergence entre les OV déclarées et les OV effectives, c'est-à-dire les OV identifiées en lien avec la pratique d'enseignement observée des enseignants d'ÉPS, 2) d'éclairer le rôle et l'influence des OV dans leurs pratiques d'enseignement, 3) de concevoir des outils d'observation des pratiques d'enseignement sous l'angle des OV et, 4) de discuter le cadre conceptuel sur les pratiques d'enseignement support de notre étude. Nous terminons par un résumé reprenant les grandes lignes de ce sixième chapitre.

1. CONVERGENCE OU DIVERGENCE DES ORIENTATIONS DE VALEUR DÉCLARÉES ET EFFECTIVES PRIVILÉGIÉES PAR COLINE ET SANDRINE

Les travaux sur la convergence ou la divergence des OV déclarées et effectives des enseignants d'ÉPS font état pour quatre études d'une convergence (Chen et Ennis, 1996; Ennis, 1992a; Ennis, 1994a; Ennis, 1994b) et pour une seule étude d'une divergence (Kerouédan et Pasco, 2009). Nous discutons nos résultats concernant les enseignantes Coline et Sandrine ainsi que les facteurs d'interprétations avancés dans la documentation consultée permettant expliquer une convergence ou une divergence entre les OV déclarées et OV effectives pour nos deux études de cas.

1.1. Une divergence à nuancer: le cas de Coline

L'étude du cas Coline nous a permis d'identifier qu'elle déclarait être centrée sur PA dans le questionnaire. Selon la documentation, un enseignant centré sur PA cherche à créer un environnement favorable à la réussite de tous les élèves, vise à apprendre comment apprendre aux élèves en s'engageant de manière autonome et, favorise la compréhension des apprentissages. Dans les déclarations de Coline en rapport avec sa pratique d'enseignement permettant d'identifier d'une part, son modèle personnel d'enseignement et, d'autre part, sa pratique personnelle d'enseignement dans les phases pré- et post-actives, nos résultats révèlent qu'elle est centrée sur MD. Un enseignant centré sur MD vise la transmission d'un héritage culturel, l'apprentissage d'habiletés de base et met l'accent sur l'organisation des tâches pour créer un environnement efficace favorisant l'apprentissage des élèves. C'est cette OV qui se retrouve dominante dans la pratique d'enseignement observée de Coline en phase interactive. Le tableau ci-dessous récapitule ces résultats.

Tableau 22

Orientation de valeur dominante au plan des pratiques déclarée et observée de Coline

	Type et sources de données	Orientation de valeur dominante
DÉCLARÉ	Questionnaire l'IPEÉP	PA
	Manière dont Coline se définit	MD
	Pratique d'enseignement en phases pré- et post-active	MD
OBSERVÉ	Pratique d'enseignement en phase interactive	MD

Il y a une convergence entre les déclarations de Coline en rapport avec sa pratique d'enseignement déclarée (MD) et sa pratique d'enseignement observée (MD). Il y a, par contre, des décalages entre, d'une part, ses déclarations sur ses priorités dans le questionnaire (PA) et ses déclarations sur ses priorités en rapport avec sa pratique d'enseignement (MD) et, d'autre part, entre ses déclarations sur ses priorités dans le questionnaire (PA) et sa pratique d'enseignement observée en phase interactive (MD).

Parmi les différents éléments collectés pour documenter la manière dont Coline se définit, sa conception de l'apprentissage et ses conditions d'émergence traduisent une conception en lien avec PA tandis que les représentations de son métier, sa perception de son style d'enseignement et les dimensions structurantes de sa pratique professionnelle sont caractéristiques de MD. En réalité, ce sont les caractéristiques professionnelles les plus contextualisées, et donc en lien avec sa manière d'enseigner qui se rapprochent de MD et celles les plus décontextualisées en lien avec une conception idéale de l'enseignement et de l'apprentissage qui se rapprochent de PA. Cela apparaît cohérent avec la prédominance de MD que nous avons retrouvée lors des analyses de sa pratique professionnelle en phases pré- et post-active. Les questions posées lors de ces entretiens portaient directement sur la séance d'enseignement future ou passée de Coline et de ses justifications sur sa pratique d'enseignement *a priori* et *a posteriori*. Cela est également cohérent avec ses résultats au questionnaire dans lequel les énoncés présentés sont des énoncés décontextualisés qui se veulent représentatifs de ce que l'enseignant met en œuvre ou souhaite mettre en œuvre dans sa pratique d'enseignement.

De plus, les OV PA et MD représentent les deux faces d'une même pièce centrée sur une orientation disciplinaire de l'enseignement. Par exemple, un enseignant centré sur PA vise à créer un environnement favorable à la réussite des élèves et un enseignant centré sur MD met l'accent sur l'organisation des tâches pour créer un environnement efficace favorisant l'apprentissage des élèves. Les travaux sur

les OV ont dégagé des relations significatives positives entre PA et MD dans les réponses des enseignants. Pasco *et al.* (2008) ont confirmé cette corrélation positive significative entre PA et MD parmi une population d'enseignants d'ÉPS en France. Cela signifie qu'un enseignant qui centre son enseignement sur MD peut également mettre l'accent sur des contenus en lien avec PA, et inversement, puisque ces deux OV sont compatibles entre-elles. C'est le cas de Coline. Ainsi, les décalages observés entre ses déclarations dans le questionnaire et ses déclarations au cours des entretiens pré- et post-actifs de même qu'entre ses déclarations dans le questionnaire et sa pratique personnelle d'enseignement en phase interactive ne constituent pas en soi une divergence entre OV déclarées et effectives mais témoignent, au contraire, de la cohérence de son orientation sur l'enseignement de l'ÉPS. Au final, PA et MD constituent deux éléments complémentaires de l'orientation de Coline sur l'enseignement de l'ÉPS qu'elle active de manière différente selon les contextes dans lesquels elle développe son approche de l'enseignement.

1.2. Une convergence confirmée: le cas de Sandrine

L'étude du cas Sandrine nous a permis d'identifier une convergence entre sa pratique déclarée et effective. En effet, ses résultats au questionnaire des OV nous révèlent qu'elle dispose d'un profil d'OV centré sur l'auto-actualisation (AA). Ce profil concorde avec les autres pratiques déclarées de Sandrine sur la manière dont elle se définit et sur sa pratique d'enseignement en phases pré- et post-active ainsi qu'avec sa pratique effective en phase interactive. L'ensemble de ces résultats confirme une prédominance de AA. La compilation de ces résultats est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 23

Orientation de valeur dominante au plan des pratiques déclarée et observée de Sandrine

	Type et sources de données	Orientation de valeur dominante
DÉCLARÉ	Questionnaire l'IPEÉP	AA
	Manière dont Sandrine se définit	AA
	Pratique d'enseignement en phases pré- et post-active	AA
OBSERVÉ	Pratique d'enseignement en phase interactive	AA

Un enseignement centré sur AA prend en compte les besoins des élèves et stimule leur potentiel d'actualisation de soi, ceci dans une perspective humaniste, alors que dans une autre perspective, il tend à développer la responsabilité personnelle des élèves et leur autonomie vis à vis de leurs propres apprentissages.

Pour discuter de la convergence dégagée pour Sandrine entre ses déclarations et sa pratique d'enseignement, il nous semble nécessaire de s'intéresser aux éléments qui y contribuent. Parmi, ces éléments, nous avons les énoncés du questionnaire des OV. Par exemple, les énoncés « Je propose des activités où les élèves doivent apprendre à travailler de façon autonome » ou encore « Je fais en sorte que les élèves développent une image positive d'eux-mêmes » associés à l'OV AA ont été classés comme prioritaire par Sandrine.

Dans son discours sur la manière dont elle se définit, Sandrine déclare vouloir aider les élèves à se sentir bien et faire en sorte qu'ils aient une meilleure image d'eux-mêmes après son cours. Pour elle, dans sa conception de l'apprentissage

et de ses conditions d'émergence, les apprentissages des élèves sont plus ancrés si ce sont eux qui découvrent la, les solution(s) dans une situation motrice.

Dans sa pratique d'enseignement en phases pré- et post-active, Sandrine planifie des objectifs pour favoriser le plaisir et la réussite chez les élèves lors de la pratique du volley-ball. Elle planifie des activités d'enseignement pour que ça ait du sens pour les élèves. Et elle planifie des méthodes d'enseignement qui demandent aux élèves d'être acteur de leurs apprentissages. Elle tient compte des besoins et intérêts de ses élèves pour formuler ses objectifs, pour construire ses activités et choisir ses méthodes d'enseignement. Elle évalue son enseignement sur l'atteinte des objectifs par les élèves et remet en cause les moyens qu'elle a mobilisés pour y arriver s'ils ne sont pas atteints.

Puis dans sa pratique d'enseignement en phase interactive, Sandrine travaille l'autonomie avec les élèves. Elle les amène à être acteur de leurs apprentissages. Elle garde un fil directeur clair pour que ça ait du sens pour eux et qu'ils progressent dans la manipulation de balle au volley-ball. Elle adapte et diversifie son enseignement en fonction des besoins et capacités des élèves. Sandrine effectue un nombre conséquent d'interventions auprès de chaque élève pour les maintenir et les engager dans la réalisation des activités d'enseignement, pour les corriger et les accompagner dans la réussite individuelle des activités proposées et pour clarifier son organisation peu précise et peu détaillée.

Au final, entre les pratiques déclarées et effectives de Sandrine, le consensus se situe au niveau des élèves. Les pratiques déclarées de Sandrine sont représentatives de ce qu'elle met en œuvre effectivement dans sa pratique d'enseignement. Selon nous, cette représentativité des déclarations de Sandrine vis-à-vis de la réalité de sa pratique d'enseignement rejoint l'argument développé plus haut sur la dimension contextualisable des éléments discutés et analysés au plan déclaré. Par exemple, dans sa conception de l'apprentissage, les apprentissages sont plus ancrés si les élèves

découvrent par eux-mêmes la solution. Cette conception se concrétise en phase interactive lorsqu'elle met en place des situations de résolution de problème ou utilise des méthodes d'enseignement de type découverte guidée. Ses déclarations sont contextualisables en contexte d'enseignement.

En conclusion, la convergence identifiée au départ chez Sandrine est confirmée en raison de la cohérence qui émerge entre les pratiques déclarées et effectives de Sandrine à propos de sa pratique d'enseignement centrée sur l'élève, ses besoins et intérêts. De plus, il ressort que cette convergence est renforcée par la présence au plan déclaré d'éléments fortement contextualisables dans la pratique d'enseignement de Sandrine. La dimension contextualisable de ces éléments pourrait avoir un rôle dans la réduction de l'écart entre les pratiques déclarées et effectives de Sandrine.

1.3. Contribution aux travaux sur la convergence ou divergence des orientations de valeur déclarées et effectives

Les résultats du cas Coline font état d'une divergence nuancée et ceux de Sandrine d'une convergence confirmée. Les interprétations avancées dans la documentation sur les OV, pour expliquer la convergence ou la divergence des OV déclarées et effectives, sont d'ordre contextuel (Pasco et Ennis, 2009) ou institutionnel (Kerouédan et Pasco, 2009). Nous venons également de souligner que la dimension contextualisable des pratiques déclarées pourrait avoir un rôle dans la réduction ou l'augmentation de l'écart entre les OV déclarées et effectives. Nous discutons ces éléments au regard des résultats de nos deux études de cas.

Facteur contextuel

Pour commencer, nous souhaitons développer le facteur contextuel en trois points: le milieu d'enseignement, les installations et le matériel disponibles et le temps alloué à la pratique d'enseignement.

En premier lieu, selon Ennis (1994a, 1994b), les enseignants travaillant en zone urbaine sont amenés à mettre l'accent sur les interactions sociales en raison du contexte éducatif dans lequel ils travaillent. Ils privilégieraient à ce sujet l'OV de la responsabilisation sociale car elle apporte une perception immédiate d'amélioration des relations sociales. Les travaux de Poggi-Combaz (2002), qui portent uniquement sur des pratiques déclarées, confirment ces résultats: « En établissements défavorisés l'accent est nettement mis sur la formation d'un citoyen responsable, sur l'inculcation de valeurs morales, ainsi que sur l'amélioration des relations de groupe » (*Ibid.*, 2002, p. 65). Néanmoins, l'auteur soulève que les enseignants exerçant dans des milieux défavorisés mettent également l'accent, pour réconcilier certains élèves avec l'école, sur l'enseignement de contenus qui se restreignent à une éducation physique à dominante sportive, « alors qu'en établissements favorisés on vise l'acquisition d'une culture corporelle plurielle et diversifiée » explique Poggi-Combaz (2002, p. 65).

Face à ces résultats, nous constatons la singularité des cas Coline et Sandrine. En effet, Coline et Sandrine travaillent toutes deux en zone urbaine dans un contexte de ZEP avec des élèves provenant de milieux défavorisés à très défavorisés et privilégient respectivement MD et AA. Dans un contexte identique, Coline et Sandrine font des choix différents quant à l'orientation de l'enseignement de l'ÉPS qu'elles dispensent. Ennis (1994a, 1994b) et Poggi-Combaz (2002) montrent que les enseignants exerçant en zone urbaine et/ou en milieu défavorisé prennent davantage en compte les caractéristiques de leurs élèves dans leurs choix pédagogiques et didactiques. Selon Poggi-Combaz (2002) les caractéristiques des élèves induisent, chez les enseignants exerçant en milieux défavorisés, le choix du type d'objectif à poursuivre, en l'occurrence l'apprentissage de règles de vie et de valeurs morales.

Les résultats de Poggi-Combaz (2002) ont été obtenus à l'aide de méthodologie de nature quantitative basée notamment sur des questionnaires. Notre analyse du cas de Coline ne confirme pas les résultats d'ensemble obtenus par Poggi-Combaz (2002). Coline enseigne depuis 20 ans, dans le même établissement situé en

ZEP, une ÉPS centrée sur le respect d'un ensemble de règles liées au fonctionnement de la classe et à la pratique de l'APSA choisie. Ce type d'enseignement centré sur la matière à enseigner se base sur un élève épistémique (Poggi-Combaz, 2002), c'est-à-dire un élève défini à partir de caractéristiques génériques. Coline enseigne ainsi une ÉPS indépendante de la prise en compte des caractéristiques spécifiques des élèves auxquels s'adresse son enseignement. C'est un enseignement centré sur la matière. Sandrine enseigne aussi l'ÉPS en ZEP et fait un tout autre choix en basant avant tout son enseignement sur une analyse des caractéristiques spécifiques de ses élèves et de son contexte d'enseignement. Son enseignement est orienté vers l'apprentissage d'habiletés motrices mais avec la volonté de contribuer au développement personnel des élèves. Elle est centrée sur l'élève. Il n'y a pas chez Sandrine une vision d'un élève épistémique auquel s'adresserait un enseignement générique de l'ÉPS basé sur des règles de fonctionnement d'un groupe et sur celles de l'APSA. Les analyses des cas de Coline et Sandrine révèlent que le contexte d'enseignement n'a pas le même impact sur leur pratique d'enseignement respective selon les OV qu'elles privilégient.

En second lieu, les installations et le matériel disponibles ont pu affecter autant la pratique de Coline que celle de Sandrine. En effet, toutes deux ont rencontré des difficultés avec le matériel. En tennis de table, Coline n'avait pas assez de tables en état de fonctionnement pour faire travailler les élèves en dyade comme elle l'avait prévu. En volley-ball, Sandrine a perdu du temps à essayer de comprendre le mécanisme pour attacher et tendre les filets. Bien qu'elles aient été toutes deux affectées par des difficultés matérielles, nous constatons que ces difficultés n'ont pas amené Coline et Sandrine à modifier leurs orientations sur l'enseignement de l'ÉPS. En effet, Coline a conservé son organisation en répartissant les dyades sur les tables disponibles et en répartissant les élèves supplémentaires en attente sur les différentes tables. Sandrine a utilisé cette contrainte pour placer les élèves en situation de résolution du problème de montage des filets de volley-ball.

Ainsi, plutôt qu'affecter les OV privilégiées par Coline et Sandrine, les contraintes matérielles rencontrées par ces deux enseignantes ont renforcé leurs choix initiaux. Deux raisons pourraient expliquer cela. D'une part, nous avons retenu, Coline et Sandrine dans cette étude au regard d'une priorité marquée sur une OV spécifique associée à leur expérience confirmée en enseignement de l'ÉPS. Ce type de profil pourrait être moins enclin à des modifications ou ajustements liés aux conditions d'enseignement. En effet, Pasco et Ennis (2009) rapportent que les OV des enseignants se structurent au cours des premières années d'enseignement puis restent stables durant leur carrière.

D'autre part, Wanlin et Crahay (2012) expliquent, à partir des travaux menés sur la pensée des enseignants, que « les enseignants tendraient à rester fidèles à leur planification probablement parce qu'ils estiment que toute modification risque d'entraîner des conséquences négatives (Putnam et Duffy, 1984) » (*Ibid.*, 2012, p. 13). Ainsi, Coline tiendrait à répartir les élèves par dyades sur les tables disponibles comme prévu lors de sa planification et face au nombre de tables disponibles pour la pratique, elle maintiendrait ce choix en répartissant les élèves surnuméraires en attente auprès des tables utilisables. Sandrine, centrée sur AA répondrait à la difficulté matérielle en laissant aux élèves la responsabilité d'installer les terrains de volley-ball tel que prévu dans sa planification et maintiendrait ce choix en plaçant les élèves dans une situation de résolution du problème matériel. Ces deux enseignantes confrontées à un événement inattendu en situation d'enseignement interactive y répondraient dans le cadre de leur propre orientation de l'enseignement de l'ÉPS. Ces éléments de contexte n'auraient pas d'impact direct sur une orientation de l'enseignement de l'ÉPS établie à travers plusieurs années d'expérience.

En troisième lieu, le temps alloué à la pratique d'enseignement était le même pour chacune des enseignantes, c'est-à-dire qu'elles disposaient toutes deux d'une séance d'enseignement de deux heures, mais il a différé quant à la durée du cycle d'enseignement. Le cycle d'enseignement de Coline a été interrompu. Le temps

disponible pour pratiquer l'APSA tennis de table a été réduit à quatre séances. Le compromis trouvé par Coline a été de ne pas évaluer les élèves étant donné qu'ils n'ont pas eu le temps nécessaire pour réaliser les apprentissages ciblés. Initialement, Coline visait l'atteinte par les élèves de la compétence attendue en tennis de table en niveau 1 des programmes scolaires. Sandrine, elle, a pu prolonger son cycle d'enseignement sur le nombre de séances souhaitées, en l'occurrence huit séances.

Ainsi, contrairement à Sandrine, le temps alloué à la pratique d'enseignement a réellement affecté le cycle d'enseignement de Coline et a pu affecter en partie la mise en œuvre de ses OV privilégiées. Coline a également expliqué que le cycle observé en tennis de table n'est pas représentatif de son enseignement. Nous ne cherchons pas à minimiser cette réalité. Cependant, nous avons constaté que l'enseignement de Coline est méthodique et ritualisé. Coline a d'ailleurs expliqué commencer ses cycles d'enseignement toujours de la même façon par une évaluation diagnostique. De ce fait, nous pensons que la mise en œuvre des OV de Coline a été affectée à la dernière séance d'enseignement du cycle. Les trois premières séances ont fait l'objet d'un enseignement caractéristique, mais certes incomplet, de la pratique d'enseignement de Coline.

Facteur institutionnel

Pour poursuivre, nous souhaitons développer le facteur institutionnel. Selon Wanlin et Crahay (2012), les instances responsables de l'éducation influencent les contenus instructionnels des enseignants par l'intermédiaire des prescriptions curriculaires officielles. Ils poursuivent:

Cependant, ces ressources curriculaires n'affectent pas unilatéralement la pratique des enseignants: plus exactement, ceux-ci utilisent ces ressources en les ajustant à leur perception de la situation dans laquelle ils enseignent; ils sélectionnent parmi ces ressources celles qu'ils jugent pertinentes eu égard à leur interprétation des objectifs à privilégier et aux besoins des élèves. Il y a donc un processus de filtrage et d'interprétation par les enseignants des ressources curriculaires. (Wanlin et Crahay, 2012, p. 20)

Ce processus de filtrage est visible dans nos deux études de cas. En effet, la lecture des programmes par Coline l'amène à s'intéresser aux compétences attendues, c'est-à-dire au niveau que ses élèves doivent acquérir en fin de cycle dans une APSA donnée. D'ailleurs, elle évalue ses élèves sur leurs progrès et leurs performances en référence aux standards fixés par les programmes. Selon elle, ils véhiculent une vision de son métier à laquelle elle adhère. Tandis que Sandrine accorde une place importante à l'approche par compétence des programmes. Ce qui l'intéresse, c'est de pouvoir évaluer explicitement les élèves sur ce qu'ils ont appris et ce qu'ils savent faire dans une situation donnée à la fin d'un cycle d'enseignement que ce soit au niveau moteur ou au niveau méthodologique.

Nous retrouvons en Coline une enseignante qui s'approprie les programmes selon une grille de lecture centrée sur la matière à travers l'OV MD et en Sandrine une enseignante qui se les approprie selon une grille de lecture centrée sur l'élève à travers l'OV AA. Nous observons que pour les deux enseignantes les programmes sont utilisés dans la pratique d'enseignement pour l'évaluation des apprentissages des élèves. Ces résultats confirment ceux de Pasco, Le Bot et Kermarrec (2012). Selon ces auteurs: « Le profil d'OV d'un enseignant agit ainsi comme une « grille de lecture » des perspectives contenues dans le programme officiel. » (*Ibid.*, 2012, p. 177). Ainsi, le facteur institutionnel n'influence pas directement la mise en œuvre des OV des enseignants. Son influence est médiatisée par les OV respectives de Coline et Sandrine, puis utilisée en retour pour alimenter leur OV, c'est-à-dire leurs orientations respective sur l'enseignement de l'ÉPS.

Dimension contextualisable des pratiques déclarées

Pour terminer, nous souhaitons développer la dimension contextualisable des pratiques déclarées. Nous avançons l'idée que la dimension contextualisable des pratiques déclarées pourrait avoir un rôle dans l'écart plus ou moins grand constaté entre les pratiques déclarées et effectives de Coline et de Sandrine.

Selon Wanlin et Crahay (2012, p. 29), « La littérature montre que les activités, définies lors de la planification, sont l'unité de traitement de base de l'enseignement en classe (Doyle, 1983; Putnam, 1987; Yinger, 1979) et que les réflexions interactives leur sont subordonnées (Parker et Gehrke, 1986, 1984) ». Ces auteurs partent du principe que « lors de la planification de l'enseignement, les enseignants construisent des images mentales des activités à réaliser en classe et que les réflexions interactives sont des médiateurs mentaux par lesquels ils parviennent à les implémenter » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 29). En ce sens, nous retenons qu'il existe une continuité entre la phase de planification et la phase interactive. Wanlin et Crahay (2012) parlent de prolongation des décisions planificatrices et même de systèmes interconnectés.

Les résultats de notre étude révèlent que cette continuité n'est possible qu'à la condition de planifier mentalement des objectifs, activités et méthodes opérationnalisables en phase interactive. Un enseignant qui développe à travers ses OV une vision idéale de sa pratique d'enseignement est plus enclin à vivre un décalage entre cette vision idéale de son enseignement et la réalité de sa pratique pédagogique. Ainsi, un écart observé entre OV déclarée et effective pourrait traduire la tendance d'un enseignant à orienter son enseignement vers des illusions plutôt que vers des horizons en rapport avec son contexte réel d'enseignement.

Cette idée est également cohérente avec le fait que « le discours tenu sur l'activité s'énonce différemment selon les interlocuteurs: il est « adressé », c'est-à-dire qu'il varie selon les destinataires (Clot et Faïta, 2000). Il est donc produit dans un format particulier, par la subjectivité de l'énonciateur » (Marcel et *al.*, 2002, p. 146). Il ne faut pas oublier que les pratiques déclarées restent un discours relatif à la pratique, discours plus ou moins conscientisé. Comme le soulignent Lenoir et Vanhulle (2006), l'enseignant cherche souvent à rendre son discours rationnel, cohérent, à donner une intentionnalité à son action.

En conclusion, les facteurs contextuels et institutionnels avancés dans la documentation sur les OV par Pasco et Ennis (2009) et Kerouédan et Pasco (2009) ont influencé plus ou moins fortement la mise en œuvre des OV de Coline et Sandrine. Il en va de même pour la dimension contextualisable des pratiques déclarées que nous venons de discuter. Nous constatons néanmoins, qu'à plusieurs reprises, ces facteurs sont médiatisés par le système d'OV de Coline et Sandrine. Ainsi, loin de « subir » ces facteurs externes, Coline et Sandrine se les approprient à travers le filtre particulier de leurs OV prioritaires. Le résultat de cette appropriation diffère selon le type d'OV privilégié.

2. RÔLE ET INFLUENCE DE MD ET AA SUR LES TROIS PHASES DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Les travaux sur les OV des enseignants ont montré que ces dernières agissent comme une grille de lecture de la pratique d'enseignement et qu'elles influencent les processus de sélection et de mise en œuvre des contenus d'enseignement (Chen et Ennis, 1996; Ennis, 1992a; Ennis, 1992b; Ennis, 1994a; Ennis, 1994b; Ennis *et al.*, 1997; Kerouédan et Pasco, 2009; Pasco *et al.*, 2012). Nous allons discuter ce qui caractérise dans la pratique d'enseignement les profils d'OV de Coline et de Sandrine lors des phases pré-active, interactive et post-active.

De nombreux éléments représentatifs de la pratique d'enseignement de Coline et de celle de Sandrine permettent de discuter l'influence de leur OV respectives tels que la place des programmes scolaires, la programmation des APSA, le déplacement jusqu'au gymnase, la place accordée aux élèves, les méthodes d'enseignement utilisées ou encore la procédure d'installation et de rangement du matériel. Cette liste n'étant pas exhaustive. Pour autant, par souci de clarté et de concision, nous avons choisi de commenter un seul élément parmi l'ensemble des éléments représentatifs de la pratique d'enseignement de Coline et de Sandrine pour

chacune des trois phases. Nous allons discuter pour les deux études de cas: le mode de planification, les contenus d'enseignements proposés et l'attribution causale.

2.1. Rôle et influence de MD et AA en phase pré-active

Lors de la phase pré-active, le mode de planification se distingue d'une enseignante à l'autre. Coline planifie à l'avance ses séances d'enseignement. Sa planification est précise et détaillée. Elle sait ce qu'elle va faire, dans quel ordre et comment. Elle va réajuster sa planification si elle n'a pas le temps de faire ce qu'elle avait prévu. Dans l'ensemble, elle déroule son plan d'action. D'ailleurs, elle entame l'enseignement d'un cycle toujours de la même manière par une évaluation diagnostique. Sandrine, elle, va planifier essentiellement l'entrée dans l'activité qu'elle va choisir d'utiliser pour enseigner une APSA aux élèves. Pour sa planification de séance, elle va avoir une idée précise de ses objectifs d'enseignement et une vision globale des situations ou méthodes qu'elle veut utiliser pour les atteindre. Sandrine réfléchit aux moyens qu'elle peut utiliser pour que les élèves réalisent les apprentissages et adoptent les comportements souhaités. Elle se laisse l'opportunité en situation d'enseignement selon son ressenti et selon le déroulement des événements d'ajuster ou de modifier sa planification.

L'action d'un enseignant se réduit rarement à la réalisation d'un plan en raison des éléments imprévus qui peuvent survenir à tout moment sur le déroulement de l'action de l'enseignant (Bru *et al.*, 2004). Comme le soulignent Bourassa *et al.* (2007): « Plus la prévisibilité des événements est assurée, moins nos modèles d'actions sont remis en question » (p. 72). Nos résultats révèlent deux approches contrastées de la planification selon les OV prioritaires des enseignantes. Coline privilégie MD. Sa planification est rigoureuse. Elle assure dans la phase de planification de ses leçons la prévisibilité des événements de sa séance de manière à ne pas dévier de ses objectifs initiaux définis au regard des standards nationaux. Elle maintient la référence à son plan d'action dans sa pratique d'enseignement. Sandrine

privilégie AA. Sa planification est flexible. Elle planifie des éventualités, des options qu'elle se laisse l'opportunité de préciser et de mettre en œuvre en fonction des réponses des élèves. Elle remet en question son plan d'action pour mieux s'ajuster au contexte d'enseignement et aux caractéristiques spécifiques des élèves.

Ces résultats font écho à l'idée déjà développée plus haut que les enseignants tendraient à rester fidèles à leur planification afin d'éviter que toute modification entraîne des conséquences négatives telles que la perte de temps ou l'apparition de comportements d'indiscipline de la part des élèves (Wanlin et Crahay, 2012). Le mode de planification de Coline pourrait s'inscrire dans cette perspective. Les auteurs soulignent toutefois que cette tendance à vouloir rester trop fidèle à sa planification peut s'avérer contreproductif surtout lorsque les besoins des élèves ne sont pas rencontrés (Wanlin et Crahay, 2012). Afin d'éviter cela, le mode de planification de Sandrine démontre une importante flexibilité. Son fonctionnement improvisationnel lui permettrait de s'adapter au contexte de la classe caractérisé comme mouvant et imprévisible tout en gardant le cap défini lors de sa planification.

Plusieurs recherches, mentionnées par Wanlin et Crahay (2012), laissent supposer un lien entre les profils de croyances des enseignants et certains comportements instructionnels. Nous pensons qu'il en est de même pour les comportements de planification. Comme le rappellent Wanlin et Crahay (2012):

Huber et Roth (1990) observent que les enseignants qui ont une tolérance plus élevée face à l'incertitude choisissent davantage des méthodes ouvertes centrées sur les élèves alors que ceux qui préfèrent enseigner dans un climat plus sécurisé préfèrent des méthodes centrées sur l'enseignant. (*Ibid.*, 2012, p. 22)

Nous retrouvons les mêmes caractéristiques concernant la planification de Sandrine davantage centrée sur les élèves et laissant place à l'incertitude et celle de Coline davantage centrée sur la prévisibilité de son intervention. Au regard de ces travaux et de nos résultats, nous faisons le lien entre le profil d'OV de Coline sur MD et son

mode de planification rigoureux et celui de Sandrine sur AA et son mode de planification flexible.

2.2. Rôle et influence de MD et AA en phase interactive

Lors de la phase interactive, les contenus d'enseignement proposés aux élèves sont différents pour Coline et pour Sandrine. Coline a choisi d'enseigner le règlement du tennis de table ainsi que les techniques du coup droit et du revers. Sur le règlement elle a insisté sur la différence entre le service et le renvoi. Dans son cycle, elle a surtout mis l'accent sur la connaissance du règlement par les élèves. Ce choix est fait par rapport à un savoir de référence à transmettre aux élèves. Coline opère une transmission descendante. Sandrine a choisi quant à elle d'enseigner la manipulation de balle. Elle a choisi un thème relié à l'activité volley-ball. À partir de ce thème, elle n'aborde pas l'activité par la technique mais par ce qui intéresse les élèves. Ainsi, au lieu de leur apprendre les techniques de manchette et de passe à dix doigts, elle invite les élèves à réaliser la frappe à une main pour qu'ils se fassent plaisir en renvoyant la balle de l'autre côté du filet. Elle n'enseigne donc pas un savoir de référence mais fait émerger des principes d'actions. Ce choix est fait par rapport aux intérêts, besoins et capacités des élèves qu'elle constate. Sandrine opère ainsi un apprentissage de type ascendant, c'est-à-dire partant d'une caractérisation précise de l'activité des élèves.

Ces deux logiques descendante/ascendante liées à la transmission des contenus d'enseignement font l'objet d'une discussion dans l'article de Combaz et Hoibian (2009) portant sur la légitimité de la culture scolaire en ÉPS. Selon ces auteurs: « les choix opérés pour déterminer les contenus corporels dignes d'être transmis par l'école ne sont pas neutres socialement » (Combaz et Hoibian, 2009, p. 190). Ils sont au contraire, « associés à des modes de vie et à des valeurs pouvant être culturellement très distinctifs » (*Ibid.*, 2009, p. 190). Combaz et Hoibian (2009) distinguent une prédominance de la logique sportive compétitive dans la sélection des contenus d'enseignements par les enseignants d'ÉPS en France.

Une étude quantitative, centrée sur le collège, montre que le sport –défini au sens strict d’activité physique institutionnalisée dont la principale logique repose sur l’affrontement codifié (Parlebas 1999)– constitue, pour 43,6% des professeurs interrogés, une référence prioritaire pour élaborer le contenu de leurs séquences d’enseignement (Poggi 2007). (*Ibid.*, 2009, p. 199)

Dans cette logique, les auteurs identifient que les contenus d’enseignement transmis se réfèrent au sport compétitif dont la logique repose sur l’affrontement codifié mais aussi à la dimension institutionnelle des activités dont la logique repose sur une série de règlements édictés par les instances fédérales extrascolaires.

Dans cette perspective, chaque activité est ainsi caractérisée par des spécificités –les professeurs parlent de logique interne– qu’il faut absolument respecter sous peine de dénaturer la pratique en question. Une grande majorité des enseignants interrogés par la DEPP⁹ semble partager cette position: 71,6% d’entre eux estiment qu’il est essentiel de ne pas modifier sur le plan didactique les caractéristiques principales (‘logique interne’) des activités physiques pratiquées par les élèves en ÉPS. (*Ibid.*, 2009, p. 199)

La seconde logique de sélection des contenus d’enseignement apparaît, par opposition à la première, au regard des aspirations des élèves et de l’évolution de la pratiques des activités physiques hors de l’école (*Ibid.*, 2009). Dans cette logique, les auteurs identifient que les contenus d’enseignement transmis sont définis en prenant une certaine distance avec les pratiques extrascolaires institutionnalisées et en tenant compte davantage des capacités et difficultés des élèves.

En d’autres termes, les caractéristiques intrinsèques des activités physiques (telles qu’elles existent dans la sphère extrascolaire) peuvent faire l’objet de quelques aménagements en fonction de la spécificité de l’environnement scolaire et selon les objectifs propres de l’enseignant. [...] En volley-ball, par exemple, il est possible pour le joueur qui occupe le poste de passeur de bloquer momentanément la balle; ce qui donne à ses partenaires le temps et l’occasion de construire une attaque convenable. (*Ibid.*, 2009, p. 204)

⁹ Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l’Éducation Nationale en France.

Nos résultats permettent d'illustrer les conclusions dégagées par Combaz et Hoibian (2009). En effet, Coline sélectionne et enseigne les contenus d'enseignement associés à la première logique caractérisée par Combaz et Hoibian (2009), la logique sportive compétitive. Sandrine, elle, sélectionne et enseigne les contenus d'enseignements associés à la seconde logique tenant compte des capacités et difficultés des élèves. Nous avons ainsi l'enseignante Coline ayant un profil d'OV centré sur MD qui propose un contenu d'enseignement sportif compétitif prédominant dans les programmes scolaires selon Combaz et Hoibian (2009). Puis, nous avons l'enseignante Sandrine ayant un profil d'OV centré sur AA qui propose un contenu d'enseignement aménagé tenant compte des caractéristiques des élèves. Les travaux de Combaz et Hoibian (2009) et Pasco *et al.* (2008) dégagent une orientation majoritaire des enseignants français vers la logique sportive compétitive. Face au constat d'une école inégalitaire en décalage avec les réalités contemporaines, les auteurs questionnent cette logique dominante au regard de la construction d'une culture corporelle commune permettant à tous les élèves de s'épanouir.

2.3. Rôle et influence de MD et AA en phase post-active

Lors de la phase post-active, l'attribution causale adoptée par chacune des enseignantes les distingue l'une de l'autre. Par exemple, Coline explique que si ses objectifs n'ont pas été atteints ou seulement partiellement c'est la faute des élèves parce qu'ils ne font pas d'efforts, ne sont pas concentrés et ne s'engagent pas assez sérieusement dans les situations d'enseignement proposées. Selon elle, les élèves sont passifs si elle n'intervient pas pour les engager dans les activités d'organisation ou d'enseignement. Sandrine, au contraire justifie l'échec des élèves ou d'une situation par un manque de sa part. Si les élèves sont en échec ou ne s'engagent pas dans une situation donnée, c'est qu'elle n'a pas mis en place les situations adéquates correspondant aux capacités ou aux besoins des élèves. De la même manière, si les élèves sont en réussite c'est grâce à la clarté et la précision des objectifs qu'elle a

fixés pour les élèves. Pour Coline l'attribution causale est externe (les élèves), tandis que pour Sandrine elle est interne (l'enseignant).

L'attribution causale a particulièrement été développée par Weiner (1985). Il a d'ailleurs démontré que « la perception qu'une personne a des causes de sa performance, même si cette perception peut, à certains moments, ne pas correspondre exactement à la réalité, a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements ultérieurs » (Tardif, 1997, p. 126). En effet, si l'individu perçoit que sa performance résulte de facteurs indépendants de son pouvoir, son niveau d'engagement et sa participation dans ses performances futures seront faibles. L'attribution causale qu'elle soit interne ou externe n'est pas importante en soi. Ce qui est important, c'est le statut de la cause invoquée comme étant dépendante ou indépendante du pouvoir de l'individu (Tardif, 1997).

Ainsi, Coline se perçoit comme une personne ressource importante pour les élèves. Sa présence et ses actions engagent les élèves dans les situations d'apprentissage. Cependant, si les élèves ne réussissent pas, la cause est extérieure, elle est en dehors de son pouvoir. Ainsi, elle ne remet pas en cause son activité d'enseignement. Alors que Sandrine se perçoit comme une personne ressource utile pour le développement des élèves. Elle va adapter sa présence et ses actions aux comportements des élèves pour les engager dans les situations d'apprentissage. Si les élèves ne réussissent pas, elle s'attribue leur échec. Elle considère qu'elle n'a pas réussi à trouver l'approche ou la situation appropriée aux caractéristiques et développement personnel des élèves. La cause est interne, elle est en son pouvoir. Ainsi, elle peut remettre en cause son activité d'enseignement. Remettre en cause son activité d'enseignement la conduit à envisager d'autres façons d'enseigner dans le futur de manière à atteindre ses objectifs.

L'on retrouve, ici, une idée déjà développée concernant la planification. Nous avons d'une part dans le cas de Coline une attribution causale externe qui lui

permet de rester fidèle à sa planification et à son activité d'enseignement sans les remettre en cause. D'autre part, nous avons une attribution causale interne qui conduit Sandrine à remettre en cause sa planification et son activité en raison du caractère flexible de ses dernières. En phase post-active, ces attributions causales n'auront pas les mêmes conséquences sur le déroulement du cycle d'enseignement. En effet, dans une perspective de planification fidèle, Coline dont le profil d'OV est centré sur MD va avoir tendance à proposer une planification linéaire présentant des ajustements minimes en phase post-active. Sandrine dont le profil d'OV est centré sur AA va avoir tendance à proposer une planification itérative. En phase post-active, elle rétroagit sur son enseignement en vue de l'ajuster continuellement pour les séances futures.

En conclusion, l'influence de la mise en œuvre des OV de Coline et Sandrine semble intervenir autant en phase pré-active, qu'en phase interactive et post-active de la pratique d'enseignement. Nous avons montré que cette influence s'exerce sur le mode de planification en phase pré-active, sur les contenus d'enseignements proposés en phase interactive et sur l'attribution causale des réussites et échecs des leçons en phase post-active.

2.4. Contribution aux travaux sur le rôle et l'influence des orientations de valeur

Nos résultats concordent avec les premiers travaux sur la mise en œuvre des OV. Ces travaux ont montré que les OV des enseignants influençaient le but d'enseignement, le temps consacré à ce but, le contenu d'enseignement, les décisions à court et long terme, les stratégies d'enseignement et d'évaluation ainsi que le style d'enseignement et le rôle attribué aux élèves (Chen et Ennis, 1996; Ennis, 1992a; Ennis, 1992b; Ennis, 1994a; Ennis, 1994b; Ennis *et al.*, 1997; Kerouédan et Pasco, 2009; Pasco *et al.*, 2012). Ces travaux font état du rôle et de l'influence qu'exercent les OV sur le processus de sélection, de prise de décision et de mise en œuvre des contenus d'enseignement par un enseignant privilégiant une OV spécifique. Nous

allons développer plus précisément le rôle, l'influence et les conséquences des OV sur nos deux études de cas.

Premièrement, nos résultats corroborent l'idée que les OV puissent servir de grille de lecture pour orienter la pratique d'enseignement de Coline et de Sandrine. D'ailleurs selon Wanlin et Crahay (2012), il semble que les expériences personnelles et professionnelles des enseignants qui se constituent en savoirs ou croyances opèrent en tant que filtres ou, plus précisément en tant que schèmes permettant aux enseignants d'analyser les situations et de les gérer. En ce sens, à l'instar de Bourassa *et al.* (2007), nous pensons que l'enseignant tout comme l'apprenant « se bâtit une représentation de la réalité. Il reçoit toute proposition de connaissances dans un cadre selon lequel il l'interprète et la reconstruit. Il traite tout ce qui lui est présenté selon ses croyances et retient ce qui cadre avec elles » (*Ibid.*, 2007, p. 23). Il semblerait donc que la grille de lecture des OV hiérarchise et influence le poids de l'ensemble des facteurs en lien avec la pratique d'enseignement. Par exemple, la sélection du contenu d'enseignement diffère et n'occupe pas la même place selon l'OV privilégiée. Coline en cohérence avec son profil d'OV centré sur la matière retient la logique sportive et compétitive majoritairement représentée dans les programmes scolaires. Sandrine avec son profil d'OV centré sur l'élève prend ses distances avec les programmes scolaires et aménage le contenu d'enseignement.

Deuxièmement, notre contribution aux travaux sur la mise en œuvre des OV, nous permet d'avancer, à l'instar de Wanlin et Crahay (2012), que l'influence du profil d'OV d'un enseignant semble intervenir au moment de la planification de l'enseignement et dans le courant des phases actives et post-actives. D'ailleurs, selon Baudouin et Friedrich (2001), nous constatons que le caractère intentionnel d'une action est cohérent avec la manière de faire propre à chaque personne de développer une pratique d'enseignement. L'action constitue, en tant que trace physique, le prolongement de l'intention. En cohérence avec son profil d'OV, Coline adopte une intervention magistrocentrée dans laquelle c'est l'enseignant qui est l'acteur principal

de la séance d'enseignement (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2009). À contrario, Sandrine adopte une intervention pédocentrée dans laquelle c'est l'élève qui est l'acteur principal de la séance d'enseignement (*Ibid.*, 2009). Il est intéressant d'observer que les traits distinctifs de leur pratique d'enseignement correspondent à des modèles d'enseignement déjà répertoriés. Nous pouvons rapprocher la pratique d'enseignement de Coline du modèle béhavioriste et celle de Sandrine du modèle constructiviste. Néanmoins, comme le rappellent Ennis et ses associés, l'observation d'un cas concernant la mise en œuvre d'une OV spécifique est représentative d'une façon de faire et ne constitue pas la seule modalité possible de mise en œuvre de cette OV. De ce fait, il semble pertinent de renseigner la pratique d'enseignement d'enseignants ayant un profil d'OV similaire pour compléter ces résultats.

Troisièmement, au regard de nos résultats, il apparaît que la grille de lecture des OV joue un rôle central dans la détermination d'une pratique d'enseignement. Elle affecte en profondeur et pleinement l'ensemble de la pratique d'enseignement de Coline et de Sandrine au plan pré-actif, interactif et post-actif. De notre point de vue, cette grille de lecture pourrait dans certains cas agir à la manière d'une prophétie autoréalisatrice. Selon Tardif (1997), l'enseignant doit prendre conscience que ses prédictions puissent devenir le seul critère de lecture et d'interprétation de la réalité de l'élève. « Lorsque les prédictions de l'enseignant à l'égard de l'élève sont très positives, elles ne posent pas de problèmes particuliers parce qu'elles sont axées sur des ressources, des forces, des possibilités. Elles contribuent au développement optimal de l'élève en classe » (*Ibid.*, 1997, p. 439). Toujours en suivant Tardif (1997), la situation devient problématique lorsque les prédictions de l'enseignant sont axées sur des lacunes, des faiblesses, des incapacités et que ces prédictions orientent les comportements de l'enseignant vers une mise à l'écart de l'élève, elles contribuent alors à la stagnation cognitive et affective de l'élève et non plus au développement de ses capacités. Il poursuit, « c'est à ce niveau que l'enseignant installe l'élève dans la spirale des difficultés et des échecs, et qu'il s'installe lui-même sur la voie de l'impuissance pédagogique à son endroit » (*Ibid.*, 1997, p. 440). Or, Coline, justifie,

en phase post-active, l'atteinte partielle des objectifs qu'elle s'est fixée par des raisons qui lui sont externes et sur lesquelles elle n'a pas de contrôle direct. À contrario, Sandrine va justifier l'atteinte ou non des objectifs qu'elle s'est fixée par des raisons internes sur lesquelles elle peut agir.

En conclusion, les OV sont utilisées par Coline et Sandrine en tant que grille de lecture pour interpréter leur environnement et agir en cohérence dans cet environnement. Elles agissent comme un filtre des différents facteurs susceptibles d'affecter une pratique d'enseignement. Elles influencent les trois phases de la pratique d'enseignement de Coline et Sandrine et pourraient agir comme des prophéties autoréalisatrices.

3. LA GRILLE D'OBSERVATION DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Les travaux sur les OV des enseignants ont étudié la mise en œuvre des OV à l'aide d'observations qualitatives. Les critères d'observation utilisés pour renseigner ces observations restent vagues. Pasco et Ennis (2009) puis Guéguen (2013) ont identifié la nécessité de développer, à côté des études quantitatives (par questionnaire), des études qualitatives permettant de caractériser plus précisément les priorités des enseignants en s'appuyant sur des observations de la pratique d'enseignement. Dans notre étude, nous avons construit une grille d'observation de la pratique d'enseignement dans le but de renseigner les OV privilégiées par les enseignants. Nous présentons et discutons ci-dessous, au regard de nos résultats sur nos deux cas, la pertinence des critères d'observations que nous avons choisi de renseigner au plan du cadre d'enseignement, du contenu d'enseignement et de l'intervention d'enseignement.

3.1. Indicateurs d'observation pertinents du cadre d'enseignement

Les résultats de Coline et Sandrine concernant l'indicateur « moments de séance » révèlent une proportion de temps allouée aux situations d'enseignement motrices respectivement de 27% et 30% en moyenne. Cependant, ces deux enseignantes se différencient dans la manière dont elles ventilent le temps disponible. En confrontant cet indicateur au regard des autres données collectées et analysées, nous estimons que Sandrine engage également les élèves pendant les périodes de transitions dans des apprentissages de type méthodologiques qu'elle évalue par ailleurs. Notre lecture de l'utilisation du temps disponible de Sandrine en fonction de son modèle d'action nous amène à considérer qu'elle consacre, au plan des apprentissages moteur et méthodologique des élèves, en moyenne non plus 30% mais 63,5% du temps de la séance. Nous pensons, au regard de ces résultats, qu'il est important de comptabiliser dans les travaux sur le temps d'apprentissage (Brunelle *et al.*, 1988), le temps alloué par les enseignants à engager les élèves dans des apprentissages de type méthodologiques lorsqu'ils sont enseignés et évalués comme dans le cas de Sandrine. Ceci apparaît d'autant plus pertinent que les compétences méthodologiques figurent dans les programmes scolaires au même titre que les compétences propres aux APSA.

Ensuite, nous distinguons au regard de l'indicateur « type de situation » une distinction entre la pratique d'enseignement de Coline centrée sur MD et celle de Sandrine centrée sur AA. Dans la catégorie du développement de connaissance, Coline se centre sur des connaissances réglementaires et au plan du développement moteur sur des situations compétitives. Les situations d'évaluation sont fortement représentées dans la pratique d'enseignement de Coline. Sandrine centrée sur AA propose quant à elle au plan du développement de connaissances et du développement moteur des connaissances et des situations d'enseignement diversifiées. La diversité et le type d'informations et de situations qu'utilisent Coline et Sandrine permettent de caractériser leur pratique d'enseignement au regard des

différentes OV. De la même manière, l'indicateur « style d'enseignement » permet de distinguer les pratiques d'enseignement de Coline et de Sandrine. En effet, Coline utilise exclusivement le style auto-progressif de type reproductif tandis que Sandrine utilise une variété de styles d'enseignement reproductifs et productifs. De plus, cet indicateur nous renseigne sur les situations d'enseignement utilisées par Coline et Sandrine ainsi que sur le degré de responsabilité et de liberté qu'elles accordent aux élèves dans la pratique d'enseignement.

En somme, il nous apparaît pertinent de conserver les indicateurs d'observation du cadre d'enseignement: « moments de séance », « type de situations » et « style d'enseignement » pour l'étude de la mise en œuvre des OV. Ces indicateurs nous semblent utiles pour distinguer l'orientation donnée par Coline et Sandrine à leur pratique d'enseignement respective. L'indicateur « mode de travail » nous semble quant à lui peu pertinent à prendre en compte. Il ne nous fournit pas d'informations utiles sur la pratique d'enseignement à mettre en lien avec les OV.

3.2. Indicateurs d'observation pertinents du contenu d'enseignement

Les résultats de nos observations concernant les indicateurs « type de contenu », « opération cognitive » et « canaux de développement » ne permettent pas d'identifier la présence de caractéristiques liées à la pratique d'enseignement de Coline ou de Sandrine. Nous pensons que ces indicateurs ne sont pas assez précis et pas assez représentatifs de la réalité de l'enseignement de l'ÉPS. Il serait plus pertinent d'observer dans cette section, des éléments de la pratique d'enseignement en relation avec le respect de la logique interne de l'APSA ou d'indiquer qualitativement le type de contenu abordé par l'enseignant dans sa pratique d'enseignement.

Seul l'indicateur qualitatif « thème de séance » permet d'identifier les caractéristiques du contenu d'enseignement de la pratique de Coline et de Sandrine.

En effet, Coline a pour thème de séance l'évaluation et l'échange de balle dans l'APSA tennis de table tandis que Sandrine a pour thème de séance le plaisir des élèves, les actions de manipulation de balle lever-frapper ainsi que l'autonomie dans l'APSA volley-ball. Il nous semble ainsi que le thème de séance est le seul indicateur pertinent parmi ceux que nous avons identifiés pouvant être utilisé pour l'observation de la mise en œuvre des OV au plan du contenu d'enseignement.

3.3. Indicateurs d'observation pertinents de l'intervention d'enseignement

Les résultats de nos observations, concernant les indicateurs: « domaine d'intervention » et « cible visée », nous semblent peu pertinents au plan qualitatif mais caractéristiques au plan quantitatif de la pratique d'enseignement de Coline et de Sandrine. En effet, Coline effectue par exemple entre 160 et 280 interventions par séance d'enseignement sur l'apprentissage, l'organisation et le climat d'apprentissage tandis que Sandrine en effectue entre 320 et 400 soit presque deux fois plus. Il en va sensiblement de même pour le nombre d'interventions qu'elles adressent à un élève au cours d'une séance d'enseignement. La pertinence de ces indicateurs nous semble essentiellement liée à la quantité des interventions produites.

Les travaux sur les décisions des enseignants en phase interactive, tel que mentionné par Wanlin et Crahay (2012), rapportent qu'en moyenne les enseignants prennent une décision environ toutes les deux minutes. Bien que nous n'ayons pas observé et comptabilisé le nombre de prises de décisions de Coline et Sandrine en phase interactive, nous observons qu'elles interviennent sur l'organisation, l'apprentissage ou le climat d'apprentissage et qu'elles interagissent avec un des élèves de la classe en moyenne entre 2 et 3 fois par minute pour Coline et entre 4 et 5 fois par minute pour Sandrine. Nous pensons que le nombre d'interventions plus élevé de la part de Sandrine est lié aux caractéristiques de sa pratique d'enseignement. Nous constatons qu'avec un enseignement orienté sur l'élève et ses

caractéristiques (besoins, intérêts, capacités), le nombre d'interventions réalisées auprès des élèves est plus conséquent.

En outre, même si l'enseignement est généralement motivé par l'intention de faire apprendre, pour autant, en situation de classe, l'apprentissage n'est pas le but exclusif de l'enseignant, expliquent Bru *et al.* (2004). En effet, l'enseignant compose entre plusieurs buts où viennent « l'ordre et le contrôle de la classe, la participation effective des élèves, l'activité en rapport avec le travail en cours, l'apprentissage et le développement des élèves » (*Ibid.*, 2004, p. 77-78). Au regard de nos résultats, nous remarquons que les interventions de Coline et Sandrine, sur les trois séances observées, sont délivrées en moyenne plus fréquemment en référence au domaine de l'apprentissage. Si l'apprentissage n'est pas toujours le but exclusif de l'enseignant, il ressort de nos observations qu'il demeure, concernant Coline et Sandrine, le but le plus présent dans leurs interventions en situation d'enseignement.

Concernant l'indicateur « support cognitif », nous observons une réelle caractéristique de la pratique d'enseignement de Coline dans l'utilisation fréquente du signal pour organiser sa séance et indiquer le début et la fin des situations d'enseignement. Sandrine, elle, utilise fréquemment la démonstration et la simulation pour illustrer ses explications. Ce ne sont pas les mêmes finalités qui sont recherchées par Coline et Sandrine dans l'usage du support cognitif. Cet indicateur nous semble pertinent à conserver bien qu'il soit difficile de les associer à une ou plusieurs OV.

Ensuite, l'indicateur « intervention disciplinaire » nous semble également approprié. Coline a pour caractéristique d'utiliser essentiellement la réprimande et Sandrine de dicter un comportement à l'élève. D'après Desbiens *et al.* (2011) les enseignants ou stagiaires les plus expérimentés ont davantage recours à des réactions autoritaires liées à l'utilisation des interventions disciplinaires de type « dicte un comportement », « réprimande » et « établit une sanction ». Desbiens *et al.* (2011) soulignent, à partir des travaux sur les réactions des enseignants face aux

comportements d'indiscipline des élèves, que les enseignants disposent d'un répertoire de réactions relativement restreint. Néanmoins ce sont les enseignants les plus expérimentés qui auraient recours à un spectre plus large de réactions. Nos observations montrent que sur l'ensemble des trois séances observées, Coline a utilisé au moins une fois la moitié des interventions d'indiscipline répertoriées tandis que Sandrine a utilisé au moins une fois la totalité des interventions d'indiscipline répertoriées.

Desbiens *et al* (2011) ajoutent que l'utilisation d'un répertoire d'action par les enseignants faisant appel à des interventions d'indisciplines moins directes et visant davantage à soutenir l'autonomie des élèves « dépend de leurs croyances initiales à propos de la motivation et des mérites qu'ils attribuent à des styles d'enseignement faisant la promotion de l'autonomie » (*Ibid.*, 2011, p. 49). Ainsi, nous observons que Sandrine centrée sur AA et soutenant l'autonomie des élèves utilise, comparativement à Coline centrée sur MD et contrôlant l'activité des élèves, un répertoire d'interventions pour faire face à l'indiscipline des élèves plus large composé d'interventions directes et indirectes. Néanmoins, Coline et Sandrine utilisent majoritairement toutes deux des comportements directs de type autoritaires. Il est possible que les enseignants estiment plus important de mettre un terme rapide aux perturbations des élèves qu'à les comprendre, l'objectif étant de rétablir une dynamique favorable au travail scolaire (*Ibid.*, 2011).

De plus, au plan quantitatif, Sandrine intervient en moyenne 36 fois par séance sur les comportements d'indisciplines des élèves et Coline 23 fois par séance. Selon Desbiens *et al.* (2011), pour limiter en amont l'émergence de comportements perturbateurs de la part des élèves, cela passe par une planification détaillée des cours, la proposition de tâches d'apprentissage stimulantes et suscitant l'engagement des élèves, l'établissement de règles de vie et de routines cohérentes et stables, une organisation matérielle adaptée à la nature des activités réalisées ainsi que par une supervision active efficace. Nous constatons que les caractéristiques de la pratique

d'enseignement de Coline limitent l'émergence de comportements perturbateurs de la part des élèves. Elle est amenée à réagir à leurs comportements d'indisciplines moins fréquemment que Sandrine.

Pour finir, il ressort de nos observations concernant les indicateurs relatifs aux « actes pédagogiques » en étapes de préparation, de réalisation et d'intégration peu de différences caractéristiques entre la pratique d'enseignement de Coline et celle de Sandrine. Ces indicateurs apparaissent typiques de l'enseignement de l'ÉPS. Il faudrait recourir à des analyses plus fines de ces indicateurs, en investiguant par exemple ce qu'ils recouvrent qualitativement pour différents enseignants ou encore dans quelles conditions ils sont utilisés pour pouvoir les mobiliser dans une grille d'observation de la pratique d'enseignement en rapport avec les OV.

Au final, il nous apparaît pertinent de conserver les indicateurs d'observation de l'intervention d'enseignement: « support cognitif » et « intervention disciplinaire » au plan qualitatif ainsi que « domaine d'intervention » et « cible visée » au plan quantitatif. Les indicateurs concernant les actes pédagogiques en étapes de préparation, de réalisation et d'intégration apparaissent moins pertinents à conserver. Néanmoins, il nous apparaît difficile de conserver les autres indicateurs de l'intervention d'enseignement sans conserver ces derniers puisque le codage des différents énoncés de l'intervention d'enseignement est structuré autour du codage des énoncés relatifs aux actes pédagogiques.

3.4. Contribution des modèles d'action de Coline et Sandrine aux travaux sur l'analyse des pratiques d'enseignement

Les résultats de la grille d'observation nous permettent d'identifier la mise en œuvre des OV respectives de Coline et Sandrine à l'aide des critères d'observation suivants: le moment de séance, le type de situation, le style d'enseignement, le thème de séance, le domaine d'intervention, la cible visée, le support cognitif, l'intervention

disciplinaire et les actes pédagogiques en étapes de préparation, de réalisation et d'intégration. Cependant, ces indicateurs ne nous renseignent guère séparément de sorte que c'est en les confrontant et en recoupant les informations fournies par ces derniers que le profil d'OV mis en œuvre se dessine au fur et à mesure. Ces indicateurs mis ensemble renseignent le système d'organisation, le système d'apprentissage et le système d'interaction adopté par l'enseignant. Selon Wanlin et Crahay (2012), les savoirs et conceptions des enseignants, en phase interactive, interviennent à deux niveaux: « lors de la phase d'observation-perception-jugement, ils servent à analyser et juger l'interaction et, lors de la phase de décision-comportement, ils fournissent un stock de conduites d'enseignement dans lequel les enseignants peuvent puiser pour traduire leurs décisions en actes » (*Ibid.*, 2012, p. 30). Ainsi, ce stock de conduite serait différent selon l'OV privilégiée mais spécifique à l'enseignant. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'observation d'un cas concernant la mise en œuvre d'une OV spécifique est représentative d'une façon de faire et ne constitue pas la seule modalité possible de mise en œuvre de cette OV.

D'après nos résultats, Coline, privilégiant MD, favorise l'enseignement de connaissances réglementaires et propose fréquemment des situations de type compétitives. Les situations qu'elle propose sont de type reproductif (voir annexe E) où les élèves ont peu de responsabilités et de liberté d'action en dehors de la réalisation de la situation telle que prévu. Elle organise et synchronise l'ensemble des situations d'enseignement à l'aide d'un signal. Elle intervient auprès des élèves deux à trois fois par minute. Lorsque les élèves adoptent des comportements déviants, elle les réprimande pour faire cesser ces comportements. Sandrine, privilégiant AA, favorise un enseignement diversifié de connaissances et propose une diversité de situations d'enseignement allant des situations reproductives aux situations productives (voir annexe E). Elle délègue des responsabilités aux élèves et leur laisse une liberté d'action pour réaliser les situations demandées. Elle utilise fréquemment la démonstration pour illustrer ce qu'elle attend des élèves. Elle intervient au cours d'une séance d'enseignement quatre à cinq fois par minute auprès des élèves. Lorsque

les élèves adoptent des comportements déviants, elle leur dicte leur comportement pour qu'ils cessent et se remettent au travail.

Selon Bru (2002) pour connaître les pratiques, le chercheur doit admettre qu'il existe un écart irréductible entre les pratiques enseignantes et l'intelligibilité ou la connaissance qu'il peut en avoir. Ainsi, notre description de la pratique d'enseignement de Coline et de Sandrine à partir de nos observations ne nous permet pas pour autant d'avoir pleinement accès à ce qu'il se passe en situation interactive. En effet, selon Baudouin et Friedrich (2001, p. 97), « seul l'acteur sait quand une action commence et quand elle finit; l'observateur, lui, ne connaît que la portion de l'action qui est manifeste pour lui ». Nous avons tout de même le mérite d'avoir renseigné le plus fidèlement possible la pratique d'enseignement de Coline et de Sandrine en phase interactive, à l'aide de critères observables prédéterminés clairs et définis tout en tenant compte de la globalité de la pratique d'enseignement.

4. UN CADRE CONCEPTUEL INTÉGRANT LES ORIENTATIONS DE VALEUR POUR ÉTUDIER LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Nous avons choisi d'élaborer un cadre conceptuel à partir de plusieurs modèles d'analyse des pratiques déjà éprouvés dans le but de cadrer théoriquement les liens possibles existants entre les OV des enseignants et leur pratique d'enseignement *in situ*. Nous allons montrer l'intérêt de départ d'un tel cadre conceptuel. Ensuite, nous allons discuter l'originalité et la pertinence de ce cadre conceptuel. Pour finir, nous allons discuter les résultats que nous avons obtenus en lien avec ce cadre conceptuel.

Premièrement, pour étudier la mise en œuvre des OV d'un enseignant dans sa pratique d'enseignement *in situ*, nous nous sommes rendu compte qu'il n'est pas possible de partir des OV pour aller vers les pratiques d'enseignement. Bien au contraire, c'est à partir de l'analyse de la pratique d'enseignement, qu'il est possible

d'espérer retracer la présence de la mise en œuvre des OV. Les travaux sur les prises de décisions des enseignants (Charlier, 1989; Shavelson et Stern, 1981) montrent bien qu'il faut dans un premier temps rendre compte de manière adéquate une action afin de resituer sa finalité et la cohérence des moyens mis en œuvre (Baudouin et Friedrich, 2001).

Le cadre conceptuel proposé a pour objectif de couvrir la complexité de la pratique et de rassembler plusieurs éléments visant à décrire et à rendre compte de la pratique d'enseignement des enseignants étudiés selon un « regard ouvert ». Pour cela, nous avons identifié un certain nombre de concepts et de variables à partir de modèles existants ayant démontré leur pertinence dans la recherche en ÉPS. Ces concepts ordonnés et structurés entre eux visent à restituer la dynamique de la pratique d'enseignement. D'autre part, les éléments conceptuels développés dans ce cadre nous donnent des appuis théoriques sur lesquels nous baser en partant de la pratique d'enseignement pour remonter et restituer le fil de l'action.

Deuxièmement, l'originalité de ce cadre conceptuel est de relier les résultats entre eux pour essayer de les comprendre selon une vision plus globale de la pratique d'enseignement. Étudier la pratique d'enseignement sous l'angle du temps d'apprentissage moteur ou sous l'angle du nombre de comportements d'indisciplines adoptés par les élèves montre que l'enseignant a mis en action les élèves un certain pourcentage du temps de la séance d'enseignement ou qu'un certain nombre de comportements d'indisciplines sont apparus dans sa pratique. Mais cela ne permet pas de comprendre dans une perspective globale ce que l'enseignant poursuit comme objectifs d'apprentissages en fonction de ses OV privilégiées, c'est-à-dire par quelles intentions il est animé et finalement si sa pratique d'enseignement est vraiment dénuée de sens par rapport aux catégories sous lesquelles elle est analysée.

En effet, la particularité et l'originalité de cette recherche est de renseigner la pratique d'enseignement dans sa dynamique en prenant en compte les phases pré-

active, interactive et post-active de la pratique d'enseignement ainsi que les caractéristiques personnelles, contextuelles et institutionnelles facilitant ou contraignant la mise en œuvre par l'enseignant d'ÉPS au regard de ses OV privilégiées. Le concept théorique des OV a été intégré au cadre conceptuel comme un élément parmi d'autres. La pratique d'enseignement dans ses différentes dimensions demeure au cœur de ce cadre conceptuel et au cœur de nos analyses et de nos résultats. Il s'agissait de lier à travers ce cadre les notions de conception et d'intervention. Ainsi, nous nous alignons sur les travaux développés dans les années 1980 sur la pensée des enseignants et les prises de décisions. Par exemple, Wagner (1988) a entrepris de mettre en correspondance dans une perspective exploratoire le modèle décisionnel de l'action avec la pédagogie par objectifs. Les descriptions de la pratique d'enseignement qu'elle propose sont conçues explicitement pour des fins de formation et sont ordonnées en fonction d'aptitudes d'enseignement constituant le répertoire d'action d'un enseignant.

Troisièmement, nous avons obtenu pour résultat deux modèles d'action reflétant chacun une application directe et personnelle du cadre conceptuel théorique élaboré en amont. Ces deux modèles d'action ont été obtenus à partir des résultats de chacune des deux études de cas de cette recherche. Il ressort de ces deux modèles d'action une représentation imagée de leur profil d'OV. Il est intéressant de les comparer au cadre conceptuel théorique pour s'apercevoir que les différents éléments constituant le cadre théorique ne sont pas investis de manière identique par Coline et Sandrine. Ce qui ressort le plus clairement, c'est la place de l'enseignement en phase interactive qui est minimisée dans le modèle d'action de Coline et décuplée dans celui de Sandrine. Les énoncés qualitatifs présents sur ces modèles d'action nous indiquent également que Coline fait référence par exemple au plan des objectifs et méthodes d'enseignement à son action d'intervention tandis que Sandrine se centre sur l'activité des élèves.

Ces résultats nous amènent à penser que le cadre conceptuel tel que nous l'avons élaboré traduit bien à partir des variables identifiées de la pratique d'enseignement la multitude d'orientations éducatives possibles en enseignement de l'ÉPS. L'éclairage qu'il apporte sur le rapport entre les OV et la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS permet de montrer que si l'enseignant passe du temps à faire découvrir le contenu d'enseignement aux élèves pour les rendre autonomes dans leurs apprentissages plutôt que de leur donner des routines d'action efficaces pour progresser rapidement dans les contenus d'enseignement; s'il passe du temps à évaluer le niveau des élèves et à collecter des données sur leur niveau plutôt que de favoriser leur réussite et leur progrès dans une habileté donnée, c'est bien parce qu'il est animé d'intentions éducatives singulières. Ainsi, il est possible de s'en servir et de s'y référer pour analyser la pratique d'enseignement en vue d'en faire ressortir l'intention prédominante associée et la référer aux catégories d'OV. Pour confirmer ces résultats, il est nécessaire d'utiliser ce cadre conceptuel dans de prochaines recherches.

5. ABOUTISSEMENT, LIMITES ET PERSPECTIVES FUTURES

L'objectif principal de cette recherche était d'identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées. Pour répondre à cet objectif de recherche, à partir de deux études de cas, nous avons commencé par décrire les conceptions de l'enseignant au sujet de son métier, de l'apprentissage des élèves et de sa manière de se percevoir enseigner; nous avons poursuivi par une description détaillée de sa pratique d'enseignement en phases pré-active, interactive et post-active; pour finir par la caractérisation de son modèle d'action à partir des éléments précédents. Au cours de cette présentation des résultats, nous avons analysé l'ensemble des éléments présentés au regard de la théorie des OV puis, tout au long de la discussion, nous avons montré en quoi ces résultats complétaient ou confirmaient les travaux sur la mise en œuvre des OV. Nous avons de cette manière répondu à l'objectif principal de cette recherche.

Les résultats que nous avons produits au terme de cette recherche sont de cinq ordres. Premièrement, nous avons fourni dans les chapitres quatre et cinq une description, qui se veut détaillée et rigoureuse, de ce qui caractérise les pratiques d'enseignement de Coline et Sandrine. Ainsi, nous avons produit une illustration de la mise en œuvre des OV auto-actualisation et maîtrise de la discipline à travers la présentation de ces deux études de cas.

Deuxièmement, nous avons montré, au cours de ce chapitre, que nos résultats complètent les travaux sur une convergence ou divergence possible entre les OV déclarées et effectives. En effet, nous avons montré qu'en multipliant les sources de type déclaratif, la convergence ou la divergence entre les OV déclarées et effectives peut-être nuancée. De plus, nous avons avancé que le caractère plus ou moins contextualisable des pratiques déclarées a une incidence sur l'écart plus ou moins important observé entre les OV déclarées et effectives. Nous avons aussi confirmé les possibles contraintes qu'exercent les facteurs contextuels et institutionnels sur la mise en œuvre des OV privilégiées des enseignants tout en précisant leur faible incidence concernant nos deux études de cas.

Troisièmement, nous avons montré, dans ce chapitre, le rôle qu'ont les OV d'un enseignant en tant que grille de lecture de sa pratique d'enseignement. Elles lui servent de cadre pour interpréter, choisir et agir. Cela signifie qu'elles sont utiles à l'enseignant dans la sélection des informations, la prise de décisions et l'intervention en contexte d'enseignement. Tout comme les routines, la grille de lecture des OV permet aux enseignants de ne pas remettre en question en permanence leur conception sur l'enseignement en ayant un cadre préétabli qui leur fait gagner du temps dans leur pratique d'enseignement au quotidien. Cette grille de lecture des OV utilisées par les enseignants influence leur pratique d'enseignement à tous les niveaux et sur un nombre importants d'aspects de leur pratique d'enseignement. Le rôle et l'influence des OV nous ont amené à souligner l'importance d'une prise de conscience de son profil d'OV pour ne pas oublier que cette grille de lecture constitue

une manière de voir sa pratique d'enseignement mais que ce n'est pas la seule. À trop regarder toujours avec la même paire de lunettes, l'on risque d'observer la seule chose qu'il est possible de voir et auquel on s'attend.

Quatrièmement, pour répondre au manque d'outils d'observation qualitatifs de la mise en œuvre des OV et au manque de critères observables identifiés au préalable sur lesquels baser ses observations, nous avons construit une grille d'observation de la pratique d'enseignement regroupant 134 indicateurs observables. Nous avons montré la pertinence et l'utilité d'une centaine de ces indicateurs. Nos résultats nous ont permis ainsi de cibler, en nous appuyant sur des évidences empiriques, des objets d'enseignement qui nous semblent utiles dans l'analyse de la mise en œuvre des OV dans la pratique d'enseignement interactive comme le style d'enseignement utilisé par ce dernier ou encore le support cognitif qu'il utilise comme moyen de communication non verbal pour interagir avec les élèves.

Cinquièmement, nous avons montré le rôle support qu'a joué notre cadre conceptuel tout au long de cette recherche. Plus qu'un cadre conceptuel, nos résultats démontrent que ce dernier nous a donné une stratégie pour étudier la mise en œuvre des OV à partir de l'analyse de la pratique d'enseignement. Cette stratégie, qui avait au départ pour défi de réussir à lier OV et pratique, nous a permis de produire des résultats originaux sous la forme des modèles d'action personnalisés de nos deux études de cas.

L'ensemble des résultats originaux présentés dans cette recherche contribue significativement à l'amélioration de la compréhension de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS privilégiant une OV spécifique. Ces résultats permettent de compléter et de nuancer les travaux sur les OV, les travaux sur la pensée des enseignants et les travaux sur l'analyse de la pratique d'enseignement. Comme tout travail scientifique, cette recherche comporte des limites à prendre en compte.

Une première limite concerne l'unicité et la singularité des cas étudiés. Dans une étude de cas, c'est le cas en soi qui est important pour ce qu'il peut représenter (Karsenti et Demers, 2011). En conséquence la représentativité de nos cas est secondaire et les résultats obtenus ne sont pas généralisables au-delà des cas observés dans cette recherche (Gauthier, 2009). Nous ne pouvons donc pas, à l'issue de nos résultats, tirer de conclusions globales s'appliquant à un ensemble plus large d'enseignants d'ÉPS. À cela, s'ajoute notre choix d'investiguer des études de cas de type suggestif. C'est-à-dire que nous avons étudié des cas exemplaires ou même exagérés particulièrement révélateurs d'un phénomène difficilement mesurable ailleurs (Roy, 2009). Nous nous sommes donc limités par nos critères de sélection – soit des participants ayant un profil d'OV marqué sur une seule OV – à une catégorie singulière de la population des enseignants d'ÉPS.

Une deuxième limite concerne l'effet de contamination du protocole de collecte de données. Comme le mentionnent Durand et Blais (2009, p. 238), « L'interviewer et son questionnaire, l'observateur et sa grille d'observation ne font pas partie de la vie quotidienne. Leur seule présence peut exercer des effets spécifiques qui sont tout à fait distincts de ceux qu'on veut mesurer ». Ainsi, sans notre présence, Coline et Sandrine auraient certainement agi différemment de ce que l'on a pu observer. En ce sens, nos résultats ont pu être influencés par la procédure utilisée. Ils ont également pu être influencés en raison de « l'inévitable interdépendance entre l'observatrice et les observés » (*Ibid.*, 2009, p. 334). En effet, dans le jeu des interactions nécessaires au déroulement du protocole de collecte de données, Coline et Sandrine ont pu vouloir orienter leur discours ou offrir une certaine image de leur intervention d'enseignement pour faire plaisir à la chercheuse. « En présence d'un observateur externe, l'enseignant modifiera consciemment ou non sa pratique; le dynamisme interne, intersubjectif, de la classe se modifiera également. En fait, la pratique n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, comme le signale Bru (1997, dans Bressoux, 2001) », précisent Lenoir et Vanhulle (2006, p. 207).

Une troisième limite concerne notre posture en tant que chercheur impliqué dans l'élaboration, la réalisation et la présentation de cette recherche. Miles et Huberman (2007) rappellent que le chercheur détient un véritable monopole. À lui seul: « il définit le problème, établit l'échantillonnage, conçoit les instruments, recueille les informations, les réduit, les analyse, les interprète, en fait un compte rendu » (*Ibid.*, 2007, p. 471). Dans cette situation, l'ethnocentrisme et la subjectivité du chercheur risquent d'orienter son choix des situations à observer, sa perception de ces situations et, en conséquence, ses analyses (Laperrière, 2009, p. 333). Par exemple, nous avons utilisé le questionnaire des OV pour sélectionner nos participants. Nous avons donc connaissance du profil d'OV de ces derniers pendant toute la durée du projet de recherche allant de la collecte de données à l'analyse et l'interprétation des résultats. Bien que nous ayons pris conscience de ces effets afin de nous en distancier et que nous ayons essayé de relier systématiquement nos interprétations aux faits observés, le biais du chercheur concernant la sélectivité des perceptions demeure. Nous avons pu voir ce que nous voulions bien voir en surestimant des événements ou en sélectionnant les événements allant dans notre sens. Pour limiter ce biais, il aurait fallu faire comme Kerouédan et Pasco (2009) en dépouillant le questionnaire des OV à la fin de l'étude ou bien, dans notre cas, pour pouvoir tout de même sélectionner nos répondants à partir du questionnaire, utiliser une méthode en aveugle de manière à faire en sorte que le chercheur principal n'ait pas accès aux profils d'OV des participants.

Une dernière limite concerne notre grille d'observation de la pratique d'enseignement en situation interactive. Cette grille a été conçue pour identifier les indicateurs observables de la pratique d'enseignement qu'il était plus pertinent d'observer dans l'étude de la mise en œuvre des OV en ÉPS. Pour cela, nous avons proposé une liste exhaustive d'indicateurs reflétant les pratiques possibles d'enseignement en ÉPS. Toutefois, le regard qu'elle permet de jeter sur la pratique d'enseignement à partir de catégories prédéterminées qu'elle contient, bien qu'il demeure englobant et robuste comme en font foi les pourcentages élevés de fidélité

inter-juges, intra-juges et l'indice de validité de contenu, ne peut prétendre épuiser la réalité de l'enseignement de l'ÉPS. L'observation d'une réalité ne peut jamais être complète (Dépelteau, 2007). Pour autant, il ne s'agit pas de multiplier les indicateurs. Le nombre d'indicateurs utilisés dans cette grille d'observation et leur variété rendent le processus de codage lourd et complexe. Un trop grand nombre d'indicateurs affaibli la qualité du codage et par conséquent la fidélité de la grille d'observation elle-même.

Les résultats obtenus dans cette recherche nous laissent entrevoir de nouvelles perspectives. Même si notre recherche contribue à la production de connaissances sur la mise en œuvre des OV AA et MD, il serait intéressant de continuer à produire des connaissances précises et détaillées sur la mise en œuvre des trois autres OV. Il serait également souhaitable de renseigner par d'autres études de cas la pratique d'enseignement d'enseignants privilégiant AA et MD. Plusieurs auteurs soulignent qu'il incombe à la recherche en éducation de chercher à modéliser la pratique enseignante, rapportent Lenoir et Vanhulle (2006). En ce sens, l'étude des pratiques, selon Altet (2000, cité par Lenoir et Vanhulle, 2006) peut avoir deux fonctions: une opératoire, en vue d'une plus grande maîtrise et d'une plus grande efficacité de l'intervention pédagogique et, une théorique qui consiste en une production de savoirs sur le processus et leur fonctionnement afin de construire un modèle d'intelligibilité des pratiques observées.

Une piste d'investigation future à privilégier concernant l'étude de la mise en œuvre des OV serait de réussir à fournir une illustration pratique de chacune des catégories d'OV théoriques. Cette illustration pourrait se baser sur des organisateurs clés de la pratique d'enseignement et constituerait un exemple d'opérationnalisation des OV en contexte d'enseignement. Dans la perspective d'une production de savoirs, plusieurs auteurs, tels que Bressoux (2001) ou encore, Baudouin et Friedrich (2001) ainsi que Lenoir et Vanhulle (2006), s'accordent avec Bru (2002, p. 68) sur la nécessité de construire des « modèles de la pratique susceptibles de fournir un cadre

de lecture des pratiques enseignantes ». Bressoux (2001, cité par Lenoir et Vanhulle, 2006) envisage la possibilité de parvenir à un modèle de la pratique présentant une structure stable, explicite et étayée empiriquement qui s'adjoint à la théorie pour lui donner prise sur l'empirie. Ce modèle permettrait d'articuler théorie et pratique et de construire des savoirs d'actions nécessaires pour l'amélioration de la formation et des pratiques enseignantes. Il n'est d'ailleurs pas le seul à souligner l'importance de se consacrer à l'étude et l'analyse des pratiques effectives. Gauthier *et al.* (1997) ainsi que Lenoir et Vanhulle (2006), constatent et déplorent le peu de recherches consacrées à l'analyse des pratiques effectives: « Les savoirs d'action¹⁰ pédagogiques validés par la recherche sont actuellement le type de savoirs le moins développé dans le réservoir des savoirs de l'enseignant et aussi, paradoxalement, le plus nécessaire à la professionnalisation du métier » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 23-24).

L'idée serait donc d'utiliser pour la formation initiale et continue des enseignants d'ÉPS les modèles d'illustration pratique des OV pour développer la conscience qu'ont les enseignants ou futurs enseignants au sujet de leurs valeurs et de la vision spécifique qu'ils ont du métier, comme Dezutter et Dejemeppe (1998) l'ont fait avec une trentaine d'étudiants de Français et Langues modernes. Ils expliquent d'ailleurs qu'utiliser des exemples fictifs a l'avantage de susciter, par rapport à la réalité, une distance et une implication. Ils observent que leurs étudiants en période de stages sont davantage dans une étape de survie légitime. Amener les enseignants ou futurs enseignants à se questionner sur les modèles pédagogiques et didactiques de gestion de classe et de gestion de la matière ainsi que sur les systèmes d'interactions sociales mobilisables en situation réelle d'enseignement permet à ces derniers de se positionner vis-à-vis de leurs modèles d'enseignement prégnants rencontrés lorsqu'ils étaient eux-mêmes sur les bancs de l'école ou de l'université comme le constatent Dezutter et Dejemeppe (1998).

¹⁰ « Le savoir d'action pédagogique est le savoir d'expérience des enseignants rendu public et passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe. Les jugements des enseignants et les motifs qui les sous-tendent peuvent être comparés, évalués et soupesés afin d'établir des règles d'action qui seront connues et apprises par d'autres enseignants » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 23-24).

En effet, « un grand nombre de stagiaires souhaitent imiter les comportements et emprunter les valeurs de leurs anciens professeurs » (*Ibid.*, 1998, p. 155). De plus, « dans l'esprit des stagiaires, une des voies pour faire face et pour s'imposer semble être alors d'imposer les valeurs traditionnellement attachées au monde de l'école. La gamme de réactions des stagiaires est en effet souvent très réduite voire réductrice » (*Ibid.*, 1998, p. 156). À ce sujet, Ennis (1992b) soutient l'idée que l'on puisse préparer des enseignants à l'enseignement de l'ÉPS selon de multiples possibilités de mises en œuvre. Elle explique que cela permettrait d'ouvrir les enseignants ou futurs enseignants à la diversité des types de pratiques existants ainsi qu'à mieux connaître et à mieux agir selon ses conceptions et stratégies privilégiées et non celles comme allant de soi. De notre point de vue, cela participe également à agir en tant que praticien réflexif.

6. RÉSUMÉ DU SIXIÈME CHAPITRE

Les résultats de Coline et Sandrine ont été rappelés et synthétisés avant d'être discutés. Ainsi, nous avons montré que 1) la divergence observée entre OV déclarées et effectives n'est qu'apparente dans le cas de Coline et que, 2) la convergence observée entre OV déclarées et effectives est confirmée dans le cas de Sandrine. Les facteurs que nous avons identifiés pour discuter ces résultats sont les facteurs contextuels et institutionnels ainsi que la dimension contextualisable des pratiques déclarées. Ensuite, les résultats de Coline et Sandrine ont servi à illustrer 1) le rôle de grille de lecture que jouent les OV chez ses enseignantes, 2) l'influence constatée de ces OV en phases pré-active, interactive et post-active de la pratique d'enseignement ainsi que 3) l'impact et les précautions à avoir lors de l'adoption d'OV privilégiées fortes. Par la suite, nous avons discuté 1) la pertinence des indicateurs d'observation mobilisés dans cette recherche pour l'analyse de la pratique d'enseignement de Coline et de Sandrine ainsi que 2) la signification des résultats que nous avons obtenus comparativement à ceux des autres travaux menés sur ces indicateurs observables. Nous avons terminé par discuter l'intérêt et la pertinence de notre cadre conceptuel au regard des résultats obtenus à partir de celui-ci. Pour finir, nous avons montré l'état d'avancement des connaissances auquel contribue cette recherche, puis nous en avons dressé les limites et perspectives.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif principal d'identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées. Même si les travaux sur les OV et la pensée des enseignants datent des années 80, ce sujet demeure étonnamment d'actualité. En effet, cette recherche a permis de mettre au jour deux modèles d'enseignement s'inscrivant respectivement dans des modèles d'enseignement fondamentalement différents.

Plus spécifiquement, pour l'enseignement de l'ÉPS en France, deux traditions s'opposent: l'une centrée sur l'enseignant et l'autre sur l'élève. Ces traditions d'enseignement ne relèvent pas uniquement du discours, elles traduisent la réalité de pratiques d'enseignement effectives. Le travail réalisé ici, à partir de deux études de cas, nous a permis de décrire la pratique d'enseignement effective d'une enseignante centrée sur la planification et l'organisation de son intervention et celle d'une enseignante centrée sur l'activité des élèves.

La pertinence de cette recherche réside dans la mise en relation des pratiques effectives de ces enseignantes avec leurs pratiques déclarées. L'originalité de cette mise en relation est d'avoir utilisé un cadre conceptuel intégrateur pour structurer cette recherche: le modèle d'action de l'enseignant d'ÉPS. En définitive, c'est la conjugaison à la fois du modèle d'action de l'enseignant et de la méthodologie qualitative utilisée qui nous a permis de mieux situer le rôle et l'influence des OV de nos deux études de cas dans la dynamique de leur pratique professionnelle de l'enseignement de l'ÉPS.

Les futures retombées possibles de cette recherche concernent les thématiques suivantes: la construction d'une identité professionnelle réflexive chez les enseignants d'ÉPS, la formation initiale et continue des enseignants d'ÉPS ou encore l'impact des politiques adoptées par les structures décisionnaires (selon qu'ils privilégient un modèle d'enseignement en particulier ou une pluralité de modèles) sur les pratiques d'enseignement effectives des enseignants d'ÉPS (selon qu'ils privilégient un modèle d'enseignement en particulier ou une pluralité de modèles).

Ce travail initié pour faire dialoguer OV déclarées et pratique d'enseignement effective est selon nous à poursuivre. Tout d'abord, il pourrait faire l'objet de nouveaux travaux permettant de renseigner la pratique d'enseignement effective d'autres enseignants privilégiant les OV de la maîtrise de la discipline et du processus d'apprentissage ou encore l'OV de l'auto-actualisation de manière à les comparer aux résultats de cette recherche. De plus, des travaux explorant la mise en œuvre d'autres OV, tels la responsabilisation sociale ou l'intégration écologique, seraient également les bienvenus.

Ensuite, cette recherche pourrait alimenter les travaux s'intéressant à la formation initiale et continue des enseignants d'ÉPS. L'idée serait d'amener les enseignants 1) à comprendre les différences mais aussi les avantages et limites des cinq modèles d'enseignement qui peuvent être adoptés à partir des cinq ensembles d'OV, 2) à savoir mettre en œuvre d'une manière plus globale les cinq ensembles d'OV dans leur contexte d'enseignement selon les besoins ou contraintes émergents. Ce travail réalisé en formation initiale et continue permettrait d'apporter plus de flexibilité aux enseignants d'ÉPS dans leur pratique d'enseignement.

Enfin, cette recherche pourrait alimenter la dynamique qui s'opère entre OV et pratique d'enseignement en documentant selon une approche systémique les perspectives d'autres acteurs impliqués dans le processus d'enseignement tels que les collègues et certainement les élèves à qui est destiné l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. De l'efficacité des pratiques enseignantes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle: Comment en accroître l'efficacité* (traduit de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon, Theory in practice: Increasing professional effectiveness) (2^e éd.). Québec, Canada: Éditions Logiques.
- Attali, M., Bazoge, N. et Saint-Martin, J. (2011). L'ÉPS face au défi français de l'intégration: le paradoxe culturel. Dans J.-F. Loudcher (dir.), *Education physique et sport dans le monde contemporain* (p. 265-284). Montpellier, France: Éditions A.F.R.A.P.S.
- Banville, D., Desrosiers, P. et Genet-Volet, Y. (1999). Traduction et validation canadienne-française d'un instrument portant sur les orientations de valeur des éducateurs physiques. *Avante*, 5(2), 21-39.
- Barlow, M. (1990). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Lyon: France, Chronique sociale.
- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Beckers, J. (2007a). Chapitre 1. Professionnalisation du métier, professionnalité des travailleurs. *Compétences et identités professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

- Beckers, J. (2007b). Chapitre 2. Le métier comme cadre de référence. *Compétences et identités professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Beillerot, J. et Collette, S. (2003). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Première partie. *Carrefours de l'Éducation, 15*, 160-202.
- Boudon, R. (1998). La rationalité axiologique. Dans S. Mesure (dir.), *La rationalité des valeurs* (p. 15-57). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec, Canada: Presses de l'université Laval.
- Bouvier, A. (2009). Chapitre 4. Faut-il renforcer les régulations publiques intermédiaires au sein des systèmes éducatifs ? Le cas français. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation: régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 73-89). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5*, 35-52.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de la classe* (p. 199-214). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Bru, M. (1997). Connaître l'acte d'enseigner. *L'ARIDD, 10*, 1-99.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie, 138*(1), 63-73.
- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie, 148*(3), 75-87.
- Brunelle, J., Brunelle, J.-P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. et Spallanzani, C. (1993). *Système d'incidents disciplinaires (SOID)* (3^e version). Groupe de recherche et d'intervention en activités physiques (GRIAP), département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (Qc, Canada).

- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Brunelle, J., Tousignant, M. et Godbout, P. (1996). *Le temps d'apprentissage: antécédents, réalisations et perspectives*. Groupe de recherche et d'intervention en activités physiques (GRIAP), département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (Qc, Canada).
- Caritey, B., Erard, C., Merle, D. et Weckerlé, F. (2011). L'influence des institutions internationales dans l'histoire récente de l'ÉPS en France. Dans J.-F. Loudcher (dir.), *Education physique et sport dans le monde contemporain* (p. 65-95). Montpellier, France: Éditions A.F.R.A.P.S.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Chen, A. et Ennis, C. D. (1996). Teaching value-laden curriculum in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.
- Clark, C. M. et Lampert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait-être utile aux maîtres ? Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 185-200). Liège, Belgique: Éditions Labor.
- Code de l'éducation. (2013). Article L111-1. Repéré à http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=2D02EAD2FBBF57C5B2D897AC6B463D74.tpdjo13v_3?idArticle=LEGIARTI000027682584&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=20140116
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2011). Quelle culture corporelle à l'école en France ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales – 1980-2006. Dans J.-F. Loudcher (dir.), *Education physique et sport dans le monde contemporain* (p. 173-201). Montpellier, France: Éditions A.F.R.A.P.S.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale au XXXVIIe Congrès de la SELF, Aix-en-Provence, 25, 26 et 27 septembre. Actes en ligne <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>

- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele et A. Huberman (dir.), *L'analyse qualitative en éducation des pratiques de recherche aux critères de qualité: hommage à Michael Huberman* (p. 219-249). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Delaunay, M. (2009). Éditorial. *Les cahiers ÉPS de l'académie de Nantes*, 39. Repéré à <http://thales2.crdp-nantes.fr/eps/default.php>
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: a source book* (2nd éd.). New-york, NY: McGraw-Hill.
- Dépelteau, F. (2007). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats* (5^e éd.). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- 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*, 12(1), 36-48.
- Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., Dumas, D. et Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique: pourquoi se contenter du regard du borgne? *Recherches qualitatives*, 26(1), 81-109.
- Desbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J.-P. et Lacasse, G., (2005). *Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez des étudiants-stagiaires en enseignement de l'ÉPS*. Troisième biennale de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sports (ARIS). Intervenir dans les activités physiques, sportives et artistiques: du débutant à l'expérimenté. Pratiques, recherches, formations. Université catholique de Louvain (UCL) (Louvain-la-Neuve), Institut d'éducation physique et de réadaptation (IEPR), Unité Education par le mouvement (EDPM), 20 au 22 janvier.
- Desbiens, J.-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M., Tourigny, J.-S. et Lanoue, S. (2011). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPSa) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves ? *Science & Motricité*, 73, 39-54.
- Dessus, P. (2008). Note de synthèse: Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue Française de Pédagogie*, 164(3), 139-158.
- Dezutter, O. et Dejemeppe, X. (1998). Inconscience, conscience et mise en actes. Itinéraire pour une éducation aux valeurs en formation initiale d'enseignants. *Spirale*, 22, 153-162.

- Dunkin, M. J. et Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Durand, C. et Blais, A. (2009). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 227-250). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Dutercq, Y. (2009) Chapitre 5. L'influence des collectivités territoriales sur la politique d'éducation en France. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation: régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 91-107). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Eisner, E. W. et Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ennis, C. D. (1992a). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.
- Ennis, C. D. (1992b). The influence of value orientations in curriculum decision making. *Quest*, 44, 317-329.
- Ennis, C. D. (1994a). Urban secondary teachers' value orientations: Delineating curricular goals for social responsibilities. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
- Ennis, C. D. (1994b). Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 109-120.
- Ennis, C. D. et Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436-446.
- Ennis, C. D. et Chen, A. (1995). Teachers' value orientation in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.
- Ennis, C. D. et Hooper, L. M. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 277-280.
- Ennis, C. D. et Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for students learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40.
- Ennis, C. D., Chen, A. et Ross, J. (1992). Educational value orientations a theoretical framework for experienced urban teachers' curricular decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 25(3), 156-164.

- Ennis, C. D., Cothran, D. J. et Loftus, S. J. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education*, 30(2), 73-86.
- Fortin, F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Fournier, M. (2010). La réussite pour tous, le grand défi de l'école française. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 18, 44-45.
- Gagnon, Y.-G. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2009). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 169-198). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Gleyse, J. (2011a). De la pédagogie à la didactique. Trajets des conceptions de l'Éducation Physique et sportive chez les acteurs de la discipline et dans les textes officiels (1980-2011). *La revue de l'AEÉPS, double numéro spécial 254-255*, 15-21.
- Gleyse, J. (2011b). L'éradication des pédagogues en ÉPS et dans les écoles (1985-2010). Dans J.-F. Loudcher (dir.), *Éducation physique et sport dans le monde contemporain* (p. 131-153). Montpellier, France: Éditions A.F.R.A.P.S.
- Goetz, J. A. et LeCompte, M. D. (1984). *Ethographic and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic Press.
- Goupil, G. et Lusignant, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville, Québec, Canada: Gaëtan Morin.
- Graber, K. C. (2001). Research on teaching in physical education. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (4^e éd., p. 491-519). Washington, DC: Educational Research Association.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd.). Paris, France: Dalloz.
- Gueguen, M. (2013). *Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique: une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève* (Thèse de doctorat inédite). Université de Rennes 2.

- Guillemard, A.-M. (2010). Protection sociale: où va-t-on ? *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 18, 30-33.
- Haldemann, V. et Lévy, R. (1995). Œcuménisme méthodologique et dialogue entre paradigmes. *La Revue canadienne du vieillissement*, 14, 37-51.
- Holst, A. V. et Anderson, A. (1992). Feedback: an important teaching function. *International Journal of Physical Education*, 29(1), 18-25.
- Huet, B. (2000). Adaptation, invention et liberté pédagogique. La leçon: une improvisation finalisée. *Les cahiers ÉPS de l'académie de Nantes*, 23, 44-46.
- Jewett, A. E. et Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Jewett, A. E., Bain, L. L. et Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2nd éd.). Dubuque, IA: Brown et Benchmark.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). Chapitre 10. L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Québec, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Kerouédan, M. et Pasco, D. (2009). *Les orientations de valeur dans les pratiques pédagogiques en éducation physique et sportive: une étude de cas* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Bretagne Occidentale.
- Lambotte, X. (2002). Esquisse d'une approche méthodologique des figures de style d'enseignants. Dans J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de la classe* (p. 145-169). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 311-336). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Le Bot, G., Pasco, D. et Desbiens, J.-F. (2011). Des orientations de valeur dans les programmes à leur mise en œuvre en classe: éclairages sur les processus de changement des pratiques d'enseignement d'un groupe d'enseignants d'éducation physique Québécois. *Spiral-E*, 47, 51-74. Récupéré du site de la revue de Recherches en Éducation: <http://spirale-edu-revue.fr/>
- Legendre, M.-F. (2008). Chapitre 1. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus* (p. 27-50). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants* (p. 39-53). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec, Canada: Presses de L'Université Laval.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Récupéré du site de la revue: <http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M. et McConnel, A.-C. (2007). À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE*, 2, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Loudcher, J.-F. (2011). Identité de l'ÉPS et identité nationale: une réflexion historico-épistémologique autour de la notion de culture corporelle comme enjeu de mondialisation. Dans J.-F. Loudcher (dir.), *Education physique et sport dans le monde contemporain* (p. 15-46). Montpellier, France: Éditions A.F.R.A.P.S.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse: Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Marsenach, J. (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Collection didactique des disciplines. Paris, France: INRP.
- Martel, D., Brunelle, J., Spallanzani, C. (1991) La détermination du degré d'implication des participants: un indice significatif du climat d'apprentissage. *STAPS*, 24, 37-50.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2007). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2005). *Enseigner au collège. Éducation physique et sportive. Programmes et accompagnements*. Paris, France: Centre National de Document Pédagogique.

- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. *Bulletin officiel spécial n°06 du 28 août 2008*.
- Ministère de l'Éducation Nationale Enseignement Supérieur Recherche (2006). Le socle commun de connaissances et de compétences. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. *Décret du 11 juillet 2006, Direction générale de l'enseignement scolaire*.
- Morandi, F. (2005). *Modèles et méthodes en pédagogie (3^e éd.)*. Paris, France: Nathan.
- Mosston, M. et Ashworth, S. (2006). *Le Spectre des styles d'enseignement: application à l'enseignement de l'éducation physique (5^e éd.)*. North Hatley, Canada: Éditions C. & C.
- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris, France: Armand colin.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique, 104*, 4-11.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand colin.
- Pasco, D. et Ennis, C. D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants: une revue de question en éducation physique. *Science & Motricité, 66(1)*, 85-112.
- Pasco, D. et Léziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en ÉPS: l'exemple du programme pour la classe de 6e des collèges. *Carrefours de l'éducation, 19*, 107-120.
- Pasco, D., Kermarrec, G. et Guinard, J.-Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *STAPS, 81*, 89-105.
- Pasco, D., Le Bot, G. et Kermarrec, G. (2012). Les orientations de valeur des enseignants et leur compatibilité avec l'introduction d'objectifs de développement personnel dans les programmes d'éducation physique. *Carrefours de l'Éducation, 33*, 163-182.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en ÉPS au collège selon tes caractéristiques, sociales du public scolaire: des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie, 139*, 53-69.

- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Canada: Gaëtan Morin.
- Renaud, J.-N. et Dupaux, J.-J. (2011). Omniprésente compétence ou le fantôme de l'ÉPS en France. Dans J.-F. Loudcher (dir.), *Education physique et sport dans le monde contemporain* (p. 153-172). Montpellier, France: Éditions A.F.R.A.P.S.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 199-225). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). Chapitre 6. La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Québec, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational research*, 4, 458-498.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Collection Éducation et formation. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Tsangaridou, N. et O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 132-152.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Mars, . (1989). Systematic Observation: An introduction. Dans P. W. Darst, D. B. Zakrajsek et V. H. Mancini (dir.), *Analyzing physical éducation and sport instruction* (2^e éd., p. 2-17). Human Kinetics: Champaign Il.
- Van der Mars, . (1989). Basic Recording Tactics. Dans P. W. Darst, D. B. Zakrajsek et V. H. Mancini (dir.), *Analyzing physical éducation and sport instruction* (2^e éd., p. 19-51). Human Kinetics: Champaign Il.

- Van der Mars, . (1989). Observer Reliability: Issues and Procedures. Dans P. W. Darst, D. B. Zakrajsek et V. H. Mancini (dir.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2^e éd., p. 53-80). Human Kinetics: Champaign Il.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Wagner, M. C. (1988). *Pratique du micro-enseignement. Une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education et didactique*, 6(1), 9-46.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

ANNEXE A

MODÈLE PROCESSUS-PRODUIT DE DUNKIN ET BIDDLE (1974)

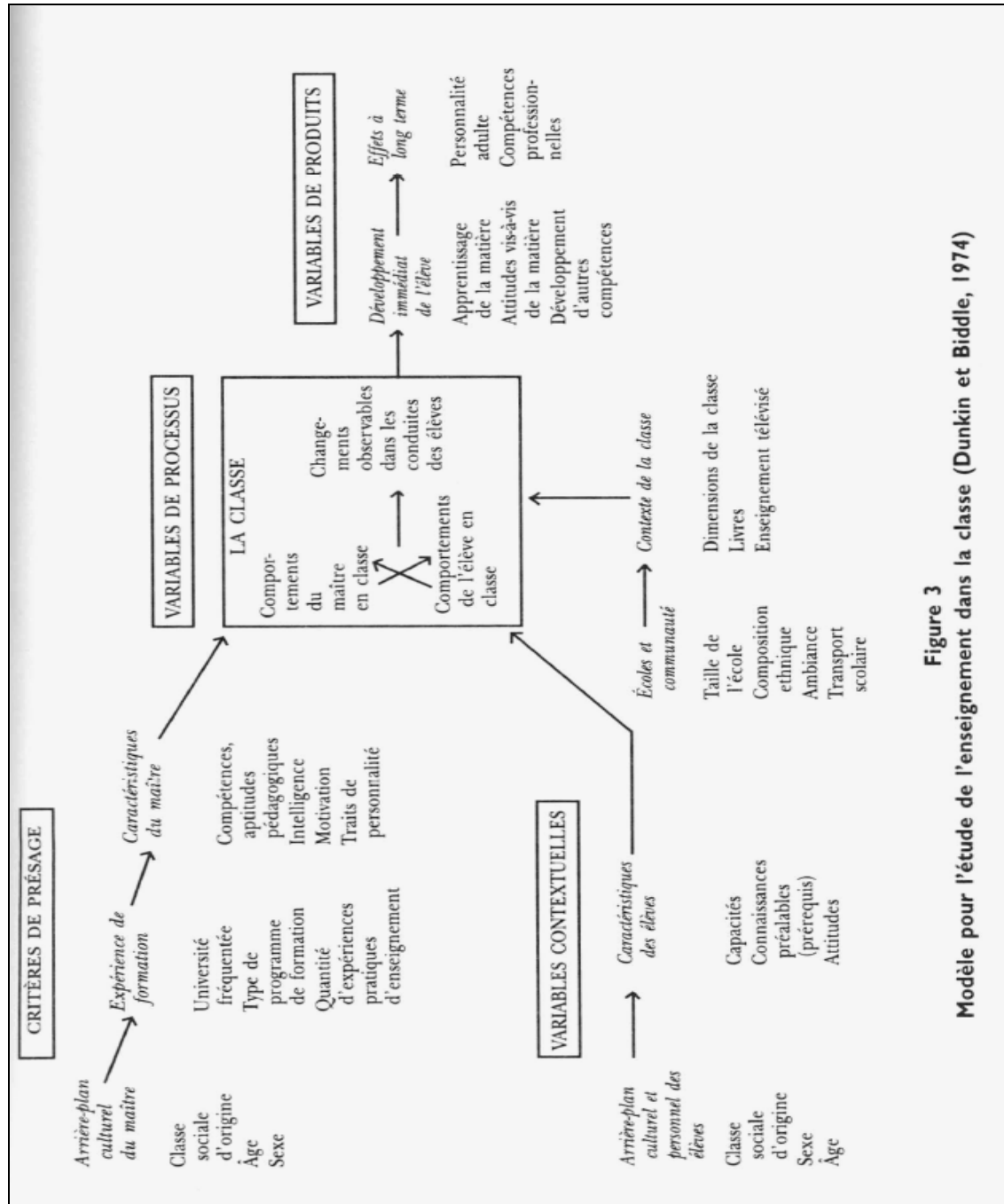
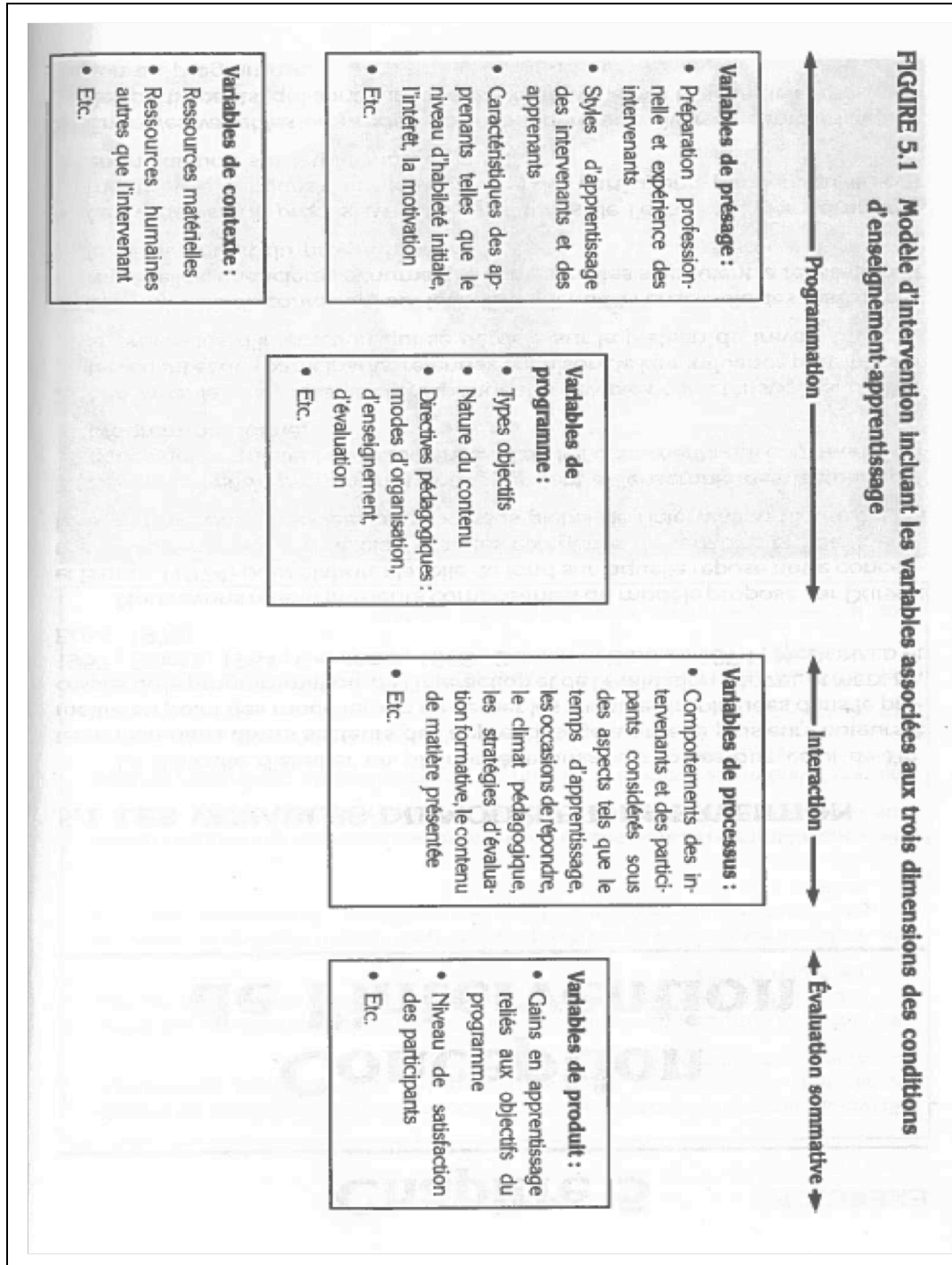


Figure 3
Modèle pour l'étude de l'enseignement dans la classe (Dunkin et Biddle, 1974)

Source: Gauthier *et al.* (1997, p. 107)

MODÈLE PROCESSUS-PRODUIT ADAPTÉ PAR BRUNELLE, DROUIN,
GODBOUT ET TOUSIGNANT (1988)



Source: Brunelle *et al.* (1988, p. 26)

ANNEXE B

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

La mise en œuvre des orientations de valeur : une étude de cas des pratiques d'enseignement de trois enseignants d'éducation physique du secondaire

Gaëlle Le Bot

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation physique et sportive

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, département d'enseignement au préscolaire et primaire

France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation, département de pédagogie

Myriam Laventure, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

France Dupuis, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

André Balleux, 21 décembre 2010

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN INITIAL

Durée: une heure ou plus

1. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner l'éducation physique et sportive (ÉPS) ?
2. Comment vous définissez-vous comme enseignant (coach, éducateur, etc.) ?
3. Comment la façon dont vous vous définissez comme enseignant transparaît dans votre manière d'enseigner ? À quoi la reconnaît-on dans vos actions ?
4. Comment voyez-vous le rôle de l'enseignant d'ÉPS dans le développement global de l'enfant ? (développement habiletés motrices, sociales, cognitives ou affectives...)
5. Comment caractériseriez-vous votre manière d'enseigner l'ÉPS aux élèves dont vous avez la charge ? (pratiques, styles, interventions privilégiées, préférentielles, interventions que vous aimez le moins devoir faire, etc.)
6. Quel impact souhaitez-vous avoir sur vos élèves ? Quel impact pensez-vous avoir sur vos élèves ? (bon citoyen, bon sportif, etc.)
7. Qu'est-ce que vous pensez que les élèves retiendront de vous lorsqu'ils seront plus grands ?
8. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur l'un des sujets abordés ou émettre une idée sur un autre sujet qui vous tient à cœur et qui n'a pas été abordé dans cet entretien ?

Merci de votre généreuse participation

GUIDE D'ENTRETIEN PRÉ-SÉANCE

Durée: 10 à 20 minutes

1. Quels sont les objectifs de la séance ?
2. Pourquoi avez-vous choisi ces objectifs ? En quoi ces objectifs sont-ils exigeants pour les élèves ?
3. Pour cette séance, parlez-moi de la manière dont vous avez conçu la leçon pour répondre à ces objectifs (matériel, éducatifs, etc.). Quelles sont les situations d'apprentissage que vous avez conçu pour répondre à ces objectifs ?
4. Comment savez-vous que les situations d'apprentissages choisies vont vous permettre d'atteindre vos objectifs ?
5. Est-ce que ces objectifs vous ont posé des problèmes pour concevoir la leçon? Si oui, dites pourquoi? Est-ce que vous pensez que ces objectifs vont être faciles à mettre en œuvre dans les leçons (pratiques, savoirs, limites de ces savoirs, etc.) ?

Merci de votre généreuse participation

GUIDE D'ENTRETIEN POST SÉANCE

Durée: 10 à 20 minutes

1. Selon vous, comment les élèves ont-ils répondu à la leçon (expérience, ressenti, etc.) ?
2. Est-ce que la leçon s'est déroulée comme vous l'entendiez ? Selon vos intentions initiales ? Dans quelle mesure ? Pour quelles raisons à votre avis ?
3. [Dans la séance qui vient de se dérouler, j'ai eu l'impression que.../vous avez insisté sur..., Quelle était votre intention à ce moment-là ? (À adapter selon séance)]
4. En vue du prochain cours, envisagez-vous d'apporter des modifications ? Pourquoi ? Comment ?

Merci de votre généreuse participation

GUIDE D'ENTRETIEN FINAL

Durée: une heure ou plus

1. Quelle est votre appréciation du déroulement de ce cycle d'enseignement ?
 - a. Qu'est-ce qui vous satisfait ? insatisfait ?
 - b. Comment pourriez-vous y remédier ?
2. Selon vous, qu'est-ce qui a favorisé la réussite et l'atteinte de vos objectifs d'enseignement ? Qu'est-ce qui a empêché ou contraint la réussite ou l'atteinte de vos objectifs d'enseignement ?
3. Selon vous, qu'est-ce qui a fait dans ce cycle d'enseignement que les élèves ont réussi à relever les défis que vous leur avez posés ? qu'ils ont atteint les objectifs d'apprentissage attendus ? Qu'est-ce qui a fait que les élèves n'ont pas réussi à relever les défis que vous leur avez posés ? qu'ils n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissage attendus ?
4. Si vous aviez à refaire ce cycle d'enseignement vous referiez la même chose ? pourquoi ?
5. Quels sont vos objectifs d'enseignement pour le prochain cycle avec cette classe ?
6. Voici le profil d'enseignement que j'ai dressé vous concernant à partir des observations, des entretiens réalisés et du questionnaire que vous avez complété.

Insérer fiche profil ici

- a. Qu'en pensez-vous ? Y a-t-il des éléments qui vous surprennent ? dont vous n'aviez pas conscience ?
 - b. Sur une échelle de 1 à 4, êtes-vous plutôt en accord ou plutôt en désaccord avec la fiche ? Pourquoi ?
- 1-Pas du tout d'accord, 2-Pas d'accord, 3-D'accord, 4-Tout à fait d'accord
7. Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur l'un des sujets abordés ou émettre une idée sur un autre sujet qui vous tient à cœur et qui n'a pas été abordé dans cette entretien ?

Merci de votre généreuse participation

ANNEXE D

DÉFINITIONS DES CATÉGORIES ET ÉNONCÉS DE LA GRILLE D'OBSERVATION DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

1. Les moments de séances (MS)

C'est le découpage de la structure d'une séance en fonction des moments de celle-ci. Les dix moments identifiés au cours d'une séance d'enseignement apprentissage proviennent du système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) développés par Brunelle *et al.* (1993) et se recoupent avec les situations préparatoires du système d'analyse du temps d'apprentissage (SATA) développé par Brunelle *et al.* (1996).

Les onze moments de séance identifiés sont:

MS-1. Avant le cours. C'est la période d'accueil des élèves avant le début du cours (déplacement jusqu'au gymnase, changement de tenue, arrivée dans la salle).

MS-2. Introduction. C'est la période qui commence le cours (accueil, appel, capter l'attention, regrouper les élèves). Selon Brunelle *et al.* (1996) tel que défini dans le SATA sous la catégorie Gestion, c'est le « Temps réservé à communiquer des informations qui ne sont pas reliées aux objectifs d'apprentissage (annoncer un événement sportif, prendre les présences, etc.) » (p. 36).

MS-3. Échauffement. C'est la période qui permet de préparer les élèves physiquement aux efforts qui vont suivre. Selon Brunelle *et al.* (1996) tel que défini dans le SATA, c'est le « Temps réservé à la pratique d'exercices qui ont pour but de préparer l'organisme à faire des activités plus intenses en élevant progressivement sa température et/ou en sollicitant l'amplitude articulo-musculaire, compte tenu des exigences de la situation » (p. 36).

MS-4. Explication. C'est la période de temps qui permet d'expliquer aux élèves les situations qu'ils doivent réaliser et les buts qu'ils doivent poursuivre. Selon Brunelle *et al.* (1996) tel que défini dans le SATA sous la catégorie Organisation, c'est le « Temps pris par l'enseignant pour expliquer le mode d'organisation, les déplacements, la disposition du matériel, présenter les objectifs et le contenu de la séance, discuter des règles de disciplines et de sécurité » (p. 36).

MS-5.1 Transition. C'est le lien entre deux périodes, la façon de passer d'une situation à une autre. Selon Brunelle *et al.* (1996) tel que défini dans le SATA, c'est le « Temps que le groupe prend pour réaliser les consignes d'organisation

telles que se diriger vers le lieu de pratique, s'organiser en tant que groupe, sous-groupe, placer le matériel, former des équipes, se regrouper à la demande de l'enseignant, ranger le matériel, etc. » (p. 37).

MS-5.2 Pause. Selon Brunelle *et al.* (1996) tel que défini dans le SATA sous la catégorie Pause, c'est le « Temps d'arrêt pour permettre aux élèves de récupérer (aller boire) ou pour discuter de sujets personnels qui n'ont pas de rapport avec la matière enseignée » (p. 37).

MS-6. Éducatif. C'est la période de réalisation des situations pédagogiques d'apprentissage.

MS-7. Jeu. C'est une situation de référence, une activité physique et sportive formalisée, codifiée.

MS-8. Retour au calme. C'est la période qui permet de diminuer l'intensité de l'activité physique afin de faire baisser l'état d'excitation, de stimulation et d'énervement des élèves. Selon Brunelle *et al.* (1996) tel que défini dans le SATA, c'est le « Temps utilisé pour la pratique d'activités à caractère sédatif sur les plans cardio-circulo-respiratoire ou d'exercice de normalisation de l'amplitude articulo-musculaire, (stretching), compte tenu des activités pratiquées pendant la séance » (p. 37).

MS-9. Conclusion. C'est la période qui termine le cours (bilan, rangement).

MS-10. Après le cours. C'est la période de départ des élèves du cours (départ de la salle, dernières discussions, changement de tenue, déplacement jusqu'aux salles de classe).

2. Les groupements d'APSA (GA)

Les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) font référence aux activités physiques enseignées lors de la séance d'enseignement selon les 8 groupements d'APSA figurants dans le Bulletin Officiel n°6 du 28 août 2008 (MÉN, 2008).

Les huit groupements et les activités qui y sont associées sont:

GA-1 Activités athlétiques: demi-fond, haies, hauteur, javelot, multibond, relais vitesse.

GA-2 Activités de natation sportive: natation longue, natation de vitesse.

GA-3 Activités physiques de pleine nature: canoë kayak, course d'orientation, escalade.

GA-4 Activités gymniques: aérobic, acrosport, gymnastique sportive, gymnastique rythmique.

GA-5 Activités physiques artistiques: arts du cirque, danse.

GA-6 Activités de coopération et d'opposition: basketball, football, handball, rugby, volleyball.

GA-7 Activité d'opposition duelle: badminton, tennis de table.

GA-8 Activités physiques de combat: boxe française, lutte.

3. Les types de situations (DC, DM, ÉI)

C'est ce qui représente les différents événements à la fois généraux et spécifiques de la séance d'enseignement apprentissage proposés par les enseignants aux élèves. Cette classification des types de situation est proposée par Brunelle *et al.* (1996) dans l'outil d'observation SATA (Système d'Analyse du Temps d'Apprentissage).

Les situations de développement de connaissances (DC) font référence aux « moments où le groupe est exposé à des informations qui sont directement en rapport avec la matière à apprendre pendant la séance » (p. 38). Ces situations sont:

DC-1 Les situations de DC stratégiques désignent les « Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations sur une stratégie, c'est-à-dire un ensemble d'actions coordonnées (écouter les explications relatives à une défensive de zone; observer une démonstration d'une tactique défensive; discuter d'une forme de contre-attaque rapide, etc.) » (p. 38).

DC-2 Les situations DC techniques désignent les « Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations sur une technique, c'est-à-dire la façon d'exécuter un mouvement en particulier (écouter les explications ou observer une démonstration sur des types de lancer, etc.) » (p. 38).

DC-3 Les situations DC règlementaires désignent les « Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations au sujet des règles ou des conventions qui régissent l'activité enseignée » (p. 38).

DC-4 Les situations DC éthiques désignent les « Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations relatives à des comportements sociaux à adopter dans le déroulement des activités (incitation à respecter les autres, à être honnête, à avoir du fair play, etc.) » (p. 39).

DC-5 Les situations DC d'informations complémentaires désignent les « Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations qui représentent en quelque sorte des connaissances culturelles relatives à l'activité enseignée (l'histoire de l'activité, les records établis, les prouesses des « héros », etc.) » (p. 39).

DC-6 Les situations DC relatives à la santé désignent les « Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations relatives à la pratique de l'activité physique et aux habitudes de vie associées au bien-être et à la condition physique; aux modalités à respecter pour profiter des effets d'un entraînement adéquat » (p. 39).

Les situations de développement moteur (DM) font référence aux « moments où le groupe de participants est engagé dans la pratique d'activités qui sont en rapport avec la matière à apprendre pendant la séance » (p. 40). Ces situations sont:

DM-1 Les habiletés stratégiques représentent les « Périodes pendant lesquelles le groupe de participants pratique des « ensembles d'actions coordonnées » destinées à maîtriser un plan d'action aussi bien de façon individuelle que collective. Les situations de « jeu dirigé », de « jeu simulé » (scrimmage), de « routine d'exercices » dans lesquelles l'enseignant peut intervenir à tout instant, caractérisent bien les moments réservés à l'apprentissage des habiletés stratégiques » (p. 40-41).

DM-2 Les habiletés techniques représentent les « Périodes pendant lesquelles le groupe de participants pratique des actions individuelles dans le but d'arriver à une maîtrise technique des gestes qui composent une activité physique ou sportive » (p. 41).

DM-3 Les situations compétitives représentent les « Périodes pendant lesquelles les participants, en tant que groupe, se livrent à une activité régie par des règles dans un contexte qui permet de revendiquer une victoire sur soi-même ou sur les autres » (p. 41).

DM-4 Les situations de conditionnement physique représentent les « Périodes pendant lesquelles les participants, en tant que groupe, pratiquent des activités qui figurent au programme en tant que contenu et non d'échauffement telles que le *workout*, le stretching, les exercices à mains libres ou avec charge, les exercices avec engins légers (cordes, cerceaux, etc.), les exercices avec partenaires, en respectant les techniques d'exécution qui permettent d'atteindre les objectifs visés » (p. 41).

DM-5 Les situations d'habileté d'expression représentent les périodes pendant lesquelles le groupe de participants pratique des actions aussi bien de façon individuelle que collective dans le but d'arriver à exprimer avec le corps à l'aide de gestes et de techniques des émotions, des effets visuels (ralenti, fluide, accéléré, mécanique) sous la forme d'un plan d'action.

Les situations d'évaluations instrumentées (ÉI) font référence au moment où le groupe de participant est évalué sur les apprentissages en cours ou réalisés durant le cycle d'enseignement.

ÉI-1 Les situations d'évaluation formative par les élèves représentent les périodes pendant lesquelles le groupe de participants est évalué en cours d'apprentissage par ses pairs.

ÉI-2 Les situations d'évaluation formative par l'enseignant représentent les périodes pendant lesquelles le groupe de participants est évalué en cours d'apprentissage par l'enseignant.

ÉI-3 Les situations d'évaluation sommative par les élèves représentent les périodes pendant lesquelles le groupe de participants est évalué par ses pairs en fin de cycle sur les apprentissages réalisés pendant le cycle.

ÉI-4 Les situations d'évaluation sommative par l'enseignant représentent les périodes pendant lesquelles le groupe de participants est évalué par l'enseignant en fin de cycle sur les apprentissages réalisés pendant le cycle.

Les Situations Autres (SA) font référence à des situations de DC, DM ou ÉI qui ne sont pas représentées dans les catégories présentées ci-dessus.

4. Le mode de travail (MT)

C'est ce qui représente le mode d'organisation de la classe choisi par l'enseignant pour la pratique des activités des élèves. Les modes d'organisation possibles sont: individuel, dyade, sous-groupe, classe, avec la modalité avec observateur, sans observateur pour les dyade et les sous-groupe.

MT-1 Le mode d'organisation individuel fait référence au fait qu'un élève doit réaliser l'activité ou la tâche seul.

MT-2 Le mode d'organisation en dyade fait référence au fait que les élèves travaillent par pairs (en coopération ou en opposition). Dans cette dyade, les élèves peuvent avoir ou non le rôle d'observateur de l'activité de leur partenaire à tour de rôle. Le rôle de l'observateur est d'évaluer la production d'un pair (ou de plusieurs pairs) en référence aux critères demandés et présentés au préalable par l'enseignant. Dans une dyade, un des deux élèves peut également avoir un rôle de responsable de l'activité à réaliser avec son camarade de classe. Le rôle de responsable peut être de prendre des décisions, de reporter des informations en fonction de ce que demande l'enseignant. Cela se traduit sous la forme des énoncés suivants:

MT-2.1 Dyade avec observateur

MT-2.2 Dyade

MT -2.3 Dyade avec responsable

MT-3 Le mode d'organisation en sous-groupe fait référence au fait que les élèves travaillent ensemble par petits groupes de plus de 2 élèves. Dans le sous-

groupe, un ou plusieurs élèves peuvent avoir ou non le rôle d'observateur de l'activité de leurs partenaires à tour de rôle. Le rôle de l'observateur est d'évaluer la production d'un pair (ou de plusieurs pairs) en référence aux critères demandés et présentés au préalable par l'enseignant. Dans un sous-groupe, un des élèves peut également avoir un rôle de responsable de l'activité à réaliser avec son équipe. Le rôle de responsable peut être de prendre des décisions, de reporter des informations en fonction de ce que demande l'enseignant. Cela se traduit sous la forme des énoncés suivants:

MT-3.1 Sous-groupe avec observateur

MT-3.2 Sous-groupe

MT-3.3 Sous-groupe avec responsable

MT-4 Le mode d'organisation en classe fait référence au fait que l'activité demandée concerne tous les élèves.

5. Le style d'enseignement (SR, SP)

Les styles d'enseignement ou méthodes d'enseignement définis par Mosston et Ashworth (2006, p. 1) « sont des modèles de prises de décisions qui définissent les actions du professeur et des apprenants de sorte que des objectifs bien déterminés sont atteints ». Ils se déclinent selon les styles reproductifs SR (de A à E) et les styles productifs SP (de F à H) suivants:

SR-1 Le style Directif (A) a pour objectif de favoriser l'apprentissage d'une tâche spécifique, avec exactitude et en peu de temps. Dans ce style, l'enseignant décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves doivent bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant (Bélanger, 2008, p. 14).

SR-2 Le style Autoprogressif (B) a pour objectif de favoriser l'apprentissage individuel d'une tâche spécifique. Dans ce style, l'enseignant organise plusieurs stations dans le gymnase et les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou sur différentes habiletés. Les élèves passent d'une station à l'autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque nécessaire. Il est possible que l'enseignant utilise une seule station où tous les élèves travaillent sur la même habileté (Bélanger, 2008, p. 14).

SR-3 Le style Réciproque (C) a pour objectif de permettre à l'élève de travailler avec un partenaire, en alternant les rôles d'acteur et d'observateur, de façon à offrir un feed-back mutuel dans l'apprentissage. Dans ce style, deux élèves travaillent ensemble à une tâche élaborée par l'enseignant. Un élève s'exerce (élève exécutant) pendant que l'autre lui donne du feed-back (élève observateur).

L'enseignant doit quant à lui, offrir du feed-back à l'élève observateur qui le transmettra à l'élève exécutant. Les élèves peuvent utiliser une liste de vérification afin de donner du feed-back pertinent (Bélanger, 2008, p. 14).

SR-4 Le style Autoévaluatif (D) a pour objectif de favoriser l'apprentissage d'une tâche et son évaluation par l'élève. Dans ce style, les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'autocorriger pendant l'apprentissage de la tâche (Bélanger, 2008, p. 15).

SR-5 Le style par Intégration (E) a pour objectif de permettre à l'élève de choisir le niveau de difficulté qui lui convient ainsi que l'opportunité d'évaluer son apprentissage. Dans ce style, l'enseignant développe une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficulté. Les élèves décident le niveau de difficulté qu'ils veulent travailler. Les élèves peuvent décider de rendre la tâche plus facile ou difficile en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de compétence (Bélanger, 2008, p. 15).

SP-6 Le style par Découverte guidée (F) a pour objectif de permettre à l'élève de découvrir un concept ou une action en répondant à une séquence de questions présentée par l'enseignant. Dans ce style, l'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. L'enseignant demande une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse recherchée par l'enseignant (Bélanger, 2008, p. 15).

SP-7 Le style par Découverte convergente (G) a pour objectif de permettre à l'élève de découvrir une solution à un problème, en utilisant le raisonnement logique et la pensée critique. Dans ce style, les élèves doivent apprendre une nouvelle habileté ou concept en utilisant un raisonnement logique. L'enseignant demande une question et les élèves tentent de raisonner et de trouver différentes solutions. En utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse (Bélanger, 2008, p. 15).

SP-8 Le style par Production divergente (H) a pour objectif de permettre à l'élève de découvrir des solutions multiples à un même problème. Il aide l'élève à distinguer, à catégoriser, à interpréter, à faire des hypothèses et à résoudre un problème. Dans ce style, l'enseignant demande aux élèves de découvrir les solutions à un problème moteur. Les élèves tentent de découvrir différentes solutions motrices à la question posée par l'enseignant. Il existe plusieurs façons de répondre à la question correctement (Bélanger, 2008, p. 16).

6. Les actes pédagogiques (AP)

La catégorie actes pédagogiques renseigne sur le type d'intervention mené par l'enseignant dans une séance d'enseignement. Elle regroupe les interventions des enseignants selon les fonctions pédagogiques de l'activité d'enseignement: accueil,

attention, présentation, pilotage/supervision, bilan, transfert, prise de conscience, autre.

La fonction pédagogique « J'accueille les élèves » (AC) correspond au moment où l'enseignant emploie une formule de bienvenue et commence la séance d'ÉPS. Elle comprend deux types d'actes pédagogiques:

APAC-1 Il salue les élèves. Correspond au fait de montrer aux élèves qu'il les a vu.

APAC-2 Il s'informe de l'état d'esprit des élèves, leurs dispositions face au cours. Correspond au fait de vérifier l'état physique, cognitif et affectif dans lesquels se trouvent les élèves avant de commencer le cours.

La fonction pédagogique « Je capte l'attention des élèves » (AT) correspond au moment où l'enseignant essaie de capter l'attention des élèves. Elle comprend 2 types d'actes pédagogiques:

APAT-1 Il met en scène l'activité, les tâches. Correspond au fait de susciter de l'intérêt pour l'un ou l'autre des aspects à voir en passant par l'imaginaire et/ou les expériences antérieures, l'actualité, en laissant voir le défi, la nouveauté (Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle et Lacasse, 2005).

APAT-2 Il regroupe les élèves. Correspond au fait de stabiliser l'environnement et de regrouper les élèves de manière à ce qu'ils soient installés de façon sécuritaire, à proximité et à l'intérieur de son champ visuel (Desbiens *et al.*, 2005).

La fonction pédagogique « Je situe les élèves » (PR) correspond au moment où l'enseignant présente à l'ensemble du groupe classe des informations sur le déroulement des activités dans la séance. Elle comprend 8 types d'actes pédagogiques:

APPR-1 Il fait des liens avec des expériences antérieures. Correspond au fait que l'enseignant favorise le rappel de connaissances ou d'expériences en vue de faciliter l'apprentissage de nouvelles connaissances ou habiletés, au fait qu'il explique l'intérêt de l'apprentissage visé au regard de la formation, de la vie quotidienne, de la culture (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-2 Il précise ses intentions éducatives. Correspond au fait que l'enseignant explicite au profit des élèves ce dont il veut les rendre capables, ce vers quoi il veut les amener à court, moyen et long terme (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-3.1 Il précise ses attentes face au déroulement en lien avec les apprentissages. Correspond au fait que l'enseignant explicite les comportements et les attitudes que je veux retrouver durant le cours en lien avec les apprentissages (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-3.2 Il précise ses attentes face au déroulement en lien avec les comportements sociaux. Correspond au fait que l'enseignant explicite les comportements et les attitudes que je veux retrouver durant le cours en lien avec les comportements sociaux (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-3.3 Il précise ses attentes face au déroulement en lien avec l'organisation. Correspond au fait que l'enseignant explicite les comportements et les attitudes qu'il veut retrouver durant le cours en lien avec l'organisation (Desbiens *et al.*, 2005). Cet énoncé se décline en 3 sous-ensembles.

APPR-3.3.1 Il forme des groupes de niveaux. Correspond au fait que l'enseignant organise les équipes de travail selon des groupes de niveaux (homogènes en leur sein et hétérogènes entre eux ou hétérogènes en leur sein et homogènes entre eux).

APPR-3.3.2 Il forme des groupes affinitaires. Correspond au fait que l'enseignant laisse les élèves organiser les équipes de travail par affinités personnelles.

APPR-3.3.3 Il forme des groupes de besoins. Correspond au fait que l'enseignant organise les équipes de travail en fonction des forces et des faibles de chacun des élèves (travail sur le service, sur la technique de frappe, sur les déplacements sur le côté, etc.).

APPR-4 Il explique la tâche, l'activité. Correspond au fait qu'il présente les tâches ou activités de manière précise et concise (sous forme de consignes de réalisation et d'organisation) afin de faire ressortir clairement les parties du geste moteur et les paramètres des jeux, qu'il dégage des indications sur la façon de démarrer la séance ou l'exercice et d'y mettre fin et qu'il donne les consignes de sécurité importantes (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-5 Il démontre la tâche. Correspond au fait que l'enseignant fournisse un exemple concret par le biais d'une démonstration, d'une simulation ou d'une schématisation ou qu'il propose à l'aide de support matériel (vidéo, affiche, photo, etc.) des illustrations de ce qui est à faire (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-6 Il vérifie la compréhension des élèves. Correspond au fait que l'enseignant s'assure, avant de lancer la tâche, de la compréhension des élèves quant aux point-clés sur les plans de l'organisation, de l'apprentissage, de la sécurité (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-7 Il soutient l'activité cognitive des élèves. Correspond au fait que l'enseignant utilise de manière concomitante ou successive plusieurs ressources de l'environnement matérielle (fiche démonstration, etc.) ou sociale (conflit cognitif, tutorat, etc.) afin de rejoindre plusieurs profils neurosensoriels et qu'il

applique de manière appropriée les principes de la cognition distribuée (Desbiens *et al.*, 2005).

APPR-8 Il suscite l'engagement des élèves dans les tâches proposées. Correspond au fait que l'enseignant suscite l'engagement des élèves par des incitations ou stimulations à l'action (Desbiens *et al.*, 2005).

La fonction pédagogique de Pilotage/Supervision (PS) correspond au moment où l'enseignant prend connaissance des réalisations effectuées par les élèves et de leurs difficultés de réalisations afin d'intervenir et de maintenir l'activité des élèves dans la dynamique d'enseignement-apprentissage. Elle comprend 12 types d'actes pédagogiques:

APPS-1 Il donne un feed-back (FB) évaluatif. Le FB évaluatif représente le degré de satisfaction de l'intervenant en fonction de la réponse. C'est un jugement de valeur caractérisé par des expressions tel que « Bravo », « Pas trop mal », « C'est ça, continue » (Holst et Anderson, 1992).

APPS-2 Il donne un FB descriptif. Le FB descriptif identifie ce que l'apprenant fait ou ne fait pas. Il est caractérisé par des expressions neutres, positives ou négatives tel que « Ton temps est de 1,22s », « Vos passes sont assez longues et hautes », « Vous frappez la balle trop tard » (Holst et Anderson, 1992).

APPS-3 Il donne un FB correctif. Le FB correctif indique comment la performance peut être améliorée. Il est caractérisé par des expressions tel que « Débute ton mouvement quand la balle quitte la main » ou encore « N'oublie pas ... le transfert de poids » (Holst et Anderson, 1992).

APPS-4 Il donne un FB de clarification. Le FB de clarification fournit une explication ou/et un rationnel quant aux changements suggérés. Il est caractérisé par des expressions tel que « Tu vois t'es plus aligné quand tu places tes mains de cette façon » ou encore « Tu notes la différence ? Quand tu recules ta frappe est plus précise » (Holst et Anderson, 1992).

APPS-5 Il encourage. Correspond au fait que l'enseignant stimule les participants en vue d'atteindre les objectifs visés. Cet énoncé est caractérisé par des expressions telles que « Allez », « Essaie encore », « Penses-y et tu vas comprendre » (Martel, Brunelle et Spallanzani, 1991).

APPS-6 Il plaisante. Correspond au fait que l'enseignant déclenche le rire ou le sourire des participants par des mots ou des gestes amusants, dans la mesure où cela ne nuit pas au bon déroulement de la séance.

APPS-7 Il questionne. Correspond au moment où l'enseignant interroge verbalement un ou plusieurs élèves au sein même du déroulement d'un cours

(Legendre, 1993 cité par Desbiens *et al.*, 2006). Selon Borich (1999), le questionnement est un moyen d'engager l'apprenant dans son processus d'apprentissage en l'amenant à penser, à travailler, à agir concrètement avec les objets d'apprentissage présentés (Desbiens *et al.*, 2006).

APPS-8 Il soutient l'activité des élèves par l'entremise de l'observation active, d'un positionnement et de déplacements stratégiques. Correspond au fait que l'enseignant signifie sa présence, qu'il maintienne le groupe en alerte, qu'il suscite et qu'il soutienne l'engagement des élèves sur les plans affectifs, cognitif, social et moteur (Desbiens *et al.*, 2005). Cet énoncé se décline en deux sous-ensembles.

APPS-8.1 Pilotage. Il suscite et soutiens l'engagement des élèves sur les plans affectif, cognitif et moteur. Il met l'accent sur la motivation, l'engagement dans les tâches, la réussite et le climat d'apprentissage.

APPS-8.2 Supervision. Il signifie sa présence, sa disponibilité, sa vigilance. Il maintient le groupe en alerte. Il met l'accent sur la sécurité, l'organisation de l'espace, du groupe, du matériel, les comportements sociaux et le climat socio-affectif.

APPS-9 Il participe à l'organisation. Correspond au fait que l'enseignant prend part au déroulement des épisodes d'organisation (Martel *et al.*, 1991).

APPS-10 Il participe à la pratique. Correspond au fait que l'enseignant exécute les mêmes tâches que les participants (Martel *et al.*, 1991).

APPS-11 Il effectue un toucher amical. Correspond aux contacts physiques que l'enseignant établit avec un participant dans le but de lui témoigner un sentiment. Par exemple, donner une petite tape sur l'épaule, mettre la main sur l'épaule, dans les cheveux, sur la nuque (Martel *et al.*, 1991).

APPS-12 Il assiste l'élève dans la réalisation de l'exercice. Correspond au fait de guider ou d'aider un participant dans l'exécution d'un exercice pour des raisons d'ordre pédagogique et/ou sécuritaire. Par exemple, guider le bras d'un participant pendant l'exécution d'un exercice (Martel *et al.*, 1991).

La fonction pédagogique de Bilan/Récapitulation (BI) correspond au moment où l'enseignant résume ou conclut le travail réalisé par les élèves. Elle se décline selon l'acte pédagogique:

APBI-1 Il favorise le rappel des éléments importants du cours qui ont été vus: correspond au fait que l'enseignant récapitule au profit des élèves les éléments importants qui ont été vus pour les examiner de nouveau et en favoriser la rétention (Desbiens *et al.*, 2005).

La fonction pédagogique de transfert (TR) correspond au moment où l'enseignant aide les élèves à faire des associations et des regroupements entre les situations ou les éléments des situations vécues ou non. Elle se décline selon l'acte pédagogique:

APTR-1 Il aide les élèves à faire des liens entre les éléments de la situation vécue et des éléments d'autres situations vécues ou non: correspond au fait que l'enseignant rappelle les éléments appris pour chercher à en étendre les possibilités d'application ou de transposition dans des contextes différents (Desbiens *et al.*, 2005).

La fonction pédagogique de prise de conscience (PC) correspond au moment où l'enseignant amène les élèves à réaliser ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont ressenti et comment ils ont réussi à arriver à ce niveau d'habileté dans l'activité enseignée.

APPC-1 Il aide les élèves à faire le bilan personnel sur l'état de leurs acquis ou de leur expérience d'apprentissage aux plans moteur, cognitif, social et affectif. Cet énoncé correspond au fait que l'enseignant amène les élèves à réfléchir sur l'état de leurs acquis ou de leur expérience cognitive et physique ou sur la manière dont ils se sont sentis à un moment ou à un autre (satisfaction, plaisir, colère, frustration, etc.) dans le contexte d'un nouvel apprentissage ou dans le cadre d'une situation inédite (Desbiens *et al.*, 2005).

La fonction pédagogique de rappel à l'ordre (RO) correspond au moment où l'enseignant signale ou rajuste le comportement inapproprié des élèves. Elle se décline selon 11 énoncés définis par Desbiens *et al.* (2011):

APRO-1 Il dicte un comportement. L'enseignant utilise des directives verbales ou non verbales brèves, concrètes et précises indiquant aux élèves quels comportements ils doivent adopter, quand, comment et où le faire.

APRO-2 Il réprimande. L'enseignant manifeste son impatience, son mécontentement, son irritation face aux comportements des élèves en prenant un ton irrité, sévère et ultimement en dénigrant ou en tournant en dérision les personnes concernées.

APRO-3 Il établit une sanction. L'enseignant informe l'élève ou les élèves de la règle et des conséquences au moment où l'infraction survient.

APRO-4 Il fait un rappel du comportement inapproprié. Devant une inobservance, l'enseignant mentionne à nouveau les règles ou les consignes à respecter.

APRO-5 Il ignore. Pour une raison quelconque, l'enseignant ne réagit pas manifestement aux CP d'un ou de plusieurs élèves survenant dans son champ visuel.

APRO-6 Il applique une sanction. Devant une inobservance, le stagiaire applique une conséquence connue à l'avance. Celle-ci sanctionne le CP et non la personne. La conséquence peut être immédiate (ex.: s'asseoir sur le banc) ou retardée (ex.: une rencontre après le cours).

APRO-7 Il donne raison. L'enseignant explique de son point de vue les effets du CP à l'élève ou aux élèves concernés et leur offre une raison de le modifier.

APRO-8 Il décrit le comportement. L'enseignant décrit le comportement verbal ou non verbal sans poser de jugement ni mettre l'élève ou les élèves dans l'embarras.

APRO-9 Il exprime ses sentiments. L'enseignant exprime ses besoins (à) aux élèves et fait état de sentiments qu'il éprouve face aux CP et aux événements survenant en classe.

APRO-10 Il reconnaît les sentiments. L'enseignant se montre conscient et réceptif face aux manifestations de sentiments négatifs ou positifs de la part d'un élève ou des élèves.

APRO-11 Il suscite un arrangement. L'enseignant implique l'élève ou les élèves dans la négociation d'une solution acceptable pour les deux parties.

APRO-12. Il encourage. L'enseignant incite l'élève à améliorer son comportement (approprié) ou à continuer ses efforts en ce sens.

La catégorie autre (AU) fait référence aux autres fonctions et actes pédagogiques que l'enseignant pourrait adopter au cours de la séance d'enseignement et qui ne correspondraient pas à ceux présentés ci-dessus. Elle se décline selon l'énoncé:

APAU Autre.

7. Le soutien à la cognition (SC)

C'est le moyen (ou les moyens) de communication utilisés par l'enseignant pour interagir avec les élèves et favoriser le soutien à la cognition. Il y a la démonstration (par l'enseignant, par l'enseignant assisté d'élèves, ou par un ou plusieurs élèves), la schématisation, la simulation, la fiche, le support vidéo/photo et le signal.

SC-1.1 La démonstration par l'enseignant: représente un modèle pour les élèves de la tâche ou l'activité à exécuter.

- SC-1.2 La démonstration par l'enseignant assisté par des élèves: représente un modèle pour les élèves de la tâche ou l'activité à exécuter.
- SC-1.3 La démonstration par un ou plusieurs élèves: représente un modèle pour les élèves de la tâche à exécuter.
- SC-2 La schématisation: permet de présenter la tâche ou l'activité à exécuter visuellement d'une manière différente.
- SC-3 La simulation: permet de représenter à vide à l'aide de gestes et de déplacements la tâche ou l'activité à exécuter.
- SC-4 Le support vidéo/photo: illustre pour les élèves la tâche ou l'activité à exécuter.
- SC-5 La fiche: permet de présenter et de résumer les points importantes de la tâche ou de l'activité à exécuter.
- SC-6 Le signal: est un bruit servant de repère pour informer les élèves, du début, de la fin ou du changement d'une activité.

8. Le domaine d'intervention (DI)

C'est le domaine sur lequel l'enseignant intervient lors de ses interventions. Les domaines d'intervention sont: l'apprentissage, l'organisation, le climat pédagogique et autre.

- DI-1 L'apprentissage. Ce domaine est relié aux contenus enseignés en éducation physique. Il recouvre toutes les actions, les informations et les activités qui sont reliées à l'acquisition et à l'intégration par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être en lien avec un programme de formation donné (Desbiens *et al.*, 2006).
- DI-2 L'organisation. Ce domaine est relié aux aspects organisationnels de l'éducation physique, c'est-à-dire toutes les informations et les actions qui ne sont pas directement reliées à la matière, mais qui sont nécessaires pour que les élèves puissent être engagés avec succès avec des éléments reliés aux contenus d'apprentissage (Desbiens *et al.*, 2006).
- DI-3 Le climat pédagogique. Ce domaine est relié à un ensemble de phénomènes tels que les relations interpersonnelles entre élèves de même qu'entre l'enseignant et les élèves, l'avènement de conduites non appropriées de la part d'élèves, la motivation scolaire et les prédictions autodéterminantes qui caractérisent l'atmosphère qui prévaut dans le cours d'éducation physique et qui rendent

possible l'enseignement et l'apprentissage efficace et plaisants (Desbiens *et al.*, 2006).

DI-4 Autre. Ce domaine est relié à un ensemble de phénomènes administratif, personnel ou autre.

9. Le type de contenu (CP, CM)

Dans le Bulletin Officiel n°6 du 28 août 2008 (MÉN, 2008) les contenus d'enseignement sont organisés autour de deux ensembles de compétences: les compétences propres (CP) et les compétences méthodologiques et sociales (CM). L'ensemble des compétences propres à l'ÉPS révèle principalement « une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA » et l'ensemble des compétences méthodologiques et sociales révèle principalement « l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains » (MÉN, 2008, p. 2).

CP-1 Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée.

Ce contenu amène les élèves à « Réaliser et stabiliser une performance mesurée dans le temps ou l'espace, à une échéance donnée, en utilisant au mieux son potentiel, dans un milieu terrestre ou aquatique, standardisé ou normé, en sachant s'investir et persévérer quel que soit le type d'effort » (MÉN, 2008, p. 2).

CP-2 Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains.

Ce contenu amène les élèves à « Réaliser, maîtriser et adapter un déplacement, en faisant des choix d'itinéraires, dans un milieu plus ou moins connu, plus ou moins varié, situé en pleine nature ou en condition similaire, nécessitant de s'engager en sécurité dans le respect de l'environnement » (MÉN, 2008, p. 2).

CP-3 Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique.

Ce contenu amène les élèves à « Concevoir, produire et maîtriser une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène en osant se montrer et s'assumer » (MÉN, 2008, p. 2).

CP-4 Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.

Ce contenu amène les élèves à « Rechercher le gain d'une rencontre, en prenant des informations et des décisions pertinentes, pour réaliser des actions efficaces, dans le cadre d'une opposition avec un rapport de forces équilibré et adapté en respectant les adversaires, les partenaires, l'arbitre » (MÉN, 2008, p. 2).

CM-5 Agir dans le respect.

Ce contenu amène les élèves à « agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement par l'appropriation de règles » (MÉN, 2008, p. 2).

CM-6 Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités.

Ce contenu amène les élèves à organiser et assumer des rôles « par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages: installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider » (MÉN, 2008, p. 2).

CM-7 Se mettre en projet.

Ce contenu amène les élèves à « se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance » (MÉN, 2008, p. 2-3).

CM-8 Se connaître, se préparer, se préserver.

Ce contenu amène les élèves à « se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant s'échauffer, récupérer d'un effort, identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain, s'appropriier des principes de santé et d'hygiène de vie » (MÉN, 2008, p. 3).

CM-9 Autre.

Ce contenu fait référence à des thématiques autres que l'enseignant utilise dans son enseignement.

10. Le type d'opération cognitive (OC)

C'est ce qui fait référence aux processus de base de la pensée consciente: la mémoire, la découverte et la créativité (Mosston et Ashworth, 2006). Bloom identifie six niveaux correspondant à des opérations cognitives (Barlow, 1990):

OC-1 Connaître. Consiste à être capable de se remémorer, de se souvenir de données ou de faits appropriés.

OC-2 Comprendre. Consiste à être capable de saisir le sens littéral d'une communication, d'exprimer ses propres mots ce qu'on sait.

OC-3 Appliquer. Consiste à être capable d'utiliser des idées, des principes, des théories dans des situations particulières et concrètes.

OC-4 Analyser. Consiste à être capable de décomposer un tout en ses parties et d'étudier les rapports que ces parties ont entre elles.

OC-5 Synthétiser. Consiste à être capable de fusionner les parties ou les éléments d'un tout. C'est le niveau qui fait appel à la créativité.

OC-6 Évaluer. Consiste à être capable de juger de la valeur d'une idée, d'une méthode, d'une technique, etc. à l'aide de critères appropriés.

11. Les canaux de développement (CD)

Les canaux de développement, soit cognitif, social, physique, affectif et moral, représentent les qualités humaines inhérentes à la pratique d'une activité. « L'habileté à déterminer ces qualités permet à l'enseignant d'en évaluer leur progression et de planifier les tâches d'apprentissage » (Mosston et Ashworth, 2006, p. 14). Ces qualités étant toutes présentes dans la pratique d'une activité physique, le canal de développement représente la principale qualité nécessaire pour réaliser l'activité demandée par l'enseignant.

CD-1 Physique/Moteur. Fait référence aux qualités humaines motrices tel que la force, l'endurance, la souplesse, l'équilibre, la rapidité, etc.

CD-2 Cognitif. Fait référence aux qualités humaines intellectuelles tel que la comparaison, la classification, la catégorisation, la mémorisation, l'interprétation, l'imagination, etc. présentées dans la classification de Bloom.

CD-3: Social. Fait référence aux qualités humaines relatives aux interactions tel que la coopération, le partage, la communication, la confiance, la solidarité, etc.

CD-4: Affectif. Fait référence aux qualités humaines relatives aux émotions tel que la peur, l'empathie, le plaisir, la douleur, la colère, etc.

CD-5 Moral/Éthique. Fait référence aux qualités humaines relatives au domaine de l'éthique tel que l'honnêteté, le respect des règles/normes, etc.

ANNEXE E

LISTE DES INDICATEURS DE LA GRILLE D'OBSERVATION DÉCLINÉS PAR CATEGORIES

1. Le cadre d'enseignement

Groupes d'APSA (GA)		Mode de travail (MT)	
GA-1 Athlétiques		MT-1 Individuel	
GA-2 De Natation sportive		MT-2.1 Dyade avec observateur	
GA-3 Physiques de pleine nature		MT-2.2 Dyade	
GA-4 Gymniques		MT-2.3 Dyade avec responsable	
GA-5 Physiques artistiques		MT-3.1 Sous-groupe avec observateur	
GA-6 De Coopération et d'opposition		MT-3.2 Sous-groupe	
GA-7 D'opposition duelle		MT-3.3 Sous-groupe avec responsable	
GA-8 Physiques de combat		MT-4 Classe	
Moments séance (MS)	Situations (DC, DM)	Style enseignement (SR, SP)	
MS-1 Avant le cours	DC- Développement de connaissances DC-1 Stratégiques DC-2 Techniques DC-3 Règlementaires DC-4 Éthiques DC-5 Infos complémentaires DC-6 Santé	SR- Style reproductif	
MS-2 Introduction		SR-1 Directif (A)	
MS-3 Échauffement		SR-2 Autoprogresif (B)	
MS-4 Explication		SR-3 Réciproque (C)	
MS-5.1 Transition		SR-4 Autoévaluatif (D)	
MS-5.2 Pause		SR-5 par Intégration (E)	
MS-6 Éducatif		SP- Style productif	
MS-7 Jeu		SP-6 par Découverte guidée (F)	
MS-8 Retour au calme		SP-7 par Découverte convergente (G)	
MS-9 Conclusion		SP-8 par Production divergente (H)	
MS-10 Après le cours	DM- Développement moteur DM-1 Habileté stratégique DM-2 Habileté technique DM-3 Situation compétitive DM-4 Conditionnement physique DM-5 Habileté d'expression SA Autre		

2. Le contenu d'enseignement

Types de contenu (CP, CM)		
CP-1 Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée		
CP-2 Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains		
CP-3 Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique		
CP-4 Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif		
CM-5 Agir dans le respect		
CM-6 Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités		
CM-7 Se mettre en projet		
CM-8 Se connaître, se préparer, se préserver		
CM-9 Autre		
Canaux de développement (CD)	Opérations cognitives (OC)	Thème de la séance (TS)
ND-1 Physique/Moteur	OC-1 Connaître	TS-1 Présence
ND-2 Cognitif	OC-2 Comprendre	TS-2 Absence
ND-3 Social	OC-3 Appliquer	
ND-4 Affectif	OC-4 Analyser	
ND-5 Moral/Éthique	OC-5 Synthétiser	
	OC-6 Évaluer	

3. L'intervention d'enseignement

Support cognitif (SC)	Cible visée (CV)
SC-1.1 Démonstration par l'enseignant	CV-1 Élève
SC-1.2 Démonstration enseignant + élèves	CV-2 Dyade
SC-1.3 Démonstration par un ou plusieurs élèves	CV-3 Sous-groupe
SC-2 Schématisation	CV-4 Groupe classe
SC-3 Simulation	CV-5 Élèves filles
SC-4 Vidéo/Photo	CV-6 Élèves garçons
SC-5 Fiche	CV-7 Élève(s) dispensé(s)
SC-6 Signal	CV-8 Personne extérieure
Domaine d'intervention (DI)	
DI-1 Apprentissage (contenus, situations)	
DI-2 Organisation (matérielle, sociale)	
DI-3 Climat pédagogique (relations, ambiance)	
DI Autre (administratif, personnel)	

Actes pédagogiques (AP)

Étape de préparation

APAC-1 Il salue les élèves

APAC-2 Il s'informe de l'état d'esprit des élèves, leurs dispositions face au cours

APAT-1 Il met en scène l'activité, les tâches

APAT-2 Il regroupe les élèves

APPR-1 Il fait des liens avec des expériences antérieures

APPR-2 Il précise ses intentions éducatives

APPR-3.1 Il précise ses attentes en lien avec les apprentissages

APPR-3.2 Il précise ses attentes en lien avec les comportements sociaux

APPR-3.3 Il précise ses attentes en lien avec l'organisation

APPR-3.3.1 Il forme des groupes de niveaux

APPR-3.3.2 Il forme des groupes affinitaires

APPR-3.3.3 Il forme des groupes de besoins

APPR-4 Il explique la tâche, l'activité

APPR-5 Il démontre la tâche

APPR-6 Il vérifie la compréhension des élèves

APPR-7 Il soutient l'activité cognitive des élèves

APPR-8 Il suscite l'engagement des élèves dans les tâches proposées

Actes pédagogiques (AP)

Étape d'intégration

APBI-1 Bilan

APTR-1 Transfert

APPC-1 Prise de conscience

Actes pédagogiques (AP)
<p>Étape de réalisation</p> <p>APPS-1 Il donne un FB évaluatif</p> <p>APPS-2 Il donne un FB descriptif</p> <p>APPS-3 Il donne un FB correctif</p> <p>APPS-4 Il donne un FB de clarification</p> <p>APPS-5 Il encourage</p> <p>APPS-6 Il plaisante</p> <p>APPS-7 Il questionne</p> <p>APPS-8.1 Pilotage</p> <p>APPS-8.2 Supervision</p> <p>APPS-9 Il participe à l'organisation</p> <p>APPS-10 Il participe à la pratique</p> <p>APPS-11 Il effectue un toucher amical</p> <p>APPS-12 Il assiste l'élève dans la réalisation de l'exercice</p> <p>APID-1 Il dicte un comportement</p> <p>APID-2 Il réprimande</p> <p>APID-3 Il établit une sanction</p> <p>APID-4 Il fait un rappel du comportement approprié</p> <p>APID-5 Il ignore</p> <p>APID-6 Il applique une sanction</p> <p>APID-7 Il donne raison</p> <p>APID-8 Il décrit le comportement</p> <p>APID-9 Il exprime ses sentiments</p> <p>APID-10 Il reconnaît les sentiments</p> <p>APID-11 Il suscite un arrangement</p> <p>APID-12 Il encourage</p> <p>APAU-13 Autre</p>

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DE LA VALIDATION DE CONTENU DE LA GRILLE D'OBSERVATION

1. Évaluation de la clarté des énoncés et catégories composant la grille

APPRÉCIATION SPÉCIFIQUE DE LA GRILLE		1 Pas d'accord	2 Moyenne- ment d'accord	3 D'accord	4 Tout à fait d'accord
1. La première section « Cadre d'enseignement-apprentissage »...	...est définie de façon suffisamment claire et explicite compte tenu des objectifs de la recherche. J'ai une bonne idée de ce qu'elle représente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1 La catégorie « Temps »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 La catégorie « Moments de séance...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 La catégorie « Groupes d'APSA »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 La catégorie « Situations »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Développement de connaissances »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Développement moteur »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Évaluation instrumentée »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 La catégorie « Mode de travail »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 La catégorie « Style d'enseignement »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Style d'enseignement reproductif »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Style d'enseignement productif »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La deuxième section « Intervention d'enseignement-apprentissage »...		...est définie de façon suffisamment claire et explicite compte tenu des objectifs de la recherche. J'ai une bonne idée de ce qu'elle représente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1 La catégorie « Actes pédagogiques »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction d'accueil...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction d'attention...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de présentation...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de pilotage/supervision...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de bilan...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de transfert...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de prise de conscience...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

La fonction de rappel à l'ordre...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 La catégorie « Soutien à la cognition »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 La catégorie « Cible visée »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 La catégorie « Domaine d'intervention »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La troisième section « Contenu d'enseignement-apprentissage »...	...est définie de façon suffisamment claire et explicite compte tenu des objectifs de la recherche. J'ai une bonne idée de ce qu'elle représente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1 La catégorie « Types de contenu »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 La catégorie « Opérations cognitives »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 La catégorie « Canaux de développement »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 La catégorie « Thème de la séance »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Évaluation de la représentativité des énoncés et catégories composant la grille

APPRÉCIATION SPÉCIFIQUE DE LA GRILLE		1 Pas d'accord	2 Moyenne- ment d'accord	3 D'accord	4 Tout à fait d'accord
1. La première section « Cadre d'enseignement-apprentissage »...	...est représentative des éléments se rapportant aux pratiques d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1 La catégorie « Temps »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 La catégorie « Moments de séance... »		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 La catégorie « Groupes d'APSA »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 La catégorie « Situations »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Développement de connaissances »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Développement moteur »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Évaluation instrumentée »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 La catégorie « Mode de travail »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 La catégorie « Style d'enseignement »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Style d'enseignement reproductif »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Style d'enseignement productif »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. La deuxième section « Intervention d'enseignement-apprentissage »...	...est représentative des éléments se rapportant aux pratiques d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1 La catégorie « Actes pédagogiques »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction d'accueil...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction d'attention...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de présentation...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de pilotage/supervision...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de bilan...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de transfert...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de prise de conscience...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de rappel à l'ordre...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 La catégorie « Soutien à la cognition »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 La catégorie « Cible visée »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 La catégorie « Domaine d'intervention »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La troisième section « Contenu d'enseignement-apprentissage »...		...est représentative des éléments se rapportant aux pratiques d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1 La catégorie « Types de contenu »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 La catégorie « Opérations cognitives »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 La catégorie « Canaux de développement »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 La catégorie « Thème de la séance »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Évaluation de l'exhaustivité des énoncés et catégories composant la grille

APPRÉCIATION SPÉCIFIQUE DE LA GRILLE		1 Pas d'accord	2 Moyenne- ment d'accord	3 D'accord	4 Tout à fait d'accord
1. La première section « Cadre d'enseignement-apprentissage »...	...décrit de façon exhaustive les éléments se rapportant aux pratiques d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1 La catégorie « Temps »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 La catégorie « Moments de séance...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 La catégorie « Groupes d'APSA »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 La catégorie « Situations »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Développement de connaissances »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Développement moteur »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La sous-catégorie « Évaluation instrumentée »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 La catégorie « Mode de travail »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 La catégorie « Style d'enseignement »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Style d'enseignement reproductif »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La sous-catégorie « Style d'enseignement productif »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La deuxième section « Intervention d'enseignement-apprentissage »...	...décrit de façon exhaustive les éléments se rapportant aux pratiques d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1 La catégorie « Actes pédagogiques »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction d'accueil...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction d'attention...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de présentation...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de pilotage/supervision...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de bilan...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de transfert...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de prise de conscience...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La fonction de rappel à l'ordre...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 La catégorie « Soutien à la cognition »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 La catégorie « Cible visée »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 La catégorie « Domaine d'intervention »...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La troisième section « Contenu d'enseignement-apprentissage »...		...décrit de façon exhaustive les éléments se rapportant aux pratiques d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1 La catégorie « Types de contenu »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 La catégorie « Opérations cognitives »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 La catégorie « Canaux de développement »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 La catégorie « Thème de la séance »...	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Évaluation globale de la grille

APPRÉCIATION GÉNÉRALE DE LA GRILLE	1 Pas d'accord	2 Moyennement d'accord	3 D'accord	4 Tout à fait d'accord
1. Les énoncés de la grille d'observation présents dans chaque catégorie et sous-catégorie des trois sections sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	définis de façon suffisamment claire et explicite compte tenu des objectifs de la recherche.				
2.	Les énoncés de la grille d'observation respectifs à chaque catégorie et sous-catégorie des trois sections sont représentatifs des pratiques d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	L'ensemble des énoncés de la grille d'observation décrit de façon exhaustive les pratiques enseignantes d'organisation et d'enseignement d'un cours d'ÉPS du secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	La grille d'observation propose une organisation cohérente des énoncés en catégories et sous-catégories compte tenu des objectifs de recherche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	La grille d'observation telle que constituée permet de rendre compte des pratiques d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	La grille d'observation est facile à consulter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	La grille d'observation est facile à utiliser dans le contexte d'une observation vidéoscopique en différé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	La forme de codage choisie est judicieuse dans le contexte d'une observation vidéoscopique en différé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	APPRÉCIATION PERSONNELLE	Inscrivez vos remarques dans l'espace ci-dessous			
9.	Avez-vous d'autres remarques à formuler concernant la grille d'observation et la pertinence des catégories et des énoncés la composant ?				

ANNEXE H

EXTRAIT D'UNE FEUILLE CODÉE A PARTIR D'UNE BANDE VIDÉOSCOPIQUE

GROUPE EAFSA (GA)	Temps (T)			Intervention (IS)				Cadre (CA)				Contenu (CE)			Observations qualitatives
	T1.Début	T2.Fin	Moments de la séance (MS)	Actes pédagogiques (AP)	Support cognitif (SC)	Cible visée (CV)	Domaine d'intervention (DI)	Situations (DC, DM, EI)	Mode de travail (MT)	Style d'enseignement (SR, SP)	Type de contenu (CP, CM)	Opération cognitive (OC)	Niveau de développement (CD)		
GA-6 Activités	00:00:00	00:16:10	MS-1 Avant le cours												déplacement à pied jusqu'au gymnase extérieur à l'établissement
	00:16:10	00:18:44	MS-5.1 Transition			CV-4 Groupe classe			MT-3.2 Sous-groupes sans observateur		OC-3 Appliquer	ND-3 Social			Elle demande de discuter par groupe.
				APPS-8.2 Supervision		CV-4 Groupe classe	(matérielle, sociale)								Elle fait un rappel "écoutez vous"
				APPR-3.3 Il précise ses attentes face au déroulement en lien avec		CV-3 Sous-groupe d'élèves	(matérielle, sociale)								"J'ai demandé de discuter par groupe et le groupe doit être composé de 3/6 personnes"
				APPR-3.3 Il précise ses attentes face au		CV-4 Groupe classe	(matérielle, sociale)								"Je commencerai à parler quand vous serez assis par groupe de 3/6 devant le tableau"
				APPR-8 Il suscite l'engagement des élèves		CV-1 Elève	(matérielle, sociale)								"Tu vois bien ElèveD là (le tableau)"
				APPR-3.3.2 Il forme des groupes affirmaires		CV-3 Sous-groupe d'élèves	(matérielle, sociale)								"C'est bien ElèveB et ElèveC là. ElèveD reste là". Elle place les derniers élèves pour finaliser les 3 groupes demandés. Les groupes sont affirmaires par défaut.
	00:18:44	00:22:45	MS-4 Explication			CV-4 Groupe classe			MT-3.2 Sous-groupes sans observateur		OC-2 Comprendre	ND-2 Cognitif			
				APPR-7.1 soutien l'activité cognitive des	SC-2 Schématisation	CV-4 Groupe classe	(matérielle, sociale)								Ecrit au tableau

ANNEXE I

EXTRAIT D'UN ARBRE THÉMATIQUE

		BILAN DU CYCLE		
		ELEVES	ENSEIGNANTE	ANALYSE
	Générale	Bien participés (Séances 1, 3 et 4)	Déroulement séance comme prévu	
	Matérielle	Pas autonomes par rapport à d'autres 5èmes	Doit dire quoi faire et mettre la pression	
Participation	Morrice	Dans l'échange et pas dans la rupture	Pas de réflexion de jeu	Doit soutenir élèves dans leur participation car sinon passifs et peu autonomes
		Gestes réflexes, prise d'info tardive	Pas tous dans écoute des consignes précises	
		Une élève a changé son positionnement par rapport à la table	Plus efficace si présence enseignant (surtout plus faibles)	
	Orale	Toujours les mêmes qui participent	Montre un début de réflexion	
		Plus efficace en petits groupes	Doit aller les chercher régulièrement	
Attitude		Font le minimum	Ont une représentation de l'EPS comme étant fatigant	Attribution causale aux élèves
			Ont une représentation du Tdt cool	
			Ne sont pas motivés, n'ont pas envie de s'investir	
			Ne font pas d'efforts, pas important pour eux	
Difficultés		De coordination	Gestes réflexes, motricité fine	Identification des difficultés, des manques des élèves
		D'observation et compréhension	De la représentation de l'espace (de la table)	
		De concentration	Pas dans l'écoute des consignes précises	
Objectifs pour élèves	Compter les points, annoncer le score	Non atteint pour majorité (80%)	Pas automatisé alors qu'aurait du l'être	Aurait du être atteint dès séance 2
	Varié trajectoire	Niveau pas satisfaisant et trop aléatoire	Pas d'effort d'avoir 2 rôles : jouer et annoncer score	
Objectif pour enseignante	Identifier les niveaux		Aucune stratégie mise en place	Cycle court, infos sur niveau pas assez précises
			En raison du cycle incomplet, pas eu le temps nécessaire pour les apprentissages	
Si à refaire		Séance 1 et 3 : n'a pas eu le temps de voir tous les élèves	Séance 2 et 4 : a eu le temps de voir tous les élèves	
			Cycle plus long pour que les élèves puissent progresser	

RÉSUMÉ

Les orientations de valeur (OV) désignent « l'ensemble des principes du vrai ou du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social » (Jewett et Bain, 1985, p. 14). Dans le domaine de l'éducation, elles guident les enseignants dans leurs choix didactiques et pédagogiques. En éducation physique et sportive (ÉPS), cinq OV ont été identifiées dans la littérature: la maîtrise de la discipline, le processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique. Notre analyse des travaux sur la mise en œuvre des OV a permis de souligner le peu de connaissances produites sur le rôle des OV dans la pratique d'enseignement. Pour saisir la dynamique qui s'opère entre OV et pratique d'enseignement, nous avons élaboré un modèle d'action mobilisant à la fois le concept des OV et celui de pratique d'enseignement. Ce modèle part de la pratique d'enseignement dans le but d'identifier les OV sous-jacentes privilégiées par les enseignants à partir des caractéristiques de cette pratique.

L'objectif de cette recherche est d'identifier les dimensions de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS susceptibles d'être influencées par ses OV privilégiées. Pour cela, nous cherchons à caractériser son modèle d'action. Pour répondre à cet objectif, nous avons conduit une recherche qualitative s'inscrivant dans une approche inductive. Elle se décline sous la forme de deux études de cas. La collecte des données a été conduite auprès de deux enseignantes d'ÉPS du secondaire sur un cycle d'enseignement à l'aide d'un questionnaire, d'entretiens et d'observations. Les données collectées ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et d'analyses de contenu thématique.

Les résultats obtenus ont permis d'illustrer la mise en œuvre singulière des OV de la maîtrise de la discipline (Coline) et de l'auto-actualisation (Sandrine). À partir de ces illustrations, nous avons dégagé la manière dont chacune des deux OV influençait les étapes pré-active, interactive et post-active de la pratique d'enseignement. Nous avons également montré que le profil d'OV de chacun de nos cas agissait comme une grille de lecture pour lire et interpréter leur environnement éducatif mais aussi pour orienter leur pratique effective d'enseignement en cohérence avec leurs OV privilégiées.

Cette recherche alimente les travaux menés sur la mise en œuvre des OV. Notre contribution a des retombées aux plans de la formation initiale et de la formation continue des enseignants d'ÉPS.

Mots-clés: orientation de valeur, analyse de pratique d'enseignement, modèle d'action, éducation physique et sportive, étude de cas.

ABSTRACT

Value orientations (VO) represent teachers' educational beliefs. They are implemented through curricular decisions made by physical education (PE) teachers. In PE research literature, five VO have been identified: mastery of the discipline, learning process, self-actualization, social responsibility and ecological integration. We know little about how teachers' VO influence their teaching process. Although teachers' VO can be described, it's still a challenge to explain how they play out in their daily decision-making and practices. In order to understand the influence of teachers' VO in the teaching process, we designed a teaching model. This model integrates those perspectives on VO and teaching practices. It focuses on teaching practices in order to understand underneath teachers' VO and how these VO affect teaching practices in return.

The goal of this research is to underlined features of teaching practices influenced by teachers' VO through a deep description of teaching model. We used a qualitative research design with inductive approach. This research was conducted with two experienced female high school PE teachers: Coline and Sandrine. Data were collected with the help of a questionnaire, repeated interviews and deferred video observations. Informed consent was obtained prior to data collection. Data were analyzed using descriptive statistics (questionnaire and video) and thematic content analysis (interviews).

The analysis revealed that Coline's mastery of the discipline and Sandrine's self-actualization value orientations influence their teaching practices in pre-intervention, intervention and post-intervention phases. We showed they used their own value orientation to select and understand their educational environment and also to define their teaching process.

These results contribute to develop knowledge about the influence of value orientations in professional practices in PE teaching and PE teachers development..

Key-words: value orientation, teaching practice, teaching model, sport and physical education, case study.