

Identifier les orientations de valeur des enseignants à partir de l'analyse de leur pratique d'enseignement : conception et validation d'une grille d'observation en éducation physique et sportive

Gaëlle Le Bot*, Jean-François Desbiens** & Denis Pasco***

* CREAD, EA3875, KU Leuven, Belgique

** CRIFPE, Université de Sherbrooke, Canada

*** CREAD, EA3875, Université Européenne de Bretagne, France

Résumé

Les orientations de valeur (OV) en éducation physique et sportive (ÉPS) 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. Faute d'un outil d'observation systématique permettant d'identifier les OV des enseignants à partir de l'analyse de leur pratique d'enseignement, peu de travaux ont investi la question des OV dans les pratiques réelles d'enseignement. L'objectif de cette étude était de concevoir et de valider un outil d'observation permettant d'intégrer des données issues de la pratique d'enseignement effective à la caractérisation du profil d'OV d'enseignants d'ÉPS.

Mots-clés : pratique d'enseignement, orientation de valeur, grille d'observation, éducation physique et sportive.

1. Introduction

Dans leur activité d'enseignement au quotidien, les enseignants transmettent à leurs élèves ce qu'ils estiment prioritaire pour leurs apprentissages et leur formation. Eisner et Vallance (1974) ont postulé que ces priorités étaient basées sur un système de croyances 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 encore appelées orientations de valeur (Ennis, 1992a; 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.

Comme le rappellent Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997), la pratique de l'enseignement ne peut pas être réduite à un ensemble de gestes ou de techniques : enseigner c'est être dans une classe, devant un groupe d'élèves qu'il faut instruire à certaines valeurs. Dans son action quotidienne auprès des élèves, l'enseignant est porteur d'intentions et de buts pour agir. Il mobilise une ligne directrice, un système normatif pour structurer et orienter son activité professionnelle (Pasco et Ennis, 2009). Cette orientation doit en principe s'inscrire dans les directions balisées par les programmes officiels.

Dans le contexte Français de l'enseignement de l'ÉPS, les programmes officiels du secondaire (MÉN, 2008) visent l'acquisition de compétences et de valeurs permettant aux élèves l'accès à une culture physique et sportive contemporaine. En effet, cette discipline scolaire mobilise un ensemble de pratiques sportives en vue de développer les apprentissages moteurs des élèves en lien avec un ensemble de connaissances des règlements sportifs et de concepts techniques et stratégiques. De plus, de nombreuses interactions sociales se jouent au quotidien dans la classe d'ÉPS. Ces interactions sociales, afin d'être vécues positivement au sein du groupe classe, peuvent donner lieu à l'enseignement de principes éducatifs comme le respect, la collaboration et l'opposition, la santé ou la sécurité. Comme les autres disciplines scolaires, l'ÉPS est, aujourd'hui, au cœur d'un ensemble de questions de société sensibles 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. Elle participe de cette entreprise éducative à travers la sollicitation des dimensions motrices, cognitives et sociales des élèves. Ainsi, les choix qu'offre cette discipline à l'enseignant dans la construction de son enseignement sont multiples, diversifiés. Chaque 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 à des degrés divers sur l'élève, la matière ou la société (Pasco et Ennis, 2009).

Notre étude s'inscrit dans la problématique générale des rapports entre les intentions et les actions des enseignants et plus spécifiquement, entre les pratiques d'enseignement et les OV des enseignants. Nous approchons cette problématique à travers le concept central des OV en partant non seulement des intentions des enseignants et du discours qu'ils tiennent sur leurs pratiques mais aussi de leurs actions c'est-à-dire, de leurs pratiques d'enseignement effectives. Cette approche permet, croyons-nous, 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. Nous souhaitons participer à éclairer ces liens en concevant et en validant un outil d'observation systématique des pratiques d'enseignement permettant d'intégrer ces données d'observation à la caractérisation du profil d'OV d'un enseignant d'ÉPS.

Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, le travail présenté dans cet article s'inscrit dans le cadre d'un dispositif méthodologique de recherche plus vaste comprenant l'utilisation d'un questionnaire validé, de multiples entretiens semi-directifs auxquels s'ajoutent des observations répétées directes et indirectes (X,X). Ce dispositif présente l'avantage de trianguler des données obtenues par le biais de techniques de collectes des données différentes correspondant à autant d'entrées distinctes sur l'agir des enseignants d'ÉPS afin de répondre à notre problématique de manière systématique tout en évitant les écueils des approches exclusivement comportementales centrées sur le dénombrement de comportements observables. En effet, la notion de pratique ne se restreint pas à la part observable de l'activité d'enseignement. La pratique est non seulement repérable par ses procédures et ses produits mais également par ses processus (interactifs, relationnels, psychologiques, cognitifs) (Barbier, 1996).

Néanmoins, dans cet article nous avons fait le choix de centrer notre propos sur un seul aspect de ce dispositif méthodologique, la conception et la validation d'une grille d'observation de la pratique d'enseignement. Notre contribution vise à enrichir les connaissances méthodologiques d'observation des pratiques d'enseignement, une activité complexe, difficile à saisir selon Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002).

2. Orientations de valeur et pratique d'enseignement en éducation physique et sportive

La plupart des recherches concernant les OV véhiculées dans les pratiques des enseignants d'ÉPS ont été principalement menées par Ennis et ses associés autour de quatre axes : la mesure des OV, les facteurs influençant les OV, les OV comme facteur explicatif des décalages entre programme prescrit et programme réel et l'étude des OV dans leur mises en œuvre en classe. Lorsque Pasco et Ennis (2009) présentent l'ensemble de ces travaux menés sur les OV dans une revue de question, ils identifient en conclusion deux axes de développement futurs : 1) l'importance d'identifier « les conditions à créer pour assurer un changement dans les OV des enseignants par l'introduction d'un nouveau curriculum » (p. 105) mais également, 2) « la nécessité de

développer, à côté des études quantitatives, des études qualitatives permettant de caractériser plus précisément les priorités des enseignants » (p. 105).

Les études les plus récentes concernant les OV des enseignants d'ÉPS se positionnent sur le premier axe (Capel, 2015 ; Gillespie, 2011 ; Lee, 2015) avec une méthodologie centrée sur les pratiques déclarées des enseignants recueillies à l'aide d'un questionnaire. Si des travaux ont étudié la mise en œuvre dans les pratiques d'enseignement des OV des enseignants caractérisées au préalable à partir de déclarations dans un questionnaire, aucune étude à notre connaissance ne s'est attachée à caractériser le profil d'OV des enseignants en mobilisant des données qualitatives extraites de l'observation de leurs pratiques d'enseignement. Ceci peut s'expliquer par : 1) la difficulté d'accéder aux situations d'enseignement en salle de classe, certains enseignants refusant de participer à de tels projets de recherche au motif que cela est trop coûteux en temps ou du refus de se voir filmer en classe ; 2) la difficulté de mettre en place un dispositif méthodologique d'observations répétées sur un cycle d'enseignement auprès de plusieurs enseignants. Un tel dispositif est coûteux pour le chercheur en terme de temps de collecte de données puis de temps d'analyse des données vidéoscopiques ; 3) la difficulté d'étudier les pratiques d'enseignement. Selon De Ketele et Maroy (2006) :

En sciences humaines la difficulté est particulièrement importante, tant les phénomènes sont complexes. Un des premiers buts de la recherche est de démêler cette complexité. S'il n'est pas toujours facile de nommer les faits, tout particulièrement les faits sociaux (dont les pratiques éducatives), bien plus difficile encore est de nommer avec précision tout ce qui relève des phénomènes subjectifs. (p. 241)

Face à ces difficultés, les études qui ont tenté d'approcher la problématique des OV dans les pratiques d'enseignement l'ont abordé sous l'angle de la mise en œuvre ou non des OV prioritaires dégagées au préalable par questionnaire (Ennis, 1992b ; Ennis, 1994a, 1994b ; Chen et Ennis, 1996 ; Kerouédan et Pasco, 2009).

2.1. Travaux sur la mise en œuvre des OV dans la pratique d'enseignement

Parmi ces travaux, ceux d'Ennis (1992b) et de Chen et Ennis (1996) ont établi des convergences entre les OV déclarées par les enseignants et l'observation de leur pratique d'enseignement effective. Par exemple, Ennis (1992b) a mené une étude auprès de trois enseignants d'ÉPS exerçant au primaire et a 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

eJRIEPS 39 juillet 2016

secondaire ainsi que par Ennis (1994a, 1994b) auprès de 11 enseignants d'ÉPS travaillant en zone urbaine au secondaire. Ces travaux ont d'abord identifié l'OV privilégiée des enseignants à l'aide du questionnaire prévu à cet effet (Ennis et Hooper, 1988). Puis, ils ont analysé la pratique d'enseignement de ces enseignants à partir d'observations non systématiques en cherchant les éléments observables correspondant aux résultats du questionnaire. Cela signifie qu'ils ont orienté leurs observations sur les indicateurs observables concordant avec l'OV privilégiée déclarée au préalable par les enseignants.

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. En effet, ces auteurs identifient des divergences et des convergences entre les OV déclarées et la pratique d'enseignement d'une enseignante d'ÉPS. Au plan du dispositif méthodologique d'observation, ils ont analysé les différents buts d'enseignement qui animaient cette enseignante d'ÉPS au cours de sa pratique d'enseignement. Les résultats ont montré qu'elle était amenée à faire des choix et/ou des compromis dans la mise en œuvre de ses OV en fonction du temps alloué à l'ÉPS, des installations accessibles ou des ressources financières disponibles. Ces contraintes ont pu affecter la mise en œuvre de ses priorités et l'amener à poursuivre certains buts d'enseignement ne s'inscrivant pas directement dans ses OV privilégiées.

2.2. Limites de ces travaux et positionnement de l'étude

Les travaux décrits plus haut présentent plusieurs limites. Tout d'abord, dans les études de Ennis (1992b, 1994a, 1994b) et Chen et Ennis (1996), les chercheurs ont observé les pratiques d'enseignement à la recherche d'indicateurs reflétant les OV déclarées initialement par les enseignants. Ils ont ressorti de leurs observations des pratiques d'enseignement uniquement les indicateurs confirmant les OV privilégiées par les enseignants. Pour limiter ce risque, Kerouédan et Pasco (2009) ont pris connaissance des OV déclarées de l'enseignante participante à leur étude seulement après leur travail d'observation et d'identification de mise en évidence de ses OV dans sa pratique d'enseignement. Les résultats qu'ils obtiennent leur ont permis d'identifier qu'au plan déclaratif, l'enseignante se conforme à l'OV dominante de la profession et véhiculée par les programmes scolaires tandis qu'au plan effectif, elle met en œuvre différentes OV ne reflétant pas toujours celle déclarée au préalable.

Ensuite, le principal indicateur observable mobilisé dans ces travaux, c'est-à-dire les buts d'enseignement poursuivis par l'enseignant lors de sa pratique d'enseignement, demeure

très général ce qui ne permet pas d'identifier précisément quels éléments de la pratique d'enseignement sont susceptibles d'être des indicateurs privilégiés des OV des enseignants. D'autres indicateurs observables plus précis et caractéristiques de la pratique enseignante, comme par exemple 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 observables pertinents de l'OV privilégiée par l'enseignant.

Finalement, ces travaux faisant état de divergences et de convergences entre les OV déclarées par les enseignants et leur mise en œuvre effective dans leur pratique d'enseignement ne sont pas parvenus à proposer un dispositif méthodologique d'observation satisfaisant. L'absence d'un outil d'observation systématique des pratiques d'enseignement en ÉPS sous l'angle des OV a limité le développement de travaux dans ce domaine. Nous pensons que cet obstacle dans la littérature scientifique sur les OV en ÉPS pourrait être levé en concevant et en validant une grille d'observation des pratiques d'enseignement *in situ* permettant d'intégrer des données issues de la pratique d'enseignement à la caractérisation du profil d'OV d'un enseignant d'ÉPS. Notre étude vise ainsi à doter la documentation scientifique d'un tel outil.

3. Méthode

Dans la mesure où aucun outil d'observation existant au préalable dans le domaine des OV n'était susceptible de nous orienter vers des indicateurs observables pertinents, nous avons choisi à cette étape d'une part, d'opter pour un regard ouvert sur les pratiques d'enseignement et d'autre part, de prendre comme point d'entrée l'analyse de la pratique d'enseignement pour caractériser à partir de cette analyse le profil d'OV privilégié d'un enseignant d'ÉPS. Cela signifie que nous avons cherché dans cette analyse, à partir d'une description de la pratique d'enseignement d'un enseignant d'ÉPS réalisée sur la base d'indicateurs observables définis a priori, à établir un portrait représentatif de sa pratique reflétant les choix pédagogiques et didactiques qu'il aurait pu réaliser sous l'influence de ses OV privilégiées.

La pratique d'enseignement a été investie dans ses trois phases principales identifiées dans la documentation : la phase pré-active, la phase interactive et la phase post-active (Le Bot, 2014). Dans les limites fixées par cet article, nous nous centrons sur la phase interactive. En effet, il s'agit de la phase la plus importante dans tout acte d'enseignement. Elle inclut ainsi l'ensemble des comportements d'un enseignant que l'on peut retrouver au

cours de sa pratique d'enseignement comme l'organisation de son enseignement, la transmission de contenus d'enseignement ou encore ses interventions avec les élèves lors des tâches d'enseignement-apprentissage.

Nous présentons dans un premier temps la démarche de conception de notre grille d'observation puis dans un second temps la manière dont nous avons assuré sa validité.

3.1. Conception de la grille d'observation

La grille a été conçue en trois étapes. La première étape a consisté à nous imprégner de la documentation sur les pratiques d'enseignement en ÉPS présentant et détaillant l'acte d'enseigner. Les recherches menées dans ce domaine nous ont fourni un point de départ. Ainsi, 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 (1990, 2006) ont constitué un apport important durant cette étape. La seconde étape a consisté à compiler les indicateurs observables recensés dans la documentation 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 version préliminaire de la grille d'observation. La dernière étape a consisté à tester la grille d'observation sur des extraits vidéoscopiques de séances d'enseignement d'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 vidéoscopiques nous a conduit à ajuster nos 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 séparant jusqu'à ce qu'ils s'avèrent stables et représentatifs des événements qui peuvent survenir dans la phase interactive d'une séance d'enseignement d'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. À ce stade de la conception de la grille d'observation, 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 une dizaine d'extraits vidéoscopiques de séances d'une ou deux heures d'enseignement d'ÉPS en badminton, judo et gymnastique.

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) ainsi que 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 différents observateurs (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. En effet, comme l'expliquent Durand et Blais (2009), la fonction de l'indicateur est de traduire le plus fidèlement possible le concept que l'on désire mesurer et seulement ce concept. Nous nous sommes attachés à suivre cette recommandation.

La démarche de conception de la grille d'observation s'est étalée sur une période de 12 mois afin de disposer d'un outil dont les catégories et les indicateurs étaient définis le plus clairement possible pour un lecteur externe. 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 (Gagnon, 2011). Aussi, elle nécessite d'être utilisée en différé à partir d'un enregistrement audio et vidéo de pratiques d'enseignement en ÉPS.

3.2. Validation de la grille d'observation

La confirmation est le pendant dans l'approche qualitative du critère d'objectivité des recherches mobilisant l'approche quantitative. 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 rigueur et la crédibilité de la démarche de collecte et d'analyse de la recherche est de vérifier sa

eJRIEPS 39 juillet 2016

reproductibilité d'une part par un pair (calcul du pourcentage d'accord intercodeurs) et d'une autre part, en réitérant l'analyse à un intervalle de temps différent (calcul du pourcentage d'accord intracodeur) (Fortin, Côté et Filion, 2006 ; Siedentop, 1994).

Dans notre démarche de confirmation, nous avons tout d'abord demandé à cinq experts de l'enseignement de l'ÉPS (deux enseignantes, deux professeures d'université et une professionnelle de recherche) de se prononcer à l'aide d'un questionnaire sur la clarté, la représentativité et l'exhaustivité des indicateurs et des catégories composant la grille d'observation présentée en annexe. Pour cela, ils indiquaient sur une échelle de Likert en quatre points s'ils étaient pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), d'accord (3) ou tout à fait d'accord (4) avec la proposition contenue dans l'énoncé. Les résultats du questionnaire ont été quantifiés sur un ensemble de 98 énoncés sous forme d'indice de validité de contenu (IVC). Un indice de validité correspond au nombre d'énoncés avec pointage de 3 et 4 divisé par le nombre total d'énoncés. Il est jugé acceptable s'il est égal ou supérieur à 0,80 (Fortin *et al.*, 2006).

Ensuite, nous avons réalisé une analyse consensuelle avec un expert du domaine de la recherche en ÉPS (différent de ceux sollicités en première 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 de rugby, d'une durée de deux heures, réalisée auprès d'élèves du secondaire dans le cadre de notre projet pilote (Le Bot, 2014). Nous avons visionné ensemble la vidéo de la séance en faisant des arrêts toutes les cinq minutes pour examiner ensemble le codage réalisé sur ces cinq minutes. 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 Poupart, 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 d'enseignement de tennis de table, de deux heures, réalisée

auprès d'élèves du secondaire. 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 comme satisfaisante si le pourcentage d'accord est supérieur à 80%.

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 sur trois séances d'enseignement différentes. Nos résultats sont présentés dans la section suivante.

4. Résultats

Nous présentons dans un premier temps les résultats obtenus au cours de la démarche de validation de la grille d'observation. Dans un deuxième temps, nous présentons la grille d'observation finalisée. Dans un troisième temps, nous présentons le type de données collectées lors de l'utilisation de la grille d'observation.

4.1. Validation de la grille d'observation

L'indice de validité moyen obtenu dans la démarche de confirmation auprès des cinq experts de l'enseignement de l'ÉPS est de 0,94 avec une variabilité très faible entre les cinq experts (écart-type de $\pm 0,06$). Ce résultat est supérieur à la recommandation de 0,80 indiquée par Fortin *et al.* (2006). Lors de l'analyse consensuelle, 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 (Siedentop, 1994), d'autant plus que le calcul a été réalisé sur le codage d'une séance d'enseignement complète de deux heures comportant un grand nombre de décisions de codage.

Enfin, nous avons obtenu un pourcentage d'accord intra-codeur moyen de 97,5% lors du codage d'une séance complète d'enseignement. 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 comme satisfaisante si le pourcentage d'accord est supérieur à 80% (*Ibid.*). Le pourcentage d'accord intra-codeur obtenu est également très satisfaisant (*Ibid.*). 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.

4.2. Une grille d'observation systématique des pratiques d'enseignement en ÉPS sous l'angle des orientations de valeur.

La grille d'observation conçue et validée dans cette étude investit la pratique d'enseignement en phase interactive autour de trois dimensions : le cadre d'enseignement (CA), le contenu d'enseignement (CO) et l'intervention d'enseignement (IN). Ces trois dimensions se déclinent chacune en plusieurs catégories, elles-mêmes déclinées en un ensemble de 134 indicateurs observables. Le tableau 1 ci-dessous présente les trois dimensions composées chacune par différentes catégories représentatives.

Tableau 1. 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)

La première dimension « Cadre d'enseignement (CA) » permet de documenter la manière dont l'enseignant organise sa pratique d'enseignement. Il s'agit, par exemple, du type de situation éducative qu'il propose, du temps qu'il passe à expliquer les tâches ou encore du style d'enseignement adopté. La deuxième dimension « Contenu d'enseignement (CO) » 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. Par exemple, le type de contenu disciplinaire ou méthodologique enseigné ou le thème de séance choisi. La troisième dimension « Intervention d'enseignement (IN) » permet de documenter les actes de l'enseignant que l'on est susceptible de retrouver dans sa pratique d'enseignement en phase 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. Nous présentons de manière plus exhaustive les dimensions de la grille d'observation ainsi que l'ensemble des catégories et indicateurs observables s'y rattachant en annexe. La grille dans sa totalité accompagnée des définitions de chacun des indicateurs observables peut être consultée ailleurs (Le Bot, 2014).

4.3. Utilisation de la grille d'observation

Les données d'une séance d'ÉPS vidéoscopée sont codées à l'aide des indicateurs de la grille d'observation dans un fichier Excel prévu à cet effet. À partir des données codées, les résultats obtenus sont de deux types. Dans un premier temps, les données sont retranscrites sous la forme d'un synopsis permettant de retracer chronologiquement le déroulement des événements, l'ordre d'apparition des événements ainsi que leur enchaînement. Selon Falardeau et Simard (2011), le synopsis présente l'avantage de réduire la masse considérable des données recueillies au cours de l'observation vidéo en texte organisé, de dimension raisonnable. De plus, l'utilisation d'un synopsis permet de renseigner, la structure linéaire ou itérative de la séance d'un enseignant : par exemple, à savoir s'il est en étape de préparation – de réalisation puis à nouveau de préparation et de réalisation ou s'il adopte la séquence préparation – réalisation – intégration¹.

Dans un deuxième temps, des mesures descriptives sont réalisées à partir des données codées. Il s'agit de comptabiliser 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). Par exemple lors d'une séance, une enseignante a effectué 18 développements de connaissances réglementaires. Ce nombre d'occurrences a alors été

¹ Il s'agit des trois étapes identifiées par Ouellet (1997) comme survenant dans la phase interactive.

traduit en pourcentage. Les 18 occurrences relevées sur le développement de connaissances réglementaires ont été rapportées aux 29 occurrences touchant le développement de connaissance codées au total dans la séance, soit un pourcentage de 62%. Autrement dit, cette enseignante consacrait 62% de ses interventions auprès de ses élèves à l'acquisition de connaissances liées au règlement sportif de l'activité enseignée. Enfin, la dernière étape consiste à comparer l'ensemble des données d'observation documentant la pratique d'enseignement effective d'un enseignant avec la description théorique des cinq ensembles d'OV (Pasco et Ennis, 2009). Le Bot (2014) a montré que la précision et la multiplicité des indicateurs observables issus de la grille d'observation ainsi qu'une bonne connaissance des cinq ensembles d'OV théoriques permet de dégager le profil d'OV privilégié d'un enseignant caractéristique de la mise en œuvre de sa pratique d'enseignement.

5. Discussion

Dans la volonté de déterminer les OV privilégiées par les enseignants d'ÉPS à partir de leurs pratiques réelles d'enseignement saisies dans une grille d'observation, nous avons présenté dans cette étude la conception et la validation d'un tel outil. Notre discussion est centrée sur la pertinence des critères d'observation que nous avons choisi de renseigner au plan du cadre d'enseignement (CA), du contenu d'enseignement (CO) et de l'intervention d'enseignement (IN) à partir du dispositif méthodologique d'observations répétées mis en place et des données collectées auprès de deux enseignantes (X,X). Par exemple, pour la première enseignante, nous avons relevé au plan du cadre d'enseignement (CA) un nombre important d'indicateurs observables portant sur le développement de connaissances réglementaires liées au matériel en lien avec la logique interne de l'APSA enseignée ainsi qu'une utilisation importante de situations compétitives ou évaluatives. Au plan du contenu d'enseignement (CO), nous avons mis en évidence la présence prépondérante de contenus liés à la performance ou à la compétition en lien avec des séances centrées sur la composition de groupes de niveaux. Enfin, au plan de l'intervention d'enseignement (IN), nous avons identifié chez cette enseignante 1) l'utilisation du signal sonore indiquant le début et la fin d'une tâche, 2) une volonté d'engager les élèves rapidement dans la tâche, 3) des réprimandes envers les élèves portant sur leur écoute inattentive des consignes ou leur manque de rapidité dans leur application ou encore, 4) la prise de notes chiffrées des résultats des élèves (scores, points, nombre d'échanges) de manière quasi systématique après chaque exercice réalisé

(Siedentop, 1994). La précision et la multiplicité des indicateurs observables nous permet de mettre en relation chez cette enseignante, sa préoccupation constante pour 1) rendre prévisible le déroulement de ses séances d'enseignement, 2) mesurer la performance et la progression de ses élèves et, 3) transmettre des connaissances correspondant à la logique sportive et compétitive de l'APSA enseignée. Ces caractéristiques conduisent à situer les priorités de cette enseignante au plan de la maîtrise de la discipline. Dans cette OV, les enseignants sont centrés sur le corps de connaissances le plus traditionnel de leur discipline scolaire (ici les disciplines sportives) et poursuivent la transmission d'une culture sportive.

Pour la deuxième enseignante, nous avons relevé, au plan du cadre d'enseignement (CA), un nombre important d'indicateurs relatifs au développement de connaissances réglementaires liées au matériel et aux règles aménagées de l'APSA enseignée ainsi qu'une utilisation de styles d'enseignement majoritairement de type productif (Mosston et Ashworth, 2006) favorisant le travail en autonomie et accordant une certaine liberté aux élèves. Au plan du contenu d'enseignement (CO), nous avons mis en évidence la présence de contenus principalement méthodologiques liés à la mise en projet des élèves et l'amélioration de leur connaissance de soi. Enfin, au plan de l'intervention d'enseignement (IN), nous avons identifié chez cette enseignante un nombre important de questionnements, de feedbacks individualisés adressés aux élèves ainsi que la volonté de favoriser l'intégration des contenus appris par des épisodes de bilan ou de prise de conscience de la part des élèves des apprentissages réalisés *par rapport* à ceux à améliorer. De la même manière, un certain nombre d'indicateurs observables pertinents que nous avons mis en évidence chez cette enseignante, tels que sa préoccupation constante de 1) se centrer sur les besoins, difficultés et capacités des élèves, 2) les amener à être autonomes et à prendre en charge leurs apprentissages et, 3) transmettre des connaissances liés à l'APSA enseignée aménagées et adaptées aux besoins et aux capacités des élèves, font écho à l'OV de l'auto-actualisation dans laquelle les enseignants se centrent sur les besoins des élèves et poursuivent leur développement personnel.

Au final, les résultats apportés par la grille d'observation nous ont permis d'identifier la pertinence d'un ensemble d'indicateurs dans la mise en évidence des OV privilégiées dans les pratiques d'enseignement en ÉPS de deux enseignantes. Ils nous ont permis également de montrer que c'est l'interrelation entre les différentes données de la grille d'observation qui nous permet d'identifier l'OV privilégiée d'un enseignant à partir de

l'observation de sa pratique d'enseignement. Ainsi, c'est en confrontant et recoupant les informations fournies par les données de la grille d'observation que l'OV privilégiée d'un enseignant se dessine progressivement. Par exemple, si notre analyse ne s'était centrée uniquement que sur la répartition du temps d'apprentissage (Brunelle et al., 1988) sur une séance d'ÉPS, nous n'aurions pu distinguer entre les deux enseignantes un profil d'enseignement différent ayant toutes deux une répartition du temps d'apprentissage similaire. Mais lorsque nous confrontons ces données aux types de contenus enseignés et évalués, nous constatons une différence entre les deux enseignantes. Une des deux enseignantes consacre une partie des contenus enseignés et évalués aux apprentissages méthodologiques qui surviennent lors des phases de transition et d'organisation des élèves. La répartition du temps d'apprentissage est alors doublée si l'on considère que pour ce profil d'enseignement, le temps d'apprentissage ne se restreint pas uniquement aux situations d'apprentissages mais qu'il s'étend aux situations de transitions qui font l'objet de contenus enseignés et évalués par l'enseignante, clairement explicités au préalable aux élèves par l'enseignante. Nous expliquons la différence dans les choix pédagogiques et didactiques de ces deux enseignantes d'ÉPS par ce que Wanlin et Crahay (2012, p. 20) nomment le « processus de filtrage et d'interprétation par les enseignants des ressources curriculaires ». En effet, nous avons une enseignante qui sélectionne dans les programmes officiels les standards à atteindre en termes de performance et de progrès des élèves et une autre enseignante qui sélectionne les compétences méthodologiques et motrices que les élèves doivent développer dans une situation donnée. Ces deux logiques ascendante/descendante 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. La première logique se réfère au sport compétitif qui repose sur l'affrontement codifié mais aussi à la dimension institutionnelle des activités qui repose sur une série de règlements édictés par les instances fédérales extrascolaires. La seconde logique se réfère à la sélection de contenus d'enseignement au regard des aspirations des élèves et de l'évolution de la pratiques des APSA hors de l'école en tenant compte davantage de leur capacités et difficultés d'apprentissage.

Par ailleurs, nous avons également mis en évidence le caractère peu pertinent de certains indicateurs relatifs aux catégories : « les moments de la séance » et « le mode de travail » au plan du cadre d'enseignement (CA) ; « le type d'opération cognitive » et « les canaux de développement » au plan du contenu d'enseignement (CO) ou encore ; « le domaine

d'intervention » et « la cible visée » au plan de l'intervention d'enseignement (IN). En effet, il n'est pas possible de discriminer une pratique d'enseignement d'une autre sur la seule base de ces indicateurs. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces indicateurs sont des indicateurs observables dits « classiques » qu'il est possible de retrouver de manière relativement importante chez tout enseignant animant une leçon d'ÉPS peu importe son approche d'enseignement privilégiée. La différence se ferait sur les autres indicateurs identifiés dans la grille d'observation qui traduisent davantage une prise de position, un choix d'enseignement comme par exemple l'indicateur « style d'enseignement » qui lui est très représentatif des choix pédagogiques de l'enseignant en termes d'une centration à des degrés divers plutôt sur l'élève, sur la matière ou sur la vie en société.

Ensuite, selon Wanlin et Crahay (2012), les savoirs et les conceptions des enseignants, interviennent à deux niveaux en phase interactive : « 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). De la même manière, les OV serviraient de grille de lecture aux enseignants. Elles leur permettraient de faire des choix sur ce qu'ils estiment préférables ou nécessaires d'apprendre aux élèves. Le stock de conduites qu'adopterait un enseignant, bien que spécifique à chacun, serait, croyons-nous, différent selon son OV privilégiée. Ce travail de mise en relation des données d'observation avec les profils d'OV théoriques n'est possible qu'à condition de réussir à fournir en premier lieu une description détaillée de la pratique d'enseignement en fonction de critères d'observation systématiques. En effet, les travaux sur les prises de décision des enseignants montrent bien qu'il faut dans un premier temps rendre compte d'une action de manière adéquate afin de resituer sa finalité et la cohérence des moyens mis en œuvre (Baudouin et Friedrich, 2001). Pour autant, l'observation d'un cas concernant la mise en œuvre d'une OV spécifique est représentative d'une certaine façon de faire et ne constitue pas la seule modalité possible de mise en œuvre de cette OV.

En guise de conclusion, notre étude a permis d'une part, de compléter la documentation sur les OV en ÉPS en proposant une grille d'observation des pratiques d'enseignement basée sur des indicateurs observables supports à l'identification des OV des enseignants, et d'autre part, de mettre en évidence les critères d'observation les plus pertinents pour déterminer l'OV privilégiée d'un enseignant d'ÉPS à partir de l'observation de sa pratique d'enseignement. Cette étude répond dans le cadre des travaux sur les pratiques

enseignantes à un besoin de se consacrer à l'analyse des pratiques effectives ainsi que d'éclairer une part de leurs fondements : les OV. En effet, 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'action 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).

Remerciements

Nous tenons à remercier tout spécialement, les personnes qui se sont impliquées dans l'évaluation des outils et des procédures méthodologiques utilisées dans ce travail. Merci à eux pour avoir donné de leur temps précieux. Nous adressons également nos remerciements aux enseignantes d'ÉPS qui ont participé à ce projet de recherche pour leur coopération, leur gentillesse et leur disponibilité.

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris :PUF.
- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- 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).
- Capel, S. (2015). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 1356336X15596984.

- Chen, A. et Ennis, C. D. (1996). Teaching value-laden curriculum in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.
- 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.
- 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.
- 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., 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.
- 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.
- Eisner, E. W. et Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.

- Ennis, C. D. (1992a). The influence of value orientations in curriculum decision making. *Quest*, 44, 317-329.
- Ennis, C. D. (1992b). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.
- 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 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., 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.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96-121.
- Fortin, F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Recherches qualitatives*, 30(2), 122-147.
- 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.
- Gillespie, L. B. (2011). Exploring the "How" and "Why" of Value Orientations in Physical Education Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 58-74.
- Jewett, A. E. et Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

- 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.
- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur : études de cas en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat inédite en cotutelle, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec et Université de Bretagne Occidentale, Brest, France.
- Lee, H. (2015). *Preservice Physical Education Teacher's Value Orientations across the Student Teaching Semester* (Doctoral dissertation, UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA).
- 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.
- 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.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery*. Longman, Inc., 95 Church St., White Plains, NY 10601-1505.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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*

eJRIEPS 39 juillet 2016

approches (3^e éd., p. 123-150). Québec, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique.

Siedentop, D. (1994). Apprendre à enseigner l'éducation physique (Traduit par M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier). Montréal: Gaëtan Morin (œuvre originale publiée en 1991).

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, H. (1989). Systematic Observation: An introduction. Dans P. W. Darst, D. B. Zakrajsek et V. H. Mancini (dir.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2^e éd., p. 2-17). Human Kinetics: Champaign Il.

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.

Annexe

Annexe 1. Liste des indicateurs observables de la grille d'observation déclinés par catégories pour les dimensions du cadre, du contenu et de l'intervention d'enseignement

1. Le cadre d'enseignement (CA)

Groupes d'APSA (GA)		Mode de travail (MT)
GA-1 Athlétiques GA-2 De Natation sportive GA-3 Physiques de pleine nature GA-4 Gymniques GA-5 Physiques artistiques GA-6 De Coopération et d'opposition GA-7 D'opposition duelle GA-8 Physiques de combat		MT-1 Individuel MT-2.1 Dyade avec observateur MT-2.2 Dyade MT-2.3 Dyade avec responsable MT-3.1 Sous-groupe avec observateur MT-3.2 Sous-groupe MT-3.3 Sous-groupe avec responsable MT-4 Classe
Moments séance (MS)	Situations (DC, DM)	Style enseignement (SR, SP)
MS-1 Avant le cours MS-2 Introduction MS-3 Échauffement MS-4 Explication MS-5.1 Transition MS-5.2 Pause MS-6 Éducatif MS-7 Jeu MS-8 Retour au calme MS-9 Conclusion MS-10 Après 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 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	SR- Style reproductif SR-1 Directif (A) SR-2 Autoprogessif (B) SR-3 Réciproque (C) SR-4 Autoévaluatif (D) SR-5 par Intégration (E) SP- Style productif SP-6 par Découverte guidée (F) SP-7 par Découverte convergente (G) SP-8 par Production divergente (H)

2. Le contenu d'enseignement (CO)

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 (IN)

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)
<p>Étape de préparation</p> <p>APAC-1 Il salue les élèves</p> <p>APAC-2 Il s'informe de l'état d'esprit des élèves, leurs dispositions face au cours</p> <p>APAT-1 Il met en scène l'activité, les tâches</p> <p>APAT-2 Il regroupe les élèves</p> <p>APPR-1 Il fait des liens avec des expériences antérieures</p> <p>APPR-2 Il précise ses intentions éducatives</p> <p>APPR-3.1 Il précise ses attentes en lien avec les apprentissages</p> <p>APPR-3.2 Il précise ses attentes en lien avec les comportements sociaux</p> <p>APPR-3.3 Il précise ses attentes en lien avec l'organisation</p> <p>APPR-3.3.1 Il forme des groupes de niveaux</p> <p>APPR-3.3.2 Il forme des groupes affinitaires</p> <p>APPR-3.3.3 Il forme des groupes de besoins</p> <p>APPR-4 Il explique la tâche, l'activité</p> <p>APPR-5 Il démontre la tâche</p> <p>APPR-6 Il vérifie la compréhension des élèves</p> <p>APPR-7 Il soutient l'activité cognitive des élèves</p> <p>APPR-8 Il suscite l'engagement des élèves dans les tâches proposées</p>

Actes pédagogiques (AP)
<p>Étape d'intégration</p> <p>APBI-1 Bilan</p> <p>APTR-1 Transfert</p> <p>APPC-1 Prise de conscience</p>

Actes pédagogiques (AP)
Étape de réalisation
APPS-1 Il donne un FB évaluatif
APPS-2 Il donne un FB descriptif
APPS-3 Il donne un FB correctif
APPS-4 Il donne un FB de clarification
APPS-5 Il encourage
APPS-6 Il plaisante
APPS-7 Il questionne
APPS-8.1 Pilotage
APPS-8.2 Supervision
APPS-9 Il participe à l'organisation
APPS-10 Il participe à la pratique
APPS-11 Il effectue un toucher amical
APPS-12 Il assiste l'élève dans la réalisation de l'exercice
APID-1 Il dicte un comportement
APID-2 Il réprimande
APID-3 Il établit une sanction
APID-4 Il fait un rappel du comportement approprié
APID-5 Il ignore
APID-6 Il applique une sanction
APID-7 Il donne raison
APID-8 Il décrit le comportement
APID-9 Il exprime ses sentiments
APID-10 Il reconnaît les sentiments
APID-11 Il suscite un arrangement
APID-12 Il encourage
APAU-13 Autre