

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR

SYLVAIN MONGRAIN

DESCRIPTION DES RELATIONS EXISTANT ENTRE LES PRÉCONCEPTIONS DE
TROIS ÉTUDIANTS-MAÎTRES ET LEUR ÉVOLUTION DANS UN PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE À UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE RÉFLEXIVE

JANVIER 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Cette étude de cas de type descriptif-interprétatif s'inscrit dans le courant de recherche qui vise la production de connaissances sur des conditions favorables et efficaces à l'application d'une stratégie de formation à la pratique pédagogique réflexive (PPR) chez des étudiants-maîtres en éducation physique. Elle avait pour objectif de décrire les relations existant entre l'évolution des préoccupations de trois étudiants-maîtres dans un processus d'apprentissage à une PPR et leurs préconceptions des caractéristiques d'un bon éducateur physique ainsi que d'un enseignement efficace.

Les résultats obtenus sont présentés en fonction de chaque individu. Les méthodes de recherche utilisées ont donc favorisé l'obtention de quatre types de résultats: une description du profil et des préconceptions de l'étudiant-maître; une description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses de l'étudiant-maître aux questions dirigées des questionnaires guides; une description des résultats qui concernent les événements marquants (selon la forme de question ouverte contenue dans les questionnaires guides) de l'étudiant-maître et les recommandations pour le formateur.

De ces résultats, ont émergé les conclusions suivantes: (a) le premier et le deuxième étudiant-maître se sont attardés, dans leurs réflexions, sur des sujets d'intérêt identiques à ceux qu'ils avaient exprimés dans leurs préconceptions au début du laboratoire d'enseignement. Ce type de relation n'a pas été remarqué dans les réponses du troisième étudiant. L'état initial de ses préconceptions semble expliquer ce phénomène; (b) certains des éléments de préconceptions des trois étudiants-maîtres se sont avérés analogues aux éléments qui sous-tendaient quelques-unes de leurs réflexions en cours de formation; (c) selon les résultats du premier étudiant, le formateur devrait lui donner l'occasion de se pencher sur le comportement des apprenants dans le deuxième bloc d'apprentissage à une

PPR; (d) selon les résultats du deuxième étudiant, le formateur devrait lui donner l'occasion de porter attention au comportement des apprenants dès le premier bloc d'apprentissage; (e) selon les résultats du troisième étudiant, le formateur devrait lui donner l'occasion, dans le premier bloc d'apprentissage, de décrire ce qu'il ressent à la suite de situations particulières d'enseignement ; (f) suite à cette étude, il apparaît que les préconceptions devraient être prises en considération comme une des variables de "présage" pouvant nous renseigner sur le rendement possible d'un individu dans un processus d'apprentissage à une PPR.

Mots clés: pratique pédagogique réflexive, préconception, conception, éducation physique, formation initiale

REMERCIEMENTS

Avant que vous ne portiez attention à cette communication écrite, permettez-moi, d'abord, d'exprimer ma reconnaissance à des personnes qui se sont avérées déterminantes dans l'apprentissage de cette démarche scientifique.

Au Docteur Claude Paré, directeur du module d'Éducation Physique et professeur au département des Sciences de l'Activité Physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, je tiens à lui exprimer mes remerciements les plus distingués. À titre de directeur de ce mémoire, il m'a offert un encadrement tout à fait particulier. Le Docteur Paré a su me guider dans un climat de confiance tout en respectant mon rythme d'apprentissage. Je le remercie tout spécialement pour m'avoir communiqué le savoir qu'il possède de la science de l'intervention de même que son engouement pour la pratique pédagogique réflexive. Enfin, il me faut mentionner que sa contribution s'est également fait sentir dans le support moral qu'il m'a donné au cours des deux dernières années. Je crois sincèrement qu'une large part de ce rapport d'étude lui revient. De la personne, j'essayerai de retenir la patience et la sagesse.

Au Docteur Jocelyn Gagnon, professeur au département des Sciences de l'Activité Physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, je lui témoigne mes sentiments de reconnaissance les plus cordiaux. Sa responsabilité en tant que co-directeur de cette étude fut très précieuse à ma formation. Cette étroite collaboration se distingue dans plusieurs aspects du travail. Notamment, le Docteur Gagnon m'a offert son expertise en matière de recherches qualitatives. Mais plus que tout, je le remercie pour les méthodes de recherche qu'il m'a enseignées et pour l'excellence de son travail de correction. De la personne, j'essayerai de retenir la rigueur et la minutie.

Je tiens également à remercier le Docteur Denis Martel, professeur au département d'Éducation Physique de l'Université de Montréal, pour ses judicieux conseils qui m'ont permis de raffiner ce mémoire.

Ma décision de prendre part à un exercice scientifique a nécessairement impliqué certains membres de ma famille. À ma compagne Manon, je la remercie de sa patience et de l'amour qu'elle m'a prodigué. Enfin, j'offre mes derniers remerciements à mes parents pour le support inconditionnel qu'ils m'ont apporté jusqu'à maintenant.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
CHAPITRE I.....	1
PROBLÉMATIQUE.....	1
La remise en question de l'approche prescriptive du formateur universitaire.....	1
La pratique pédagogique réflexive.....	2
Les raisons supportant la réalisation de cette étude.....	7
L'objectif de l'étude.....	9
CHAPITRE II.....	10
MÉTHODOLOGIE.....	10
Le choix d'une méthode de recherche.....	10
Le contexte de l'étude.....	10
Les stratégies de cueillette des données.....	15
Les stratégies d'analyse des données.....	15
CHAPITRE III.....	24
RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	24
Le cas 1, Marc.....	24
Description de son profil et de ses préconceptions.....	24
Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses de Marc aux questions dirigées.....	26
Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives qui concernent ses événements marquants.....	36
Les recommandations pour le formateur.....	41
Le cas 2, Steeve.....	44
Description de son profil et de ses préconceptions.....	44
Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses de Steeve aux questions dirigées.....	46
Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives qui concernent les événements marquants de Steeve.....	56
Les recommandations pour le formateur.....	60
Le cas 3, Michel.....	64
Description de son profil et de ses préconceptions.....	64

Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses de Michel aux questions dirigées	65
Description des relations existant les réponses de Michel aux questions dirigées.....	69
Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives qui concernent les événements marquants de Michel.....	71
Les recommandations pour le formateur	75
CHAPITRE IV	78
CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE	78
Le profil des étudiants	
échos des études du passé	78
La manifestation des relations existant entre l'évolution des préoccupations des étudiants-maîtres dans un processus d'apprentissage à une pratique pédagogique réflexive.....	79
Des recommandations pour la formation des étudiants-maîtres à une pratique réflexive.....	81
Les suggestions de recherches	84
RÉFÉRENCES	86
ANNEXE A.....	89
ANNEXE B.....	101
ANNEXE C.....	115

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La remise en question de l'approche prescriptive du formateur universitaire

Les programmes de formation des maîtres offrent à l'apprenti un environnement plus propice à l'acquisition de connaissances qu'à l'exploitation de pratiques efficaces de l'enseignement. Par surcroît, la formation universitaire dirige l'étudiant-maître vers des approches découlant de connaissances scientifiques basées sur la systématisation et la rationalisation, alors que l'enseignant est prisonnier d'un terrain parsemé d'embûches imprévisibles où "l'informalité" fait habituellement partie du contexte (Schön, 1987). Les connaissances scientifiques ou théoriques semblent difficilement applicables puisque chaque situation d'enseignement est unique et qu'il n'existe pas de panacée qui permet d'affronter les problèmes de chaque contexte spécifique d'intervention (Martel et Paré, 1992; Troyer, 1989; Kelsay, 1989; Schön, 1987). Ainsi, les programmes de formation initiale ne préparent pas vraiment les étudiants-maîtres aux situations réelles à venir dans le domaine de l'enseignement car ils ne fournissent pas à l'intervenant suffisamment de savoirs pratiques qui lui serviront tout au long de sa carrière (Troyer, 1989).

Plusieurs membres de la communauté scientifique spécialistes de la pédagogie remettent actuellement en question l'approche traditionnellement prescriptive des enseignements du formateur. Cette approche consiste essentiellement à proposer un modèle de comportement didactique à l'étudiant-maître et à l'entraîner afin qu'il puisse maîtriser le mieux possible l'habileté pédagogique en question. Bien que cette approche s'avère relativement efficace en situation de laboratoire, son produit ne répond pas adéquatement aux besoins des enseignants (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988). Comme plusieurs auteurs, nous croyons que les formateurs universitaires devraient préconiser davantage une approche inductive (Martel et Paré, 1992; Posner, 1989; Kelsay, 1989;

Brunelle, Spallanzani, Tousignant, Martel et Gagnon, 1989; Troyer, 1989; Placek et Dodds, 1988; Goodman, 1988; Gore, 1987; Hoover et Carroll, 1987; Ross et Hannay, 1986; Cruickshank, 1986; Tabachnick et Zeichner, 1984). Le formateur qui s'inscrit dans cette approche amène l'étudiant-maître à établir des relations entre l'apparition de comportements d'apprenants qui favorisent l'apprentissage et la présence de comportements d'enseignant qui peuvent y être associés (Brunelle et al., 1988). Cette formation favorise, chez les étudiants-maîtres, une attitude plus réflexive vers une recherche constante des comportements d'enseignant efficaces. L'approche inductive serait donc plus enclin à offrir aux étudiants des conditions pour les stimuler à développer une autonomie professionnelle leur permettant de s'adapter aux éléments changeants de leur contexte d'enseignement. En période de formation initiale, ce processus viserait à initier les étudiants à la pratique pédagogique réflexive (PPR).

La pratique pédagogique réflexive

La PPR constitue un processus systématique et récurrent par lequel l'enseignant (a) prélève des informations inhérentes à son contexte d'enseignement, (b) traite ces informations et (c) propose, s'il y a lieu, des hypothèses d'action susceptibles d'améliorer la situation perçue. Cette définition est inspirée de celles formulées par des auteurs qui se sont intéressés à l'étude de la PPR:

- l'enseignement réflexif est un exercice d'enseignement qui s'effectue avec l'aide de pairs dans le but de permettre aux étudiants-maîtres d'apprendre en donnant des considérations immédiates et réfléchies à leurs prestations (Troyer, 1989);
- le processus de réflexion est la révision, la reconstruction et l'analyse de la performance de l'enseignant et des apprenants, de même que l'explication des phénomènes par des

indices observables provenant directement de la situation d'enseignement (Shulman, 1987);

- le processus réflexif permet à l'enseignant autonome de recueillir des informations qui lui permettent de prendre conscience des problèmes d'apprentissage vécus par ses étudiants et de traiter cette information afin de créer des conditions d'apprentissage mieux adaptées aux besoins des apprenants (Brunelle et al., 1989).

D'un point de vue scientifique, la PPR demeure un processus relativement peu étudié sur le continent américain. Les quelques chercheurs qui se sont attardés à l'étude de la PPR concluent qu'elle constitue un processus efficace pour amener les étudiants-maîtres et les enseignants à prendre conscience de l'impact de leurs actions pédagogiques (Kelsay, 1989; Troyer, 1989; Brunelle et al., 1989; Hoover et Carroll, 1987). De plus, les résultats d'études de Brunelle et al. (1989) ainsi que de Hoover et Carroll (1987) révèlent que des étudiants-maîtres et des enseignants peuvent modifier consciemment leurs comportements d'enseignement lorsqu'ils reçoivent une formation qui les amène à réfléchir de façon systématique sur des composantes de leur enseignement. Enfin, les résultats de l'étude de Spallanzani et Tousignant (1990) indiquent que l'application systématique d'une stratégie de réflexion peut influencer les étudiants-maîtres dans leur façon de concevoir l'efficacité de l'enseignement.

Ces conclusions de recherche sur la PPR nous apparaissent très encourageantes. De plus, comme il existe peu de résultats d'études sur la pratique réflexive en enseignement, l'exploration de cette avenue de recherche nous semble pleinement justifiée. Cette étude s'inscrit donc dans le courant de recherche qui vise la production de connaissances sur des conditions favorables et efficaces à l'application d'une stratégie d'enseignement à la pratique pédagogique réflexive chez des étudiants-maîtres en éducation physique.

Pour une recherche d'efficacité des stratégies de formation à la PPR

Le potentiel d'action d'une PPR sur le savoir, le savoir faire et le savoir être du praticien est un considérant d'importance dans la promotion de ce processus à une perspective de formation initiale. Toutefois, et comme le soutient Troyer (1989), l'utilisation d'un processus de réflexion en enseignement s'avère utile seulement lorsque les apprentis sont habilités à l'exploiter adéquatement. En ce sens, l'application efficace d'une stratégie de réflexion en enseignement est influencée par certains facteurs. D'une part, Brunelle et al. (1989) souligne qu'une utilisation à bon escient d'une PPR semble associée à des caractéristiques des personnes et des contextes d'application. D'autre part, Kelsay (1989) soutient que les préconceptions¹ des étudiants exercent une influence certaine sur (a) la nature de leurs préoccupations en enseignement et sur (b) leur socialisation professionnelle²

Les chercheurs qui se sont attardés à étudier plus spécifiquement le phénomène des préconceptions soulèvent des conclusions qui nous semblent révélatrices de l'importance que l'on devrait accorder à celles-ci dans les programmes de formation. Ainsi, les étudiants débutent leur programme de formation avec des préconceptions plus ou moins justes de la profession d'enseignant et des différents aspects qui la composent (Spallanzani et Tousignant, 1990; Placek et Dodds, 1988; Tabachnick et Zeichner, 1984; Weinstein, 1989; Goodman, 1988; Su, 1990; Dewar et Lawson, 1984). À cet effet, Su (1990), estime que la connaissance des préconceptions plus ou moins exactes des étudiants permettraient au formateur de modifier celles-ci vers des conceptions plus justes eu égard à la nature et aux buts de l'éducation et de la profession d'enseignant. De plus, il existe une grande variabilité quant à la nature des préconceptions des étudiants qui amorcent leur formation (Spallanzani et Tousignant, 1990; Placek et Dodds, 1988; Tabachnick et Zeichner 1984; Weinstein,

¹ Les préconceptions font références, dans cette problématique, aux idées qu'un individu se fait de la profession d'enseignant de l'activité physique.

² En enseignement, la socialisation professionnelle est le processus par lequel un individu, admis dans un programme de formation des maîtres, acquiert les connaissances, les valeurs et les habiletés propres à cette profession.

1989; Goodman, 1988; Su, 1990; Dewar et Lawson, 1984). C'est pourquoi, Weinstein (1989) affirme que le formateur se doit de connaître les préconceptions des étudiants afin d'adapter sa matière à leur besoin de formation.

À la lumière de cette recension d'écrits, les préconceptions des étudiants sont certes un facteur à considérer dans l'élaboration d'une stratégie de formation à une PPR. En ce sens, Martel et Paré (1992) semblent catégoriques lorsqu'ils affirment qu'une formation à la PPR implique la connaissance et la compréhension de certains considérants: *"cette formation ne saurait se faire efficacement sans que le formateur s'attarde à identifier les compétences et les préconceptions acquises par les futurs enseignants avant leur arrivée en milieu formel de formation."* Pourtant, aucune conclusion des études répertoriées n'a permis de décrire spécifiquement les relations qui existent entre la nature des réflexions des étudiants-maîtres en cours de formation et leurs préconceptions. Spallanzani et Tousignant (1990) évoquent d'ailleurs la nécessité de réaliser des études plus approfondies sur les préconceptions des étudiants-maîtres pour mieux comprendre le processus de formation d'enseignants capables de réaliser un acte pédagogique réfléchi et autonome. De plus, Kelsay (1989) mentionne qu'il y a un besoin de comprendre comment et pourquoi les préconceptions influencent les processus de réflexion en enseignement et aussi d'identifier des préconceptions qui seraient plus compatibles avec ces processus. Il nous apparaît donc intéressant que l'on s'attarde à l'étude de ce phénomène avec une plus grande précision.

La nature des réflexions des étudiants-maîtres
en relation avec leur pratique pédagogique

Martel et Paré (1992) ont développé un modèle conceptuel (figure 1) visant à présenter une perspective tridimensionnelle de composantes qu'ils ont considérées dans l'élaboration de leur stratégie de formation à une PPR. Le modèle illustre l'interaction qui peut exister entre le contenu de la réflexion d'un étudiant-maître, le rôle de l'étudiant-maître et le rôle du formateur:

"Chacune des unités du cube représente théoriquement une situation unique de formation pour un étudiant-maître engagé dans l'apprentissage d'une pratique pédagogique réflexive. En pratique, c'est en définissant continuellement cette situation de formation à la réflexion (contenu de la réflexion, rôle de l'étudiant-maître, rôle du formateur) que le formateur pourra choisir des stratégies pédagogiques adaptées en vue de faire progresser l'étudiant vers une pratique pédagogique réflexive autonome. Le but ultime de cette pratique pédagogique réflexive étant d'amener l'étudiant-maître à centrer le contenu de sa réflexion sur l'impact de ses actions pédagogiques dans l'optique d'adapter les conditions d'apprentissage offertes aux apprenants en instaurant des modifications pendant l'action susceptibles de favoriser leur développement et leur apprentissage (Martel et Paré, 1992, p.13) "

Dans le modèle proposé, nous nous intéressons plus particulièrement à l'axe "contenu de la réflexion". Cette dimension du modèle révèle trois types de préoccupations que peuvent avoir les enseignants en relation avec leur pratique pédagogique. En s'appuyant sur le cadre théorique de Fuller (1969), Martel et Paré (1992) suggèrent ainsi que les réflexions

de l'étudiant-maître, suite à différentes expériences d'enseignement, peuvent porter sur des préoccupations de nature personnelle (reliées à leur propre personne relativement à leur survie dans le rôle d'enseignant), des préoccupations qui concernent leurs tâches d'enseignant (habiletés d'enseignement) et des préoccupations en rapport avec l'impact de leur pratique pédagogique sur les comportements ou l'apprentissage des apprenants.

Ce dernier axe du modèle de Martel et Paré (1992) nous servira de cadre de référence pour (a) analyser la nature des préconceptions des étudiants-maîtres ainsi que de leurs préoccupations en cours de formation et (b) décrire les relations qui existent entre ces dernières préoccupations et leurs préconceptions.

Les raisons supportant la réalisation de cette étude

1. Les recherches sur la PPR sont relativement nouvelles et peu nombreuses. Par ailleurs, les quelques chercheurs qui se sont attardés à l'étude de la PPR conclurent qu'elle constitue un processus efficace pour amener les étudiants-maîtres et les enseignants à prendre conscience de l'impact de leurs actions pédagogiques, à modifier consciemment leurs comportements d'enseignement et à influencer leur façon de concevoir l'efficacité de l'enseignement. Il y a donc un besoin de produire des connaissances sur la PPR afin d'identifier les conditions de son enseignement efficace dans les programmes de formation des maîtres.

2. Plusieurs facteurs influencent les processus de réflexion des étudiants. Parmi ces derniers, les préconceptions semblent être un considérant important dans la sélection des stratégies d'apprentissage à une PPR. Pourtant, aucune des conclusions des études répertoriées n'a pas permis de décrire spécifiquement les relations qui existent entre la nature des préoccupations des étudiants-maîtres en cours de formation et leurs préconceptions.

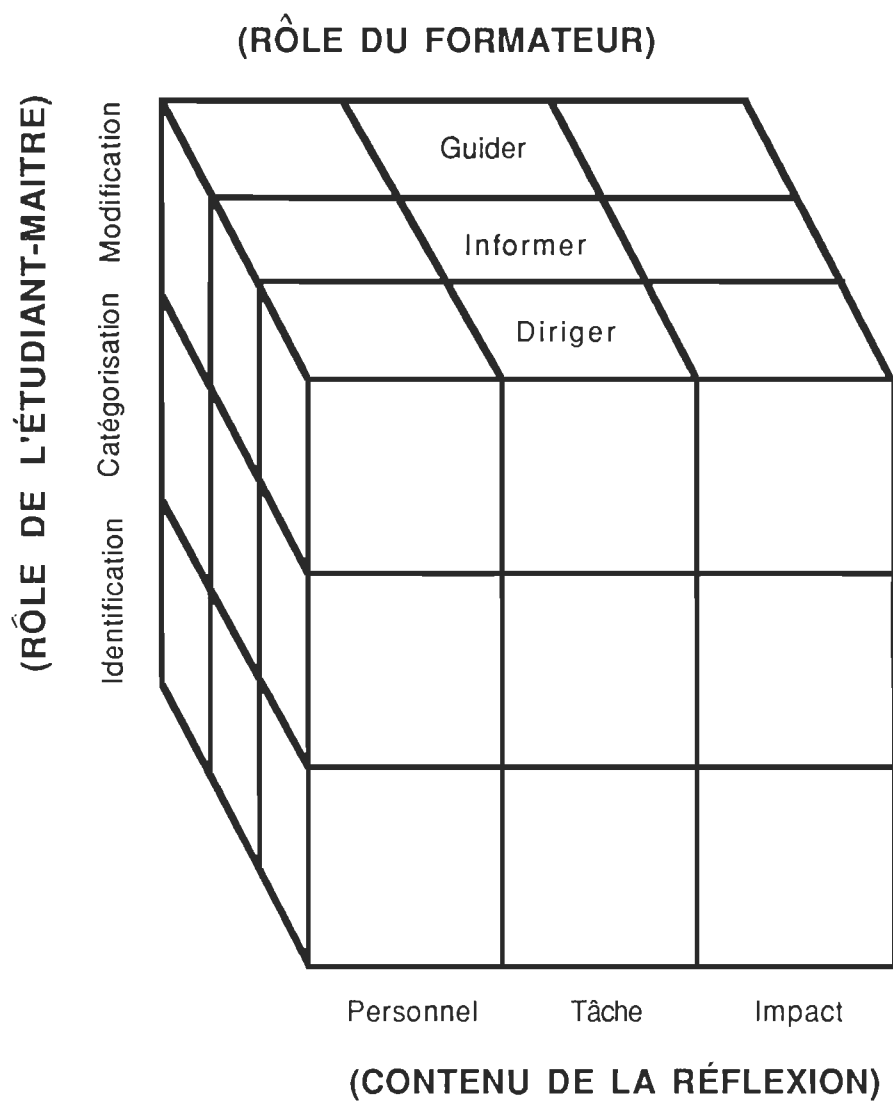


Figure 1. Modèle conceptuel de Martel et Paré (1992) illustrant une perspective tridimensionnelle des composantes à considérer dans l'élaboration de stratégies de formation à une pratique pédagogique réflexive.

L'objectif de l'étude

Cette recherche s'inscrit dans le courant de recherche qui vise la production de connaissances sur des conditions favorables et efficaces à l'application d'une stratégie d'enseignement à la pratique pédagogique réflexive chez des étudiants-maîtres en éducation physique. Elle a pour objectifs de décrire:

- a) les préconceptions de trois étudiants-maîtres de deuxième année en éducation physique;
- b) la nature des préoccupations des étudiants-maîtres en relation avec leur pratique pédagogique en cours de formation;
- c) les relations entre l'évolution des préoccupations des étudiants-maîtres dans un processus d'apprentissage à la pratique pédagogique réflexive (PPR) et leurs préconceptions.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Dans la section méthodologique de cette étude, les sujets sont les suivants: le choix d'une méthode de recherche, le contexte de l'étude, la stratégie de formation à la pratique pédagogique réflexive, la stratégie de sélection des trois étudiants-maîtres, les stratégies de cueillette des données, les stratégies d'analyse des données et l'évaluation de certains critères de scientificité.

Le choix d'une méthode de recherche

Le caractère très distinct des problèmes de recherche implique le chercheur à choisir une méthode particulière d'investigation. Il nous semble que le caractère de cette étude est tout à fait compatible à l'utilisation de l'étude de cas comme méthode efficace d'investigation. Merriam (1988) définit l'étude de cas de type qualitatif comme un processus qui permet au chercheur de décrire et d'analyser, dans une perspective holistique, une entité (un événement, un phénomène, un processus, un individu, un programme, une institution ou un groupe social) d'une façon intensive durant une certaine période de temps. Plus précisément, nous avons opté pour une étude de cas de type descriptif-interprétatif (selon la classification de Merriam, 1988) dont les résultats obtenus seront de nature qualitative.

Le contexte de l'étude

L'étude a été menée dans le cadre d'un laboratoire d'enseignement de l'activité physique à la session d'automne 1992. Il est à noter que ce cours fait partie d'un programme de formation initiale en éducation physique à l'Université du Québec à Trois-

Rivières. Les objectifs poursuivis par les étudiants-maîtres étaient les suivants: (a) connaître, comprendre et pratiquer efficacement les étapes d'une pratique pédagogique réflexive; (b) connaître, comprendre et pratiquer efficacement les habiletés d'enseignement qui sont enseignées dans ce cours et (c) élaborer efficacement la planification de micro-leçons.

Le laboratoire d'enseignement est d'une durée totale de 14 semaines dont quatre sont consacrées à la réalisation d'examen et 10 à la présentation des activités d'apprentissage du cours. À chacune de ces 10 semaines, l'étudiant était invité à: (a) participer à une leçon théorique (d'une durée de 3 heures) portant sur des habiletés d'enseignement; (b) enseigner une micro-leçon (d'une durée de 10 minutes) et (c) analyser sur bande vidéo son enseignement réalisé lors de la micro-leçon en répondant à un questionnaire-guide.

La stratégie de formation à la pratique pédagogique réflexive

La stratégie de formation utilisée, afin d'initier les étudiants-maîtres à la PPR et leur permettent de se pencher sur certaines habiletés d'enseignement, est divisée en trois blocs d'apprentissage à une PPR.

Le premier bloc d'apprentissage, d'une durée de 4 semaines, comporte une démarche de réflexion qui invite l'étudiant à: (a) vérifier la présence dans son enseignement de pratiques pédagogiques-cibles; (b) établir les différences entre ses prévisions et ses réalisations pédagogiques; (c) apprécier la qualité d'habiletés d'enseignement exploitées en fonction des objectifs visés par leur utilisation; (d) élaborer une hypothèse d'action pour améliorer sa prochaine micro-leçon; (e) identifier l'événement le plus marquant de sa micro-leçon.

Le deuxième bloc d'apprentissage à une PPR, d'une durée de 3 semaines, amène l'étudiant-maître à catégoriser ses pratiques pédagogiques les plus significatives en fonction de leur efficacité et à identifier les raisons qui semblent être la cause du niveau de succès ou

de difficulté vécu dans l'exploitation de ces diverses pratiques pédagogiques. En fait, la démarche de réflexion invite l'étudiant à: (a) identifier trois pratiques pédagogiques utilisées de façon efficace (ordre décroissant); (b) expliquer les raisons qui semblent justifier le succès de l'utilisation de chacune de ces pratiques pédagogiques; (c) identifier trois pratiques pédagogiques utilisées de façon peu efficace (ordre décroissant); (d) expliquer les raisons qui semblent justifier l'insuccès de l'utilisation de chacune de ces pratiques pédagogiques; (e) élaborer une hypothèse d'action pour améliorer sa prochaine micro-leçon; (f) identifier l'événement le plus marquant de la micro-leçon.

Le troisième bloc d'apprentissage, d'une durée de 3 semaines, permet à l'étudiant-maître d'identifier des modifications apportées à ses prévisions pédagogiques pendant son enseignement. Ce dernier bloc vise à sensibiliser les étudiants à une réflexion pédagogique pendant le déroulement de leur enseignement. L'étudiant est donc invité à visionner sa micro-leçon afin de rechercher et d'identifier les modifications qu'il a apportées en rapport avec le contenu et le déroulement de sa micro-leçon. L'étudiant doit par la suite préciser les indices qui l'ont incité à apporter ces modifications pédagogiques et dégager l'impact de ces ajustements sur son enseignement. Précisément, la démarche de réflexion invite l'étudiant à: (a) décrire ce qu'il a le mieux réussi et expliquer les causes ainsi que les effets de ce succès sur son enseignement; (b) décrire ce qu'il a le moins réussi et expliquer les causes ainsi que les conséquences de cet insuccès sur son enseignement; (c) préciser si ses prévisions pédagogiques ont été modifiées pendant le déroulement de sa micro-leçon afin, selon le cas: de préciser la nature, les raisons et les effets des modifications ou d'expliquer les raisons du maintien intégral des prévisions pédagogiques établies; (d) élaborer une hypothèse d'action pour améliorer sa prochaine micro-leçon et (e) identifier l'événement le plus marquant de la micro-leçon.

Ainsi, l'évolution des étudiants-maîtres dans le processus d'apprentissage à une PPR fut constatée à l'aide de questionnaires (voir annexe A) qui avaient pour objet de guider les

réflexions des étudiants-maîtres à travers la réalisation systématique de chacun de ces trois blocs d'apprentissage à une PPR.

La stratégie de sélection des trois étudiants-maîtres

Lors de la phase préliminaire de l'étude, 36 étudiants-maîtres inscrits à un laboratoire d'enseignement de l'activité physique ont répondu à un questionnaire portant sur leurs préconceptions en rapport avec les caractéristiques d'un bon enseignant et sur l'efficacité de l'enseignement. L'analyse des réponses des étudiants-maîtres selon les trois types de préoccupations (personnel, tâche, impact) du modèle conceptuel de Martel et Paré (1992) a permis d'identifier trois étudiants-maîtres ayant des préconceptions relativement distinctives (tableau 1)

TABLEAU 1

DESCRIPTION DES PRÉCONCEPTIONS DES TROIS ÉTUDIANTS-MAÎTRES SÉLECTIONNÉS

Les préconceptions de Marc

Personnel	Tâche	Impact
<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit connaître sa matière - Il doit être polyvalent dans sa pratique d'activités sportives - Il doit dégager une belle image de lui-même - Il doit être juste avec tous les apprenants 	<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit bien communiquer sa matière <p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cet enseignement doit présenter une bonne organisation 	<p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps d'apprentissage moteur des apprenants doit être élevé

Les préconceptions de Steeve

Personnel	Tâche	Impact
<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit connaître le fonctionnement du corps humain - Il doit avoir une bonne connaissance des techniques inhérentes à chaque sport 	<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit enseigner d'une façon claire et précise <p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cet enseignement doit être progressif - Cet enseignement doit être bien préparé - Les tâches d'apprentissage doivent être simples et bien définies 	<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt des apprenants doit être maintenu <p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps d'engagement moteur des apprenants doit être maximisé - Le temps d'engagement cognitif des apprenants doit être maximisé - Cet enseignement doit être adapté au niveau d'apprentissage des apprenants

Les préconceptions de Michel

Personnel	Tâche	Impact
<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit être dynamique - Il doit être sérieux - Il doit être autoritaire - Il doit être sociable - Il doit être responsable - Il doit avoir plein de nouvelles idées <p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit être à l'écoute des apprenants 	<p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit apporter de nouvelles choses aux apprenants 	

Les stratégies de cueillette des données

Les préconceptions des étudiants-maîtres.

Le prélèvement des préconceptions des étudiants-maîtres s'est effectué à l'aide du questionnaire appelé "*questionnaire de prélèvement des préconceptions*" (voir annexe B) qui fut administré au début du laboratoire d'enseignement. Ce dernier est une version adaptée du questionnaire de Tousignant (1991) intitulé "*Réflexion personnelle sur l'intervention et la formation professionnelle en activité physique*". En fait, il reprend pour l'essentiel les éléments des modèles conceptuels de Dewar et Lawson (1984) et de Su (1990) (tableau 2 et 3 dans l'annexe C). Il comporte vingt et une questions regroupées en trois sections à savoir les facteurs personnels situationnels et sociaux ayant possiblement influencés l'individu dans son choix de faire carrière en enseignement de l'activité physique. Par l'entremise du questionnaire, trois objectifs étaient ainsi recherchés: (a) permettre la sélection des étudiants-maîtres nécessaires à l'étude; (b) recueillir des informations descriptives et précises des expériences acquises par l'individu; (c) permettre de prélever certaines préconceptions des étudiants-maîtres ayant trait à l'efficacité de l'enseignement.

Les stratégies d'analyse des données

Description de l'analyse des questionnaires de prélèvement des préconceptions.

Les informations jugées pertinentes pour cette étude qui étaient contenues dans les réponses du questionnaire de prélèvement des préconceptions de chacun des trois étudiants-maîtres ont d'abord été identifiées. Par la suite, elles ont fait l'objet de descriptions détaillées.

Description de l'analyse des questionnaires guides.

Les réponses des étudiants-maîtres aux questions provenant des questionnaires guides étaient présentées sous forme de réflexions plus ou moins élaborées. Ceci nous a amené à

choisir une technique d'analyse de contenu afin de soutirer des informations jugées pertinentes tout en demeurant fidèles aux propos des étudiants-maîtres. Plus précisément, il s'agit d'une analyse du contenu manifeste de type qualitatif. "*Le contenu manifeste renvoie à ce qui est dit ou écrit explicitement dans un texte. De plus, l'analyse qualitative de contenu vise à interpréter le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses particularités*" (Landry, 1992). Cet exercice d'analyse de contenu s'est organisé en s'appuyant sur certaines des étapes proposées par Landry (1992):

Étape 1: identification des unités d'analyse et leur regroupement par question et par bloc d'apprentissage.

Landry (1992) définit l'unité d'analyse comme la plus petite unité de signification. Elle correspond, selon L'Écuyer (1990), à l'identification des éléments du texte possédant un "sens complet en eux mêmes". Inspirés de la classification de Krippendorff (1980), nous avons opté pour des unités d'analyse de type syntaxique. Ces unités renvoient les réponses de l'étudiant-maître à des éléments de la grammaire telle que la phrase. Afin de créer ces unités d'analyse, les trois règles suivantes ont été respectées: (1) conserver les éléments de réflexions se rapportant à la question posée; (2) réduire en une phrase l'essentiel des éléments de la réflexion; (3) retenir une idée par phrase. L'exemple suivant illustre l'identification des unités d'analyse et leur regroupement par question et par bloc d'apprentissage:

Cet exemple est tiré d'une des réponses du deuxième cas: La question: Quelles différences as-tu notées entre ce que tu avais prévu et ce que tu as réellement fait ? La réponse du sujet 2: "J'ai utilisé toujours les deux ou trois mêmes rétroactions pendant les éducatifs. Par ailleurs, j'avais prévu de poser des questions sur les types de déplacement possible dans l'eau et dans les airs. Suite à la correction de mon plan de séance, quelqu'un m'a dit que cela ne cadrerait pas dans mon sujet. J'ai donc décidé de soustraire cette partie de

mon préambule et j'ai mis plus d'emphase sur les déplacements au sol à l'aide de questions au groupe. Cela a créé un intérêt qui a motivé le groupe pour le reste de la micro-leçon."

Élément de la réponse du cas 2 apparaissant au recto de la première unité d'analyse:

Recto

"J'ai utilisé toujours les 2 ou 3 mêmes rétroactions pendant les éducatifs."

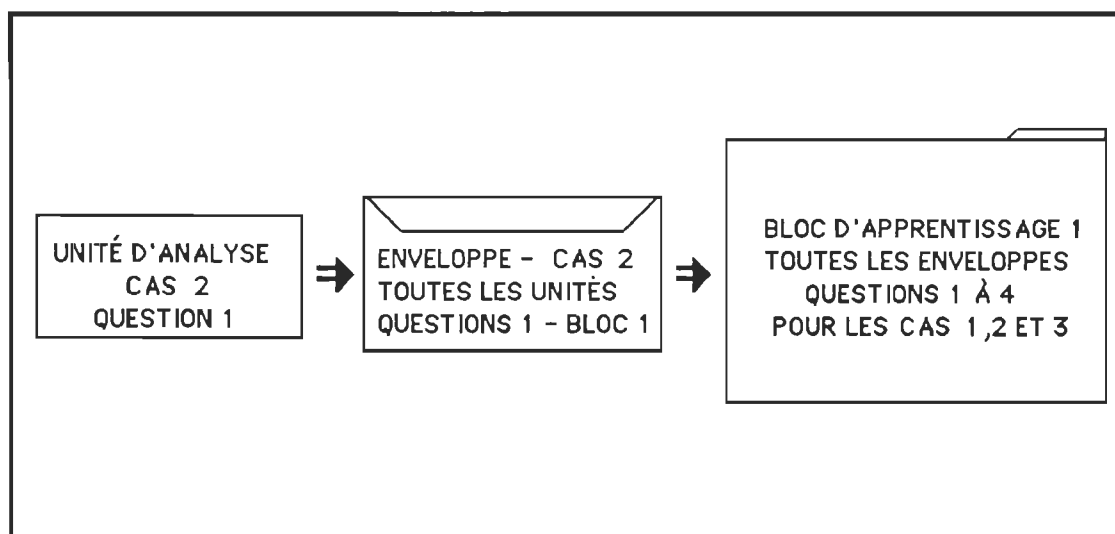
Élément de la réponse du cas 2 apparaissant au recto de la deuxième unité d'analyse:

Recto

"D'autre part, j'ai soustrait certains éléments de mon préambule et mis plus d'emphase sur d'autres éléments. Cela a créé un intérêt qui a motivé le groupe pour le reste de la micro-leçon."

Par la suite, chaque unité d'analyse était regroupée en fonction de leur question d'origine dans des enveloppes identifiées à cette fin, pour ensuite, être classées par bloc d'apprentissage dans des fichiers. Ce dernier exercice d'organisation avait pour fondement de faciliter la gestion des données recueillies. L'exemple qui suit illustre ce dernier exercice.

Regroupement des unités d'analyse par question dans le premier bloc d'apprentissage



Étape 2: catégorisation des unités d'analyse.

La catégorisation des unités d'analyse fut réalisée en deux étapes. Dans un premier temps, les unités d'analyse ont été classées de façon déductive selon les thèmes identifiés sur l'axe "contenu de la réflexion" du modèle conceptuel de Martel et Paré (1992) (figure 2). Les règles suivantes ont été observées dans l'établissement de relations sémantiques entre les unités d'analyse et les thèmes du modèle conceptuel: (1) les énoncés dans lesquels l'étudiant-maître se souciait de l'intégrité de sa personne dans la réalisation de sa séance d'enseignement (ex.: se manifeste par la peur de perdre le contrôle, la peur de ne pas être à la hauteur de la situation, etc.), ont été classés dans le thème "personnel"; (2) les énoncés dans lesquels l'étudiant-maître se préoccupait de la pratique et l'expérimentation des habiletés d'enseignement (ex.: poser des questions, faire des démonstrations, varier les stimuli, etc.), ont été classés dans le thème "tâche"; (3) les énoncés dans lesquels l'étudiant-maître se souciait de l'impact de ses comportements pédagogiques sur l'apprentissage ou le comportement des apprenants (ex.: je savais que mon explication n'était pas claire parce

qu'Éric, Marie et Paul m'ont questionné sur ce que j'avais expliqué.), ont été classés dans le thème "impact".

Thèmes du modèle

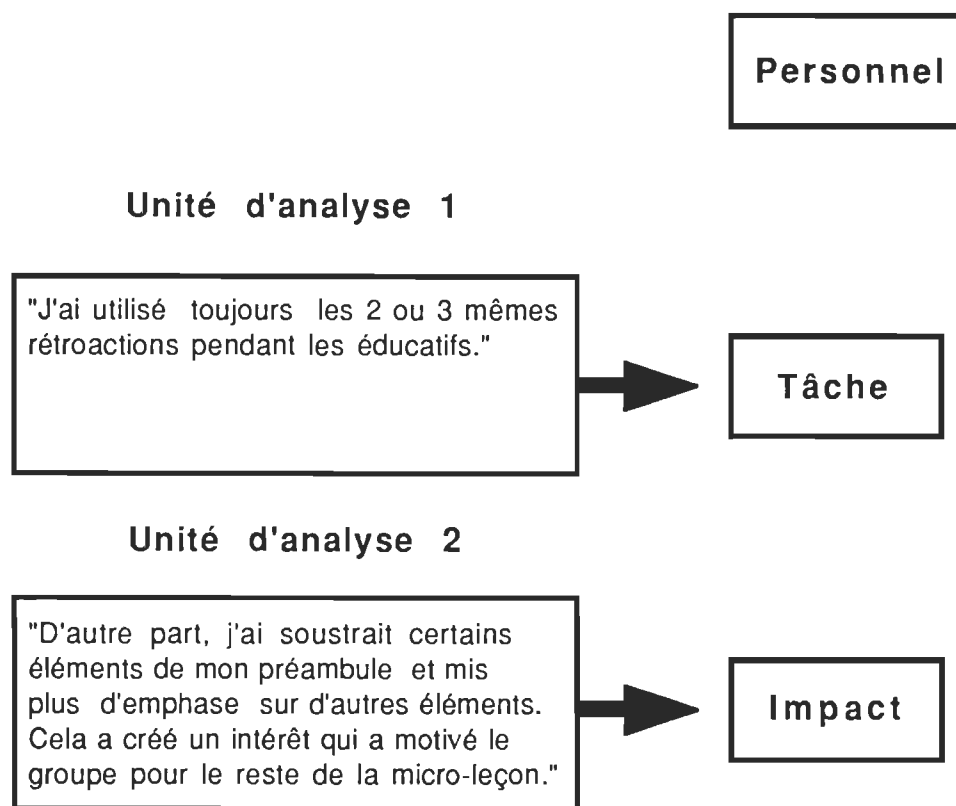


Figure 2. Illustration de la technique d'analyse déductive utilisée pour classer les unités d'analyse par thème selon l'axe "contenu de la réflexion" du modèle conceptuel de Martel et Paré (1992).

Dans un deuxième temps, une analyse inductive a permis l'émergence de catégories et le développement d'une taxonomie (figure 3). L'Écuyer (1987) perçoit la catégorie "comme une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés sans en forcer le sens". Le travail de développement des taxonomies fut réalisé au moyen d'une technique d'analyse inductive inspirée par une méthode utilisée par

Spradley (1980). Cette technique a permis d'induire progressivement des catégories en établissant des relations sémantiques se rapportant à la nature des préoccupations soulevées par l'étudiant-maître. Afin d'induire les catégories, les deux règles suivantes ont été respectées: (1) pour un même thème, le chercheur doit réunir les unités d'analyse se rapportant à une préoccupation (catégorie) de même nature; (2) lorsque la catégorisation d'une unité d'analyse est ambiguë pour le chercheur, ce dernier doit vérifier le matériel dont il dispose (enregistrement vidéo des micro-leçons, réponses originales aux questions provenant des questionnaires d'observation, planifications écrites des micro-leçons) afin de demeurer fidèle à l'intention de l'étudiant-maître.

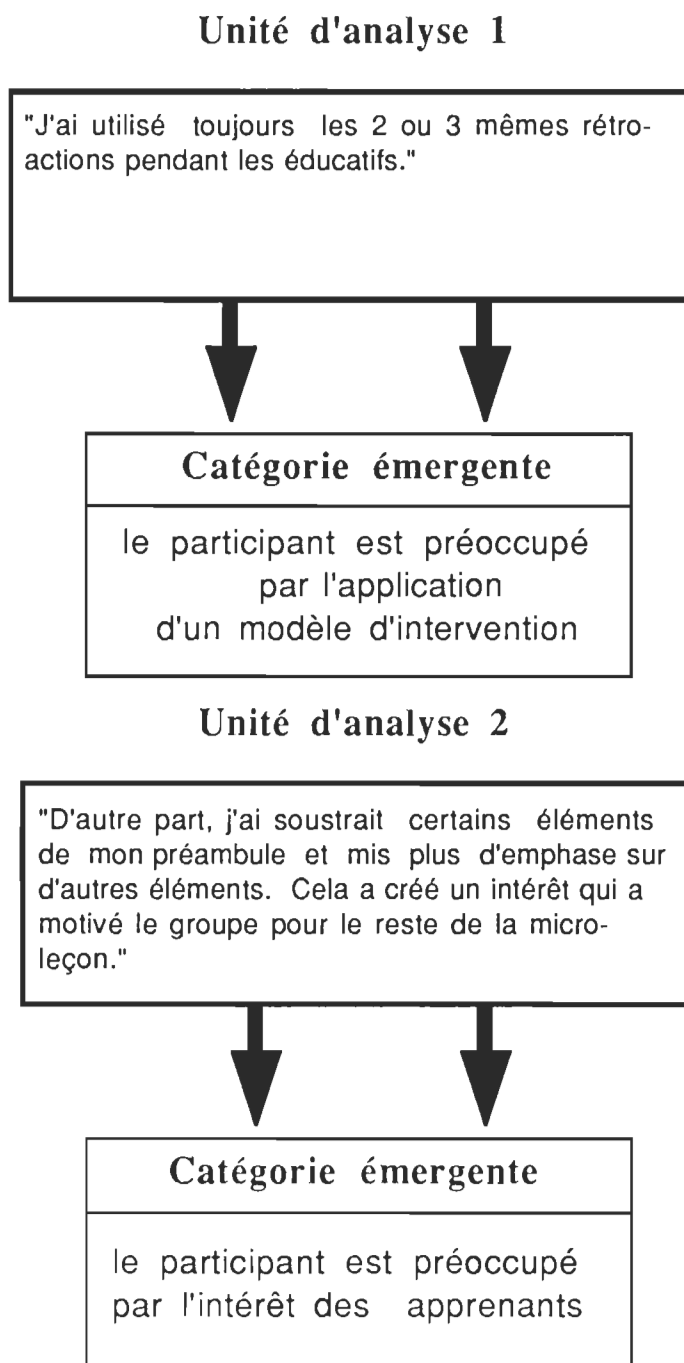


Figure 3. Illustration de la technique d'analyse inductive utilisée pour identifier les catégories analytiques.

L'évaluation de certains critères de scientificité

Pour Brunelle (1991), la valeur d'une recherche qualitative dépend en bonne partie de son bon degré de crédibilité, c'est-à-dire "*de confiance que le lecteur peut avoir dans les faits rapportés.*". À cet égard, certaines précautions à caractère scientifique furent prises au cours de la réalisation de cette recherche.

L'objectivité des formateurs et des étudiants-maîtres

Certaines dispositions préalables à la mise en branle de cette étude furent considérées afin d'éviter toutes influences possibles sur le déroulement "naturel" des événements: (a) les formateurs n'ont pas été avertis de la réalisation de l'étude ni avant ni pendant l'évolution du laboratoire d'enseignement; (b) la sélection des trois étudiants-maîtres s'est effectuée au terme du laboratoire. Ainsi, en aucun temps, les étudiants-maîtres furent renseignés de leur participation à une investigation.

La vérification des erreurs de transcription

Les informations offertes par les étudiants-maîtres firent l'objet de plusieurs manipulations lors des différentes analyses réalisées par le chercheur au cours de cette étude. Entre autres, ces opérations favorisaient les possibilités de multiplier les erreurs de transcription. Pour éviter et corriger ces erreurs, le chercheur a fait de multiples lectures afin de s'assurer de l'intégrité des informations recueillies.

La fidélité inter-analystes

Un premier test de fidélité inter-analystes fut effectué lors de l'analyse des questionnaires guides. Un recours à deux chercheurs experts possédant une très bonne connaissance du modèle conceptuel de Martel et Paré (1992) fut nécessaire pour réaliser ce test. Une cinquantaine d'unités d'analyse fut classée selon les thèmes (personnel, tâche

impact) de l'axe "contenu de la réflexion" du modèle. Le test a révélé un coefficient de fidélité de 88 %.

Enfin, un deuxième test de fidélité fut effectué lors de l'analyse des relations existant entre les préoccupations des étudiants maîtres et leurs préconceptions. Une des étapes de cette analyse comparative consistait à classer les éléments de préconceptions des étudiants-maîtres selon les thèmes du modèle conceptuel de Martel et Paré (1992). Ce test fut réalisé avec l'aide d'une personne non familière avec la recherche. Ainsi, les 10 éléments de préconceptions d'un des étudiants-maîtres (Steeve) furent classés. Le test a présenté un coefficient de réussite de l'ordre de 86%.

CHAPITRE III

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ET DISCUSSIONS

Les résultats de l'étude sont présentés en fonction de chaque étudiant-maître. Premièrement, une description du profil de celui-ci permet d'identifier ses préconceptions sur les caractéristiques d'un bon enseignant en activité physique, d'un enseignement efficace et des activités qui devraient lui permettre d'apprendre à enseigner. Par la suite, les résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses aux questions dirigées sont présentés. Puis, les derniers résultats permettent de faire la lumière sur les événements qui ont particulièrement marqué l'étudiant-maître au cours des dix semaines qu'a duré le projet. Enfin, l'ensemble des résultats obtenus donne lieu à la suggestion de quelques recommandations pour le formateur.

Le cas 1, Marc ³

Description de son profil et de ses préconceptions

Marc a vingt-trois ans. Il débute sa deuxième année dans un programme de baccalauréat en enseignement de l'activité physique. Ses expériences en matière d'activités physiques sont nombreuses. Il a été impliqué dans des activités sportives organisées durant une dizaine d'années. De fait, il a évolué dans une multitude de sports tels que le volley-ball, le golf, le base-ball, le hockey et plus particulièrement, le basket-ball. Dans cette dernière discipline, il a d'abord porté les couleurs d'une école secondaire pour ensuite

³ Les noms cités dans l'étude sont des pseudonymes

endosser celles d'une équipe collégiale AA durant une saison. De plus, il a occupé les fonctions de marqueur et d'arbitre durant deux saisons de basket-ball avant de se consacrer à un poste d'entraîneur d'une équipe de basket-ball de niveau secondaire durant une saison.

Marc a également occupé ses loisirs en participant régulièrement à d'autres activités physiques comme le vélo, la course à pied et la musculation.

Malgré tout ce bagage d'expériences, Marc amorça ses études universitaires dans le domaine de l'administration. Cette première année fût très difficile. Il mentionne avoir vécu de mauvaises expériences. Celles-ci l'ont éventuellement conduit à perdre le goût pour l'administration. Déçu par sa première année à l'université, il décida de revenir à sa deuxième option, celle de faire carrière en enseignement de l'activité physique. Cette réorientation s'est largement réalisée sous les influences de sa copine, et plus particulièrement, en s'étayant des conseils d'un proche collaborateur, un éducateur physique. Cette décision a semblé être très positive pour lui. Il a obtenu un rendement académique légèrement supérieur à la moyenne (2,9/4) au terme de sa première année en éducation physique.

Marc estime qu'un bon éducateur physique "*doit être polyvalent dans sa pratique d'activités sportives et non sportives*" en plus de "*bien connaître sa matière (les techniques et les règles)*". Il soutient également qu'un bon enseignant "*ne devrait pas manifester de préférence auprès de certains de ses apprenants*". Enfin, Marc affirme que le bon enseignant de l'activité physique "*doit être un bon communicateur*" en plus d'avoir "*une belle personnalité (belle image)*".

Lorsqu'on lui demande d'identifier les caractéristiques d'un enseignement efficace, Marc associe l'enseignement efficace avec "*une bonne organisation*" et "*un temps d'engagement moteur élevé de la part des apprenants*".

Selon Marc, les activités qui devraient lui permettre d'apprendre à enseigner sont dans l'ordre "*la formation théorique*", "*les laboratoires d'enseignement de certains sports où il est possible de recevoir des rétroactions de la part des autres participants*", "*les expériences comme entraîneur*" et "*les stages d'enseignement*". Il semble donc qu'il perçoit son rôle d'étudiant-maître comme celui qui doit préalablement acquérir des connaissances avant de s'intégrer progressivement dans des activités plus pratiques.

Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses de Marc aux questions dirigées

Les buts visés par les questions dirigées:

La plupart des questions posées chaque semaine aux apprentis enseignants étaient dirigées. Au moyen de ce type de questions, le formateur tentait d'influencer les perspectives réflexives des étudiants-maîtres en les orientant graduellement de préoccupations relatives à leurs tâches d'enseignant vers des préoccupations qui ont trait à l'impact de leurs comportements d'enseignant sur le comportement ou l'apprentissage des apprenants. Le questionnaire guide qui fut utilisé dans le premier bloc d'apprentissage à une PPR, comprenait des questions visant à sensibiliser les étudiants-maîtres à leurs tâches d'enseignant. Au deuxième bloc d'apprentissage, le questionnaire guide amenait l'étudiant-maître à juger de l'efficacité ou de l'inefficacité de ses actions pédagogiques en s'appuyant sur le modèle d'intervention proposé ou encore en se référant aux comportements des apprenants. Les questions dirigées du questionnaire guide qui furent exploitées dans le troisième bloc d'apprentissage, visaient à diriger les réflexions des étudiants-maîtres sur les effets de leurs comportements d'enseignant.

Description de l'évolution des réponses de Marc aux questions dirigées.

Les résultats du tableau 4 révèlent la nature du contenu des réflexions de Marc en rapport avec les questions dirigées des questionnaires guides utilisés dans les trois blocs d'apprentissage à une PPR.

Il est intéressant de constater que Marc a émis des commentaires sur la réalisation de ses tâches d'enseignant et l'impact de ses comportements pédagogiques à chacun des trois blocs d'apprentissage. Par l'entremise des questions dirigées, il s'est donc attardé à des préoccupations qui étaient souhaitées par le formateur. Cependant, il faut noter qu'il s'est penché sur les effets de ses actions d'enseignant dès le premier bloc d'apprentissage et que certaines de ses tâches d'enseignant sont demeurées une source de préoccupation dans le troisième bloc d'apprentissage.

En tout, les questions dirigées ont donné l'occasion à Marc de réfléchir sur des aspects de ses enseignements qui ont été regroupés en 13 catégories. Plus spécifiquement, Marc a présenté six types de préoccupations associées à ses tâches d'enseignant:

- l'application d'un modèle d'intervention (e.g. "*Je n'ai pas présenté l'objectif de la séance*"; "*J'ai fait faire des démonstrations à mes apprenants dans le déroulement de la micro-leçon.*");
- l'application de sa planification (e.g. "*J'ai modifié le contenu de mes questions*"; "*J'ai oublié d'attirer l'attention sur l'action de mes pieds dans la démonstration.*");
- la gestion de son temps (e.g. "*Mon préambule a duré trois minutes et demie plutôt que deux minutes et demie*"; "*Je n'ai pas eu le temps de présenter le deuxième éducatif.*");
- l'utilité de ses actions pédagogiques (e.g. "*Les démonstrations ont aidé à leur faire comprendre certaines explications*"; "*J'ai utilisé des questions de type justificatif*");

pour faire comprendre à Josée et à Marie-France ce qu'elles ne faisaient pas correctement.");

- la clarté de ses expressions (e.g. *"Dans la présentation du contenu de la micro-leçon, l'objectif était mal formulé"; "L'objectif n'a pas été présenté clairement dans le préambule.");*

- l'organisation de sa classe (e.g. *" Mon positionnement dans le groupe faisait que je ne me sentais pas impliqué dans l'action"; " Je n'ai pas eu à surveiller Yvan pour ne pas qu'il se blesse lorsque je l'ai placé avec un sous-groupe de deux.");*

D'un autre côté, les réponses de Marc montrent qu'il s'est préoccupé de sept éléments d'information qui ont trait à l'impact de ses comportements d'enseignant:

- l'intérêt des apprenants (e.g. *"La question qui portait sur le schéma a suscité beaucoup l'intérêt car tous les apprenants ont cherché la réponse"; "Dans le préambule, le lien que j'ai fait avec leur quotidien n'a pas été cherché l'intérêt des apprenants.");*

- la réussite des apprenants (e.g. *"Mes rétroactions ont été efficaces car il y a eu une progression quant à la précision des passes du premier au deuxième éducatif"; " Marie-France n'a pas réussi à faire le geste correctement.");*

- la compréhension des apprenants (e.g. *"Les apprenants ont répondu rapidement et ils ont bougé pour faire les gestes et les démonstrations"; "La démonstration n'a pas aidé à faire comprendre mon message car les apprenants ne savaient pas où se placer. De plus, Marie-France m'a demandé ce qu'il fallait faire.");*

- l'engagement moteur des apprenants (e.g. *"J'ai ajouté un deuxième passeur. Ainsi, chaque défenseur avait un opposant.");*

TABLEAU 4

ÉVOLUTION DES RÉPONSES DE MARC
AUX QUESTIONS DIRIGÉES DES QUESTIONNAIRES GUIDES

	Personnel	Tâche	Impact
Bloc 1	—	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention (préoccupation commune aux 3 blocs)	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'intérêt des apprenants (préoccupation commune aux 3 blocs)
		- l'application de sa planification - la gestion de son temps - l'utilité de ses actions pédagogiques	- la réussite des apprenants - la compréhension des apprenants - la réaction des apprenants à divers stimuli
Bloc 2	—	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention (préoccupation commune aux 3 blocs)	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'intérêt des apprenants (préoccupation commune aux 3 blocs)
		- l'utilité de ses actions pédagogiques - la clarté de ses expressions	- la compréhension des apprenants - l'engagement moteur des apprenants - au comportement déviant des apprenants - la participation des apprenants
Bloc 3	—	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention (préoccupation commune aux 3 blocs)	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'intérêt des apprenants (préoccupation commune aux 3 blocs)
		- l'application de sa planification - la gestion de son temps - l'organisation de sa classe	- la réussite des apprenants - la réaction des apprenants à divers stimuli - l'engagement moteur des apprenants

- la réaction des apprenants à divers stimuli (e.g. "*Lorsque je touche l'épaule de Marie-France, elle me regarde dans les yeux afin de comprendre mes explications*"; "*Lorsque j'ai haussé le ton de ma voix, Josée et Sylvain se sont levés debout rapidement.*");
- la manifestation de comportements déviants par certains apprenants (e.g. "*En utilisant le même type de rétroaction, ceci a peut être amené les comportements déviants de Mario et Josée dans le deuxième éducatif.*");
- la participation des apprenants en classe (e.g. "*Lorsque j'ai fait le bilan de ma micro-leçon, les apprenants, même Josée, ont tout donné au moins une réponse*"; "*J'ai remarqué que les apprenants ont travaillé fort pour trouver des moyens originaux de locomotion.*").

On observe que Marc présente des préoccupations qui reviennent dans les trois blocs d'apprentissage. Ainsi, le modèle d'intervention proposé par le formateur et l'intérêt des apprenants ont fait l'objet de ses réflexions tout au long du laboratoire d'enseignement. Dans le même esprit, on remarque que cet étudiant-maître n'a développé qu'un seul nouveau sujet de réflexion après les sept premières semaines de laboratoire.

Enfin, les dernières observations que nous soulevons du tableau 4 permettent de se rendre compte que cet étudiant-maître n'a pas référé à des aspects personnels dans ses réflexions. Sur la base de ce tableau, il nous semble que la forme de question utilisée est, à ce moment, l'une des explications les plus plausibles afin d'interpréter ce phénomène.

Description des relations existant entre les réponses de Marc aux questions dirigées et ses préconceptions.

Dans le tableau 5, il semble qu'il existe peu de relations entre les éléments de réflexions de Marc en réponse aux questions dirigées et les éléments de ses préconceptions. Nous avançons donc que la stratégie d'enseignement utilisée a permis à cet étudiant-maître de prêter attention à des sujets d'intérêt plus nombreux et presque totalement différents que ceux qu'il a présenté au début du laboratoire.

On constate une première relation entre les éléments identiques⁴ qui se retrouvent dans le tableau 5. L'organisation de la classe et le temps d'engagement moteur des apprenants sont des sujets d'intérêt que Marc avait déjà au début du laboratoire. Au cours de la période de formation à la PPR, ces termes ont fait l'objet de certaines de ses réflexions:

" Mon positionnement dans le groupe faisait que je ne me sentais pas impliqué dans l'action";

" Dans 40 % du temps total de ma micro-leçon, les apprenants étaient en engagement moteur productif " .

Par ailleurs, les résultats qui sont présentés dans tableau 5 font foi de l'existence apparente de relations entre les éléments analogues⁵. Selon Marc, *"un bon enseignant doit bien communiquer sa matière"*. Il semble que cet élément de sa préconception l'est amené à tenir compte de certaines informations de son contexte d'enseignement. En réponse à quelques-unes des questions dirigées, cet étudiant-maître a porté

⁴ La relation d'éléments identiques se définit dans cette étude comme étant la constatation d'éléments de réflexions identiques à ceux qui composent les préconceptions de l'étudiant-maître.

⁵ La relation d'éléments analogues se définit dans cette étude comme étant la constatation d'éléments de réflexions analogues à ceux qui composent les préconceptions de l'étudiant-maître.

TABLEAU 5

RELATION ENTRE LES PRÉCONCEPTIONS DE MARC
ET SES RÉPONSES AUX QUESTIONS DIRIGÉES

Les préconceptions de Marc

Personnel	Tâche	Impact
<p>Eléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit connaître sa matière - Il doit être polyvalent dans sa pratique d'activités sportives - Il doit dégager une belle image de lui-même - Il doit être juste avec tous les apprenants 	<p>Elément de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit bien communiquer sa matière <p>Elément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cet enseignement doit présenter une bonne organisation 	<p>Elément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps d'engagement moteur des apprenants doit être élevé

Les réponses de Marc aux questions dirigées

Personnel	Tâche	Impact
	<p>Préoccupations de l'étudiant-maitre en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification - l'utilité de ses actions pédagogiques - la gestion de son temps - la clarté de ses expressions - l'organisation de sa classe 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maitre en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'intérêt des apprenants - la compréhension des apprenants - la participation des apprenants en classe - l'engagement moteur des apprenants - la réaction des apprenants à divers stimuli - la réussite des apprenants - aux comportements déviants des apprenants

une attention à la clarté de ses expressions et à la compréhension des apprenants :

" L'objectif n'a pas été présenté clairement";

" Lors de la présentation du contenu de ma micro-leçon, mon objectif était mal formulé";

" Dans le premier éducatif, la démonstration n'a pas vraiment permis d'éclaircir le message car les apprenants ne savaient pas où se placer en plus, Julie m'a demandé ce qu'il fallait faire " .

L'éclatement des catégories initialement identifiées dans le tableau 5 permet également de constater le souci de cet étudiant-maître de bien communiquer sa matière lors de l'enseignement de ses micro-leçons. De plus, le même phénomène de ramification semble se produire lorsqu'il se préoccupe de l'intérêt des apprenants à la leçon et de la réaction des apprenants à divers stimuli à la suite de l'enseignement de quelques-unes de ses micro-leçons:

" Je présente le contenu de la prochaine micro-leçon à l'aide d'explications réalistes et en faisant des liens avec le quotidien. Cette pratique amène les apprenants à être attentifs aux explications." ;

" Lorsque je touche l'épaule d'Isabelle, elle me regarde dans les yeux pour comprendre mes explications." .

d) La description des relations existantes: le résumé. À la suite de la comparaison des préconceptions de Marc avec ses réponses aux questions dirigées, nous avançons que les relations peuvent s'établir de deux façons:

1) la relation entre les éléments identiques. On constate que cet étudiant-maître se repenche, en cours de formation, sur des concepts qu'il s'est appropriés avant que ne débute le laboratoire d'enseignement (voir figure 4);

2) La relation entre les éléments analogues: le phénomène de ramification. On constate qu'un élément de sa préconception du bon enseignant l'a peut être amené à tenir compte de quelques informations de son contexte d'enseignement en rapport avec cette même préconception (voir figure 5).

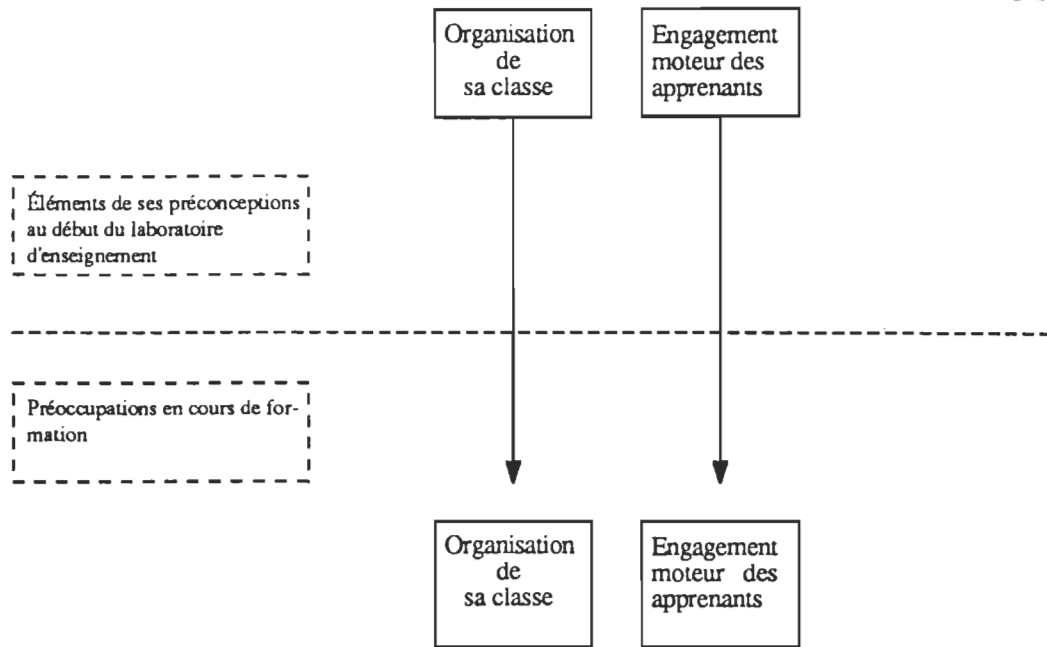


Figure 4. Illustration de la relation qui existe entre les éléments identiques du tableau 5.

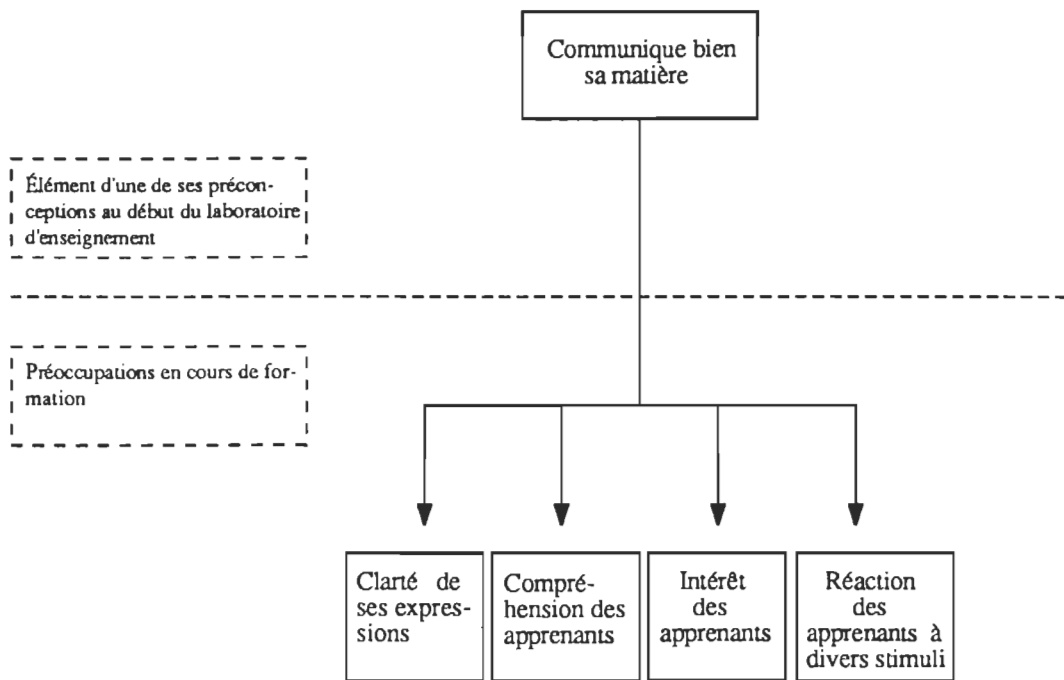


Figure 5. Illustration de la relation qui existe entre les éléments analogues du tableau 5.

Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives qui concernent ses événements marquants

Les buts visés par les événements marquants.

Parmi les questions, dites plus ouvertes, que contenaient les questionnaires guides, celle qui demandait à l'étudiant-maître d'identifier et de décrire l'événement le plus marquant de sa micro-leçon fut la seule retenue pour les besoins de cette étude. Ce type de question permet au formateur de constater si l'étudiant-maître a été perméable aux perspectives réflexives que suggèrent discrètement les questions dirigées. En quelque sorte, cette question ouverte "sonde" les préoccupations de l'étudiant-maître à un moment précis de sa formation compte tenu des connaissances qui lui avaient été transmises.

Description de l'évolution des événements qui ont marqué les micro-leçons de Marc.

Les résultats que l'on aperçoit dans le tableau 6 sont également des bases sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour décrire l'évolution des étudiants-maîtres dans le processus d'apprentissage. Ces résultats nous proviennent des analyses déductives et inductives des éléments de réflexion (unités d'analyse) de cet étudiant-maître en rapport à une des questions ouvertes (e.g. *Identifie et décris l'événement le plus marquant de ta leçon.*) qui se retrouvait dans tous les questionnaires guides.

D'une première observation, les résultats du tableau 6 nous indiquent que Marc n'a pas décrit ce qu'il ressentait à la suite de ses expériences d'enseignement (le thème "*personnel*") bien qu'il s'agissait d'une question non directive.

Par ailleurs, Marc semble avoir autant été préoccupé par ses tâches d'enseignant que de leurs effets sur les apprenants pendant les dix semaines où il avait à identifier l'événement le plus marquant de ses micro-leçons.

TABLEAU 6

ÉVOLUTION DES ÉVÈNEMENTS MARQUANTS DE MARC

		Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à:		
		Personnel	Tâche	Impact
Bloc 1	Semaine 1	—	—	la compréhension des apprenants
	Semaine 2	—	—	la compréhension des apprenants
	Semaine 3	—	l'application d'un modèle d'intervention	—
	Semaine 4	—	l'utilité de ses actions pédagogiques	—
Bloc 2	Semaine 5	—	l'application d'un modèle d'intervention	l'intérêt des apprenants
	Semaine 6	—	—	la participation des apprenants en classe
	Semaine 7	—	l'application d'un modèle d'intervention	—
Bloc 3	Semaine 8	—	l'application de sa planification	l'intérêt des apprenants
	Semaine 9	—	—	l'engagement moteur des apprenants
	Semaine 10	—	l'application de sa planification	—

En observant plus attentivement, il apparaît avoir été centré sur les apprenants dès le début de la session. À la troisième semaine, il semble toutefois avoir été influencé par l'importance qui était attribuée au modèle d'intervention proposé et à l'application rigoureuse de sa planification.

Une autre particularité de ce tableau est relié au fait que l'on dénote que l'étudiant-maître traite plus d'une information lors de la cinquième et de la huitième semaine. Il semble que cet exercice serait indicateur de sa capacité à considérer plus d'un élément d'information se retrouvant dans son contexte d'enseignement.

Enfin, nous pouvons constater que cet étudiant-maître n'a pas développé des éléments de réflexion pouvant se rapporter dans de nouvelles catégories. Même si le type de question s'y prêtait, il semble que l'appropriation des connaissances déjà explorées est plus rassurante pour cet étudiant-maître.

Description des relations existant entre les événements marquants de Marc et ses préconceptions.

L'analyse des résultats contenus dans le tableau 7 ne révèle que peu de liens entre les préoccupations qui sous-tendent les événements qui ont marqué cet étudiant-maître dans l'enseignement de ses micro-leçons et les éléments de ses préconceptions.


En fait, on constate deux types de relation dans ce tableau des résultats. Une première relation semble s'observer entre les éléments identiques du tableau 7. Dans le questionnaire de prélèvement des préconceptions, Marc a indiqué qu'un enseignement est efficace *"si le temps d'engagement moteur des apprenants est élevé"*. Au cours d'une des semaines du laboratoire, cet étudiant-maître se préoccupera d'un événement en rapport avec le temps d'engagement moteur des apprenants:

TABLEAU 7

RELATION ENTRE LES PRÉCONCEPTIONS DE MARC ET
LES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS DE SES MICRO-LECONS

Les préconceptions de Marc

Personnel	Tâche	Impact
<p>Eléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit connaître sa matière - Il doit être polyvalent dans sa pratique d'activités sportives - Il doit dégager une belle image de lui-même - Il doit être juste avec tous les apprenants 	<p>Elément de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit bien communiquer sa matière <p>Elément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cet enseignement doit présenter une bonne organisation 	<p>Elément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps d'engagement moteur des apprenants doit être élevé



Les événements marquants de Marc

Personnel	Tâche	Impact
	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification - l'utilité de ses actions pédagogiques 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'intérêt des apprenants - la compréhension des apprenants - la participation des apprenants en classe - l'engagement moteur des apprenants

" J'ai gardé les apprenants actifs dans les trois séquences de cette micro-leçon."

Bien que cette préoccupation se retrouve parmi les événements marquants du tableau 9 et que plusieurs facteurs doivent être considérés dans l'explication de ce phénomène, il semble quand même opportun de souligner que Marc véhicule ce concept depuis le début du cours micro-enseignement. D'ailleurs, le tableau 5 a permis de décrire cette même relation.

Une deuxième relation semble s'établir entre les éléments analogues du tableau 7. D'ailleurs, cette relation est de même nature que celle décrite au tableau 5. Il appert donc que le souci de Marc de bien communiquer sa matière, observé dans sa préconception d'un bon enseignant, est une source d'intérêt lorsqu'il identifie quelques-uns de ses événements marquants. En effet, les premiers événements marquants de ses micro-leçons, il les attribue à la compréhension des apprenants:

"C'est mon manque de précision lors de l'explication des habiletés motrices. Ainsi, j'ai senti une incertitude chez certains des apprenants en les voyant pratiquer";

"Je pense que j'ai mentionné un trop grand nombre de critères de réussite lorsque j'ai présenté mes éducatifs. Je me suis dit qu'il y avait beaucoup de bagages à retenir lorsque j'ai vu la figure en "?" de Paul et lorsque les apprenants avaient du mal à répéter tous les critères mentionnés lors de la clôture".

La description des relations existantes: le résumé. À la suite de la comparaison des préconceptions de Marc avec ses réponses aux questions dirigées, nous avançons que les relations peuvent s'établir de deux façons:

1) La relation d'éléments identiques. On constate que cet étudiant-maître se repenche, en cours de formation, sur un des concepts qu'il s'est appropriés avant que ne débute le laboratoire d'enseignement (voir figure 6);

2) La relation d'éléments analogues: le phénomène de ramification. On constate qu'un élément de sa préconception du bon enseignant l'a peut être amené à tenir compte de quelques informations dans son contexte d'enseignement en rapport avec ce même élément (voir figure 7);

Les recommandations pour le formateur

Compte tenu de l'ensemble des résultats de ce premier individu, nous suggérons quelques recommandations pour le formateur. Face à un cas du même type, le formateur aurait avantage à présenter des questions qui permettraient graduellement de guider l'étudiant-maître vers des préoccupations relatives aux tâches de l'enseignant vers celles qui ont trait aux effets de ses comportements dès le deuxième bloc d'apprentissage. À cet égard, plusieurs indicateurs peuvent supporter notre affirmation:

1) Marc a fait passablement d'expériences dans le domaine l'activité physique. Ainsi, il a eu plusieurs occasions d'observer et d'expérimenter des comportements d'intervenant. Cet étudiant-maître n'était donc pas étranger à la matière enseignée au cours de la session;

2) on remarque son intérêt pour la tâche de l'intervenant dans ses préconceptions. D'ailleurs, il est intéressant de constater que la plupart des éléments de sa préconception du bon intervenant avaient également une consonance associée à la tâche de l'enseignant;

3) Marc semble avoir développé ses connaissances en fonction de celles qu'il a présentées au début de la session;

4) ses préconceptions ont indiqué qu'il était sensible aux comportements des apprenants dès son arrivée dans le cours;

5) dans ses événements marquants, on observe sa préoccupation pour les apprenants dès les premières semaines du laboratoire;

D'après nos observations, une deuxième recommandation devrait être considérée. Nous avançons que le formateur devrait faire en sorte de guider, au cours de la session, l'étudiant-maître vers des informations inhérentes à son contexte d'enseignement qu'il n'a pas su exploiter. À ce sujet, bon nombre de résultats appuient cette proposition:

1) Marc s'est attardé à des sujets d'intérêt identiques à ceux qu'il avait présentés au début de la session;

2) ses réponses aux questions dirigées indiquent qu'il véhicule majoritairement les mêmes préoccupations après la septième semaine du cours;

3) dans les réponses aux questions dirigées de cet étudiant-maître, on remarque qu'il y a des sujets de réflexion qui sont communs aux trois blocs d'apprentissage;

4) ses événements marquants ne révèlent pas de nouvelles préoccupations s'y l'on considère celles qui furent identifiées dans ses réponses aux questions dirigées.

Évidemment, cette deuxième suggestion soulève un dilemme. Est-ce que les étudiants-maîtres doivent se limiter à certains sujets de préoccupation ? Ou bien doivent-ils développer leur capacité à identifier les informations propres à leur contexte d'enseignement ? Dans perspective de formation à une PPR, cette dernière question devient primordiale si l'on vise l'apprentissage d'une PPR plus efficace. Cependant, nous pensons que cette pratique pédagogique réflexive peut être exploitée pour développer et raffiner certaines habiletés d'enseignement.

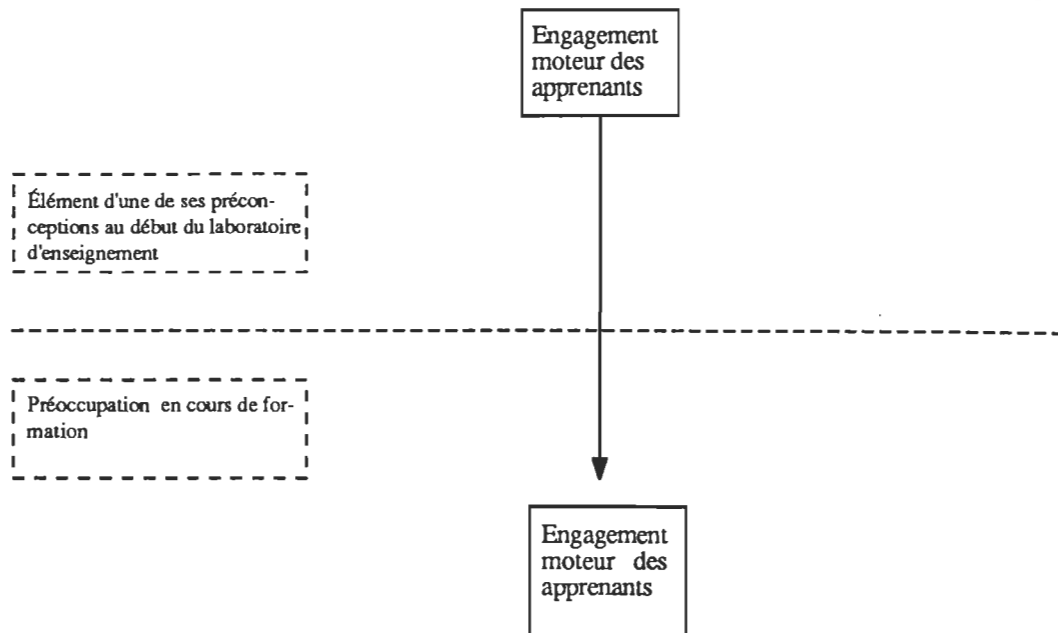


Figure 6. Illustration de la relation qui existe entre les éléments identiques du tableau 7.

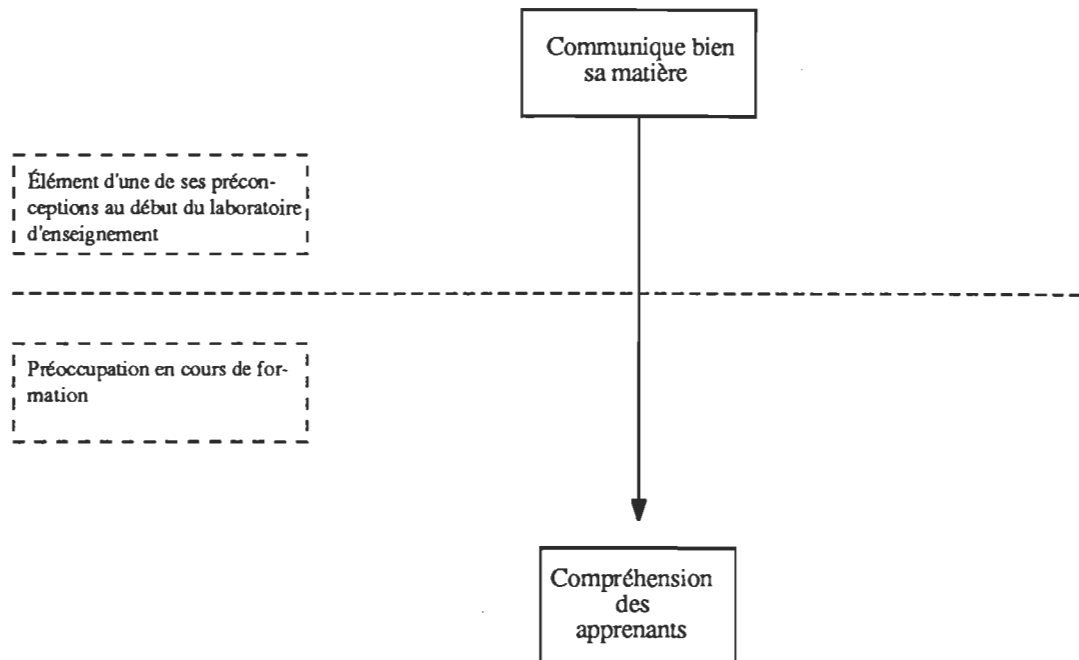


Figure 7. Illustration de la relation qui existe entre les éléments analogues du tableau 7.

Le cas 2, Steve

Description de son profil et de ses préconceptions

Steve a aujourd'hui vingt et un ans. Il débute sa deuxième année de formation initiale en enseignement de l'activité physique. Cependant, il n'avait pourtant pas choisi ce champ de connaissances puisqu'il avait comme première ambition de mener une carrière sportive. Il aurait aimé être un joueur professionnel dans des sports tels que le hockey ou le base-ball.

Quelles que soient les causes qui ont empêché cet athlète d'entreprendre une carrière dans le domaine sportif, on observe malgré tout plusieurs facteurs pouvant expliquer la venue de cet étudiant-maître au programme. Les premiers facteurs sont attribuables à une pratique d'activités physiques débutée en très bas âge et à une implication dans divers emplois en milieu sportif depuis bon nombre d'années. En effet, il a évolué dans des équipes de hockey pendant quatorze saisons (cinq à dix-neuf ans) et a travaillé comme marqueur pendant six années (douze à dix-huit ans). Steve a joué durant sept saisons au base-ball, soit à partir de l'âge de huit ans jusqu'à l'âge de quatorze ans. En plus de performer en tant que joueur, il s'est impliqué à titre de marqueur (de dix à quinze ans) et d'entraîneur bénévole d'une équipe de base-ball mineur pendant deux saisons (quatorze et quinze ans). De plus, il a évolué dans une équipe de balle-rapide de niveau national où il s'y adonne depuis maintenant l'âge de dix-sept ans. Son dévouement pour ce sport lui a permis à dix-huit ans de devenir entraîneur adjoint d'une équipe de balle-rapide, un poste qu'il occupe toujours.

Par ailleurs, Steve pratique régulièrement le vélo, une activité qu'il a également débuté à l'âge de cinq ans. Parmi les autres activités physiques qu'il a pratiqué d'une façon régulière, notons la course à pied, la musculation et le base-ball.

Un autre facteur qui explique son désir de faire carrière en éducation physique est sans contredit associé aux influences d'une personne. C'est son entraîneur de hockey et de base-ball qui lui a fait découvrir les avantages de se diriger en éducation physique. Plus distinctement, c'est donc à l'âge de dix-huit ans qu'il décida d'orienter son avenir professionnel dans le domaine de l'éducation. Après une brève expérience dans un programme professionnel au niveau collégial, il mentionne avoir eu le goût de se spécialiser dans un domaine qu'il aime.

À la fin de sa première année dans le programme, il obtient un rendement académique dans la moyenne des autres étudiants avec une moyenne cumulative de 2,5/4,0.

L'intérêt que Steeve a porté pour l'activité physique à travers ces années n'est pas sans avoir influé sur ses connaissances de la profession. Incidemment, Steeve présente des préconceptions très élaborées. À une même question, on observe ainsi plusieurs réponses. De plus, ces réponses semblent assez justes de la réalité qui compose les différents aspects de l'enseignement de l'activité physique. Pour lui, un bon enseignant en éducation physique doit premièrement "*bien connaître le fonctionnement du corps humain*". Deuxièmement, cet enseignant "*doit posséder une bonne connaissance des techniques sportives*". Il semble que les nombreuses expériences dans la pratique d'activités physiques ont développé, chez ce deuxième étudiant, un respect des règles techniques et des règles de jeux qui sont inhérentes à chaque sport. Enfin, Steeve soutient que le bon enseignant en éducation physique "*doit enseigner d'une façon claire et précise afin de maintenir l'intérêt des apprenants*". Non seulement, cette préconception renferme-t-elle une préoccupation quant à la qualité du message de l'enseignant, mais également de ses effets sur le comportement des apprenants.

Par ailleurs, on constate une certaine structure dans l'organisation des idées de Steeve lorsqu'il a été questionné sur l'efficacité de l'enseignement. D'abord, pour qu'un enseignement soit efficace, il pense qu'il "*doit être bien préparé*". Par la suite, Steeve

soutient que cet enseignement "*doit être progressif*", "*divisé en tâches simples et bien définies*". Bien que l'efficacité de l'enseignement soit largement assujéti à son produit, Steeve semble quand même accorder de l'importance au rôle de l'apprenant dans la poursuite de cet idéal. Ainsi, il mentionne que cet enseignement "*doit être adapté au niveau d'habileté des apprenants*" et qu'il "*doit maximiser le temps d'engagement cognitif et moteur des apprenants*".

Pour Steeve, trois activités sont déterminantes dans son apprentissage de l'enseignement. En premier lieu, il estime qu'il "*doit faire l'acquisition de connaissances des techniques de l'enseignement dans des cours tels que formules d'enseignement et micro-enseignement*". En deuxième lieu, il pense que la pratique de ses interventions pédagogiques dans des "*laboratoires d'enseignement*" et "*en milieux de stage*" lui permettra de parfaire sa formation d'enseignant. Comme troisième activité, Steeve soulève le besoin "*d'assister à des cours théoriques sur l'enseignement*". Les mots utilisés pour décrire sa pensée semblent dépendant du contexte de formation dans lequel il se trouve. De plus, il semble se voir actif dans son apprentissage de l'enseignement dès le départ.

Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses de Steeve aux questions dirigées

Description de l'évolution des réponses de Steeve aux questions dirigées.

Les résultats du tableau 8 mettent en lumière la nature du contenu des réflexions de Steeve en rapport avec les questions dirigées des questionnaires guides.

TABLEAU 8

ÉVOLUTION DES RÉPONSES DE STEEVE
AUX QUESTIONS DIRIGÉES DES QUESTIONNAIRES GUIDES

	Personnel	Tâche	Impact
Bloc 1	Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à: - la description de ce qu'il a ressenti à la suite d'un oubli	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - la clarté de ses expressions - la gestion de son temps - l'utilité de ses actions pédagogiques - l'adaptation des tâches proposées	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'intérêt des apprenants - la réussite des apprenants - la compréhension des apprenants (préoccupations communes aux 3 blocs)
Bloc 2	—	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - l'utilité de ses actions pédagogiques	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'intérêt des apprenants - la réussite des apprenants - la compréhension des apprenants (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - l'engagement moteur des apprenants - la participation des apprenants
Bloc 3	—	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - la gestion de son temps - l'organisation de sa classe	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'intérêt des apprenants - la réussite des apprenants - la compréhension des apprenants (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - l'engagement moteur des apprenants

Steeve a fait la description de ses préoccupations relatives à ses tâches d'enseignant dans le premier et le deuxième bloc d'apprentissage. De plus, il s'est également soucié de l'impact de ses comportements d'intervenant sur les apprenants dans le deuxième et le troisième bloc. En comparaison avec la figure 4, les questions dirigées ont donc permis de rencontrer les attentes du formateur. Toutefois, cet étudiant-maître s'est attardé à des aspects personnels et aux effets de ses comportements dès le premier bloc d'apprentissage. Il a aussi référé à ses tâches d'enseignant au troisième bloc d'apprentissage. Il semble évident que le type de questions dirigées qui fut employé dans le premier et le dernier questionnaire guide n'a pas empêché cet étudiant-maître de se préoccuper de ces éléments d'information.

Tous thèmes confondus, ce deuxième cas aura développé des éléments de réflexion se rapportant dans treize catégories différentes. Plus spécifiquement, mentionnons d'abord que ce deuxième cas a présenté une réflexion à caractère personnel au cours des quatre semaines nécessaires à l'achèvement du premier bloc d'apprentissage. Dans cette période de la session, Stevee a donc éprouvé le besoin de décrire ce qu'il ressentait à la suite de l'oubli d'un élément de sa planification (e.g. *"J'ai oublié de mentionner le troisième point technique dans le préambule, ce qui m'a rendu nerveux."*).

Le processus d'apprentissage choisi a donné l'occasion à Stevee de se centrer sur certaines de ses tâches d'enseignant. La section du tableau 8 qui traite de ce sujet permet d'observer des préoccupations de sept natures différentes:

- l'application d'un modèle d'intervention revient dans les trois blocs d'apprentissage (e.g. *" Dans la clôture, j'ai fait une évaluation du taux de réussite des apprenants"; " J'ai fait une démonstration avant chaque éducatif"*);

- l'application de la planification (e.g. *"Dans la clôture, j'ai oublié de parler du lien qui peut exister entre le contenu de ma micro-leçon et leur quotidien"; "J'ai oublié plusieurs items de ma planification dans mon préambule."*);

- la gestion de son temps (e.g. *"J'ai accordé moins de temps que prévu à la clôture"; "Dans la clôture, j'ai été pressé par le temps."*);

- l'utilité de ses actions pédagogiques (e.g. *"Dans la clôture, j'ai donné un renforcement général pour souligner la réussite des apprenants"; "Dans le préambule, j'ai fait faire une démonstration par un apprenant pour créer de l'intérêt."*);

- la clarté de ses expressions (e.g. *"Je n'énonce pas clairement l'objectif de la micro-leçon"; "Lorsque j'ai présenté l'objectif, j'ai confondu les points techniques avec les phases du mouvement."*);

- l'adaptation des tâches qui étaient proposées aux apprenants (e.g. *"J'ai adapté la tâche au niveau d'habileté des apprenants."*);

- l'organisation de sa classe (e.g. *"À certains moments de la micro-leçon, j'étais positionné dos au groupe."*).

Au reste, cinq catégories de préoccupation associées à l'impact des comportements de l'enseignant furent identifiées parmi l'ensemble des réponses de Steeve:

- l'intérêt des apprenants (e.g. *"Je n'ai pas su créer l'intérêt chez les apprenants"; "J'ai su créer l'intérêt chez les apprenants en parlant des jeux olympiques."*);

- la réussite des apprenants (e.g. *"Les apprenants avaient de la difficulté à effectuer la tâche demandée"; "Après avoir fait une démonstration, François a effectué la tâche avec succès."*);

- la compréhension des apprenants (e.g. *"Je n'ai pas mentionné aux apprenants qu'ils devaient observer leur partenaire. Par conséquent, une partie des apprenants ne savaient quoi faire pendant l'éducatif"; "Mes questions étaient imprécises puisque les apprenants avaient de la difficulté à répondre directement."*);
- l'engagement moteur des apprenants (e.g. *"Les modes d'organisation utilisés dans la micro-leçon m'ont permis de maximiser le temps d'engagement moteur des apprenants."*);
- la participation des apprenants en classe (e.g. *"Le peu de questions que j'avais dans ma micro-leçon faisait que les apprenants ont été moins impliqués dans le processus d'apprentissage."*).

Finalement, soulignons que Steeve a véhiculé plusieurs préoccupations de même nature à chacun des trois blocs de formation. L'application de sa planification et du modèle d'intervention proposé furent effectivement des objets de réflexion qu'il a répété à chacune des étapes du processus d'apprentissage à une PPR. À plusieurs reprises au cours de la session, ce phénomène de fixation se remarque aussi lorsqu'il se préoccupe de l'intérêt, de la réussite et de la compréhension des apprenants. Par ailleurs, il est également intéressant de constater que cet étudiant-maître n'a développé qu'un nouveau sujet de réflexion après les sept premières semaines de sa formation.

Description des relations existant entre les réponses de Steeve aux questions dirigées et ses préconceptions.


Les résultats énoncés au tableau 9 permettent de constater qu'il existe passablement de relations entre certains des éléments des réflexions de cet étudiant-maître et ceux qui sous-tendent ses préconceptions.

TABLEAU 9

RELATION ENTRE LES PRÉCONCEPTIONS DE STEEVE
ET SES RÉPONSES AUX QUESTIONS DIRIGÉES

Les préconceptions de Steve

Personnel	Tâche	Impact
<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit bien connaître le fonctionnement du corps humain - Il doit avoir une bonne connaissance des techniques inhérentes à chaque sport 	<p>Élément de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit enseigner d'une façon claire et précise <p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cet enseignement doit être progressif - Cet enseignement doit être bien préparé - Les tâches d'apprentissage doivent être simples et bien définies 	<p>Élément de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt des apprenants doit être maintenu <p>Éléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps d'engagement moteur des apprenants doit être maximisé - Le temps d'engagement cognitif des apprenants doit être maximisé - Cet enseignement doit être adapté au niveau d'apprentissage des apprenants



Les réponses de Steve aux questions dirigées

Personnel	Tâche	Impact
<p>Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La description de ce qu'il a ressenti à la suite d'un oubli 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'application d'un modèle d'intervention - L'application de sa planification - L'utilité de ses actions pédagogiques - La gestion de son temps - La clarté de ses expressions - L'organisation de sa classe - L'adaptation des tâches proposées 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt des apprenants - La compréhension des apprenants - La participation des apprenants en classe - L'engagement moteur des apprenants - La réussite des apprenants

Nous avançons que la stratégie de formation employée n'a pas réellement permis à cet étudiant-maître de s'attarder, dans l'exercice de ses réflexions, à des sujets d'intérêt très différents de ceux initialement présentés au début du laboratoire. Pour expliquer ce phénomène, nous pensons que cet étudiant-maître s'est amené au cours avec un langage semblable à ce qui lui fut proposé pendant la session.

Plusieurs relations ont été identifiées entre les éléments identiques du tableau 9. Steeve a témoigné de sa connaissance, avant son engagement dans le processus d'apprentissage, des notions telles qu'adapter les tâches d'apprentissage au niveau d'habileté des apprenants, susciter l'intérêt des apprenants et favoriser l'engagement moteur des apprenants. En cours de formation, on constate que ces mêmes éléments ont émergé de ses réflexions:

" J'ai adapté le niveau de difficulté des tâches d'apprentissage pendant cette micro-leçon";

-" J'ai su créer l'intérêt des apprenants en parlant des Jeux Olympiques";

" Le temps d'engagement moteur des apprenants était élevé."

Par surcroît, on se rend compte, si l'on observe le tableau 8, que Steeve s'est attardé à l'intérêt et à l'engagement moteur des apprenants à plusieurs reprises dans la session.

Un bon nombre de relations ont été constatées entre les éléments analogues du tableau 9. Dans une de ses préconceptions, Steeve a affirmé qu'un enseignement est efficace que s'il est supporté par une bonne planification. En regardant le tableau 8, on s'aperçoit que sa structure met bien en valeur ce sujet d'intérêt dans le déroulement de chacun des trois blocs d'apprentissage:

" J'ai oublié plusieurs éléments de mon préambule ";

" J'avais prévu varier les stimuli, mais ne l'ai que très peu fait ";

" Lors de la clôture de ma micro-leçon, j'ai été pressé par le temps. J'ai donc oublié certains éléments de ma planification." .

Incidentement, notons que la seule préoccupation qui possède un caractère personnel dans les tableaux 8 et 9 fut causée par l'oubli d'un élément de sa planification:

" Lors de la présentation du préambule, j'ai oublié le troisième point technique du geste. Cette oubli m'a rendu nerveux".

L'abstraction de la catégorie analytique relative à la gestion de son temps nous permet, une fois de plus, de montrer l'attention qu'il porte à la planification de l'enseignement:

" J'ai accordé moins de temps que prévu dans la clôture.".

Par ailleurs, il appert que l'image qu'il s'est fait du bon enseignant en éducation physique a eu des répercussions sur ses intentions réflexives durant la session. Selon Steeve, un bon enseignant est celui qui enseigne d'une façon claire et précise. Dans les faits, on remarque qu'il s'est préoccupé de la compréhension des apprenants du début à la fin de la stratégie d'apprentissage:

" J'ai inversé les quatre phases du saut avec les trois points techniques. Cette erreur de ma part a eu pour effet de briser la progression du préambule et de mélanger le groupe";

" Mes questions étaient vagues car les apprenants avaient de la difficulté à répondre directement ";

" La présentation de mon objectif était claire et précise car les apprenants ont compris ce qu'ils devaient effectuer".

De plus, l'analyse de ses éléments de réflexion du premier bloc d'apprentissage a dénoté plusieurs énoncés en rapport à la clarté de ses expressions:

" Je n'ai pas énoncé clairement l'objectif de la séance";

" J'ai présenté d'une façon imprécise l'objectif de cette micro-leçon".

La description des relations existantes: le résumé. À la suite de la comparaison des préconceptions de Steeve avec ses réponses aux questions dirigées, nous avançons que les relations peuvent se caractériser de deux façons:

1) La relation entre d'éléments identiques. On constate que cet étudiant-maître se repenche, en cours de formation, sur des concepts qu'il s'est appropriés avant que ne débute le laboratoire d'enseignement (voir figure 8);

2) La relation entre d'éléments analogues: le phénomène de ramification. On constate que des éléments de sa préconception du bon enseignant et de l'enseignement efficace l'ont peut être amené à tenir compte de quelques informations liées à son contexte d'enseignement en rapport avec ces mêmes éléments (voir figure 9).

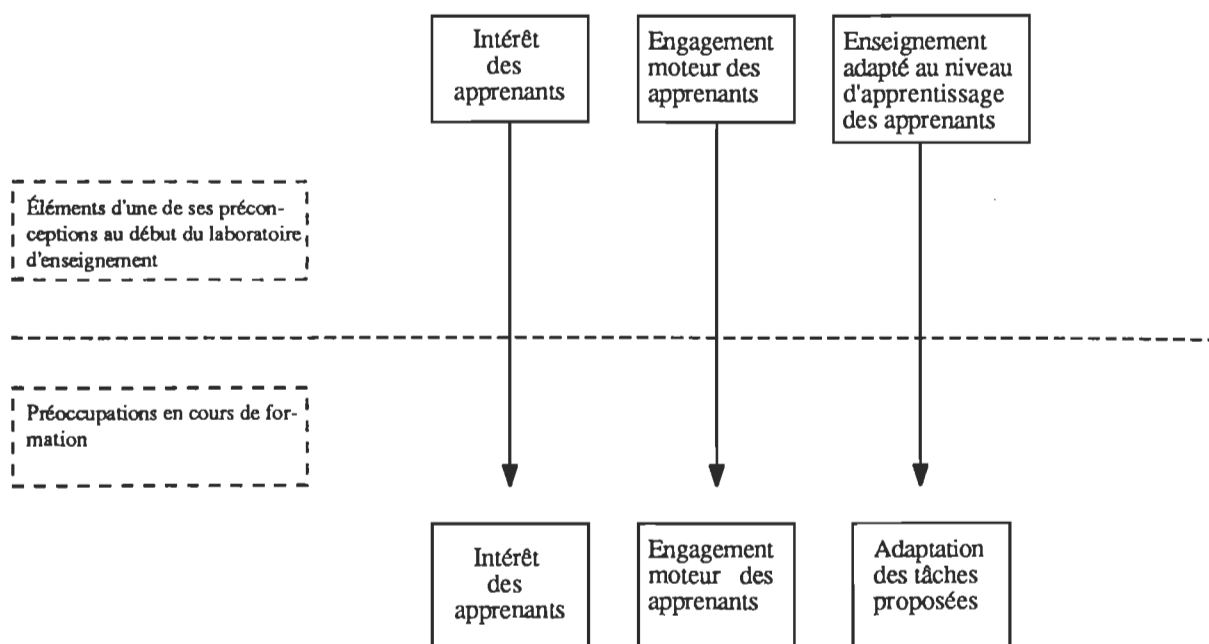


Figure 8. Illustration de la relation qui existe entre les éléments identiques du tableau 9.

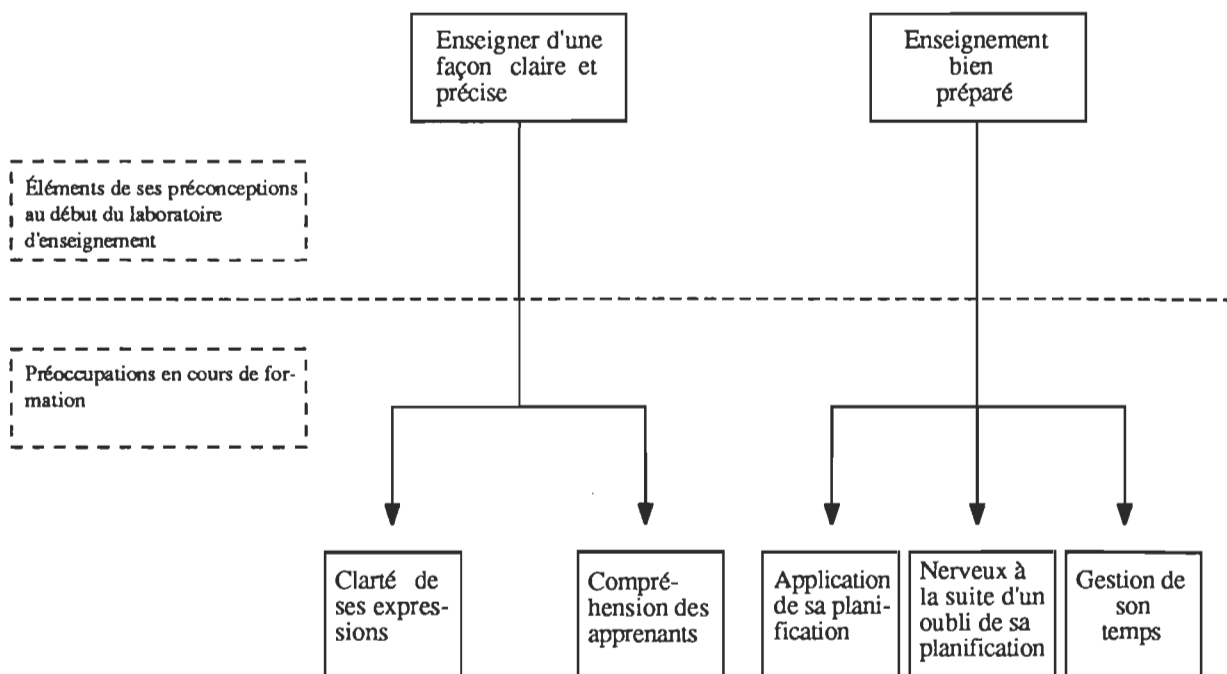


Figure 9. Illustration de la relation qui existe entre les éléments analogues du tableau 9.

Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives qui concernent les événements marquants de Steeve

Description de l'évolution des événements qui ont marqué les micro-leçons de Steeve.

Le tableau 10 dresse un portrait des préoccupations de ce deuxième étudiant-maître lorsqu'il se prêtait, semaine après semaine, à identifier l'événement le plus marquant de sa micro-leçon.

Steeve a tenu compte des effets de ses comportements d'enseignant à chacune des semaines où il avait à répondre à cette question ouverte. Ainsi, on observe qu'il s'est soucié de la compréhension, de la réussite, de la participation et de l'intérêt des apprenants.

Dans les autres aspects de ces résultats, soulignons, qu'en aucun temps, il ne s'est remis en cause dans ses réponses. Par ailleurs, sa pratique réflexive révèle une seule unité de ses réponses en rapport à sa tâche d'enseignant. C'est donc à la septième semaine de formation que Steeve s'est préoccupée de la gestion de son temps d'enseignement. Au reste, mentionnons que c'est également dans cette séquence qu'il considère plus d'un élément d'informations.

En comparaison du tableau 8, on constate qu'il n'y a pas de nouvelles catégories. Les cinq catégories qui sont présentées dans ce tableau semblent indiquées que l'étudiant-maître ne profite pas de cette forme de question pour produire des réflexions sur d'autres éléments de son contexte d'enseignement.

Description des relations existant entre les événements marquants de Steeve et ses préconceptions

En nombre, peu de relations peuvent être observées si l'on compare, dans le tableau 11, les éléments des préconceptions de Steeve et ses événements

TABLEAU 10

ÉVOLUTION DES ÉVÈNEMENTS MARQUANTS DE STEEVE

		Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à:		
		Personnel	Tâche	Impact
Bloc 1	Semaine 1	—	—	la compréhension des apprenants
	Semaine 2	—	—	la compréhension des apprenants
	Semaine 3	—	—	la réussite des apprenants
	Semaine 4	—	—	la réussite des apprenants
Bloc 2	Semaine 5	—	—	la compréhension des apprenants
	Semaine 6	—	—	l'intérêt des apprenants
	Semaine 7	—	la gestion de son temps	la participation des apprenants en classe
Bloc 3	Semaine 8	—	—	la réussite des apprenants
	Semaine 9	—	—	la réussite des apprenants
	Semaine 10	—	—	la compréhension des apprenants

TABLEAU 11

RELATION ENTRE LES PRÉCONCEPTIONS DE STEEVE ET
LES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS DE SES MICRO-LECONS

Les préconceptions de Stevee

Personnel	Tâche	Impact
<p>Eléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit bien connaître le fonctionnement du corps humain - Il doit avoir une bonne connaissance des techniques inhérentes à chaque sport 	<p>Elément de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit enseigner d'une façon claire et précise <p>Eléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cet enseignement doit progressif - Cet enseignement doit être bien préparé - Les tâches d'apprentissage doivent être simples et bien définies 	<p>Elément de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt des apprenants doit être maintenu <p>Eléments de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps d'engagement moteur des apprenants doit être maximisé - Le temps d'engagement cognitif des apprenants doit être maximisé - Cet enseignement doit être adapté au niveau d'apprentissage des apprenants



Les événements marquants de Stevee

Personnel	Tâche	Impact
	<p>Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La gestion de son temps 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt des apprenants - La compréhension des apprenants - La participation des apprenants en classe - La réussite des apprenants

marquants. De plus, les entités pouvant être reliées sont de nature similaire à celles constatées au tableau 9.

Une relation paraît exister entre deux éléments identiques du tableau 11. Steeve a, dès son arrivée dans le laboratoire d'enseignement, identifié le bon enseignant de l'activité physique comme celui qui est capable de maintenir l'intérêt des apprenants à l'intérieur d'une séance d'enseignement. Or, cet étudiant-maître se commet à la production d'une réflexion écrite sur un sujet semblable après l'enseignement de l'une de ses micro-leçons:

"J'ai fait un bilan des apprentissages d'une façon active. Cette formule a été efficace et a contribué à maintenir l'intérêt des apprenants."

Certaines relations semblent intéressantes lorsque l'on associe les éléments analogues du tableau 11. Steeve a répondu, à la question qui lui demandait d'énumérer les caractéristiques du bon éducateur physique, qu'il doit enseigner d'une façon claire et précise. Liée à cette réponse, on remarque que la compréhension des apprenants est une préoccupation qui se manifeste dans quatre des dix événements qui ont marqué cet étudiant-maître:

" Je n'ai pas mentionné aux apprenants qu'ils devaient observer leur partenaire. Les apprenants ne savaient donc pas quoi faire pendant l'éducatif " ;

" Dans l'explication du premier éducatif, je n'ai pas suffisamment précisé ce que j'attendais des apprenants. Les apprenants se sont précipités et effectuaient l'éducatif à leur manière " ;

" Je n'ai pas organisé mon groupe lors de la mise en place du premier éducatif. Les apprenants ne savaient donc pas comment se placer ni quoi effectuer comme tâche";

" Lors de l'exécution du premier atelier, les apprenants n'essayait pas de déjouer les joueurs défensif. À ce moment, je suis intervenue pour leur faire comprendre comment réaliser l'atelier".

Enfin, un phénomène de ramification semble également se vérifier en considérant un des événements marquants en rapport avec la réussite des apprenants:

" Je suis intervenu verbalement auprès de Claude car il avait de la difficulté à effectuer correctement la tâche. Mes explications n'ont pas été assez claires puisqu'il a continué à avoir de la difficulté à réussir la tâche ".

La description des relations existantes: le résumé. À la suite de la comparaison des préconceptions de Steeve avec ses événements marquants, nous avançons que les relations s'établirent de deux façons:

1) La relation d'éléments identiques. On constate que cet étudiant-maître se repenche, en cours de formation, sur un des concepts qu'il s'est appropriés avant que ne débute le laboratoire d'enseignement (voir figure 10);

2) La relation d'éléments analogues: le phénomène de ramification. On constate qu'un élément de sa préconception de l'enseignement efficace l'a peut être amené à tenir compte de quelques informations dans son contexte d'enseignement en rapport avec ce même élément (voir figure 11);

Les recommandations pour le formateur

Après des étudiants-maîtres qui possèdent des caractéristiques correspondant à cet étudiant-maître, nous sommes d'avis que le formateur devrait effectuer quelques adaptations à sa stratégie de formation. D'une première modification, nous croyons que cet étudiant-maître était suffisamment mature à son arrivée dans le cours pour l'engager dans des

questions visant à le guider vers l'impact de ses comportements d'enseignant dès le premier bloc d'apprentissage. Les indicateurs suivants semblent appuyer cette proposition:

1) Steeve possède beaucoup d'expérience dans le domaine de l'activité physique. Parmi ces dernières, il a évolué dans des équipes sportives depuis son tout jeune âge. De plus, il intervient à titre d'entraîneur depuis un certain temps. Ainsi, plusieurs occasions lui ont été données d'observer et d'exercer des comportements d'enseignant;

2) cet étudiant-maître s'est amené dans le cours avec un langage qui n'était pas étranger au formateur. En effet, plusieurs des termes qu'il a employés pour décrire ses préconceptions allaient être véhiculés formateur au cours de la session;

3) son souci pour les apprenants s'observe dans toutes ses préconceptions;

4) un de ses éléments de sa préconception du bon enseignant indique qu'il établit un lien entre le comportement de l'enseignant et celui des apprenants dès le début de la session;

5) cet individu semble développer des sujets de préoccupation à partir des connaissances qu'il possède avant le début de la session;

6) dès les premières semaines, le comportement des apprenants fut une source d'intérêt pour Steeve lorsqu'il identifie l'événement le plus marquant de sa micro-leçon;

7) chacun de ses événements marquants relève qu'il s'est attardé à des préoccupations relatives aux effets de ses comportements;

Enfin, nous pensons que le formateur devrait développer la capacité de cet étudiant-maître à percevoir diverses informations qui se retrouvent dans son contexte d'enseignement. Pour appuyer cette suggestion, les indicateurs suivants semblent particulièrement révélateurs:

- 1) Steeve s'est attardé, pendant le cours, à des sujets d'intérêt identiques à ceux qu'il avait au début de la session;
- 2) ses réponses aux questions dirigées indiquent qu'il véhicule majoritairement les mêmes préoccupations après la septième semaine du cours;
- 3) dans les réponses aux questions dirigées de cet étudiant-maître, on remarque qu'il y a plusieurs sujets de réflexion qui sont communs aux trois blocs d'apprentissage;
- 4) ses événements marquants ne révèlent pas de nouvelles préoccupations si l'on considère celles qui furent identifiées dans ses réponses aux questions dirigées;
- 5) 40 % des éléments qui sous-tendent ses événements marquants sont analogues à ceux qui composent ses préconceptions.

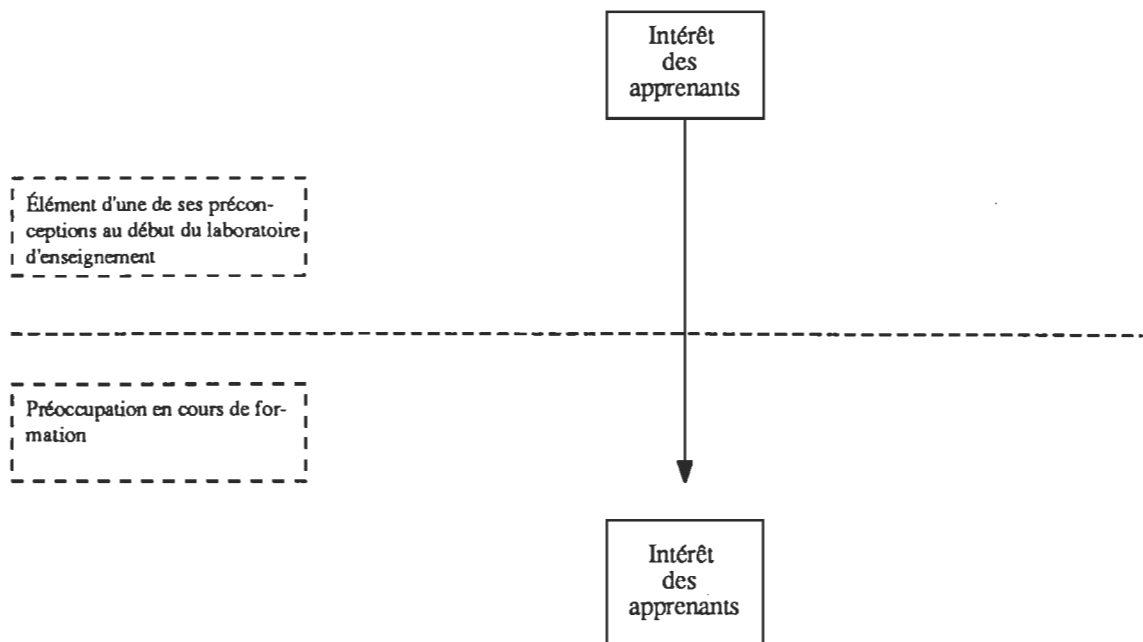


Figure 10. Illustration la relation qui existe entre les éléments identiques du tableau 11.

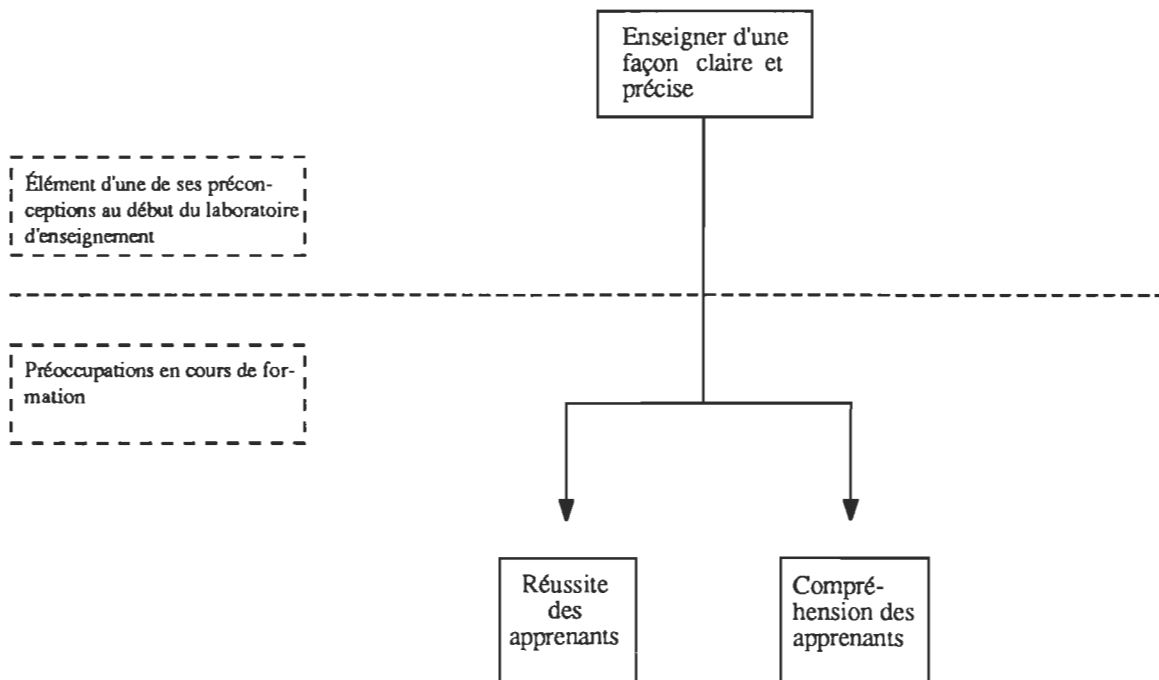


Figure 11. Illustration de la relation qui existe entre les éléments analogues du tableau 11.

Le cas 3, Michel

Description de son profil et de ses préconceptions

Michel amorce sa deuxième année au programme de formation des maîtres, il a vingt-deux ans. Sa première année fut difficile. Au terme de celle-ci, il présente un rendement académique inférieur aux autres étudiants avec une moyenne cumulative de 2,0/4,0.

Michel a toujours voulu être pompier. Des quelques facteurs qui l'ont prédisposé à ce métier, il y a son grand-père qui exerçait cette profession. Michel a souvenir, que tout petit, il accourait voir arriver son grand-père de son travail alors qu'il était vêtu de l'accoutrement qui le caractérisait. Dès lors, il a cherché à entretenir sa curiosité par des visites à la caserne et en regardant des émissions à la télévision qui abordaient ce sujet.

Cet étudiant-maître s'adonne à des activités physiques, dites plus structurées, depuis l'âge de quatorze ans. À ce propos, ces expériences peuvent être caractérisées d'explorations sportives. Périodiquement, Michel s'est donc exercé à la pratique du soccer (quatorze et quinze ans), du foot-ball (dix-huit à vingt ans), du basket-ball (dix-huit à vingt ans) et de la voile (dix-huit à vingt et un ans). Par ailleurs, le vélo, la marche et le canot sont des activités auxquelles s'oblige plus régulièrement ce grand gaillard. Il se consacre à ces activités depuis l'âge de quinze ans.

Son implication dans le milieu ne reflète guère plus que ses expériences de joueur. En fait, c'est à l'âge de dix-huit ans qu'il débute son travail de moniteur auprès d'élèves de niveau secondaire. Plusieurs sports ont été effleurés dans cette période: la voile, le canot, le tir à l'arc et l'hébertisme. Cette fonction saisonnière aura duré quatre années. Ces expériences sont considérées comme étant un deuxième facteur qui a influencé cet individu à s'orienter vers des études au programme d'enseignement de l'activité physique.

Aujourd'hui, Michel intervient à titre d'entraîneur d'une équipe de joueurs de basket-ball dans une école secondaire.

L'analyse des préconceptions de Michel nous révèle qu'il identifie l'enseignant idéal comme: "*dynamique, sérieux, autoritaire, sociable, responsable et plein de nouvelles idées*". Mis à part ce dernier qualificatif, on constate que Michel s'attarde à la description de "*la personnalité de l'enseignant*".

Michel élabore peu lorsque questionné sur l'efficacité de l'enseignement. Il soutient que l'intervenant sera efficace s'il est "*à l'écoute de ses apprenants*" et s'il "*leur apporte de nouvelles choses*".

De la perception de Michel, les activités d'apprentissage de l'enseignement sont respectivement "*être sur le plancher*", "*pouvoir se visionner*", "*se comparer et discuter*". Cette préconception semble se conformer à quelques unes des intentions du laboratoire d'enseignement. En réponse à cette question, il apparaît donc que cet étudiant-maître a fait un lien avec le contexte dans lequel il se trouvait. Néanmoins, il est intéressant de relever que dans tous ces moyens, il semble croire qu'il a un rôle à jouer dans son propre apprentissage. De plus, la transmission des connaissances par ses proches collègues semble également être un apport important dans sa formation d'enseignant.

Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives des réponses de Michel aux questions dirigées

Description de l'évolution des réponses de Michel aux questions dirigées.

Les résultats du tableau 12 permettent de constater la nature des préoccupations que ce troisième étudiant-maître a développées lorsqu'on lui demandait de répondre aux questions dirigées. Liés à ce type de questions, Michel a produit des éléments de réflexions desquels ont été induites un total de 12 catégories de préoccupation. Parmi ces dernières,

TABLEAU 12

ÉVOLUTION DES RÉPONSES DE MICHEL
AUX QUESTIONS DIRIGÉES DES QUESTIONNAIRES GUIDES

	Personnel	Tâche	Impact
Bloc 1	Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à: - au sentiment qu'il a d'avoir été mauvais	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - la gestion de son temps - l'utilité de ses actions pédagogiques - la qualité de sa prestation	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - la réussite des apprenants - la compréhension des apprenants (préoccupations communes aux 3 blocs) -----
Bloc 2	—	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - l'utilité de ses actions pédagogiques - la clarté de ses expressions - l'adaptation des tâches proposées	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - la réussite des apprenants - la compréhension des apprenants (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - l'engagement moteur des apprenants - l'intérêt des apprenants
Bloc 3	—	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - l'application d'un modèle d'intervention - l'application de sa planification (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - la gestion de son temps	Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à: - la réussite des apprenants - la compréhension des apprenants (préoccupations communes aux 3 blocs) ----- - l'intérêt des apprenants - la participation des apprenants en classe

on remarque que ses tâches d'enseignant et de leurs effets sur les apprenants ont été considérés dans ses réflexions dans le déroulement du laboratoire d'enseignement. Par conséquent, il s'est attardé à des sujets qui étaient souhaités par le formateur. Toutefois, il semble que la nature des questions dirigées n'a pas empêché Michel de se pencher sur l'impact de ses comportements d'enseignant et sur des aspects personnels au cours du premier bloc d'apprentissage à une PPR. Dans la même condition, ses tâches d'enseignant furent une source d'intérêt pour lui dans le troisième bloc d'apprentissage alors que les questions utilisées, dans cette période, le guidaient vers des préoccupations reliées à l'impact de ses actions d'intervenant.

Les résultats du tableau 12 révèlent une réflexion à caractère personnel. Suite à sa première prestation, Michel a eu le sentiment d'avoir offert une mauvaise prestation (e.g. *"Mon enseignement était aussi pire que ma planification"*).

Cet étudiant-maître a présenté des préoccupations, au cours des trois blocs d'apprentissage, relatives à certains aspects de ses tâches d'enseignant qui ont pu être rapportées dans sept catégories:

- l'application du modèle d'intervention (e.g. *"Dans la clôture, je ne suis pas revenu sur les points techniques importants"; "Je n'ai pas suffisamment varié mes questions dans cette micro-leçon."*);
- l'application de sa planification (e.g. *"J'ai omis de mentionner que les apprenants devaient réussir sept tirs sur dix dans les éducatifs"; "Lors de la présentation de mon préambule, j'ai rajouté un objectif que je n'avais pas planifié."*);
- la gestion de son temps (e.g. *"J'ai manqué de temps dans la clôture."*);

- l'utilité de ses actions pédagogiques (e.g. *"J'ai donné des rétroactions de types descriptif et prescriptif pour stimuler les apprenants à apprendre"; "J'ai attiré leur attention en leur donnant l'occasion de pratiquer immédiatement avec le ballon."*);
- la qualité de sa prestation (e.g. *"tout était bien expliqué, je ne pouvais rien faire de plus."*);
- la clarté de ses expressions (e.g. *"j'ai très bien expliqué le contenu de ma micro-leçon"; "J'ai bien expliqué le contenu de mes éducatifs à l'aide de directives précises, claires et avec des démonstrations."*);
- l'adaptation des tâches proposées aux apprenants (e.g. *"Je n'ai pas évalué leur apprentissage. Par conséquent, je ne pouvais donc pas modifier certains objectifs afin d'adapter la tâche de chaque apprenant"*).

La description des effets des comportements de cet étudiant-maître a été considérés dans ses questionnaires guides. À ce sujet, cinq catégories de nature différente ont été induites de l'ensemble des réflexions de ce troisième étudiant:

- la réussite des apprenants (e.g. *"Les points techniques ont bien été exécutés par les apprenants"; "J'ai dû refaire le premier éducatif. Ce changement a porté fruit puisque les apprenants ont mieux réussi cet éducatif."*);
- la compréhension des apprenants (e.g. *"Les apprenants n'ont pas compris comment réaliser le quatrième éducatif"; "Mes rétroactions étaient trop générales. Elles n'avaient pas d'impact sur la compréhension des apprenants."*);
- l'intérêt des apprenants (e.g. *"Dans mon préambule, je n'ai pas suscité l'intérêt chez les apprenants"; "J'ai suscité et maintenu l'intérêt des apprenants tout au long de la micro-leçon."*);

- l'engagement moteur des apprenants (e.g. "*J'avais un temps de participation active des apprenants élevé dans ma micro-leçon*"; "*Dans 80 % du temps de la micro-leçon, les apprenants étaient actifs.*");

- la participation des apprenants en classe (e.g. "*J'ai modifié l'éducatif du lancer franc. Par conséquent, cela a eu pour effet d'embarquer les apprenants dans le jeu jusqu'à la fin de la leçon*"; "*Mes questions n'ont pas touché tout le monde car il y avait des apprenants qui étaient plus effacés que d'autres.*").

L'application du modèle d'intervention proposée de même que de contenu de la planification furent des préoccupations plus itératives pour Michel. En effet, le tableau 12 permet de constater de la présence de ces types de préoccupation à chacun des trois blocs d'apprentissage. Lorsque cet étudiant-maître traite de l'impact de ses comportements d'enseignant, ce phénomène de répétition apparaît dans ses réflexions sur la réussite et de la compréhension des apprenants. Par ailleurs, on remarque qu'il n'a développé qu'une seule nouvelle catégorie de réflexion après les sept premières semaines du laboratoire.

Description des relations existant les réponses de Michel aux questions dirigées et ses préconceptions


Aucune relation entre les éléments des préconceptions de Michel et ses réponses aux questions dirigées n'a pu être identifiée dans le tableau 13. D'après notre analyse, il y a une absence d'éléments identiques et analogues dans ce tableau des résultats. En fait, même l'éclatement des catégories analytiques n'a pu établir d'association entre les deux entités. Or, il semble que Michel a été influencé par la nature des questions dirigées. La stratégie d'apprentissage employée semble donc avoir permis à cet étudiant-maître de réfléchir sur des aspects de son contexte d'enseignement qu'il n'a pas abordé lors de la description de sa préconception de l'efficacité de l'enseignement et du bon enseignant en éducation physique.

TABLEAU 13

RELATION ENTRE LES PRÉCONCEPTIONS DE MICHEL
ET SES RÉPONSES AUX QUESTIONS DIRIGÉES

Les préconceptions de Michel

Personnel	Tâche	Impact
<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit être dynamique - Il doit être sérieux - Il doit être autoritaire - Il doit être sociable - Il doit être responsable - Il doit avoir plein de nouvelles idées <p>Élément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit être à l'écoute des apprenants 	<p>Élément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit apporter de nouvelles choses aux apprenants 	



Les réponses de Michel aux questions dirigées

Personnel	Tâche	Impact
<p>Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au sentiment qu'il a d'avoir été mauvais 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'application d'un modèle d'intervention - L'application de sa planification - L'utilité de ses actions pédagogiques - La gestion de son temps - La clarté de ses expressions - L'adaptation des tâches proposées - La qualité de sa prestation 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt des apprenants - La compréhension des apprenants - La participation des apprenants en classe - L'engagement moteur des apprenants - La réussite des apprenants

Description des résultats des analyses déductives, inductives et comparatives qui concernent les événements marquants de Michel

Description de l'évolution des événements qui ont marqué les micro-leçons de Michel.

Lors de l'identification de l'événement marquant de ses micro-leçons, Michel semble avoir profité de l'occasion de cette question ouverte pour produire des réflexions à caractère personnel. De fait, on constate, dans le tableau 14, que 50 % de ses événements marquants font état d'un besoin de décrire ce qu'il a ressenti dans des situations très particulières de quelques unes de ses micro-leçons. En comparaison au tableau 12, cinq nouvelles catégories de préoccupation ont pu être remarqué :

le sentiment qu'il a lorsque les apprenants n'écoutent pas (e.g. *"Personne ne m'écoute lorsque je donne des rétroactions au moment où les apprenants sont actifs. Personne ne m'écoute puisqu'ils sont en action. Ainsi, le message passé à ce moment n'a rien donné."*);

- la peur qu'il a d'être confus (e.g. *"Je ne savais pas comment débiter ma micro-leçon. Il ne manquait pas grand chose pour que je sois mélangé dès le début et pour le reste de ma micro-leçon."*);

- la peur qu'il a de perdre le contrôle du groupe (e.g. *"Pour attirer l'attention des apprenants, je posais des questions. De cette façon, je n'ai pas perdu le contrôle face à des aspects extérieurs que je ne pouvais pas contrôler."*);

- la peur qu'il a d'affecter le déroulement de la micro-leçon (e.g. *"J'ai su adapter l'exercice en rapprochant le passeur et en rapprochant le coussin. Je peux donc dire que je me suis bien adapté sans bouleverser ma micro-leçon."*);

TABLEAU 14

ÉVOLUTION DES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS DE MICHEL

		Préoccupation de l'étudiant-maître en rapport à:		
		Personnel	Tâche	Impact
Bloc 1	Semaine 1	au sentiment qu'il a lorsque les apprenants n'écoutent pas	—	—
	Semaine 2	la peur qu'il a d'être confus	—	—
	Semaine 3	—	l'utilité de ses actions pédagogiques	—
	Semaine 4	la peur qu'il a de perdre le contrôle du groupe	—	—
Bloc 2	Semaine 5	—	—	la compréhension des apprenants
	Semaine 6	la peur qu'il a d'affecter le déroulement de la leçon	—	—
	Semaine 7	—	—	la réussite des apprenants
Bloc 3	Semaine 8	—	l'adaptation de la tâche proposée au apprenants	—
	Semaine 9	au sentiment d'impuissance qu'il a face à ce qui arrive	—	—
	Semaine 10	—	l'application de sa planification	—

- le sentiment d'impuissance qu'il a face à ce qui arrive (e.g. "*Lorsque j'ai choisi le nom de celui qui était pour faire partie de l'équipe inter-scolaire de volley-ball, cela a créé de la jalousie. Je ne savais plus comment réagir.*").

Malgré le contexte d'enseignement plutôt sécurisant qui prévalait dans le laboratoire et des enseignements du formateur, on constate que peu de ses événements marquants étaient en rapport ses tâches d'enseignant et encore moins les événements pouvant être associés aux effets de ses comportements. Enfin, l'évolution des événements marquants de Michel se caractérise également par le fait qu'il n'a jamais traité plus d'une information par semaine.

Description des relations existant entre les événements marquants de Michel et ses préconceptions

En analysant comparativement les résultats qui apparaissent dans le tableau 15, très peu de relations entre les préconceptions de Michel et ses événements marquants furent observées. De notre point de vue, une seule relation peut se réaliser entre ces deux entités, celle qui unifie les éléments analogues de ce tableau des comparaisons.

Au début du cours, Michel mentionne que le bon enseignant est celui qui est autoritaire. Cette conviction semble se confronter dans la réalité de son contexte d'enseignement pendant la session. Ainsi, il appert que cet intérêt initial se manifeste quand se présentes des occasions de s'exprimer plus librement alors qu'il décrit ce qu'il a ressenti lorsque les apprenants n'écoutaient pas, lorsqu'il a eu un sentiment d'impuissance et lorsqu'il a eu peur de perdre le contrôle du groupe:


" Personne ne m'écoute lorsque je donne des rétroactions durant la pratique active des apprenants. ";

TABLEAU 15

RELATION ENTRE LES PRÉCONCEPTIONS DE MICHEL ET LES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS DE SES MICRO-LECONS

Les préconceptions de Michel

Personnel	Tâche	Impact
<p>Éléments de sa préconception d'un bon enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit être dynamique - Il doit être sérieux - Il doit être autoritaire - Il doit être sociable - Il doit être responsable - Il doit avoir plein de nouvelles idées <p>Élément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit être à l'écoute des apprenants 	<p>Élément de sa préconception de l'enseignement efficace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il doit apporter de nouvelles choses aux apprenants 	



Les événements marquants de Michel

Personnel	Tâche	Impact
<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au sentiment qu'il a lorsque les apprenants n'écoutent pas - Au sentiment d'impuissance qu'il a face à ce qui arrive - La peur qu'il a de perdre le contrôle du groupe - La peur qu'il a d'affecter le déroulement de la micro-leçon - La peur qu'il a d'être confus 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'application de sa planification - L'utilité de ses actions pédagogiques - L'adaptation des tâches proposées 	<p>Préoccupations de l'étudiant-maître en rapport à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La compréhension des apprenants - La réussite des apprenants

^Lorsque j'ai choisi le nom de celui qui était pour faire partie de l'équipe interscolaire de volley-ball, cela a créé de la jalousie. Je ne savais plus comment réagir. "

" Pour attirer l'attention des apprenants, je posais des questions. De cette façon, je n'ai pas perdu le contrôle face à des aspects extérieurs que je ne pouvais pas contrôler. "

La description des relations existantes: le résumé. À la suite de la comparaison des événements marquants de Michel avec ses préconceptions, nous avançons que les relations peuvent s'établir d'une façon:

La relation d'éléments analogues: le phénomène de ramification. On constate qu'un élément de sa préconception du bon enseignant en éducation physique l'a peut être amené à tenir compte de quelques informations dans son contexte d'enseignement en rapport avec ce même élément (voir figure 12);

Les recommandations pour le formateur

Face à un étudiant-maître qui possède des caractéristiques se rapprochant de ce troisième cas, notre première suggestion est de lui donner l'occasion, au moyen du questionnaire guide administré au premier bloc d'apprentissage, de répondre à des questions lui permettant de décrire ce qu'il ressent à la suite de situations particulières d'enseignement. Nous croyons que cette adaptation de la part du formateur permettra à l'apprenti de combler ce besoin initial qu'il manifeste au cours de la session. Par la suite, nous pensons qu'il sera plus réceptif au développement et à l'amélioration de ses habiletés d'intervenant. Les indications suivantes semblent soutenir nos propos:

1) Michel s'implique depuis quelques années dans le domaine de l'activité physique. Durant ces années, peu d'occasions lui ont été données d'observer et d'expérimenter des comportements d'enseignant;

2) il a présenté des préconceptions peu élaborées à son arrivé au laboratoire. En fait, il utilisait des termes très différents de ce qui allait être véhiculé au cours de la session;

3) on remarque, dans ses préconceptions, qu'il est centré sur la personnalité de l'enseignant;

4) dès les premières semaines de sa formation, cet étudiant-maître profite de la forme d'une question ouverte pour décrire ce qu'il ressent;

5) 50 % de ses événements marquants ont un caractère personnel;

6) Michel semble développer des connaissances à partir de celles qu'il a présentées au début du cours. Dans son cas, ce phénomène se manifeste par une remise en question des connaissances qu'il avait en début de session. Ainsi, il semble se confronter à une réalité qu'il a peu explorée jusqu'à maintenant;

Après une certaine période de temps, nous avons constaté une forme de redondance dans les sujets de réflexion de Michel. Étant donné son niveau initial de préoccupations, nous croyons qu'il est cependant préférable de combler ses besoins avant de suggérer de lui développer systématiquement sa capacité à percevoir les éléments de son milieu d'intervention.

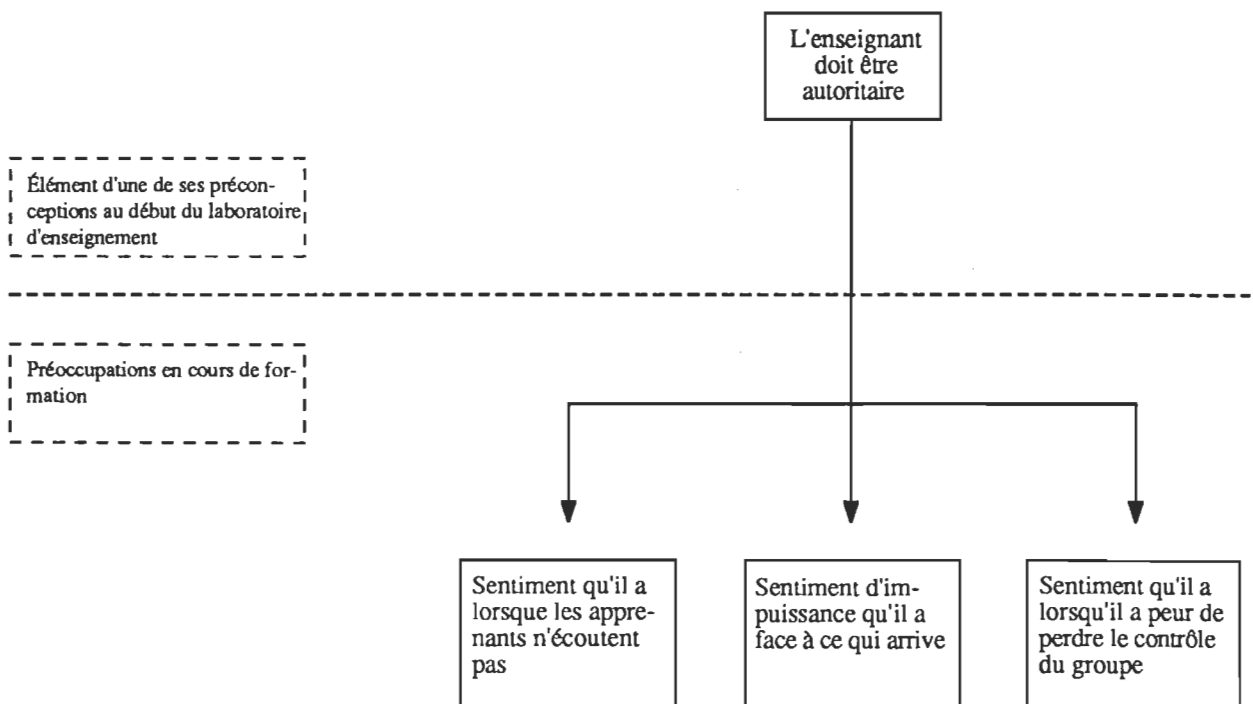


Figure 12. Illustration de la relation qui existe entre les éléments analogues du tableau 15.

CHAPITRE IV

CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE

Cette étude de cas de type descriptif-interprétatif avait pour objectif de décrire les relations existant entre l'évolution des préoccupations de trois étudiants-maîtres dans un processus d'apprentissage à une PPR et leurs préconceptions. Afin de répondre à cet objectif de recherche, trois questions avaient été élaborées. La première question visait à identifier les préconceptions des étudiants eu égard aux caractéristiques d'un bon éducateurs physiques et d'un enseignement efficace. La deuxième question consistait à déterminer le contenu des réflexions des étudiants en réponse aux questions dirigées des questionnaires guides. Elle voulait également permettre la description du contenu des réflexions des étudiants en rapport à l'identification de l'événement le plus marquant de leurs micro-leçons. La dernière question avait pour objet de décrire la relation entre les préoccupations des étudiants-maîtres en cours de formation et leurs préconceptions. Du corpus d'informations obtenu, ont émergé certaines conclusions. Leur présentation, dans ce quatrième chapitre, se distingue en quatre sections: le profil des étudiants: échos des études du passé; la manifestation des relations existant entre l'évolution des étudiants-maîtres dans un processus d'apprentissage à une pratique pédagogique réflexive et leurs préconceptions; des recommandations pour la formation des étudiants-maîtres à une pratique pédagogique réflexive et des suggestions de recherches.

Le profil des étudiants: échos des études du passé

Nos analyses descriptives du questionnaire de prélèvement des préconceptions de chacun des étudiants-maîtres ont donné lieu à l'observation de résultats qui furent rapportés par des études antérieures.

D'abord, les étudiants-maîtres ont révélé un passé qui comportait plus ou moins d'expériences reliées à l'activité physique. De plus, deux des étudiants s'étaient dirigés en éducation physique sous les influences de personnes jugées significatives pour eux. Ce sont là des résultats qui viennent appuyer les constats de Dewar et Lawson (1984) sur les facteurs personnels et situationnels susceptibles d'influencer les individus dans leur choix de faire carrière en éducation physique.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les étudiants-maîtres avaient des préconceptions presque totalement différentes les unes des autres lorsqu'ils ont débuté leur deuxième année de formation. Ce résultat semble appuyer les conclusions de chercheurs qui ont étudié plus spécifiquement les préconceptions des étudiants. Ainsi, les chercheurs Spallanzani et Tousignant (1990) et Tabachnick et Zeichner (1984) ont rapporté un phénomène semblable chez des étudiants-maîtres en début de formation.

La manifestation des relations existant entre l'évolution des préoccupations des étudiants-maîtres dans un processus d'apprentissage à une pratique pédagogique réflexive et leurs préconceptions

Certaines relations existant entre l'évolution des étudiants-maîtres dans un processus d'apprentissage à une PPR et leurs préconceptions ont fait l'objet de notre attention dans cette étude. L'analyse de l'ensemble des communications écrites des étudiants, nous ont donc permis d'identifier et de décrire deux types de relation: a) la relation d'éléments identiques et b) la relation d'éléments analogues.

a) La relation d'éléments identiques

L'évolution des étudiants-maîtres dans le processus d'apprentissage fut constatée sur la base de leurs réponses aux questions dirigées des questionnaires guides de même de leurs réponses à une des questions ouvertes du questionnaire, c'est-à-dire leur description de l'événement le plus marquant de leurs micro-leçons. Cela dit, nous avons constaté que

Marc et Steeve se sont penchés, en réponses à ces deux types de questions, sur des sujets d'intérêts identiques à ceux qui sous-tendaient leurs préconceptions au début du laboratoire d'enseignement. D'ailleurs, ces sujets d'intérêt furent l'objet de plusieurs de leurs réflexions pendant la session. Même lorsqu'il s'agissait de répondre à une question ouverte, nous avons constaté que ces deux étudiants ont continué à porter attention à des préoccupations qui leur étaient plus familières.

La relation d'éléments identiques n'a pas été remarquée dans les réponses de Michel. Pour décrire ses préconceptions, cet étudiant-maître s'est attardé à des sujets d'intérêt totalement différentes de ce qui fut énoncé par le formateur en cours de session.

b) La relation d'éléments analogues

Le deuxième type de relations qui s'est manifesté dans l'étude des deux entités conceptuelles peut être caractérisé par, ce que nous appelons, un phénomène de ramification. Dans le cas de Marc et Steeve, il est apparu, en réponse aux deux types de questions, que certains des éléments de leurs réflexions se sont avérés analogues à quelques éléments qui sous-tendaient leurs préconceptions. À cet égard, mentionnons que 40 % des événements marquants de Steeve pouvaient être liés à un élément de sa préconception de l'enseignement efficace. Nous avançons donc que ces étudiants-maîtres semblent avoir développé des sujets d'intérêt à partir des connaissances qu'ils possèdent déjà en début de cours.

Pour Michel, cette relation d'éléments analogues fut observée dans certains de ses événements marquants. En fait, ce troisième individu a semblé profiter de cette question ouverte pour remettre en question un élément de sa préconception du bon enseignant en éducation physique. Il appert toutefois que les enseignements du formateur et que la forme de questions dirigées utilisées l'aient guidé vers des composantes de l'enseignement qu'il a

totallement ignorées dès les premières minutes du laboratoire d'enseignement lorsqu'on lui a demandé de faire part de ses préconceptions.

Nous croyons que les types de relation observés dans la cadre de cette recherche doivent être perçue comme possibles, mais non certains. Ainsi, nous n'avons pas été en mesure, en raison des méthodes de recherche exploitées, d'avancer l'existence de relations dépendantes entre les deux concepts. En fait, il s'avère que plusieurs explications peuvent être envisagées pour expliquer le phénomène. L'influence de la stratégie de formation utilisée par le formateur doit être considérée dans cet exercice d'interprétation.

Des recommandations pour la formation des étudiants-maîtres à une pratique réflexive

Dans une perspective de formation à une PPR, nos résultats ne viennent que renforcer le postulat que pour être en mesure d'adapter la matière aux besoins des apprenants, le formateur doit d'abord connaître ses apprenants (Spallanzani et Tousignant, 1990; Weinstein, 1989; Placek et Dodds, 1988; Goodman, 1988). En fonction des résultats présentés, un des besoins de l'apprenant serait que le formateur lui offre une matière qui rejoint ses connaissances du moment pour, ensuite, établir une forme de construit.

Compte tenu de l'ensemble des résultats obtenus pour chacun des étudiants, nous suggérons quelques adaptations à la stratégie de formation. D'abord, un étudiant-maître qui possède des caractéristiques se rapprochant de celles de Marc devrait être guidé vers des préoccupations relatives aux effets de ses comportements d'enseignant dès le deuxième bloc d'apprentissage. Cet individu a semblé développer des sujets d'intérêt, en cours de session, à partir des connaissances qu'il possédait avant le début du cours. En s'appuyant sur ce constat pour justifier notre suggestion, plusieurs indicateurs furent ensuite retenus. Parmi ces derniers, notons qu'il s'est amené dans le cours avec passablement d'expériences dans le domaine de l'activité physique, un langage didactique qui n'était pas étranger au

formateur, une bonne connaissance de la tâche de l'enseignant et un certain intérêt pour les apprenants.

Pour ce qui est de Steeve, nous pensons qu'il était suffisamment mature à son arrivée dans le laboratoire pour être engagé dans des questions visant à orienter ses réflexions vers l'impact de ses comportements d'enseignant dès le premier bloc d'apprentissage. Cet étudiant-maître semble également avoir développé des sujets d'intérêt à partir des connaissances qu'il possède avant le début de la session. Ainsi, cet individu est arrivé au laboratoire avec beaucoup d'expériences dans le domaine de l'activité physique, un langage qui allait être véhiculé par le formateur au cours de la session et une grande préoccupation pour les apprenants tout en établissant un lien entre leur comportement et l'action de l'enseignant .

Enfin, auprès de l'étudiant-maître qui possède des traits distinctifs correspondant à ceux de Michel, nous pensons qu'il devrait avoir l'occasion de répondre à des questions lui permettant de décrire ce qu'il ressent à la suite de situations particulières d'enseignement. Nous croyons que d'offrir à ce type d'étudiant des occasions de combler ce besoin au début du laboratoire d'enseignement, lui permettront, par la suite, d'être plus réceptif au développement et à l'amélioration de ses habiletés d'enseignant. Pour appuyer cette proposition, mentionnons que Michel a semblé remettre en question des connaissances qu'il avait en début de session. À plusieurs reprises, il a semblé se confronter à une réalité qu'il avait peu explorée jusqu'à maintenant. Dans cette étude, ce phénomène fut expliqué par le fait que cet étudiant-maître s'est amené au début du cours avec quelques expériences dans le domaine de l'activité physique, un langage très différent de ce qui allait être enseigné par le formateur, peu de souci pour la tâche de l'enseignant et aucun pour le comportement des apprenants.

Somme toute, il appert donc que les étudiants-maîtres qui utilisaient un langage plus compatible avec un dialecte lié au domaine de l'éducation ont montré une plus grande

efficacité dans leur façon de profiter de la stratégie de formation employée. Dans les faits, ces étudiants-maîtres ont su tirer parti de la question ouverte pour s'approprier de nouvelles connaissances associées à l'efficacité de leurs enseignements.

Par ailleurs, l'analyse des réflexions émergeant de la lecture des questions dirigées, nous ont permis de constater que les étudiants-maîtres étaient perméables aux influences exercées par la forme des questions guides et par les enseignements du formateur. Ainsi, les réponses des étudiants rejoignaient favorablement le contenu de la matière qui a été privilégié dans le laboratoire. Les étudiants-maîtres se sont donc attardés, en quantité et en nature, essentiellement aux mêmes préoccupations. Des autres aspects étudiés, les préoccupations sous-tendant les événements marquants des étudiants-maîtres furent, majoritairement, semblables à celles observées dans leurs réponses à une forme de questions plus directive. Après un certain temps, il semble ainsi que les étudiants-maîtres pratiquent une forme de redondance dans la sélection des sujets de réflexion. Non seulement, certaines préoccupations reviennent-elles hebdomadairement, mais les étudiants-maîtres ne sont pas penchés sur d'autres aspects de l'enseignement après les sept premières semaines du cours. Pour expliquer en partie ces phénomènes, nous avançons qu'après un certain période de temps, l'appropriation de la matière déjà enseignée soit plus rassurant pour eux. Ces résultats suggèrent également quelques recommandations pour le formateur. D'après nous, la qualité d'une pratique pédagogique réflexive de l'étudiant-maître ne se limite pas à réfléchir sur des évidences. Un des rôles du formateur dans l'enseignement de ce type de processus devrait être de permettre à ces étudiants-maîtres de développer leur capacité à observer, de manière holistique, les éléments de leur milieu d'enseignement. Pour un futur enseignant qui aura à exploiter efficacement un processus d'auto-supervision, la validité des hypothèses d'action repose, en partie, sur cette capacité d'observation. Toutefois, lorsque le formateur fait face à un type d'étudiant-maître qui possède des caractéristiques rappelant celles de Michel, nous sommes d'avis que cette proposition ne devrait pas être considérée comme une obligation.

Les suggestions de recherches

L'existence des relations identifiées par notre étude indique qu'elles doivent être considérées par le formateur pour adapter sa matière au niveau de compréhension des étudiants. Ainsi, nous pensons que les préconceptions doivent être perçues comme des variables de "présage", donc des facteurs passibles d'influencer un processus de réflexion. Ce phénomène d'influence nous est apparu comme étant très complexe. Il est donc évident que les préconceptions des étudiants-maîtres devront faire l'objet de plus amples recherches. Entre autre, il serait intéressant d'investiguer des préconceptions qui auraient une plus grande relation avec la connaissance d'un processus d'auto-supervision. Nous sommes d'avis que l'enseignant qui s'implique délibérément et quotidiennement dans une pratique réflexive tient plus de la conscience d'un processus que de la connaissance de son produit.

En ce qui a trait à la pratique pédagogique réflexive de l'apprenti, mentionnons que le modèle conceptuel proposé par Martel et Paré (1992) nous a permis de guider efficacement l'analyse du contenu des réflexions. D'un point vue méthodologique, nous considérons qu'il serait cependant important de développer une méthode d'analyse des réflexions qui serait non seulement plus discriminative et plus fidèle au propos des participants, mais également plus rapide. Selon nos perceptions, cette dernière recommandation nous apparaît particulièrement essentielle lorsque l'on s'attarde à l'étude d'un processus de réflexion en enseignement. Par ailleurs, il serait également intéressant d'identifier des caractéristiques des étudiants-maîtres qui sous-tendent leur capacité à analyser les informations. Dans notre esprit, ce genre de connaissance doit être considéré afin de permettre l'individualisation des stratégies de formation.

Poursuivre les recherches sur le phénomène de la pratique pédagogique réflexive est important afin d'identifier les conditions de son enseignement efficace (Brunelle et al., 1989; Kelsay, 1989). Selon le constat de Troyer (1989), le processus de réflexion en enseignement s'avère utile seulement lorsque les étudiants sont habilités à l'utiliser

adéquatement. Or, l'optimisation des stratégies de formation à la PPR prend alors un sens fondamental. Enfin, produire des connaissances sur un processus qui permet aux futurs praticiens d'être conscients des répercussions de leurs comportements d'enseignant devrait demeurer un des facteurs décisifs de motivation des chercheurs à persévérer dans leurs études sur la PPR. Lorsque la pratique pédagogique réflexive sera perçue comme une entité par l'ensemble des intervenants du domaine de l'éducation, cela voudra dire que les efforts déployés par les formateurs et les chercheurs auront porté fruits.

RÉFÉRENCES

- Brunelle, J., Spallanzani, C., Tousignant, M., Martel, D. et Gagnon, J. (1989). Effets d'une stratégie d'auto-supervision sur les composantes du temps d'apprentissage dans l'enseignement de deux sports. Revue Canadienne de l'Éducation, 14 (2), 182-201.
- Brunelle, J.-P. (1991). Étude du processus d'intégration d'un conseiller en intervention au sein d'une équipe de hockey. Thèse de doctorat no 10609, Université Laval, Québec.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). La supervision de l'intervention en activité physique. Montréal: Gaëtan Morin. 317 p.
- Cruickshank, D. R. (1986). Critical thinking skills for teachers. Teacher Education Quarterly, 13 (1), 82-88.
- Dewar, A. M. et Lawson, H. A. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. Quest, 36, 15-25.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6 (2), 207-227.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. Teaching & Teacher Education, 4 (2), 121-137.
- Gore, J. M. (1987). Reflecting on reflective teaching. Journal of Teacher Education, 38, 33-39.
- Hoover, N. L. et Carroll, R.G. (1987). Self-assessment of classroom instruction: an effective approach inservice education. Teaching and Teacher Education, 3 (2), 179-191.

- Kelsay, K. L. (1989). A qualitative study of reflective teaching. Communication présentée à American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Krippendorff, K.H. (1980). Content analysis: an introduction to its methodology. Newbury Park (Californie): Sage Publications.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. In B. Gauthier, Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données (pp. 338 - 359). Presses de l'Université du Québec: Québec (Sainte-foy).
- Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design et teacher education programs. Journal of Teaching in Physical Education, 5, 107-116.
- L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, méthode GPS et concept de soi. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. In J.P. Deslauriers (Ed.), Les méthodes de la recherche qualitative (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université.
- Martel, D. et Paré, C. (1992). Perspective de formation à une pratique pédagogie réflexive en éducation physique. Communication de l'ACFAS, Montréal.
- Merriam, S.B. (1988). Case study research in Education. San Francisco et London: Jossey-Bass Publishers. 226 p.
- Placek, J.H. et Dodds, P. (1988). A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching success et nonsuccess. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59 (4), 351-358.
- Posner, G.J. (1989). Field experience: Methods of reflective teaching. New York & London: Longman. 191 p.

- Ross, E. W. et Hannay, L.M. (1986). Towards a critical theory of reflective inquiry. Journal of Teacher Education, 37 (11), 9-15.
- Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner, San Francisco: Jossey-Bass, 355 p.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-32.
- Spallanzani, C. et Tousignant, M. (1990). L'efficacité de l'enseignement telle que perçue par des éducateurs physiques en formation. Revue des sciences de l'éducation, 16 (3), 433-450.
- Spradley, J.P. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Su, Z. (1990). Exploring the moral socialization of teachers candidates. Oxford Review of Education, 16 (3), 367-388.
- Tabachnick, B.R. et Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the developpement of teacher perspectives. Journal of Teacher Education, 35 (6), 28-36.
- Tousignant, M. (1991). Réflexion personnelle sur l'intervention et la formation professionnelle en activité physique. Document non publié, Département d'Éducation Physique, Université Laval.
- Troyer, M. B. (1989). A quantitative study of reflective teaching, Communication présentée à Educational Research Association, San Francisco, California.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. Journal of Teacher Education, 40 (2), 53-60.

3- En quoi les habiletés d'enseignement que tu as employés s'approchent-elles ou s'éloignent-elles des objectifs visés par l'emploi de celles-ci ?

PARTIE B (Questions ouvertes)

4- Formule une hypothèse d'action pour améliorer ta prochaine leçon ?

5- Identifie et décris l'événement le plus marquant de ta micro-leçon ?

LABORATOIRE D'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE**Questionnaire guide (Bloc d'apprentissage 2)****PARTIE A (Questions dirigées)**

1- Quelles habiletés d'enseignement as-tu utilisées avec le plus d'efficacité (par ordre de succès) ?

a) _____

b) _____

c) _____

2- Pourquoi as-tu l'impression d'avoir eu du succès dans l'emploi de ces habiletés ?

a) _____

3- Quelles habiletés d'enseignement as-tu utilisées avec le moins de succès (en ordre) ?

a) _____

b) _____

c) _____

4- Pourquoi as-tu l'impression d'avoir eu peu de succès dans l'emploi de ces habiletés ?

a) _____

b) _____

c) _____

PARTIE B (Questions ouvertes)

5- Formule une hypothèse d'action pour améliorer ta prochaine leçon ?

6- Identifie et décris l'événement le plus marquant de ta micro-leçon ?

LABORATOIRE D'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE
Questionnaire guide (Bloc d'apprentissage 3)

PARTIE A (Questions dirigées)

1a- Décris ce que tu as le mieux réussi durant cette micro-leçon:

1b- Explique les causes et les effets de ce succès:

2a- Décris ce que tu as le moins réussi durant cette micro-leçon:

2b- Explique les causes et les effets de cet insuccès:

3a- As-tu modifié des éléments de ta leçon durant le déroulement de celle-ci ?

Oui () Non ()

3b- Dans l'affirmative, qu'as-tu modifié ?

3c- Explique les causes et les effets de ces changements:

3d- Dans la négative, explique les raisons du maintien intégral de ta planification:

PARTIE B (Questions ouvertes)

4- Formule une hypothèse d'action pour améliorer ta prochaine leçon ?

5- Identifie et décris l'événement le plus marquant de ta micro-leçon ?

ANNEXE B

Questionnaire de prélèvement des préconceptions des étudiants-maîtres

Avant de débiter, veuillez lire les directives ci-dessous:

- 1- Inscrire votre nom et votre numéro de groupe
- 2- Ce questionnaire ne fait pas partie de votre évaluation
- 3- Répondre avec franchise et honnêteté à toutes les questions
- 4- Répondre directement sur ces feuilles
- 5- S'il y a un manque d'espace, continuer au verso
- 6- Soyez assuré que toutes les réponses demeurent confidentielles

Note:

En participant à cette enquête, vous prenez part à l'amélioration de la qualité de votre formation

1.0 Facteurs personnels**a) Sexe et Nationalité**

Nom: _____ groupe: _____.

Sexe: masc.: _____ fém.: _____

Age: _____.

1.1 Es-tu originaire du Québec ? Oui Non

Sinon, indique ton lieu de naissance (en identifiant ta nationalité ou ta province natale) et depuis combien de temps demeures-tu au Québec:

1.2 Es-tu inscrit au Bacc. en enseignement de l'activité physique ?

Oui Non

Sinon, indique le nom de ton programme:

1.3 Est-ce que tu entreprends ta deuxième année dans ce programme ?

Oui Non

Sinon, décris ton cheminement d'études universitaires:

Institution	Programme	Nombre de trimestres complétés
-----	_____	_____
-----	_____	_____
-----	_____	_____
-----	_____	_____
-----	_____	_____

b) Aspiration, et signifiant des autres

1.4 Suppose pour un moment que tu n'as aucune contrainte pour choisir une carrière ? Quel serait ton choix ?

1^{er} choix _____

2^e choix _____

1.5 Si un de tes choix de carrière est en rapport avec l'activité physique, indiquer quelle spécialité t'intéresse le plus.

Sinon, passe à la question 1.7

_____ Éducation physique à l'école

Quel niveau: primaire _____ secondaire _____ collégial _____.

_____ Coaching

Quel niveau: _____.

Quel sport: _____.

_____ Éducation physique adaptée

Quelle clientèle: _____.

_____ Plein air

_____ Conditionnement physique

_____ Autre, spécifier: _____.

1.6 Raconter les circonstances qui t'ont amené à choisir cette carrière
(faire référence au premier choix identifié à la question 1.4):

a) À quel moment as-tu commencé à y penser ? Tu avais quel âge ?

b) Quels sont les événements ou les expériences qui t'ont influencé ?

1.7 Résumer en quelques lignes, pourquoi avez vous fait le choix d'une carrière en enseignement de l'activité physique. (si ton choix (à la question 1.4) n'est pas en activité physique, indiquer les raisons qui ont influencé ton choix pour cette carrière)

1.8 Est-ce que tu penses terminer tes études dans ce programme ?

Oui Non Je ne sais pas

2.0 Facteurs situationnels

2.1 Encercler les chiffres correspondant aux degrés où tu as eu des cours d'éducation physique:

Au niveau primaire = 1^{er} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e

Au niveau secondaire = 1^{er} 2^e 3^e 4^e 5^e

Au niveau collégial = 1^{er} 2^e 3^e

b) Perception de la raison d'être de l'éducation physique

3.4 D'après toi, quelles sont les buts de l'éducation physique en milieu éducatifs ?

au primaire:

au secondaire:

au collégial:

c) Perception du statut de la profession

3.5 a) Quelle est ta perception du statut de la profession d'enseignant en éducation physique ?

b) Quelle est ta perception de l'aspect financier de cette profession ?

3.6 Quelle est ta perception de l'aspect des conditions de travail de cette profession ? (sécurité d'emploi, vacances, heures de travail, atmosphère, milieu, etc.) .

3.7 Est-ce que tous les étudiants qui terminent leur formation collégiale peuvent être admis dans ce programme ? Oui Non

Pourquoi ? (si oui ou non)

ANNEXE C

TABLEAU 2

IDENTIFICATION DES FACTEURS QUI INFLUENCENT LES INDIVIDUS DANS LEUR CHOIX DE FAIRE CARRIÈRE EN ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Facteurs personnels	Facteurs situationnels	Facteurs sociaux
<p>Le signifiant des autres Le sexe La nationalité/l'ethnie L'aspiration et la conception de soi</p>	<p>Le statut socio-économique La réussite scolaire Les implications dans le milieu primaire: la réussite en éducation physique, dans les sports inter-scolaires et dans les sports organisés Les implications dans le milieu secondaire: la réussite en éducation physique, dans les sports inter-scolaires et dans les sports organisés Les autres expériences qui sont reliées à ce domaine</p>	<p>Le physique de l'emploi La réputation du processus de sélection des étudiants Les perceptions: 1. Du statut et du salaire de l'éducateur physique 2. Des conditions de travail 3. Des prérequis pour accéder à la profession d'éducateur physique</p>

TABLEAU 3

**IDENTIFICATION DES VARIABLES QUI INFLUENCENT LA
SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS-MAÎTRES**

Variables de présage (caractéristiques)	Variables de présage (expériences)	Variables de produit
<p>1) <u>Les étudiants-maîtres</u></p> <p>L'âge Le sexe Le statut socio-économique La nationalité/l'ethnie La situation scolaire Le niveau d'enseignement visé (primaire ou secondaire) Le lieu d'enseignement visé Les raisons motivant le choix de cette profession Les valeurs accordées au rôle de l'éducation en société Les croyances quant aux buts de l'éducation Les expériences antérieures quant au vécu social des étudiants</p> <p>2) <u>Les formateurs</u></p> <p>Le sexe La nationalité/l'ethnie Les implications dans le milieu naturel d'enseignement Les valeurs accordées au rôle de l'éducation en société Les croyances quant aux buts de l'éducation Leurs perceptions de l'enseignement Leurs attentes vis-à-vis les étudiants</p> <p>3) <u>L'université</u></p> <p>Le nombre d'étudiants à l'université La nature de l'encadrement Les valeurs accordées au rôle de l'éducation en société Les croyances quant aux buts de l'éducation Le nombre de candidats inscrits dans le programme d'enseignement</p>	<p>1) <u>Sources d'influences</u></p> <p>Le département La nature de la supervision Le rôle des maîtres-guides dans les stages Les autres enseignants en milieu de stages Les apprenants en milieu de stages Les autres étudiants Le programme Les expériences d'enseignement des étudiants Leurs connaissances de l'enseignement L'environnement immédiat des étudiants (famille, connaissances, amis (cs), lectures, télévision, etc.) Les étudiants eux-mêmes</p> <p>2) <u>Interactions possibles</u></p> <p>Professeur - étudiant Étudiants - étudiant Maîtres-guide - étudiant Apprenants - étudiant Autres - étudiant</p>	<p>1) Les valeurs données au rôle de l'éducation en société (au terme de la formation)</p> <p>2) Les croyances quant aux buts de l'éducation (au terme de la formation)</p> <p>3) Les attitudes face à l'enseignement comme profession et comme carrière (au terme de la formation)</p>