

**UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

**Amélioration de la qualité de l'animation dans les activités de Québec en forme  
(Projet AQUA)**

**par**

**Sylvie Beaudoin**

**Mémoire présenté à la Faculté d'éducation physique et sportive**

**En vue de l'obtention du grade de**

**Maître ès sciences (M.Sc.)**

**Kinanthropologie**

**Mai 2005**

**© Sylvie Beaudoin, 2005**

1x - 114



Library and  
Archives Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Published Heritage  
Branch

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*ISBN: 0-494-05877-3*

*Our file* *Notre référence*

*ISBN: 0-494-05877-3*

#### NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

#### AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE  
FACULTÉ D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE  
DÉPARTEMENT DE KINANTHROPOLOGIE

Amélioration de la qualité de l'animation dans les activités de Québec en forme  
(Projet AQUA)

Sylvie Beaudoin

Mémoire de maîtrise

Directeur de recherche :

Jean-Pierre Brunelle, Ph.D.  
Faculté d'éducation physique et sportive  
Université de Sherbrooke

Membre du comité :

Carlo Spallanzani, Ph.D.  
Faculté d'éducation physique et sportive  
Université de Sherbrooke

Membre du comité :

Joanne Sarrasin, Ph.D.  
Université de Sherbrooke

Doyen :

Paul Deshaies, Ph.D.  
Faculté d'éducation physique et sportive  
Université de Sherbrooke

Mémoire accepté le 28 avril 2005

## SOMMAIRE

Québec en forme est un organisme à but non lucratif ayant pour mission de contribuer à l'amélioration de la santé et de l'autonomie globale des enfants de 4 à 12 ans issus de milieux défavorisés, en soutenant l'implantation, par des communautés locales, de programmes durables de participation à des activités physiques et sportives. Cependant, les activités étant généralement animées par des intervenants sans formation appropriée ne bénéficiant pas d'un suivi adéquat, les conditions mises en place sur le terrain ne favorisent pas la participation motrice efficace des enfants. Le but de l'étude est de développer une stratégie de formation et de supervision permettant de provoquer un changement au niveau des pratiques et d'améliorer la qualité de l'animation des activités.

Une étude à protocole à cas unique menée selon une stratégie de recherche action est le protocole choisi pour la réalisation de ce projet. L'efficacité de l'intervention est mesurée selon deux variables : a) le temps de développement moteur offert au groupe, mesuré par l'enregistrement de la durée des épisodes de la séance et b) le temps d'engagement moteur individuel, mesuré par la technique du balayage visuel à la fin d'un intervalle long. Le projet repose sur l'hypothèse de base suivante : peut-on provoquer un changement positif au niveau du développement moteur offert au groupe et de l'engagement individuel des enfants dans les activités de Québec en forme par une formation et une supervision clinique?

Un processus de formation et de supervision en quatre étapes est proposé. La mesure du niveau de base des interventions des animateurs est réalisée suite à la conduite de dix-neuf observations (n=19) sur le terrain et de dix entrevues semi-structurées (n=10) avec des animateurs de la région ciblée. Une formation de six heures portant sur la mise en place de conditions favorisant une participation motrice efficace est donnée à une cohorte de vingt et un participants (n=21). Le niveau de base spécifique à une dyade d'animateurs ciblée est évalué à l'aide de trois

observations (n=3). Finalement, un cycle de supervision comprenant douze observations (n=12) et douze rencontres de supervision (n=12) est réalisé avec la même dyade d'animateurs.

Les résultats obtenus lors de ce projet pilote ont été analysés de façon descriptive. Quatre constats se dégagent de l'analyse des résultats du niveau de base, soit les faibles quantités et qualités de l'engagement moteur, des problèmes majeurs au niveau de la sécurité et un climat pédagogique non propice à l'atteinte des objectifs visés. L'analyse des résultats du processus de formation et de supervision de la dyade ciblée révèle une amélioration du développement moteur offert au groupe suite à la formation et une amélioration progressive de l'engagement moteur individuel au fil des rencontres de supervision. La tenue d'une journée de formation semble nécessaire pour permettre aux animateurs de prendre conscience de l'importance de la mise en place de conditions favorisant le développement moteur du groupe au cours de la séance. Toutefois, les résultats démontrent que le cheminement des animateurs vers la maîtrise de leurs compétences de base nécessite un suivi intensif au sein d'un processus de supervision.

La stratégie de formation et de supervision employée dans le cadre de ce projet pilote permet, grâce à ses effets positifs sur le temps de développement moteur offert au groupe et sur le temps d'engagement moteur individuel, l'amélioration de l'efficacité de l'animation dans les activités de Québec en forme. Cette stratégie sera utilisée comme unité de base dans la formation des formateurs de Québec en forme au niveau provincial.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	10
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	11
<b>PREMIER CHAPITRE – La problématique</b> .....	13
1. Le contexte.....	13
1.1 La présentation de l'organisme Québec en forme.....	13
1.2 Le mandat.....	15
1.3 Les questions soulevées .....	15
1.4 Le projet AQUA.....	16
<b>DEUXIÈME CHAPITRE – Le cadre de référence</b> .....	19
1. Le cadre de référence .....	19
1.1 L'efficacité de l'enseignement par le temps d'apprentissage .....	19
1.2 L'évolution de l'acte pédagogique.....	23
1.3 La supervision pédagogique.....	24
2. Les variables.....	34
2.1 Les variables dépendantes.....	34
2.2 La variable indépendante .....	35
3. L'objectif et l'hypothèse .....	36
<b>TROISIÈME CHAPITRE – La méthodologie</b> .....	37
1. Le projet AQUA.....	37
2. La première étape du projet AQUA .....	38
2.1 Le protocole .....	38
2.2 L'échéancier.....	39
2.3 Les sujets.....	43
2.4 Les instruments de collecte de données .....	44
2.5 L'analyse des données.....	55

<b>TROISIÈME CHAPITRE – Présentation et discussion des résultats .....</b>	<b>58</b>
1. Le niveau de base.....	58
1.1 Les observations.....	58
1.2 Les entrevues.....	60
1.3 Les constats .....	64
2. La formation.....	67
2.1 Le bilan des activités.....	68
3. Le niveau de base spécifique.....	70
3.1 Les observations spécifiques pré et post-formation.....	71
4. La supervision .....	72
4.1 Le cycle de supervision.....	73
<b>QUATRIÈME CHAPITRE – Conclusion générale et perspectives .....</b>	<b>78</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>84</b>
<b>ANNEXE A – La fiche d’observation des compétences de base (FOCB).....</b>	<b>86</b>
<b>ANNEXE B – La grille AQUA.....</b>	<b>88</b>
<b>ANNEXE C – Un exemple de compilation des résultats.....</b>	<b>90</b>
<b>ANNEXE D – La définition des catégories du système d’analyse du temps d’apprentissage (SATA).....</b>	<b>92</b>
<b>ANNEXE E – La description des activités de la formation .....</b>	<b>97</b>
<b>ANNEXE F – Le formulaire de consentement.....</b>	<b>101</b>
<b>ANNEXE G – Le bilan de la durée du niveau de base .....</b>	<b>103</b>
<b>ANNEXE H – La grille d’entrevue.....</b>	<b>105</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	La méthodologie du niveau de base .....	40
Tableau 2	La méthodologie de la formation .....	41
Tableau 3	La méthodologie du niveau de base spécifique.....	42
Tableau 4	La méthodologie de la supervision .....	42
Tableau 5	La liste des compétences de base en intervention.....	52
Tableau 6	Les étapes du cycle de supervision – projet AQUA.....	53
Tableau 7	Les préoccupations des animateurs : les expériences positives .....	62
Tableau 8	Les préoccupations des animateurs: les expériences négatives .....	63
Tableau 9	Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les animateurs .....	63
Tableau 10	Le déroulement de la journée de formation .....	68
Tableau 11	Les hypothèses d'action élaborées et les stratégies utilisées lors des rencontres de supervision .....	77
Tableau 12	Les lignes de conduite à suivre dans le processus de supervision .....	81

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	L'organigramme de Québec en forme - septembre 2003 .....	14
Figure 2	L'échéancier du projet AQUA.....	16
Figure 3	Le modèle pour l'étude de l'enseignement.....	20
Figure 4	Les phases du processus de la supervision classique .....	26
Figure 5	Les phases du processus de la supervision clinique .....	28
Figure 6	Les phases du processus de la supervision théorique .....	30
Figure 7	Les phases de la stratégie d'apprentissage de l'auto-supervision.....	32
Figure 8	L'échéancier du projet AQUA.....	37
Figure 9	L'échéancier de l'étape I du projet AQUA .....	39
Figure 10	Un exemple du prélèvement de données avec la grille AQUA.....	48
Figure 11	La fiche sur les indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique .....	49
Figure 12	L'illustration d'un cycle de supervision .....	55
Figure 13	La compilation des résultats - niveau de base .....	59
Figure 14	Le temps d'engagement moteur avant et après la formation lors des séances animées par les animateurs ciblés .....	70
Figure 15	La progression du temps d'engagement moteur lors du cycle de supervision .....	72
Figure 16 :	La progression du temps d'engagement moteur dans les activités animées par la dyade d'animateurs à l'étude .....	79

**À Pierre et Jacinthe,  
pour leur amour inconditionnel.**

## REMERCIEMENTS

La production de ce mémoire n'aurait pu être possible sans le support de plusieurs personnes dont il me fait grand plaisir de souligner la contribution. À vous tous, merci de m'avoir épaulée tout au long de cette belle aventure.

Merci à ma famille, dont les encouragements et le soutien m'ont permis de garder le cap tout au long de mes études. Merci à mes collègues, Frédéric, Kevin, Jérôme, Gino, Guillaume, qui ont su me faire sourire dans les moments difficiles. Merci aux professeurs Carlo Spallanzani, Joanne Sarrasin, Martin Roy, Jean-François Desbiens et Sylvain Turcotte, qui m'ont si généreusement prodigué commentaires et encouragements. Merci à Hélène, pour son écoute attentive et ses judicieux conseils. Merci à Bruno, pour sa présence et son support. Merci à l'organisme Québec en forme et à son directeur de la recherche, formation et évaluation, Monsieur Jean-Guy Ouellet, pour avoir soutenu le projet. Merci à tous les gens de Québec en forme rencontrés lors de la réalisation de ce projet, pour le bel accueil et les échanges d'idées. Merci aux trois stagiaires, Geneviève, Caroline et Christian, pour leur dévouement et leur importante contribution. Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à cette belle réussite.

Merci finalement à mon directeur de recherche, Jean-Pierre Brunelle, pour m'avoir accordé le privilège de faire partie de son équipe. Jean-Pierre, je tiens à te remercier encore une fois pour la confiance que tu m'as témoignée durant la réalisation de ce projet. Merci pour tous ces défis qui m'ont permis de progresser dans mon développement professionnel. Merci pour les mots d'encouragement si importants dans les moments de doute. Merci de m'avoir offert un encadrement optimal, qui contribue à faire de moi la personne que je suis aujourd'hui. Tout simplement, merci.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Tous s'entendent pour reconnaître les bénéfices sur la santé physique, psychologique et sociale de la pratique régulière de l'activité physique. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant de constater que la société d'aujourd'hui valorise la participation motrice régulière et l'acquisition de saines habitudes de vie. Bien entendu, le jeune âge est une période critique pour l'adoption de valeurs prônant un mode de vie actif. À preuve, plusieurs programmes sont mis sur pied afin d'offrir aux enfants l'occasion de pratiquer des activités physiques dans un environnement encadré.

Cependant, il est préoccupant de constater que malgré l'existence de ces programmes, les enfants n'en retirent pas toujours les bénéfices escomptés. Trop souvent, les intervenants impliqués dans la réalisation des activités sur le terrain n'ont pas la formation requise et ne bénéficient pas du suivi nécessaire pour mettre en place les conditions essentielles à la participation motrice efficace des enfants. Bien qu'à l'origine ces programmes visent le développement de l'enfant par la pratique de l'activité physique, on constate que l'intervention sur le terrain est loin de favoriser l'atteinte de cet objectif.

Dans ce contexte, comment pourrait-on aider les intervenants<sup>1</sup> impliqués à faire faire de l'activité physique aux enfants? Comment pourrait-on amener ces intervenants à proposer des activités permettant aux enfants de vivre des réussites et de contribuer à leur développement moteur et psychosocial par la pratique de l'activité physique? Quelle serait la stratégie de formation et de supervision appropriée permettant d'optimiser la qualité de l'animation de ces activités?

---

<sup>1</sup> Le masculin est employé pour alléger la lecture et le contenu du rapport.

**Le présent rapport concerne l'élaboration d'une stratégie de formation et de supervision efficace pour les intervenants impliqués au sein de Québec en forme, un organisme soutenant la participation motrice d'enfants issus de milieux défavorisés. La stratégie de formation et de supervision développée servira ensuite d'unité de base pour la formation des formateurs de cet organisme à l'échelle provinciale.**

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

#### **1. LE CONTEXTE**

##### **1.1 La présentation de l'organisme Québec en forme**

Québec en forme<sup>2</sup> est un organisme sans but lucratif fondé en 2002, ayant pour mission de contribuer à l'amélioration de la santé et de l'autonomie globale des enfants de 4 à 12 ans, prioritairement issus de milieux défavorisés, en soutenant l'implantation, par des communautés locales, de programmes durables de participation à des activités physiques et sportives.

Québec en forme est issu d'un partenariat entre la Fondation Lucie et André Chagnon et le gouvernement du Québec, représenté par le ministère de l'Éducation, le ministère des Affaires Municipales, du Sport et du Loisir et le ministère de la Santé et des Services Sociaux. L'investissement prévu se chiffre à 24 millions de dollars pour la période 2002-2006.

Québec en forme utilise l'activité physique comme premier levier de soutien aux communautés locales. La pratique d'activités physiques s'inscrit dans une perspective plus large de développement de saines habitudes de vie, d'accent sur la réussite et la persévérance scolaire et de la contribution à la lutte contre le décrochage. Québec en forme considère l'activité physique comme étant non seulement importante pour ses bienfaits sur la santé, mais aussi comme composante centrale du développement global et de l'autonomie de la personne.

---

<sup>2</sup> Québec en forme (2003). Rapport annuel 2002-2003. Document téléaccessible à l'adresse URL: <<http://www.quebecenforme.org>>

En septembre 2003, Québec en forme coopère avec plus de 350 partenaires régionaux et locaux, dont 44 municipalités et 114 établissements scolaires, ce qui permet de rejoindre un bassin de 25 625 enfants dans cinq territoires, soit Montréal, Estrie, Québec, Outaouais et Mauricie (voir figure 1).

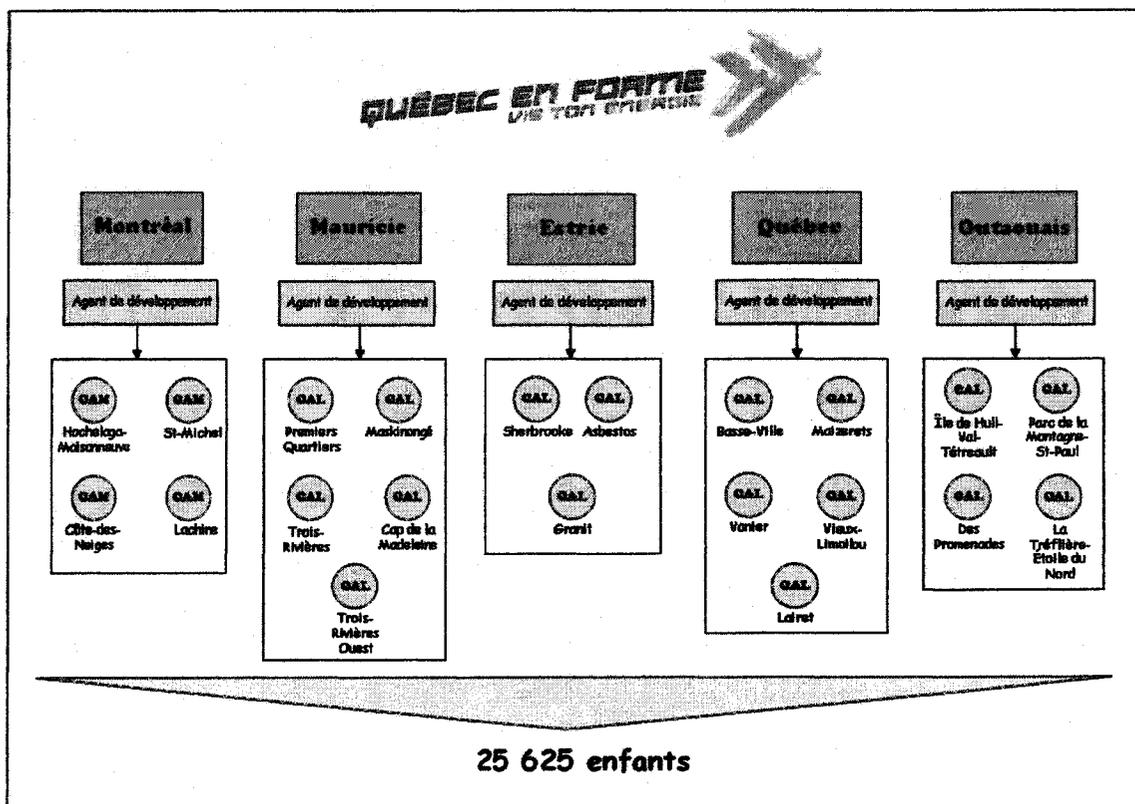


Figure 1 : L'organigramme de Québec en forme - septembre 2003

La coordination de chaque région qui participe au programme de Québec en forme est assurée par un agent de développement, qui joue le rôle de « catalyseur stimulant la mobilisation, la concertation et le partenariat » à l'échelle régionale et locale. Chaque région est composée de plusieurs comités d'action locale (CAL) ou comités d'action de milieu (CAM). Ces CAL sont de petites équipes, constituées à l'échelle locale, regroupant les partenaires des milieux scolaire, municipal, communautaire et du secteur de la santé et des services sociaux. Cette équipe,

présidée par un coordonnateur employé par Québec en forme, élabore un programme varié d'activités sportives pour donner aux 4 à 12 ans la 'piqûre' de l'activité physique à long terme. L'animation de ces activités est assurée par des animateurs qui ont généralement peu d'expérience en intervention sportive et pas de formation académique reliée à ce champ d'activité. Leur tâche consiste à réaliser sur le terrain, auprès d'un groupe d'enfants ciblés, les activités motrices et sportives prescrites dans le programme du CAL.

## **1.2 Le mandat**

Québec en forme a mandaté le professeur Jean-Pierre Brunelle de l'Université de Sherbrooke pour développer un projet de formation et de supervision, afin d'améliorer la qualité de l'animation de ses activités. Ce projet de formation et de supervision doit être implanté à l'échelle provinciale, dans toutes les régions participant au programme de Québec en forme et doit permettre la prise en charge des intervenants locaux dans le processus.

## **1.3 Les questions soulevées**

Plusieurs facteurs doivent être pris en considération en vue de développer une stratégie de formation et de supervision adaptée à la réalité vécue par les animateurs de Québec en forme. Par exemple : quelles sont les caractéristiques de ces animateurs? Quelles sont leurs préoccupations? Quels problèmes rencontrent-ils le plus fréquemment dans leur pratique? Que se passe-t-il sur le terrain lors des séances d'activités? Que font les enfants? De quel support ces animateurs ont-ils besoin pour améliorer l'efficacité de leur animation?

Les réponses à ces questions doivent mener éventuellement à l'élaboration d'une stratégie de formation pour les formateurs de Québec en forme, afin qu'ils

puissent prendre en charge la formation et la supervision des animateurs à l'échelle locale.

#### 1.4 Le projet AQUA

Le projet AQUA (Amélioration de la Qualité de l'Animation) est élaboré pour permettre au chercheur de répondre au mandat attribué par l'organisme Québec en forme. Ce projet, d'une durée de neuf mois, se divise en deux étapes majeures (voir figure 2).

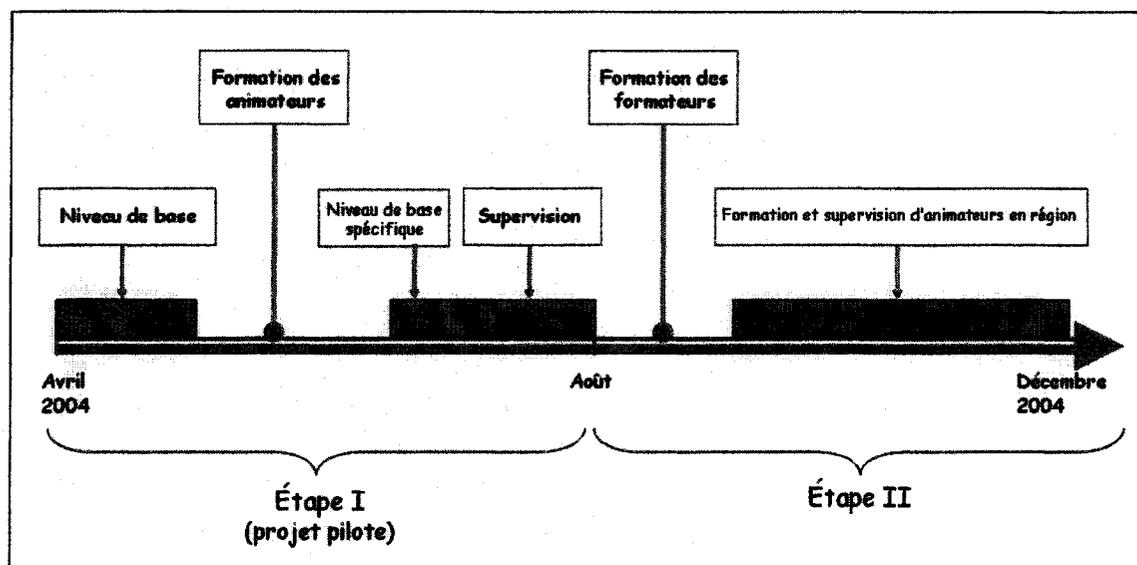


Figure 2 : L'échéancier du projet AQUA

##### 1.4.1 L'étape I – le projet pilote

L'étape I du projet AQUA a pour objectif de déterminer les besoins en formation et en supervision des animateurs de Québec en forme. Ce projet pilote est une étape essentielle dans l'élaboration d'une stratégie de formation et de supervision adaptée à la réalité des animateurs. En effet, c'est en décrivant ce qui se passe sur le

terrain que nous sommes en mesure de proposer aux animateurs une démarche de formation et de supervision adaptée à leurs besoins et à leur réalité. De plus, les résultats obtenus lors de ce projet pilote serviront d'unité de base de la stratégie de formation et de supervision proposée aux formateurs de Québec en forme.

Une étude à protocole à cas unique menée selon une stratégie de recherche action est le protocole privilégié pour la réalisation de ce projet pilote. Le but est de mettre sur pied une stratégie visant à provoquer un changement au niveau des pratiques sur le terrain et d'améliorer la qualité de l'animation dans les activités de Québec en forme. Des entrevues semi-structurées sont menées avec des animateurs de Québec en forme dans le but de recueillir leurs perceptions et leurs besoins en formation. Des observations sur le terrain sont effectuées avant et après la formation afin de mesurer les progrès des animateurs au niveau de l'efficacité de leur animation. Une grille de prélèvement de données portant sur le comportement de l'enfant pendant la séance est utilisée lors des observations. Finalement, un cycle de supervision est initié avec une dyade d'animateurs sélectionnés afin d'améliorer l'efficacité de leur animation au sein d'un processus de supervision. Le projet pilote du projet AQUA se déroule dans la région de l'Estrie.

#### 1.4.2 *L'étape II*

L'étape II du projet AQUA consiste à mettre en place une stratégie de formation et de supervision pour les formateurs de Québec en forme de l'ensemble du Québec. La formation spécifique aux formateurs de Québec en forme sera élaborée à partir des résultats obtenus lors du projet pilote. La stratégie de formation et de supervision testée sur la clientèle d'animateurs de la région de l'Estrie sera transmise en tant qu'unité de base à l'ensemble des partenaires de Québec en forme.

Trois stagiaires du régime coopératif de l'Université de Sherbrooke participent à cette étape du projet. Leur mandat est de stimuler la formation en région, d'initier des cycles de supervision avec les animateurs et de former les formateurs à prendre en charge la formation et la supervision de leurs animateurs. Les cycles de supervision menés par ces stagiaires se composent de rencontres de supervision et d'observations sur le terrain. Cette étape se déroule simultanément dans les cinq régions participant au programme de Québec en forme, soit l'Estrie, Montréal, la Mauricie, Québec et l'Outaouais.

#### 1.4.3 *Le projet de mémoire*

Le projet de mémoire présenté dans ce rapport concerne la réalisation du projet pilote du projet AQUA, soit la détermination des besoins en formation et en supervision des animateurs de Québec en forme. Les données relatives à la deuxième étape du projet seront traitées dans un rapport ultérieur.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

#### **1. LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

##### **1.1 L'efficacité de l'enseignement par le temps d'apprentissage**

###### **1.1.1 *L'évolution des courants de recherche en enseignement***

Pendant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, l'intérêt de la recherche en enseignement porte sur l'identification des traits et des caractéristiques du bon enseignant, c'est-à-dire ceux qui sont le plus associés aux gains en apprentissage chez les élèves (Tousignant et Brunelle, 1982, citant Dussault, Leclerc, Brunelle et Turcotte, 1973). Cependant, plusieurs auteurs avancent que les recherches menées dans cette voie n'ont pas permis la production de savoirs utiles à l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Tousignant et Brunelle, 1982).

Durant les années 60, les chercheurs en enseignement orientent les recherches sur la méthode d'enseignement, considérée comme étant une autre variable pouvant avoir de l'influence sur les gains en apprentissage. Par contre, la recherche portant sur cette variable comporte de nombreuses lacunes méthodologiques et les résultats obtenus sont contradictoires (Tousignant et Brunelle, 1982; Brunelle, Tousignant, Godbout, Spallanzani, Brunelle, Martel, Trudel, Gagnon, Savard et Rami, 1996).

Par la suite, la recherche s'oriente en majeure partie «sur l'observation de ce qui se passe en classe, en décrivant particulièrement les comportements de l'enseignant» (Tousignant et Brunelle, 1982, p.66). Ce courant amène la conduite d'études corrélationnelles, où les chercheurs tentent d'associer des variables de présage (caractéristiques des enseignants et des étudiants), des variables de processus (comportements des enseignants), des variables de contexte (environnement) et des

variables de produit (gains en apprentissage chez les étudiants). Par la conduite de ces recherches, les chercheurs visent à «déterminer le degré d'association qui existe entre ces variables de manière à pouvoir prédire des phénomènes» (Tousignant et Brunelle, 1982, p.66). Tousignant et Brunelle (1982), s'inspirant du modèle proposé par Dunkin et Biddle (1974), présentent la complexité des interactions possibles entre les diverses variables dans le modèle pour l'étude de l'enseignement (voir figure 3).

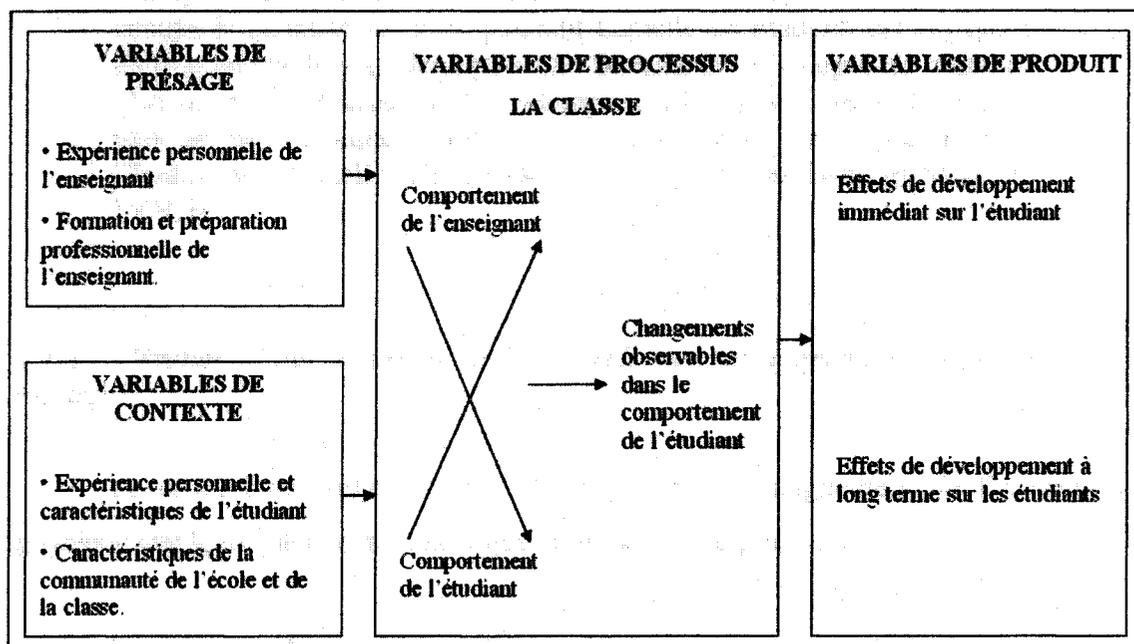


Figure 3 : Le modèle pour l'étude de l'enseignement

Source : Tousignant et Brunelle (1982), adapté de Dunkin et Biddle (1974), p.67

L'association processus-produit est la plus étudiée dans la recherche en enseignement. Plusieurs études portent sur l'identification des comportements qui sont le plus en relation avec les gains en apprentissage (Tousignant et Brunelle, 1982).

Les chercheurs impliqués dans les études du Beginning Teacher Evaluation Study (BTES) (Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cohen, Dishaw et Moore, 1978) et du Juniper Garden Children's Project (JGCP) (Brophy et Evertson, 1976) identifient

les notions de temps d'apprentissage et d'occasion de répondre, «comme étant les éléments de la variable de processus les plus responsables des acquisitions en apprentissage réalisés par les étudiants» (Brunelle *et al.*, 1996, p.7). Ces recherches amènent :

la création d'un concept qui permet de mesurer l'apprentissage individuel des étudiants en codant les variables observables de leurs comportements pendant qu'ils sont en situation d'apprentissage. Ce concept nommé Academic Learning Time (ALT) peut être défini comme la quantité de temps pendant laquelle un étudiant est engagé à réaliser une tâche «académique» en obtenant un bon degré de réussite. Plus un étudiant accumule du «temps académique d'apprentissage», plus on peut assumer qu'il fait des acquisitions en apprentissage. (Traduit par Brunelle *et al.*, 1996, de Siedentop, Birdwell et Metzler, 1979, p.7)

### 1.1.2 *L'évolution des courants de recherche en enseignement de l'éducation physique*

Le courant de recherche sur l'efficacité de l'enseignement de l'éducation physique suit le même cheminement que celui de l'enseignement en général.

La recherche des caractéristiques des bons enseignants a permis de relever que les éducateurs physiques les plus efficaces ont tendance à être actifs, volontaires, sociables et enthousiastes (Piéron, 1976). Tout comme en enseignement général, les études portant sur l'effet de la méthode d'enseignement sur l'apprentissage d'une tâche sportive ont été menées sans un contrôle rigoureux des facteurs externes et les résultats obtenus sont eux aussi contradictoires (Tousignant et Brunelle, 1982).

La description du processus d'enseignement en éducation physique est effectuée grâce à l'application de systèmes d'analyse de l'intervention spécifiques à la réalité du plateau sportif. Tousignant et Brunelle (1982), dans une revue de la littérature, citent à cet effet les travaux de plusieurs auteurs.

C'est la difficulté de cerner la réussite des participants dans un contexte d'éducation physique qui amène les chercheurs à tenter de trouver une façon d'évaluer l'efficacité de l'enseignement sans avoir recours à la variable de produit d'apprentissage. À la fin des années 70, Siedentop et ses collègues, s'inspirant des travaux du BTES et du JGCP, mettent sur pied une stratégie pour observer et analyser le travail des enseignants en éducation physique. Ce système d'analyse, nommé Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE), consiste à mesurer le temps d'engagement efficace des participants dans les diverses activités proposées en lien avec les objectifs de la séance (Brunelle *et al.*, 1996). Laubach (1975) met au point le système d'observation Behavior of Students in Physical Education (BESTPED) permettant de mesurer la proportion de temps d'engagement efficace des étudiants versus leur temps d'inactivité pendant la séance. Dans la même foulée, Metzler (1979) identifie «l'effet entonnoir» provenant de la réduction progressive du temps horaire consacré à la séance, au temps réel consacré à la séance, au temps de développement moteur du groupe et finalement, au temps d'engagement moteur individuel. Cette représentation permet de mettre l'emphase sur les fuites de temps pouvant survenir lors d'une séance d'intervention.

### 1.1.3 *L'efficacité de l'intervention dans le projet AQUA*

Le contexte de Québec en forme est différent de celui de l'éducation physique scolaire. L'intérêt de Québec en forme vise une participation motrice efficace et sécuritaire des enfants dans un contexte social stimulant. L'apprentissage moteur n'est pas une préoccupation majeure du programme. Cependant, il faut noter que le projet AQUA tend à suivre le même cheminement que l'évolution de la recherche en enseignement.

La première phase, essentielle à la compréhension du contexte d'intervention spécifique à Québec en forme, consiste en la description des variables présentées dans

le modèle de Dunkin et Biddle (1974), soit les variables de présage (âge, expérience, formation des animateurs), les variables de contexte (conditions matérielles dans lesquelles ils évoluent, caractéristiques du groupe de participants), les variables de processus (comportements de l'animateur et du participant) et les variables de produit (changements à court, moyen et long terme chez le participant).

Comme les changements chez les enfants sont tout aussi difficiles à mesurer dans ce contexte que le sont les gains lors de l'apprentissage d'un geste sportif, il nous faut choisir une façon d'évaluer l'efficacité de l'animation sans nécessairement avoir recours à la variable de produit. S'inspirant des résultats de recherche sur l'efficacité de l'enseignement en éducation physique, l'avenue privilégiée consiste en la mesure du temps de développement moteur du groupe et du temps d'engagement moteur individuel comme variables permettant de porter un jugement sur l'efficacité de la séance d'animation.

## **1.2 L'évolution de l'acte pédagogique**

Le projet AQUA prend aussi racine dans le courant de l'évolution de l'acte pédagogique de l'intervenant. L'approche développementale se base sur le principe que l'animateur doit évoluer à travers certains stades lors de son cheminement professionnel, de façon progressive, sans pouvoir sauter d'étapes. Parfois, il reste bloqué à la même étape de développement et expérimente continuellement les mêmes problèmes. Suite à plusieurs observations, une personne d'expérience peut réussir à cerner où cet animateur est rendu dans son développement professionnel et lui donner le coup de pouce nécessaire pour lui permettre de passer à la prochaine étape.

Vygotsky (1978), cité par Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer (1995), définit la zone proximale de développement ou ZPD, comme étant l'écart

entre ce que l'intervenant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'une personne plus expérimentée.

La supervision s'avère donc une approche intéressante pour cerner le niveau d'expertise des animateurs, ainsi que leurs préoccupations immédiates, afin de choisir les meilleurs outils dont ils ont besoin pour progresser vers leur zone proximale de développement.

### 1.3 La supervision pédagogique

La supervision pédagogique vise « la création et l'amélioration des conditions internes dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement-apprentissage » (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988, p.10). Elle consiste en l'établissement d'une relation d'aide entre un superviseur et un supervisé, en ayant comme objectif l'amélioration de la pratique pédagogique. Les éléments d'observation peuvent se situer au niveau de la programmation, des habiletés de l'enseignant, de l'organisation de la séance, des modes d'évaluation des apprentissages, etc.

Les besoins en terme de supervision pédagogique peuvent varier, entre autres, en fonction des attentes du supervisé, de la philosophie de l'organisation, des exigences du milieu, etc. La supervision pédagogique peut être envisagée sous différentes approches, soit le modèle classique ou directif, le modèle clinique ou coopératif pratique et théorique et le modèle de l'auto-supervision.

#### 1.3.1 *Le domaine directif*

Le modèle directif, que l'on retrouve aussi sous l'appellation de supervision classique, repose sur le postulat que les intervenants adhèrent à la vision de

l'organisme concernant sa raison d'être, les objectifs à atteindre au niveau du programme et les moyens requis pour y arriver. Ce modèle se fonde sur la nécessité d'exercer un contrôle strict sur les comportements de façon à répondre aux exigences du système (Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani, 1991). Le fondement de ce modèle laisse entendre que pour qu'un enseignant soit efficace, il doit réaliser le programme tel qu'il lui est demandé. Ce modèle de supervision est de mise dans un milieu où l'on souhaite avoir une certaine conformité au niveau des pratiques (Brunelle *et al.*, 1988).

Le but de ce type de supervision est de s'assurer de l'application par le supervisé de différents comportements et stratégies prédéterminés (Brunelle *et al.*, 1991). Le superviseur qui s'appuie sur un modèle directif de supervision agit à titre d'expert dans sa relation avec le supervisé. Son rôle consiste à « enseigner à enseigner » les différentes parties de la programmation (Brunelle *et al.*, 1988, p.17). Le rôle principal du supervisé est d'appliquer le programme tel que proposé. Cette façon de faire demande au supervisé d'être capable de se conformer aux exigences du système en place.

L'avantage majeur que retire un organisme qui pratique ce genre de supervision est l'assurance de voir sa programmation implantée et réalisée telle que définie au départ. Aussi, ce type de démarche « permet au supervisé d'acquérir des comportements précis d'enseignement dans un climat de sécurité » (Brunelle *et al.*, 1991, p.61). Par contre, les intervenants peuvent avoir de la difficulté à cheminer dans un type de supervision directive, car il y a peu de place pour les différences individuelles. La figure 4 illustre les phases du processus de la supervision classique.

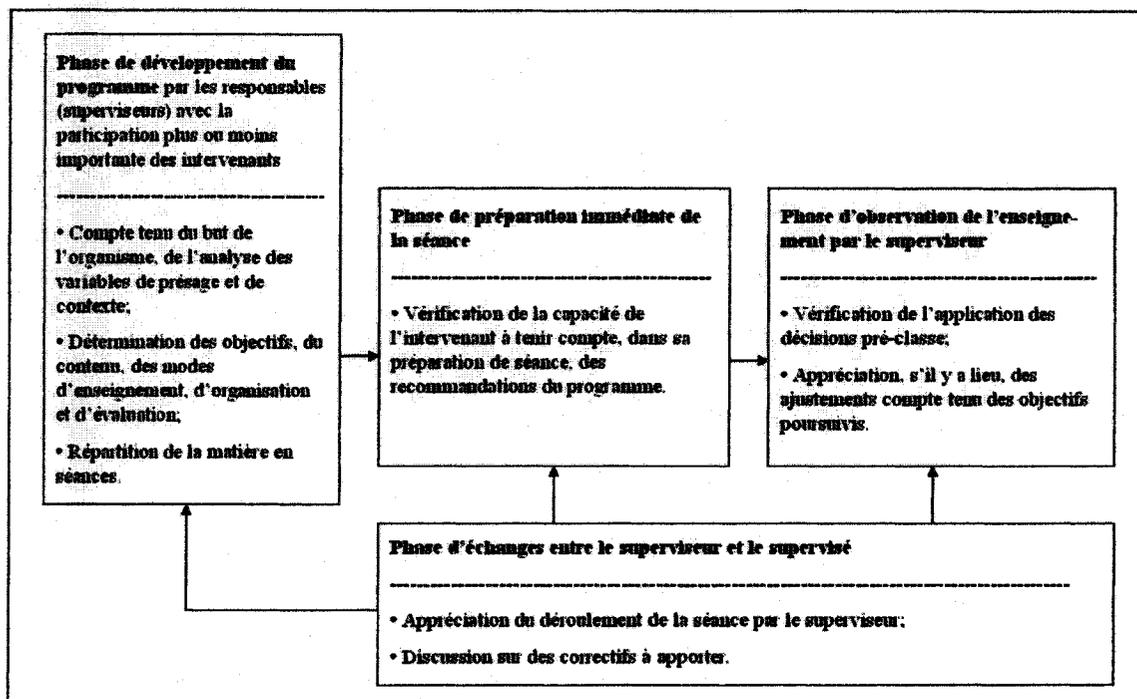


Figure 4: Les phases du processus de la supervision classique

Source : Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988), p.18.

### 1.3.2 Le domaine coopératif pratique

Brunelle *et al.* (1991) définissent le postulat de base du domaine coopératif pratique comme étant le suivant :

Tout enseignant doit s'améliorer et faire évoluer le système auquel il appartient à travers un processus de coopération et de soutien pédagogique dans la réalisation du programme d'enseignement (p.60).

Dans la littérature, on parle de supervision clinique lorsque l'on décrit ce modèle de supervision. L'analyse de données recueillies à la suite d'observations et la relation de coopération entre le superviseur et le supervisé sont à la base de ce modèle de supervision. La supervision clinique, destinée à favoriser l'apprentissage des apprenants, met l'accent sur l'amélioration des compétences et comportements du supervisé sur le terrain (Cogan, 1976; Acheson et Gall, 1992). Ce type de supervision se fonde sur un « mode d'assistance pratique » permettant au supervisé de « régler

concrètement ses problèmes au sein d'un processus de coopération » (Brunelle *et al.*, 1991, p.63). Cette démarche est possible dans un environnement qui privilégie la collaboration et l'acquisition de nouveaux comportements appuyés sur la relation entre le superviseur et le supervisé.

Le modèle de supervision clinique est caractérisé par une collaboration entre le superviseur et le supervisé. Le superviseur est perçu comme un collègue par le supervisé et l'aide à trouver des pistes de solutions concrètes pour les problèmes rencontrés sur le terrain (Cogan, 1976). Son rôle principal est d'aider le supervisé, mais surtout de l'amener à développer son autonomie. Cette relation d'aide qui se développe entre le superviseur et le supervisé est fondée sur la recherche d'une solution concrète à une situation problématique. Cette approche exige du supervisé de s'impliquer activement en communiquant ses besoins (et ceux de ses participants) au superviseur et en collaborant au processus de résolution de problème. Le supervisé doit posséder certaines aptitudes pour être capable de réfléchir sur son expérience et de travailler dans un processus de collaboration (Brunelle *et al.*, 1991). Le superviseur doit quant à lui maîtriser les techniques de collecte de données afin de pouvoir recueillir des informations objectives et précises lors de ses observations (Krajewsky, 1982).

Cette approche amène le supervisé à développer des habiletés d'analyse de ses propres interventions. La présence du superviseur permet à l'intervenant d'avoir une réponse rapide à ses interrogations. Par contre, il est à noter que le temps requis, ainsi que les ressources humaines et financières requises constituent un désavantage notable de cette approche (Brunelle *et al.*, 1991). Aussi, la présence du superviseur sur le terrain pour effectuer la collecte de données constitue un facteur de stress supplémentaire pour le supervisé et peut nuire au bon déroulement de la séance (Cogan, 1976). La figure 5 illustre les phases du processus de la supervision clinique.

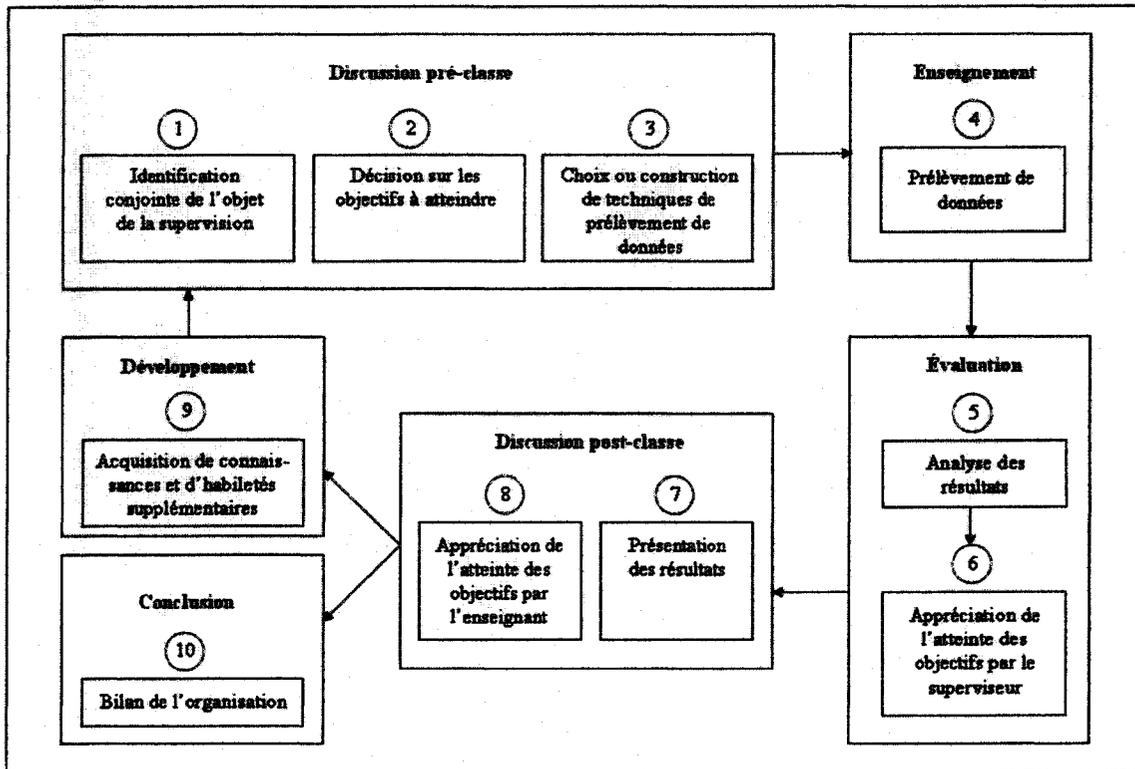


Figure 5: Les phases du processus de la supervision clinique  
 Source : Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988), p. 20.

### 1.3.3 Le domaine coopératif théorique

Le domaine coopératif théorique repose sur le fait que « tout enseignant qui veut s'améliorer et faire évoluer le programme auquel il appartient doit connaître des théories sur l'apprentissage » (Brunelle *et al.*, 1991, p.60). Il se fonde sur un « mode d'assistance théorique » aidant le supervisé dans sa résolution de problèmes (Brunelle *et al.*, 1991, p.60).

Ce modèle permet au supervisé d'avoir accès, par le biais du superviseur, à des connaissances théoriques visant à l'aider à résoudre des situations problématiques survenant dans l'exercice de ses fonctions. Cette approche est réalisable dans un milieu sensibilisé à l'importance des connaissances de base dans le processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement (Brunelle *et al.*, 1991).

Le superviseur est perçu ici comme un théoricien transmettant un contenu théorique au supervisé. Le but de ce processus est de lui faire comprendre certains principes de base, afin de l'appuyer dans sa démarche de résolution de problèmes. Le supervisé doit posséder des aptitudes de réflexion abstraite afin de pouvoir profiter pleinement de l'expérience. Il doit être en mesure de coopérer avec le superviseur afin d'acquérir les connaissances théoriques nécessaires, ainsi que les habiletés visant leur application sur le terrain (Brunelle *et al.*, 1991).

Le domaine coopératif théorique a pour avantage de permettre au supervisé d'utiliser un cadre de référence théorique lors de sa démarche de résolution de problèmes. Par contre, le supervisé doit être conscient des limites au niveau pratique qu'implique ce genre de cadre de référence (Brunelle *et al.*, 1991). La figure 6 présente les phases du processus de la supervision théorique.

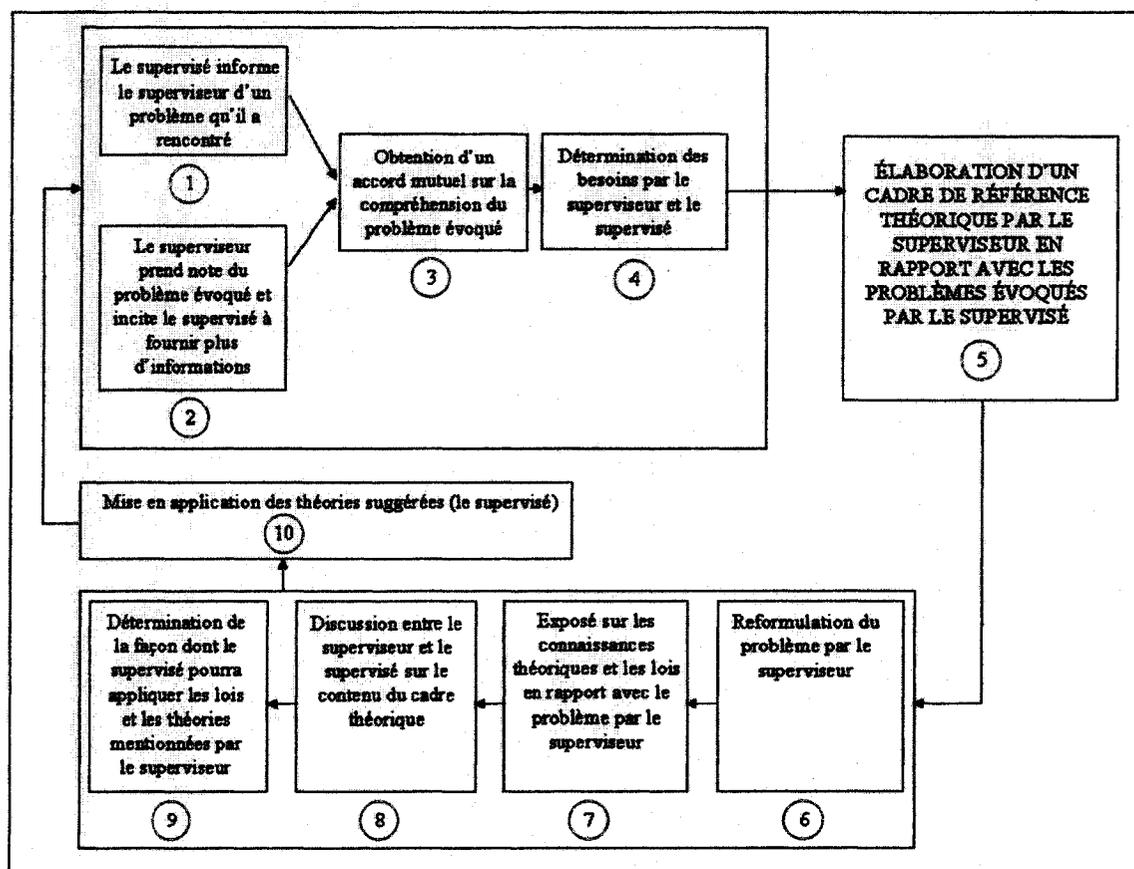


Figure 6 : Les phases du processus de la supervision théorique  
 Source : Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani (1991), p.63.

#### 1.3.4 Le domaine de l'auto-supervision

Brunelle *et al.* (1991) décrivent le postulat de base de l'auto-supervision comme suit :

Tout enseignant bénéficiant du contrôle quasi total de son acte pédagogique accède à une pratique professionnelle qui le motive dans sa croissance personnelle et l'évolution du système auquel il appartient (p.60).

Le but de cette méthode de supervision est de permettre à l'intervenant de s'appuyer sur un cadre de référence tiré de la recherche en enseignement pour

améliorer ses habiletés d'intervention. L'auto-supervision vise le développement de « la capacité de formuler et de tester des hypothèses de travail pour améliorer les conditions d'apprentissage offertes aux apprenants » (Spallanzani, Tousignant et Brunelle, 1989, p.16). L'auto-supervision nécessite, de la part du supervisé, un bagage de connaissances et d'habiletés lui permettant d'être autonome dans sa résolution de problèmes. Le milieu doit également considérer le supervisé comme étant capable de résoudre lui-même les difficultés pédagogiques rencontrées (Brunelle *et al.*, 1991).

Le superviseur joue deux rôles dans un processus d'auto-supervision. Tout d'abord, il explique au supervisé

les conditions du processus enseignement-apprentissage les plus susceptibles de produire l'atteinte des objectifs visés; dans un deuxième temps, il l'initie à l'auto-observation des conditions d'apprentissage offertes, à l'auto-diagnostic des raisons qui pourraient expliquer les résultats de l'observation et à l'auto-formulation d'hypothèse d'action en vue d'améliorer les mises en situation d'apprentissage » (Brunelle *et al.*, 1988, p.21).

La relation superviseur-supervisé prend la forme d'échanges et de discussions portant sur la démarche pédagogique et la progression du supervisé. Le supervisé doit quant à lui maîtriser la matière qu'il enseigne, afin d'être en mesure de faire des observations au moment opportun, d'étudier et de solutionner le problème dans le feu de l'action (Brunelle *et al.*, 1991).

La démarche d'auto-supervision favorise l'apprentissage en permettant au supervisé d'être autonome dans sa prise de décision (Randall, 1992, citant Dillon-Peterson, 1986). Elle responsabilise le supervisé face à son développement et améliore ses habiletés d'observation. Elle permet aussi d'améliorer l'introspection, la compréhension des phénomènes et l'engagement du supervisé (Randall, 1992). L'auto-supervision permet au supervisé de respecter la « capacité d'apprentissage des apprenants à partir d'indices reconnus efficaces » (Brunelle *et al.*, 1991, p.61). Par

contre, il peut être plus difficile pour certains supervisés ne possédant pas les aptitudes et compétences nécessaires de s'inscrire dans une démarche d'auto-supervision. Les phases de la stratégie d'apprentissage de l'auto-supervision sont présentées à la figure 7.

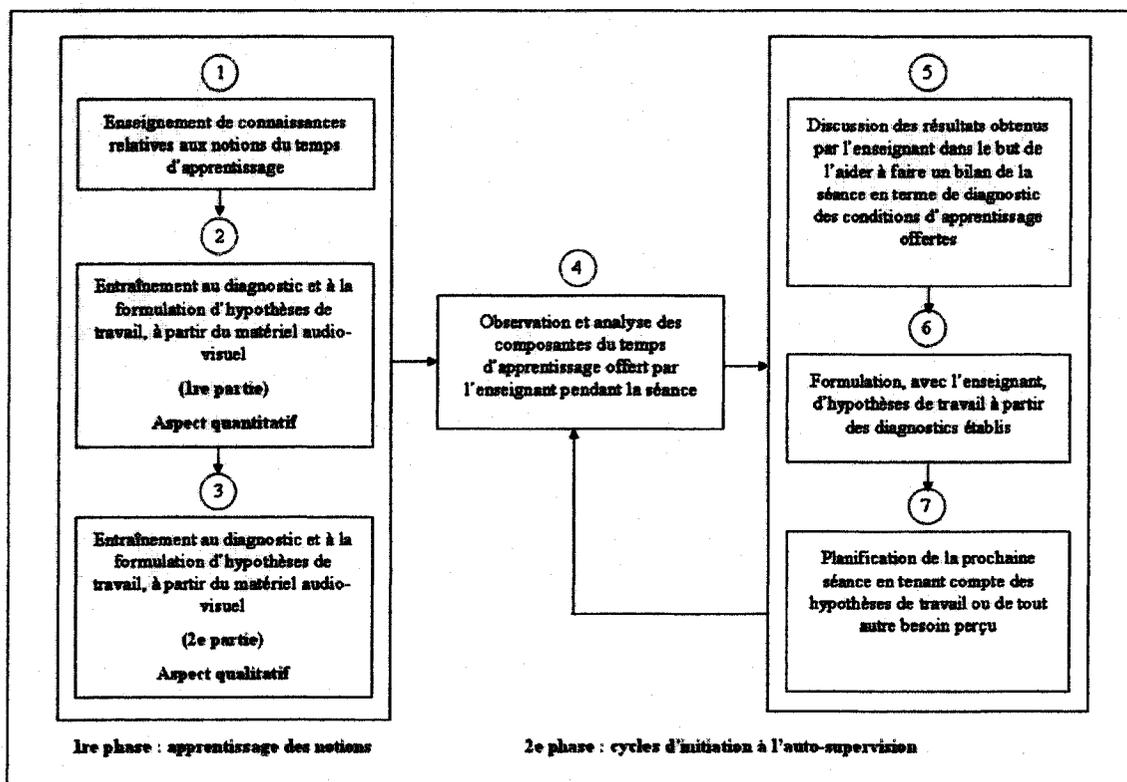


Figure 7 : Les phases de la stratégie d'apprentissage de l'auto-supervision  
Source : Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988), p. 22.

### 1.3.5 Le choix du modèle de supervision pour le projet AQUA

Le projet AQUA vise, grâce à la collaboration entre le superviseur et le supervisé, l'amélioration de l'efficacité de l'animation dans les activités de Québec en forme.

La programmation de Québec en forme rejoint une clientèle d'enfants hétérogène, provenant de milieux variés et souvent, de différentes ethnies. Le statut socio-économique précaire duquel proviennent ces enfants peut favoriser l'apparition de plusieurs problèmes de comportements pouvant influencer le déroulement de la séance. L'environnement matériel, différent d'un milieu à l'autre, amène les animateurs à ajuster leur planification en conséquence.

La diversité du contexte nous amène à croire qu'une approche de supervision clinique, favorisant la résolution de problèmes sur le terrain dans un processus de collaboration, serait la plus appropriée pour les animateurs de Québec en forme. Par son caractère flexible, ce modèle de supervision permet de mettre l'accent sur les problèmes vécus par le supervisé sur le terrain. L'implication active du supervisé dans l'amélioration de ses compétences au sein de ce modèle de supervision s'inscrit bien dans le protocole de recherche-action prôné par le projet AQUA. La collecte d'informations précises proposée par ce modèle permet au superviseur de porter un jugement sur l'efficacité de l'animation et d'effectuer les réajustements nécessaires dans la stratégie de supervision. Finalement, ce modèle semble plus approprié pour favoriser l'autonomie des animateurs tout en leur offrant, par le processus de supervision, le support nécessaire à leur démarche.

En ce sens, la supervision clinique pratique est le modèle de supervision principalement privilégié dans le cadre de la réalisation du projet AQUA.

## 2. LES VARIABLES

### 2.1 Les variables dépendantes

Le modèle d'intervention proposé par Tousignant et Brunelle (1982), inspiré de celui de Dunkin et Biddle (1974), décrit quatre catégories de variables impliquées dans le processus d'intervention (voir figure 3, p.20). Les variables de présage concernent les caractéristiques de l'intervenant (formation, expérience, compétence); les variables de contexte regroupent les caractéristiques du participant, du groupe et de l'école; les variables de processus correspondent aux comportements et perceptions de l'intervenant et du participant en cours d'intervention et les variables de produit ont trait aux gains en apprentissage et autres caractéristiques des participants qui visent à être modifiées à court, moyen et long terme suite à la réalisation du programme.

Dans le cadre du projet AQUA, l'efficacité de l'animation est évaluée par une variable de processus : le temps d'engagement moteur. Le comportement du participant en cours d'intervention est la cible des observations menées au cours du projet. La mesure de cette variable se fait à deux niveaux : le groupe et l'individu.

Le temps de développement moteur offert au groupe (DM) est la première variable dépendante du projet AQUA. Cette variable permet de cerner le temps offert au groupe pour l'exécution d'activités motrices au cours de la séance.

Le temps d'engagement moteur individuel (TEM) est la seconde variable considérée dans le cadre du projet AQUA. Cette variable permet d'évaluer le temps actif d'un individu au sein du groupe lors des périodes de développement moteur offertes durant la séance.

Ces deux variables permettent de porter un regard objectif sur le comportement des enfants pendant la séance d'intervention, de porter un jugement sur l'efficacité de l'animation et de se doter de points de repères objectifs pour évaluer la progression de la qualité de l'animation au sein d'un processus de supervision.

## **2.2 La variable indépendante**

La variable indépendante, ou le traitement proposé dans cette étude à protocole à cas unique, est le processus de formation et de supervision. Ce processus de formation et de supervision est introduit pour provoquer un changement au niveau des pratiques sur le terrain et ainsi influencer l'efficacité de l'animation dans les activités de Québec en forme.

### 3. L'OBJECTIF ET L'HYPOTHÈSE

L'objectif du projet pilote est de développer une stratégie de formation et de supervision efficace permettant de provoquer un changement au niveau des pratiques et d'améliorer la qualité de l'animation dans les activités de Québec en forme.

L'hypothèse soutenant le projet pilote du projet AQUA est la suivante : peut-on provoquer un changement positif au niveau du temps de développement moteur offert au groupe et du temps d'engagement individuel des enfants dans les activités de Québec en forme par une formation et une supervision clinique?

## TROISIÈME CHAPITRE

### LA MÉTHODOLOGIE

#### 1. LE PROJET AQUA

La stratégie de formation et de supervision, élaborée par le chercheur principal, le professeur Jean-Pierre Brunelle, se divise en deux étapes majeures. L'échéancier du projet AQUA est présenté à la figure 8.

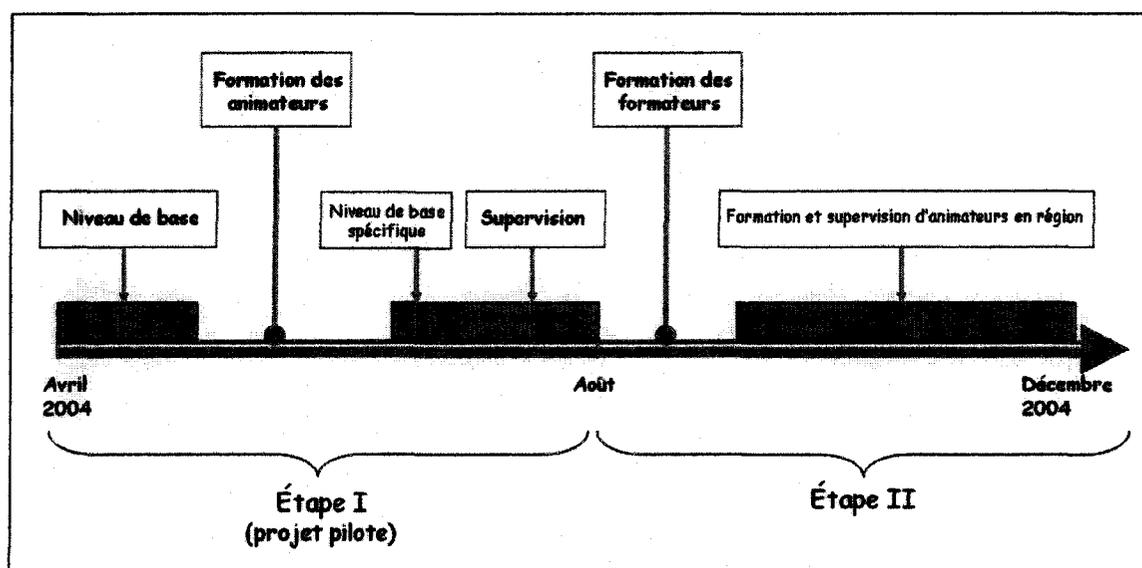


Figure 8 : L'échéancier du projet AQUA

La réalisation de la première étape du projet AQUA, dont l'objectif est de déterminer les besoins en formation et en supervision des animateurs de Québec en forme, fait l'objet du présent rapport.

## 2. LA PREMIÈRE ÉTAPE DU PROJET AQUA

### 2.1 Le protocole

La première étape du projet AQUA est une étude à protocole à cas unique, menée selon une stratégie de recherche-action. Ce protocole a été choisi puisque le but du projet est de provoquer un changement au niveau des pratiques d'animation et demande l'étroite collaboration des acteurs du milieu, qui ne seront pas seulement observés mais participeront aussi au processus (Langlois, 1996; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996). Aussi, selon Brunelle *et al.* (1988), « la recherche-action est une façon opérationnelle de mieux comprendre la complexité de l'intervention dans un milieu de travail et d'y apporter des modifications » (p.13).

Certaines précautions méthodologiques doivent être prises en compte pour s'assurer de la crédibilité des données recueillies dans le cadre de cette première étape du projet AQUA (Brunelle, 1993). Tout d'abord, l'accessibilité au milieu est assurée par l'entremise des responsables de l'exécutif de Québec en forme. L'équipe de recherche a accès aux écoles, aux horaires des activités et aux coordonnées des animateurs durant toute la durée du processus. La durée de la collecte de données, qui se déroule sur une période de cinq mois, ainsi que l'intensité des observations recueillies nous permet d'assurer une bonne compréhension de ce qui se passe sur le terrain. Finalement, l'exactitude des interprétations est vérifiée en utilisant différents moyens de collecte de données et en corroborant les informations recueillies auprès des animateurs. Par exemple, les besoins des animateurs exprimés lors des entrevues sont mis en relation avec les résultats obtenus sur le terrain lors des observations.

## 2.2 L'échéancier

La première étape du projet AQUA se déroule sur une période de vingt semaines, du mois d'avril au mois d'août. L'échéancier de la première étape du projet AQUA est présenté à la figure 9.

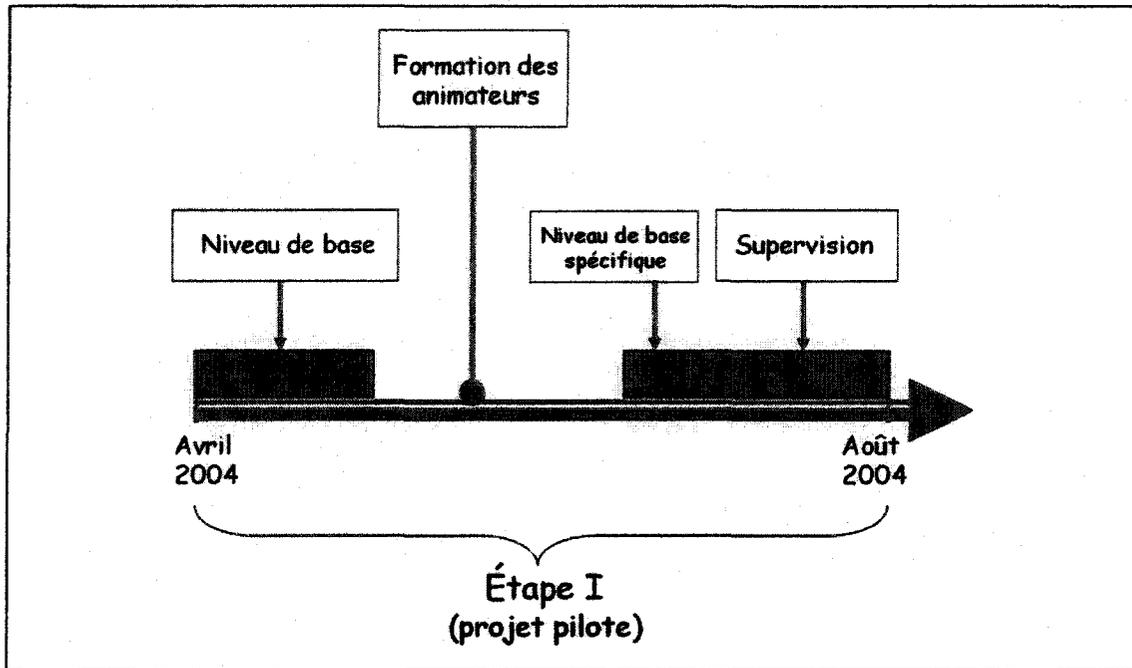


Figure 9 : L'échéancier de l'étape I du projet AQUA

### 2.2.1 Le niveau de base

L'étape I débute en avril avec la détermination du niveau de base des interventions des animateurs de Québec en forme de la région de l'Estrie. L'objectif du niveau de base est de déterminer les besoins en formation des animateurs de Québec en forme. Les sujets sont dix animateurs ciblés de la région de l'Estrie. Ce nombre paraît suffisant pour avoir une bonne idée de la réalité du terrain. Les moyens choisis pour déterminer leurs besoins en formation sont des observations sur le terrain

(n=19) et la conduite d'entrevues semi-structurées<sup>3</sup> avec les animateurs ciblés (n=10). Le tableau 1 résume la méthodologie du niveau de base.

Tableau 1 : La méthodologie du niveau de base

Objectif	Participants	Moyens
Déterminer les besoins en formation	Animateurs de la région de l'Estrie (n=10)	Entrevues semi-structurées (n=10)
		Observations en direct et vidéo - prélèvement de données sur le DM et le TEM (n=19)

### 2.2.2 La formation

Une formation de six heures est donnée à une cohorte d'animateurs oeuvrant dans les activités de Québec en forme dans la région de l'Estrie. Cette formation a pour objectif de transmettre un contenu pédagogique aux animateurs dans le but de provoquer un changement au niveau de leurs pratiques d'animation. Les contenus abordés lors de la formation sont, sur le plan théorique, la sensibilisation au temps d'engagement moteur, avec la présentation des résultats obtenus lors du niveau de base, les routines efficaces de prise de présences et de formation d'équipes, la sensibilisation à la sécurité, l'évolution de l'acte pédagogique, les types d'habiletés d'intervention et une banque de jeux d'animation. Au niveau pratique, les animateurs ont à vivre une animation efficace, à planifier une activité en équipe et à animer cette activité devant les pairs, en intégrant le plus possible les notions vues lors de la partie théorique. Le tableau 2 illustre de façon schématique la méthodologie de la formation.

<sup>3</sup> La grille d'entrevue utilisée est présentée en annexe H.

Tableau 2 : La méthodologie de la formation

Objectif	Participants	Moyens
Transmettre un contenu pédagogique dans le but de provoquer un changement au niveau des pratiques d'animation	Animateurs de la région de l'Estrie (n=19)	Formation de six heures  Théorique : temps d'engagement moteur, formation d'équipe, prise de présences, sécurité, évolution de l'acte pédagogique, types d'habiletés d'intervention et banque de jeux d'animation.  Pratique : vivre une animation efficace, planifier et animer devant les pairs.

### 2.2.3 *Le niveau de base spécifique*

Quelques semaines après la formation, il y a mesure des variables dépendantes chez une dyade d'animateurs ayant fait l'objet d'au moins une observation lors du niveau de base et ayant participé à la formation. Pour être admissible, ces animateurs doivent intervenir un minimum de 15 heures par semaine dans les activités de Québec en forme et vouloir participer activement au processus. L'objectif de cette étape est de vérifier l'intégration des contenus vus lors de la formation en observant s'il y a changement des pratiques sur le terrain. Pour ce faire, des observations sans rétroactions (n=3) sont effectuées pour déterminer le niveau de base spécifique à cette dyade d'animateurs. Le tableau 3 présente la méthodologie du niveau de base spécifique.

Tableau 3 : La méthodologie du niveau de base spécifique

Objectif	Participants	Moyens
Vérifier l'intégration des contenus vus lors de la formation	Animateurs de la région de l'Estrie (n=2)	Observations en direct - prélèvement de données sur le DM et le TEM (n=3)

#### 2.2.4 La supervision

Immédiatement après la mesure du niveau de base spécifique à cette dyade débute le processus de supervision, qui se déroule de la mi-juillet à la mi-août. L'objectif visé par la supervision est d'amener les animateurs à intégrer les contenus vus lors de la formation et de provoquer un changement au niveau de l'efficacité de leur animation. Cette étape consiste en la conduite d'un cycle de supervision regroupant des observations sur le terrain (n=12) et des rencontres de supervision (n=12). Le tableau 4 présente la méthodologie de la supervision.

Tableau 4 : La méthodologie de la supervision

Objectif	Participants	Moyens	
Amener les animateurs à intégrer les contenus vus lors de la formation et améliorer l'efficacité de l'animation	Animateurs de la région de l'Estrie (n=2)	Cycle de supervision	Observations en direct - prélèvement de données sur le DM et le TEM (n=12)
			Rencontres de supervision (n=12)

## 2.3 Les sujets

### 2.3.1 *Le niveau de base*

Les animateurs ciblés lors de la mesure du niveau de base oeuvrent auprès de différents partenaires de Québec en forme en Estrie, dans les CAL de Sherbrooke et d'Asbestos. Les animateurs sont ciblés selon des critères de lieu, d'horaire, de clientèle et de milieu, l'objectif étant d'observer des activités variées dans des milieux différents à des heures différentes avec une clientèle diversifiée. Ils ont été contactés par téléphone, grâce à la liste de personnel et aux horaires fournis par l'exécutif des CAL. Suite à la description de la démarche, les animateurs devaient donner leur accord ou non à la participation au projet de recherche. Les animateurs ciblés ont tous accepté de prendre part à la recherche-action et ont signé un formulaire de consentement<sup>4</sup> autorisant l'équipe de recherche à effectuer des prélèvements vidéo lors de leurs animations.

### 2.3.2 *La formation*

Les animateurs invités à la formation oeuvrent auprès de différents partenaires de Québec en forme en Estrie, dans les CAL de Sherbrooke, d'Asbestos et du Granit. Ils ont été conviés par le biais d'une lettre d'invitation envoyée aux divers partenaires. La formation vise en premier lieu les animateurs évoluant principalement dans les activités d'animation, tout en restant ouverte à ceux animant des activités de psychomotricité. Une cohorte d'environ vingt participants est visée pour la réalisation de la journée de formation.

---

<sup>4</sup> Le formulaire de consentement est présenté en annexe F.

### 2.3.3 *La supervision*

Les animateurs ciblés pour la conduite du cycle de supervision interviennent dans les activités de Québec en forme du CAL de Sherbrooke à raison de 30 heures par semaine. Ils ont été contactés par téléphone quelques semaines après la formation et ont accepté de prendre part au processus de supervision. Les animateurs doivent intervenir à une fréquence importante pour que l'on puisse observer un changement au niveau de leurs pratiques pendant le processus de supervision. La participation active des animateurs au processus de supervision est essentielle puisque le projet est mené selon une stratégie de recherche-action.

Les animateurs ciblés ont peu d'expérience en intervention et n'ont pas de formation reliée à un domaine de l'activité physique. Ariane<sup>5</sup>, âgée de 22 ans, détient un DEC en littérature et une attestation en animation radiotélévision. Elle a aussi suivi quelques formations en animation avec le Centre Accès Loisir de l'Estrie. Elle a été monitrice pendant deux étés dans le cadre d'activités de terrain de jeu et anime depuis un an dans le programme Québec en forme. Julien, âgé de 23 ans, poursuit des études universitaires en droit. Il a été entraîneur de soccer pendant deux ans et anime depuis un an dans le programme Québec en forme.

## 2.4 **Les instruments de collecte de données**

Le temps de développement moteur offert au groupe et le temps d'engagement moteur offert à chacun des participants sont les variables dépendantes du projet AQUA. Ces variables de processus permettent de mesurer l'efficacité de l'animation en portant un regard objectif sur les comportements des participants lors de la séance.

---

<sup>5</sup> Les noms sont fictifs dans le but de préserver l'anonymat des participants.

Le temps de développement moteur offert au groupe est mesuré à l'aide d'une technique d'observation directe avec catégories prédéterminées : l'enregistrement de la durée des épisodes de la séance. Cette technique consiste à « mesurer le temps pendant lequel un comportement ou un événement se manifeste réellement » (Brunelle *et al.*, 1988, p.154). Selon Brunelle *et al.* (1988), l'utilisation de cette technique permet d'obtenir une mesure objective de la réalité observée et de recueillir des données numériques permettant de déterminer l'importance relative de chacune des catégories définies. De plus, cette technique est facile d'utilisation lorsque les catégories sont peu nombreuses et que les comportements se déroulent sur une longue période de temps. Elle permet « de faire état, avec validité, de la durée de situations offertes à un groupe de participants » (Brunelle *et al.*, 1988, p.155). Dans le cadre du projet AQUA, les catégories choisies pour l'enregistrement de la durée correspondent à celles définies par le Système d'Analyse du Temps d'Apprentissage (SATA) (Brunelle *et al.*, 1996), soit l'épisode de préparation, l'épisode de développement des connaissances et l'épisode de développement moteur. Une définition de chacune de ces catégories est présentée en annexe D.

Le temps d'engagement moteur offert à chaque individu est évalué à l'aide d'une technique d'observation directe avec catégories prédéterminées : le balayage visuel à la fin d'un intervalle long. Cette technique consiste à « balayer du regard un groupe, de manière à identifier la proportion de ceux qui adoptent et de ceux qui n'adoptent pas le ou les comportements définis préalablement » (Brunelle *et al.*, 1988, p. 162). Les balayages sont effectués de façon systématique, à des intervalles réguliers lors de chaque épisode de la séance. Selon Brunelle *et al.* (1988), la procédure suivante doit être respectée lors de l'utilisation de cette technique :

- A. Identifier le nombre de participants sur le plateau;
- B. Regarder globalement le groupe pour identifier la catégorie de comportements la plus facilement observable;
- C. Balayer du regard tous les membres du groupe, de gauche à droite, avec une vitesse constante pendant une durée d'environ dix secondes et identifier ceux dont le comportement correspond à celui de la catégorie choisie;

- D. Rapporter le nombre de participants manifestant le comportement désiré sur le nombre de participants présents sur le plateau (p.163).

Le comportement ciblé dans le cadre du projet AQUA est l'engagement moteur des participants. Les balayages visuels sont effectués systématiquement à toutes les deux minutes lors de l'épisode de développement moteur, en identifiant le nombre de participants actifs pendant l'activité par rapport au nombre de participants inactifs. La définition des comportements considérés comme de l'engagement approprié pendant la période de développement moteur est tirée du SATA et est présentée en annexe D.

Les catégories de comportements utilisées lors de la collecte de données s'inspirent de celles présentées par le SATA (Brunelle *et al.*, 1996). Par conséquent, les observateurs sont entraînés à l'utilisation de cette grille de codage, afin d'être en mesure d'effectuer rapidement des observations valides et fidèles sur le terrain. Pour les besoins du projet AQUA, le SATA a été adapté en un autre instrument permettant, de façon plus accessible, la collecte d'informations sur le temps d'engagement moteur de la séance observée. L'entraînement des observateurs à l'utilisation du système SATA reste intéressant pour permettre une identification rapide de la situation offerte au groupe et au participant lors de la collecte de données.

#### 2.4.1 *La grille de prélèvement AQUA*

Une grille de prélèvement de données (la grille AQUA<sup>6</sup>) a été construite pour permettre de recueillir les informations relatives à la collecte des données des variables dépendantes. Les observateurs doivent effectuer l'enregistrement de la durée des épisodes de préparation, de développement des connaissances et de développement moteur en indiquant, à l'aide d'un chronomètre actionné en continu,

---

<sup>6</sup> Une grille AQUA est présentée en annexe B.

la période de temps réel passée par le groupe dans chacune des catégories. La compilation des données s'effectue en calculant la somme des durées de chaque épisode de développement moteur.

Systematiquement, lors de l'épisode de développement moteur, les observateurs évaluent la proportion d'enfants engagés de façon appropriée à l'aide de la technique du balayage à la fin d'un intervalle long. Ces intervalles sont ensuite compilés « en additionnant les nombres inscrits aux numérateurs et aux dénominateurs pour chaque balayage et en le convertissant en pourcentage » (Brunelle *et al.*, 1988, p.163)<sup>7</sup>.

Les observateurs peuvent aussi recueillir plusieurs autres informations à l'aide de cette grille, tels les comportements de l'intervenant, les activités proposées, les modes d'organisation, etc. Ces informations, bien que non compilées dans l'analyse des données, sont utiles dans l'élaboration des hypothèses d'action lors des rencontres de supervision. Un exemple de prélèvement de données avec la grille AQUA est présenté à la figure 10.

---

<sup>7</sup> Un exemple de compilation des résultats est présenté en annexe C.

Sujet: \_\_\_\_\_ Ense: \_\_\_\_\_ Groupe: 4<sup>5a</sup> année No obs: 1 Lieu: École St-Paul Page: 1

**CODAGE DU TEMPS D'APPRENTISSAGE**  
*Technique du balayage visuel*

TEMPS	PE	ÉPISEDE Préparatoire (P) Connaissances (DC) Moteur (DM)	NOMBRE		ACTIVITE Échauffement/Explications Jeu/Transition... etc.	M. ORG.
			Participants engagés Nbr. total participants	P. Eng Nbr. total		
0:00			10	10	accueil	en ligne
2:15		P	1	10	prise présences	
2:15 – 3:15		DC	9	10	explications jeu #1	
3:15		P	1	10	formation des équipes	
		P	2	11	-	
		P	3	11	-	
7:15		P	3	11	transition	en équipe
7:15 – 8:05	11/11	DM	3	11	jeu 1	
8:05		P	11	11	transition	
9:25		P	2	11		
9:25 – 10:40		DM	3	11	jeu 1	
10:40 – 11:15		P	11	11	transition	
11:15 – 12:00	11/11	DM	2	11	jeu 1	
12:00 – 12:45		P	12	12	transition	
12:45 – 13:45		DM	3	12	jeu 1	
13:45 – 15:00		P	12	12	transition	
15:00 –		DM	3	12	jeu 1	

zone de jeu

banc chevreuil

\*\*Ire au moins la moitié des joueurs assis--ATTENTE

-> intervenir nomme les noms d'après le liste

jeu #1: chasseur et chevreuil

-> choix de deux chefs par numéro + formation trad ensuite

-> les enfants mettent leur dossard et se regroupent en équipe --ATTENTE

-> changement d'équipe (les chasseurs deviennent chevreuil)

-> les jeunes décident de leur ordre en tant que chevreuil --ATTENTE

\*\* toujours les mêmes (garçons) qui ont le ballon. Les moins doués se font éliminer rapidement

\*\* sécurité : les portes sont ouvertes, l'arbre est dans le surface de jeu il y a des crochets avec des bottes le long du mur, etc.

	Total		Total
Félicite et encourage	11	Pleisante	5
Corrige	4	Assiste	1
Critique	1	Démontre et participe	1

Nom de l'observateur	Activité	Niveau/Âge	Nbr. Total	Garçons/Filles	Date	Heure début-fin	Durée totale
SyMe	J. collectifs	4e - 6e année	10	3/7	15-avr	12h-13h	60 mins

Projet AQUA - Université de Sherbrooke - 2004

Figure 10 : Un exemple du prélèvement de données avec la grille AQUA

La grille AQUA s'avère être un outil facile d'utilisation pour les formateurs de Québec en forme, leur permettant de recueillir les informations nécessaires pour être en mesure de porter un jugement objectif sur la qualité de l'animation.

#### 2.4.2 La fiche sur les indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique

L'approche développementale accentue l'importance de situer l'animateur dans son degré d'expertise, afin de mieux cibler les interventions dans le processus de supervision. Le cadre de référence choisi est la fiche sur les indicateurs de l'évolution

de l'acte pédagogique, adaptée par le professeur Jean-Pierre Brunelle (2004b) des travaux de Brunelle et Martinez (voir figure 11). Cette fiche est utilisée dans le cadre de formation et de supervision de stagiaires en éducation physique. Bien que le contexte de Québec en forme soit différent, les animateurs évoluent selon les mêmes stades de développement que le font les éducateurs physiques en formation.

<b>FICHE SUR LES INDICATEURS DE L'ÉVOLUTION DE L'ACTE PÉDAGOGIQUE</b>		
<b>PÔLE A. L'ANIMATEUR, L'ANIMATRICE EST CENTRÉ SUR LUI-MÊME</b>		
<b>DIRIGER</b> <i>Recherche du statut</i>	<b>MOTIVER</b> <i>Compte sur le jeu</i>	<b>FAIRE APPRENDRE</b> <i>Enseigne de façon uniforme</i>
Respect, obéissance, ordre, problèmes de discipline	Utiliser l'ambiguïté pour stimuler les enfants avec le jeu comme stimulant pour faire les exercices ou être coopératif	Capacités initiales des enfants non prises en compte, objectifs non adaptés aux enfants, apprentissage par imitation, par répétition
<b>Est en mesure d'organiser</b>	<b>Compte sur la réussite des enfants</b>	<b>Enseigne de façon différenciée</b>
Groupe structuré opérationnellement, équipement et espace adaptés pour favoriser l'engagement moteur. Propose un environnement sécuritaire	Activités dynamiques, originales, accessibles, adaptables, porteuses de défis. Présentation, explication claire. Propose un environnement sécuritaire	Capacités initiales des enfants considérées, objectifs adaptés aux enfants, stratégies d'enseignement variées. Propose un environnement sécuritaire
<b>DIRIGER</b>	<b>MOTIVER</b>	<b>FAIRE APPRENDRE</b>
<b>PÔLE B. L'ANIMATEUR, L'ANIMATRICE EST CENTRÉ SUR LES ENFANTS, L'ACTIVITÉ</b>		

Figure 11 : La fiche sur les indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique  
Source : Brunelle, J.P. (2004b). Fiche sur les indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique. Document inédit. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Cette fiche se compose de trois axes et de deux pôles. Les axes 'diriger', 'motiver' et 'faire apprendre' représentent les préoccupations de l'animateur lors des différentes phases de l'évolution de son acte pédagogique. Au sein de ces trois axes, l'animateur peut être centré sur lui-même ou sur les enfants et sur l'activité qu'il propose. Au cours des diverses situations d'intervention, l'animateur évolue d'un pôle à l'autre, d'une préoccupation à une autre vers son développement professionnel.

L'animateur débutant a tendance à être centré sur lui-même et cherche à affirmer son statut auprès du groupe. Sa préoccupation première est d'assurer le bon déroulement de la séance. Il est très sensible à la notion de respect, d'obéissance. La clé en supervision est d'amener l'animateur à revoir l'organisation de sa séance, c'est-à-dire de provoquer chez lui une prise de conscience l'incitant à organiser le groupe et le matériel de façon efficace. Cette stratégie permet de décentrer l'animateur de lui-même et l'incite à avoir un regard global sur la situation d'intervention.

Par la suite, lorsque l'organisation de la séance permet à l'animateur de se dégager de l'action, il commence à se préoccuper de la motivation du groupe à participer aux activités. Au départ, l'animateur a tendance à compter sur le jeu pour motiver les enfants. Pour l'aider à cheminer et à être centré sur les enfants, la clé en supervision est d'amener l'animateur à porter son attention sur la réussite des enfants. Il faut amener l'animateur à proposer des activités gagnantes, soit des activités dynamiques, stimulantes, porteuses de défi.

Une fois que l'animateur organise bien la séance et que les activités qu'il propose sont gagnantes, sa préoccupation s'oriente sur l'apprentissage que peuvent faire les enfants durant la séance. Son but est maintenant de 'faire apprendre'. Au départ, l'animateur a tendance à proposer des activités uniformes, sur lesquelles il a le contrôle, sans tenir compte des habiletés initiales de chaque enfant. La clé en supervision pour amener cet animateur non pas à « montrer ce qu'il sait », mais plutôt à « aider les élèves à apprendre », est de l'amener à enseigner de façon différenciée, à individualiser son intervention (Brunelle et Brunelle, 2002, p.18).

Il est à noter que la cible du projet AQUA dans les activités de Québec en forme est de favoriser une participation motrice des enfants en offrant des activités physiques dynamiques et sécuritaires réalisées dans un contexte social stimulant. Autrement dit, l'objectif est d'amener les animateurs à être mieux organisés et à

proposer des activités gagnantes aux enfants dans le cadre de leurs activités. Le volet 'faire apprendre' présenté dans la fiche des indicateurs de l'évolution pédagogique convient davantage à un contexte d'éducation physique.

L'acte pédagogique est en constante évolution, c'est-à-dire que l'animateur peut cheminer d'un pôle à l'autre selon les groupes, l'activité et l'environnement. Le rôle du superviseur est d'identifier, à l'aide de la fiche, quelles sont les préoccupations de l'animateur supervisé, afin de lui fournir les outils nécessaires pour le faire progresser vers sa prochaine zone de développement.

#### 2.4.3 *La fiche d'observation des compétences de base (FOCB)*

Un autre outil utilisé lors de la supervision est la fiche d'observation des compétences de base<sup>8</sup> dans l'enseignement de l'éducation physique, développée en 1997 par le Groupe de Recherche en Intervention en Éducation Physique (GRIEP). La fiche d'observation des compétences de base est présentée en annexe A. Ces treize compétences proviennent des quatre capacités essentielles à maîtriser en intervention, soit la capacité à gérer efficacement, la capacité à communiquer intelligemment, la capacité à établir des relations motivantes et la capacité à faire apprendre (Brunelle et Brunelle, 2002). Lors de la séance, le superviseur est amené à noter, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, la manifestation de ces compétences par l'animateur. Ces compétences servent de point de départ dans l'élaboration d'hypothèses d'action à appliquer sur le terrain. Le tableau 5 indique les treize compétences de base en intervention.

---

<sup>8</sup> Il est à noter que la définition de compétence de base, telle que présentée dans ce texte, correspond à un «savoir-faire assurant le bon déroulement d'une séance et la mise en place des conditions favorisant l'apprentissage et la qualité des relations interpersonnelles» (Brunelle et Brunelle, 2002, p.4).

Tableau 5 : La liste des compétences de base en intervention

• Efficacité de l'accueil en termes de gestion et de relation
• À propos de la présentation de la séance et des exercices
• Clarté des explications verbales et des comportements non verbaux
• Qualité de la voix en terme de volume, débit, tonalité, de façon à ce que le message soit audible par tous et motivant
• À propos de l'organisation du groupe : attente, sécurité
• À propos de l'organisation du matériel : attente, sécurité
• Gestion des transitions : durée
• Adaptation du degré de difficulté des exercices aux capacités des enfants
• Efficacité des positions d'observation et de l'écoute
• Efficacité à prévenir et à gérer les comportements perturbateurs
• Répartition équitable et justesse du feedback
• Manifestations d'enthousiasme et d'ouverture envers les enfants
• Efficacité du bilan de fin de séance en termes de gestion et de relation

Source : Brunelle, J. et Brunelle, J.P. (2002), p.6.

#### 2.4.4 *Le cycle de supervision*

L'hypothèse qui sous-tend le projet pilote du projet AQUA est la suivante : peut-on provoquer un changement positif au niveau du temps de développement moteur offert au groupe et du temps de l'engagement individuel des enfants dans les activités de Québec en forme par une formation et une supervision clinique?

Un cycle de supervision est mené avec une dyade d'animateurs ciblés, afin d'améliorer l'efficacité de leur animation. Les professeurs Jean Brunelle et Jean-

Pierre Brunelle proposent en 2002 un exemple de cycle de supervision s'inspirant du modèle clinique pouvant être utilisé dans l'accompagnement de stagiaires en éducation physique. Puisque l'évolution de l'acte pédagogique des animateurs de Québec en forme est semblable à celle des stagiaires en éducation physique, nous nous sommes inspirés du cycle de supervision proposé par ces deux professeurs pour élaborer le cadre de celui utilisé lors du projet AQUA. Le tableau 6 présente les principales étapes du cycle de supervision.

Tableau 6 : Les étapes du cycle de supervision – projet AQUA

<p><b>ENTRETIEN PRÉ-SÉANCE I</b> Le superviseur rencontre l'animateur et lui présente, pour chaque compétence de base, des explications et des consignes lui permettant d'avoir une représentation claire des comportements à adopter selon les circonstances.</p>
<p><b>OBSERVATION DE LA PREMIÈRE SÉANCE</b> Le superviseur observe et code la séance, cerne à quelle étape de développement se situe l'animateur, relève des exemples et des contre-exemples des compétences de base et identifie celles sur lesquelles l'animateur devrait porter une attention spéciale.</p>
<p><b>ENTRETIEN POST-SÉANCE I</b> Le superviseur aide l'animateur à interpréter les données recueillies pendant la séance et lui donne quelques exemples de compétences de base relativement bien maîtrisées et un ou des contre-exemples d'une compétence identifiée comme devant faire l'objet d'une attention spéciale. Le superviseur aide l'animateur à élaborer des hypothèses d'action à appliquer lors de la prochaine séance.</p>
<p><b>ENTRETIEN PRÉ-SÉANCE II ET SUIVANTES</b> L'animateur prépare sa séance en fonction des hypothèses d'action élaborées précédemment et présente sa planification au superviseur.</p>
<p><b>OBSERVATION DE LA SÉANCE</b> Le superviseur observe et code la séance et note plus particulièrement des exemples et des contre-exemples des compétences ciblées.</p>

**ENTRETIEN POST-SÉANCE II ET SUIVANTES**

Le superviseur indique à l'animateur, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, le degré de réussite atteint pendant la séance par rapport aux compétences ciblées. Il l'aide à interpréter les données recueillies pendant la séance et à élaborer des hypothèses d'action à appliquer lors de la prochaine séance.

Source : Brunelle, J. et Brunelle, J.P. (2002), p.11.

Le cycle de supervision est une suite d'observations sur le terrain et de rencontres où le superviseur et le supervisé, au sein d'un processus de collaboration, élaborent des hypothèses d'action à être appliquées sur le terrain en vue de régler un problème et améliorer les pratiques (figure 12). Dans le cadre du projet pilote, le cycle de supervision comporte douze rencontres de supervision (ou entretiens post-séance) et douze observations, destinées à provoquer un changement au niveau de l'efficacité de l'animation de la dyade d'animateurs choisis.

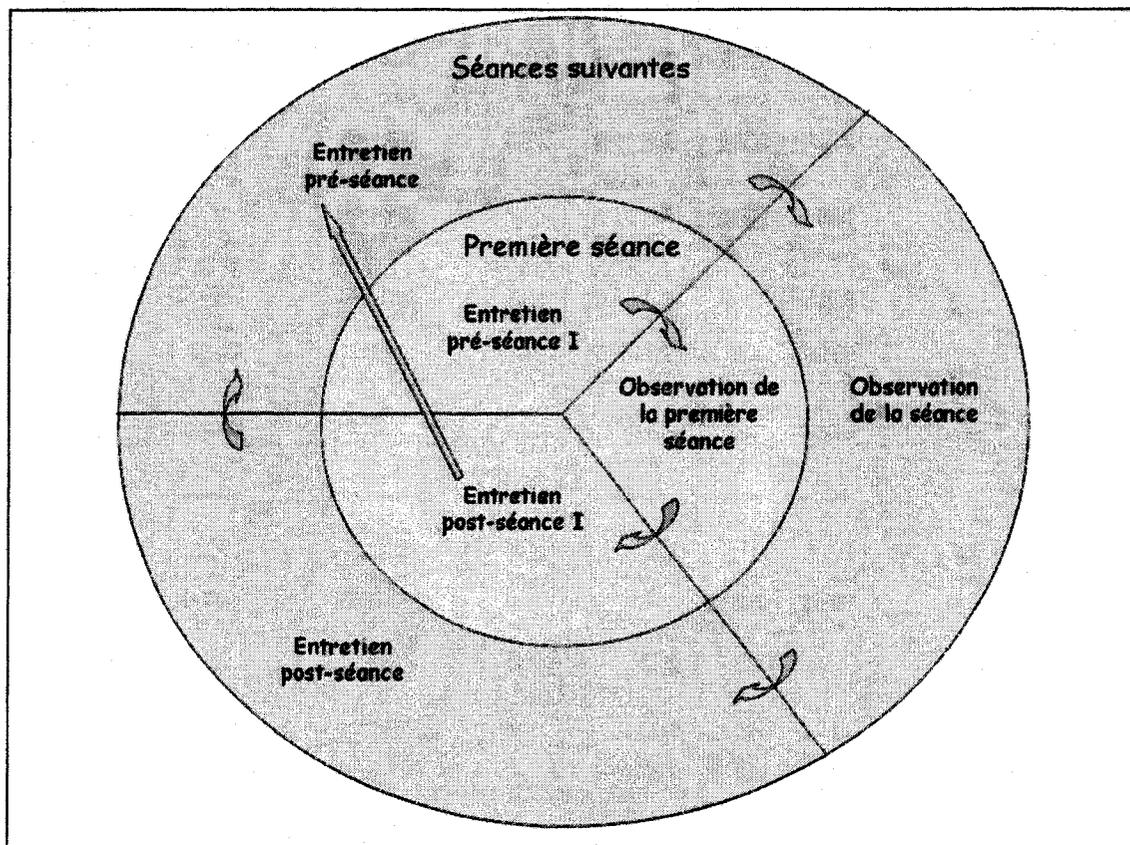


Figure 12: L'illustration d'un cycle de supervision

## 2.5 L'analyse des données

Les données recueillies au cours du projet AQUA seront analysées de façon descriptive.

### 2.5.1 Le niveau de base

Les données recueillies lors du niveau de base ont pour objectif général d'identifier les besoins en formation des animateurs de Québec en forme. Les entrevues conduites avec les animateurs feront l'objet d'une analyse de contenu, dont

l'objectif est de cerner les principales préoccupations et besoins à travers le discours des animateurs. Les réponses de chaque animateur seront regroupées par question et les grandes lignes seront identifiées lors de l'analyse.

Les données sur le temps de développement moteur offert au groupe et le temps d'engagement moteur individuel recueillies en direct lors des observations seront compilées à partir de la grille AQUA. Les résultats obtenus seront ensuite convertis en pourcentage et transposés graphiquement sur une séance de soixante minutes, afin de permettre une comparaison entre les séances. La moyenne des résultats obtenus lors des séances les plus significatives sera ensuite calculée, afin de bâtir un entonnoir<sup>9</sup> représentatif des observations effectuées lors du niveau de base. Cet entonnoir sera ensuite présenté aux animateurs lors de la rencontre de formation.

Finalement, les résultats de l'analyse des besoins seront confrontés et interprétés de façon à en dégager les principaux constats. Ces constats serviront de base à la construction de la formation.

### 2.5.2 *La formation*

Les activités d'apprentissage proposées lors de la formation seront décrites et mises en relation avec les constats obtenus suite à la mesure du niveau de base. Les réactions des animateurs lors de la formation seront décrites et interprétées en fonction des objectifs à atteindre.

---

<sup>9</sup> L'entonnoir présenté lors de la formation peut être consulté en annexe G.

### 2.5.3 *La supervision*

Les données obtenues sur le temps de développement moteur offert au groupe et le temps d'engagement moteur individuel lors de la supervision seront traitées de la même façon que celles du niveau de base. De plus, un graphique regroupant les données sur l'engagement moteur de chaque séance durant le cycle de supervision sera produit, afin de permettre une représentation visuelle de la progression de l'efficacité de l'animation. Finalement, le verbatim des rapports de supervision fera l'objet d'une analyse de contenu, afin de dégager certaines lignes de conduite à suivre lors d'un processus de supervision avec ce type de clientèle.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

#### **1. LE NIVEAU DE BASE**

La mesure du niveau de base du temps de développement moteur offert au groupe et du temps d'engagement moteur individuel des activités de Québec en forme s'est effectuée du 15 avril au 5 mai 2004 dans la région de l'Estrie. L'objectif de cette étape est de déterminer les besoins en formation des animateurs de Québec en forme. Des observations et des entrevues semi-structurées ont été menées avec dix animateurs ciblés lors de cette période.

##### **1.1 Les observations**

La mesure du niveau de base des animateurs de Québec en forme en Estrie regroupe des observations (n=19) effectuées auprès de dix animateurs différents, dans des contextes variés. Les observations conduites sur le terrain ont permis, entre autres, de tracer le portrait de l'engagement moteur des enfants lors des activités de Québec en forme. La figure 13 présente la compilation des résultats de neuf de ces séances, considérées comme étant les plus représentatives. Ces séances sont constituées de jeux d'animation et d'activités sportives, tels le soccer et le hockey. Les autres séances, étant formées d'activités libres ou de psychomotricité, ne feront pas l'objet d'une analyse plus poussée.

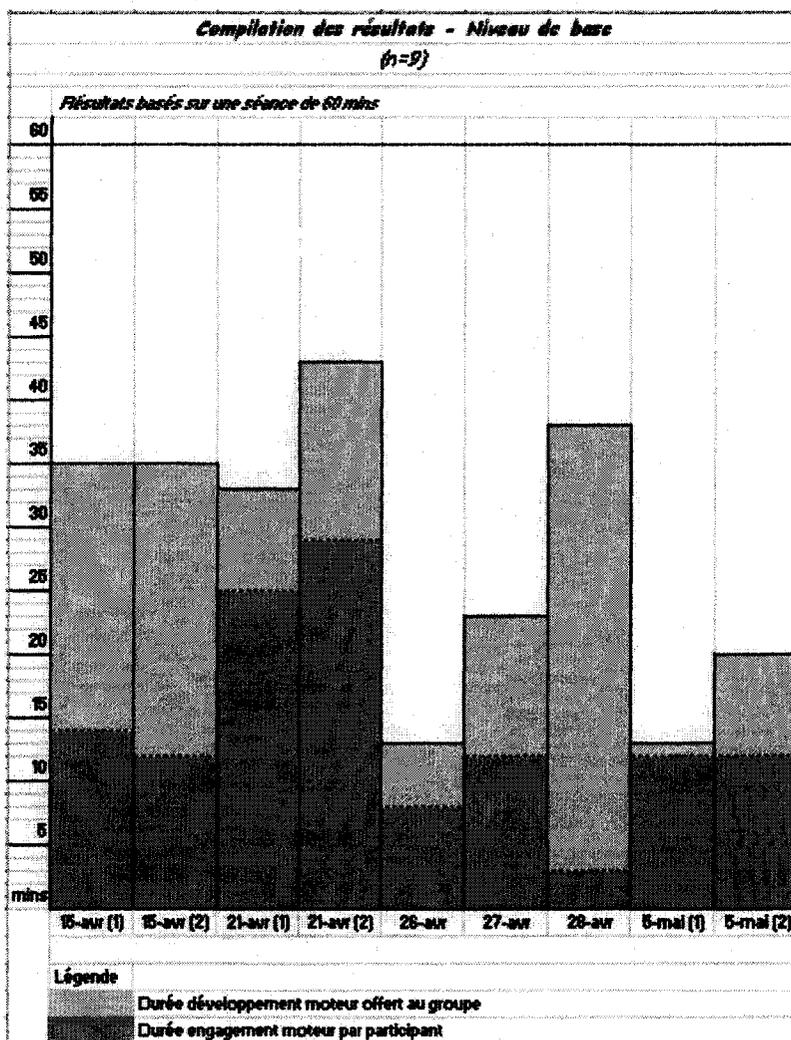


Figure 13 : La compilation des résultats - niveau de base

Au premier regard, force est de constater qu'en moyenne, le temps de développement moteur offert au groupe représente moins de la moitié du temps de la séance. Le temps d'engagement moteur individuel représente quant à lui une moyenne de 14 minutes par séance. L'importance des différences individuelles est frappante, avec un écart-type de plus de sept minutes pour le temps d'engagement moteur individuel et de dix minutes pour le temps de développement moteur offert au groupe. Selon Piéron (1992), ces écarts dépendraient surtout des différentes activités proposées et du degré d'expertise varié des animateurs. Les caractéristiques du

des enfants, n'auraient qu'une faible influence sur l'engagement moteur. Ils ne peuvent à eux seuls expliquer la grande variabilité des résultats obtenus lors de la mesure du niveau de base.

Ces résultats se comparent à ceux obtenus lors d'études antérieures en éducation physique, à l'effet que l'élève passe en moyenne de 15 à 20% de son temps en activité motrice (Piéron, 1992). Selon Piéron (1992), ce « niveau d'engagement moteur est insuffisant pour exercer une action efficace sur le système cardio-respiratoire et produire des effets appréciables sur la santé » (p.108). Il faut se rappeler que la participation motrice efficace et sécuritaire des enfants est l'objectif premier des activités de Québec en forme. Il est surprenant de constater les résultats obtenus, d'autant plus que les activités de Québec en forme ne s'orientent pas sur le volet de l'apprentissage cognitif lié à une tâche motrice spécifique à l'éducation physique. Ce volet peut contribuer à la réduction du temps consacré à l'engagement moteur pendant la séance.

## 1.2 Les entrevues

Des entrevues semi-structurées ont été menées avec dix intervenants participant au programme de Québec en forme pendant la période du 15 avril au 11 mai 2004. Ces entrevues visaient à cerner les préoccupations et les besoins des animateurs rencontrés, afin de leur préparer des contenus de formation adaptés à leur réalité. L'analyse de contenu des réponses obtenues est présentée pour chacune des questions.

### 1.2.1 *Les caractéristiques des animateurs*

Les animateurs sont âgés en moyenne de 28 ans, avec un écart-type de 6,5 ans. L'animateur le plus âgé a 40 ans et le plus jeune, 22 ans. Le groupe d'intervenants interviewés se compose de cinq femmes et cinq hommes. Ils interviennent une vingtaine d'heures par semaine en moyenne. Ils n'ont peu ou pas d'expérience en intervention sportive, mais possèdent quelques années (en moyenne cinq ans) d'expérience en animation avec des enfants (organisation de terrain de jeu (OTJ), maison des jeunes, cadets, scouts, etc). La majorité possède une formation non reliée à un domaine de l'intervention. Trois intervenants détiennent un diplôme universitaire en activité physique (en cours ou complété).

Ce portrait souligne la diversité de la clientèle d'animateurs employés par le programme Québec en forme.

### 1.2.2 *Le récit d'une expérience positive*

Lors de l'entrevue, les animateurs ont eu à raconter une expérience positive vécue dans le cadre de leurs animations avec Québec en forme. Deux axes se distinguent suite à l'analyse de contenu de leurs réponses. Le tableau 7 présente les préoccupations des animateurs suite à l'analyse de leurs expériences positives.

Tableau 7 : Les préoccupations des animateurs : les expériences positives

Axes	Exemples mentionnés
La bonne direction du groupe et de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avoir le contrôle sur les enfants;</li> <li>- voir une activité qui se déroule bien;</li> <li>- avoir une bonne sécurité;</li> <li>- voir les enfants participer de façon encadrée.</li> </ul>
La motivation et le plaisir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la motivation des enfants vis-à-vis l'activité;</li> <li>- la satisfaction ressentie à voir les enfants participer et avoir du plaisir.</li> </ul>

Il est intéressant de constater que ces préoccupations s'insèrent dans la fiche des indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique du professeur Jean-Pierre Brunelle. En effet, les préoccupations des animateurs se rapportent aux deux premières cibles, soit 'diriger' et 'motiver'. 'Faire apprendre' est une préoccupation convenant davantage à un milieu d'enseignement et n'est pas la cible visée par le projet AQUA.

### 1.2.3 *Le récit d'une expérience négative*

Les animateurs ont eu à raconter une expérience négative vécue dans le cadre de leurs animations avec Québec en forme. Lors de l'analyse, nous pouvons voir que les expériences négatives soulevées s'orientent autour de trois acteurs. Le tableau 8 présente les préoccupations des animateurs suite à l'analyse de leurs expériences négatives.

Tableau 8 : Les préoccupations des animateurs: les expériences négatives

Acteurs	Exemples mentionnés
Les enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les confrontations;</li> <li>- les interventions physiques;</li> <li>- les pertes de contrôle;</li> <li>- les problèmes de sécurité.</li> </ul>
Les professeurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le manque de collaboration;</li> <li>- les réactions négatives face au programme Québec en forme et face à leur intervention;</li> <li>- l'accès restreint au matériel de l'école.</li> </ul>
Les autres animateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le manque de formation;</li> <li>- le manque de collaboration lors des activités spéciales.</li> </ul>

Les expériences positives et négatives relevées lors des entrevues nous permettent de dégager les éléments auxquels les animateurs semblent être le plus sensibilisés dans leur pratique.

#### 1.2.4 Les problèmes les plus fréquemment rencontrés

Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les animateurs sont regroupés au sein du tableau 9.

Tableau 9 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les animateurs

Problèmes	Exemples
Caractéristiques des enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- multiethnicité;</li> <li>- dysphasie.</li> </ul>
Comportements des enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agressivité;</li> <li>- impulsivité;</li> <li>- violence verbale ou physique;</li> <li>- démotivation;</li> <li>- hyperactivité.</li> </ul>
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le grand ratio enfants vs intervenants;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le manque de temps pour se changer lors des courtes séances;</li> <li>- les locaux inappropriés;</li> <li>- l'accès restreint au matériel (porte de l'entrepôt verrouillée ou matériel utilisé par un autre groupe en même temps);</li> <li>- le manque de structure au niveau de la planification des activités.</li> </ul>
Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le manque de formation des animateurs accompagnateurs lors des journées spéciales.</li> </ul>

### 1.2.5 *Les activités à connaître*

Les animateurs aimeraient connaître l'art du cirque, le kinball et le baseball davantage pour pouvoir utiliser ces activités dans le cadre de leurs animations. Aussi, ils affirment qu'une banque de jeux d'animation serait la bienvenue pour leur permettre d'élargir leur répertoire d'activités.

### 1.2.6 *Les besoins en matériel*

En général, les animateurs affirment qu'ils ont suffisamment de matériel pour faire leurs animations et qu'ils s'arrangent avec ce qu'il y a de disponible lorsqu'ils interviennent dans des écoles où il y en a moins. Spécifiquement, les animateurs disent que l'idéal serait d'avoir davantage de foulards et de ballons mousse.

## 1.3 **Les constats**

L'objectif du niveau de base est de déterminer les besoins en formation des animateurs de Québec en forme de la région de l'Estrie. La compilation des résultats obtenus avec la grille AQUA au niveau des variables dépendantes, soit le temps de

développement moteur offert au groupe et le temps d'engagement moteur individuel, les observations menées sur le terrain, ainsi que les entrevues conduites avec les animateurs amènent la formulation des constats suivants.

### 1.3.1 *La quantité d'engagement moteur*

La quantité de développement moteur offert au groupe et d'engagement moteur individuel n'est pas suffisante pour permettre aux enfants d'atteindre par la pratique de l'activité physique les objectifs visés par le programme Québec en forme. En effet, les résultats obtenus lors de la mesure du niveau de base nous indiquent que les animateurs ont grand besoin d'outils leur permettant de mieux organiser leur séance afin de faire participer les enfants plus activement, non seulement en tant que groupe, mais aussi individuellement.

### 1.3.2 *La qualité de l'engagement moteur*

Les activités proposées ne permettent pas à l'ensemble des enfants de vivre des réussites au cours de la séance. À cet effet, les animateurs doivent se doter d'activités gagnantes permettant à chaque enfant de participer activement tout au long de la séance et de prendre plaisir à faire de l'activité physique.

### 1.3.3 *La sécurité*

Plusieurs problèmes de sécurité majeurs ont été relevés lors des observations sur le terrain. Les animateurs doivent apprendre à identifier les facteurs de risque et à les contrôler ou les éliminer, sans créer de nouveaux dangers. On remarque aussi que cet élément a été soulevé fréquemment comme exemples d'expériences négatives lors des entrevues.

#### 1.3.4 *L'aspect social*

Il serait important de créer un lien d'appartenance entre les intervenants et les enfants pour favoriser les interactions positives à l'accueil, pendant et à la fin de chaque séance. De cette façon, les enfants pourraient vivre des expériences motrices gagnantes dans un climat favorisant leur estime de soi et leur insertion sociale.

## 2. LA FORMATION

La formation pédagogique en intervention pour les animateurs de Québec en forme de la région de l'Estrie s'est déroulée le 21 mai 2004, au Centre Sportif de l'Université de Sherbrooke. La journée de six heures, composée d'une alternance de blocs pratiques et théoriques, a été enseignée par le chercheur principal du projet AQUA, le professeur Jean-Pierre Brunelle.

La formation regroupe vingt et un participants provenant respectivement des CAL de Sherbrooke (n=8), d'Asbestos (n=8), du Granit (n=3) et de la direction générale de Québec en forme en Estrie (n=2). Des 19 animateurs présents, 13 interviennent principalement en animation, six interviennent principalement en psychomotricité. Le groupe est composé majoritairement de femmes (n=17). Il est important de noter que huit de ces animateurs ont été observés dans le cadre des activités de la mesure du niveau de base.

Les intentions générales de la formation, élaborées par le professeur Jean-Pierre Brunelle, sont les suivantes :

1. Permettre aux animateurs de développer des connaissances et des habiletés relatives aux compétences d'intervention et de communication dans un contexte d'activité physique et sportive (APS);
2. Permettre aux animateurs d'intégrer certaines connaissances et habiletés dans le but de développer leurs compétences de base en intervention en APS;
3. Développer chez les animateurs les comportements propres à favoriser l'émergence d'une bonne communication avec leurs participants, notamment en ce qui a trait au climat d'apprentissage;
4. Développer chez les animateurs les comportements propres à favoriser un temps d'apprentissage optimal lors de leurs séances d'activités physiques en terme de quantité et de qualité des contenus utilisés en APS (Brunelle, 2004a, p.1).

Ces intentions globales font référence aux constats observés sur le terrain lors de la mesure du niveau de base, soit d'améliorer la quantité et la qualité de l'engagement moteur, la sécurité et l'aspect social dans les activités de Québec en forme.

Le tableau 10 présente les principaux blocs d'activités de la journée de formation. Une description plus détaillée des activités d'apprentissage réalisées lors de la journée de formation, ainsi que les principaux objectifs visés par chacune de ces activités sont présentés en annexe E.

Tableau 10 : Le déroulement de la journée de formation

BLOC I	Vivre une animation efficace (en gymnase);
BLOC II	Introduction aux notions théoriques sur les habiletés d'intervention, les stades de développement et le temps d'engagement moteur (en classe);
BLOC III	Ateliers d'apprentissage co-op co-op. Introduction aux notions de routines d'organisation, de sécurité et d'activités gagnantes (en classe);
BLOC IV	Planifier une activité en équipe (en classe);
BLOC V	Animer l'activité planifiée devant les pairs (en gymnase).

## 2.1 Le bilan des activités

Dans l'ensemble, certaines consignes d'organisation comme les routines de prise de présences et de formation d'équipes paraissent avoir été bien intégrées par les participants lors de la formation. Ils semblent avoir compris l'importance de rendre l'accueil le plus efficace possible pour réduire les fuites de temps. Par contre, porter le regard sur la pratique motrice individuelle ne semble pas faire partie des préoccupations des animateurs à cette étape. Les animateurs ne semblent pas avoir intégré l'influence de certains facteurs sur le temps d'engagement moteur individuel des participants. Nous avons pu le constater lors de l'activité d'intégration pratique,

par un choix d'activités favorisant l'exclusion et par l'absence de modifications en cours d'exécution afin de rendre le jeu plus actif. Les animateurs n'ont pas été en mesure d'intégrer en pratique certaines notions théoriques enseignées lors de la formation.

### 3. LE NIVEAU DE BASE SPÉCIFIQUE

Une dyade d'animateurs est sélectionnée parmi les animateurs ayant participé aux deux premières étapes. Quelques semaines après la formation, des observations sans rétroaction (n=3) sont menées auprès de ces animateurs. Les résultats sont mis en relation avec ceux obtenus par ces animateurs lors de la mesure du niveau de base, avant la formation (voir figure 14).

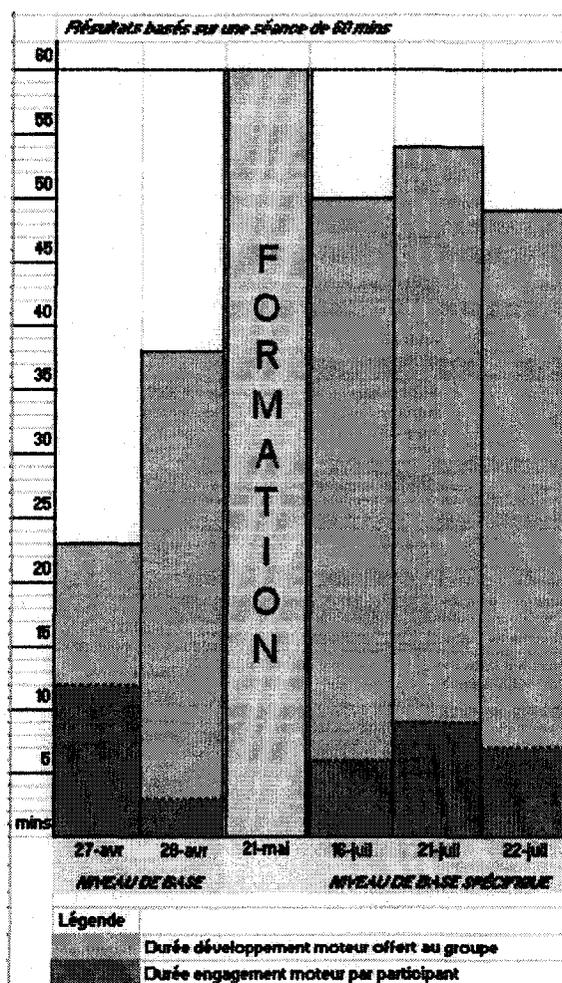


Figure 14 : Le temps d'engagement moteur avant et après la formation lors des séances animées par les animateurs ciblés

### **3.1 Les observations spécifiques pré et post-formation**

La comparaison des résultats des observations effectuées avant et après la formation auprès des animateurs ciblés montre un changement positif au niveau du temps de développement moteur offert au groupe suite à la formation. Les animateurs ont possiblement intégré certains éléments d'organisation permettant une réduction du temps consacré aux épisodes de préparation. Par contre, le temps d'engagement moteur individuel reste stable. Les animateurs ciblés semblent ne pas avoir saisi les notions portant sur l'amélioration du temps d'engagement moteur individuel au cours de la formation.

#### 4. LA SUPERVISION

Un cycle de supervision a été conduit avec une dyade d'animateurs ciblés du 26 juillet au 12 août 2004. Ce cycle se compose d'observations sur le terrain (n=12) et de rencontres de supervision (n=12). Les résultats obtenus pour les deux variables dépendantes sont présentés sous forme de graphique de progression (voir figure 15). Il est à noter que les trois premières séances (celles du 16, 21 et 22 juillet) représentent la mesure du niveau de base spécifique.

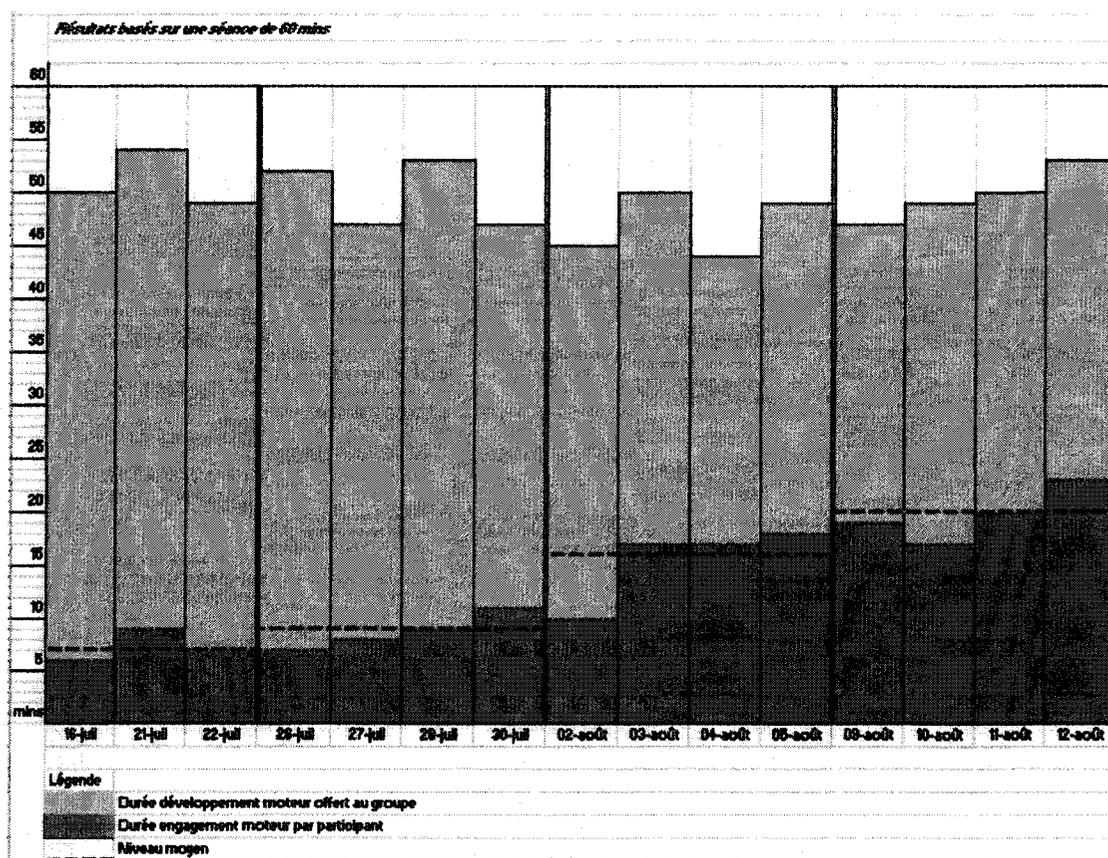


Figure 15 : La progression du temps d'engagement moteur lors du cycle de supervision

Il est intéressant de constater une augmentation graduelle de l'engagement moteur individuel des enfants au fil des rencontres de supervision, qui passe d'une

moyenne de sept minutes lors de la mesure du niveau de base à plus du double, soit 20 minutes, à la fin du processus de supervision.

#### 4.1 Le cycle de supervision

Les observations effectuées avant le début du processus de supervision nous ont permis de cerner le profil de la dyade d'animateurs et d'identifier leurs principales préoccupations. De par leurs comportements sur le terrain et leurs récits, nous pouvons supposer que la préoccupation première de ces animateurs est de diriger le déroulement de la séance et d'avoir le contrôle sur leur groupe. La clé de la réussite de ce processus de supervision est de les amener à être mieux organisés en leur faisant prendre conscience de ce qui se passe sur le terrain. Tout au long du processus, des compétences de base en intervention sont ciblées et travaillées en vue d'améliorer l'efficacité de leur animation.

Les animateurs ont été rencontrés par le superviseur avant le début du processus. Lors de cette rencontre, le superviseur a présenté aux animateurs la grille AQUA et la fiche d'observation des compétences de base. Les animateurs ont manifesté de la curiosité face aux résultats obtenus au niveau de l'engagement moteur lors des séances précédentes. Le superviseur a mentionné aux animateurs que les résultats au niveau du temps de développement moteur offert au groupe étaient excellents, mais qu'au niveau de l'engagement moteur individuel, les enfants attendaient beaucoup trop. Il leur a ensuite proposé de travailler ensemble au sein d'un processus de supervision pour trouver des solutions à cette problématique.

Au départ, l'objectif est de faire prendre conscience aux animateurs du temps d'attente des enfants lors de leurs activités. Le moyen mis de l'avant en rencontre de supervision est de demander aux animateurs de se retirer de l'action pour de courtes périodes pendant la séance et d'observer ce qui se passe sur le terrain. Cette stratégie a permis aux animateurs de prendre conscience de plusieurs éléments, notamment en

ce qui a trait à la sécurité, à la baisse d'intérêt, aux comportements déviants et au temps d'attente de certains enfants. Cette prise de conscience doit maintenant mener à la mise sur pied d'hypothèses d'action en vue d'améliorer l'efficacité de l'animation.

La première compétence de base ciblée est l'amélioration de l'organisation du groupe, en utilisant des modes d'organisation qui réduisent l'attente et l'exclusion. Les animateurs ont été amenés à trouver des modes d'organisation permettant la participation d'un nombre maximal d'enfants lors de la séance. Vers la fin de la première semaine de supervision, les animateurs ont pris conscience que le problème vient davantage des activités proposées aux enfants que des modes d'organisation utilisés. Comme les activités ne sont pas non plus adaptées à chaque groupe d'âge, il leur faut élaborer une nouvelle programmation permettant la participation optimale de tous les enfants.

Lors de la première semaine de supervision, l'engagement moteur individuel a progressé légèrement par rapport à la mesure du niveau de base, passant de 12% du temps de séance à 15%. Cependant, la plus grande progression est visible au niveau du comportement des animateurs sur le terrain, puisqu'ils semblent plus conscients de ce qui se passe et commencent à intervenir sur le champ pour redresser la situation. Le fait de se retirer de l'action pendant quelques minutes est primordial dans le développement des compétences de base, puisqu'il permet à l'animateur de se décentrer de lui-même et de porter son attention sur ce qui se passe sur le terrain.

Au début de la deuxième semaine, du contenu pédagogique est fourni aux animateurs pour leur permettre de bonifier les contenus proposés dans leurs activités. Le superviseur a mis à la disposition des animateurs des fiches de progression en acrogym, en jonglerie et en trampoline. Cet ajout de matériel pédagogique, en plus de la modification de certains ateliers, permet aux enfants d'être plus autonomes dans leur pratique et de vivre des réussites en tenant compte de leurs habiletés initiales.

Par la suite, la compétence de base consistant à adopter des positions d'observation efficaces a été introduite comme hypothèse d'action. Les animateurs ont été amenés à trouver un positionnement leur permettant, tout en étant confortable, d'avoir une vision sur tout le groupe à chacun des ateliers.

Le changement d'ateliers a été le point tournant de la deuxième semaine de supervision. En effet, l'ajout de l'atelier de jonglerie, l'utilisation des espaliers en escalade et le retour à la trampoline sont des changements qui permettent à davantage d'enfants d'être engagés en même temps. La progression au niveau du temps d'engagement moteur individuel est importante, passant de 15% du temps de séance à 27%. L'introduction des fiches de progression a aussi contribué à cette augmentation, permettant aux enfants de se prendre en charge dans leur pratique. En plus de leur donner de nouvelles idées, cela a permis aux moins habiles de réaliser des réussites et aux plus doués, de se donner comme défi la réalisation d'éléments plus complexes.

Au cours de la troisième semaine, l'efficacité de l'accueil et la présentation de la séance ont été travaillées. Les animateurs ont été mis au défi de démarrer l'action de façon optimale le plus rapidement possible. Cette hypothèse d'action leur a permis de prendre conscience de l'importance de donner des consignes claires et précises, de diviser efficacement les équipes et de commencer l'engagement le plus rapidement possible. Ce rappel a été nécessaire puisque les animateurs ont eu tendance à négliger la réalisation des routines d'accueil et cela a eu un effet sur le temps de développement moteur offert au groupe. L'adoption de positions d'observation efficaces a été travaillée de nouveau, en ajoutant l'élément des balayages visuels fréquents pour garder contact avec le groupe.

Les résultats au niveau du temps d'engagement moteur individuel ont continué à augmenter au cours de la troisième semaine, progressant de 27% du temps de la séance à 33%. L'amélioration progressive de l'efficacité des positions d'observation, ainsi que les balayages visuels fréquents, ont permis aux animateurs

d'être davantage en mesure d'identifier rapidement les éléments nuisibles à l'engagement moteur individuel et de réagir en conséquence directement sur le terrain.

Tout au long de la supervision, une stratégie a été utilisée afin de renforcer la manifestation de comportements souhaitables par les animateurs. Lorsque les animateurs se comportaient de façon appropriée par rapport à un objectif, même si cela ne se produisait qu'une seule fois au cours de la séance, ces comportements étaient relevés par le superviseur lors de la rencontre de supervision. Cette stratégie semble favoriser l'intégration du comportement souhaité en l'associant à une situation vécue, tout en rassurant l'animateur sur ses capacités à prendre les bonnes décisions en cours d'action.

À la fin du processus de supervision, le superviseur a revu avec les animateurs la liste des compétences de base en intervention. Il leur a aussi présenté le graphique de progression obtenu au niveau du temps de développement moteur offert au groupe et du temps d'engagement moteur individuel lors de la supervision. Ensemble, ils ont réalisé un bilan des hypothèses d'action employées lors de la supervision et se sont donnés comme objectif de transférer les acquis dans des activités et conditions différentes. Le tableau 11 résume les principales hypothèses d'action et stratégies utilisées lors des rencontres de supervision. Elles ont été élaborées à l'aide de la fiche d'observation des compétences de base (GRIEP, 1997), la fiche des indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique (Brunelle, 2004b) et les données relatives à l'engagement moteur relevées par la grille AQUA lors de l'observation de chacune des séances.

Tableau 11 : Les hypothèses d'action élaborées et les stratégies utilisées lors des rencontres de supervision

- A. Prendre conscience du temps d'attente des enfants en demandant aux animateurs de se retirer de l'action pendant la séance;
- B. Proposer des modes d'organisation qui réduisent le temps d'attente;
- C. Identifier et corriger les éléments de sécurité (à l'aide des balayages visuels);
- D. Offrir des activités gagnantes aux enfants (proposer du matériel pédagogique aux animateurs);
- E. Adapter les ateliers en fonction de l'âge des enfants;
- F. Améliorer l'efficacité des positions d'observation;
- G. Améliorer l'efficacité de l'accueil;
- H. Améliorer la présentation de la séance et des ateliers;
- I. Identifier et réintégrer les enfants inactifs à l'activité;
- J. Renforcer les compétences de base bien maîtrisées.

Ces hypothèses d'action et stratégies, en plus d'aider les animateurs à cheminer vers la maîtrise de leurs compétences de base, ont permis d'améliorer graduellement le temps d'engagement moteur individuel des enfants au fil des rencontres de supervision.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES**

L'objectif de cette étude à protocole à cas unique est de provoquer un changement au niveau des pratiques sur le terrain en vue d'améliorer l'efficacité de l'animation de la dyade d'animateurs choisie. Ce projet pilote fait partie d'un projet d'envergure provinciale et les résultats obtenus seront utilisés comme unité de base pour la formation de tous les formateurs de Québec en forme.

La stratégie mise en place lors du projet pilote se divise en deux volets : la formation et la supervision. S'inspirant des courants de recherche sur l'efficacité de l'enseignement en éducation physique, l'efficacité de l'animation est mesurée par deux variables, soit le temps de développement moteur offert au groupe et le temps d'engagement moteur individuel au cours de la séance.

Les résultats obtenus lors de la mesure du niveau de base permettent de faire quatre constats : a) la faible quantité d'engagement moteur; b) la faible qualité de l'engagement moteur; c) la présence de problèmes majeurs au niveau de la sécurité et d) le climat pédagogique non propice à l'atteinte des objectifs visés. La faible quantité d'engagement moteur relevée lors des observations systématiques est semblable aux valeurs observées dans d'autres contextes lors d'études antérieures (Piéron, 1992). De plus, la faible qualité de l'engagement moteur dans un climat pédagogique inapproprié ne favorise pas l'expérience de réussites dans un environnement valorisant le dépassement de soi, contrairement à l'objectif visé par l'organisme. Finalement, la difficulté des animateurs à identifier et à contrôler les facteurs de risque peut sans contredit faire vivre à l'enfant une expérience négative de la pratique de l'activité physique.

La formation donnée à une cohorte d'animateurs de la région ciblée a pour objectif de les initier à la mise en place de conditions favorisant une participation motrice efficace. Par la suite, un cycle de supervision mené avec une dyade d'animateurs ciblés vise l'amélioration de leurs compétences de base en intervention. Le cheminement vers la maîtrise des compétences de base doit avoir une influence positive sur le temps d'engagement moteur des enfants sur le terrain, améliorant ainsi l'efficacité de leur animation.

La figure 16 présente les données relatives à l'engagement moteur des enfants au cours des séances animées par les deux animateurs ciblés lors de la réalisation de la première étape du projet AQUA.

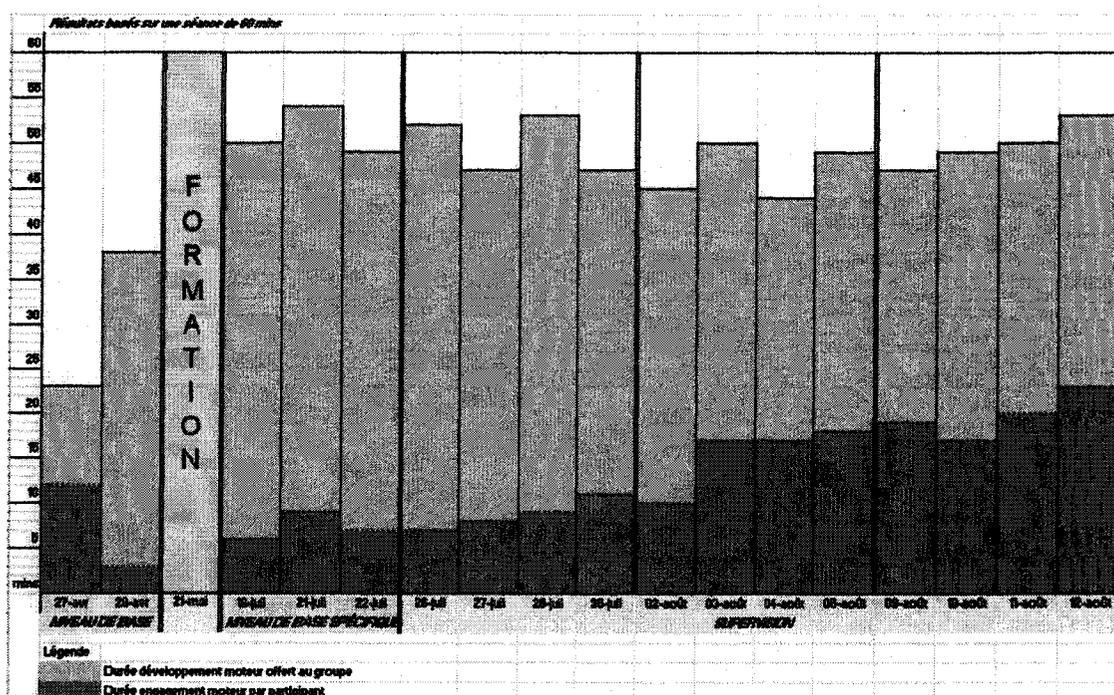


Figure 16 : La progression du temps d'engagement moteur dans les activités animées par la dyade d'animateurs à l'étude

La progression importante du temps de développement moteur offert au groupe suite à la formation semble démontrer que cette dernière peut être suffisante pour provoquer la prise de conscience nécessaire à la mise en place de conditions favorables à la participation motrice du groupe. Toutefois, les valeurs comparables obtenues au niveau de l'engagement moteur individuel des enfants avant et après la formation indique que la prise de conscience des conditions favorisant la pratique individuelle semble un objectif plus difficilement réalisable lors de la tenue d'une journée de formation. Cependant, la tenue d'une formation dans le cadre des activités de Québec en forme ne serait pas à négliger pour permettre, du moins au premier degré, une sensibilisation aux notions de temps d'engagement moteur, d'habiletés d'intervention et de stades de développement professionnel.

Par ailleurs, la progression graduelle des valeurs associées à l'engagement moteur individuel au fil du processus de supervision amène à croire que les animateurs ont besoin d'un encadrement plus soutenu, constitué d'observations et de rencontres intensives, pour améliorer la maîtrise de leurs compétences de base en intervention. Par conséquent, le développement professionnel de ces animateurs semble être favorisé dans le cadre d'un processus de supervision mené avec une personne plus expérimentée. Ces résultats renvoient au cadre de référence proposé par l'évolution des stades de développement de l'expertise professionnelle (Piéron, 1992; Brunelle et Brunelle, 2002; Brunelle, 2004b) et la supervision pédagogique (Brunelle *et al.*, 1988; Brunelle *et al.*, 1991; Cogan, 1976; Acheson et Gall, 1992).

Les hypothèses d'action élaborées et les stratégies utilisées lors des rencontres de supervision ont permis aux animateurs d'améliorer l'efficacité de leur animation. Ces dix hypothèses et stratégies (voir tableau 12) sont recommandées comme lignes de conduite à suivre dans un processus de supervision avec la clientèle d'animateurs de Québec en forme.

Tableau 12 : Les lignes de conduite à suivre dans le processus de supervision

- A. Prendre conscience du temps d'attente des enfants en demandant aux animateurs de se retirer de l'action pendant la séance;
- B. Proposer des modes d'organisation qui réduisent le temps d'attente;
- C. Identifier et corriger les éléments de sécurité (à l'aide des balayages visuels);
- D. Offrir des activités gagnantes aux enfants (proposer du matériel pédagogique aux animateurs);
- E. Adapter les ateliers en fonction de l'âge des enfants;
- F. Améliorer l'efficacité des positions d'observation;
- G. Améliorer l'efficacité de l'accueil;
- H. Améliorer la présentation de la séance et des ateliers;
- I. Identifier et réintégrer les enfants inactifs à l'activité;
- J. Renforcer les compétences de base bien maîtrisées.

De même, il est important de rappeler que le processus de supervision vise à provoquer un changement au niveau des pratiques: il implique donc une modification de comportement de la part de l'animateur. Selon Shuell (1986), cité par Goupil et Lusignan (1993), l'apprentissage d'un nouveau comportement ou la modification d'un comportement existant n'est réalisable que si le changement est relativement durable et résulte d'une pratique ou d'une expérience. Il est alors essentiel, pour induire et mesurer ce changement au niveau des pratiques, de mener un nombre suffisant d'observations et de rencontres de supervision. De plus, la conduite d'un cycle de supervision demande une étroite collaboration entre le supervisé et le superviseur au sein d'un processus de coopération (Cogan, 1976; Brunelle *et al.*, 1988; Brunelle *et al.*, 1991). Cette relation de confiance ne peut être développée qu'après plusieurs rencontres entre les acteurs. Par conséquent, il est important de bien instaurer les bases de la relation d'aide afin de permettre au superviseur d'avoir une portée plus efficace lors de ses interventions. Il est intéressant d'observer la progression graduelle du temps d'engagement moteur individuel au sein du présent processus de supervision. Ces résultats renforcent l'importance de mener plusieurs

observations et rencontres de supervision de façon intensive pour provoquer un changement au niveau de l'efficacité de l'animation.

La réalisation de la première étape du projet AQUA a un impact pratique important. En plus de permettre la détermination des besoins en terme de formation et de supervision des animateurs de Québec en forme, elle amène la création d'une unité de base qui sera enseignée lors de la formation des formateurs et transmise à tous les partenaires régionaux et locaux. Les outils opérationnels construits et testés lors de ce projet pilote sont adaptés à la réalité de Québec en forme et visent à permettre aux formateurs de prendre en charge avec succès la formation et la supervision de leurs animateurs à l'échelle locale.

Cette première étape amène aussi l'introduction de la notion de supervision clinique dans les activités de Québec en forme. La présence d'un superviseur sur le terrain amène souvent les animateurs à confondre supervision et évaluation. La résolution de problèmes concrets sur le terrain au sein d'une relation de coopération est un élément nouveau pour eux. Cela leur demande une certaine période d'adaptation avant d'être pleinement à l'aise avec le processus. Il serait intéressant, lors d'une prochaine étape, de mesurer l'effet de la supervision sur le roulement de personnel et la loyauté des animateurs employés par les différents partenaires affiliés à Québec en forme.

Le mandat attribué par l'exécutif de Québec en forme à la base du projet AQUA est l'amélioration de la qualité de l'animation dans les activités de cet organisme. Le projet pilote démontre qu'il est possible d'atteindre cet objectif par le biais d'une stratégie de formation et de supervision, axée sur la maîtrise des compétences de base en intervention par les animateurs. La prochaine étape du projet AQUA vise le transfert de cette stratégie à l'échelle provinciale, pour que chaque comité d'action local (CAL) puisse prendre en charge la formation et la supervision de leurs animateurs.

Par ailleurs, les activités de Québec en forme étant spécifiquement orientées vers une clientèle d'enfants issus de milieux défavorisés, les intervenants ont à faire face à certaines problématiques particulières. À cet effet, la supervision à la gestion de discipline est un thème qui pourrait faire l'objet d'une attention particulière lors de la formation des formateurs. Ce volet permettrait d'initier les formateurs à l'utilisation d'outils et de stratégies efficaces pour optimiser l'efficacité de leurs interventions de supervision. Les formateurs seraient alors davantage en mesure d'aider efficacement le supervisé lorsqu'il rencontre cette problématique sur le terrain.

Il serait intéressant de vérifier la stabilité des étapes de développement des animateurs de Québec en forme tout au long de leur mandat avec l'organisme. À cet effet, l'évolution de leurs préoccupations au fil de leur cheminement professionnel pourrait être une avenue de recherche intéressante. Au niveau pratique, ces connaissances permettraient de donner une orientation spécifique à la stratégie de supervision. Cela pourrait aussi permettre d'effectuer des comparaisons entre le développement professionnel de l'animateur de Québec en forme et celui du stagiaire en éducation physique ou de l'entraîneur débutant dans le milieu sportif.

En résumé, la stratégie de formation et de supervision employée dans le cadre de ce projet pilote permet, grâce à ses effets positifs sur le temps de développement moteur offert au groupe et sur le temps d'engagement moteur individuel, l'amélioration de l'efficacité de l'animation dans les activités de Québec en forme. Les grands gagnants de l'établissement d'une stratégie de formation et de supervision à l'échelle provinciale sont les enfants participant au programme, puisque la réalisation de ce projet vise à favoriser leur participation motrice efficace et sécuritaire dans un contexte social stimulant. Cela leur permet de vivre des expériences positives par la pratique d'activités physiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acheson K. et Gall, D. (1992). *La supervision pédagogique*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Brophy, J.E. et Evertson, C.M. (1976). *Learning from teaching*. Boston : Allyn & Bacon.
- Brunelle, J. et Brunelle, J.P. (2002). *L'observation et le feed-back dans une perspective de supervision pédagogique de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Document de travail*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation physique et sportive, Sherbrooke, Québec.
- Brunelle, J., Tousignant, M., Godbout, P., Spallanzani, C., Brunelle, J.P., Martel, D., Trudel, P., Gagnon, J., Savard, C. et Rami, A. (1996). *Le temps d'apprentissage*. Ste-Foy : L'intervention éducative.
- Brunelle, J., Coulibaly, A., Brunelle, J.P., Martel, D. et Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Éducation physique et sport*, 227, 58-63.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Brunelle, J.P. (2004a). *Formation d'animateurs et d'animatrices en activité physique et sportive des programmes Québec en forme. Formation pédagogique I*. Document inédit. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Brunelle, J.P. (2004b). *Fiche sur les indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique*. Document inédit. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Brunelle, J.P. (1993). *Le hockey éducatif. Contribution de la pratique du hockey compétitif au développement de la personne*. Ste-Foy : L'intervention éducative.
- Cogan, M.L. (1976). Rationale for clinical supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 9 (2), 3-19.
- Dunkin, M.J. et Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.

- Fisher, C.W., Berliner, D.C., Filby, N.N., Marhave, R., Cahen, L.S., Dishaw, M.M. et Moore, J.E. (1978). *Teaching and learning in the elementary school: A summary of the beginning teacher evaluation study (Report VII-I)*. San Francisco: Far West Laboratory.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Krajewsky, R. (1982). Clinical supervision : a conceptual framework. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (2), 38-43.
- Langlois, Y. (1996). *La recherche-action*. Eastman, Québec : Behaviora
- Laubach, S. (1975). *The development of a system for coding student behavior in physical education classes*. Thèse de doctorat. New York: Columbia University.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action: manuel d'auto-formation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Metzler, M.W. (1979). *The measurement of academic learning time in physical education*. Thèse de doctorat. Columbus : Ohio State University.
- Québec en forme (2003). Rapport annuel 2002-2003. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.quebecenforme.org>>.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Piéron, M. (1976). *Didactique et méthodologie des activités physiques*. Liège : Université de Liège au Sart Tilman.
- Randall, L. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, Illinois : Human Kinetics.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.-J. et Royer, E. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risques : une nouvelle option éducative*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Spallanzani, C., Tousignant, M. et Brunelle, J. (1989). Compétence à planifier des séances d'activités physiques : influence d'une stratégie d'auto-supervision. *McGill Journal of Education*, 24 (1), 15-29.
- Tousignant, M. et Brunelle, J. (1982). Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 8 (1), 63-77.

**ANNEXE A**

**LA FICHE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES DE BASE EN  
ÉDUCATION PHYSIQUE (FOCB) ©GRIEP 1997**

Compte tenu de chacune des compétences inscrites sur cette fiche, décrire brièvement un exemple et un contre-exemple qui illustrent de façon évidente un moment de la séance où l'E.S. a manifesté une plus ou moins grande maîtrise de la compétence concernée. En fin de séance, accorder un pointage relatif à la maîtrise de chaque compétence en utilisant le barème suivant :

(1) Compétence à reconsidérer (2) Compétence à travailler encore (3) Compétence à maintenir

COMPÉTENCE DE BASE	COTE	EXEMPLE	CONTRE-EXEMPLE
Efficaçité de l'accueil : gestion, relation			
À propos de la présentation du cours et des exercices			
Clarté des explications verbales et des comportements non verbaux			
Qualité de la voix : volume, débit, tonalité			
À propos de l'organisation du groupe : attente, sécurité			
À propos de l'organisation du matériel : attente, sécurité			
Gestion des transitions : durée			
Adaptation du degré de difficulté des exercices aux capacités des élèves			
Efficaçité des positions d'observation et de l'écoute			
Efficaçité à prévenir et à gérer les comportements perturbateurs			
Répartition équitable et justesse des feed-back			
Manifestations d'enthousiasme et d'ouverture envers les élèves			
Efficaçité du bilan : gestion, relation			
TOTAL		Date _____	Groupe-Classe _____
		École _____	
		Matière _____	
		Nom de l'E.S. _____	
		Nom de l'obs. _____	

**ANNEXE B**  
**LA GRILLE AQUA**



## **ANNEXE C**

### **UN EXEMPLE DE COMPILATION DES RÉSULTATS**

### CODAGE DU TEMPS D'APPRENTISSAGE

#### Compilation des résultats

Sujet:	<b>Arlane et Julien</b>
Groupe:	<b>Ascot 8-11 ans</b>
No obs.:	<b>8</b>
Lieu:	<b>Jean XXIII</b>

Nom de l'observateur		Activité	Niveau/Âge	
<b>Sylvie</b>		<b>Ateliers gym</b>	<b>8-11 ans</b>	
Nbr. Total	Gars/Filles	Date	Heure début-fin	Durée totale
<b>21</b>	<b>17/4</b>	<b>02-août</b>	<b>14h40-</b>	<b>63mins</b>

DURÉE		PE	ÉPISODE	NOMBRE		
secs	%	moy		P. Eng	Nb. total	%
<b>960</b>	<b>25,4</b>		Préparatoire (P)	<b>154</b>	<b>352</b>	<b>43,8</b>
	<b>0,0</b>		Connaissances (DC)			<b>0,0</b>
<b>2820</b>	<b>74,6</b>		Moteur (DM)	<b>106</b>	<b>476</b>	<b>22,3</b>

**Total 3780**

	Total		Total
Félicite et encourage		Plaisante	
Corrige		Assiste	
Critique		Démontre et participe	

**ANNEXE D**

**LA DÉFINITION DES CATÉGORIES DU SYSTÈME D'ANALYSE DU  
TEMPS D'APPRENTISSAGE (SATA)**

### Situations préparatoires offertes au groupe (P)

Ces situations sont caractérisées par les moments où le groupe de participants est exposé à de l'information et à des activités qui sont nécessaires au déroulement des tâches d'apprentissage.

**Gestion :** Temps réservé à communiquer des informations qui ne sont pas reliées aux objectifs d'apprentissage (annoncer un événement sportif, prendre les présences, etc.).

**Échauffement :** Temps réservé à la pratique d'exercices qui ont pour but de préparer l'organisme à faire des activités plus intenses en élevant progressivement sa température et/ou en sollicitant l'amplitude articulo-musculaire, compte tenu des exigences de la séance.

**Organisation :** Temps pris par l'enseignant pour expliquer les modes d'organisation, les déplacements, la disposition du matériel, présenter les objectifs et le contenu de la séance, discuter des règles de discipline et de sécurité.

**Transition :** Temps que le groupe prend pour réaliser les consignes d'organisation telles que se diriger vers le lieu de pratique, s'organiser en tant que groupe ou sous-groupe, placer le matériel, former les équipes, se regrouper à la demande de l'enseignant, ranger le matériel, etc.

**Pause :** Temps d'arrêt pour permettre aux élèves de récupérer (aller boire) ou pour discuter de sujets personnels qui n'ont pas de rapport avec la matière enseignée.

**Retour au calme :** Temps utilisé pour la pratique d'activités à caractère sédatif sur les plans cardio-vasculaire et respiratoire ou d'exercices de normalisation de l'amplitude articulo-musculaire (stretching), compte tenu des activités pratiquées pendant la séance.

### Comportements des participants pendant les situations préparatoires :

#### *Engagé approprié*

Le participant-cible adopte un comportement souhaité par l'intervenant lors des situations préparatoires.

#### *Engagé non approprié*

Regroupe les comportements suivants :

**Déviant :** Le participant-cible adopte un comportement qui est manifestement incompatible avec le bon déroulement des situations préparatoires.

**Attend :** Le participant-cible se retrouve, malgré lui, sans rien à faire ni à écouter pendant les phases de la séance réservées aux situations préparatoires.

### **Situations de développement de connaissances offertes au groupe (DC)**

Ces situations sont caractérisées par des moments où le groupe de participants est exposé à des informations qui sont directement en rapport avec la matière à apprendre pendant la séance.

**Stratégie :** Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations sur une stratégie, c'est-à-dire un ensemble d'actions coordonnées (écouter les explications relatives à une défensive de zone; observer une démonstration d'une tactique défensive; discuter d'une forme de contre-attaque rapide, etc.)

**Technique :** Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations sur une technique, c'est-à-dire la façon d'exécuter un mouvement en particulier (écouter les explications ou observer une démonstration sur des types de lancer, etc.)

**Règlement :** Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations au sujet des règles ou des conventions qui régissent l'activité enseignée.

**Éthique :** Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations relatives à des comportements sociaux à adopter dans le déroulement des activités (incitation à respecter les autres, à être honnête, à avoir du *fair play*, etc.).

**Santé :** Moments pendant lesquels le groupe de participants reçoit des informations relatives à la pratique de l'activité physique et aux habitudes de vie associées au bien-être et à la condition physique; aux modalités à respecter pour profiter des effets d'un entraînement adéquat.

### **Comportements des participants pendant les situations de développement des connaissances :**

#### *Engagé approprié*

**Engagement cognitif :** Le participant-cible adopte un comportement qui manifeste une attitude attentive aux propos présentés.

#### *Engagé non approprié*

**Regroupe les comportements suivants :**

**Déviant :** Le participant-cible adopte un comportement qui est manifestement incompatible avec une attitude d'écoute.

**Attend :** Le participant-cible se retrouve, malgré lui, sans rien à écouter ni à observer pendant les phases de la séance réservées au développement de connaissances.

### **Situations de développement moteur offertes au groupe (DM)**

Ces situations sont caractérisées par des moments où le groupe de participants est engagé dans la pratique d'activités qui sont en rapport avec la matière à apprendre pendant la séance.

**Habilité stratégique :** Périodes pendant lesquelles le groupe de participants pratique des « ensembles d'actions coordonnées » destinées à maîtriser un plan d'action aussi bien de façon individuelle que collective. Les situations de « jeu dirigé », de « jeu simulé » (scrimmage), de « routine d'exercices » dans lesquelles l'enseignant peut intervenir à tout instant, caractérisent bien les moments réservés à l'apprentissage des habiletés stratégiques.

**Habilité technique :** Périodes pendant lesquelles le groupe de participants pratique des actions individuelles dans le but d'arriver à une maîtrise technique des gestes qui composent une activité physique ou sportive.

**Situation compétitive :** Périodes pendant lesquelles les participants, en tant que groupe, se livrent à une activité régie par les règles dans un contexte qui permet de revendiquer une victoire sur soi-même ou sur les autres.

**Conditionnement physique :** Périodes pendant lesquelles les participants, en tant que groupe, pratiquent des activités qui figurent au programme en tant que contenu et non échauffement telles que le workout, le stretching, les exercices à mains libres ou avec charge, les exercices avec engins légers (cordes, cerceaux, etc.), les exercices avec partenaires, en respectant les techniques d'exécution qui permettent d'atteindre les objectifs visés.

### **Comportements des participants pendant les situations de développement moteur :**

#### *Engagé moteur*

Le participant-cible, malgré un certain degré de difficulté, exécute l'activité motrice avec suffisamment de succès, ce qui permet d'inférer qu'il est en plein processus d'apprentissage.

#### *Non engagé moteur*

Regroupe les comportements suivants :

**Engagement indirect :** Le participant-cible est présent sur le jeu ou dans le déroulement de l'activité sans par ailleurs être l'agent principal de l'action qui s'y déroule ni l'agent complémentaire de celle-ci. En somme, si l'étudiant se comportait continuellement de cette façon, il ne réussirait vraisemblablement pas à apprendre l'activité proposée, car sa façon de participer à l'activité rend pratiquement impossible un engagement concret dans l'action.

**Engagé cognitif :** Le participant-cible reçoit des informations reliées à la tâche pendant le déroulement des activités ou est impliqué intellectuellement dans une tâche qui lui a été confiée par l'enseignant telle que l'observation systématique de l'activité en cours à l'aide d'une fiche d'observation.

**Déviant :** Le participant-cible adopte un comportement qui va à l'encontre des lignes de conduite dictées pour assurer un bon déroulement de l'activité en cours ou une saine gestion du groupe.

**S'organise pendant :** Le participant-cible est impliqué dans une activité complémentaire qui est reliée à l'activité d'apprentissage mais celle-ci ne représente pas un apport à l'apprentissage (repandre sa place dans une file, aller chercher un ballon qui vient de sortir du terrain, replacer une place d'équipement, etc.).

**Assiste :** Le participant-cible assume le rôle qui l'amène à exécuter des tâches pendant le déroulement des activités telles que : arbitrer, faire une parade en gymnastique, chronométrer, mesurer, alimenter les autres étudiants en passes.

**Attend :** Le participant-cible se retrouve, malgré lui, à ne rien faire parce qu'il est en attente en dehors du plateau ou qu'il attend tout simplement son tour sur le plateau pendant le déroulement de l'activité.

Tiré de : Brunelle, J., Tousignant, M., Godbout, P., Spallanzani, C., Brunelle, J.P., Martel, D., Trudel, P., Gagnon, J., Savard, C. et Rami, A. (1996). *Le temps d'apprentissage*. Ste-Foy : L'intervention éducative, p. 36-43.

**ANNEXE E**

**LA DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DE LA FORMATION**

La formation est construite selon un modèle utilisant l'alternance entre la présentation de contenus théoriques et l'intégration de ces contenus par leur application pratique sur le terrain. L'apprentissage semble facilité lorsque les notions théoriques présentées sont appliquées sur le terrain et vécues par les participants.

### **BLOC I – en gymnase**

#### **Activité d'apprentissage I - Jeu avec progression – Animation efficace**

Les animateurs sont accueillis par le chercheur principal qui les engage immédiatement dans l'action. Après la présentation de deux règles de sécurité, les animateurs doivent s'échanger un anneau de caoutchouc en se déplaçant sur la surface de jeu. Progressivement, l'espace de jeu est modifié, les partenaires sont regroupés, pour finalement aboutir à un jeu de coopération-opposition. Afin d'amener une variante, l'anneau est remplacé par un nouvel engin, le *frisbee*.

#### **Activité d'apprentissage II - Jeu avec apprentissage - jonglerie**

Les participants expérimentent une progression par ateliers en fonction de leurs compétences de base en jonglerie.

#### **Objectifs spécifiques :**

- A. Faire prendre conscience à l'animateur l'importance de débiter l'activité rapidement, en réduisant le temps d'attente;
- B. Présenter des modes d'organisation permettant une organisation spatiale efficace;
- C. Présenter une progression efficace vers un jeu plus complexe;
- D. Présenter des consignes de sécurité simples, transférables lors d'un changement d'engin, d'espace de jeu et de partenaires;
- E. Amener les animateurs à intégrer les consignes de sécurité et de jeu en modifiant les conditions de pratique pour les rendre plus difficiles que celles du jeu lui-même (espace restreint, déplacements avec croisement, en accélérant, etc.);
- F. Faire prendre conscience de l'importance de tenir compte des habiletés initiales afin de permettre aux participants de vivre des réussites.

### **BLOC II – en classe**

#### **Activité d'apprentissage III - Activité cognitive**

Présentation des comportements types chez un animateur débutant et expert. Présentation, sous forme d'entonnoir, du bilan de la durée des observations lors de la mesure du niveau de base, ainsi que les constats qui en découlent. Présentation de la fiche sur les indicateurs de l'acte pédagogique.

#### **Activité d'apprentissage IV- Activité d'intégration**

Présentation de courtes séquences vidéo en demandant aux participants d'identifier certains comportements leur permettant de cerner les indicateurs de l'acte pédagogique illustrés.

Objectifs spécifiques :

- A. Faire prendre conscience aux participants du faible temps d'engagement moteur dans leurs activités;
- B. Présenter aux participants une représentation claire des comportements souhaités et à éviter lors de leurs animations;
- C. Présenter aux participants l'évolution de l'acte pédagogique, leur permettant de se situer dans leur développement professionnel;
- D. Permettre aux participants de visualiser concrètement, par le biais de séquences vidéo, la représentation des indicateurs de l'acte pédagogique.

### **BLOC III – en classe**

Activité d'apprentissage V - Ateliers "Co-op Co-op"<sup>10</sup>

Les participants sont divisés en quatre sous-groupes. Chacun de ces sous-groupes doit lire, comprendre et présenter à l'ensemble du groupe une partie des contenus du guide pédagogique, soit la prise de présences et les routines de formation d'équipe pour l'équipe A; les règles de sécurité pour l'équipe B et des jeux d'animation pour les équipes C et D.

Objectifs spécifiques :

- A. Comprendre les lignes directrices dans le choix de la prise de présences et la formation d'équipes (rapide et efficace);
- B. Identifier, à l'aide d'un dessin, différents éléments de sécurité. Déterminer comment éliminer et contrôler les facteurs de risque sans créer de nouveaux dangers;
- C. Identifier différentes variantes possibles des jeux proposés et leur effet sur la pratique;
- D. Permettre l'intégration des notions par l'échange d'informations dans chaque sous-groupe et par la présentation devant le grand groupe.

### **BLOC IV – en classe**

Activité d'apprentissage VI - Activité d'intégration

De nouvelles équipes sont formées en regroupant un membre de chaque sous-groupe ensemble. L'équipe doit planifier une activité et la présenter aux autres

---

<sup>10</sup> La technique de travail en groupe coopératif "Co-op Co-op" vise, par la formation de sous-groupes, la coopération des animateurs en vue de partager les nouvelles connaissances à l'ensemble du groupe (Goupil et Lusignan, 1993).

équipes en gymnase. Chaque membre de l'équipe apporte sa contribution en étant responsable de la section présentée lors de l'activité précédente.

Objectifs spécifiques :

- A. Intégrer les contenus théoriques dans la planification d'une activité d'animation;
- B. Permettre les échanges entre les participants avec la mise en commun de leurs expériences respectives.

### **BLOC V – en gymnase**

Activité d'apprentissage VII - Activité d'intégration pratique

Chaque équipe est amenée à animer, pendant un temps prédéterminé, l'activité préparée lors la phase précédente. L'animateur est choisi au hasard au début de l'activité. Il doit animer le groupe en intégrant la prise de présences, la formation d'équipes, l'organisation et la gestion de l'activité. Il doit effectuer les ajustements qui s'imposent en cours d'activité.

Objectifs spécifiques :

- A. Intégrer les contenus vus lors de la journée de formation dans une animation pratique;
- B. Permettre aux participants d'expérimenter de nouveaux jeux d'animation et de nouvelles façons de procéder.

**ANNEXE F**

**LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PROJET AQUA**



**ANNEXE G**

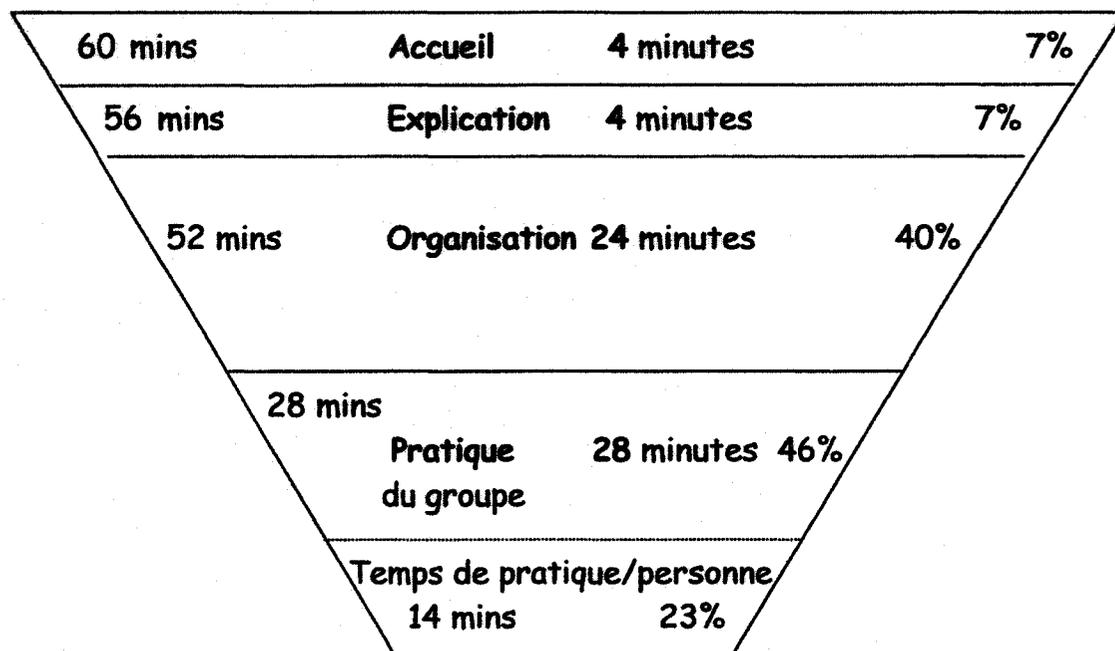
**LE BILAN DE LA DURÉE DU NIVEAU DE BASE**

## Bilan de la durée de la pratique des enfants

### Observations Québec en forme

En moyenne...

*Basé sur une séance de 60 minutes*



**ANNEXE H**

**LA GRILLE D'ENTREVUE**

**Grille d'entrevue****Projet AQUA - Québec en forme**

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Localité : \_\_\_\_\_ N<sup>bre</sup>/h/sem  
d'intervention : \_\_\_\_\_

1. Décrivez brièvement votre expérience en intervention et vos formations pertinentes.

**Expériences en intervention**

---

---

---

**Formations**

---

---

---

2. Décrivez un événement qui vous a marqué positivement durant vos interventions dans le programme Québec en forme. Soyez précis (qu'est-ce qui s'est passé, quand, où, votre réaction, l'effet sur le groupe/individu, etc.)

---

---

---

---

---

3. Décrivez un événement qui vous a marqué négativement durant vos interventions dans le programme Québec en forme. Soyez précis (qu'est-ce qui s'est passé, quand, où, votre réaction, l'effet sur le groupe/individu, etc.)

---

---

---

---

---

4. Quel genre de problèmes rencontrez-vous le plus souvent dans votre pratique? (donner 2 ou 3 exemples)

---

---

---

---

5. Est-ce qu'il y aurait une activité que vous aimeriez mieux connaître afin de pouvoir l'utiliser auprès des jeunes?

---

---

6. Quel genre de matériel aimeriez-vous avoir pour faciliter votre intervention?

---

---

7. Autres commentaires sur l'intervention?

---

---