

G

GV
365.5
C2B43
2010

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

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

S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un
processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la
santé au primaire

par

Sylvie Beaudoin

Thèse présentée à la Faculté d'éducation physique et sportive en collaboration avec la
Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor

Doctorat en éducation

Décembre 2010

© Sylvie Beaudoin, 2010

V-822

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

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

S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire

Sylvie Beaudoin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle J. Dionne	Présidente ou président du jury
Jean-Pierre Brunelle	Directeur de recherche
Carlo Spallanzani	Codirecteur de recherche
Pierre Paillé	Autre membre du jury
Lorraine Savoie-Zajc	Autre membre du jury
Sylvain Turcotte	Autre membre du jury

Thèse acceptée le 12 novembre 2010

Résumé de thèse - Sylvie Beaudoin

S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire

La responsabilisation de l'élève est une notion centrale du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Toutefois, on n'y retrouve que peu d'indications sur la manière d'opérationnaliser cette intention du programme en éducation physique et à la santé. À ce jour, peu d'études portent spécifiquement sur la formation et l'accompagnement d'éducateurs physiques qui désirent implanter des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves. Prenant appui sur le modèle de l'autosupervision en éducation physique (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988), une recherche-action ayant pour objet le modèle *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) d'Hellison (2003) a été conduite durant l'année scolaire 2008-2009 en collaboration avec deux éducateurs physiques du primaire. Durant neuf mois, diverses méthodes de collectes de données ont été utilisées pour documenter les deux démarches de supervision, dont des entrevues semi-structurées, des observations participantes, des réflexions postséances et la rédaction d'un journal de bord. Les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation, de même que les conditions qui les sous-tendent ont été dégagés par le biais d'une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2008).

La réalisation de cette étude a mis à jour les conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision puis, les processus qui sont à activer pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. Les facteurs pouvant limiter l'appropriation de pratiques ont également été identifiés. Finalement, l'importance de l'accompagnement est soulignée. Cette étude contribue à l'avancement des connaissances en intervention éducative en activité physique puisqu'elle permet de mieux comprendre comment des éducateurs physiques s'approprient des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves. Ces connaissances auraient avantage à être réinvesties dans le développement et la mise en œuvre de modèles de formation initiale et continue en éducation physique et à la santé, de même qu'elles pourraient bénéficier à l'ensemble des professionnels de l'enseignement.

Mots clés : recherche-action; autosupervision; responsabilisation; développement professionnel; éducation physique

SOMMAIRE

La responsabilisation de l'élève dans la prise en charge de son apprentissage est une notion centrale du programme de formation de l'école québécoise. De par la nature de ses activités et des compétences qu'il vise à développer, le programme d'éducation physique et à la santé représente un moment privilégié de faire expérimenter à l'élève diverses formes de responsabilités sous la supervision d'un professionnel de l'éducation qualifié. Cependant, pour que la responsabilisation s'ancre dans les valeurs d'une personne, elle doit reposer sur l'expérimentation de situations d'apprentissage qui favorisent l'adoption de comportements responsables. Bien que la responsabilisation de l'élève occupe une place centrale dans le programme de formation de l'école québécoise, ce dernier offre peu d'indications aux enseignants sur la manière d'opérationnaliser cet apprentissage en éducation physique et à la santé. À ce jour, peu d'études portent spécifiquement sur la formation et l'accompagnement d'éducateurs physiques qui désirent implanter des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves. Dans un contexte où la professionnalisation de l'enseignement et la responsabilisation des élèves sont valorisées par les instances ministérielles québécoises, la présente étude décrit comment des éducateurs physiques du primaire s'approprient des pratiques d'enseignement qui développent la responsabilité de leurs élèves.

Prenant appui sur le modèle de l'autosupervision en éducation physique (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988), une recherche-action a été conduite durant l'année scolaire 2008-2009 en collaboration avec deux éducateurs physiques du primaire dans une perspective de développement professionnel, misant sur l'importance accordée à la responsabilisation des élèves dans le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le modèle *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) d'Hellison (2003) a été choisi comme

cadre de référence pour concrétiser l'objet de la supervision, soit la responsabilisation. Durant les neuf mois du projet, diverses méthodes de collectes de données ont été utilisées pour documenter les deux démarches de supervision, dont des entrevues semi-structurées, des observations participantes et la rédaction d'un journal de bord. Parallèlement, chaque éducateur physique a enregistré des réflexions postséances l'invitant à se questionner sur les conditions de responsabilisation mises en place dans son cours d'éducation physique et à la santé. Les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation, de même que les conditions qui les sous-tendent ont été dégagés par le biais d'une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2008).

La réalisation de cette étude a permis de mettre à jour les conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. Trois processus sont à activer pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation, soit l'orientation du pôle de centration vers les élèves et l'activité, l'intégration systématique de la responsabilisation à la planification d'activités et le transfert progressif du pouvoir décisionnel. Parallèlement, le processus d'appropriation de pratiques visant la responsabilisation est limité par trois facteurs principaux, soit la responsabilisation professionnelle de l'éducateur physique, ses croyances et les attentes qu'il entretient envers ses élèves. Finalement, l'importance de l'accompagnement est soulevée tant pour développer la responsabilité des enfants que pour soutenir l'éducateur physique dans l'appropriation de pratiques responsabilisantes. Cette étude contribue à l'avancement des connaissances en intervention éducative en activité physique puisqu'elle permet de mieux comprendre comment des éducateurs physiques s'approprient des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves. Ces connaissances auraient avantage à être réinvesties dans le développement et la mise en œuvre de modèles de formation initiale et continue en éducation physique et à la santé, de même qu'elles pourraient bénéficier à l'ensemble des professionnels de l'enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	15
AVANT-PROPOS	17
INTRODUCTION	21
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	27
1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	27
1.1 Programme de formation de l'école québécoise au primaire (PFEQ)	27
1.1.1 Programme disciplinaire : éducation physique et à la santé (ÉPS).....	29
1.2 Programme de formation des maîtres.....	30
2. DESCRIPTION DU PROBLÈME	31
3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	36
4. PROJET PILOTE 2006-2008	37
5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE.....	41
DEUXIÈME CHAPITRE – ENSEMBLE RÉFÉRENTIEL	43
1. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE EN ÉDUCATION PHYSIQUE	43
1.1 Définition	44
1.2 Modèles de supervision en éducation physique.....	45
1.3 Choix du modèle de supervision.....	49
2. RESPONSABILISATION EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PHYSIQUE.....	51
2.1 Définition de la responsabilité	51
2.2 Approche développementale	52
2.3 Modèles de responsabilisation	54
2.3.1 Modèle de Hichwa (1998)	54
2.3.2 Modèle de Stiehl (1993)	57
2.3.3 Modèle d'Hellison (2003).....	58
2.4 Choix du cadre de référence de la responsabilisation.....	64

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	66
3.1 Objectifs de recherche	66
3.2 Objectifs d'action	66
4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE.....	67

TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE..... 69

1. NATURE DE LA RECHERCHE.....	69
2. DESCRIPTION DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	74
2.1 Observation participante	74
2.2 Entretien semi-dirigé.....	76
2.3 Journal de bord	77
2.4 Réflexion postséance.....	78
3. OPÉRATIONNALISATION DES CYCLES DE RECHERCHE-ACTION	80
3.1 Phase préliminaire	80
3.1.1 Collaborateurs.....	81
3.1.2 Clarification du rôle et des responsabilités de chacun des partenaires	83
3.1.3 Analyse du contexte.....	87
3.2 Premier cycle : Identifier les préconceptions de la notion de responsabilité	88
3.2.1 Préconceptions de l'éducateur physique.....	89
3.2.2 Préconceptions des élèves de la classe ciblée.....	90
3.2.3 Analyse conjointe des préconceptions	90
3.3 Deuxième cycle : Opérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé par le biais d'une démarche d'autosupervision.....	91
3.3.1 Démarche d'autosupervision	92
3.3.1.1 Formation	93
3.3.1.2 Cycles d'initiation à l'autosupervision.....	94
3.3.2 Témoignages des élèves de la classe ciblée.....	96
3.4 Troisième cycle : Faire le bilan de la démarche de supervision.....	96
3.5 Démarche continue : Dégager les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation.....	97
3.6 Analyse des données.....	98
4. PRÉCAUTIONS MÉTHODOLOGIQUES	101
5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE.....	104

QUATRIÈME CHAPITRE - CAROLINE	109
1. OBJECTIF : DOCUMENTER LA DÉMARCHE D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES VERS L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION	110
1.1 Contexte	110
1.2 Déroulement de la démarche de Caroline	113
1.2.1 Phase préliminaire	116
1.2.2 Phase de supervision	117
2. OBJECTIF : IDENTIFIER LES PRÉCONCEPTIONS DE LA NOTION DE RESPONSABILITÉ	122
2.1 Préconceptions de Caroline	123
2.2 Préconceptions des élèves de la classe ciblée	125
2.3 Analyse conjointe des résultats	127
3. OBJECTIF : DÉGAGER LES PROCESSUS ACTIVÉS LORS DE L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION	128
3.1 Démarche de supervision	129
3.1.1 Inefficacité opérationnelle	129
3.1.2 Nécessité d'encadrement	131
3.1.3 Centration sur soi	134
3.1.4 Responsabilisation réactive	136
3.2 Conditions	139
3.2.1 Lacunes au niveau de la capacité à gérer efficacement et à faire apprendre	139
3.2.2 Répertoire restreint de stratégies	142
3.2.3 Effet Pygmalion	144
3.2.4 Croyances limitatives	147
3.2.5 Essoufflement professionnel	148
4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE	150
 CINQUIÈME CHAPITRE - ROBERT	 155
1. OBJECTIF : DOCUMENTER LA DÉMARCHE D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES VERS L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION	156
1.1 Contexte	156
1.2 Déroulement de la démarche de Robert	158
1.2.1 Phase préliminaire	161
1.2.2 Phase de supervision	162

2. OBJECTIF : IDENTIFIER LES PRÉCONCEPTIONS DE LA NOTION DE RESPONSABILITÉ.....	166
2.1 Préconceptions de Robert	167
2.2 Préconceptions des élèves de la classe ciblée.....	168
2.3 Analyse conjointe des résultats.....	171
3. OBJECTIF : DÉGAGER LES PROCESSUS ACTIVÉS LORS DE L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION.....	172
3.1 Démarche d'autosupervision	173
3.1.1 Passage d'une responsabilisation préventive à une responsabilisation proactive	173
3.1.2 Régulation systématique de l'action	174
3.1.3 Changement de pôle de centration.....	176
3.1.4 Transfert progressif du pouvoir décisionnel	177
3.1.5 Difficulté à opérationnaliser le développement du leadership et le transfert	180
3.1.6 Intégration systématique de la responsabilisation	181
3.2 Conditions.....	186
3.2.1 Utilisation d'activités à haut potentiel responsabilisant	186
3.2.2 Important répertoire de stratégies	188
3.2.3 Responsabilisation professionnelle.....	190
3.2.4 Développement d'une relation de qualité avec les élèves	191
3.2.5 Croyances et attentes limitatives.....	194
4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE.....	195

SIXIÈME CHAPITRE - DISCUSSION 199

1. CONDITIONS NÉCESSAIRES À L'ACTUALISATION D'UN PROCESSUS D'AUTOSUPERVISION POUR S'APPROPRIER DES PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION	199
1.1 Démontrer une maîtrise suffisante de trois capacités jugées essentielles en enseignement.....	200
1.2 Démontrer la capacité de réfléchir sur sa pratique de manière autonome	206
1.3 Démontrer une préoccupation pour le transfert	208
1.4 Implications pour la recherche, la formation et la pratique	210
2. PROCESSUS À ACTIVER POUR S'APPROPRIER DES PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION.....	212
2.1 Orientation du pôle de centration vers les élèves et l'activité	212
2.2 Intégration systématique de la responsabilisation	215
2.3 Transfert progressif du pouvoir décisionnel	216
2.4 Implications pour la recherche, la formation et la pratique	218

3. LIMITES À L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION.....	219
3.1 Responsabilisation professionnelle.....	219
3.2 Croyances.....	220
3.3 Attentes	222
3.4 Implications pour la recherche, la formation et la pratique	224
4. SUR L'IMPORTANCE DE L'ACCOMPAGNEMENT POUR DÉVELOPPER LA RESPONSABILITÉ EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	226
4.1 Du point de vue des enfants.....	227
4.2 Du point de vue de l'éducateur physique.....	228
4.3 Implications pour la recherche, la formation et la pratique	229
5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE.....	231
 CONCLUSION	 233
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 245
 ANNEXE A – AFFICHE « QUI ES-TU? » (CAROLINE)	 258
ANNEXE B – AFFICHE « QUI ES-TU? » TRANSFERT (CAROLINE)	259
ANNEXE C – AFFICHE « QUI ES-TU? » (ROBERT)	260
ANNEXE D – AFFICHE « OUI, J'EN SUIS CAPABLE! » (ROBERT)	261
ANNEXE E – GRILLE D'ENTRETIEN - ANALYSE DU CONTEXTE	262
ANNEXE F – GRILLE D'ENTRETIEN – RÉFLEXION POSTSÉANCE (VERSION 1)	263
ANNEXE G – GRILLE D'ENTRETIEN – RÉFLEXION POSTSÉANCE (VERSION 2 - CAROLINE)	264
ANNEXE H – GRILLE D'ENTRETIEN – ÉLÈVES DU GROUPE CIBLÉ (AVANT LA FORMATION)	265
ANNEXE I – GRILLE D'ENTRETIEN – ÉLÈVES DU GROUPE CIBLÉ (APRÈS LA FORMATION)	266

ANNEXE J – GRILLE D’ENTRETIEN – BILAN	267
ANNEXE K – CANEVAS DE LA FORMATION	268
ANNEXE L – EXEMPLES DE FICHES UTILISÉES POUR LA TECHNIQUE DE L’INCIDENT CRITIQUE	269
ANNEXE M – FEUILLES DE SUIVI EN CIRQUE (ROBERT).....	270
ANNEXE N – LISTE D’OBJECTIFS DE RESPONSABILITÉ (ROBERT).271	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Modèle des trois « R » de Hichwa (1998) – Élèves.....	55
Tableau 2 – Modèle des trois « R » de Hichwa (1998) – Enseignant.....	56
Tableau 3 – Modèle de Stiehl (1993).....	57
Tableau 4 – Le modèle d’Hellison (2003).....	60
Tableau 5 – Rôles et responsabilités des collaborateurs.....	86
Tableau 6 – Synthèse de la trame méthodologique.....	105
Tableau 7 – Schématisation de la démarche - Caroline.....	115
Tableau 8 – Préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline.....	125
Tableau 9 – Exemples de préconceptions de la notion de responsabilité des élèves de la classe ciblée (Caroline).....	127
Tableau 10 – L’inefficacité opérationnelle.....	151
Tableau 11 – La nécessité d’encadrement.....	152
Tableau 12 – La centration sur soi.....	153
Tableau 13 – La responsabilisation réactive.....	154
Tableau 14 – Schématisation de la démarche - Robert.....	160
Tableau 15 – Les préconceptions de la notion de responsabilité de Robert.....	168
Tableau 16 – Exemples de préconceptions de la notion de responsabilité des élèves de la classe ciblée (Robert).....	170
Tableau 17 – Passage d’une responsabilisation préventive à une responsabilisation proactive.....	196
Tableau 18 – Régulation systématique de l’action.....	196
Tableau 19 – Changement de pôle de centration.....	197
Tableau 20 – Transfert progressif du pouvoir décisionnel.....	197
Tableau 21 – Difficulté à opérationnaliser le développement du leadership et le transfert.....	198
Tableau 22 – Intégration systématique de la responsabilisation.....	198
Tableau 23 – Recommandations aux formateurs.....	244

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Calendrier du projet pilote.....	39
Figure 2 – Modèle de l'autosupervision (temps d'apprentissage).....	48
Figure 3 – Spirale de cycles de recherche-action.....	72
Figure 4 – Calendrier général de la recherche-action.....	80
Figure 5 – Exemple d'une séquence de cycles d'initiation à l'autosupervision.....	92
Figure 6 – Calendrier de la démarche - Caroline.....	114
Figure 7 – Schéma des préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline .	124
Figure 8 – Calendrier de la démarche – Robert.....	159
Figure 9 – Fiche sur les indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique.....	214

Aux êtres passionnés qui m'inspirent,

REMERCIEMENTS

La réalisation d'une thèse de doctorat est une expérience qui façonne non seulement l'aspirant chercheur comme professionnel de la recherche, mais aussi comme être humain. Cette démarche profondément transformatrice n'aurait pu être menée à terme sans le soutien de plusieurs personnes. Leur contribution tout au long de l'aventure mérite d'être soulignée.

Un merci tout spécial est d'abord adressé à mon directeur de recherche, Jean-Pierre Brunelle, qui m'a accompagnée depuis le début de mes études supérieures. Merci d'avoir su m'entourer pendant toutes ces années de conditions qui m'ont permis d'apprendre à exploiter mes forces, à me faire confiance et à développer de nouvelles ressources. La richesse de notre collaboration a contribué à faire de moi la personne que je suis aujourd'hui. Merci à mon codirecteur de recherche, Carlo Spallanzani, pour sa grande disponibilité, ainsi que la justesse et la pertinence de ses commentaires tout au long de la réalisation du projet. Merci Pierre Paillé et Lorraine Savoie-Zajc pour l'aide ponctuelle survenue à des moments clés de mon cheminement. Vos commentaires ont eu un impact certain sur l'évolution de ma pensée et de mes travaux. Merci d'avoir cru dès le départ en ma capacité de mener le projet à terme.

Merci à tous les membres de l'équipe du GRIEFPAP pour votre écoute et vos conseils. Un merci spécial à Martin, auprès de qui j'ai pu vivre intensément le métier de chercheur en collaborant à plusieurs de ses recherches en entraînement sportif. Merci à Sylvain Turcotte, pour sa contribution fort appréciée lors de l'évaluation de la thèse. Merci aussi à Sacha, partenaire des premières heures, qui a su m'écouter et m'accompagner dans la réussite comme dans l'adversité. Merci aussi à Pierre Demers. Son écoute et ses judicieux conseils en début de parcours doctoral m'ont

amenée à construire des assises solides. Merci à tous les éducateurs physiques que j'ai eu la chance de côtoyer au cours des cinq dernières années. Le monde de l'éducation physique scolaire était un mystère pour moi et vous avez su me faire sentir à l'aise dès le départ par votre accueil et votre précieuse collaboration. Un merci tout spécial aux trois éducateurs physiques qui ont intimement collaboré à la réalisation du projet doctoral. Sans votre engagement, tout cela n'aurait pu être possible.

Évidemment, le parcours doctoral a été grandement facilité par le soutien financier de plusieurs organismes. Je tiens tout particulièrement à souligner la contribution du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC), la Faculté d'éducation physique et sportive (FÉPS), l'Université de Sherbrooke et l'Association générale des étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke (AGEMDEUS) pour l'aide financière qu'ils m'ont accordée au cours des cinq dernières années.

Un merci tout spécial aussi aux Sœurs de la Villa Notre-Dame du Sanctuaire de Beauvoir. Merci pour vos prières et votre accueil durant mes divers séjours de création et de ressourcement. Merci à Dominique, dont la maison de campagne a été le théâtre d'une bonne partie de la rédaction de la thèse. Votre générosité à partager ces espaces a grandement facilité la fluidité de la démarche de création.

Je réserve mes derniers remerciements à ma famille et mes amis. Merci à mes parents, Pierre et Jacinthe, pour leur soutien inconditionnel et leur confiance à toute épreuve. Merci à François et Caroline, pour les petits mots d'encouragement. Vous m'inspirez tous les deux, chacun à votre manière. Merci à Vincent, mon pilier. Merci pour le soutien, la présence et surtout, la confiance. Merci aussi d'avoir su dédramatiser mes histoires par ton pragmatisme désarmant! Merci finalement à tous ceux qui m'ont accompagnée de près ou de loin durant toutes ces années. Vous êtes trop nombreux pour qu'il soit possible de tous vous nommer. Veuillez recevoir ces remerciements comme s'ils vous étaient personnellement adressés.

AVANT-PROPOS

Contribuer à former des « citoyens autonomes » restera une belle maxime comme celle de « mettre l'élève au centre » et bien d'autres encore si les formateurs ne s'interrogent pas sur les compétences qu'elles nécessitent des enseignants et surtout sur la démarche et les contenus de formation à mettre en œuvre pour leur permettre de se les approprier.

- Claudine Martinez

En levée de rideaux, il me semble pertinent de présenter les faits saillants de la genèse de ce projet, afin de rendre accessible au lecteur¹ la réflexion qui m'a permis de cerner ma préoccupation de recherche. Dans un deuxième temps, compte tenu de la nature du projet doctoral, il paraît essentiel d'exposer clairement mes orientations conceptuelles pour bien camper ma posture de chercheuse. En ce sens, je débute tout d'abord par présenter un bref historique, de l'émergence d'une idée à l'actualisation d'un projet. Puis, je fais lumière sur mon expérience et mes fondements en tant que chercheuse.

J'ai été initiée à la thématique de la supervision pédagogique pour une première fois dans le cadre d'un cours universitaire de trois crédits au baccalauréat en kinésiologie en 2001. Cette thématique a toujours été une source de préoccupation (et d'inspiration), comme en témoigne sa présence comme cadre de référence principal de mon mémoire de maîtrise déposé en 2005. L'idée de poursuivre l'exploration de la

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

thématique de la supervision pédagogique en activité physique s'est imposée d'elle-même en début de processus doctoral. Le questionnement généré par la réalisation de la maîtrise, ainsi qu'une forte conviction de l'importance grandissante qu'allait prendre cette forme d'accompagnement dans la dynamique de la formation professionnelle m'a poussée à vouloir l'explorer et la comprendre davantage. Depuis 2005, je me suis impliquée de près ou de loin dans diverses activités de supervision, autant dans des milieux sportif, communautaire que scolaire. Cette implication trouve sa source dans mon désir d'aider les autres, de les guider dans leur développement professionnel, tout en contribuant à l'avancement des connaissances sur la dynamique de supervision.

Dans le cadre des projets de supervision auxquels j'ai participé, j'ai pu expérimenter, en collaboration avec divers acteurs, différents objets de supervision, dont le temps d'apprentissage, la communication pédagogique et l'entraînement à la prise de décision. C'est lors d'une activité de lectures dirigées que j'ai été accrochée par un texte du professeur Thomas Martinek sur la responsabilisation par l'activité physique. Rapidement, j'ai cherché à en savoir davantage sur ce concept qui, manifestement, avait attiré mon attention. La réalisation d'un rapport de lecture sur le développement de la responsabilité par l'activité physique a contribué à confirmer mon intérêt grandissant pour le sujet et surtout, la pertinence de l'étude de cet objet dans le cadre d'une démarche de supervision.

Parallèlement, la décision d'actualiser ce projet en milieu scolaire a été motivée par plusieurs facteurs. La première motivation prend racine dans la problématique qui souligne le peu de recherches effectuées sur la responsabilisation en éducation physique scolaire, qui est pourtant un milieu de vie important de l'enfant. Avant de débiter le doctorat, je n'avais eu que peu de contact avec le monde de l'éducation physique. Néanmoins, un fort désir de mieux connaître et de comprendre ce milieu a contribué à confirmer mon choix. Ainsi, par curiosité, mais aussi par défi personnel, j'ai choisi d'étudier la problématique sous l'angle des

particularités contextuelles de l'éducation physique scolaire. Je porte aussi en moi la conviction que les premières années de la vie sont les plus importantes dans l'acquisition de valeurs qui forment la base de nos fondements en tant qu'individu. Un désir de contribution me motive ainsi à travailler avec de jeunes éducateurs physiques du primaire afin d'avoir un effet indirect sur les conditions d'apprentissage offertes aux enfants au cours de ces années charnières.

Tout au long de mon parcours doctoral, j'ai été sensibilisée à l'importance de clarifier mes fondements afin de bien camper ma posture de chercheuse. D'un côté, prendre position de façon explicite permet au lecteur de mieux comprendre les choix effectués tout au long de la démarche doctorale. Pour le doctorant, se positionner clairement sur ses fondements permet de faire des choix plus éclairés, basés sur une connaissance de soi plus approfondie. À l'aube de la fin de la formation doctorale, une réflexion a été réalisée (mais continue d'évoluer) pour tenter de clarifier ces fondements qui m'animent. L'idée ici n'est pas de poser un regard réducteur et arrêté sur mon rôle de chercheuse, mais bien de permettre au lecteur de bien comprendre le regard que je porte sur le monde et parallèlement, l'énergie qui a animé ma démarche de recherche.

Je suis d'avis que l'être humain apprend en étant engagé dans l'action. Parallèlement, je crois que c'est le processus de changement de l'homme qui, à grande échelle, change la société. J'adhère en ce sens à une maxime célèbre de Gandhi qui dit « si tu veux le changement, sois le changement ». En ce sens, ma conception de l'éducation est double. Elle prend racine à la fois dans une épistémologie humaniste, fondée sur l'actualisation des potentialités de l'homme et dans une épistémologie sociale, dans le sens que l'entend Freire par sa pédagogie de la conscientisation (Freire, 1978). Dans cette optique, j'envisage mon rôle en tant qu'être humain-chercheur comme celui d'un guide qui stimule chez l'autre le désir de (se) comprendre et de (se) créer, et qui documente la dynamique de changement de façon à la rendre intelligible pour que d'autres puissent s'en inspirer et y donner suite

dans leur propre expérience. De la même façon, je suis stimulée par la relation collaborative avec le praticien-collaborateur, qui contribue à sa façon à une meilleure compréhension et à une (re)création de ma réalité de chercheuse.

INTRODUCTION

L'apprentissage de la responsabilité fait partie du développement global de l'enfant (Duclos et Duclos, 2005) et devrait occuper une place importante dans son éducation dès son plus jeune âge (Pica, 1993). Apprendre à être responsable permet aux enfants de développer une meilleure prise de décision, d'améliorer leurs habiletés sociales et d'avoir une meilleure perception de contrôle face à leur futur (Martinek et Hellison, 1998). Promouvoir un sentiment de responsabilité personnelle et sociale chez l'enfant est essentiel à son succès et à sa réalisation de soi et contribue au mieux-être de la société (Stiehl, 1993). La responsabilisation est d'autant plus importante dans les milieux où l'on retrouve des problématiques comme le décrochage scolaire, la pauvreté et la violence. Il ne faut toutefois pas se leurrer : enseigner à un enfant à être responsable ne règlera pas tous ses problèmes. Cela peut cependant avoir un impact sur la perception qu'il a des difficultés qu'il rencontre (Stiehl, 1993). Donner à l'enfant des outils pour qu'il puisse faire preuve de résilience face à l'adversité peut améliorer ses chances de s'en sortir (Martinek, 1997). En ce sens, stimuler le développement de la responsabilité dès le plus jeune âge permettrait à l'enfant d'acquérir des compétences utiles pour jouer un rôle actif dans sa communauté.

Pour apprendre à être responsable, l'enfant doit en faire l'expérience (Parker et Hellison, 2001; Kohn, 1993; Hellison, Martinek et Cutforth, 1996). Toute activité a un potentiel responsabilisant, pourvu qu'elle soit enseignée de manière à promouvoir la responsabilité. L'enseignant est imputable de la qualité des conditions qu'il met en place et des pratiques d'enseignement qu'il utilise pour enseigner la responsabilité

dans le cadre de son cours². Par conséquent, enseigner la responsabilité requiert de la part de l'enseignant une implication de tous les moments (Hellison et Walsh, 2002).

L'enfant apprend la majeure partie de ses comportements en observant les adultes importants de sa vie (Pica, 1993). Évidemment, les personnes qui interviennent avec l'enfant, en particulier ses enseignants, se doivent d'être des modèles (Berman, 1990; Parker, Kallusky et Hellison, 1999; Parker et Hellison, 2001). Ainsi, enseigner la responsabilité, c'est avant tout une manière d'être (Parker et Hellison, 2001). S'ils attendent de leurs élèves qu'ils se traitent avec respect et soient responsables, les enseignants doivent eux aussi appliquer ces principes lorsqu'ils interagissent avec les enfants, même lorsqu'ils font de la discipline (Mercier, 1993). Ce changement de statut représente toutefois pour certains un véritable changement de paradigme (Wright, 2001). En ce sens, l'intérêt de la présente recherche repose sur l'étude de la responsabilisation sous l'angle de l'enseignant, afin de connaître comment il s'approprie des pratiques responsabilisantes, et ce, pour que les enfants qui le côtoient puissent bénéficier des impacts positifs de l'apprentissage de la responsabilité.

Nous aimerions dès maintenant mettre à jour certains postulats qui contribuent à l'orientation générale de la présente recherche. Nous nous appuyons sur les fondements de l'approche développementale pour établir notre premier postulat : *il est possible d'apprendre à être responsable en contexte d'éducation physique et à la santé*. En effet, l'impact positif de l'implantation d'un modèle de responsabilisation a été recensé à plusieurs reprises dans la littérature (entre autres, Hellison et Walsh, 2002). Nous orientons donc davantage le projet sur les conditions mises en place pour développer la responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé. Un deuxième postulat concerne l'enseignant lui-même. Nous postulons que *l'enseignant est un professionnel préoccupé par l'amélioration des conditions d'apprentissage de*

² Dans le cadre de notre recherche, les pratiques d'enseignement réfèrent à l'ensemble des actes et des discours de l'enseignant qui a un potentiel responsabilisant pour l'élève.

ses élèves et engagé dans une démarche de développement professionnel. En ce sens, nous considérons la primauté de l'intention éducative derrière les interventions des éducateurs physiques. De même, nous considérons que leur implication dans le cadre du présent projet est motivée avant tout par un désir de développement professionnel. Finalement, nous émettons le postulat selon lequel *l'utilisation d'une stratégie de supervision pédagogique est un moyen efficace pour faciliter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé.* Suivant ce postulat, nous porterons davantage notre attention sur les processus activés lors de l'appropriation, ainsi que sur les conditions qui les sous-tendent.

L'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique est la thématique centrale du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. La contribution du présent projet à l'avancement des connaissances repose sur la reconnaissance des liens dynamiques qui existent entre ces trois pôles. Cette interrelation se trouve au cœur même de la nature de la démarche méthodologique privilégiée. La recherche-action requiert l'implication de ceux et celles qui sont engagés dans la pratique visée à tous les moments du projet. En ce sens, puisqu'elle vise l'amélioration de la pratique professionnelle, elle est réalisée « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001; Savoie-Zajc, 2001). Elle est aussi réalisée « pour » les praticiens, par ses implications sur leur processus de développement professionnel. Les impacts d'une recherche de cette nature s'observent « non seulement chez les personnes et dans la formation des maîtres, mais également dans la production de connaissances et dans l'établissement du lien entre la théorie et la pratique » (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996, p. 58). Le processus itératif de chaque cycle de la recherche-action témoigne ainsi de la forte interrelation entre la recherche, la formation et la pratique de notre projet doctoral. Le recours à une telle méthodologie collaborative pour étudier l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé s'inscrit donc parfaitement dans la thématique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke.

De manière à guider la lecture de la thèse, nous en présentons maintenant les principales sections, de même que les choix qui ont motivé une telle structure. Tout d'abord, dans le chapitre de la problématique, nous construisons les assises du problème de recherche qui a servi de déclencheur à la recherche-action. Nous décrivons aussi le déroulement d'un projet pilote de deux ans dont les résultats sont venus établir la pertinence professionnelle et contextuelle d'un problème qui a émergé de la littérature. Le deuxième chapitre est le théâtre de l'ensemble référentiel, c'est-à-dire la présentation du modèle d'intervention et du cadre de référence pour la responsabilisation, qui jouent le rôle de fil conducteur lors de la recherche-action. Ces éléments ont constitué un référent commun entre la chercheuse et les deux éducateurs physiques autour duquel s'est articulée la recherche-action.

La rédaction de ce type de recherche représente sans contredit un défi important. La recherche-action étant une dynamique itérative et cyclique, il nous fallait choisir une manière de présenter la démarche et ses résultats qui refléterait bien l'expérience telle que vécue lors du projet. Dans le cas qui nous concerne, le recours à des sources de collecte de données de différentes natures, ainsi que les particularités contextuelles de l'éducation physique et à la santé complexifient la tâche de décrire de manière linéaire la dynamique inhérente à chacun des cycles. Aussi, puisque notre recherche-action s'est déroulée de manière distincte avec deux éducateurs physiques et que chaque démarche apporte sa richesse à la compréhension de la problématique, il nous fallait trouver une manière originale et efficace d'apporter à la fois des éléments de réponse à notre question de recherche tout en décrivant de façon claire et pertinente le déroulement de chacune des expériences.

Pour ce faire, nous avons choisi de présenter dans un premier temps la trame méthodologique d'un point de vue général. Dans ce troisième chapitre, nous voyons les principales étapes de la recherche-action qui constituent la colonne vertébrale du projet doctoral. Le déroulement spécifique de chacune des démarches, puisqu'il

constitue un résultat en soi, est présenté quant à lui dans les chapitres subséquents. Par la suite, nous avons choisi la forme suivante : consacrer un chapitre par éducateur physique, où nous établissons dans un premier temps les particularités de son contexte, puis faisons la lecture de son expérience en fonction des trois objectifs de recherche. C'est sur cette base que sont nés les chapitres « Caroline » et « Robert »³. Nous sommes d'avis que ce choix d'écriture, ancré dans une perspective globalisante, est pertinent pour rendre compte de l'évolution de Caroline et Robert durant leur démarche respective et ainsi répondre à notre question de recherche.

Un élément central à notre travail de chercheuse implique de donner un sens à l'expérience de la recherche-action, c'est-à-dire d'en exposer les liens avec la problématique et la question de recherche, et d'en dégager les implications pour la recherche, la formation et la pratique. Le résultat de cette réflexion est présenté dans le chapitre de la discussion. En conclusion, nous avons créé un espace pour exposer la pertinence théorique et pratique des résultats, de même que pour explorer les nouvelles pistes de recherche et d'intervention qui en découlent. Nous espérons que ces idées de recherche contribuent à accentuer l'intérêt et la pertinence d'étudier l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé.

³ Les noms utilisés sont fictifs afin d'assurer la confidentialité des collaborateurs.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre pose les premiers jalons de la problématique de recherche. Dans un premier temps, nous exposons le contexte général de la recherche en décrivant la place qu'occupe la notion de responsabilisation dans le programme de formation de l'école québécoise, plus spécifiquement dans le domaine d'apprentissage disciplinaire de l'éducation physique et à la santé, puis dans le programme de formation des maîtres. Nous enchaînons ensuite avec la description du problème qui mène à la question de recherche du présent projet. Nous terminons le chapitre en relatant les principales étapes d'un projet pilote de deux ans qui s'est déroulé en amont de la présente recherche.

1. CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

1.1 Programme de formation de l'école québécoise au primaire (PFEQ)

Depuis 2001, l'école québécoise doit appuyer ses interventions à partir du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Définissant l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction de savoirs, le PFEQ donne à l'école la responsabilité de construire autour de chaque élève un environnement éducatif approprié de façon à ce qu'il puisse développer ses propres potentialités (Gouvernement du Québec, 2001a).

Le PFEQ au primaire vise le développement d'une vision du monde à travers cinq domaines généraux de formation et neuf compétences transversales. Les domaines généraux de formation constituent la toile de fond du PFEQ. Ils servent de points d'ancrage à partir desquels s'articulent les apprentissages scolaires. Le souci pour la responsabilisation de l'élève est présent à divers degrés dans chacun des domaines généraux de formation du PFEQ. À titre d'exemple, le domaine « Vivre ensemble et citoyenneté » décrit que l'école est :

(...) un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 50).

Les compétences transversales font référence quant à elles à des savoir-agir qui sont actualisés dans plusieurs domaines d'apprentissage. Leur développement va bien souvent au-delà des frontières de l'école et se poursuit tout au long de la vie de l'enfant. Elles sont complémentaires : il faut par exemple avoir recours à plusieurs d'entre elles pour résoudre une problématique complexe. Le souci pour la responsabilisation de l'élève est encore une fois au cœur du développement de ces compétences. À titre d'exemple, la compétence transversale « coopérer » devrait se traduire par la mise en œuvre « d'habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre », ainsi que « faire appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 31).

Tout compte fait, la responsabilisation de l'élève occupe une place centrale dans le programme de formation de l'école québécoise. À travers les domaines généraux de formation et les compétences transversales, les orientations du PFEQ visent, puis misent sur la prise en charge graduelle par l'élève de ses apprentissages

au fil de son parcours scolaire. Cet aspect développemental est cependant plus tangible lorsque l'on regarde le PFEQ sous l'angle des domaines d'apprentissage.

1.1.1 Programme disciplinaire : éducation physique et à la santé (ÉPS)

Dans le PFEQ, le programme disciplinaire de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) fait partie du domaine du développement personnel. Chacune des disciplines qui forment ce domaine a comme objet d'étude la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec l'environnement. Elles visent quatre apprentissages communs pour lesquels la responsabilisation de l'élève occupe une place primordiale, soit accroître son estime de soi, se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être, se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre ensemble et développer des compétences qui aident à agir et à interagir de manière positive, saine et efficace (Gouvernement du Québec, 2001a).

Le programme d'ÉPS repose sur le postulat selon lequel « c'est en développant son agir corporel et ses capacités à interagir que l'élève pourra observer les retombées de la pratique d'activités physiques sur ses habitudes de vie et en arriver à adopter un mode de vie sain et actif » (Gouvernement du Québec, 2001a p. 256). En ce sens, il articule le développement de savoirs autour de trois compétences interreliées : « Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques », « Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques » et « Adopter un mode de vie sain et actif ».

Le souci de la responsabilisation de l'élève est au cœur des trois compétences visées par l'ÉPS. Par exemple, pour la compétence « Agir », l'élève doit apprendre à choisir des actions appropriées en se basant sur l'analyse préalable d'une situation. Puis, après s'être engagé dans la réalisation de ces actions, il doit apprendre à en

évaluer les résultats. C'est donc sur l'engagement dans une action et l'évaluation de celle-ci que repose la responsabilisation de l'élève. Pour la compétence « Interagir », le souci de la responsabilisation se manifeste plus particulièrement par l'apprentissage de savoir-être liés à l'éthique. Par le biais de la mise en œuvre d'actions collectives, l'élève apprend à se responsabiliser face à son propre comportement et à se soucier de l'impact qu'il a sur les autres. Finalement, c'est de par sa visée de transfert à l'extérieur du contexte de l'école que la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif » actualise son souci de la responsabilisation de l'élève. Ce dernier y apprend graduellement une démarche qui lui permet de s'investir de façon autonome et sécuritaire dans la pratique d'activités physiques, ainsi que d'adopter et de maintenir de saines habitudes de vie.

1.2 Programme de formation des maîtres

Par la mise en place du PFEQ, le ministère invite les enseignants à renouveler leur vision de l'enseignement en faisant appel de façon accrue à leur créativité, leur expertise professionnelle et leur autonomie. La perspective socioconstructiviste dans laquelle s'inscrit le PFEQ amène une redéfinition du rôle de l'enseignant qui « devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs » (Gouvernement du Québec, 2001*b*, p. 4). En ce sens, l'enseignant est responsable de la création :

(...) d'un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à un l'autre, de l'école à la vie courante (Gouvernement du Québec, 2001*a*, p. 6).

Il est également invité à travailler de concert avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté afin d'assumer conjointement le mandat confié par le

PFEQ. La responsabilité de l'enseignant repose ainsi sur la mise en œuvre des meilleures conditions possibles pour faire apprendre ses élèves.

Le programme de formation des enseignants s'inscrit dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement, qui repose sur le développement de l'autonomie et la responsabilité professionnelle. Puisque la professionnalisation est un processus dynamique de longue haleine, la « formation continue devient une nécessité pour ces adultes qui devront continuer à apprendre leur vie durant » (Gouvernement du Québec, 2001*b*, p. 6). Cette formation doit par ailleurs « se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive » (*Ibid.*, p. 22).

Dans le contexte québécois actuel, la responsabilisation de l'enseignant se situe donc à deux niveaux. Dans un premier temps, l'enseignant est imputable de la création d'un environnement éducatif stimulant et de la mise en œuvre de stratégies d'enseignement responsabilisantes pour favoriser l'apprentissage de ses élèves. Puis, il est invité à prendre en charge son développement professionnel dès la formation initiale, puis de le poursuivre de manière autonome par le biais de la formation continue.

2. DESCRIPTION DU PROBLÈME

Comme nous venons de le décrire, la responsabilisation des élèves dans la prise en charge de leur apprentissage est une notion centrale dans le PFEQ. L'importance de développer la responsabilité dès le plus jeune âge a été évoquée en introduction. La littérature soutient que les enfants qui démontrent un haut niveau de responsabilité sont mieux préparés pour faire face aux défis de la vie et jouer un rôle actif dans leur communauté (Li, Wright, Rukavina et Pickering, 2008; Parker et Stiehl, 2005; Stiehl, 1993). En éducation physique, une corrélation positive a été

démontrée entre le niveau de responsabilité et la motivation intrinsèque à s'engager dans la pratique d'activités physiques (Li *et al.*, 2008). De plus, les comportements et attitudes responsables appris et expérimentés en éducation physique et à la santé sont potentiellement transférables à l'environnement scolaire (Walsh, Ozaeta et Wright, 2010) et ultimement, à toutes les sphères de la vie de l'enfant (Hellison et Walsh, 2002). Dans le contexte actuel où la sédentarité des jeunes inquiète, le développement de la responsabilité pourrait être pertinent pour faciliter l'apprentissage et l'adoption d'un mode de vie sain et actif (Parker et Stiehl, 2005).

Pour apprendre à être responsable, l'élève aurait avantage à bénéficier, de façon systématique, d'un grand éventail d'occasions d'apprendre et de pratiquer divers comportements et attitudes responsables dans un environnement sécuritaire (Hellison, 1996; Parker et Stiehl, 2005). De par la nature de ses activités, le cours d'éducation physique et à la santé représente un moment privilégié de faire graduellement vivre aux élèves ces expériences sous la supervision d'un professionnel de l'éducation qualifié (Compagnone, 1995; Martinek et Hellison, 1997, 2009; Martinek, Schilling et Johnson, 2001; Metzler, 2005; Morris, 1993; Parker et Stiehl, 2005; Shields et Bredemeier, 1995; Siedentop, 1990). Toutefois, la responsabilité ne s'enseigne pas directement : son apprentissage repose sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement et d'activités d'apprentissage qui favorisent l'adoption de comportements et d'attitudes responsables (Parker et Stiehl, 2005). Ces dernières doivent impliquer l'autonomisation des élèves dans leur prise de décision, la valorisation de l'effort et de l'autonomie, ainsi que la création d'un climat d'apprentissage favorable (Li *et al.*, 2008; Hellison, 1996; 2003). Il est démontré qu'un élève qui évolue dans un tel contexte d'apprentissage a une perception plus positive de son contrôle, sa valeur et son estime de soi (Stiehl, 1993).

À ce jour, peu d'études ont été réalisées sur la responsabilisation en contexte scolaire (Hellison et Walsh, 2002; Li *et al.*, 2008; Wright et Burton, 2008). Pourtant, l'éducation physique scolaire s'avère être une occasion privilégiée ne serait-ce que

par son intégration à l'école, un milieu de vie important de l'élève (Wright et Burton, 2008). La possibilité de transférer les apprentissages réalisés en éducation physique et à la santé à l'ensemble du contexte scolaire est ainsi présente. L'éducation physique en milieu scolaire a aussi l'avantage de rejoindre presque tous les enfants, ce qui accentue son pouvoir d'action (Martinek et Hellison, 2009; Shields et Bredemeier, 1995). D'un autre côté, le manque de respect, de participation et de motivation sont des problématiques que vivent quotidiennement les éducateurs physiques, possiblement à cause de la taille des groupes et du caractère obligatoire de la participation à leur cours (Ennis, 1999; 2000; Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch et McCauley, 1999). L'évaluation des compétences des élèves fait aussi partie de leur tâche, contrairement à celle de ceux qui interviennent dans des milieux extrascolaires. Le fait d'avoir à évaluer les élèves, de même que la taille des groupes peut rendre plus difficile l'établissement d'une relation de qualité avec les élèves (Martinek et Hellison, 2009). De plus, les éducateurs physiques enseignent à des individus ayant des niveaux d'habiletés et de maturation différents et ce, dans des contextes variés (Spallanzani, 2003). L'ampleur des défis demandés aux éducateurs physiques rend donc plus difficile l'implantation d'un modèle de responsabilisation en contexte scolaire (Martinek et Hellison, 2009).

Bien que la responsabilisation des élèves occupe une place centrale dans le programme de formation de l'école québécoise, ce dernier offre peu d'indications aux enseignants sur la manière d'opérationnaliser cet apprentissage en éducation physique et à la santé. Cette situation n'est pas unique au Québec : plusieurs auteurs soulignent que malgré l'intention claire de responsabilisation de plusieurs programmes, il n'y a que peu de référence à des stratégies spécifiques pour faciliter l'implantation de pratiques responsabilisantes (Martinek et Hellison, 2009; Walsh *et al.*, 2010). Pourtant, la littérature est sans équivoque à ce sujet : pour obtenir des résultats positifs, en plus d'avoir une intention claire, ces programmes doivent être structurés de manière à maximiser l'atteinte de leurs objectifs (Gordon, 2010; Salter, 1999; Shields et Bredemeier, 2001; Tinning, 1993).

La majorité des études sur la responsabilisation porte sur la description de ses impacts sur divers aspects de la vie des élèves (Hellison et Walsh, 2002; Martinek et Hellison, 2009). Bien que les impacts positifs sur les élèves en soient la finalité, c'est l'enseignant et parallèlement, les conditions qu'il met en place dans son cours d'éducation physique et à la santé qui sont au cœur du développement de la responsabilité (Hellison et Martinek, 2006). Selon Birman, Desimone, Porter et Garet (2000), la meilleure stratégie pour favoriser l'apprentissage des élèves est d'améliorer les pratiques d'enseignement. Cependant, peu d'études portent spécifiquement sur la formation et l'accompagnement d'enseignants qui désirent implanter des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves (Gordon, 2010; Li *et al.*, 2008; Wright et Burton, 2008; Wright, 2009). Martinek et Hellison (2009) soulignent en effet qu'il serait important de mieux connaître les qualités et les motivations des adultes qui tentent de développer la responsabilité des enfants qui leur sont confiés. Une meilleure connaissance de leurs caractéristiques permettrait entre autres de mieux orienter la formation continue qui leur est offerte.

Au cours des quinze dernières années, deux étudiants au doctorat d'universités américaines ont étudié la responsabilisation sous l'angle de ceux qui l'enseignent. Buchanan (1996) a suivi l'implantation par un groupe d'intervenants d'un modèle de responsabilisation dans un camp sportif pour jeunes en difficulté. Son étude a démontré qu'une séance de formation initiale est insuffisante pour mener à l'implantation de pratiques responsabilisantes. Peu d'intervenants ont été en mesure de démontrer des pratiques en cohérence avec les fondements et les valeurs du modèle. Elle suggère entre autres de créer des occasions de partage et de réflexion en cours d'implantation pour que les intervenants se familiarisent et deviennent confortables avec les conditions de responsabilisation. Plus récemment, Mrugala (2002) a effectué une étude exploratoire sur les perceptions d'enseignants en éducation physique qui disent utiliser dans leurs cours un modèle de responsabilisation. Plusieurs enseignants affirment l'utiliser comme un outil de

gestion des comportements perturbateurs. L'importance respective accordée aux niveaux de responsabilité démontrés par les élèves versus la mise en place de conditions préalables à la responsabilisation est un indice qui vient confirmer cette utilisation. Même si l'implantation de ce genre de modèle peut contribuer à la réduction des incidents disciplinaires, l'intention première est de changer les perceptions et de développer la responsabilité des élèves (Lavay, French et Henderson, 2006). Mrugala (2002) souligne le bienfait potentiel que pourrait avoir une démarche structurée d'autoévaluation pour accompagner les enseignants qui désirent s'approprier des pratiques responsabilisantes.

L'intégration de pratiques responsabilisantes requiert souvent, de la part de l'enseignant, un véritable changement de paradigme (Wright, 2001). À titre d'exemple, transférer graduellement leur pouvoir de décision aux élèves peut être difficile pour certains enseignants. Parker et Stiehl (2005) ajoutent :

Si nous voulons promouvoir des attitudes et comportements responsables chez nos élèves, nous pourrions avoir à sortir de notre zone de confort, développer de nouvelles stratégies et apprendre nous-mêmes de nouveaux comportements (p. 151, traduction libre).

Pourtant, certains auteurs avancent que les enseignants ne modifieront pas leurs pratiques d'enseignement par eux-mêmes (Little, 1993; Sinelnikov, 2009; Sykes et Darling-Hammond, 1999). Le soutien d'une source externe pourrait leur être nécessaire.

Cependant, Brunelle (2000) relativise la portée des activités de perfectionnement de courte durée :

On est porté à prendre pour acquis que des enseignants qui participent volontairement à un programme de formation continue vont réinvestir, tout bonnement, l'un ou l'autre aspect de leurs apprentissages dans leur propre enseignement. Il semble bien que, dans la réalité, les choses ne se passent pas aussi simplement! (p. 101)

Plusieurs auteurs abondent dans le même sens en soulignant que la tenue d'une formation ponctuelle n'a que peu d'effet sur l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants (Armour et Yelling, 2004; Buchanan, 1996; Connelly et James, 1998; Martinek et Hellison, 2009). Little et Houston (2003) ajoutent que le soutien continu est une variable clé dans l'appropriation de nouvelles pratiques. Pourtant, les éducateurs physiques « sont très souvent laissés à eux-mêmes en ce qui concerne leur perfectionnement professionnel » (Spallanzani et Robillard, 1995, p. 283).

Au Québec, le programme de formation des maîtres invite l'enseignant à prendre en charge son développement professionnel dès la formation initiale, puis par le biais de la formation continue. Brouwer et Korthagen (2005) soulignent qu'il y a un grand besoin d'études approfondies, conduites par les enseignants in situ, sur une longue période de temps, pour mieux comprendre comment ils s'approprient de nouvelles pratiques d'enseignement. Malgré sa pertinence, l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation des élèves en contexte d'éducation physique et à la santé est un sujet peu exploité dans les recherches actuelles (Wright, 2009; Martinek et Hellison, 2009). La connaissance des processus activés lors de l'appropriation de ces pratiques, de même que les conditions qui la favorisent pourraient contribuer au développement de modèles de formation initiale et continue mieux adaptés aux besoins des éducateurs physiques.

3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Dans un contexte où la professionnalisation de l'enseignement et la responsabilisation des élèves dans la prise en charge de leur apprentissage sont valorisées par les instances ministérielles québécoises, la présente étude cherche à répondre à la question suivante : comment des éducateurs physiques du primaire

s'approprient-ils des pratiques d'enseignement qui développent la responsabilité de leurs élèves?

Pour répondre à cette question générale de recherche, il est nécessaire de faire appel à une stratégie d'accompagnement qui permet d'avoir accès au processus tel qu'il est vécu par les participants impliqués. La méthodologie envisagée pour répondre à la question générale a ainsi tout intérêt à être expérimentée par la tenue au préalable d'un projet pilote.

4. PROJET PILOTE 2006-2008

Thomas et Nelson (2001) soulignent que la tenue d'un projet pilote mène à des ajustements méthodologiques qui ont un impact important sur la rigueur scientifique de la recherche. La mise en œuvre d'un projet pilote nous semblait donc nécessaire pour valider l'intérêt et la pertinence de la problématique en éducation physique et à la santé au primaire, de même que la faisabilité du type de méthodologie envisagée pour le projet doctoral. Une enseignante du primaire de la région de l'Estrie a collaboré à la mise en œuvre d'un projet pilote au cours des années scolaires 2006-2007 et 2007-2008. Après une brève description du déroulement de ce projet pilote, nous présentons les impacts de sa réalisation sur la trame méthodologique du projet doctoral.

Au début du projet pilote, l'enseignante collaboratrice, âgée de 27 ans, réalise son deuxième contrat d'enseignement. Nous avons ciblé ensemble une classe de 3^e année avec laquelle réaliser le projet pilote. Cette classe, composée de 23 enfants, ne présente aucune problématique particulière d'après l'éducatrice physique. Puisque l'enseignante a obtenu un contrat à la même école, la même classe, composée en majorité des mêmes élèves (maintenant de 4^e année), a été sélectionnée pour la deuxième année du projet.

L'école ciblée pour le projet pilote regroupe environ 300 élèves du primaire et est située dans un milieu urbain. Pour l'année scolaire 2006-2007, l'école obtient un indice de défavorisation de 9 pour le faible revenu et de 7 pour le milieu socioéconomique⁴ (Gouvernement du Québec, 2006). Fait à noter, l'environnement physique de l'école a évolué au cours des deux années du projet pilote, ce qui a eu un impact important en éducation physique. La première année, les cours d'éducation physique et à la santé se déroulent dans la cafétéria de l'école. Puis, à la suite d'une subvention, la construction d'un grand gymnase adjacent à l'école permet d'améliorer les conditions de réalisation des cours d'éducation physique et à la santé.

La première année du projet pilote est consacrée à la conceptualisation de la responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé. L'objectif est d'identifier les préconceptions de l'éducatrice physique collaboratrice et des enfants de la classe ciblée tout en testant différentes méthodes de collectes de données. La chercheuse y a entrepris l'élaboration d'un journal de bord. En plus de documenter le déroulement du projet pilote, ce journal de bord a pour objectif de rendre compte des ajustements méthodologiques à apporter au projet doctoral. Au cours de la première année du projet pilote, quatre entretiens semi-dirigés ont été conduits avec l'éducatrice physique, en plus de l'observation participante de cinq cours d'éducation physique et à la santé de la classe ciblée. La technique de l'incident critique (Brunelle *et al.*, 1988) a été testée pour recueillir les perceptions de la responsabilité des enfants. Puisque cette technique a été réutilisée pour le projet doctoral, la section méthodologique de la thèse renferme une description détaillée de son opérationnalisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Deux rencontres informelles sont venues compléter la démarche de cette première année du projet. Les résultats de cette première année du projet pilote ont été détaillés dans une communication scientifique (Beaudoin, Harnois, Brunelle et Spallanzani, 2010).

⁴ Sur une échelle de 1 à 10. Plus l'indice est élevé, plus le niveau socioéconomique est faible. Dans ce cas-ci, les indices obtenus par l'école témoignent d'un milieu plutôt défavorisé.

La deuxième année du projet pilote porte plus spécifiquement sur l'opérationnalisation de la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. C'est lors de cette période que la conduite des cycles de supervision a été testée. Au cours de cette période, six entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec l'éducatrice physique, soutenus par cinq observations participantes. De plus, cinq rencontres informelles sont venues compléter la démarche. Ces rencontres, initiées par l'éducatrice physique, avaient souvent lieu à l'extérieur du contexte de travail et portaient sur des problématiques de responsabilisation vécues par cette dernière. Nous présentons de manière schématique dans la figure suivante les diverses activités de collecte de données réalisées lors des deux années du projet pilote.

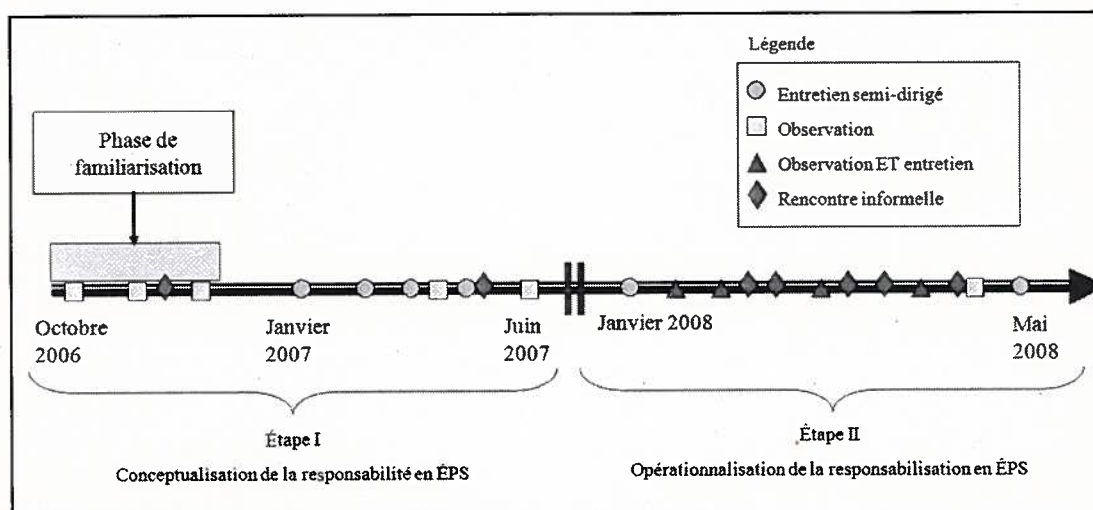


Figure 1 – Calendrier du projet pilote

La conduite d'un projet pilote de deux ans avant la réalisation du projet doctoral a eu plusieurs impacts sur ce dernier. Tout d'abord, il a permis d'effectuer les ajustements méthodologiques nécessaires pour assurer la rigueur scientifique du projet doctoral. À titre d'exemple, notons les ajustements apportés à la rencontre de formation sur la responsabilisation, ainsi que l'affinement des questions des entretiens semi-dirigés et des réflexions postséances. Aussi, la nature du rapport à l'écriture de l'éducatrice physique a conduit à l'ajout de mesures alternatives pour la

documentation des réflexions postséances. Le projet pilote a aussi permis de valider le recours à certaines méthodes de collecte de données, comme la technique de l'incident critique pour recueillir les perceptions des élèves. Par ailleurs, les outils élaborés durant le projet pilote ont été réinvestis à divers niveaux lors du projet doctoral. Certains ont été repris intégralement par les éducateurs physiques participants, tandis que d'autres ont servi de base pour la construction d'outils plus adaptés aux besoins du milieu.

Le projet pilote a aussi amené la doctorante à affiner ses compétences pour réaliser l'observation participante et la prise de notes subséquentes. Cela a eu pour conséquence de la sensibiliser aux exigences relatives à l'utilisation de ces méthodes de collecte de données. Elle a aussi pu se familiariser avec la dynamique d'une école primaire, le milieu de l'éducation physique et à la santé, ainsi que les particularités de l'intervention avec des enfants de ce groupe d'âge. La doctorante a aussi pu goûter à la rigueur de la démarche d'analyse qualitative et prendre conscience de son besoin de perfectionnement à ce sujet.

Finalement, la conduite du projet pilote a mené à la confirmation de la pertinence de la problématique en contexte d'éducation physique et à la santé. Une préoccupation pour la responsabilisation des élèves et le manque de ressources pour l'opérationnalisation a été validée par la démarche conduite avec l'éducatrice physique participante. De plus, l'intérêt pour le projet manifesté par le milieu, soit la direction et l'équipe-école, fait émerger l'interdisciplinarité de la pertinence de la problématique. Somme toute, la conduite du projet pilote a permis de valider la faisabilité d'un tel partenariat et la pertinence professionnelle du projet doctoral.

5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Ce chapitre pose les premiers jalons de la problématique de recherche. Dans un premier temps, nous y avons vu la place qu'occupe la notion de responsabilisation dans le programme de formation de l'école québécoise, plus spécifiquement dans le domaine d'apprentissage de l'éducation physique et à la santé, puis dans le programme de formation des maîtres. Le rôle primordial occupé par les enseignants dans la responsabilisation de leurs élèves, combiné au peu d'études effectuées sur le processus d'appropriation de pratiques responsabilisantes nous a amenée à préciser notre questionnement de recherche. Le chapitre se termine par la description d'un projet pilote de deux ans qui, outre les nombreux ajustements qu'il a permis d'apporter au canevas de la recherche, a surtout contribué à valider l'intérêt professionnel d'étudier la problématique de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Il convient maintenant de se positionner sur l'ensemble référentiel qui servira de fil conducteur lors de la conduite de la recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

ENSEMBLE RÉFÉRENTIEL

L'ensemble référentiel de la présente étude fait appel à deux thématiques qui serviront de fil conducteur lors de la recherche-action. En premier, nous explorons le thème de la supervision pédagogique pour l'accompagnement des éducateurs physiques dans l'appropriation de nouvelles pratiques. Le survol des différentes pratiques de supervision nous amène au choix d'un modèle d'intervention pour la conduite du projet doctoral. Puis, à la suite de la présentation de quelques approches pragmatiques pour le développement de la responsabilité en éducation physique et à la santé, nous argumentons le choix de celle qui sera privilégiée dans le cadre de cette recherche-action.

1. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE EN ÉDUCATION PHYSIQUE

L'accompagnement des enseignants dans la transformation de leurs pratiques fait partie de la troisième et dernière phase de la recherche en éducation (Cros, 2004). En éducation physique, les orientations de recherche actuelles portent entre autres sur le développement et l'expérimentation de modèles de formation afin de développer l'expertise professionnelle des éducateurs physiques (Spallanzani, Brunelle, Roy, Desbiens, 2002). Selon ces auteurs, les modèles de formation les plus prometteurs mettent en valeur une démarche intégrée qui s'actualise autant dans une perspective théorique qu'expérientielle. En conclusion de sa thèse de doctorat, Mrugala (2002) affirme que les éducateurs physiques pourraient bénéficier d'une structure

systematique pour soutenir la résolution de problèmes qui accompagne le processus d'implantation d'un modèle de responsabilisation.

L'accompagnement des enseignants peut se décliner en plusieurs formes selon le contexte : coaching, supervision, coopération, soutien, étayage, tutorat, guidance, mentorat, etc. (Cros, 2004). La confusion sémantique (Le Bouëdec, 2001) qui est associé à ce concept nous amène à prendre position dès maintenant sur la forme d'accompagnement qui est privilégiée dans le cadre de la présente thèse. En ce sens, nous choisissons d'explorer la supervision pédagogique comme forme d'accompagnement des éducateurs physiques dans l'appropriation de nouvelles pratiques.

1.1 Définition

La quantité et la diversité des définitions de la supervision pédagogique retracées dans la littérature témoignent de l'existence d'une multitude de façons de concevoir cette forme d'accompagnement (Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani, 1991). Dans l'ensemble, la façon de concevoir la supervision est grandement influencée par les conditions sociales du moment (Wiles et Bondi, 2000). De nos jours, l'impact de la recherche combinée à la professionnalisation de l'enseignement induisent une supervision davantage fondée sur des méthodologies collaboratives, orientée vers le développement professionnel de l'enseignant. En ce sens, nous adhérons à la conception proposée par Harris (1998), qui définit la supervision comme une démarche a) axée sur l'enseignement-apprentissage; b) qui s'adapte à une réalité externe en changement; c) qui fournit du support, de l'assistance et des rétroactions à l'enseignant; d) qui reconnaît que ce dernier est au cœur de l'apprentissage scolaire et e) qui fait la promotion de nouvelles pratiques innovantes.

1.2 Modèles de supervision en éducation physique

La diversité des façons de concevoir la supervision se transpose dans la multitude de pratiques de supervisions utilisées dans le monde de l'éducation. Ces pratiques sont elles-mêmes fondées sur des cadres de référence distincts, tout aussi valables les uns que les autres (Harris, 1998). Selon Tracy (1998), il est utile de considérer la variété de classifications de modèles de supervision comme « autant de manières de nous aider à organiser notre propre réflexion et comme point de départ pour la construction de nouveaux schémas » (p. 87, traduction libre). En éducation physique, Brunelle *et al.* (1991) proposent une classification de modèles de supervision selon une perspective inductive, qui renforce l'importance de la prise en compte des caractéristiques des acteurs et du milieu. Ils identifient quatre formes de supervision et les situent sur « un continuum allant de l'hétérodirectivité à l'autodirectivité » (*Ibid.*, p. 61) : le domaine directif, le domaine coopératif pratique, le domaine coopératif théorique et le domaine de l'autosupervision. Chaque domaine est caractérisé par douze indicateurs, qui permettent de saisir la nature et le niveau d'application des modèles associés. Nous vous présentons dans les lignes qui suivent un bref survol de chacun de ces domaines.

Tout d'abord, le domaine directif regroupe les modèles de supervision utilisés dans les milieux qui requièrent la conformité des pratiques pédagogiques. Il repose sur le postulat qu'« un intervenant efficace devrait être en mesure de réaliser le programme qui lui est confié » (Brunelle *et al.*, 1988, p. 17). Dans cette perspective, le superviseur joue le rôle d'un expert, dont la fonction est de permettre au supervisé d'appliquer le programme en l'aidant dans l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires. Un exemple de modèle de supervision du domaine directif est le modèle de supervision classique (Brunelle *et al.*, 1988; Brunelle *et al.* 1991). En pratique, l'utilisation de ce modèle de supervision permet d'assurer l'application de pratiques pédagogiques précises dans un contexte sécurisant, mais ne laisse que peu de place à la liberté personnelle et à la créativité du supervisé (Brunelle *et al.*, 1988).

De son côté, le domaine coopératif pratique regroupe les modèles de supervision utilisés dans les milieux qui se préoccupent d'améliorer l'efficacité de l'enseignement, tout en respectant la réalité contextuelle de l'enseignant (*Ibid.*). Dans le domaine coopératif pratique, l'accent est porté sur l'établissement d'un « mode d'assistance pratique qui permet à l'enseignant de régler concrètement ses problèmes au sein d'un processus de coopération » (Brunelle *et al.*, 1991, p. 60). Dans ces conditions, le superviseur est un facilitateur, dont le rôle est de conseiller et de supporter l'enseignant dans la résolution de problèmes concrets vécus en pratique. À cet effet, le superviseur est invité à aider l'enseignant à « identifier ses problèmes, à formuler des objectifs à atteindre, à recueillir des données pendant le déroulement de l'enseignement, à discuter avec lui du degré d'atteinte des objectifs et, au besoin, à formuler un nouvel objectif à atteindre » (Brunelle *et al.*, 1988). Le domaine coopératif pratique regroupe plusieurs modèles de supervision. Le modèle de supervision clinique en est un exemple fréquemment cité dans la littérature (Cogan, 1973; Goldhammer, Anderson et Krajewski, 1993; Pajak, 1993).

D'autre part, le domaine coopératif théorique repose sur le postulat que « la connaissance des théories sur l'apprentissage s'avère indispensable à tout enseignant qui désire améliorer l'efficacité de son enseignement » (Brunelle *et al.*, 1991, p. 64). Dans cette optique, le superviseur joue le rôle d'un théoricien qui fournit à l'enseignant les dernières conclusions de la recherche scientifique à propos de problématiques soulevées en pratique. Cependant, l'efficacité des modèles de supervision du domaine coopératif théorique repose sur la capacité de l'enseignant à faire le transfert entre les connaissances théoriques et leur application pratique. À titre d'exemple de modèle du domaine coopératif théorique, Brunelle *et al.* (1991) proposent le modèle de supervision théorique.

Finalement, le modèle de l'autosupervision repose sur le postulat que l'enseignant est « le meilleur juge de l'efficacité de son enseignement lorsqu'il

dispose de l'information substantielle lui permettant de porter un jugement » (Spallanzani et Robillard, 1995, p. 286). Il s'inscrit dans le courant de recherche de la réflexion sur l'action en enseignement (Schön, 1994). En ce sens, l'autosupervision implique des pratiques d'accompagnement qui invitent l'enseignant à s'appuyer sur un cadre de référence tiré de la recherche pour améliorer sa pratique professionnelle (Brunelle *et al.*, 1988). L'actualisation de ce modèle permet ainsi à l'enseignant de tirer profit de connaissances fonctionnelles qui rejoignent ses préoccupations par l'apprentissage d'une démarche réflexive structurée autour d'un objet précis. Le superviseur a une double fonction dans un processus d'autosupervision. En premier lieu, il offre au supervisé un support théorique sous la forme d'une synthèse des principales conclusions de la recherche dans le domaine d'expertise visé. Puis, il initie le supervisé à l'auto-observation et à l'auto-analyse de son propre enseignement, ainsi qu'à la formulation d'hypothèses d'action pour résoudre les problèmes décelés (Brunelle *et al.*, 1988). Les échanges entre le superviseur et le supervisé prennent la forme de discussions portant sur la démarche pédagogique et la progression du supervisé. La figure suivante présente les phases d'apprentissage du modèle de l'autosupervision, telles qu'appliquées dans le cadre d'un projet dont l'objet principal de supervision est le temps d'apprentissage (Brunelle, Spallanzani, Tousignant, Martel et Gagnon, 1989; Spallanzani, Tousignant, Brunelle, 1989).

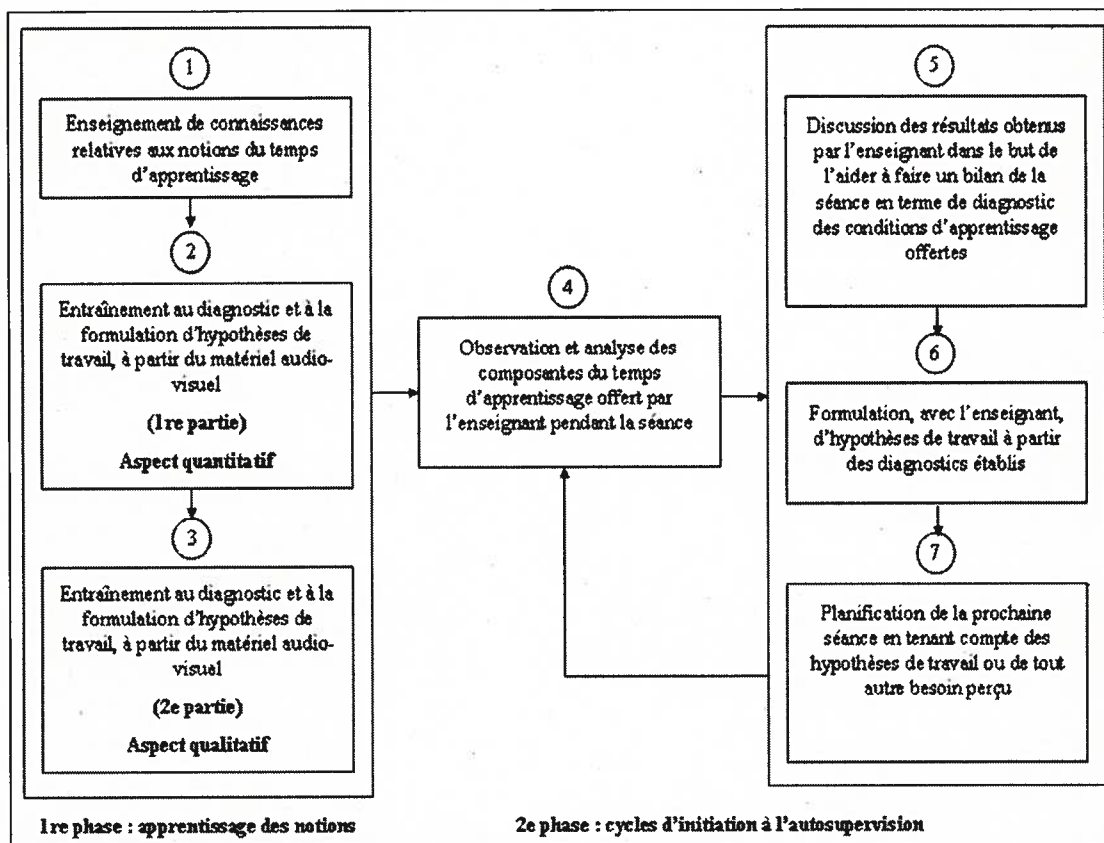


Figure 2 – Modèle de l'autosupervision (temps d'apprentissage)

Source : Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin Éd. p. 22.

L'autosupervision vise donc le développement de la capacité de l'enseignant à formuler et à appliquer des hypothèses d'action pour améliorer les conditions d'apprentissage offertes aux élèves (Spallanzani *et al.*, 1989). Il favorise cet apprentissage en accordant au supervisé une grande autonomie dans sa prise de décision, ce qui le responsabilise face à son développement professionnel. En plus de contribuer à l'amélioration des habiletés d'observation du supervisé, l'autosupervision lui permet aussi d'améliorer son introspection, sa compréhension des phénomènes et son engagement dans la démarche (Randall, 1992). Cependant, une orientation vers le domaine de l'autosupervision implique que l'enseignant démontre la capacité de prendre en charge son développement professionnel et d'être autonome dans la résolution de problèmes pédagogiques (Brunelle *et al.*, 1991).

1.3 Choix du modèle de supervision

Brunelle (2000) affirme que « bien des praticiens ont besoin d'une méthodologie à caractère professionnel pour bien débiter, conduire et mener à bonne fin un projet d'innovation pédagogique » (p. 100). Les modèles traditionnels de supervision, comme la supervision clinique ou classique ont toutefois « démontré des limites importantes quant à leur efficacité à assurer l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants » (Spallanzani et Robillard, 1995, p. 286). Par conséquent, dans un contexte où l'on prône la professionnalisation de l'enseignant, le recours à une stratégie qui vise à le rendre autonome dans son développement professionnel nous semble nécessaire.

Le modèle de l'autosupervision repose sur la mise en œuvre d'une démarche réflexive s'appuyant sur des notions théoriques. Dans un premier temps, l'enseignant est guidé par le superviseur pour s'appropriier les dernières conclusions de la recherche, puis pour s'initier à l'auto-observation et l'auto-analyse de ses pratiques. En ce sens, l'autosupervision amène progressivement l'enseignant à s'engager activement dans son processus de développement professionnel.

Une revue de la littérature nous permet d'identifier quelques recherches qui portent sur l'actualisation d'un processus d'autosupervision en contexte d'éducation physique (Brunelle *et al.*, 1989; Spallanzani et Robillard, 1995; Spallanzani *et al.*, 1989) et en entraînement sportif (Roy, Beaudoin, Perreault, Turcotte, Spallanzani et Desbiens, 2010; Trudel, 1987; Walczak, 2007). Les objets de supervision visés par ces démarches de développement professionnel sont variés. On y retrouve le temps d'apprentissage, la planification, la communication pédagogique, les interventions avec les élèves et l'entraînement à la prise de décision. Bien que la nature des projets diffère, tous s'entendent pour souligner l'apport bénéfique de l'actualisation d'une démarche d'autosupervision sur l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement ou de l'entraînement. Certains auteurs soulignent par ailleurs l'importance de la durée et de

l'intensité de la démarche requises pour provoquer un changement de pratiques chez les intervenants.

À notre connaissance, aucune recherche s'appuyant sur l'actualisation d'une démarche d'autosupervision n'a pour objet la responsabilisation en éducation physique. Mrugala (2002) avance dans sa thèse de doctorat que l'éducateur physique qui désire implanter un modèle de responsabilisation aurait avantage à bénéficier d'un encadrement qui repose sur les mêmes valeurs que celles qui sous-tendent les pratiques qu'il cherche à s'approprier. En ce sens, parce qu'elle induit une prise en charge progressive du processus par l'enseignant, l'actualisation d'une démarche d'autosupervision dans le cadre de notre projet doctoral serait en cohérence avec l'objet même de cette supervision, soit la responsabilisation.

Fort des résultats obtenus lors des études antérieures, nous rappelons le troisième postulat qui a été avancé en introduction : *l'actualisation d'une démarche d'autosupervision est un moyen efficace pour faciliter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé*. En ce sens, plutôt que de questionner l'efficacité de la démarche, nous nous attarderons plus spécifiquement sur son déroulement. Puis, à la suite des conclusions de Mrugala (2002), un autre postulat est posé en corollaire : *l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation sera facilitée si l'on prend appui sur un modèle pragmatique clair pour enseigner la responsabilité en éducation physique et à la santé*. La connaissance de différents cadres de référence de responsabilisation en éducation physique s'avère ainsi essentielle pour choisir celui qui constituera l'objet de la démarche d'autosupervision.

2. RESPONSABILISATION EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Nous avons choisi l'actualisation d'un modèle d'autosupervision pour accompagner l'enseignant dans l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Il faut cependant se positionner dès maintenant sur ce que l'on entend par être responsable en contexte d'éducation physique et faire l'inventaire des modèles de responsabilisation disponibles afin de choisir celui qui fera l'objet de ce processus de supervision.

En ce sens, nous proposons tout d'abord de définir brièvement le concept de responsabilité, plus précisément en contexte d'éducation physique. Par la suite, nous définissons l'approche développementale, sur laquelle s'appuie notre vision de la responsabilisation. Cette vision est aussi en cohérence avec celle du programme de formation de l'école québécoise. Nous présentons par la suite trois modèles de responsabilisation utilisés en éducation physique. Finalement, nous argumentons le choix du modèle de responsabilisation dont l'opérationnalisation fera l'objet de cette étude.

2.1 Définition de la responsabilité

D'entrée de jeu, il est à noter que la responsabilité peut se traduire non seulement par les comportements qu'on adopte, mais aussi par nos valeurs, nos attitudes et nos perceptions (Hellison et Martinek, 2006). La responsabilité est définie par Legendre (2005) dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* comme le « fait d'être garant de ses comportements et de ceux d'un groupe et d'en accepter les conséquences ». Cela comprend aussi l'« obligation d'assumer une charge, un devoir, un engagement, une mission, un mandat, un travail » et la « nécessité morale de réparer une faute, une infraction, un méfait ». La responsabilité incorpore des valeurs telles que la compassion, la coopération, la prise de risque, la discipline personnelle, l'honnêteté et la serviabilité (Stiehl, 1993). Selon Greenberg (1992) et Stiehl (1993),

décider d'être responsable, c'est de faire un choix. Ce choix ne peut être fait que par l'enfant et le fait sentir signifiant et responsable.

Une revue de la littérature permet de dégager deux formes de responsabilité : la responsabilité personnelle et la responsabilité sociale (Hellison, 2003; Hellison et Walsh, 2002; Martinek *et al.*, 2001; Parker et Hellison, 2001). L'apprentissage de la responsabilité personnelle implique la prise en charge de son propre bien-être en s'engageant activement dans le processus d'apprentissage. En éducation physique, cela se traduit entre autres par essayer de nouvelles tâches, persévérer face à un défi, être autonome et se fixer des buts personnels. De son côté, l'apprentissage de la responsabilité sociale implique de s'engager à contribuer au bien-être des autres, en respectant tout d'abord leurs droits et leurs sentiments, mais aussi en manifestant de la sollicitude et du leadership. En éducation physique, la responsabilité sociale se traduit entre autres par la maîtrise de soi, la résolution pacifique des conflits, l'inclusion, l'enseignement aux pairs et la capacité de résister aux influences négatives du milieu.

2.2 Approche développementale

Un postulat à la base du développement de la responsabilité est qu'il est possible d'apprendre à être plus responsable, tant pour soi-même que vis-à-vis des autres (Parker et Stiehl, 2005). L'approche développementale permet d'envisager l'enseignement de la responsabilité comme une démarche systématique qui vise à favoriser la croissance de l'élève à travers des étapes de développement qui respectent son cheminement (Brunelle et Brunelle, 2002).

Pour apprendre à être responsable, l'enfant doit bénéficier d'un grand éventail d'opportunités dans un environnement sécuritaire (Hellison, 1973). En éducation physique, l'apprentissage a la particularité d'être incarné dans l'expérience physique (Shields et Bredemeier, 1995). À cet égard, l'espace potentiellement ouvert, actif et

multidimensionnel qui caractérise le contexte d'éducation physique fournit à l'élève l'opportunité d'apprendre à être responsable vis-à-vis de lui-même et des autres, ainsi qu'à prendre des décisions personnelles et sociales sous la supervision d'un professionnel de l'éducation qualifié (Metzler, 2005). Toutefois, les activités d'apprentissage proposées à l'élève doivent se situer dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1978) pour en optimiser l'impact sur sa responsabilisation.

Dans une perspective développementale, l'intention implicite de l'enseignant est claire, c'est-à-dire de mettre en place des conditions pour faciliter l'apprentissage de l'élève (Metzler, 2005). Avant toute chose, l'enseignant doit être en mesure d'identifier où se situe l'élève afin de lui proposer des activités ou d'utiliser des stratégies qui sont en cohérence avec son étape de développement. Berman (1998) suggère en effet que les comportements problématiques des élèves peuvent être la conséquence de leur ignorance de ce qu'il faut faire pour agir avec compassion et empathie, être sensible aux besoins des autres et réagir lorsqu'un conflit éclate. Par exemple, en lien avec la responsabilisation, demander à un élève de travailler en équipe de manière autonome sur un projet collectif peut s'avérer trop difficile pour celui qui n'a pas appris à gérer ses conflits de manière pacifique et à collaborer avec ses pairs.

Le programme de formation de l'école québécoise repose lui aussi sur une approche développementale. Les élèves sont amenés à construire leurs compétences année après année selon des attentes qui varient d'un cycle à l'autre. Par conséquent, le modèle de responsabilisation qui sera choisi dans le cadre de ce projet aurait tout avantage à reposer sur une approche développementale, afin de faciliter l'apprentissage par l'enseignant de pratiques d'enseignement appropriées à adopter en fonction de la progression de ses élèves.

2.3 Modèles de responsabilisation

La notion de responsabilisation des élèves se retrouve implicitement dans plusieurs modèles d'enseignement en éducation physique (Hellison et Martinek, 2006). Par exemple, le programme du *Sport Education* de Siedentop (1994a) propose d'organiser la classe de manière à reproduire les conditions réelles d'une équipe sportive. L'inclusion de l'élève dans cette culture sportive favorise ainsi la prise en charge de différents rôles et responsabilités au cours de l'unité (arbitre, capitaine, etc.). De manière plus générale, on retrouve aussi la notion de responsabilisation dans le spectre des styles d'enseignement proposé par Mosston et Ashworth (2002). Un style d'enseignement par évaluation réciproque ou par programme individuel implique l'élève plus activement dans la prise en charge de son apprentissage que le style directif, par exemple.

Cependant, les modèles qui ont pour fonction première de fournir aux élèves un cadre de référence pour expérimenter la prise de responsabilité personnelle et sociale en contexte d'éducation physique sont peu nombreux (Lavay *et al.*, 2006). Une revue de la littérature nous permet d'en identifier trois qui ont une visée pragmatique : le modèle de Hichwa (1998), le modèle de Stiehl (1993) et le modèle d'Hellison (2003)⁵. Nous présentons ici un résumé de ces trois modèles.

2.3.1 Modèle de Hichwa (1998)

Le modèle proposé par Hichwa (1998) repose sur le développement des trois « R » en éducation physique, soit le respect, la responsabilité et l'ingéniosité (*resourcefulness*). Le modèle de Hichwa repose sur la connaissance par les élèves

⁵ À noter, les trois modèles proviennent des États-Unis. Le programme d'éducation physique américain repose sur l'atteinte de six objectifs (National Association for Sport and Physical Education, 2004) dont un, le *Standard 5*, qui porte explicitement sur la responsabilisation de l'élève en contexte d'éducation physique. La revue de la littérature n'a pas mené à la découverte d'autres modèles de responsabilisation à visée pragmatique, mais plutôt au constat de l'utilisation d'un de ces modèles (TPSR) à l'échelle internationale.

des comportements appropriés à adopter pour chacune des valeurs. Il propose d'afficher ce cadre de référence dans le gymnase et d'y référer constamment dans l'enseignement. Nous présentons le genre d'affiche qu'il suggère dans le tableau suivant.

Tableau 1

Modèle des trois « R » de Hichwa (1998) – Élèves

Respect	<ul style="list-style-type: none"> - Sois attentionné - Aide tes pairs - Utilise l'écoute active - Accepte de partager et d'attendre ton tour - Accepte les autres comme ils sont - Utilise un langage amical - Appelle tout le monde par son nom
Responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Assume ton comportement - Prends soin du matériel - Sois en forme physiquement - Suis les consignes - Essaie de ton mieux - Sois honnête et juste - Sois coopératif - Autoévalue-toi justement
Ingéniosité (<i>Resourcefulness</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Partage tes idées quand c'est approprié - Découvre de nouvelles façons de t'améliorer - Travaille fort pour développer ton potentiel - Fixe-toi des objectifs personnels et développe des stratégies pour les atteindre - Sois créatif - Résous tes problèmes de manière efficace

Adapté de Hichwa, J. (1998). *Right fielders are people too. An inclusive approach to teaching middle school physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics, p. 37.

Le modèle proposé par Hichwa (1998) n'est cependant pas conçu selon une approche développementale. Il est destiné à faire connaître aux élèves les comportements attendus d'eux dans le cadre du cours d'éducation physique. Hichwa (1998) rappelle que les trois « R » ont intérêt à être inclus aussi dans les stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'éducateur physique. À cet effet, il propose des points clés pour l'enseignement sur lesquels l'éducateur physique est invité à

s'autoévaluer afin d'offrir des conditions optimales pour la responsabilisation de ses élèves. Ces points clés sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 2

Modèle des trois « R » de Hichwa (1998) – Enseignant

Respect	<ul style="list-style-type: none"> - Toujours utiliser un langage courtois - Accepter les différences individuelles - Savoir reconnaître les comportements positifs - Inclure régulièrement les élèves dans les prises de décision - Bien écouter ce que les élèves ont à dire - Éliminer les jeux d'exclusion - Éliminer les jeux avec cibles humaines - Utiliser un sifflet seulement en arbitrage⁶ - Apprendre le nom de chaque élève
Responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le développement de l'enfant - Être organisé - Accorder une grande importance à la planification et prendre en compte les besoins des élèves - Être constant et juste - Proposer du matériel approprié - Promouvoir un climat d'apprentissage chaleureux - Planifier des activités à participation optimale - Être en bonne forme physique
Ingéniosité (<i>Resourcefulness</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des opportunités pour les élèves d'autoévaluer leur progrès et d'être responsables - Proposer aux élèves des défis adaptés à leur niveau d'habileté - Utiliser la musique pour motiver à des moments opportuns - Varier les échauffements pour maintenir l'intérêt et la motivation - Proposer des progressions d'activités stimulantes, agréables et variées - Donner l'occasion aux élèves de créer - Penser à des activités significatives pour inclure les parents - Utiliser du matériel nouveau - Favoriser les interactions entre le professeur et les élèves

Adapté de Hichwa, J. (1998). *Right fielders are people too. An inclusive approach to teaching middle school physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics, p. 38.

⁶ Contrairement à Hichwa, nous sommes d'avis que l'utilisation d'un sifflet peut s'avérer utile dans certaines circonstances comme outil pour faciliter l'efficacité de l'organisation du groupe. Par exemple, elle peut être appropriée pour attirer l'attention des élèves lors d'activités qui se déroulent à l'extérieur dans de grands espaces.

L'intérêt du modèle de Hichwa (1998) réside dans la description des comportements responsables attendus en éducation physique, tant du point de vue des élèves que de l'éducateur physique.

2.3.2 Modèle de Stiehl (1993)

L'approche proposée par Stiehl (1993) repose sur trois étapes pour développer la responsabilité personnelle, sociale et environnementale en éducation physique. La première étape, la conscientisation (*awareness*), implique de prendre conscience des comportements et des écarts de langage irresponsables qui menacent son propre bien-être, celui des autres ou de l'environnement. La deuxième étape vise à offrir des alternatives appropriées de comportements ou de langage responsables. Finalement, la dernière étape suppose de permettre aux élèves de prendre une décision éclairée entre l'adoption ou non de comportements responsables. Les étapes du modèle sont présentées sous forme schématique dans le tableau suivant.

Tableau 3

Modèle de Stiehl (1993)

1 ^{ère} étape	Conscientisation	Prendre conscience du langage ou des comportements irresponsables
2 ^{ème} étape	Alternatives	Proposer des alternatives aux comportements inappropriés
3 ^{ème} étape	Choix	Permettre la prise de décision entre un comportement responsable ou irresponsable

Adapté de Lavay, B.W., French, R. et Henderson, H.L. (2006). *Positive behavior management in physical activity settings* (2^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics. p. 119.

Stiehl (1993) propose aux intervenants quatre stratégies générales pour favoriser la responsabilisation des élèves. La première stratégie vise la modification du langage de l'éducateur lui-même. Selon Stiehl (1993), la prise de conscience de l'impact qu'ont nos propres paroles et actions sur la responsabilisation des élèves est

un premier pas à franchir pour influencer les comportements des élèves. Une deuxième stratégie implique de systématiquement relever les exemples d'un langage irresponsable et d'insister sur la verbalisation de la responsabilité de son propre comportement dans une situation donnée. Par exemple, l'expression « Josée me déconcentre » devient sous l'insistance de l'éducateur physique « Je choisis de me laisser déconcentrer par Josée ». Cette stratégie vise le renversement de l'attribution externe des comportements irresponsables. Aussi, Stiehl (1993) insiste sur la création d'activités qui donnent des occasions de prendre toutes sortes de décisions responsables à l'intérieur du cours d'éducation physique. Cette planification, en plus d'être variée et de proposer plusieurs choix, doit permettre la réalisation de défis adaptés aux habiletés des élèves. Proposer une démarche et un espace pour la gestion de conflits ou encore favoriser la collaboration par l'apprentissage coopératif peuvent être d'autres stratégies qui permettent de créer des occasions propices à la responsabilisation des élèves.

Le modèle de Stiehl (1993) offre des stratégies pertinentes pour favoriser la responsabilisation des élèves dans un contexte d'éducation physique et à la santé. Il insiste plus particulièrement sur le pouvoir du langage dans le processus de responsabilisation de l'élève. Cela constitue à notre avis une porte d'entrée intéressante pour l'éducateur physique qui désire accompagner ses élèves en ce sens. Le modèle repose aussi sur la planification d'activités à haut potentiel responsabilisant, ce qui renforce l'importance du rôle de l'éducateur physique dans la création de conditions appropriées pour favoriser la responsabilisation de ses élèves.

2.3.3 *Modèle d'Hellison (2003)*

Le modèle *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) d'Hellison (2003) est le modèle le plus cité dans la littérature pour enseigner la responsabilité personnelle et sociale en éducation physique. Depuis les trente dernières années, des

dizaines de chercheurs ont expérimenté les diverses versions du modèle dans différents contextes (entre autres Buchanan, 2001; Cutforth, 1997; Debusk et Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Hammond-Diedrich et Walsh, 2006; Martinek, McLaughlin et Shilling, 1999; Wright, White et Gaebler-Spira, 2004). Bien que régulièrement associé à l'intervention avec des clientèles d'enfants ou d'adolescents à risque, il a originellement été développé pour l'éducation physique scolaire (Gordon, 2010). Conséquemment, le modèle, ou à tout le moins certaines de ses composantes est intégré au curriculum d'éducation physique de certains pays et régions dans le monde (Hellison et Martinek, 2006). Au Canada, les provinces de Terre-Neuve (Government of Newfoundland and Labrador, 2005) et de la Saskatchewan (Gouvernement de la Saskatchewan, 1999) utilisent le modèle développé par Hellison comme cadre de référence pour le curriculum d'éducation physique de certains cycles du primaire et du secondaire.

En premier lieu, il semble essentiel d'exposer les valeurs à la base de l'élaboration du modèle pour permettre au lecteur de mieux en comprendre les fondements. Tout d'abord, le modèle TPSR est fondé sur une approche humaniste de l'éducation et sa finalité éducative est d'encourager l'élève à actualiser ses propres potentialités. En ce sens, l'éducation physique n'est pas une fin en soi, mais bien un médium pour le développement de l'individu. De ce fait, on parle d'« éducation par le physique » et non de l'« éducation du physique » (Hellison et Martinek, 2006). Dans cette perspective développementale, le rôle de l'éducateur physique est d'amener l'élève à actualiser ses potentialités par la création de situations d'apprentissage de la responsabilité.

La première esquisse du modèle, publiée en 1973, met l'accent sur le développement de la personne par l'éducation physique. Au fil des années, le modèle a évolué vers une version plus pragmatique facilitant ainsi la planification des séances d'éducation physique, la réaction à des incidents spécifiques et l'évaluation des progrès de l'élève (Hellison, 1985). Dans l'optique de bien comprendre l'essence du

modèle d'Hellison, nous en présentons tout d'abord les fondements, puis les caractéristiques actuelles.

Se basant sur une approche développementale, le modèle TPSR identifie quatre niveaux de responsabilité : la maîtrise de soi (I), la participation (II), l'autonomie (III) et le leadership (IV). Un cinquième niveau symbolise le transfert de ces composantes dans d'autres contextes que celui du cours d'éducation physique. Le tableau suivant présente une définition de chacun des niveaux du modèle TPSR.

Tableau 4

Le modèle d'Hellison (2003)

Niveau I : Maîtrise de soi

Les élèves au niveau I sont en mesure de se maîtriser suffisamment pour ne pas interférer avec le droit d'apprendre des autres élèves, ni le droit d'enseigner du professeur. Ils sont en mesure de régler les conflits d'une manière pacifique et sont sensibles à l'inclusion de tous les élèves dans l'activité.

Niveau II : Participation

Les élèves au niveau II participent de façon régulière aux activités proposées. Ils sont motivés et n'hésitent pas à essayer de nouvelles activités. Ils démontrent de la persévérance lorsqu'ils font face à une tâche difficile.

Niveau III : Autonomie

Les élèves au niveau III sont capables de travailler sans la supervision directe du professeur. Ils sont en mesure de se fixer des objectifs et un plan d'action pour les atteindre. Ils ont aussi le courage de résister à la pression négative des pairs.

Niveau IV : Leadership

Les élèves au niveau IV se soucient du bien-être des autres. Ils collaborent avec les membres de leur entourage, tout en leur offrant du soutien, de l'aide, de l'écoute et de l'empathie. Ils exercent un leadership positif au sein de leur groupe.

Niveau V : Transfert

Les élèves au niveau V démontrent les comportements associés aux quatre premiers niveaux à l'extérieur du cours d'éducation physique, soit en classe, à la maison et dans la communauté.

Adapté de Hellison (2003), Masser (1990) et du Gouvernement de la Saskatchewan (1999).

En pratique, le modèle d'Hellison peut être envisagé comme une progression cumulative, où la démonstration de comportements et d'attitudes associés au niveau I est préalable au niveau II et ainsi de suite. Cependant, Hellison (2003) apporte des nuances à l'utilisation d'une telle démarche. Puisque les enfants évoluent souvent d'un niveau à l'autre pendant une seule séance, l'utilisation d'une progression cumulative comporte des défis au niveau de l'évaluation. Une autre difficulté fait référence à la perception partagée des élèves et de l'enseignant de l'obligation de « réussir » entièrement un niveau avant de passer au suivant (Gordon, 2010). En ce sens, la tentation d'utiliser le modèle pour étiqueter les enfants est plus grande dans une progression cumulative, ce qui est contraire à l'essence même du modèle. Bien que la progression par objectifs reste très populaire auprès des éducateurs physiques qui utilisent le modèle, Hellison (2003) recommande de traiter chaque niveau de façon distincte. Le modèle sert alors de cadre de référence aux éducateurs physiques pour identifier la zone proximale de développement de la responsabilité chez l'enfant et conséquemment, la nature du soutien dont ils ont besoin pour progresser. Parallèlement, il offre aux enfants une illustration des comportements et attitudes attendus dans le cadre du cours d'éducation physique et facilite l'autoévaluation. Hellison (2003) confirme l'importance d'individualiser les interventions en référence à ce modèle :

Les niveaux de développement fournissent un cadre de référence; toutefois, reconnaître le point de départ de l'élève à l'intérieur de ce schéma et l'encourager à progresser à partir de ce point favorise sa réussite (p. 29, traduction libre).

Cependant, l'enseignement de la responsabilité en éducation physique va au-delà de l'affichage d'une illustration du modèle dans le gymnase. Avant tout, les éducateurs physiques doivent prioriser la mise en place de certaines conditions essentielles au développement de la responsabilité en éducation physique (Hellison et

Martinek, 2006). Ces conditions sont intimement reliées à l'épistémologie humaniste qui sous-tend le développement de la responsabilité en éducation physique.

Tout d'abord, le développement de la responsabilité repose sur la capacité de l'éducateur physique à intégrer cet enseignement aux contenus de la séance d'éducation physique. En pratique, cela se traduit par l'intégration des stratégies et des valeurs du modèle à une programmation d'activités physiques efficace. Dans cette perspective, l'éducateur physique ne doit pas seulement être compétent dans la mise en place de situations pédagogiques propres à sa discipline; il doit également être compétent pour enseigner aux élèves à être plus personnellement et socialement responsables et surtout, être en mesure d'intégrer les deux (Hellison, 2003). Metzler (2005) le confirme:

La clé est que la responsabilisation et l'éducation physique (habiletés et connaissances) ne sont pas des objectifs d'apprentissage séparés : ils doivent être poursuivis et atteints en même temps dans le cadre du développement de la responsabilité prôné par le modèle d'Hellison (p. 441, traduction libre).

L'intégration de l'enseignement de la responsabilité aux contenus d'activités physiques est souvent relevée comme étant une étape difficile lors de l'implantation du modèle (Hellison, 2003). Pourtant, l'enseignement de la responsabilité bénéficie grandement d'être intégré aux situations réelles du cours d'éducation physique. Ces dernières sont potentiellement d'excellentes occasions d'apprentissage pour les élèves. À titre d'exemple, l'éducateur physique peut utiliser une situation conflictuelle survenue lors d'une joute pour introduire l'utilisation de stratégies de résolution de conflits à ses élèves.

Une deuxième condition relevée par Hellison (2003), l'autonomisation, repose sur la capacité de l'élève de faire des choix pour lui-même. Dans l'optique du développement de la responsabilité, l'enseignant est un facilitateur qui transfère graduellement son pouvoir décisionnel aux élèves (Hellison, 1973). Être facilitateur

suppose d'aider les élèves à prendre des décisions personnelles et sociales éclairées, par le biais de situations d'apprentissage appropriées (Hellison, 2003). En d'autres mots, le rôle de l'éducateur physique n'est pas de prescrire à l'élève quoi faire, mais bien de mettre en place des conditions pour l'amener à prendre de bonnes décisions (Hellison, 1978). Dans ces conditions, l'élève apprend qu'il n'est pas une victime : il est amené à assumer sa part de responsabilité pour ce qui lui arrive (Metzler, 2005). Une pratique d'enseignement qui favorise le développement de la responsabilité consiste à amener graduellement les élèves à prendre des décisions positives tant pour eux-mêmes que pour le groupe, par le biais de situations d'apprentissage appropriées à leur niveau de développement.

D'autre part, pour Hellison (2003), le transfert dans la vie quotidienne des compétences développées lors du cours d'éducation physique est la raison d'être de l'enseignement de la responsabilité personnelle et sociale. Par conséquent, les éducateurs physiques qui veulent développer la responsabilité de leurs élèves doivent avoir comme finalité l'adoption des valeurs enseignées à l'extérieur du gymnase. Par ses pratiques d'enseignement, l'éducateur physique doit contribuer au transfert de la responsabilité dans les autres contextes de la vie de l'élève, que ce soit à la maison, en classe ou dans la communauté (Metzler, 2005).

Parallèlement, promouvoir la réflexion personnelle et collective des élèves à propos de la responsabilité favorise la responsabilisation en éducation physique (Hellison et Martinek, 2006). À titre d'exemple, Hellison (2003) propose la tenue d'une rencontre de bilan à la fin de chaque séance pour permettre à chacun d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs de responsabilité de la séance. Cette rencontre offre aussi l'occasion de discuter de situations conflictuelles survenues lors de la séance, afin de permettre aux élèves de réfléchir sur des problématiques collectives. De plus, le partage des besoins, champs d'intérêt et problèmes entre élèves leur permet de prendre conscience de la similitude de leurs préoccupations (Hellison, 1973). Dans cette perspective, l'éducateur physique devrait créer un espace

pour ces moments d'introspection et parallèlement, stimuler la réflexion individuelle et collective des élèves.

Néanmoins, la condition sine qua non pour le développement de la responsabilité en éducation physique est la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. En effet, plusieurs auteurs soulignent la place prépondérante tenue par le développement d'une relation signifiante avec l'élève (Ennis, 1999; Hellison, 2003; Metzler, 2005). Étonnement, Metzler (2005) ajoute que bien que ce soit la condition la plus importante pour le développement de la responsabilité, elle est souvent la plus difficile à apprendre et à actualiser pour les enseignants. L'éducateur physique peut être un adulte signifiant dans la vie de l'enfant et se retrouve par conséquent dans une position clé pour influencer la perception de sa compétence au niveau des habiletés physiques (Hellison, 1973) et parallèlement, son estime de soi. La relation entre l'enfant et l'éducateur physique est cruciale pour développer une communication saine et authentique. Elle stimule aussi celle que l'enfant entretient avec lui-même, ce qui favorise souvent la modification positive de son comportement (Hellison, 1978). En cohérence avec les fondements humanistes de son approche, Hellison (2003) suggère aux éducateurs de mettre l'accent sur les forces des élèves, de les reconnaître comme des individus à part entière, de les encourager à exprimer leurs opinions et de croire que chacun a le potentiel de prendre les bonnes décisions pour lui-même.

2.4 Choix du cadre de référence de la responsabilisation

À première vue, le modèle TPSR se démarque des autres modèles présentés ici par son pragmatisme appuyé sur une solide base conceptuelle, son implantation répétée dans plusieurs contextes, ainsi que par le nombre important de recherches de terrain menées à son sujet (Shields et Bredemeier, 1995; Hellison et Martinek, 2006, Hellison et Walsh, 2002; Walsh *et al.*, 2010). Sa pertinence sociale l'a amené à être identifié par plusieurs comme un modèle d'enseignement exemplaire (Graham, Holt-

Hale et Parker, 1993; Jewett, Bain et Ennis, 1995; Petitpas, Cornelius, Van Raalte et Jones, 2005; Siedentop, Mand et Taggart, 1986; Steinhardt, 1992).

Toutefois, d'autres éléments spécifiques au contexte de la présente recherche nous apparaissent intéressants de souligner. Un premier constat concerne l'arrimage entre l'approche développementale du modèle TPSR et l'idéologie qui sous-tend le PFEQ. Dans les deux cas, le rôle de l'enseignant consiste entre autres à construire des activités d'apprentissage adaptées aux étapes de développement de l'élève. À cet effet, le modèle TPSR est intéressant pour l'enseignant puisqu'il lui propose une séquence développementale lui permettant d'identifier où se situe l'élève. Pour sa part, l'élève est appelé à jouer un rôle actif dans la prise en charge de son apprentissage dans le cadre du PFEQ et avec le modèle TPSR. L'utilisation du modèle TPSR peut lui être utile pour autoévaluer où il se situe et surtout, quel est son prochain objectif de responsabilisation. Aussi, les valeurs qui sous-tendent le modèle TPSR, plus particulièrement la notion de transfert, transparaissent dans la troisième compétence du programme d'ÉPS, soit « Adopter un mode de vie sain et actif ». On retrouve aussi ces mêmes valeurs au cœur de certaines compétences transversales et certains domaines généraux du PFEQ. En ce sens, la promotion du transfert des compétences à la vie courante du modèle TPSR s'harmonise bien avec le curriculum scolaire (Wright et Burton, 2008) et plus particulièrement, avec les visées de formation de l'école québécoise.

De plus, les conditions de responsabilisation proposées par le modèle TPSR s'insèrent bien dans le modèle de l'autosupervision. Ces conditions constituent des repères clairs sur lesquels l'éducateur physique peut baser l'auto-analyse de son enseignement et l'élaboration d'hypothèses d'action subséquentes. À ce titre, l'expérience vécue lors du projet pilote a permis de valider la faisabilité et la pertinence professionnelle de l'implantation d'une telle démarche en éducation physique et à la santé au primaire. Par conséquent, nous choisissons le modèle TPSR comme cadre de référence pour la responsabilisation dans cette recherche-action.

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans un premier temps, nous avons choisi l'autosupervision comme modèle d'intervention pour l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Puis, nous avons choisi le modèle TPSR comme cadre de référence de la responsabilisation. La question générale de recherche se précise donc ainsi : comment des éducateurs physiques du primaire s'approprient-ils, par le biais d'une démarche d'autosupervision qui a pour objet le modèle TPSR, des pratiques visant la responsabilisation des élèves en contexte d'éducation physique et à la santé?

La nature du présent projet implique la production de savoirs autour de deux niveaux d'objectifs : les objectifs de recherche et les objectifs d'action.

3.1 Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche sont a) d'identifier les préconceptions de la notion de responsabilité des collaborateurs; b) de documenter la démarche d'éducateurs physiques du primaire vers l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves et c) de dégager les processus activés lors de l'appropriation de ces pratiques, ainsi que les conditions qui les sous-tendent.

3.2 Objectifs d'action

La nature collaborative de la recherche place l'atteinte des objectifs d'action au cœur de la démarche. En ce sens, les objectifs d'action sont a) de mobiliser une démarche réflexive pour verbaliser ses préconceptions de la responsabilité; b) de coactualiser une démarche d'autosupervision, c) de coopérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation des élèves en contexte d'éducation physique et à la santé et d) de faire le bilan de la démarche d'autosupervision.

4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

La présentation de l'ensemble référentiel de cette étude permet de mettre à jour les principaux éléments qui orientent l'actualisation de la recherche-action. En premier lieu, nous avons identifié la supervision pédagogique et plus particulièrement le modèle de l'autosupervision comme modèle d'intervention envisagé pour accompagner les éducateurs physiques préoccupés par l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Puis, après une revue des principaux modèles de responsabilisation, nous avons choisi celui qui fera l'objet du processus d'autosupervision, soit le modèle TPSR. Finalement, après la mise à jour de la question de recherche en fonction de l'ensemble référentiel, nous avons présenté les objectifs de recherche et d'action du projet doctoral. L'ensemble de ces paramètres servira à guider l'opérationnalisation de la structure méthodologique de la présente recherche.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Pour Paillé (1994), « la méthodologie de la recherche scientifique est décisive quant à l'adéquation, à la finesse et à l'impact d'une recherche » (p. 215). Dans le but d'assurer la cohérence interne de notre projet doctoral, nous exposons dans cette section la trame méthodologique réalisée pour répondre à notre question de recherche. Tout d'abord, nous présentons la nature de la recherche et justifions sa pertinence en fonction de l'objet à l'étude. Dans un deuxième temps, afin de faciliter la lecture, nous présentons les quatre principales méthodes de collecte de données qui ont été utilisées lors de la recherche-action. La section suivante présente l'opérationnalisation proprement dite des cycles de la recherche-action. Finalement, nous terminons avec une synthèse des principales précautions méthodologiques mises en place pour assurer la rigueur scientifique de la présente recherche.

1. NATURE DE LA RECHERCHE

Étudier l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en éducation physique et à la santé implique le recours à une stratégie de recherche souple, transformatrice, interactive, axée sur l'atteinte d'objectifs stratégiques et qui permet de qualifier une réalité multiple. À cet effet, nous croyons que la recherche-action représente une stratégie de recherche appropriée dans le cadre de la présente étude.

Comme son nom l'indique, la recherche-action consiste en l'articulation de deux processus : l'action et la recherche (Brunelle, 1990; Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Pour Dick (1993), l'action est orientée sur la conduite d'un changement dans

un contexte donné et la recherche vise une meilleure compréhension du changement par le chercheur, le praticien ou les deux. Il existe toutefois plusieurs manières de concevoir et de pratiquer la recherche-action (Goyette et Lessard-Hébert, 1987). Pour sa part, Côté-Thibault (1992) définit la recherche-action comme étant :

Une approche méthodologique, un processus et une démarche de recherche afin d'améliorer les pratiques éducatives dans un contexte organisationnel. Elle repose sur la mise en place d'un processus de participation des intervenants concernés et présente des moments de réflexion et des moments d'actions stratégiques individuelles et collectives en vue d'améliorer les pratiques éducatives (p. 93).

King et Lonquist (1994), cités par Savoie-Zajc (2001), dégagent trois critères fondamentaux de ce type de recherche : a) l'amélioration de la pratique professionnelle est au cœur des préoccupations; b) le projet se déroule selon une spirale de cycles et c) elle requiert l'implication de ceux et celles qui sont engagés dans la pratique visée à tous les moments du projet.

Selon Côté-Thibault (1992), la recherche-action est considérée par plusieurs auteurs comme une méthode de recherche pertinente au domaine de l'éducation. Elle représenterait une approche appropriée pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Savoie-Zajc et Dolbec, 1999; Normand-Guérrette, 2001; Savoie-Zajc, 2001). En effet, en cherchant à améliorer la pratique et la compréhension de cette pratique (Dolbec et Savoie-Zajc, 1994), la recherche-action fait figure de levier pour le développement professionnel de l'enseignant. Brunelle (1990) en conclut que :

La recherche-action contribue à la formation et au perfectionnement en favorisant : a) une prise de conscience de la problématique professionnelle; b) l'appropriation de savoir et de savoir-faire; c) l'accès à une formation de base qui présente un caractère permanent; d) une conception de la recherche, fondée sur une préoccupation d'apprendre plutôt que sur celle de découvrir; e) une démarche où la situation du praticien est prise comme point de départ et point d'arrivée (p. 162).

La présente recherche-action est envisagée selon une logique inductive, c'est-à-dire qu'elle est basée sur l'observation de faits particuliers et singuliers dans un contexte donné (Legendre, 2005). Aussi, puisque l'inscription dans un paradigme oriente le type de méthodologie convoquée lors de la conduite d'une recherche-action (Dolbec, 2003), il semble essentiel d'exposer notre positionnement à cet égard. L'intention est de s'inscrire dans un paradigme qui favorise l'enrichissement mutuel des objectifs d'action et de recherche de notre projet doctoral.

Il nous semble nécessaire que la recherche-action s'appuie sur les besoins manifestés par les éducateurs physiques, s'apparente à une démarche de résolution de problèmes, stimule la réflexion et permette au chercheur de qualifier les processus de transformation de la pratique. En l'occurrence, une recherche-action conduite pour étudier l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation des élèves peut être envisagée en tant que stratégie de développement professionnel. En ce sens, nous choisissons l'angle du paradigme pragmatique-interprétatif pour étudier l'opérationnalisation de pratiques visant la responsabilisation. Selon Savoie-Zajc (2001) :

(...) la recherche-action pratique du paradigme pragmatique-interprétatif sera davantage centrée sur les processus activés pour susciter les changements qui touchent la pratique de l'individu ainsi que sur la dynamique de développement professionnel générée. Une telle recherche-action documentera pendant son cours les traces de l'évolution des praticiens engagés dans une telle dynamique (p. 17).

Le cycle est une composante centrale de l'opérationnalisation d'une recherche-action. Plusieurs auteurs proposent différentes manières de conceptualiser ce cycle et les étapes qui le composent. Cependant, un élément est à la base de tous ces modèles, soit l'alternance entre l'observation d'une pratique, la réflexion sur cette pratique et l'action subséquente. Nous retrouvons notamment cette notion de cycle dans le modèle de l'autosupervision de Brunelle *et al.* (1991) qui tient lieu de modèle

d'intervention pour l'opérationnalisation de pratiques visant la responsabilisation. Stringer (2008) représente la démarche itérative de la recherche-action sous la forme d'une spirale, illustrée dans la figure suivante.

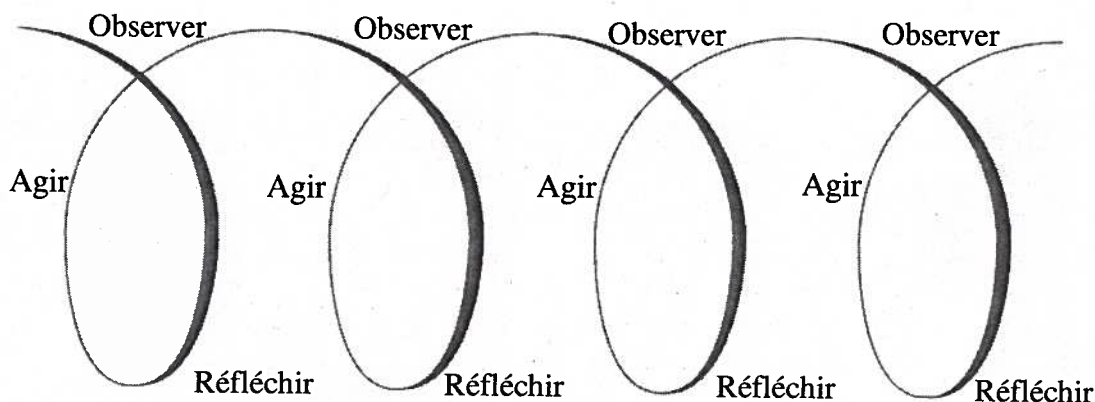


Figure 3 – Spirale de cycles de recherche-action

Source : Stringer, E. (2008). *Action research in education* (2^e ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education inc., p. 4 (traduction libre).

Pour Stringer (2008), observer signifie recueillir de l'information afin de construire une image claire de la problématique à l'étude. En ce sens, le chercheur est invité à recueillir des données pour décrire la situation problématique en répondant aux questions suivantes : *Qui est impliqué? Qu'est-ce qui se passe? Comment, où et quand les phénomènes se produisent-ils?* La collecte des données passe donc par l'observation du contexte et l'identification des facteurs qui influencent la problématique à l'étude.

Lors de l'étape de réflexion, le chercheur et le praticien sont amenés à faire ensemble une première analyse de la situation en vue de mieux la comprendre. Les actions qui émergent de la réflexion collective sont ensuite actualisées dans la pratique lors de l'étape d'action. C'est lors de cette étape que sont élaborées et implantées des hypothèses d'action visant à améliorer la pratique effective. L'évaluation des effets de ces hypothèses d'action est effectuée à l'amorce d'un autre cycle.

Tout compte fait, la structure par cycle de la recherche-action « permet de passer à l'action en vue de produire un changement et de prendre du recul pour évaluer son efficacité et préparer l'action suivante » (Dolbec et Clément, 2004, p. 192). Dans le cadre de notre projet, l'actualisation des trois cycles de recherche-action s'inscrit dans cette logique de cycle. L'opérationnalisation de chacun de ces cycles est présentée dans la prochaine section.

Selon Stringer (2008), la recherche-action repose sur des valeurs particulières qu'il importe de rendre explicites au lecteur. En effet, conduire une recherche de cette nature vise à permettre aux collaborateurs, tant chercheurs que praticiens, d'augmenter leur perception de compétence et de valeur, à travers leur engagement dans une œuvre collective. Pour Stringer (2008), cet engagement nourrit des sentiments de fierté, de dignité, d'identité, de responsabilité et de communauté. Ces valeurs de la recherche-action sont en cohérence avec nos fondements épistémologiques, tels qu'explicités dans l'avant-propos. En ce sens, la recherche-action nous permet non seulement de dégager des savoirs sur la dynamique de changement d'un objet de recherche en particulier, mais aussi d'amener les collaborateurs (et nous-mêmes en tant que chercheuse) à actualiser leurs potentialités en contexte professionnel.

Pour la conduite de notre projet doctoral, nous avons choisi de mener une recherche-action de manière distincte avec deux collaborateurs. L'étude de deux cas en simultané a pour but de permettre au chercheur de dégager certaines tendances afin d'enrichir la profondeur de l'analyse. Pour faciliter la lecture de la section suivante, l'emploi du masculin singulier est retenu pour décrire l'opérationnalisation des cycles de la recherche-action. Cependant, il faut garder à l'esprit que la même démarche est effectuée de manière simultanée, mais individuelle avec deux éducateurs physiques qui évoluent dans des milieux distincts.

2. DESCRIPTION DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

La nature du projet de recherche implique la mise en œuvre de plusieurs méthodes de collecte de données pour l'atteinte des objectifs de recherche et d'action. Dans le but de faciliter la lecture, nous présentons dans la section qui suit les caractéristiques des quatre principales méthodes de collecte de données qui seront opérationnalisées lors de la recherche-action, soit l'observation participante, l'entretien semi-dirigé, le journal de bord et la réflexion postséance.

2.1 Observation participante

Dans une perspective de recherche-action, l'observation participante s'avère être une méthode presque indispensable (Fortin, 1987) pour recueillir des données pertinentes sur l'objet de recherche. En effet, selon Claux et Lemay (1992) :

(...) seule une approche anthropologique, où l'observateur devient membre actif du système étudié et l'observe sur une période de temps assez longue, devrait permettre d'obtenir une connaissance, un savoir valide et pertinent (p. 54).

Pour Savoie-Zajc (2004a), la grande force de l'observation participante est qu'elle permet d'aller au-delà de « ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent » (p. 137). Elle serait, selon Patton (1990), la meilleure méthode pour comprendre la complexité d'un phénomène.

Dans le cadre du projet doctoral, l'observation a une fonction préparatoire, c'est-à-dire qu'elle permet au chercheur d'accéder au milieu et lui fournit « des données à confronter pour susciter de nouvelles questions et de nouvelles interprétations » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 106). En ce sens, les informations recueillies lors d'une observation participante peuvent émaner de différentes sources. Pourtois et Desmet (1997) expliquent :

D'abord, le chercheur décrit les différents éléments concrets de la situation. Il rapporte aussi textuellement les propos des acteurs observés. Ces comptes rendus descriptifs vont apporter une information sur le site dans lequel évoluent les acteurs ainsi que sur leur perception de la situation qu'ils vivent, sur leurs attentes et leurs besoins (p. 124).

Il importe de préciser ce que nous entendons par une observation participante en contexte d'éducation physique et à la santé. L'expérience vécue lors du projet pilote nous a permis de constater qu'une observation où la chercheuse joue le rôle d'une assistante auprès de l'enseignant semble diminuer les biais associés à la présence de la chercheuse. En effet, depuis l'essor de la popularité de l'enseignement en équipe dans les écoles primaires, les éducateurs physiques et les élèves semblent être plus familiers avec la présence d'un autre adulte dans le gymnase. L'observation participante que nous avons instaurée dans le cadre de cette recherche-action se rapproche du rôle qu'exerce un stagiaire de première ou de deuxième année en éducation physique et à la santé à l'Université de Sherbrooke. Lors de ces stages d'observation, le stagiaire est amené à se familiariser avec le milieu en secondant l'enseignant dans des tâches de gestion ponctuelles comme la disposition du matériel. De plus, à cause du nombre grandissant de stagiaires dans les écoles primaires, nous croyons que notre présence est mieux accueillie par les enfants puisqu'ils peuvent nous identifier à un acteur déjà connu et reconnu. Par contre, la participation active dans les activités implique pour la chercheuse de reporter la prise de notes a posteriori de l'observation. Nous sommes consciente que cela représente une limite à une observation participante de cette nature, mais nous sommes d'avis que cette limite a été atténuée par l'adoption d'une stratégie de rédaction de notes systématique et rigoureuse, réalisée dans les plus brefs délais après chaque séance d'observation.

Concrètement, l'observation participante dans le cadre de cette recherche-action se déroule ainsi. La chercheuse est présente physiquement sur le plateau et observe l'éducateur physique non seulement lorsqu'il enseigne à la classe ciblée, mais l'accompagne également toute la journée. Dès la fin de la journée, elle note les

observations pertinentes sur les conditions de responsabilisation et rapporte également le plus fidèlement possible les discussions informelles qu'elle a eues avec l'éducateur physique en cours d'action. Les objets d'observation se rapportent aux cinq conditions essentielles identifiées par Hellison (2003), soit la manière dont l'enseignement de la responsabilité est intégré aux activités, les opportunités d'autonomisation et de réflexion offertes aux élèves, la manière choisie par l'éducateur physique pour valoriser le transfert et finalement, la nature et la qualité de la relation développée entre l'éducateur physique et chacun de ses élèves. Toutes ces notes de terrain sont consignées dans un journal de bord.

2.2 Entretien semi-dirigé

L'observation participante s'allie très bien avec d'autres méthodes de collecte de données, comme l'entretien (Deslauriers, 1991; Fortin, 1987; Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Savoie-Zajc (2003) définit l'entretien comme :

(...) une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (p. 295).

Selon Werner et Schoerpfle (1987), cités par Lessard-Hébert *et al.* (1996), l'entretien peut être utilisé pour contrer certains biais associés à l'observation participante, en permettant notamment de confronter la perception externe du chercheur à celle du sujet lui-même. En fait, l'entretien serait non « seulement utile ou complémentaire à l'observation participante, mais nécessaire quand il s'agit de recueillir des données valides sur les croyances, les opinions et les idées des sujets » (*Ibid.*, p. 105). Pourtois et Desmet (1997) ajoutent que cette méthode de collecte de données est pertinente lorsqu'on s'intéresse à la compréhension et à la clarification d'un phénomène.

Une des particularités de l'entretien semi-dirigé est qu'il est mené de façon souple par le chercheur. Savoie-Zajc (2003) explique :

Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche (p. 296).

Puisque ce type d'entretien suppose que les thèmes à aborder soient prédéterminés à l'avance et servent de guide lors de l'entretien (Patton, 1990), des grilles ont été construites pour chaque entretien mené dans le cadre de notre projet doctoral. À cet effet, nous ferons mention de la grille utilisée lors de chaque entretien dans la section consacrée à l'opérationnalisation du projet. Toutes les grilles d'entretien utilisées se retrouvent en annexe du présent document.

2.3 Journal de bord

Le journal de bord est l'instrument privilégié de l'observation participante (Fortin, 1987). En premier lieu, cet outil est utilisé par la chercheuse pour consigner des notes de terrain, soit une description détaillée du contexte, des comportements et des activités de l'observation (Paillé, 2004). De même, le journal de bord est utilisé pour rendre compte de sa démarche réflexive au niveau méthodologique (notes méthodologiques), mais aussi pour consigner tout effort d'interprétation en cours de recherche (notes théoriques). La chercheuse peut aussi y consigner des notes personnelles, soit toute information de nature relationnelle ou autre pertinente pour la recherche (Arborio et Fournier, 2005; Savoie-Zajc, 2004*b*). En ce sens, le journal de bord représente en quelque sorte la « mémoire vive » (Savoie-Zajc, 2004*b*) de la démarche de recherche.

Selon Savoie-Zajc (2004*b*), le journal de bord a « trois fonctions : celle de garder le chercheur réflexif pendant sa recherche, celle de lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et celle de consigner les informations qu'il juge pertinentes » (p. 147). Pour Deslauriers (1991), la rédaction des notes est capitale dans la démarche de recherche, puisque la précision avec

laquelle cette étape est effectuée aura une influence déterminante sur l'analyse subséquente du matériel. Dans le cadre de notre projet doctoral, l'importance accordée à cette étape se traduit par l'adoption de méthodes systématiques de prises de notes par la chercheuse, routines qui ont pu être testées lors de la conduite du projet pilote. La rédaction systématique de notes est d'autant plus importante dans le cadre d'une recherche-action où l'analyse est réalisée conjointement avec la collecte de données. À l'instar d'Arborio et Fournier (2005) et de Mayer et Ouellet (1991), nous sommes d'avis que le temps de rédaction d'un journal de bord précis et complet s'étend bien au-delà du temps de présence sur le terrain.

2.4 Réflexion postséance

L'idée de créer un espace pour la réflexion et parallèlement, de permettre à la chercheuse d'accéder à l'évolution des préoccupations de l'éducateur physique en cours de recherche s'impose d'elle-même. Cependant, pour assurer le succès de cette entreprise, il faut mettre en place une modalité qui, tout en permettant d'atteindre ces objectifs, est la moins contraignante possible pour l'éducateur physique collaborateur. En ce sens, l'enregistrement oral de réflexions postséances a été proposé aux deux éducateurs physiques dans le cadre de la recherche-action.

La réflexion postséance vise à permettre à l'éducateur physique, par le biais de questions ciblées, de prendre un moment de recul pour réfléchir aux conditions de responsabilisation mises en place lors du cours d'éducation physique et à la santé. La dernière étape de cette réflexion vise l'élaboration et l'adoption d'hypothèses d'action en vue de la prochaine séance. La démarche d'autosupervision propose à l'éducateur physique d'enregistrer une réflexion postséance après chaque cours avec la classe ciblée. À cet effet, la chercheuse lui fournit une enregistreuse numérique et la grille d'entretien proposée. Il est convenu que l'éducateur physique transmet les enregistrements par courriel à la chercheuse au moins 48 heures avant une visite de

cette dernière à l'école afin de lui permettre d'en faire la retranscription et d'être ainsi à jour dans le processus d'autosupervision.

La grille d'entretien proposée initialement aux deux éducateurs physiques repose sur sept questions en lien avec les conditions essentielles de la responsabilisation. La première vise la description du contexte. Briser la glace par une question non menaçante s'avère une bonne porte d'entrée pour amorcer le bilan de la séance. De plus, cela permet à la chercheuse d'avoir une idée générale du contexte de la séance lors de l'écoute de l'enregistrement. La deuxième question demande à l'éducateur physique de parler de l'intégration de l'enseignement de la responsabilité à l'intérieur des activités proposées dans sa séance. En d'autres mots, l'éducateur physique doit verbaliser comment l'activité qu'il a mise en place permet aux élèves de développer leur responsabilité. Troisièmement, ce dernier est amené à parler des occasions qu'avaient les élèves de prendre des décisions individuelles et collectives dans le cours. Par la suite, il présente la manière dont il a abordé le transfert de la responsabilité à l'extérieur du gymnase. Il aborde ensuite la qualité de la relation avec ses élèves durant le cours et indique toute stratégie et/ou tous les outils qu'il a utilisés pour enseigner la responsabilité. Finalement, après avoir verbalisé tous ces éléments, l'éducateur physique décrit ce qu'il pense faire de semblable ou de différent au prochain cours pour enseigner la responsabilité à ses élèves. La grille d'entretien utilisée pour la réflexion postséance est présentée à l'annexe F.

La démarche de supervision implique la présence de la chercheuse à intervalles réguliers pour supporter les cycles d'autosupervision. À ce moment, les questions de la réflexion postséance sont posées par la chercheuse elle-même dans le cadre d'un entretien semi-dirigé. Le rôle de la chercheuse est de stimuler la réflexion de l'éducateur physique dans le but de l'aider à analyser les conditions de responsabilisation offertes lors de la séance et à élaborer des hypothèses d'action conséquentes. Nous sommes d'avis que la consignation de ces réflexions postséances

est essentielle pour en apprendre davantage sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé.

3. OPÉRATIONNALISATION DES CYCLES DE RECHERCHE-ACTION

L'opérationnalisation des cycles de recherche-action s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2008-2009 en collaboration avec deux éducateurs physiques du primaire. Deux processus distincts ont été menés avec chacun des éducateurs physiques et une classe ciblée de 5^e ou 6^e année. Puisque son déroulement est unique à chaque éducateur physique, la description suivante met l'accent sur les caractéristiques générales communes de l'opérationnalisation de la recherche-action. La synthèse de la trame méthodologique générale utilisée dans le cadre de notre projet doctoral se trouve au point 5. La figure suivante présente quant à elle le calendrier général de la recherche-action. Le déroulement spécifique de la démarche, ainsi qu'une trame des activités de collecte de données menées en collaboration avec chaque éducateur physique seront présentés dans les deux prochains chapitres.

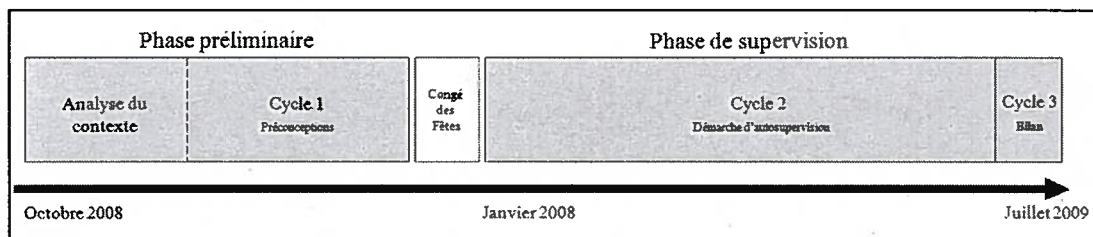


Figure 4 – Calendrier général de la recherche-action

3.1 Phase préliminaire

L'opérationnalisation de la recherche-action requiert tout d'abord la présentation de ce que Stringer (2008) appelle les « paramètres généraux » de l'étude. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons conduit une recherche-

action sur une durée de neuf mois durant l'année scolaire 2008-2009. Dans la section qui suit, nous décrirons en premier lieu les caractéristiques générales des collaborateurs à cette étude, puis nous clarifierons le rôle et les responsabilités de chacun dans la recherche-action. Finalement, nous présenterons les paramètres de l'analyse du contexte qui a été réalisée dans le cadre de la phase préliminaire de la recherche-action.

3.1.1 Collaborateurs

Puisque toute recherche-action repose sur la collaboration entre une équipe de chercheurs et des praticiens, il est de mise à cette étape de présenter les caractéristiques générales des éducateurs physiques qui se sont investis dans la démarche de recherche-action. Dans le cadre du projet doctoral, nous avons choisi de collaborer avec des enseignants en début de carrière (moins de cinq ans d'ancienneté) en fonction des caractéristiques particulières de ce groupe. Tout d'abord, les éducateurs physiques de moins de cinq ans d'ancienneté ont été formés selon le PFEQ, ce qui implique qu'ils ont appris à enseigner selon l'approche par compétences lors de leurs études de premier cycle. D'autre part, la première étape de développement d'un enseignant en début de carrière est généralement une période où il est centré sur lui-même (Brunelle et Brunelle, 2002; Wheeler, 1992). Ses principales préoccupations sont la recherche de statut (Brunelle et Brunelle, 2002) et la gestion de l'indiscipline (Dollhase, 1992). Par conséquent, bien que le développement de la responsabilité aille bien au-delà de la bonne conduite de la séance (Hellison, 2003), ces enseignants sont très sensibles aux approches qui peuvent faciliter la gestion des comportements perturbateurs. Cette porte d'entrée pourrait être utilisée pour favoriser l'appropriation de nouvelles pratiques responsabilisantes. Finalement, la relation de collaboration nécessaire à la conduite d'une recherche de cette nature pourrait être facilitée par les ressemblances entre la chercheuse en formation et l'enseignant en début de carrière, autant en terme d'âge que d'expérience dans leur métier respectif.

Nous avons ciblé le troisième cycle au primaire comme milieu d'observation de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en éducation physique et à la santé. Par conséquent, chaque éducateur physique a ciblé une classe de 5^e ou de 6^e année pour participer à la recherche-action durant l'année scolaire 2008-2009. Outre les avantages évidents que cela représente d'un point de vue logistique, le fait de se concentrer sur une seule classe permet de faciliter l'implantation de pratiques visant la responsabilisation (Hellison, 2003). La démarche d'autosupervision est notamment moins lourde puisque l'éducateur physique est invité à réfléchir de manière systématique sur les conditions de responsabilisation présentes dans cette seule classe. D'autre part, la stabilité du milieu d'observation permet d'approfondir l'analyse de la situation étudiée (Arborio et Fournier, 2005). En troisième lieu, choisir la même clientèle permet d'établir un parallèle entre les deux situations étudiées.

Sans contredit, les enfants âgés de 10 à 12 ans représentent une clientèle de choix pour étudier la responsabilisation en éducation physique et à la santé. À cette étape de leur vie scolaire, ils sont les « vétérans » de l'école et voient de nouvelles responsabilités être accolées à ce changement de statut. De plus, ces préadolescents sont à l'aube de la puberté, ce qui occasionne des différences marquées au plan de la maturité physique, intellectuelle et affective (Bennett et Pitman, 2000). À titre d'exemple, certains enfants manifesteront une indépendance accrue, tandis que d'autres seront encore très dépendants. En contexte d'éducation physique, le défi d'individualiser l'enseignement se retrouve ainsi au cœur de la pratique de l'enseignant. De plus, un des enjeux sociaux les plus importants de la préadolescence est l'identification à un groupe d'amis (Bennett et Pitman, 2000). C'est l'occasion pour le préado de se distancier de ses parents et de construire sa propre identité (Laporte et Sévigny, 2002). Il doit alors gérer la pression des pairs, qui prend dès lors une toute nouvelle perspective. Pris entre deux âges, le préado a besoin de s'identifier à des modèles pour se projeter dans l'avenir (Duclos, Laporte et Ross, 1994). Lors de cette étape de transition, l'éducateur physique peut jouer un rôle important en

établissant une relation significative avec lui. En définitive, nous croyons que les caractéristiques des enfants de 5^e et 6^e année du primaire induisent la manifestation d'un grand spectre de comportements et d'attitudes en éducation physique, et par conséquent, la mise en action potentielle d'un plus large répertoire de stratégies visant la responsabilisation des élèves par l'enseignant.

Lors des deux dernières années de préparation du projet, plusieurs contacts ont été faits avec un certain nombre d'éducateurs physiques de la région de l'Estrie. Notre participation à différents colloques et à d'autres activités au sein de la Fédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques Enseignants du Québec (FEEPEQ) nous a permis de rencontrer de jeunes éducateurs physiques dynamiques qui, au gré des conversations, ont été exposés à l'ébauche de la problématique de notre projet doctoral. Spontanément, certains d'entre eux ont manifesté un fort intérêt pour participer au projet de recherche lorsque celui-ci sera mis en branle. En ce sens, le recrutement pour la recherche en cours a d'abord été effectué parmi les éducateurs physiques ayant déjà signifié leur intérêt pour la problématique. Pour les raisons énumérées précédemment, ceux qui avaient l'occasion d'enseigner à un groupe de troisième cycle durant l'année scolaire 2008-2009 ont été privilégiés.

3.1.2 Clarification du rôle et des responsabilités de chacun des partenaires

La clarification du rôle et des responsabilités de chacun des partenaires est essentielle dans la conduite d'une recherche-action (Barbier, 1996). La clarification des rôles est d'autant plus importante dans le cadre d'une recherche-action où la chercheuse ne provient pas du milieu qui l'accueille (Herr et Anderson, 2005). Selon Savoie-Zajc (2001), le rôle du chercheur dans une recherche-action est particulier en ce sens qu'il « s'éloigne de celui de l'expert pour se rapprocher de celui de facilitateur » (p. 35). Par conséquent, nous envisageons d'étudier l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en adoptant une posture d'intériorité, c'est-à-dire

en participant activement au processus d'opérationnalisation conjointement avec l'éducateur physique collaborateur. Cette posture est en cohérence avec nos fondements épistémologiques et notre vision du rôle du chercheur dans la dynamique de recherche.

La première rencontre avec chacun des collaborateurs a permis entre autres d'établir les bases d'un contrat de recherche (Barbier, 1996), soit de s'entendre sur le rôle et les responsabilités de chacun et de convenir d'une démarche pour le déroulement de la recherche-action. Considérant que l'engagement des participants dans une recherche-action repose en bonne partie sur leur niveau de confiance vis-à-vis de l'intégrité du processus de recherche (Stringer, 2007), l'explicitation claire de la démarche est essentielle dès le départ. Nous proposons ici une synthèse du rôle et des principales responsabilités de l'équipe de chercheurs et des collaborateurs dans le cadre de notre projet doctoral.

En premier lieu, l'équipe de chercheurs est composée de la doctorante et de son comité de direction. À cause de son implication dans le processus de recherche, la doctorante est amenée à jouer le rôle de « leader-recherche » dans la démarche de recherche-action. En ce sens, elle est chargée d'opérationnaliser les cycles de recherche-action. Plus précisément, elle est responsable a) de proposer une démarche de recherche et de planifier l'échéancier des rencontres; b) de rédiger des comptes rendus des activités; c) d'effectuer les observations participantes; d) de rédiger un journal de bord; e) de concevoir, d'opérationnaliser et d'actualiser les grilles d'entretien; f) de planifier et d'animer les activités de formation; g) d'accompagner l'éducateur physique dans sa démarche d'autosupervision; h) d'analyser les données recueillies et de proposer cette analyse aux collaborateurs; i) de rédiger le rapport final de la recherche; j) de préparer et de coordonner les activités de diffusion des résultats. De leur côté, les membres du comité de direction sont amenés à jouer un rôle de guide lors de la planification, la réalisation et l'évaluation de la démarche. En ce sens, ils ont comme responsabilités de prendre connaissance de la démarche de la

recherche, des instruments, des activités de formation, de l'analyse des données et des résultats obtenus et de suggérer les modifications nécessaires en fonction de l'atteinte des objectifs de recherche et d'action du projet doctoral. L'implication du comité de direction à ce niveau permet ainsi de contribuer à assurer la fiabilité et la confirmation du processus de recherche (Lincoln et Guba, 1985).

D'un autre côté, chaque éducateur physique impliqué dans la recherche-action est amené à jouer le rôle de « leader-pratique ». En ce sens, il est chargé d'actualiser la démarche de recherche-action dans son contexte, tout en respectant ses besoins et ses capacités. Plus précisément, l'éducateur physique est responsable a) de choisir un groupe cible et de gérer l'administration des formulaires de consentement des élèves; b) d'accueillir la doctorante dans son milieu de travail pour effectuer des observations participantes; c) de participer à des entretiens semi-dirigés; d) de participer à une activité de formation animée par la doctorante; e) de s'investir dans une démarche réflexive d'autosupervision qui porte sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation; f) d'enregistrer ses réflexions postséances selon les modalités définies en début de projet; g) de prendre connaissance et de corroborer, de bonifier ou de modifier les comptes rendus et les synthèses proposés par la doctorante; h) de participer à la collecte, l'analyse et la diffusion des résultats de la présente recherche-action. Voici un tableau synthèse des rôles et responsabilités de chaque collaborateur dans le cadre de la recherche-action.

Tableau 5

Rôles et responsabilités des collaborateurs

CHERCHEUSE	ÉDUCATEUR PHYSIQUE
Rôle de « leader-recherche » Opérationnaliser les cycles de recherche- action	Rôle de « leader-action » Actualiser la démarche de recherche- action dans son contexte
Responsable:	Responsable :
a) de proposer une démarche de recherche et de planifier l'échéancier des rencontres;	a) de choisir un groupe cible et de gérer l'administration des formulaires de consentement des élèves;
b) de rédiger des comptes rendus des activités;	b) d'accueillir la chercheuse dans son milieu de travail pour effectuer des observations participantes;
c) d'effectuer les observations participantes;	c) de participer à des entretiens semi- dirigés;
d) de rédiger un journal de bord;	d) de participer à une activité de formation animée par la chercheuse;
e) de concevoir, d'opérationnaliser et d'actualiser les grilles d'entretien;	e) de s'investir dans une démarche réflexive d'autosupervision qui porte sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation;
f) de planifier et d'animer les activités de formation;	f) d'enregistrer ses réflexions postséances selon les modalités définies en début de projet;
g) d'accompagner l'éducateur physique dans sa démarche de supervision;	g) de prendre connaissance et de corroborer, de bonifier ou de modifier les comptes rendus et les synthèses proposés par la chercheuse;
h) d'analyser les données recueillies et de proposer cette analyse aux collaborateurs;	h) de participer à la collecte, l'analyse et la diffusion des résultats de la présente recherche-action.
i) de rédiger le rapport final de la recherche;	
j) de préparer et de coordonner les activités de diffusion des résultats.	

3.1.3 Analyse du contexte

La phase préliminaire est aussi l'occasion pour la chercheuse de faire une première analyse du contexte dans lequel évolue l'éducateur physique (Barbier, 1996). Ce premier contact avec le milieu d'observation permettra de porter un regard global sur les éléments contextuels afin de préciser la problématique. Parallèlement, c'est aussi l'occasion de créer un lien avec l'éducateur physique, élément à la base d'une bonne relation de collaboration (Brunelle *et al.*, 1988). Champagne (2007) ajoute que la description riche et détaillée du contexte favorise également la transférabilité des conclusions de la présente étude vers d'autres milieux. Dans le cadre de notre projet doctoral, l'analyse du contexte a été réalisée par le biais de trois méthodes de collecte de données : l'observation participante, l'entretien semi-dirigé et l'analyse documentaire.

Pour permettre une première analyse du contexte, l'observation participante d'au moins un cours d'éducation physique et à la santé a été effectuée⁷. En plus de décrire le contexte, elle a permis de tracer un portrait initial des conditions mises en place par l'éducateur physique pour responsabiliser les élèves. Immédiatement après chaque séance observée, la chercheuse consignait ses observations sur traitement de texte, dans son journal de bord. À cette étape, nous avons eu aussi recours à l'entretien semi-dirigé, principalement pour accéder à la perspective de l'éducateur physique et recueillir des informations qui ne sont pas directement observables. Cet entretien semi-dirigé est mené avec l'éducateur physique pour dégager une description générale du contexte. Outre les variables sociodémographiques de l'éducateur physique (âge, nombre d'années d'expérience, etc.), les thèmes à prioriser pour l'analyse du contexte sont les perceptions de l'éducateur physique du contexte de l'école, de la dynamique entre les enseignants, de la dynamique de la classe ciblée

⁷ L'observation d'au moins une séance s'est avérée suffisante pour tracer un portrait initial des conditions offertes dans le cours d'éducation physique et établir un premier plan d'action. Cependant, il est évident qu'une immersion soutenue répartie sur l'ensemble de l'année scolaire a été nécessaire pour mieux saisir la dynamique du contexte dans lequel évoluait chacun des éducateurs physiques.

en contexte d'éducation physique et à la santé, des principaux défis personnels et collectifs auxquels il fait face et finalement, tout autre thème pertinent qui émerge lors de l'entretien et qui contribue à porter un regard global sur le contexte. La grille d'entretien qui a été utilisée pour l'analyse de contexte se trouve à l'annexe E de la thèse. De plus, la chercheuse a procédé à une analyse documentaire de certaines productions ciblées. À titre d'exemple, les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) se rapportant à l'indice de défavorisation et au programme éducatif de l'école ciblée ont été recueillies. Enfin, lorsque disponible, la planification annuelle de chaque éducateur physique était ajoutée aux documents recueillis.

Après l'analyse de ces matériaux, la chercheuse en a présenté une synthèse à l'éducateur physique pour corroboration. Cette activité avait pour but de permettre à l'éducateur physique d'ajuster, d'ajouter ou de bonifier la compréhension de la chercheuse du contexte dans lequel il évolue.

3.2 Premier cycle : Identifier les préconceptions de la notion de responsabilité

Le premier cycle de la recherche-action a pour objectif de recherche d'identifier les préconceptions de la notion de responsabilité. En corollaire, l'objectif d'action pour les collaborateurs est de mobiliser une démarche réflexive pour mettre à jour leurs préconceptions de la notion de la responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé. L'actualisation de ce premier cycle permet à la chercheuse de mieux comprendre ce qui sous-tend la conception de la responsabilité de l'éducateur physique par l'identification de ses principales préoccupations. Aussi, elle représente un premier pas vers la reconnaissance de ce que l'éducateur physique fait déjà en pratique pour aider ses élèves à être plus responsables. Le cycle débute à la suite de l'analyse du contexte. La première étape de ce cycle de recherche-action, l'observation, consiste à recueillir des données sur les préconceptions de l'éducateur physique par le biais de deux méthodes de collecte de données : l'observation

participante et l'entretien semi-dirigé. Parallèlement, des données sur les préconceptions des élèves de la classe ciblée sont recueillies par le biais de la technique de l'incident critique (Brunelle *et al.*, 1988). Les étapes de réflexion et d'action de ce premier cycle consistent tout d'abord à analyser conjointement les préconceptions des élèves en vue d'en identifier les thématiques émergentes, puis à développer un schéma qui illustre les préconceptions de l'éducateur physique. Le cycle se termine par la corroboration par l'éducateur physique des schémas ainsi construits. Nous présentons l'opérationnalisation de chacune des activités de collecte de données pour la conduite de ce premier cycle.

3.2.1 Préconceptions de l'éducateur physique

Deux activités de collecte de données nous permettent d'avoir accès aux préconceptions de la notion de la responsabilité chez l'éducateur physique : l'observation participante et l'entretien semi-structuré. Dans le cadre du premier cycle de recherche-action, au moins un cours d'éducation physique et à la santé a fait l'objet d'une observation participante de la part de la chercheuse. L'observation porte principalement sur les conditions mises en place par l'éducateur physique pour responsabiliser les élèves. La modalité de consignation des données d'observation repose sur l'inscription de notes au journal de bord de la chercheuse tout de suite après la journée d'observation.

L'entretien semi-structuré porte quant à lui sur la thématique suivante : « Qu'est-ce qu'être responsable en éducation physique? » Les sous-questions qui émergent autour de cette thématique doivent amener graduellement l'éducateur physique à préciser sa pensée afin de dégager une préconception claire de la notion de responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé. Cet exercice de réflexion permet une exploration plus approfondie de la thématique, tout en stimulant les prises de conscience transformatrices tant chez la chercheuse que chez le participant (Savoie-Zajc, 2003).

3.2.2 *Préconceptions des élèves de la classe ciblée*

La technique de prélèvement des perceptions de l'incident critique permet de « recueillir des descriptions d'événements significatifs pour les participants pendant le déroulement du processus enseignement-apprentissage » (Brunelle et *al.*, 1988, p. 170). Dans le cadre du premier cycle de la recherche-action, l'utilisation de cette technique vise à recueillir les perceptions des élèves de la notion de responsabilité en éducation physique.

La manière de procéder est la suivante. À un moment déterminé par l'éducateur physique durant le cours, les élèves volontaires pour participer au projet se retirent de l'action et rejoignent la chercheuse dans un endroit prédéterminé. Elle leur présente alors deux fiches de couleur différente. Sur la fiche jaune, illustrée par un bonhomme sourire heureux, l'enfant est invité à décrire un événement où, dans le cadre de son cours d'éducation physique et à la santé, il a été responsable. Sur la fiche bleue, illustrée par un bonhomme sourire triste, l'enfant est invité à décrire un événement où, dans le cadre de son cours d'éducation physique et à la santé, il n'a pas été responsable. Dans ses consignes de départ, la chercheuse demande à l'enfant d'être le plus précis possible. Chaque fiche est remplie individuellement par chaque enfant volontaire. Il peut choisir de ne donner qu'un seul exemple ou plusieurs sur chaque fiche. Un exemple des fiches utilisées est présenté à l'annexe L.

3.2.3 *Analyse conjointe des préconceptions*

L'ensemble des événements recueillis lors de la technique de l'incident critique est soumis à l'éducateur physique dans le cadre de l'analyse conjointe des perceptions des élèves de la classe ciblée. Cette activité permet entre autres d'informer l'éducateur physique de la manière dont ce concept est perçu dans son groupe. Elle est enregistrée sur bande audio afin de consigner les réactions de l'éducateur physique face à la connaissance des préconceptions de ses élèves. Cette

rencontre est aussi l'occasion pour l'éducateur physique de corroborer le schéma de ses propres préconceptions de la notion de responsabilité construit lors de l'entretien semi-dirigé. En ce sens, l'éducateur physique est invité à ajuster, ajouter ou bonifier tout élément qui permettrait d'en clarifier la compréhension.

3.3 Deuxième cycle : Opérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé par le biais d'une démarche d'autosupervision

Le deuxième cycle de la recherche-action a pour objectif de recherche de documenter la démarche des éducateurs physiques vers l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. En corollaire, les objectifs d'action pour les collaborateurs sont d'actualiser une démarche d'autosupervision et d'opérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Le cycle débute lorsque les préconceptions de la notion de la responsabilité des collaborateurs ont été clairement identifiées. Le cycle se termine lorsque l'éducateur physique et la chercheuse conviennent, d'un commun accord, de l'atteinte de l'objectif du deuxième cycle de la recherche-action ou à la fin de l'année scolaire, selon la première occurrence.

L'opérationnalisation de ce deuxième cycle de la recherche-action est réalisée par le biais de l'actualisation d'une démarche d'autosupervision. En ce sens, nous retrouvons à l'intérieur de ce « grand » deuxième cycle de la recherche-action l'actualisation de plusieurs « petits » cycles d'initiation à l'autosupervision. Les étapes d'observation, de réflexion et d'action sont ainsi opérationnalisées de manière itérative et continue pour faciliter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation.

Les cycles d'initiation à l'autosupervision s'enrichissent mutuellement au cours de la démarche. Le nombre de cycles réalisés avec ou sans le soutien de la chercheuse est variable et dépend autant de facteurs contextuels que de l'engagement

des collaborateurs dans la démarche. En reprenant l'image du cycle de Stringer (2008), voici un exemple d'une séquence de cycles d'initiation à l'autosupervision. À l'intérieur de chacun des cycles, l'image du haut représente l'éducateur physique et l'image du bas représente la présence en soutien de la chercheuse.

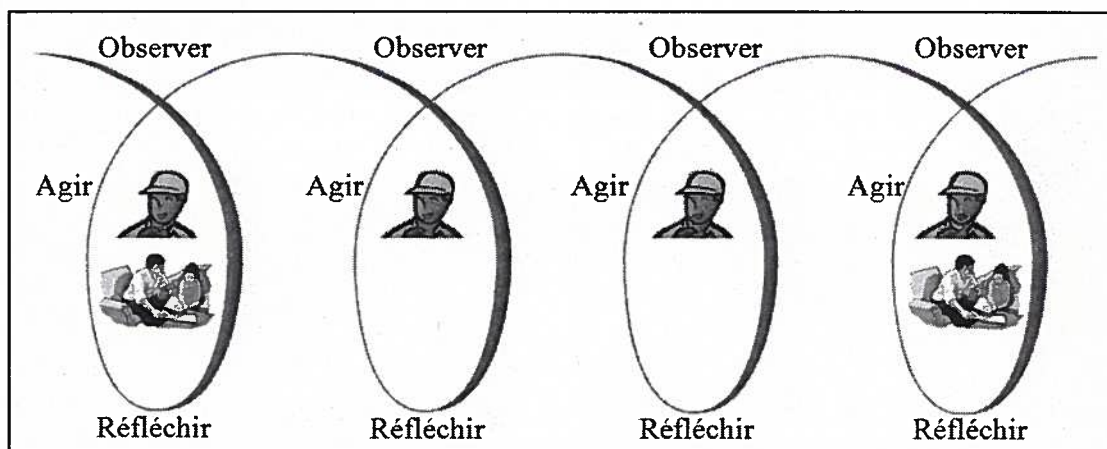


Figure 5 – Exemple d'une séquence de cycles d'initiation à l'autosupervision

La première étape d'une démarche d'autosupervision implique tout d'abord l'initiation à un cadre de référence sur la responsabilisation. Cette initiation est réalisée par le biais d'une rencontre de formation. Nous présentons en premier lieu le canevas de cette rencontre de formation, puis nous enchaînons avec la description de l'opérationnalisation des cycles d'initiation à l'autosupervision. Finalement, nous justifions la conduite d'entretiens semi-dirigés avec les élèves de la classe ciblée tout au long de ce deuxième cycle de recherche-action.

3.3.1 Démarche d'autosupervision

Dans le cadre de cette recherche-action, le modèle de l'autosupervision a été choisi en amont comme stratégie pour faciliter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Ce modèle d'intervention vise tout d'abord à initier l'éducateur physique à un cadre de référence sur la responsabilisation en éducation physique qui,

dans la présente recherche-action, est le modèle TPSR (Hellison, 2003). Par la suite, il vise à engager l'éducateur physique dans une démarche de développement professionnel en l'initiant à l'auto-observation et à l'auto-analyse de ses pratiques.

3.3.1.1 Formation

Première étape du modèle de l'autosupervision (Brunelle *et al.*, 1988), la formation vise l'apprentissage de notions théoriques relatives à la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Elle vise aussi à présenter les principales étapes de la démarche d'autosupervision. Cette phase d'apprentissage est réalisée par le biais d'une rencontre de formation avec l'éducateur physique. Cette dernière est enregistrée sur bande audio aux fins d'analyse.

La structure générale de la formation repose sur cinq blocs, qui représentent chacun une thématique particulière. Pour chacun des blocs, une première partie est consacrée à la présentation par la chercheuse d'un contenu théorique spécifique. Cette présentation se fait sous forme magistrale, avec l'appui d'un support visuel. En plus d'inviter l'éducateur physique à participer activement à tout instant durant cette présentation, un espace est réservé à la discussion à la fin de chaque bloc. Lors de cette période, la chercheuse invite l'éducateur physique à réagir face aux contenus présentés et à verbaliser les liens qu'il en fait avec sa pratique actuelle. Par son questionnement, la chercheuse vise à stimuler la réflexion de ce dernier et lui permettre de construire son propre sens face aux contenus présentés. C'est aussi l'occasion de partager des expériences vécues dans sa pratique et ainsi exemplifier les contenus théoriques présentés. Nous présentons ici un résumé du contenu de chacun des blocs. Un canevas schématisé de la formation sur la responsabilisation est disponible à l'annexe K.

Le premier bloc de la formation porte sur la définition de la responsabilité. Nous rappelons ici que l'identification des préconceptions de l'éducateur physique a

déjà été effectuée à cette étape du processus. La présentation d'une synthèse des définitions de la littérature vise le retour aux propres préconceptions de l'éducateur physique afin de s'en servir comme point d'ancrage pour la suite. Le deuxième bloc porte sur la description du modèle TPSR. Ce modèle ayant été choisi pour son pragmatisme, sa description d'entrée de jeu permet à l'éducateur physique de faire rapidement des liens avec sa réalité de terrain. Chaque niveau du modèle est expliqué et supporté par des exemples de comportements en contexte d'éducation physique et à la santé.

Le modèle TPSR repose également sur des fondements et des valeurs qu'il est essentiel de bien comprendre pour une meilleure intégration de la démarche. Chacun de ces fondements est expliqué à l'éducateur physique. L'apprentissage de ces conditions essentielles à la responsabilisation est d'autant plus nécessaire à cette étape puisqu'elles sont à la source des questions qui soutiennent les réflexions postséances et les entretiens semi-dirigés de la démarche d'autosupervision. Par la suite, quelques stratégies, autant collectives qu'individuelles, sont présentées pour démontrer des exemples concrets d'actualisation en contexte d'éducation physique. Finalement, le dernier bloc vise à répondre au deuxième objectif de la formation, soit d'initier l'éducateur physique à la démarche d'autosupervision. En plus de la présentation de la démarche générale, chacune des questions proposées pour la réflexion postséance est décrite et discutée. Cette étape est nécessaire non seulement pour s'assurer de la compréhension mutuelle des questions, mais aussi pour s'entendre sur la marche à suivre pour actualiser la démarche d'autosupervision.

3.3.1.2 Cycles d'initiation à l'autosupervision

Le modèle de l'autosupervision repose sur l'actualisation de plusieurs cycles d'initiation à l'auto-observation et à l'auto-analyse des pratiques. La première étape de ces cycles, l'observation, implique l'observation in situ des conditions de responsabilisation offertes durant le cours d'éducation physique et à la santé. Par la

suite, l'étape de réflexion requiert l'analyse de ces conditions de responsabilisation en vue d'en faire un bilan. Finalement, l'étape d'action suppose l'élaboration, à partir des constats réalisés lors de l'étape de réflexion, d'hypothèses d'action à mettre en place lors de la prochaine séance.

Dans le cadre de la recherche-action, certains cycles d'initiation à l'autosupervision sont réalisés par l'éducateur physique avec le soutien de la chercheuse. Dans cette perspective, la chercheuse est présente lors de toutes les étapes d'un cycle. À l'étape d'observation, la chercheuse réalise une observation participante pour qualifier la présence des conditions nécessaires à la responsabilisation dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé. À l'étape de réflexion, elle stimule, par le biais d'un entretien semi-dirigé, la réflexion de l'éducateur physique et l'aide à analyser sa séance. Finalement, à l'étape d'action, elle aide l'éducateur physique à élaborer et à évaluer une ou des hypothèses d'action à mettre en œuvre lors de la prochaine séance.

L'initiation à la démarche d'autosupervision implique qu'un certain nombre de cycles soient réalisés par l'éducateur seul, afin de lui permettre de s'engager de manière autonome dans cette démarche de développement professionnel. En ce sens, l'éducateur physique est invité à actualiser lui-même les trois étapes du cycle. À l'étape d'observation, il est invité à prendre du recul en cours d'action et à observer la mise en place de conditions de responsabilisation dans son cours d'éducation physique et à la santé. À l'étape de réflexion, il est invité à effectuer et à enregistrer une réflexion postséance selon un canevas proposé par la chercheuse. Ce canevas porte sur les conditions de responsabilisation offertes durant la séance. Par la suite, il est invité à élaborer et à mettre en place une ou des hypothèses d'action en vue du prochain cours d'éducation physique et à la santé.

3.3.2 Témoignages des élèves de la classe ciblée

Tout au long du deuxième cycle de la recherche-action, nous croyons pertinent de recueillir, par le biais d'entretiens semi-dirigés, des témoignages des élèves de la classe ciblée. Ces témoignages nous permettent de voir l'objet de recherche sous un autre angle, ajoutant ainsi une perspective supplémentaire pouvant enrichir la compréhension du contexte. Ces témoignages peuvent par ailleurs être réinvestis dans la démarche d'autosupervision. En effet, connaître la perception des élèves permet à l'éducateur physique de mesurer l'impact de la mise en place de conditions favorables à leur responsabilisation dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé. Pour ce faire, les thèmes abordés lors de ces entretiens semi-dirigés sont les mêmes qu'avec l'éducateur physique, à savoir les perceptions des conditions de responsabilisation proposées en éducation physique et à la santé. Les grilles d'entretiens correspondantes sont présentées aux annexes H et I.

De quatre à cinq reprises durant l'année scolaire, la participation volontaire d'un ou deux enfants est demandée pour participer à un court entretien individuel. Ces entretiens ont lieu pendant le cours d'éducation physique et à la santé, à un moment jugé opportun par l'éducateur physique. Chaque entretien réalisé est enregistré sur bande audio. Lorsqu'utilisés durant le processus d'autosupervision, les résultats sont présentés sous forme de synthèses, afin d'assurer la confidentialité des données recueillies.

3.4 Troisième cycle : Faire le bilan de la démarche de supervision

L'objectif d'action du troisième et dernier cycle de la recherche-action est de faire le bilan de la démarche d'autosupervision. Le cycle débute lorsque l'éducateur physique et la chercheuse conviennent, d'un commun accord, de l'atteinte de l'objectif du deuxième cycle de la recherche-action ou à la fin de l'année scolaire, selon la première occurrence. Il se termine lorsque l'éducateur physique corrobore la

synthèse du bilan formulée par la chercheuse à partir des données recueillies lors de cette rencontre.

Le troisième cycle de recherche-action repose sur la conduite d'un entretien semi-dirigé avec l'éducateur physique. Cet entretien, bien qu'ouvert aux thématiques émergentes, porte principalement sur la verbalisation de l'expérience de l'autosupervision. Par le biais de plusieurs questions, l'éducateur physique est amené à parler de son expérience générale, de ses réalisations, de ses défis, de l'impact du processus d'autosupervision sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation et de tout autre thème pertinent qui permet de qualifier la démarche vécue. La grille utilisée lors de cet entretien est présentée à l'annexe J.

3.5 Démarche continue : Dégager les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation

Tout au long de la démarche, des méthodes de collecte de données sont utilisées en parallèle pour garder une trace de l'expérience de la recherche-action, telle que vécue par les collaborateurs. Ces activités de collecte de données s'ajoutent à toutes celles réalisées dans le cadre du projet pour répondre au dernier objectif de recherche, soit de dégager les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation.

En premier lieu, l'utilisation systématique du journal de bord de la chercheuse tout au long du projet permet à cette dernière de rendre compte de sa démarche réflexive, de consigner des ébauches d'interprétation en cours de recherche, ainsi que d'annoter les observations participantes de toute remarque pertinente pour la documentation de la recherche. Parallèlement, la collecte de tous les documents pertinents en cours de projet permet d'apporter un éclairage supplémentaire à la démarche effectuée par l'éducateur physique. À cet effet, sont consignés tous les outils, les listes de classes annotées, les feuilles de suivi, les rapports d'incidents disciplinaires, ainsi que tout autre matériel considéré pertinent par l'un ou l'autre des

collaborateurs. Tous ces documents constituent des matériaux riches de sens qui peuvent contribuer à dégager des connaissances sur la dynamique de la recherche-action.

3.6 Analyse des données

Pour assurer la cohérence interne de la présente recherche, la méthode d'analyse choisie pour extraire le sens des données recueillies doit découler des choix effectués en amont. Avec la recherche-action, nous avons choisi une stratégie de recherche interactive, souple, transformatrice, afin d'être un témoin privilégié de la dynamique d'appropriation de pratiques de l'éducateur physique. Toutefois, le déroulement de la recherche-action requiert la simultanéité de l'analyse et de la collecte des données. Il est donc primordial de tenir compte de ces fréquents allers-retours entre l'analyse et le terrain dans le choix de la méthode d'analyse. De plus, puisque les collaborateurs sont impliqués de près dans l'analyse des données, la méthode d'analyse choisie devrait être réalisable dans le temps restreint qui sépare les cycles de recherche-action, tout en permettant de bien qualifier la dynamique à l'étude. En ce sens, dans un premier temps, le recours à l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) est privilégié dans le cadre de cette recherche-action.

L'analyse thématique consiste en une démarche systématique de repérage de thèmes qui se dégagent d'un corpus donné. Ayant pour fonction essentielle ni de théoriser, ni d'interpréter les données recueillies, l'analyse thématique est « d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 136). De façon pragmatique, l'analyse thématique s'effectue à partir de divers matériaux discursifs, soit le verbatim d'un entretien, le texte d'un document officiel ou des notes d'observation. Il s'agit, dans un premier temps, d'inscrire dans la marge du texte un thème qui permet de répondre à la question suivante : « qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on? » (Paillé, 1996, p. 186). Le thème ainsi construit devrait permettre

« d'avoir accès au propos tenu sur un sujet donné » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 134). Dans un deuxième temps, l'analyse thématique vise la construction « d'une représentation synthétique et structurée du contenu analysé » (*Ibid.*, p. 138). Il s'agit en fait de regrouper les thèmes et d'identifier des thèmes principaux et des sous-thèmes, de manière à représenter les données de façon schématique.

Dans le cadre de l'étape de l'analyse du contexte, l'analyse thématique permet de dégager un portrait caractéristique du milieu d'observation à partir des informations recueillies lors des trois activités de collecte de données. Pour ce qui est de l'analyse thématique des préconceptions de la notion de responsabilisation, elle permet de dégager une schématisation des préconceptions de l'éducateur physique et un tableau synthèse des préconceptions des élèves de la classe ciblée. L'analyse thématique du journal de bord de la chercheuse, de même que des différents matériaux recueillis tout au long du projet permet pour sa part de documenter la démarche. Finalement, l'analyse thématique des entretiens menés avec les élèves de la classe ciblée contribue à apporter un nouvel éclairage sur la mise en place des conditions de responsabilisation lors du cours d'éducation physique et à la santé.

Cependant, une méthode d'analyse différente s'est avérée nécessaire pour répondre à un des objectifs de recherche du projet doctoral, soit de dégager les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. En effet, pour répondre à cet objectif, il a été nécessaire d'aborder les matériaux recueillis sous une nouvelle perspective, centrée sur la qualification des expériences vécues tout au long de la démarche. Cette nouvelle méthode d'analyse doit aller au-delà de la simple description pour tenter de comprendre la dynamique d'appropriation des pratiques. En ce sens, le recours à la méthode d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2008) nous semble approprié pour cette deuxième phase d'analyse.

Selon Paillé et Mucchielli (2008), ce travail d'analyse implique « une intention d'analyse dépassant la stricte synthèse du contenu du matériau analysé et tentant d'accéder directement au sens » (p. 243). La formulation de catégories est à la base de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. La catégorie est porteuse de sens et ainsi, est indissociable du contexte de la pratique de laquelle elle émerge. Pour effectuer ce type d'analyse, il est essentiel pour le chercheur de sortir de la logique de l'analyse de contenu et de chercher plutôt à qualifier le phénomène qui émerge du corpus de données. Paillé et Mucchielli (2008) expliquent :

Le regard ne porte pas sur le contenu strict en tant que tel, il ne vise pas non plus à cerner les détails du témoignage, mais cherche plutôt à nommer la logique sous-jacente, le phénomène traversant l'expérience ou le comportement des acteurs (p. 251).

Une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes a été réalisée sur l'ensemble du corpus de données recueillies au cours du projet. Pour Paillé et Mucchielli (2008), recourir à l'ensemble du corpus est idéal, puisque cela permet « de confronter le discours et la pratique et d'examiner directement les événements et incidents significatifs » (p. 239). Confrontée au corpus de données, la porte d'entrée utilisée par la chercheuse a été de se poser les questions suivantes : « *Que se passe-t-il ici? Je suis en face de quel phénomène?* ». La formulation de catégories selon une perspective conceptualisante passe nécessairement par une démarche continue et itérative, leur sens se construisant au fil des lectures de l'ensemble du corpus.

La démarche générale utilisée pour la conduite de cette deuxième phase d'analyse peut se diviser en trois grandes étapes. Premièrement, une première analyse à l'aide de catégories conceptualisantes est menée de façon systématique sur chacun des matériaux recueillis au cours du projet. Cette analyse conduit dans un premier temps à la formulation de catégories qui qualifient les phénomènes vécus lors de la démarche. En plus de conduire à la spécification des propriétés de chacune de ces catégories, cette première étape permet de mettre en lumière les conditions qui sous-

tendent leur existence. Dans un deuxième temps, les catégories dégagées lors de cette première étape sont placées sur une ligne du temps, ce qui permet de mettre en évidence leur évolution durant le projet. Cette deuxième étape d'analyse permet de mettre à jour d'autres catégories qui se révèlent non pas à un seul moment, mais à l'intérieur d'un certain espace-temps. Finalement, l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes de l'entretien bilan permet tout d'abord de corroborer les processus identifiés lors de la deuxième étape, puis d'en dégager d'autres qui n'apparaissent pas clairement dans la ligne du temps, mais qui sont verbalisés par l'éducateur physique pour qualifier sa démarche.

4. PRÉCAUTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les critères de scientificité d'une recherche-action, tels que proposés par Savoie-Zajc (2001), ont été respectés tout au long du projet afin d'en assurer rigueur et qualité. Nous vous présentons ici les précautions méthodologiques qui ont été prises pour respecter ces critères, soit celui du respect des valeurs et des principes démocratiques, de faisabilité, de cohérence systémique, ainsi que de fiabilité et d'appropriation de la recherche-action.

Le critère de respect des valeurs et des principes démocratiques s'est traduit tout d'abord par la mise en place d'un climat qui valorise l'échange, l'ouverture, la collaboration et la participation tout au long de la recherche-action. L'inclusion et la participation active des éducateurs physiques à chacune des étapes du projet a été une préoccupation constante, de la collecte initiale à l'analyse conjointe, puis à la corroboration des résultats de l'analyse finale. La tenue d'un journal de bord de la chercheuse, de même que la réalisation de rencontres de corroboration en cours et à la fin de chaque cycle permettent aussi d'apprécier l'atteinte de ce critère.

Le critère de faisabilité a été respecté par l'articulation des cycles autour de la résolution de problèmes concrets contextualisés. L'analyse du contexte effectué au tout début du projet a permis de mieux connaître le milieu et de tenir compte de l'influence de facteurs contextuels particuliers sur l'actualisation de la problématique. La flexibilité de la démarche a aussi permis de créer des espaces d'ouverture afin de s'ajuster rapidement et de répondre ainsi plus efficacement aux préoccupations de l'éducateur physique. Par ailleurs, la tenue d'un projet pilote de deux ans a contribué à valider l'intérêt et la pertinence de la problématique en éducation physique et à la santé au primaire, de même que la faisabilité du type de méthodologie envisagée pour le projet doctoral.

Durant neuf mois, plusieurs entretiens semi-dirigés et réflexions postséances orientés sur des thèmes précis, soutenus par des observations participantes régulières ont été réalisés conjointement avec chaque éducateur physique. En ce sens, l'intensité de la démarche vécue apporte un premier éclairage sur le respect du critère de cohérence systémique du projet. La réalisation d'un journal de bord de la chercheuse de plus de cent pages pour chacune des démarches permet de documenter systématiquement le déroulement de la recherche, assurant ainsi la rigueur de la collecte des données. De plus, l'intégration de diverses méthodes de collecte de données et la mise en relation de témoignages de différentes sources (éducateur physique, chercheuse et élèves du groupe ciblé) sur un même objet constituent une triangulation qui vient renforcer ce même critère.

Parallèlement, cette description exhaustive de la démarche de la recherche dans le journal de bord de la chercheuse pose aussi les premières bases du critère de fiabilité de la recherche. L'initiation à l'autosupervision effectuée lors du projet avait pour finalité d'amener l'éducateur physique à prendre en charge son développement professionnel. Il est ainsi invité à poursuivre cette démarche réflexive bien au-delà des limites temporelles du projet. Afin de faciliter ce transfert, les éducateurs physiques ont pu garder en leur possession tous les outils développés lors du projet,

de même que l'enregistreuse numérique utilisée pour les réflexions postséances. En plus de ce qui précède, la conduite d'un entretien bilan portant explicitement sur l'expérience vécue lors de la recherche-action contribue à l'atteinte du critère d'appropriation puisqu'elle permet d'objectiver la démarche afin de la rendre accessible.

Il est de mise aussi de souligner la participation active du comité d'experts dans l'accompagnement de la chercheuse tout au long de la recherche-action. Des rencontres mensuelles d'objectivation de la démarche ont permis aux membres du comité de stimuler la réflexion de la chercheuse, de suggérer des hypothèses d'action, de valider les ébauches d'analyse et d'apporter ainsi un éclairage supplémentaire sur l'ensemble du processus. Un tel soutien de la part du comité lors de chacune des étapes de la recherche-action contribue à valider la rigueur de la démarche.

Somme toute, l'attention soutenue et systématique portée à l'atteinte des divers critères de scientificité de la recherche-action nous permet d'assurer la rigueur de la démarche de recherche effectuée. Ainsi, le lecteur peut accorder de la crédibilité aux résultats de l'analyse des expériences vécues par les deux éducateurs physiques, puisqu'ils sont le fruit d'une démarche scientifique rigoureuse.

5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous avons exposé la trame méthodologique générale de la recherche. Nous avons débuté par présenter la nature de la recherche-action, puis une description des principales méthodes de collecte de données utilisées lors de la recherche. L'opérationnalisation des cycles de la recherche-action a constitué le cœur de ce chapitre. Nous y avons vu les étapes générales de la trame méthodologique qui a été vécue avec les deux éducateurs physiques collaborateurs. Finalement, nous avons présenté une synthèse des principales précautions méthodologiques qui permet d'assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Le tableau suivant présente de façon schématique l'opérationnalisation de la recherche-action.

Tableau 6
Synthèse de la trame méthodologique

Cycles et étapes de la recherche		Objectifs spécifiques		Activités et méthodes de collecte des données	Sources des données	Instruments	Méthodes d'analyse des données
		Recherche	Action				
Phase préliminaire	Analyse du contexte			-observation participante;	- cours d'ÉPS;	- journal de bord de la chercheuse;	- analyse thématique.
				- analyse documentaire;	- planification annuelle ÉPS; - projet éducatif de l'école.		
				- entretien semi-dirigé.	- ÉP	- grille d'entretien.	
	1 ^{er} cycle Étape de l' <u>observation</u> : recueillir les préconceptions de la responsabilité	Identifier les préconceptions de la responsabilité	Mobiliser une démarche réflexive pour verbaliser ses préconceptions de la responsabilité	-observation participante;	- cours d'ÉPS;	- journal de bord;	- analyse thématique.
				- entretien semi-dirigé;	-ÉP;	- grille d'entretien;	
				- technique de l'incident critique.	- élèves de la classe ciblée.	- fiches.	
Étapes de <u>réflexion</u> et d' <u>action</u> : présenter de manière schématique les préconceptions de la responsabilité de l'EP et de ses élèves.							

Cycles et étapes de la recherche	Objectifs spécifiques		Activités et méthodes de collecte des données	Sources des données	Instruments	Méthodes d'analyse des données
	Recherche	Action				
2^e cycle Étape préalable : initier l'ÉP au modèle TPSR et à l'auto-supervision Étape de l' <u>observation</u> : observer et analyser les conditions mises en place pour favoriser la responsabilisation en contexte d'ÉPS*	Documenter la démarche d'appropriation de pratiques visant la responsabilisation	Coopérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation en contexte d'ÉPS par le biais d'une démarche d'autosupervision	- séance de formation;	- ÉP et chercheuse;	- journal de bord de la chercheuse;	- analyse thématique.
			a) - observation participante;	-cours d'ÉPS;	- journal de bord de la chercheuse;	
			- entretien semi-dirigé;	-ÉP;	- grille d'entretien;	
			- entretien semi-dirigés individuels;	- élèves du groupe ciblé;	- grille d'entretien;	
			b) - enregistrement vocal d'une réflexion postséance.	- ÉP.	- grille d'entretien réflexion postséance.	
Étapes de <u>réflexion</u> et d' <u>action</u> : a) Interprétation des données avec l'éducateur physique; élaboration et mise en œuvre de nouvelles hypothèses d'action dans le cadre de la démarche d'autosupervision (entretien semi-dirigé); b) Réflexion sur l'action par l'éducateur physique selon une grille de questions; élaboration et mise en œuvre de nouvelles hypothèses d'action (réflexion postséance). * Répétition des étapes d'observation, de réflexion et d'action dans le cadre du processus d'autosupervision (cycles d'initiation à l'autosupervision)						
3^e cycle Étape de l' <u>observation</u> : recueillir les perceptions de l'ÉP sur son expérience	Dégager les processus activés et les conditions qui les sous-tendent lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation	Faire le bilan de la démarche de supervision	- entretien semi-dirigé.	- ÉP.	- grille d'entretien.	- analyse à l'aide de catégories conceptuelles.
Étapes de <u>réflexion</u> et d' <u>action</u> : interprétation des données et élaboration d'un bilan synthèse de la démarche de supervision.						

Cycles et étapes de la recherche	Objectifs spécifiques		Activités et méthodes de collecte des données	Sources des données	Instruments	Méthodes d'analyse des données
	Recherche	Action				
Démarche continue	Documenter la démarche d'appropriation de pratiques visant la responsabilisation		- rédaction d'un journal de bord;	- chercheuse;	- journal de bord de la chercheuse.	- analyse thématique;
			- analyse documentaire;	- courriels échangés, matériel pédagogique et didactique élaboré, etc;		
	Dégager les processus activés et les conditions qui les sous-tendent lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation			- toutes les données recueillies lors de la recherche-action.		- analyse à l'aide de catégories conceptuelles.

QUATRIÈME CHAPITRE

CAROLINE

Le chapitre précédent a permis d'exposer la trame méthodologique générale de la recherche-action. Le présent chapitre décrit l'expérience de la recherche-action telle que vécue avec Caroline. La structure de présentation s'articule autour des trois objectifs de recherche du projet. Après la présentation du contexte dans lequel évolue Caroline, nous documentons les principales étapes de sa démarche. Par la suite, nous illustrons les préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline et de la classe ciblée pour la conduite de la recherche-action. Nous terminons ensuite par la présentation des principaux processus activés par Caroline lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Nous appuyons le contenu de chaque section par des extraits significatifs d'entrevues semi-dirigées, de réflexions postséances et du journal de bord de la chercheuse⁸.

⁸ Les extraits verbatim sont identifiés par la source et la nature des données, la date, le numéro de page et la ligne du début de l'extrait. Par exemple, un extrait identifié comme suit : C120409as-1-3 réfère à un passage débutant à la ligne 3 de la page 1 de la réflexion postséance (*as*) du 12 avril réalisée par Caroline. Dans un même ordre d'idées, on pourrait identifier comme suit un extrait d'un entretien semi-dirigé mené avec Caroline: C130509-3-4, un extrait d'un entretien avec un enfant de la classe ciblée : ENF1-030909-3-15 et un extrait du journal de bord de la chercheuse : jbC121008-35-2.

1. OBJECTIF : DOCUMENTER LA DÉMARCHE D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES VERS L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION

1.1 Contexte

Caroline est une éducatrice physique de 27 ans qui en est à son quatrième contrat d'enseignement. Cette année, son contrat d'enseignement de 78% est fractionné entre deux écoles primaires. Elle a une tâche de 43% à l'école ciblée par le projet, combinée à une tâche de 35% dans une autre école de la région. Dans les deux écoles, elle est la seule enseignante et intervient auprès des élèves de la maternelle à la 6^e année. Puisqu'elle n'est présente que deux journées et demie par semaine à l'école ciblée par le projet, elle déplore manquer plusieurs occasions de voir évoluer ses élèves dans leur vie scolaire.

L'école ciblée pour le projet est située dans un milieu rural. Regroupant une centaine d'élèves, cette école obtient un indice de défavorisation⁹ de 1 pour le faible revenu, ainsi que pour le milieu socioéconomique (Gouvernement du Québec, 2008). Le faible nombre d'élèves demande une organisation particulière. Les élèves sont répartis en cinq groupes-classes, soit les maternelles, les 1^{re} et 2^e année, les 2^e et 3^e année, les 3^e et 4^e année et les 5^e et 6^e année. Une classe regroupe environ une vingtaine d'élèves. Après le congé des Fêtes, pour réagir aux retards d'apprentissage de certains élèves, la direction a redistribué les élèves dans les groupes. Les élèves de 1^{re} année ont été isolés dans un seul groupe-classe et un super groupe-classe de 2^e-3^e année a été créé. Ce dernier a bénéficié du soutien de deux titulaires jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Bien que l'école soit bien nantie en termes de matériel, l'éducatrice physique révèle que le gymnase est sa plus grande problématique. Ce dernier, situé au sous-sol

⁹ Sur une échelle de 10. Plus l'indice est élevé, plus le niveau socioéconomique est faible. Dans le cas de l'école de Caroline, un indice de 1 témoigne d'un milieu favorisé.

de l'établissement, a une surface de moins de 120 mètres carrés. Le plafond est situé à moins de quatre mètres du sol, ce qui, aux dires de Caroline, complexifie la programmation d'activités. Cette caractéristique des lieux rend la pratique de sports comme le basket-ball et le volley-ball difficile. Caroline affirme qu'elle doit presque toujours adapter ses jeux pour assurer la sécurité des élèves. À l'occasion, elle permet à la moitié de son groupe d'aménager l'espace adjacent qui sert de vestiaire pour faciliter l'engagement moteur de ses élèves. Il lui est alors difficile de faire de la supervision active, puisqu'un corridor et deux murs séparent les deux espaces.

L'éducation physique et à la santé est valorisée à l'école : on lui consacre 150 minutes au 1^{er} et 2^e cycle, et 120 minutes au 3^e cycle. L'éducatrice physique affirme bénéficier d'un bon support autant de la direction que des titulaires de classe. Cependant, puisque la directrice œuvre à trois écoles, elle n'a que peu d'occasions de la rencontrer directement et communique plutôt par courriel. Elle affirme que les élèves bénéficient des services d'un psychologue, bien qu'elle n'ait jamais eu la chance de le rencontrer.

La classe ciblée pour la conduite du projet est celle de 5^e et de 6^e année. Le groupe est composé de 13 élèves de 5^e année et de dix élèves de 6^e année. Les élèves de 6^e année ont la chance d'avoir la même titulaire pour une deuxième année consécutive. Le groupe est composé d'une majorité de filles. Selon Caroline, cela a pour conséquence de favoriser le placotage. La classe est composée de plusieurs leaders, tous des élèves de 6^e année. Ces derniers sont impliqués dans différents sports extrascolaires et adorent la compétition. Ils exercent selon Caroline un leadership positif sur le reste du groupe qui n'a pas d'autre choix que d'embarquer dans leur sillon. Lors du premier entretien, Caroline rapporte ne pas vivre de problématique majeure, sauf avec une élève qui vit des défis au niveau de la participation. Danika¹⁰ aura 14 ans pendant l'année scolaire et est beaucoup plus mature physiquement que ses camarades de classe. Certaines activités, dont la course

¹⁰ Les noms sont fictifs afin de préserver l'anonymat des élèves.

et les sauts, l'indisposent grandement. Elle refuse de participer à la majorité des activités proposées par Caroline et lorsqu'elle le fait, elle est souvent en retrait. Outre ce cas, Caroline ne relève a priori aucune autre problématique avec ce groupe-classe en éducation physique et à la santé. Elle avoue cependant que les difficultés sont plus présentes avec ses autres groupes.

L'analyse des entretiens et des observations participantes réalisés lors de la phase préliminaire permet de dégager certains éléments qui sous-tendent l'enseignement de Caroline. Un premier élément réfère à la centration sur soi manifestée d'entrée de jeu par Caroline, tant dans son discours que dans sa pratique. Cette centration sur soi se définit comme la préoccupation de l'enseignant de préserver son statut en priorisant l'impact sur soi de ses interventions. Durant la phase préliminaire, cette centration sur soi s'est manifestée dans un premier temps par la sensibilité de Caroline face au bon déroulement de la séance. Il est important pour elle de garder le contrôle sur son groupe. Lorsque questionnée sur sa planification d'activités, elle répond :

Parce qu'au début de l'année, quand je suis dans une nouvelle école, j'aime mieux avoir mes groupes à l'intérieur. [...] Après ça, je peux aller dehors pis ça me dérange moins. Comme les 5^e-6^e, il n'y aura pas de problème. Première, deuxième année, je ne sortirais pas tout de suite. Juste dans le gymnase, ils ne sont pas sécuritaires, pis ils ne sont pas respectueux un envers l'autre là. (C141108-15-5)

La centration sur soi se manifeste aussi lorsqu'il est question d'apprentissage. Par exemple, Caroline adapte ses objectifs d'apprentissage en fonction des plus faibles en exigeant minimalement la maîtrise d'un objectif commun pour tout le groupe. Elle utilise aussi le jeu pour s'assurer de la collaboration de ses élèves et a tendance à plier facilement face aux tentatives de négociation de la tâche de certains élèves.

Un autre élément qui émerge de la phase préliminaire est l'enthousiasme de Caroline face au projet. Caroline y voit un bon moyen de faire le pont entre la théorie

et la pratique. Dès la première rencontre, l'objectif de Caroline est très clair : elle veut implanter le projet dans toutes ses classes. Elle propose elle-même les dates de rencontre et envisage avec joie chacune des visites de la chercheuse. Elle cherche à faciliter la collecte de données avec les élèves, par exemple en proposant un local, en fournissant les crayons et en adaptant l'activité pour faciliter le retrait temporaire des élèves volontaires. Caroline manifeste aussi une certaine curiosité face au déroulement de la recherche-action. Elle questionne la chercheuse sur les réponses de ses élèves, sur le cheminement des autres participants au projet et sur les outils disponibles.

1.2 Déroulement de la démarche de Caroline

Le déroulement de la démarche constitue un résultat en soi, puisqu'il témoigne de l'expérience de Caroline dans l'opérationnalisation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Dans un premier temps, nous illustrons les principales étapes de la démarche de Caroline.

Pour permettre une vision globale de la recherche-action, nous présentons le calendrier de la démarche réalisée en collaboration avec Caroline. Il permet de qualifier l'étendue des activités menées durant l'année scolaire 2008-2009.

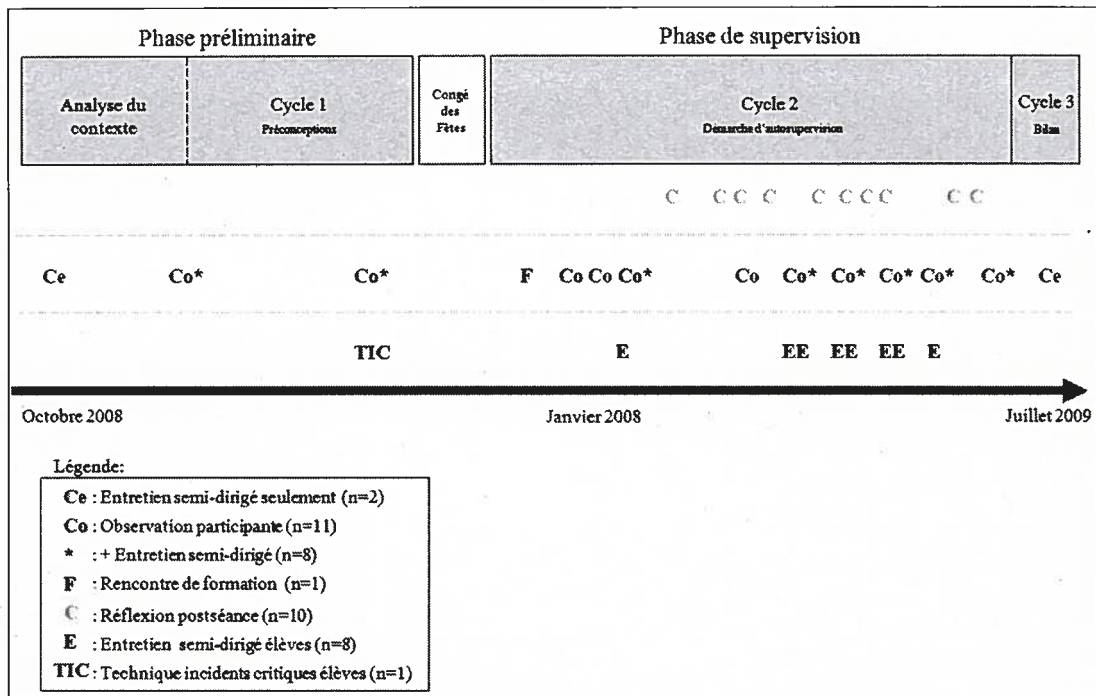


Figure 6 – Calendrier de la démarche - Caroline

Le tableau suivant présente quant à lui une synthèse des différentes activités de collecte des données en fonction des cycles et des étapes de la recherche-action menée en collaboration avec Caroline et les élèves de sa classe.

Tableau 7

Schématisation de la démarche - Caroline

Cycles et étapes de la recherche		Activités et méthodes de collecte des données	n=	Sources des données
Phase préliminaire	Analyse du contexte	Observation participante	1	Cours d'éducation physique et à la santé
		Entretien semi-dirigé	1	Éducateur physique
		Analyse documentaire		Projet éducatif de l'école; données du MELS.
	1 ^{er} cycle : identifier les préconceptions de la responsabilité	Observation participante	1	Cours d'éducation physique et à la santé
		Entretien semi-dirigé	1	Éducateur physique
		Technique de l'incident critique	1	Élèves de la classe ciblée (n=8)
2 ^e cycle : opérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation en contexte d'ÉPS par le biais d'une démarche d'autosupervision	Rencontre de formation : a) initiation aux fondements du modèle TPSR et b) initiation à l'auto-observation et à l'auto-analyse de ses pratiques	1	Enregistrement de la rencontre de formation entre la chercheuse et l'éducateur physique	
	Observation participante	9	Cours d'éducation physique et à la santé	
	Entretien semi-dirigé	6	Éducateur physique	
	Enregistrement vocal d'une réflexion postséance par l'éducateur physique	10	Éducateur physique	
	Entretien semi-dirigé individuel	8	Élèves de la classe ciblée	
3 ^e cycle : faire le bilan de la démarche de supervision	Entretien semi-dirigé	1	Éducateur physique	
Démarche continue	Rédaction d'un journal de bord		Chercheuse	
	Analyse documentaire		Courriels échangés, matériel développé, liste de classe, activités, etc.	

Cette schématisation des activités de collecte de données permet d'apporter un premier éclairage sur l'ampleur de l'implication de Caroline dans la recherche-action. La présence relativement importante d'activités réalisées avec le soutien de la chercheuse témoigne d'un certain degré de dépendance, comme nous allons le constater plus loin. Ce tableau permet également de qualifier l'intensité de la démarche vécue par Caroline.

Dans un deuxième temps, nous présentons le déroulement plus détaillé de la démarche d'accompagnement de Caroline. Après avoir relaté les principaux moments clés de la phase préliminaire, nous documentons le déroulement des cycles de supervision menés avec Caroline. Nous identifierons ensuite les principaux faits saillants du parcours de Caroline et leurs impacts sur la nature et l'intensité de l'accompagnement offert par la chercheuse.

1.2.1 Phase préliminaire

Caroline a été recrutée quelques mois avant le début de l'année scolaire 2008-2009. Elle avait été mise au courant du projet par l'éducatrice physique qui a collaboré au projet pilote en 2006-2008. Après un échange de quelques courriels en début d'année scolaire pour valider son intérêt, nous avons convenu d'une première rencontre le 30 octobre 2008. Cette rencontre a été réalisée dans un contexte informel. Puisque nous nous étions déjà rencontrées dans d'autres contextes, cette première rencontre avait pour objectifs de présenter les différentes étapes du projet et de s'entendre sur les rôles et les responsabilités de chacune.

La première observation participante en gymnase a été réalisée deux semaines plus tard, soit le 14 novembre 2008. Ce fut l'occasion de faire connaissance avec les élèves de la classe ciblée et de voir pour une première fois le contexte dans lequel Caroline évoluait. Chacune des deux observations réalisées lors de la phase préliminaire a été suivie d'un entretien semi-dirigé. Un premier entretien a été

consacré à l'identification des paramètres sociodémographiques de Caroline, de son groupe d'élèves et du milieu de vie de l'école. Ces informations ont été utilisées pour construire l'analyse du contexte. Le deuxième entretien était quant à lui orienté sur l'identification des préconceptions de la notion de responsabilité chez Caroline. Un court moment au début de la rencontre de formation de la phase d'autosupervision a été réservé pour permettre à Caroline de corroborer ses préconceptions et de réagir face aux préconceptions de ses élèves qui ont émergé de la technique d'incidents critiques réalisée lors de la deuxième visite. La phase préliminaire s'est terminée après la corroboration par Caroline de ses préconceptions de la notion de responsabilité. Ces schémas sont présentés au point 2 du présent chapitre.

1.2.2 Phase de supervision

Le processus d'autosupervision s'est entamé avec la tenue d'une rencontre de formation. D'une durée d'une heure 45 minutes, elle s'est déroulée le 21 janvier 2009 chez Caroline. Lors de cette rencontre, Caroline exprime un besoin d'encadrement, qui se traduit entre autres par la demande d'une marche à suivre claire pour la présentation des affiches de responsabilisation aux élèves et d'une liste de stratégies parmi lesquelles choisir. Au cours de la rencontre de formation, Caroline cherche constamment à établir un lien entre les concepts présentés et ce qu'elle fait déjà en pratique. Elle se sert souvent de faits vécus avec ses élèves pour exemplifier les niveaux de responsabilisation. Par exemple, après la présentation du niveau 2 (participation) :

J'en ai un, 5^e année, lui dès que ça ne marche pas, il essaie une fois, pis si ça ne marche pas, il ne comprend pas, c'est fini pis il boude, pis il va s'asseoir dans un coin là. Comment je fais pour l'aider? Pour l'amener plus loin là? (C210109-31-20)

Caroline manifeste aussi une attitude d'ouverture prudente face à l'introspection suggérée par le projet, pourvu que cela se déroule à son rythme.

Oui, mais il y a tout le temps... c'est réaliste, mais... oui, il y a des choses que je fais déjà, mais... oui, il y a toujours place à l'amélioration, pis il y a des choses à améliorer, pis... il y a des choses que je vais me dire... tu sais, que je vais plus penser « ah oui, il faudrait que je fasse attention à telle affaire, telle affaire, pis... ». Tu sais, dans mon enseignement de tous les jours, je vais essayer de penser à ça pis de faire attention là. Oui, c'est ça. Mais oui, c'est réaliste. Mais je pense en l'intégrant petit peu par petit peu là. Travailler sur des choses... tu sais, comme mettons, avant, je trouvais que je n'encourageais pas trop les élèves. Pis là, ma mission cette année, c'était l'encouragement. Ben là, je n'arrête plus! (C210109-43-11)

Elle avoue honnêtement qu'elle devra se responsabiliser vis-à-vis la rigueur de la démarche d'autosupervision.

Caroline a entamé l'enregistrement de ses réflexions postséances plus d'un mois après la rencontre de formation. Au total, elle a réalisé l'enregistrement de dix réflexions postséances au cours de la recherche-action. La démarche de supervision a été appuyée de neuf observations participantes et de six entretiens semi-dirigés. Les entretiens et les observations portent sur les conditions de responsabilisation offertes dans la programmation d'activités. La chercheuse a aussi réalisé des entretiens avec huit enfants de la classe ciblée lors de cinq visites différentes dans le milieu. Ces entretiens, qui portent sur les conditions de responsabilisation perçues par les élèves, ont permis de voir selon une nouvelle perspective les éléments identifiés au cours de la démarche. Les différentes grilles d'entretien utilisées sont présentées en annexe.

L'accompagnement offert initialement par la chercheuse lors de cette phase, qui s'appuie sur le modèle d'autosupervision, avait pour objectif d'initier l'éducatrice physique à l'auto-observation et à l'auto-analyse de ses pratiques visant la responsabilisation. Dès le début de la démarche d'autosupervision, la capacité de Caroline de prendre en charge son développement professionnel et d'être autonome dans la résolution de problèmes pédagogiques a été questionnée. Elle a tout de suite éprouvé de la difficulté à opérationnaliser le processus d'autosupervision. Elle a manifesté un besoin d'encadrement plus serré, en posant notamment plusieurs

questions pour clarifier la nature des questions de la réflexion postséance. La première occasion d'analyse de ses pratiques s'est d'ailleurs déroulée en présence de la chercheuse, qui posait les questions de la réflexion postséance sous forme d'un entretien semi-dirigé. Les notes inscrites dans le journal de la chercheuse suite à cet entretien nous indiquent que Caroline ne semblait pas très à l'aise avec la démarche d'introspection.

Un indice qui témoigne de cette difficulté à opérationnaliser le processus d'autosupervision est le délai de plusieurs semaines entre la formation initiale et la réalisation de la première réflexion postséance. Caroline a par ailleurs confié lors de la séance du 20 mars qu'elle avait réalisé les trois premiers enregistrements de réflexions postséances en rafale la veille de la visite de la chercheuse, bien que plusieurs jours voire même des semaines s'étaient écoulés depuis ces séances. À l'écoute de ces enregistrements, on constate que Caroline consacre davantage d'attention à la description contextuelle de la séance qu'à la réflexion sur l'action et à l'élaboration de nouvelles hypothèses d'action pour la responsabilisation des élèves.

Les premières observations participantes menées par la chercheuse à la suite de la rencontre de formation relèvent une problématique prioritaire à l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Des lacunes dans la mise en place de conditions essentielles à une intervention efficace, notamment quant à la qualité de la programmation et à l'organisation de la séance, ont été mises à jour lors de ces observations. Ces constats ont mené à la réorientation de l'objet de supervision. Lors de la visite du 20 mars, une discussion est menée avec Caroline sous l'angle des facteurs à considérer pour susciter la motivation des élèves. Cette discussion, qui se veut centrée sur les préoccupations de Caroline, a amené la formulation de nouvelles questions pour la réflexion postséance. L'ajustement de la grille d'entretien de la réflexion postséance vise à orienter Caroline sur la mise en place de conditions essentielles à un enseignement efficace, préalables à tout questionnement sur la responsabilisation. Ces nouvelles questions portaient sur les occasions qu'avaient les

élèves de relever des défis, de progresser dans leurs apprentissages et de pratiquer l'activité, ainsi que leur niveau d'intérêt face à l'activité proposée. Une dernière question portait sur le potentiel responsabilisant de l'activité proposée. Toutes ces questions avaient pour objectif de centrer l'attention de Caroline sur l'activité et l'effet de cette dernière sur ses élèves. La grille ajustée a été remise à Caroline lors de la séance du 20 avril. Des questions de même nature ont été ajoutées à la grille d'entretien des élèves à partir de ce moment.

La difficulté de Caroline à actualiser la démarche d'autosupervision a aussi mené à l'intensification des visites sur le terrain et à l'implication plus soutenue de la chercheuse dans le processus. Rapidement, les observations participantes s'élargissent à tous les groupes et non seulement à la classe ciblée par le projet. Cet ajustement a été rendu nécessaire à la suite du changement de l'objet de supervision. En effet, la problématique observée s'applique à l'ensemble des groupes-classes et est même plus importante avec les plus jeunes. Nous avons émis l'hypothèse que la portée de l'accompagnement pourrait être plus grande en élargissant le rayon d'action à tous les groupes. À partir de la rencontre du 20 mars, les interventions de la chercheuse ont surtout ciblé les conditions essentielles à un enseignement efficace. Parmi les stratégies utilisées, certaines étaient invasives et avaient pour objectif de modéliser certaines pratiques, tandis que d'autres étaient davantage suggestives, basées sur la bonification du répertoire de stratégies. Par exemple, voici une intervention tirée du journal de bord de la chercheuse portant sur la qualité de la programmation d'activités.

En revenant du dîner, nous avions les 1^{re} année. Caroline m'a avoué au début de la journée qu'elle ne savait pas quoi faire avec eux. Elle a proposé des jeux occupationnels comme l'endormeur et le parachute. Devant mon manque d'enthousiasme sûrement flagrant, elle a proposé la tague. Je lui ai tout de suite dit qu'il fallait voir à ce qu'il n'y ait pas d'exclusion. Elle a dit que c'était une bonne idée. Je lui ai alors proposé plein de sortes de tague où il y avait possibilité de se sortir rapidement d'impasse. Elle a bien aimé le concept. Elle voulait aussi les faire courir en début de cours. Et elle m'a dit qu'elle allait terminer avec une relaxation pour ne pas donner un groupe énervé à la prof ensuite. (jbC200409-64-24)

Quelques interventions portaient aussi sur les stratégies visant la responsabilisation des élèves. Ces interventions étaient surtout basées sur le renforcement positif de stratégies employées par Caroline, souvent à son insu. Voici un extrait du journal de bord de la chercheuse qui en relate un exemple.

Je lui ai dit qu'elle avait bien identifié que David évoluait au niveau 2, mais qu'il avait besoin d'encadrement pour y rester et qu'elle avait bien réagi en lui donnant un défi au diabolo. Je lui ai dit qu'elle lui avait donné une bonne stratégie pour favoriser sa participation. Une lueur est apparue dans ses yeux. Elle m'a dit qu'elle n'avait pas vu ça de même, mais que c'était vrai que ça avait bien été avec David aujourd'hui. (jbC-200309-45-4)

Vers la fin du processus de supervision, on peut constater une légère modification dans la nature des réflexions postséances enregistrées par Caroline. La verbalisation des stratégies employées est plus présente, de même que la réflexion sur l'action et sur les activités proposées. Toutefois, l'élaboration d'hypothèses d'action concrètes pour la séance suivante est toujours absente.

Le changement de l'objet de supervision en cours de projet a eu peu d'impact sur l'amélioration des conditions mises en place pour un enseignement efficace. Les dernières observations participantes ont relevé les mêmes problématiques que celles identifiées au départ, tant au niveau de la programmation que de l'organisation de la séance. Bien que le discours de Caroline ait laissé émerger de nouvelles

préoccupations au cours de la démarche, force est de constater que les changements n'ont pas été actualisés dans ses pratiques d'enseignement.

À la fin de l'année scolaire, soit le 2 juillet 2009, un entretien bilan d'une durée de deux heures 20 minutes a été conduit avec Caroline. Cette rencontre avait pour objectif de faire le bilan de la démarche et ainsi donner l'occasion à Caroline de qualifier l'expérience vécue au cours des neuf mois du projet. Par l'entremise d'une grille d'entretien semi-dirigé, Caroline était invitée à verbaliser les processus vécus lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. L'analyse des entretiens et des observations réalisés lors de la démarche d'autosupervision a permis l'identification d'indices qui corroborent en tout ou en partie les processus ainsi verbalisés lors de l'entretien bilan. Ces processus sont présentés au point 3 du présent chapitre.

2. OBJECTIF : IDENTIFIER LES PRÉCONCEPTIONS DE LA NOTION DE RESPONSABILITÉ

Lors de la phase préliminaire, un cycle de recherche-action a été mis en branle avec pour objectif de recherche d'identifier les préconceptions de la notion de responsabilité. Dans un premier temps, l'éducatrice physique a mobilisé une démarche réflexive pour verbaliser ses préconceptions de la notion de responsabilité. Ces préconceptions ont été recueillies à l'aide d'un entretien semi-dirigé. Par la suite, la conduite d'une technique de prélèvement de perceptions, celle de l'incident critique, a permis d'identifier les préconceptions de la notion de responsabilité des élèves de la classe ciblée. L'analyse conjointe des préconceptions des élèves a été réalisée en fin de cycle avec Caroline. À cette occasion, cette dernière a pu réagir aux préconceptions de ses élèves en plus de corroborer les siennes. La phase préliminaire se termine par la schématisation des préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline et de ses élèves.

Dans un premier temps, nous vous présentons les préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline, puis celles de ses élèves. Par la suite, nous relevons les principales réactions de Caroline lors de l'analyse conjointe des résultats.

2.1 Préconceptions de Caroline

Pour Caroline, la notion de responsabilité peut se définir de plusieurs manières. Elle illustre ses préconceptions de la notion de responsabilité sur une cible avec au centre « être à son affaire ». Pour Caroline, être à son affaire, c'est participer, travailler et s'engager dans la réalisation d'une tâche, faire ce qui est demandé, tout en respectant les règlements, les consignes et le fonctionnement de la classe. Cela représente le minimum requis qu'elle demande à ses élèves. Dans un deuxième temps, elle voit dans la notion de responsabilité le fait de « s'assumer » et « faire preuve de jugement ». Pour Caroline, faire preuve de jugement implique d'être en mesure de distinguer le bien et le mal et de faire des choix responsables. S'assumer implique d'être capable de gérer ses conflits, de communiquer avec l'autre et de l'écouter, d'être capable de se remettre en question, d'admettre ses torts et d'accepter les conséquences de ses paroles, gestes, comportements et attitudes. Finalement, une troisième perception de la notion de responsabilité réfère à « prendre des initiatives ». Selon Caroline, c'est ce qui est le plus difficile à faire pour les élèves. En ce sens, elle ne l'exige pas de tous, puisqu'elle ne croit pas que tous les élèves possèdent la capacité de le faire. Pour prendre des initiatives, un élève doit trouver des solutions aux problèmes vécus en classe, demander de l'aide, proposer et donner de l'aide à ceux qui ont de la difficulté, animer des jeux, expliquer des exercices, bien travailler en équipe, poser des questions, apporter de nouvelles idées à la classe et être proactif. La figure suivante illustre les préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline.

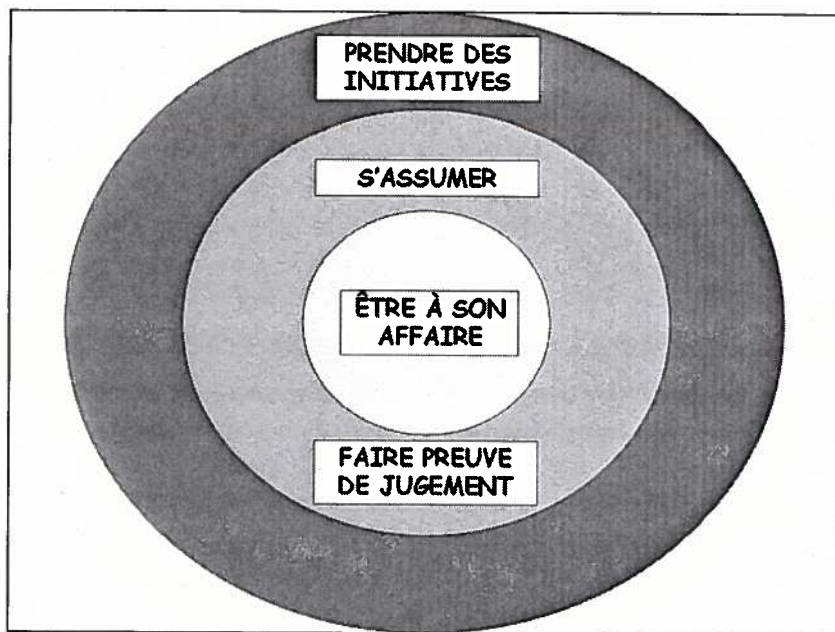


Figure 7 – Schéma des préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline

Chacun des éléments des préconceptions de Caroline est défini dans le tableau synthèse suivant.

Tableau 8

Préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline

Thème	Définitions
Être à son affaire	L'élève qui est à son affaire : <ul style="list-style-type: none"> - participe, travaille et s'engage; - fait ce qui est demandé; - est actif; - respecte les règlements et écoute les consignes; - respecte le fonctionnement, le cadre de la classe.
S'assumer et faire preuve de jugement	L'élève qui s'assume et qui fait preuve de jugement : <ul style="list-style-type: none"> - distingue le bien et le mal; - est capable de gérer ses conflits; - communique avec l'autre, écoute l'autre; - est capable de se remettre en question; - est capable d'admettre ses torts; - fait des choix responsables; - accepte les conséquences de ses paroles, gestes, comportements, attitudes.
Prendre des initiatives	L'élève qui prend des initiatives : <ul style="list-style-type: none"> - communique ses idées; - trouve des solutions aux problèmes vécus en classe; - demande de l'aide; - propose et donne de l'aide à ceux qui ont de la difficulté; - anime des jeux, explique des exercices; - travaille bien en équipe; - pose des questions; - apporte de nouvelles idées à la classe; - est proactif.

2.2 Préconceptions des élèves de la classe ciblée

La technique de l'incident critique a été mise en œuvre avec les élèves de la classe de Caroline lors de la séance du 16 décembre. Ce matin-là, huit élèves ont les autorisations nécessaires (formulaire de consentement signé) et manifestent l'intérêt de participer à l'activité. Pendant le cours d'éducation physique, deux élèves volontaires à la fois ont l'autorisation de rejoindre la chercheuse dans un local adjacent. Lorsqu'un élève a terminé, il réintègre l'activité en cours en remplaçant un

autre élève qui manifeste le désir de participer au projet. Une fois en présence de la chercheuse, les élèves doivent raconter par écrit un événement dans leur cours d'éducation physique et à la santé où ils ont été responsables (fiche jaune) et un événement où ils n'ont pas été responsables (fiche bleue). Un exemple de ces fiches est présenté à l'annexe L.

Au total, 16 événements ont été répertoriés par les élèves de la classe de Caroline. Ces événements ont été analysés conjointement par l'éducateur physique et la chercheuse. Six thématiques émergent de cette analyse. La première thématique renvoie à l'aide, qui a été énoncée dans six événements. Par exemple, un élève croit qu'il a été responsable lorsqu'il a « aidé beaucoup les autres ». Un deuxième thème est le respect des autres, qui a été cité à quatre reprises. La gestion des conflits occupe la troisième place en étant relatée dans trois événements. Finalement, l'inclusion, être un modèle et le respect des consignes récoltent chacun un seul énoncé. Le tableau suivant présente des exemples de préconceptions de la notion de responsabilité des élèves de la classe ciblée de Caroline.

Tableau 9

Exemples de préconceptions de la notion de responsabilité des élèves de la classe ciblée (Caroline)

Thématiques émergentes	Exemples d'énoncés	
Aide (n=6)	<i>Je suis responsable...</i> <i>J'ai aidé beaucoup les autres. Je me suis sacrifié pour mon équipe, j'ai lancé des ballons.</i>	<i>Je ne suis pas responsable...</i> <i>Je n'ai pas bien joué et je n'ai pas aidé l'équipe.</i>
Respect des autres (n=4)	<i>Dans notre équipe de basketball, ça allait bien ensemble.</i>	<i>Quand j'ai lancé le ballon dans la face d'Éliane.</i>
Gestion des conflits (n=3)	<i>Quand il y a eu une chicane dans mon équipe et que j'ai dit d'arrêter.</i>	<i>Pendant les pyramides, il y avait de la chicane.</i>
Inclusion (n=1)		<i>L'année passée, je devais me mettre avec Rémi, mais je ne voulais pas, ça fait que je n'ai pas fait le petit spectacle.</i>
Modèle (n=1)	<i>Quand on fait des pyramides devant toute l'école.</i>	
Respect des consignes (n=1)		<i>Quand il fallait, dans un jeu, attraper les ballons et que je ne le faisais pas.</i>

2.3 Analyse conjointe des résultats

Un moment au début de la rencontre de formation a été consacré à l'analyse conjointe des préconceptions des élèves et à la corroboration par Caroline de ses préconceptions de la responsabilité. La première réaction de Caroline s'est manifestée lors de la corroboration de ses propres préconceptions de la notion de responsabilité. Elle exprime un sentiment d'impuissance face à l'ampleur des attentes qui reposent sur les enfants en termes de responsabilisation.

On en demande beaucoup, hein? Pauvres enfants! On essaie de leur montrer ces belles choses-là, pis de les amener à s'améliorer, mais... tu sais, c'est dur de tout faire ça là! C'est quelque chose là! Même pour nous autres, ce n'est pas tout le temps facile. On fait ce qu'on peut. (C210109-1-32)

En prenant connaissance des résultats de ses élèves, Caroline n'est pas surprise de voir que la thématique la plus importante est celle d'aider les autres. Elle affirme que c'est particulier à cette classe, qu'elle considère plus mature et autonome.

Mais cette classe-là, ils sont beaucoup... ils sont très actifs, très sportifs, pis... tu sais, compétition, mais saine là. Ça fait que oui, sur le respect des règlements, ils sont bons. (C210109-9-26)

Elle est aussi contente de voir que les exemples donnés par ses élèves touchent toutes les catégories qu'elle a elle-même énoncées lors de la schématisation de ses préconceptions de la notion de la responsabilité.

3. OBJECTIF : DÉGAGER LES PROCESSUS ACTIVÉS LORS DE L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION

La démarche d'analyse réalisée pour dégager les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation s'est déroulée en trois temps. Premièrement, une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes a été menée de façon systématique pour chacun des matériaux recueillis lors de la démarche avec Caroline, soit les notes de terrain qui relatent plus de 60 heures d'observation participante, ainsi que la retranscription de 400 minutes d'entretiens semi-dirigés et de réflexions postséances. Cette analyse a conduit dans un premier temps à la formulation de catégories qui qualifient les processus vécus par Caroline lors de la démarche. De plus, elle a permis de mettre en lumière la présence de conditions qui semblent avoir une influence sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Dans un deuxième temps, les catégories dégagées lors de cette première étape ont été placées sur une ligne du temps, ce qui a permis de mettre en

évidence l'évolution de certains processus durant le projet. Ce deuxième niveau d'analyse a entre autres mené à la mise à jour d'autres processus qui se sont révélés non pas à un seul moment, mais à l'intérieur d'un certain espace-temps. Finalement, l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes de l'entretien bilan mené avec Caroline a permis tout d'abord de corroborer les processus identifiés lors de la deuxième étape, puis de dégager d'autres processus qui n'apparaissent pas clairement dans la ligne du temps, mais qui ont été verbalisés par Caroline pour qualifier sa démarche.

Nous présentons les processus activés lors de la phase de supervision menée avec Caroline. Dans un premier temps, nous identifions les catégories qui ont émergé de la démarche de supervision de Caroline. Par la suite, nous exposons les conditions qui semblent sous-tendre l'existence de ces processus.

3.1 Démarche de supervision

La richesse de la démarche vécue par Caroline se trouve au cœur des difficultés éprouvées, verbalisées ou non, lors du processus de supervision. L'analyse de l'entretien bilan mené à la fin de l'année scolaire, combinée à celle de tous les entretiens et les observations de terrain permettent, au terme d'une démarche rigoureuse et systématique de plus de dix mois, de dégager quatre catégories qui qualifient la démarche de supervision auprès de Caroline.

3.1.1 Inefficacité opérationnelle

Une première catégorie met en lumière l'*inefficacité opérationnelle* manifestée par Caroline, c'est-à-dire la difficulté de mettre en place les conditions nécessaires pour amener les élèves à progresser dans leur responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Cette difficulté d'opérationnalisation est proportionnelle au niveau de responsabilisation visé. En d'autres mots, elle est plus

importante lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser des stratégies visant à développer l'autonomie ou le leadership des élèves, par exemple.

Ça, je trouvais ça plus dur, oui... Plus que ça allait, plus que ça montait (*les niveaux de responsabilité*), plus que c'était... c'est dur là.
(C020709-7-13)

La présence de paradoxes entre le discours que tient Caroline et ce qu'elle met en pratique est une propriété de l'inefficacité opérationnelle. Par exemple, Caroline indique à plusieurs reprises lors des entretiens semi-dirigés l'importance pour les élèves d'avoir des fiches de progression pour autoévaluer leurs apprentissages. Par contre, bien qu'elle possède plusieurs chartes à cet effet, elle les utilise rarement dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé, préférant laisser la liberté à ses élèves d'explorer à l'aide du matériel à leur disposition.

On retrouve aussi dans le discours de Caroline une forme de fuite vers l'avant, qui se traduit par l'utilisation du vocable « il faudrait que » lors des entretiens semi-dirigés et des réflexions postséances. Ce discours est rarement suivi d'actions concrètes. Les actions subséquentes sont toutefois absentes même lorsqu'elle utilise un vocable d'action de type « je vais mettre en place » ou « je veux faire ». En ce sens, même s'il y a verbalisation d'une intention initiale, elle ne se concrétise pas dans la pratique.

Le manque de suivi des interventions effectuées constitue une autre propriété de l'inefficacité opérationnelle. Par exemple, Caroline a implanté à partir de la séance du 8 avril un système d'autoévaluation par les élèves de leur niveau de responsabilisation. Au début de chaque cours, chaque élève était invité à inscrire sur une feuille apposée à l'entrée du gymnase son objectif pour la séance. De son propre aveu, Caroline a effectué peu de suivi de cette stratégie et les élèves ont rapidement arrêté de l'utiliser. Voici un extrait du journal de bord de la chercheuse :

Pendant le cours Karine, une des jumelles, est venue la voir (*Caroline*) pour lui demander un crayon pour inscrire son objectif. Mireille a fait de même. Sur la feuille, elles étaient les seules. La grande majorité de la classe n'avait rien écrit depuis des semaines. Caroline me dira à la fin du cours qu'elle est surprise que ça ait duré si longtemps, puisque d'habitude, ils lâchent bien avant ça. (jbC120609-88-41)

Pourtant, elle mentionne lors de l'entretien bilan l'efficacité de la stratégie d'autoévaluation et son désir de l'implanter encore l'année prochaine. Cet exemple soulève encore une fois l'écart entre le discours et la pratique de Caroline.

L'inefficacité opérationnelle se traduit aussi par une inaction pratique, plus précisément la difficulté d'identifier les problématiques et d'apporter des ajustements en cours d'action. En effet, à plusieurs reprises pendant les observations participantes, Caroline aurait pu modifier certaines conditions pour faciliter l'apprentissage des élèves. À titre d'exemple, lors d'un éducatif de football, le jeu était contrôlé par les élèves de 6^e année qui ne faisaient aucune passe à ceux de 5^e année. Ces derniers étaient éliminés en premier et restaient assis sur le banc jusqu'à la fin de la phase de jeu. En plus de favoriser l'exclusion, l'activité en tant que telle n'était pas adaptée à ceux qui éprouvaient le plus de difficulté, puisqu'elle ne leur laissait que peu de temps pour effectuer leur lancer. Caroline n'a apporté aucun ajustement en cours d'action. Ce n'est qu'après la séance, lors de l'entretien semi-dirigé, qu'elle verbalisa les difficultés éprouvées par les élèves de 5^e année et ce qui aurait pu être fait pour faciliter leur apprentissage.

3.1.2 *Nécessité d'encadrement*

En cohérence avec le besoin exprimé par Caroline dès le début du projet, la *nécessité d'encadrement* transparaît autant dans l'entretien bilan que pendant toute la démarche d'autosupervision. Caroline y manifeste de différentes manières son besoin d'être guidée dans ses actions et dans ses réflexions.

Une des propriétés centrales de la nécessité d'encadrement fait référence à la difficulté de Caroline de réfléchir sur ses pratiques. Cette difficulté d'introspection se manifeste par la faible présence de réflexion dans l'action et sur l'action dans les entretiens d'autosupervision. Cette difficulté a été clairement identifiée par Caroline elle-même au tout début du processus d'autosupervision.

Elle m'a dit qu'elle trouvait ça beaucoup plus facile quand je le faisais avec elle (*la réflexion postséance*), qu'elle pouvait plus facilement se concentrer pour réfléchir. (jbC200309-46-44)

Lors de l'entretien bilan, elle ajoute :

J'ai de la misère à revenir sur le comment ça s'est passé pis tout ça. À faire le lien entre la question, pis qu'est-ce qui s'est passé, qu'est-ce que j'ai observé ou qu'est-ce qu'ils m'ont dit, qu'est-ce que j'ai dit ou qu'est-ce que j'ai fait. Tu sais, souvent c'est... souvent, je fais les affaires sans vraiment y penser. Ok, il a de la misère, j'y vais. Ok, je me tiens plus proche de lui physiquement. Mais tu sais, des fois, je n'y pense pas vraiment. (C020709-59-16)

Les caractéristiques des dix réflexions postséances constituent un autre indice de cette introspection difficile. Les réflexions portent plus sur la description du contexte que sur l'analyse des conditions de responsabilisation. La profondeur de ces réflexions est représentative de cette difficulté : peu d'éléments problématiques y sont soulevés et il y a absence d'élaboration d'hypothèses d'action. Le niveau d'analyse est cependant plus élevé lors des deux dernières réflexions postséances, mais ne mène toutefois pas à l'élaboration d'hypothèses d'action efficaces à court terme.

Une autre manifestation de la nécessité d'encadrement se trouve dans l'expression par Caroline de l'impact positif des visites de la chercheuse sur son processus d'appropriation de pratiques visant la responsabilisation.

Parler avec toi directement! Je trouvais ça plus facile. Parce que... ce qui m'aidait aussi, c'est quand tu venais, pis que tu voyais les cours, ben tu posais des questions, pis tu avais sûrement des images dans la tête là de ce qui s'était passé, ça fait que ça, ça m'aidait aussi. [...] Parce que là je suis comme plus dans la pratique là. Pis j'ai aimé ça avoir le lien avec la théorie, pis ça tu m'aidais à le faire. (C020709-65-23)

Lors de la démarche, elle a aussi manifesté le besoin d'avoir une marche à suivre pour la présentation du modèle TPSR à ses élèves, ainsi que des exemples de stratégies de responsabilisation gagnantes. Elle a aussi clairement exprimé le besoin de voir faire des pratiques visant la responsabilisation par d'autres afin de mieux les comprendre et pouvoir par la suite les reproduire dans son contexte.

C : Tu sais, je regarde une collègue avec qui je travaillais avant, pis elle, elle questionnait beaucoup, pis elle allait tout le temps chercher des affaires que je n'avais pas pensé. Je disais « ah, c'est bon! » J'aimais ça. [...] Elle, elle m'aidait vraiment beaucoup sur mon... comment on renforce les apprentissages. *Chercheuse* : Ça fait que dans le fond, si j'essaie de bien comprendre, là ce que tu aimerais présentement, c'est plus une espèce de modeling... par rapport à la responsabilité. C : Oui, m'aider à renforcer des points. Je trouve que j'ai une base, j'ai un départ mettons, mais j'aimerais vraiment avoir des idées de renforcement. Comment je pourrais renforcer ce que je fais là, pis comment le transmettre aux jeunes. (C020709-94-26)

Caroline reconnaît finalement les limites de sa propre responsabilisation qui émergent de ce besoin d'encadrement :

C : J'ai de la misère naturellement avec la structure, à m'organiser, à me structurer... à me discipliner là! *Chercheuse* : Ça fait que dans le fond, l'enregistrement (*des réflexions postséances*), si je fais le lien avec le modèle, c'était plus du niveau 3. C : Oui! *Chercheuse* : C'était difficile, ça fait que moi je suis allée à côté de toi, donc c'était plus du niveau 2! C : C'est ça! (C020709-66-21)

3.1.3 *Centration sur soi*

La *centration sur soi* se traduit par des pratiques et/ou des discours qui témoignent de la préoccupation de préserver son statut en priorisant ses actions en fonction de leur impact sur soi. Une première manifestation de la centration sur soi de Caroline se trouve dans sa sensibilité au bon déroulement de la séance et au respect des règles de vie de la classe. Cette préoccupation, qui a été identifiée dès la phase préliminaire, se manifeste clairement tout au long du projet dans le discours et dans les pratiques de Caroline. Par exemple, dans un entretien semi-dirigé :

Au début, ils étaient placoteux, mais ils se sont repris. Je pense qu'ils ont compris qu'ils n'avaient pas le temps de niaiser si on veut jouer. Pis au début, ils sont arrivés en chialant un peu parce que c'était encore le défi des grands champions. Pis là, ben je leur ai dit qu'on avait changé de jeux. Ils ont tous embarqué, pis ça a bien roulé. (C050209-1-16)

L'extrait suivant traduit l'intention sous-jacente de Caroline en ce qui concerne la responsabilisation de ses élèves.

Chercheuse : Pourquoi c'est important pour toi que tes élèves soient plus responsables? *C* : C'est plus facile pour moi! C'est plus facile... ben pour la gestion en général là. (C020709-35-36)

L'effet recherché du développement de la responsabilité de ses élèves est ainsi de faciliter la gestion du cours d'éducation physique et à la santé.

À plusieurs reprises au cours du projet, Caroline fait le transfert de ses propres besoins présents ou passés sur les élèves. Par exemple, elle fait référence à sa propre expérience en éducation physique pour justifier sa programmation d'activités.

Quand je suis arrivée au secondaire, j'étais en maudit parce que tout le monde savait tout là! Pis là, moi je ne savais rien parce qu'on n'avait pas vu ça au primaire. Je me suis dit « moi là, si un jour je suis prof, mes 6^e vont savoir déjà des règles de base de tous les sports, pis... ils n'auront pas l'air nonos en arrivant au secondaire ». (C200409-19-43)

Elle manifeste aussi de la complaisance envers certains élèves pour s'attirer la collaboration du groupe. Cela se traduit sur le terrain par une iniquité dans l'application des règles et dans la qualité des conditions d'apprentissage offertes aux élèves. Une élève de 5^e année le souligne lors de son entretien avec la chercheuse:

Pis il y a le volleyball, c'est l'fun! Mais qu'est-ce qui est moins le fun, c'est que c'est tout le temps les 6^e année qui sont devant, ça fait qu'on est toujours en arrière, pis ils frappent tout le temps. [...] C'est l'fun jouer au volleyball, les peu de fois que j'ai frappé le ballon, mais... tu essaies de l'attraper, elles se mettent devant, pis elles le frappent. » (ENF4-200409-2-3)

Les choix de moyens d'évaluation reposent aussi sur sa préférence personnelle et non sur les besoins des élèves.

Il y a des feuilles qui sont faites pour le cirque, la gymnastique, pis tout ça. Il faut qu'ils cochent une étoile mettons j'ai réussi, moyen ou je n'ai pas réussi là. Mais ça... pffffff... moi je trouve ça plate personnellement, ça fait que j'essaie de moins les utiliser. (C010509-16-2)

Elle valorise ainsi l'autoévaluation quantitative plutôt que qualitative, parce que « c'est plus facile à prendre. C'est des chiffres. Oui, moi, j'aimais ça au bout là avoir ça! » (C010509-15-22). Cependant, ce sentiment n'est pas partagé par tous ses élèves : « En une minute, il faut que tu fasses entre... on calcule combien de *push-up* on fait là. Ça, je n'aime pas ça » (ENF1-050209-2-11).

La centration sur soi de Caroline se manifeste aussi par le style d'enseignement qu'elle utilise avec ses élèves. Lors des activités individuelles, elle interagit plus souvent avec un ou deux élèves à la fois et concentre ses interventions sur l'atteinte d'un objectif minimum commun à toute la classe. Pendant ce temps, les autres élèves expérimentent diverses actions à l'aide du matériel disponible. En général, lors des activités collectives, ses principales interventions avec le groupe se situent au niveau du respect des règlements du jeu. Durant les transitions entre deux

activités, il lui arrive de questionner le groupe pour faire verbaliser les élèves sur les stratégies, efficaces ou non, qu'ils ont utilisées durant le jeu.

Malgré la réorientation de l'objet de supervision en cours de processus, cela n'a pas eu l'effet escompté de favoriser une préoccupation plus soutenue sur l'activité d'apprentissage. La centration sur soi manifestée par Caroline a été présente tout au long de la recherche-action.

3.1.4 *Responsabilisation réactive*

L'analyse de l'ensemble de la démarche de supervision permet de dégager une catégorie qui qualifie la forme de responsabilisation mise en œuvre par Caroline. La *responsabilisation réactive* se définit comme une intention de responsabilisation orientée sur la gestion des comportements perturbateurs qui repose sur la réaction de l'enseignante face aux situations vécues en classe. Cette forme de responsabilisation est au cœur de l'intervention de Caroline.

La responsabilisation réactive se traduit par une préoccupation marquée de l'enseignante pour le premier niveau du modèle, soit la maîtrise de soi.

J'ai été vraiment surprise qu'ils ne soient pas capables de me dire dans quoi ils s'étaient améliorés, parce que moi, personnellement, j'ai vu une grosse différence dans « je lève ma main, j'attends mon tour pour parler », tu sais, tout ce qui est niveau 1, je voyais vraiment la différence là. Quand je donnais mes explications, quand je parlais, quand j'intervenais, ben ils écoutaient, ils étaient plus à leur affaire, pis je les trouvais beaucoup plus autonomes là-dedans. (C020609as-2-14)

Cette préoccupation est partagée par ses élèves qui font référence à des exemples de respect des règles et des consignes, lorsqu'interrogés sur leur conception de la responsabilité en cours d'année scolaire. Par exemple, voici comment Claude, un

élève de 5^e année, nous explique ce qu'est d'être responsable dans son cours d'éducation physique et à la santé:

Comme ramasser nos affaires, pis tout là. Mettons, tu fais de la jonglerie, tu ne laisseras pas tes balles à terre, tu vas les ramasser. Ben comme autonome un peu là. Tu te places, pis tu es correct là. Tu sais, l'écoute, parce que si tu n'écoutes pas, tu vas sur le banc. Pis là, tu passes quasiment tout ton cours là. (ENF3-010409-5-13)

Une autre propriété de cette forme de responsabilisation réfère à la temporalité des interventions de l'enseignante. Elles sont bien souvent des réactions immédiates face à un comportement perturbateur en ayant comme objectif l'arrêt dudit comportement à court terme. De plus, comme exposé précédemment, les hypothèses d'action élaborées suite à la séance le sont bien souvent à très long terme (par exemple, l'année suivante). La planification d'activités intégrant consciemment le développement de la responsabilité à court ou moyen terme est absente tant du discours que de la pratique de Caroline. Ses interventions semblent surtout motivées par le désir de voir cesser les comportements perturbateurs et ainsi assurer le bon déroulement de la séance.

Ça fait que si le groupe coupe tout le temps la parole, tu sais, ça, c'est facile à voir là. Exemple aussi au numéro 1 là... tu sais, ça fait que quand je vois que ça, qu'ils ont de la misère en tant que groupe, ben je vais travailler là-dessus, pis je vais revenir souvent sur « attention, niveau 1, on lève la main avant de parler », pis tu sais, je vais faire plus... je vais les référer à ça, à l'affiche là. (C020709-3-10)

Ou encore, selon un extrait du journal de bord :

Caroline se promenait avec son bloc-notes et un crayon et notait tous les élèves qui ne manifestaient pas des comportements de niveau 1. Elle jouait carrément à la police avec eux. Plus de la moitié des élèves ont été repris au moins une fois pendant le cours pour avoir jasé ou fait quoi que ce soit pendant les lumières rouges. (jbC200409-16-15)

Cette temporalité est corroborée dans l'exemple suivant, qui reflète la perception qu'un élève a du rôle de Caroline dans son cours d'éducation physique et à la santé.

Mettons, tu sais, on fait de quoi de pas correct, mettons il ne faut pas faire ça, ben là, elle vient nous le dire là. Genre : « il ne faut pas que tu fasses ça » (ENF8-210509-4-27)

Le rappel verbal est ainsi utilisé par Caroline comme principale stratégie de responsabilisation.

Pis là, j'ai vu quelques caractères qui criaient après certaines personnes. J'ai dit « ah mon dieu seigneur, ok! Les défis, les défis, les responsabilités! » (C230409as-1-32)

La fréquence du rappel verbal comme stratégie de responsabilisation peut être un indice de l'absence d'intégration des conditions de responsabilisation à la programmation d'activités, qui représente une des conditions de responsabilisation avancée par Hellison (2003). En effet, la responsabilisation semble être vue par Caroline comme un élément externe qui passe nécessairement par l'enseignement verbal des notions théoriques.

Mais je pense que qu'est-ce qu'il va falloir que je fasse là, c'est vraiment de me trouver des dates pis de me dire « ce cours-là, il faut absolument que je parle de la responsabilité, il faut absolument que je parle... il faut absolument que je pose cette question-là aux élèves, il faut absolument que je fasse un retour, il faut absolument que je me trouve vraiment des temps dans mon agenda là, dans mes cours. Ben tel cours, il faut que je revienne sur la responsabilité, on fait un gros retour là-dessus. Tel cours, je fais telle affaire. » Vraiment me donner des temps pour en parler. (C020709-81-15)

Le manque de suivi sur les interventions effectuées limite aussi leur potentiel responsabilisant, comme nous l'avons vu précédemment avec la mise en place du système d'autoévaluation par les élèves de leur niveau de responsabilisation.

3.2 Conditions

La présence de certaines conditions au cours de la recherche-action menée en collaboration avec Caroline semble sous-tendre l'existence des catégories précédentes. Ces conditions sont la présence de lacunes au niveau de la capacité à gérer efficacement et à faire apprendre, d'un répertoire restreint de stratégies, d'un effet Pygmalion, d'un essoufflement professionnel et de croyances limitatives.

3.2.1 *Lacunes au niveau de la capacité à gérer efficacement et à faire apprendre*

La présence de lacunes au niveau de la maîtrise de capacités jugées essentielles en enseignement (Brunelle et Brunelle, 2002) a été relevée au cours des observations participantes. Ces lacunes se présentent surtout au niveau de la capacité à gérer efficacement la séance et la capacité à faire apprendre.

La capacité à gérer efficacement repose entre autres sur l'utilisation de modes d'organisation appropriés à l'activité et aux caractéristiques du groupe et sur la gestion des comportements perturbateurs. Les observations participantes du groupe ciblé pour la recherche-action, ainsi que tous les autres groupes-classes de Caroline permettent de relever des lacunes importantes à ce niveau. Certaines activités proposées favorisent l'exclusion rapide des élèves moins doués pour l'activité, avec une possibilité de réinsertion limitée ou absente. Voici un extrait du journal de bord relatant une activité de touch-football destinée à l'apprentissage de la prise du ballon.

Le jeu se jouait avec le ballon de football. Les joueurs devaient se faire des passes entre eux jusqu'à ce qu'ils soient assez proches d'un joueur de l'autre équipe pour pouvoir le toucher avec le ballon. Lorsque le joueur était touché, il devait s'asseoir sur le banc. Il n'y avait pas de réinsertion, mais le temps de jeu était limité. Caroline a dit quatre minutes aux jeunes en début de période, mais c'était plus long que ça. En fait, il n'y a eu que quatre changements pendant toute la période. (jbC120609-88-10)

D'autres misent sur des modes d'organisation qui favorisent peu l'engagement moteur des élèves. Par exemple, lors d'ateliers de cirque, plus de la moitié du groupe était en attente à l'atelier du cheval-sautoir. La même situation s'est répétée plus tard dans l'année pour l'atelier du saut en hauteur. D'autres ateliers étaient disponibles pour les élèves, mais puisqu'aucune règle ne régissait la circulation de ces derniers entre les ateliers, des attroupements se formaient souvent aux ateliers les plus populaires, sans que Caroline n'intervienne.

La responsabilisation réactive démontrée par Caroline tout au long de l'année scolaire émerge de la difficulté à établir et à faire respecter des règles essentielles au bon déroulement de la séance. Voici un exemple tiré du journal de bord:

Régulièrement, un élève venait se plaindre du comportement d'un autre à Caroline : « je l'ai tué, il ne va pas sur le banc! »; « lui, il garde tous les ballons! »; « Daniel cache le ballon et il est mort! », etc. Caroline éteignait les feux, mais j'ai eu l'impression que pas une minute ne passait sans que quelqu'un vienne se plaindre de quelque chose. (jbC120609-90-22)

Voici un autre exemple vécu avec le groupe de 1^{re} année.

Plusieurs élèves dérangeaient pendant le cours, ils ne respectaient tout simplement pas les règlements. Nous avons passé le cours à travailler sur les routines de transition, ça fait que les jeunes n'ont pratiquement pas eu le temps de jouer aux ateliers. Ça prenait des fois jusqu'à trois minutes pour ranger le matériel et s'asseoir sur la ligne verte. Le fait de ne pas jouer a créé beaucoup de frustration parmi le groupe. Un jeune a même pleuré à la fin rejetant la faute sur Karine pour ne pas avoir pu jouer aux jeux. Ironiquement, il avait lui aussi été très perturbateur pendant le cours. (jbC020209-23-41)

La gestion des comportements perturbateurs repose ainsi sur la réaction de Caroline et non sur l'auto-organisation des élèves.

La capacité à faire apprendre implique un choix d'activités et d'objectifs d'apprentissage signifiants et porteurs de défis pour les élèves. Les observations participantes du groupe ciblé pour la recherche-action, ainsi que tous les autres groupes-classes de Caroline permettent également de relever des lacunes importantes à ce niveau. En effet, certaines activités proposées par Caroline au cours de l'année scolaire présentent des lacunes au niveau de leur qualité, étant peu stimulantes et non adaptées aux caractéristiques du contexte d'enseignement. Par exemple, pour le groupe de 5^e et 6^e année ciblé, l'activité de volleyball a été choisie en dépit du manque d'espace et de matériel disponible. La moitié du groupe devait pratiquer dans les vestiaires pour faciliter les déplacements dans l'espace. Le nombre de ballons de volleyball étant restreint, les élèves devaient se partager un ballon à plusieurs, limitant ainsi le nombre de répétitions. De plus, la hauteur réduite du plafond empêchait la réalisation appropriée des touches et des manchettes, amenant du coup les élèves à modifier la tâche. Pour Caroline, l'important n'était pas l'apprentissage de la touche ou de la manchette, mais bien la manipulation d'un ballon. Certains élèves transformaient donc la tâche en frappant le ballon avec leurs pieds ou en se couchant au sol. Lorsque questionnée sur l'objectif d'apprentissage, elle répond :

Pas très situation d'apprentissage pour l'instant, mais ça va venir. C'est plus de la manipulation. [...] Dans le volleyball dans le fond, ben c'était qu'ils soient en cercle en équipe, pis qu'ils fassent des manchettes... qu'ils pratiquent leurs manchettes pis leurs touches. Mais le défi, c'était qu'ils fassent le plus de coups possible en équipe. (C200409-2-40)

La même problématique contextuelle s'applique pour l'activité de badminton. Les objectifs d'apprentissage proposés par Caroline sont encore une fois centrés sur la performance.

Ben là, j'ai l'exemple du badminton qui me vient en tête là. Les coups, quand ils étaient deux par deux, pis qu'ils faisaient le plus de coups possible. Pis là, je les ai assis, pis... je leur ai demandé c'était quoi leur record. Pis après ça, je leur ai dit qu'il fallait... leur défi, c'était de battre leur propre record. (C200409-2-20)

Certaines activités ne se situent pas dans la zone de « délicate incertitude¹¹ », c'est-à-dire que les défis qu'elles proposent ne sont pas adaptés au niveau d'habileté des élèves. Prenons par exemple l'activité de touch-football mentionnée plus haut :

Caroline a mentionné qu'il serait intéressant de passer à tout le monde, mais sans instaurer de règle. Certains jeunes ne s'aidaient tout simplement pas en n'étant jamais bien placés pour recevoir une passe. D'autres rataient systématiquement les passes tentées vers eux. Nous en avons reparlé après la période. [...] Caroline n'a pas insisté sur la prise ou le lancer du ballon (alors que c'était son objectif). Elle me dira plus tard que c'était parce que certains n'étaient pas encore capables de le maîtriser. Le ballon revolait partout, de toutes les manières différentes. Elle n'est pas intervenue. (jbC120609-88-25)

Les lacunes au niveau de la qualité des activités proposées étaient présentes aussi dans les groupes autres que celui ciblé par la recherche-action. Constaté ces mêmes lacunes dans d'autres contextes permet de porter un regard global sur la situation. Par exemple, lors d'une activité d'athlétisme tenue avec le groupe de 3^e et de 4^e année, les vingt-cinq élèves composant le groupe ont eu l'occasion de pratiquer un sprint de 80 mètres et un lancer de balle pendant toute la durée d'une séance. L'explication fournie par Caroline pour expliquer ce nombre de répétitions est l'importance de chronométrer le temps du sprint et de mesurer la distance du lancer effectué par chaque élève. Comme aucune autre activité n'est proposée en alternative, les élèves attendent à tour de rôle que la piste se libère.

3.2.2 Répertoire restreint de stratégies

Caroline utilise principalement trois stratégies pour enseigner la responsabilité à ses élèves. Ces stratégies sont le rappel verbal, le questionnement et le renforcement positif.

¹¹ Zone de difficulté optimale, où les élèves ont l'occasion de s'engager de façon consistante avec un bon degré de succès (Brunelle *et al.*, 1988)

Caroline utilise le rappel verbal à toute fin, tant pour gérer les comportements perturbateurs en cours d'action ou pour faire le bilan de fin de séance. Caroline peut effectuer un rappel verbal pour faire référence à l'affiche de responsabilisation ou aux comportements attendus dans chacun des niveaux. Cette stratégie est à la base de la responsabilisation réactive démontrée par Caroline.

Le questionnement est quant à lui surtout centré sur faire réfléchir les élèves par rapport à leur niveau de responsabilité atteint durant la séance. Il a lieu surtout en fin de séance et implique tout le groupe. Caroline demande rarement aux élèves de verbaliser leur niveau devant le groupe et ne fait pas de suivi personnalisé sur leurs objectifs. Voici un exemple tiré du journal de bord qui reflète bien l'utilisation du questionnement par Caroline.

À la fin du cours, Caroline a fait un retour sur les niveaux de responsabilité. Elle a demandé aux élèves de réfléchir où ils étaient, mais sans le dire. Elle leur a demandé à main levée s'ils savaient à quel niveau ils étaient. Elle a ensuite donné quelques exemples de comportements pour montrer comment on pouvait réussir un niveau. (jbC010409-54-33)

Caroline utilise aussi le renforcement positif pour souligner de bons comportements, soit en cours d'action ou lors du bilan de fin de séance. Encore une fois, ces interventions sont souvent centrées sur le groupe et portent surtout sur des comportements de niveau 1, comme le respect des règles et des autres.

J'ai fait du renforcement positif à la fin de la période, parce que pendant le jeu, il y a eu des personnes qui... ben soit qu'ils trichaient ou qu'ils ne savaient pas trop le règlement, donc... ça amenait de la tricherie, mais... des fois involontaire, des fois volontaire. Mais les jeunes, ils se le disaient entre eux, pis ils réglait leurs conflits vraiment entre eux, mais de façon très respectueuse. Pis ceux qui se faisaient prendre sur quelque chose qu'ils avaient fait, ben ils l'acceptaient, pis... il n'y avait pas de chialage, pis il n'y avait pas de chicane, pis ils étaient capables de se parler. Donc ça, je leur ai... j'ai fait un renforcement positif à la fin, en avant de tout le groupe, pour les encourager pis leur dire que c'était très bien, très responsable, très autonome et qu'ils étaient... c'était un signe de maturité. (C230209as-1-45)

Fait à noter, ces trois stratégies impliquent l'intervention directe de l'enseignante. D'autres stratégies impliquant l'auto-organisation des élèves comme l'autoévaluation en début et en fin de séance ont été tentées, mais à cause du manque de suivi, elles ont été rapidement abandonnées tant par l'enseignante que par ses élèves. Par conséquent, elles n'ont pas amené les élèves à développer leur responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé.

3.2.3 *Effet Pygmalion*

On constate la présence d'un effet Pygmalion dans les interventions de Caroline. L'effet Pygmalion se définit comme étant l'autoréalisation des prophéties interpersonnelles (Morency, 1993) et met en évidence l'influence des attentes initiales de l'enseignant sur les conditions d'apprentissage et les résultats subséquents des élèves.

Il se manifeste tout d'abord dans l'enseignement de Caroline par la présence de conditions d'apprentissage différentes en fonction des habiletés des élèves. En d'autres mots, les plus habiles bénéficient de meilleures conditions et ont plus de chance de s'améliorer que les moins habiles. Par exemple, ceux qui ont plus de facilité en athlétisme bénéficient de plus de temps de pratique et de rétroactions puisqu'ils représentent l'école lors de la compétition de fin d'année. Aussi, puisque Caroline n'intervient souvent qu'avec un ou deux élèves à la fois, la répartition des rétroactions et du temps d'intervention entre les élèves est inégale. Ce sont souvent les mêmes élèves qui réclament et obtiennent son attention. Caroline le souligne elle-même dans l'entretien bilan :

C'est très difficile de voir tout le monde. [...] Tu sais, il y en a que je trouve que j'ai mis tellement de temps sur eux autres, mais que je n'aurais tellement pas voulu mettre autant de temps que je... je n'ai comme pas le choix, parce qu'ils demandent beaucoup de jus là. Pis il y en a d'autres que je trouve que je les connais moins, pis qui sont plus effacés, plus inhibés, pis j'aurais tellement aimé ça leur donner du temps. (C020709-103-29)

Elle réagit différemment à la transgression des règles en fonction de l'élève impliqué. Par exemple, certains élèves peuvent aisément déformer la tâche d'apprentissage et même cesser de la pratiquer sans intervention de sa part, ce qui n'est pas le cas pour d'autres élèves. Voici un extrait du journal de bord.

Par exemple, dans le cours du groupe de 2^e et 3^e année, Jasmin faisait exactement la même chose qu'Aurélie avec la plaque tournante. Aurélie a eu une conséquence alors que Jasmin a pu continuer à jouer avec le sien. Elle n'a réagit que dix minutes plus tard, même s'il était juste devant elle. Contrairement à Aurélie, Jasmin n'a pas eu de conséquence. (jbC010409-57-37)

Elle manifeste également de la complaisance avec certains élèves pour s'attirer leur collaboration, par exemple avec Danika, une élève de 6^e année.

Danika, c'est ça. Pourvu qu'elle fasse ses petites affaires pis que... je lui en demande moins. Pis tu sais, elle se bocke (sic), pis elle est en opposition beaucoup là avec ses profs. Ça fait que regarde, moi, qu'elle ne me pète pas de crises pis... Je ne lui en demande pas trop. (C010509-25-28)

On constate aussi des différences dans la qualité de la relation développée entre Caroline et ses élèves. Certains élèves interrogés lors de la démarche ont révélé l'existence d'une relation hiérarchique :

Ben c'est elle... comme elle dit « changez » pis tout là. C'est comme... elle... je ne sais pas comment le dire là, mais c'est comme... elle est en haut, en haut de tout le monde comme. (ENF3-010409-5-1)

ou encore d'un lien mitigé : « Ben à part être notre prof d'éduc... tu sais, c'est... elle est fine et tout, mais... » (ENF8-210509-3-35). Caroline elle-même reconnaît qu'il a

été difficile pour elle d'établir un lien avec ses élèves au cours de l'année scolaire. Elle attribue cette difficulté au fait d'intervenir dans deux écoles en même temps, ce qui lui fait manquer plusieurs occasions de rencontrer les élèves à l'extérieur du cours d'éducation physique.

C'est pour ça que je pense qu'être dans une école, ça aiderait beaucoup là. Ça, je pourrais développer ça plus. Tu sais, de pouvoir partager... tu sais, de pouvoir participer à leurs spectacles qu'ils font à Noël. [...] Là, je vais pouvoir participer à tout. Tu sais, « ben oui, je t'ai vu au spectacle, tu étais bon! » Pis tu sais, j'aime ça leur donner des feedback comme ça, pis leur dire mes commentaires, pis... Je les ai vus dans un autre contexte, pis... La personne qui n'est pas bonne en éducation, ben au moins, tu sais, je vais aller la chercher avec autre chose. (C020709-105-26)

Les attentes que Caroline a exprimées au sujet des apprentissages ou des comportements de ses élèves sont aussi un exemple de l'influence de l'effet Pygmalion dans son enseignement. Par exemple, lorsque questionnée sur ce que les élèves ont appris pendant l'année scolaire côté responsabilisation, elle laisse paraître des attentes faibles sur les changements possibles au cours d'une seule année scolaire.

Mais je pense que tout ça, ça a aidé. Mais tu sais, je ne sais pas... Je pense que c'est... des traits de personnalité, pis des choses sur lesquelles il ne faut jamais lâcher là... qui ne peuvent pas se changer... du jour au lendemain. (C120609-12-18)

Elle exprime aussi de faibles attentes par rapport à l'apprentissage d'une nouvelle activité, par exemple en touch-football.

Parce que là c'est... la plupart, c'est la première fois qu'ils touchaient à un ballon de football là. Ça fait que tu sais, je ne m'attendais pas à des miracles non plus là, mais... normalement... ben, la situation d'apprentissage de football, ça se fait sur deux ans là, 5^e et 6^e. (C120609-21-1)

La faible progression des élèves, tant au niveau de la responsabilisation qu'au niveau des apprentissages, vient ainsi confirmer les attentes initiales de Caroline et souligne l'impact que peut avoir l'effet Pygmalion en enseignement.

3.2.4 *Croyances limitatives*

Au fil du projet, une croyance très forte de Caroline a été progressivement mise à jour. Cette croyance fait référence à la « pédagogie du dévoilement » (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001), c'est-à-dire que pour elle, le fait d'informer les élèves suffit pour susciter l'apprentissage et le transfert des connaissances. Cette croyance, liée à la présence d'un répertoire restreint de stratégies d'enseignement, représente une condition limitative de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé.

Par exemple, elle fait souvent référence à la matière donnée lorsqu'elle fait référence à l'apprentissage des élèves :

Je voulais voir avec eux qu'est-ce qu'ils pensaient qu'ils avaient appris durant l'année là, parce que... moi, je regardais mes cours, pis je me disais « ce n'est pas vrai qu'ils n'ont rien appris là! » Je dis « kâline, j'ai passé de la matière là! Je n'ai pas... on n'a pas joué au ballon chasseur tout le temps, pis je n'ai rien dit, pis je n'ai rien fait! » (C120609-2-14)

Malgré le questionnement de la chercheuse, Caroline reste centrée sur ce qu'elle a dit ou fait et non sur ce que les élèves savent faire à la fin de la situation d'apprentissage.

Chercheuse : Mais encore là, ce sont toutes des choses que tu leur as enseignées. Qu'est-ce que tu penses qu'ils ont retenu de ça? *C* : Ah les crampes (*musculaires*), je l'ai tellement dit souvent là! Je le répète tout le temps il me semble! (C120609-5-4)

Un corollaire de cette croyance implique que pour que les élèves apprennent plus, il faut leur donner plus d'informations. Par exemple, voici ce que Caroline répond lorsque questionnée sur un objectif d'apprentissage :

C : Ben j'en ai parlé un peu, mais j'aimerais ça plus pousser. [...]
Chercheuse : Quand tu dis « pousser plus », comment tu pousses plus?
 C : Ben en donnant plus d'informations. (C020709-53-28)

Auparavant, dans un autre entretien :

Je pense que je vais leur donner des livres avec de la théorie, des chapitres à lire! Des examens écrits! (C120609-5-12)

Par conséquent, cette croyance semble limiter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en n'amenant pas Caroline à se questionner sur le potentiel responsabilisant des activités proposées à ses élèves.

3.2.5 *Essoufflement professionnel*

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant de constater des indices, tant dans le discours que dans la pratique de Caroline, d'un certain essoufflement professionnel. En effet, lors des dernières semaines du projet, Caroline a manifesté le sentiment de se sentir dépassée par la routine et les tâches à accomplir.

Tu sais, tout ce que j'ai appris au bac, pis tout ça... oui, il y a des ben belles pensées, des belles phrases, mais quand c'est en pratique, ça roule tellement, pis ça va tellement vite que... je trouve que des fois, je me perds dans la pratique, pis je me perds dans la routine, pis ça va trop vite. Pis on dirait que j'essaie... je pédale, je pédale, pis j'essaie de rattraper, pis... » (C020709-67-17)

Elle trouve qu'elle est moins organisée cette année et aimerait avoir plus de temps pour se préparer pour ses cours. Par contre, elle croit que ce manque de préparation n'a pas eu d'impact sur l'apprentissage des élèves, puisqu'ils recevaient le même « service ». Elle estime cependant qu'elle devrait prendre le temps en début d'année

de faire une planification globale et déterminer les objectifs d'apprentissage pour chaque niveau, ce qu'elle ne fait pas présentement.

Caroline avoue lors de l'entretien bilan qu'elle a eu de la difficulté à s'impliquer avec ses élèves cette année. Le fait de savoir qu'elle ne reviendrait pas dans ce milieu l'année prochaine a limité son engagement auprès de ses élèves.

Ben cette année, j'étais moins motivée à cause de ça. [...] De ne pas retourner à ces écoles-là, ça fait que dans le fond... C'est ça, ça me tentait moins... tu sais, j'avais des idées, mais je me disais... pffff. Tu sais, je ne m'investirai pas là-dedans, ça ne vaut pas la peine. Quand je vais avoir mon école, mes élèves tout le temps, là oui, ça va valoir la peine que je m'investisse pis que je donne de l'énergie là-dedans.
(C020709-49-33)

L'actualisation de la démarche de supervision a demandé beaucoup d'efforts à Caroline. Elle a cependant été facilitée par la présence plus soutenue de la chercheuse pour orienter le questionnement et faire référence à des exemples précis vécus au cours de la séance. L'essoufflement professionnel manifesté par Caroline au fil de l'année scolaire est un indice reflétant les limites de sa propre responsabilisation face à ses tâches professionnelles.

4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Au cours du présent chapitre, nous avons décrit l'expérience de la recherche-action menée avec Caroline de manière à répondre aux trois objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous avons documenté les principales étapes de la démarche telle que vécue par Caroline. Par la suite, nous avons identifié les préconceptions de la notion de responsabilité de Caroline et de la classe ciblée. Finalement, les principaux processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation, de même que les conditions qui sous-tendent leur existence ont été mis à jour. Nous terminons par la présentation des tableaux suivants, qui présentent de manière schématique les processus activés par Caroline lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation.

Tableau 10

L'inefficacité opérationnelle

<i>Définition</i>	Difficulté à mettre en place des pratiques qui amènent les élèves à développer leur responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Présence de paradoxes : écarts entre la pratique effective et déclarée. ● Difficulté d'opérationnalisation proportionnelle au niveau de responsabilisation souhaité. ● Difficulté à verbaliser l'impact de certaines pratiques sur la responsabilisation des élèves. ● Valorisation de la performance au-delà du processus : utilisation du modèle TPSR comme des étapes à atteindre, sans offrir de support sur comment y parvenir. ● Fuite vers l'avant : utilisation du vocable « il faudrait que » sans action concrète par la suite. ● Manque de suivi lors de la mise en place d'une stratégie d'autoévaluation ● Vision de la responsabilité des élèves orientée sur le respect des règles et des consignes. ● Difficulté d'opérationnalisation transversale : présente à chaque niveau d'enseignement. ● Hypothèses d'action élaborées non efficaces et/ou non actualisées. ● Inaction face à des situations à haut potentiel responsabilisant.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Répertoire de stratégies restreint. ● Lacunes au niveau de la programmation et de l'organisation. ● Essoufflement professionnel. ● Lien mitigé avec certains élèves. ● Introspection difficile. ● Attentes faibles.

Tableau 11
La nécessité d'encadrement

<i>Définition</i>	Manifestation du besoin d'être guidé dans ses actions et dans ses réflexions.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestation du besoin de voir faire par d'autres les actions envisagées (modeling). • Demande d'une marche à suivre pour présenter le modèle TPSR. • Demande d'exemples concrets de stratégies de responsabilisation gagnantes. • Valorisation de la structure et de la clarté du modèle TPSR. • Introspection difficile. • Difficulté manifeste d'opérationnaliser le processus d'autosupervision sans le support d'une personne ressource. • Cultive l'ambiguïté des rôles: demande le support de la chercheuse dans l'action.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'insécurité. • Essoufflement professionnel. • Répertoire de stratégies restreint. • Responsabilisation limitée.

Tableau 12

La centration sur soi

<i>Définition</i>	Pratiques et/ou discours qui témoignent de la préoccupation de préserver son statut en priorisant les actions en fonction de leur impact sur soi.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilité au bon déroulement de la séance. • Détermination d'un objectif minimum commun à toute la classe (nivellement par le bas). • Sensibilité au respect des règles de vie de la classe. • Référence à son expérience personnelle pour le choix des activités et des méthodes d'évaluation. • Valorisation de l'autoévaluation quantitative (objective) plutôt que qualitative (subjective). • Transfert de ses besoins présents ou passés sur les élèves. • Manifestation de complaisance pour s'attirer la collaboration des élèves. • Iniquité dans l'application des règles et la qualité des conditions d'apprentissage offertes. • Motiver les élèves par la récompense (jeu). • Recherche de facilité.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lacunes au niveau de la programmation et de l'organisation. • Croyance qui stipule que ce qui est enseigné est appris par les élèves.

Tableau 13

La responsabilisation réactive

<i>Définition</i>	Intention de responsabilisation orientée sur la gestion des comportements perturbateurs qui repose sur la réaction de l'enseignante face aux situations vécues en classe.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du rappel verbal comme principale stratégie de responsabilisation. • Manque de suivi sur les interventions effectuées. • Vision de la responsabilité des élèves orientée sur le respect des règles. • Vision de la responsabilité de l'enseignant orientée sur la gestion des comportements perturbateurs. • Iniquité des réactions selon les élèves impliqués. • Absence de pérennité à long terme. • Responsabilisation surtout axée sur le premier niveau du modèle (maîtrise de soi). • Responsabilisation non intégrée à la planification : cadre externe.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Centration sur soi. • Introspection difficile. • Lacunes au niveau de la programmation et de l'organisation.

CINQUIÈME CHAPITRE

ROBERT

Le présent chapitre décrit l'expérience de la recherche-action telle que vécue avec Robert. La structure de présentation s'articule autour des trois objectifs de recherche du projet. Après la présentation du contexte dans lequel évolue Robert, nous documentons les principales étapes de sa démarche. Par la suite, nous illustrons les préconceptions de la notion de responsabilité de Robert et de la classe ciblée pour la conduite de la recherche-action. Nous terminons ensuite par la présentation des principaux processus activés par Robert lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Nous appuyons le contenu de chaque section par des extraits significatifs d'entrevues semi-dirigées, de réflexions postséances et du journal de bord de la chercheuse¹².

¹² Les extraits verbatim sont identifiés par la source et la nature des données, la date, le numéro de page et la ligne du début de l'extrait. Par exemple, un extrait identifié comme suit : R120409as-1-3 réfère à un passage débutant à la ligne 3 de la page 1 de la réflexion postséance (*as*) du 12 avril réalisée par Robert. Dans un même ordre d'idées, on pourrait identifier comme suit un extrait d'un entretien semi-dirigé mené avec Robert: R130509-3-4, un extrait d'un entretien avec un enfant de la classe ciblée : ENF1-030909-3-15 et un extrait du journal de bord de la chercheuse : jBR121008-35-2.

1. OBJECTIF : DOCUMENTER LA DÉMARCHE D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES VERS L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION

1.1 Contexte

Robert, un éducateur physique de 25 ans, en est à son deuxième contrat d'enseignement. Il a une tâche de 86,9% dans une école primaire de milieu urbain. Avec un indice de défavorisation¹³ de 9 pour le faible revenu et de 8 pour le milieu socioéconomique (Gouvernement du Québec, 2008), l'école bénéficie de programmes spéciaux comme Québec en forme, pour bonifier l'offre d'activité physique offerte aux élèves. L'école est munie d'un grand gymnase et, aux dires de Robert, elle est riche en ressources matérielles et humaines. Il profite notamment de la présence de techniciennes d'éducation spécialisée, dont les bureaux sont situés à proximité du gymnase. Il affirme recevoir un grand soutien de la directrice d'école, une ex-enseignante en éducation physique.

La classe ciblée pour la conduite du projet est composée de 20 élèves de 6^e année. Pour une deuxième année consécutive, ce groupe-classe bénéficie de l'accompagnement de la même titulaire. Cette stabilité et le travail acharné de l'enseignante a contribué selon Robert à la création d'une belle dynamique de groupe. L'arrivée de quelques élèves provenant d'autres écoles a aussi aidé à orienter de manière positive le climat de classe. Robert est le seul éducateur physique attiré à ce groupe de 6^e année, ce qui diffère du reste de sa tâche qui est presque exclusivement constituée de co-enseignement. Il enseigne à tous les niveaux scolaires, sauf à la maternelle. Son partenaire d'enseignement est un enseignant de huit ans d'ancienneté qui est en poste depuis deux ans à cette école. Robert affirme que malgré quelques divergences d'opinions au niveau de l'interprétation de la réforme et de l'évaluation des compétences, il entretient une très belle complicité avec ce dernier. Lors du

¹³ Sur une échelle de 10. Plus l'indice est élevé, plus le niveau socioéconomique est faible. Dans le cas de Robert, des indices de 8 et 9 témoignent d'un milieu défavorisé.

premier entretien, Robert relève deux problématiques vécues avec des élèves de la classe ciblée. Depuis le début de l'année scolaire, il fait face à beaucoup d'opposition de la part de Valérie, une jeune fille du groupe-classe. Parallèlement, il a à composer avec Félix, rejeté par le groupe, qui manifeste parfois des comportements d'agressivité. Outre les événements associés à ces deux élèves, Robert ne relève a priori aucune autre problématique majeure avec ce groupe-classe en éducation physique et à la santé.

L'analyse des entretiens et des observations participantes réalisés lors de la phase préliminaire permet de dégager certains éléments qui sous-tendent l'enseignement de Robert. Le premier, l'ouverture d'esprit se définit par une attitude réceptive face à ce qui vient de l'extérieur. Cette attitude se manifeste dans l'enseignement de Robert par la négociation des pratiques d'enseignement et d'évaluation avec le co-enseignant, l'utilisation des ressources externes au besoin et l'ajustement de pratiques suite à une réflexion. En deuxième lieu, la présence d'un style d'enseignement responsabilisant, soit d'une manière d'enseigner basée sur l'utilisation d'activités ou de stratégies qui favorisent la responsabilisation des élèves, se retrouve initialement autant dans le discours que dans la pratique de Robert. Par exemple, Robert valorise l'utilisation d'une feuille de suivi dans les situations d'apprentissage. Il construit des activités qui impliquent de faire des choix, soit au niveau du comportement ou des conditions d'apprentissage. Il utilise aussi régulièrement le mode d'organisation en ateliers. Pour Robert, son rôle en tant que professeur est de servir de guide à l'apprentissage de ses élèves.

Parallèlement, Robert manifeste le souci d'un enseignement adapté, en se préoccupant d'ajuster son enseignement en fonction des caractéristiques propres à son groupe d'élèves. Sur le terrain, cette préoccupation prend plusieurs formes, dont celles d'ajuster son langage en fonction de l'âge des élèves, ainsi que de moduler les responsabilités qui leur sont accordées selon leurs habiletés et intérêts. Finalement, le

plaisir, la réussite, la participation active et le transfert sont des valeurs qui teintent le discours de Robert. Par exemple, à propos du plaisir, il affirme :

C'est quand même un milieu assez défavorisé dans lequel ils vivent là. Ils font face à beaucoup d'affaires. S'ils peuvent au moins avoir du fun avec moi... Plus que ça va, plus que j'y vais avec l'humour (R2511-17-19).

Robert s'investit dans la recherche-action avec enthousiasme, y voyant là une excellente manière de favoriser son développement professionnel. Parallèlement, il convient que cette opportunité pourrait lui apporter du soutien supplémentaire pour faire face aux défis particuliers posés par l'enseignement dans un milieu socioéconomiquement défavorisé. Il veut profiter des outils qui sont mis à sa disposition pour mettre en place « un système qui pourrait leur donner les clés en main de leurs choix » (R100709-9-27). Ces deux motivations sont, de l'aveu de Robert, à l'origine de son investissement dans la recherche-action.

L'engagement professionnel manifesté par Robert se caractérise par une attitude proactive face aux exigences de la tâche d'enseignant et face à la recherche-action. Concrètement, durant la phase préliminaire, Robert manifeste de l'empressement à effectuer le suivi des tâches du projet, à fixer des dates pour les visites en gymnase, à générer des idées pour favoriser l'apprentissage de ses élèves.

1.2 Déroulement de la démarche de Robert

Le déroulement de la démarche témoigne de l'expérience de Robert dans l'opérationnalisation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Dans un premier temps, nous illustrons les principales étapes de la démarche de Robert.

Pour permettre une vision plus globale de la recherche-action, nous présentons le calendrier de la démarche réalisée en collaboration avec Robert. Ce tableau permet de qualifier l'étendue des activités menées durant l'année scolaire 2008-2009.

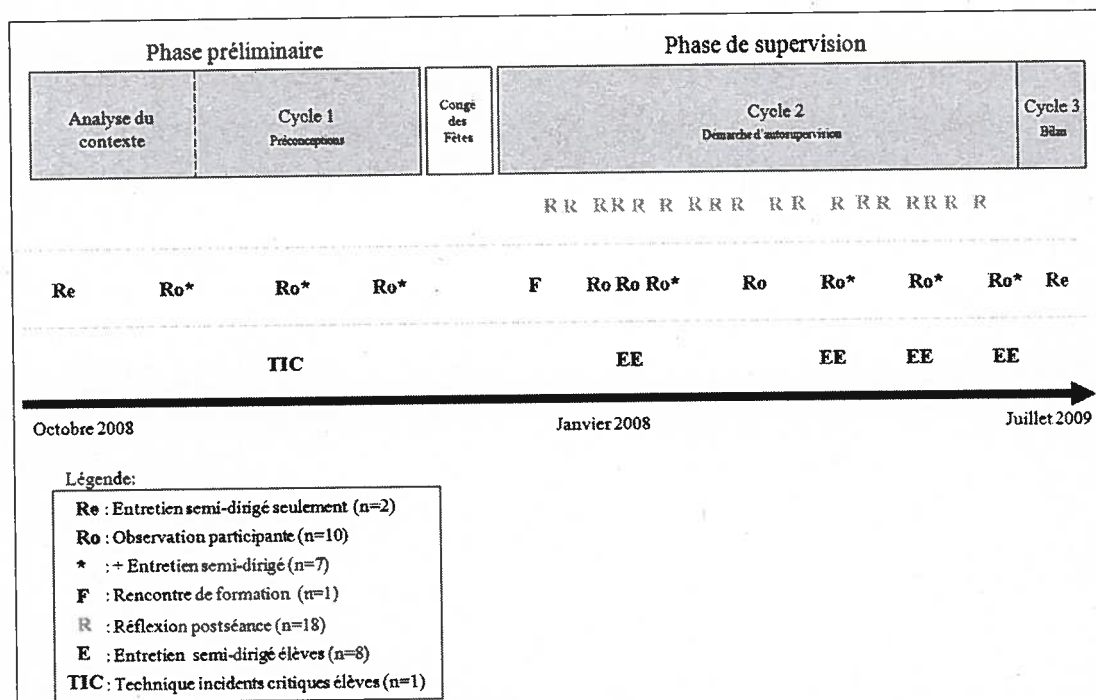


Figure 8 – Calendrier de la démarche – Robert

Le tableau suivant présente quant à lui une synthèse des différentes activités de collecte des données en fonction des cycles et des étapes de la recherche-action menée en collaboration avec Robert et les élèves de sa classe. Ce tableau de qualifier l'intensité de la démarche.

Tableau 14

Schématisation de la démarche - Robert

Cycles et étapes de la recherche		Activités et méthodes de collecte des données	n=	Sources des données
Phase préliminaire	Analyse du contexte	Observation participante	2	Cours d'éducation physique et à la santé
		Entretien semi-dirigé	1	Éducateur physique
		Analyse documentaire		Projet éducatif de l'école; données du MELS.
	1 ^{er} cycle : identifier les préconceptions de la responsabilité	Observation participante	1	Cours d'éducation physique et à la santé
		Entretien semi-dirigé	2	Éducateur physique
		Technique de l'incident critique	1	Élèves de la classe ciblée (n=8)
2 ^e cycle : opérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation en contexte d'ÉPS par le biais d'une démarche d'autosupervision	Rencontre de formation : a) initiation aux fondements du modèle TPSR et b) initiation à l'auto-observation et à l'auto-analyse de ses pratiques	1	Enregistrement de la rencontre de formation entre la chercheuse et l'éducateur physique	
	Observation participante	7	Cours d'éducation physique et à la santé	
	Entretien semi-dirigé	4	Éducateur physique	
	Enregistrement vocal d'une réflexion postséance par l'éducateur physique	18	Éducateur physique	
	Entretien semi-dirigé individuel	8	Élèves de la classe ciblée	
3 ^e cycle : faire le bilan de la démarche de supervision	Entretien semi-dirigé	1	Éducateur physique	
Démarche continue	Rédaction d'un journal de bord		Chercheuse	
	Analyse documentaire		Courriels échangés, matériel développé, liste de classe, activités, etc.	

Cette schématisation des activités de collecte de données permet d'apporter un premier éclairage sur l'ampleur de l'implication de Robert dans la recherche-action. La présence relativement importante d'activités réalisées sans le soutien de la chercheuse témoigne de l'autonomie professionnelle rapidement démontrée par ce dernier au cours de la recherche-action, comme nous le constaterons plus loin. Ce tableau permet également de qualifier l'intensité de la démarche vécue par Robert.

Nous présentons maintenant le déroulement plus détaillé de la démarche d'accompagnement de Robert. Après avoir relaté les principaux moments clés de la phase préliminaire, nous documentons le déroulement des cycles de supervision menés avec Robert. Nous identifions ensuite les principaux faits saillants du parcours de Robert et leurs impacts sur la nature et l'intensité de l'accompagnement offert par la chercheuse.

1.2.1 Phase préliminaire

Robert a été recruté au début de l'année scolaire par l'entremise d'un collègue commun qui lui avait parlé de l'opportunité offerte par cette recherche-action. Après avoir discuté au téléphone des éléments généraux du projet et validé son intérêt, nous avons convenu d'une première rencontre le 29 octobre 2008. Cette rencontre, réalisée à l'école de Robert à la fin d'une journée de classe, avait pour objectifs de faire connaissance, de présenter les différentes étapes du projet, de s'entendre sur les rôles et responsabilités de chacun et d'ainsi établir les bases de notre collaboration.

La première observation participante en gymnase a été réalisée la semaine suivante, soit le 6 novembre 2008. Ce fut l'occasion de faire connaissance avec les élèves de la classe ciblée et d'effectuer les premières observations sur le contexte dans lequel Robert évoluait. Chacune des trois observations réalisées lors de la phase préliminaire a été suivie d'un entretien semi-dirigé. Un premier entretien a été consacré à l'identification des paramètres sociodémographiques de Robert, de son

groupe d'élèves et du milieu de vie de l'école. Ces informations ont permis de préciser l'analyse du contexte. Le deuxième était orienté sur l'identification des préconceptions de la notion de responsabilité chez Robert. Finalement, la rencontre du 17 décembre a permis à Robert de corroborer ses propres préconceptions et de faire l'analyse conjointe de celles de ses élèves. Ces dernières ont été recueillies lors de la technique de l'incident critique réalisée à la rencontre précédente, soit le 25 novembre. La phase préliminaire s'est terminée par la schématisation des préconceptions de la notion de responsabilité de Robert et de ses élèves. Ces schémas sont présentés au point 2 du présent chapitre.

1.2.2 Phase de supervision

Le processus d'autosupervision s'est entamé avec la tenue d'une rencontre de formation. D'une durée de deux heures trente, elle s'est déroulée le 29 janvier 2009 à l'Université de Sherbrooke. Tout comme lors de la phase préliminaire, Robert manifeste sans hésiter son engagement face à la recherche-action et à sa tâche d'enseignant. Elle se traduit cette fois-ci par la prise d'initiatives positives en lien avec les outils et stratégies présentés, la prise de notes et le questionnement, ainsi que la génération immédiate d'hypothèses d'action opérationnelles. Par exemple, à la suite de la présentation du modèle TPSR :

Ça a beaucoup de sens. Ce que je me demande, c'est que... tu sais, tu me parlais de... le modèle permet à l'enfant de savoir où il se situe. À ce moment-là, est-ce que je peux présenter ça? Je peux présenter le modèle aux enfants, pis de dire « ben vous êtes tous différents, pis vous vous situez à des endroits différents. Maintenant votre objectif, c'est d'essayer de passer au suivant ». En le connaissant... en sachant bien la définition, pis même peut-être afficher les définitions de chacun des niveaux quelque part, un coin dans le gymnase que bon, c'est le coin de la responsabilité ici, pis les différents niveaux sont là, pis c'est quoi ton objectif personnel? (R290109-23-35)

Il manifeste aussi une attitude d'ouverture face à l'introspection suggérée par la démarche d'autosupervision.

Ce que je trouve intéressant, pis que je ne fais pas tout le temps, ben ça va m'obliger à faire un retour sur ce qu'est-ce que j'ai fait. Tu sais, des fois, je vais faire un retour, mais c'est juste pour... je fais un retour sur... si vraiment ça n'a pas bien été. Pis quand ça va bien, des fois, je ne fais pas nécessairement un retour. Mais ça va m'obliger à le faire. Pis je trouve que c'est important dans les premières années là. Ben tout le long de la carrière là, mais je pense que les premières années sont des années clés pour se bâtir une façon d'enseigner propre à chaque personne. (R290109-64-36)

Robert a entamé l'enregistrement des réflexions postséances dès le cours suivant avec son groupe cible. Du 4 février au 3 juin, il a réalisé l'enregistrement de 18 réflexions postséances après avoir enseigné à son groupe cible. Ces réflexions postséances portaient sur les conditions de responsabilisation offertes dans sa programmation d'activités. Au cours de cette période, la démarche d'autosupervision a été appuyée par sept observations participantes et quatre entretiens semi-dirigés avec la chercheuse. De plus, huit entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec autant d'élèves de la classe ciblée. Ces entretiens, qui portent sur les conditions de responsabilisation perçues par les élèves, ont permis de voir selon une nouvelle perspective les éléments identifiés au cours de la démarche d'autosupervision. Les différentes grilles d'entretien utilisées sont présentées en annexe.

L'accompagnement offert par la chercheuse lors de cette période, qui s'appuie sur le modèle d'autosupervision, avait pour objectif d'initier l'éducateur physique à l'auto-observation et à l'auto-analyse de ses pratiques visant la responsabilisation. Robert a tout de suite démontré de l'initiative et un engagement rigoureux à ce niveau, ce qui amené la chercheuse à prendre une place de plus en plus effacée dans la démarche. La quantité et la qualité des réflexions postséances réalisées par Robert témoignent de la qualité de son engagement dans cette démarche de développement professionnel. La démarche réflexive effectuée par Robert repose sur l'identification d'un problème relié à une condition de responsabilisation et la formulation d'hypothèses d'action à mettre en place pour essayer de le résoudre. Le simple fait de

verbaliser le problème l'amène souvent à élaborer des premières pistes d'action. Par exemple :

Aujourd'hui, j'ai utilisé des stratégies peut-être un peu plus raides, un peu plus frappantes. Pfff... après réflexion, je ne suis pas sûr que ça soit... [...] Mes interventions avec Valérie là, je pense que non, ça n'a pas été correct. À partir du début... à partir même... à partir de quand on est rentré de dehors, pis qu'on était en haut. Ça n'a pas été les bonnes interventions. J'en suis conscient pis... j'ai favorisé le fait qu'elle s'est mise à argumenter. J'aurais dû l'envoyer tout de suite dans le bureau à Line¹⁴ pour qu'elle puisse régler ça avec les personnes, pis ne pas qu'elle se promène elle-même dans l'école, pis aller chercher c'est qui le coupable. Pis laisser vraiment ça à Line de pouvoir régler ça. [...] Donc, refaire la situation, j'agis différemment parce que ma façon d'intervenir n'a pas été la meilleure. (R030609as-4-35)

Il est en mesure d'identifier a posteriori les éléments marquants de son cours, puis il s'y réfère pour apporter des ajustements lors de la planification du prochain cours. Par exemple, lors de la réflexion postséance du 16 mars :

Ce que je me suis rendu compte à la fin du cours, c'est que je les ai laissés trop autonomes, je leur ai fait trop confiance. Seulement six ou sept élèves ont réellement fait le tour des six ateliers. Et... par eux autres même, de façon autonome. Beaucoup d'élèves n'ont pas fait le tour de tous les ateliers. Il y en a même qu'aujourd'hui, ils sont restés au même atelier toute la période. (R160309as-2-23)

¹⁴ Line est l'une des techniciennes en éducation spécialisée (TES) de l'école.

Et voici les ajustements qu'il apporte lors de la séance suivante :

Suite aux deux dernières périodes où est-ce que j'avais un peu laissé aller les élèves... c'était comme un peu un test que j'ai réalisé. Ils devaient par eux autres même faire le tour des six ateliers pour tenter les différents défis qu'il y avait. Et puis bon, suite à ce qu'il y ait des élèves que je me suis rendu compte qu'ils avaient fait seulement deux ateliers en deux cours, pis qu'ils s'étaient vraiment concentrés à des ateliers qu'eux autres aimaient, pis qu'ils n'avaient pas essayé les autres, j'avais fait un *speech* au dernier cours et puis, j'avais décidé que le cours aujourd'hui allait être beaucoup plus encadré. Donc, j'ai commencé mon cours en leur distribuant une feuille de suivi. Une feuille de suivi où est-ce qu'ils doivent s'évaluer sur chacun des défis de chacun des six ateliers. (R180309as-1-11)

Robert prenait aussi l'initiative de consulter des ressources externes lorsqu'il faisait face à un problème difficile à résoudre. À titre d'exemple, vivant une difficulté relationnelle avec une élève, il n'a pas hésité à aller chercher l'aide de l'éducatrice spécialisée pour élargir son répertoire d'actions.

La présence d'autonomie et d'initiative dès le début de la phase de supervision est soulignée dans cet extrait du journal de bord de la chercheuse du 11 février.

Robert est aussi très impliqué dans sa réflexion. Il m'a parlé de ses entretiens de supervision, comment ça allait. [...] Il a aussi beaucoup d'idées par rapport à la responsabilisation. Il démontre un engagement exemplaire, je n'ai rien à dire! Je vais pouvoir me détacher relativement rapidement pour lui laisser toute la liberté de mener à bien le projet dans son milieu. J'ai hâte de voir les résultats! (jbR110209-34-32)

Face à la responsabilisation professionnelle démontrée par Robert tout au long de la démarche, l'accompagnement de la chercheuse s'est déroulé selon la stratégie d'autosupervision prévue initialement. Les observations participantes sont rapidement devenues un moyen de témoigner de l'opérationnalisation par Robert de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé. Les interventions de la chercheuse ont surtout ciblé le renforcement des pratiques

efficaces, tout en stimulant la réflexion de Robert à propos des conditions de responsabilisation offertes.

Finalement, un entretien bilan d'une durée de deux heures a été conduit avec Robert le 10 juillet 2009, à la fin de l'année scolaire. Cette rencontre avait pour objectif de faire le bilan de la démarche d'autosupervision en qualifiant l'expérience vécue au cours des neuf mois du projet. Par l'entremise d'un canevas d'entretien semi-dirigé, Robert était invité à verbaliser les processus vécus lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. L'analyse qualitative des entretiens et des observations réalisés lors de la démarche d'autosupervision a permis l'identification d'indices qui corroborent en tout ou en partie les processus ainsi verbalisés lors de l'entretien bilan. Ces processus sont présentés au point 3 du présent chapitre.

2. OBJECTIF : IDENTIFIER LES PRÉCONCEPTIONS DE LA NOTION DE RESPONSABILITÉ

Lors de la phase préliminaire, un cycle de recherche-action a été mis en branle avec pour objectif de recherche d'identifier les préconceptions de la notion de responsabilité. Dans un premier temps, Robert a mobilisé une démarche réflexive pour verbaliser ses préconceptions de la notion de responsabilité. Ces préconceptions ont été recueillies à l'aide d'un entretien semi-dirigé. Par la suite, la conduite de la technique de l'incident critique a permis d'identifier les préconceptions de la notion de responsabilité des élèves de la classe ciblée. L'analyse conjointe des préconceptions des élèves a été réalisée lors d'une rencontre de fin de cycle avec Robert. À cette occasion, ce dernier a aussi pu corroborer ses propres préconceptions en plus de réagir à celles de ses élèves. La phase préliminaire se termine par la schématisation des préconceptions de la notion de responsabilité de Robert et de ses élèves.

Dans un premier temps, nous vous présentons les préconceptions de la notion de responsabilité de Robert, puis celles de ses élèves. Par la suite, nous relevons les principales réactions de Robert lors de l'analyse conjointe des résultats.

2.1 Préconceptions de Robert

Les préconceptions de la notion de responsabilité de Robert s'orientent vers deux pôles : les règles de vie et l'apprentissage.

La première forme de responsabilité selon Robert concerne le respect des règles de vie et des consignes demandées. Un élève qui démontre ce type de responsabilité est capable de faire ce qui est demandé dans un délai de temps restreint en respectant les consignes lors des transitions, des débuts et des fins de cours. Un élève qui ne fait pas preuve de cette forme de responsabilité peut briser du matériel, par exemple. Dans ces conditions, Robert affirme qu'il a plus de difficulté à lui confier d'autres responsabilités puisque cet élève n'aura pas prouvé qu'il est responsable à ce niveau. Il aura plus tendance à donner des privilèges aux élèves qui démontrent régulièrement cette forme de responsabilité, comme se diriger en classe par eux-mêmes sans supervision.

Selon Robert, l'autonomie est au cœur de la forme de responsabilité vis-à-vis l'apprentissage. L'élève doit être capable d'aller chercher de l'information sur la tâche par lui-même sur des affiches, d'autoévaluer son degré d'aptitude et de demander de l'aide au besoin. Le rôle du professeur est de mettre des conditions en place (outils et ressources) pour lui permettre de réaliser la tâche. Pendant une situation de jeu, un élève qui fait preuve de cette forme de responsabilité prend le contrôle de son apprentissage en cherchant à en apprendre plus pour s'améliorer. Un élève responsable à ce niveau sait reconnaître les faiblesses des autres et cherche à les aider à devenir meilleurs. Un élève qui ne fait pas preuve de cette forme de responsabilité va déformer la tâche, ne sera pas capable de s'ajuster par lui-même ni

de demander de l'aide. Il ne sera pas en mesure de tirer profit des ressources qui l'entourent. Cependant, un élève qui déforme la tâche par manque d'intérêt, mais qui est capable de l'exprimer fait un premier pas vers ce type de responsabilité. Le cas échéant, l'objectif de Robert est de lui faire vivre du succès pour lui faire apprécier davantage la tâche. Le tableau suivant présente de manière schématique les préconceptions de la notion de responsabilité de Robert.

Tableau 15

Les préconceptions de la notion de responsabilité de Robert

Responsable vis-à-vis des règles de vie	Responsable vis-à-vis de l'apprentissage
<p><i>Valeur centrale</i> : respect.</p> <p><i>Orientation</i> : règles de vie et consignes.</p> <p><i>Comportements observables</i> : respect des règles de sécurité; engagement approprié lors des transitions, des débuts et des fins de cours; respect de l'intégrité du matériel.</p>	<p><i>Valeur centrale</i> : autonomie.</p> <p><i>Orientation</i> : tâche d'apprentissage.</p> <p><i>Comportements observables</i> : utilisation efficace des ressources humaines et matérielles disponibles; autoévaluation de ses aptitudes; engagement soutenu vers un objectif d'apprentissage; contribution à la progression des coéquipiers.</p>

2.2 Préconceptions des élèves de la classe ciblée

La technique de l'incident critique a été mise en œuvre avec les élèves de la classe de Robert lors de la séance du 25 novembre. Ce matin-là, 16 élèves ont les autorisations nécessaires (formulaire de consentement signé) et manifestent l'intérêt de participer à l'activité. Pour ce cours d'éducation physique et à la santé, Robert avait planifié différentes activités sous forme d'ateliers. Un atelier, retiré dans un coin

du gymnase et caché par un tableau mobile, se consacrait spécifiquement à l'activité de prélèvement de perceptions. Les élèves avaient le choix de l'atelier auquel ils participaient. Ils avaient toute la période, soit environ cinquante minutes, pour se présenter à l'atelier animé par la chercheuse. Robert n'a pas eu besoin d'insister pour favoriser la participation des élèves. À tout moment, certains d'entre eux, mais jamais plus que cinq à la fois, venaient voir la chercheuse pour récupérer chacune des deux fiches. Ils avaient à leur disposition des tapis pour s'asseoir et des crayons pour écrire. Sur la fiche jaune, les élèves décrivaient un événement où ils avaient été responsables et sur la fiche bleue, un événement où ils n'avaient pas été responsables en éducation physique et à la santé. Un exemple des fiches utilisées est présenté à l'annexe L. Après avoir accompli la tâche et remis les fiches à la chercheuse, les élèves choisissaient un autre atelier parmi les choix proposés.

Un total de 29 énoncés a été recueilli chez les 16 élèves qui ont participé à la technique de l'incident critique. L'analyse conjointe menée avec Robert permet de regrouper ces événements en trois rubriques, desquelles émergent six thématiques. La majorité des événements relatés fait référence au respect des règles de vie et des consignes (24 énoncés sur 29), ce qui constitue la rubrique la plus importante. L'engagement approprié dans divers contextes représente une thématique centrale avec plus de 19 énoncés. Le respect des autres (n=3), de l'intégrité du matériel (n=1) et des règles de vie (n=1) complètent la rubrique du respect des règles de vie et des consignes. Pour les deux autres rubriques, soit l'aide et l'apprentissage, cinq énoncés illustrent des événements en lien avec la thématique d'aider quelqu'un dans le besoin (n=3) et avec la thématique reliée la tâche d'apprentissage (n=2). Le tableau suivant présente des exemples d'énoncés de chacune des thématiques.

Tableau 16

Exemples de préconceptions de la notion de responsabilité des élèves de la classe ciblée (Robert)

Rubriques	Thématiques émergentes	Exemples d'énoncés	
Respect des règles de vie et des consignes (n=24)	Engagement approprié (n=19)	<i>Je suis responsable...</i>	<i>Je ne suis pas responsable...</i>
	...lors des transitions.	<i>Lorsque Robert ferme les lumières et qu'on s'assoit, je vais m'asseoir et je ne vais pas faire des jeux.</i>	<i>Quand je n'ai pas aidé à ranger les jeux et les bancs.</i>
	...lors des débuts de cours.	<i>Lorsque je rentre en éducatif, je sais quoi faire, je ne fais pas n'importe quoi.</i>	<i>J'ai sorti un gros ballon de football vert quand Robert ne voulait pas.</i>
	...lors des activités.	<i>On jouait au basket et j'étais capable d'être honnête (m'arrêter quand je faisais des hors-jeu, passer le ballon à l'autre équipe quand je faisais des doubles dribbles).</i>	<i>On jouait au ballon chinois et quand le ballon me touchait le bas des jambes, je continuais à jouer comme si rien ne s'était passé.</i>
	...lors des explications.	<i>Quand Robert donnait des consignes. J'étais attentive.</i>	<i>Je n'ai pas écouté, alors j'ai dû redemander les explications.</i>
	Respect des règles de vie (n=1)		<i>J'ai oublié mon linge d'éducatif.</i>
	Respect de l'intégrité du matériel (n=1)	<i>De faire attention au matériel.</i>	
	Respect des autres (n=3)	<i>De faire attention aux autres.</i>	<i>Écœurer du monde qui n'est pas fort.</i>
Aide	Aider quelqu'un dans le besoin (n=3)	<i>J'ai aidé mes amies, je leur ai donné des conseils.</i>	
Apprentissage	Reliée à la tâche d'apprentissage (n=2)	<i>Au basket, je me débrouillais pas mal.</i>	<i>Au football, je ne me rappelais pas toujours de ma position.</i>

2.3 Analyse conjointe des résultats

Lors de la présentation des préconceptions de ses élèves, Robert a interprété la polarisation des réponses par le manque d'occasions de faire des choix en lien avec leur apprentissage lors de leur parcours primaire, ce qu'il entendait bien modifier au cours de la présente année scolaire. Il affirme :

Partout où est-ce que je suis passé, les élèves sont centrés beaucoup sur ça, à se responsabiliser là-dessus (*il pointe les règles de vie*), pis je pense qu'ils ont peu d'outils pour ça (*il pointe l'apprentissage*). Tranquillement, les outils se font là, mais... (R171208-8-29)

Il est aussi conscient de l'ampleur du défi qui l'attend. Il réalise que le changement de perspective ne peut se faire du jour au lendemain sans heurts, puisque les élèves ne semblent pas habitués à prendre en charge leur apprentissage. Selon ses observations, les élèves manifestent souvent une attribution externe de leurs succès et de leurs échecs en éducation physique, mais aussi dans d'autres contextes. Il l'exprime ainsi :

Je pense qu'ils nous voient, les profs, plus comme... c'est nous qui allons leur faire apprendre. Il y en a qui sont moins portés à faire des efforts vu que c'est nous qui allons leur faire apprendre, pis ils ne comprennent pas encore que c'est eux qu'il faut qu'ils en fassent des efforts s'ils veulent apprendre. (R171208-7-23)

Il est cependant agréablement surpris de l'impact chez certains élèves de l'utilisation de feuilles de suivi depuis le début de l'année scolaire¹⁵. Selon Robert, la majorité de ses élèves fait preuve d'un bon degré de réflexion, comme en témoigne la qualité de la justification du choix des actions effectuées lors des situations d'apprentissage. Cela l'encourage à persévérer dans cette direction.

¹⁵ Un exemple d'une feuille de suivi utilisée par Robert pour une activité de cirque est présenté à l'annexe M.

3. OBJECTIF : DÉGAGER LES PROCESSUS ACTIVÉS LORS DE L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION

La démarche d'analyse réalisée pour dégager les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation s'est déroulée en trois temps. Premièrement, une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes a été menée de façon systématique pour chacun des matériaux recueillis lors de la démarche avec Robert, soit les notes de terrain qui relatent plus de 50 heures d'observation participante, ainsi que la retranscription de 400 minutes d'entretiens semi-dirigés et de réflexions postséances. Cette analyse a conduit dans un premier temps à la formulation de catégories qui qualifient les processus vécus par Robert au cours de la recherche-action. De plus, ce premier niveau d'analyse a permis de mettre en lumière la présence de conditions qui semblent faciliter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Dans un deuxième temps, les catégories dégagées lors de cette première étape ont été placées sur une ligne du temps, ce qui a permis de mettre en évidence l'évolution de certains processus durant le projet. Ce deuxième niveau d'analyse a entre autres mené à la mise à jour d'autres processus qui se sont révélés non pas à un seul moment, mais à l'intérieur d'un certain espace-temps. Finalement, l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes de l'entretien bilan mené avec Robert a permis tout d'abord de corroborer les processus dégagés lors de la deuxième étape, puis d'identifier d'autres processus qui n'apparaissent pas clairement dans la ligne du temps, mais qui ont été verbalisés par Robert pour qualifier sa démarche.

Nous présentons dans cette section les processus activés lors de la phase de supervision menée avec Robert. Dans un premier temps, nous identifions les catégories qui ont émergé de la démarche d'autosupervision de Robert. Nous exposons par la suite les conditions qui semblent sous-tendre l'existence de ces processus.

3.1 Démarche d'autosupervision

La richesse de la démarche vécue par Robert se trouve au cœur des processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. L'analyse de l'entretien bilan mené à la fin de l'année scolaire, combinée à celle de tous les entretiens et les observations de terrain permettent, au terme d'une démarche rigoureuse et systématique de plus de dix mois, de dégager six catégories qui qualifient la démarche d'autosupervision de Robert.

3.1.1 Passage d'une responsabilisation préventive à une responsabilisation proactive

Selon Robert, la rencontre de formation réalisée le 29 janvier 2009 lui a fait réaliser le potentiel responsabilisant des activités qu'il proposait déjà à ses élèves. À la suite de la présentation du modèle TPSR, Robert a avoué avoir une nouvelle perception des activités offertes à ses élèves. Il l'a notamment manifesté en verbalisant les impacts potentiels qu'elles pouvaient avoir sur la responsabilisation des élèves. Cette réflexion a amené une prise de conscience décisive, qui a été corroborée lors de l'entretien bilan, soit le passage d'une responsabilisation préventive à une responsabilisation proactive.

Ben moi, c'est ça. J'ai plus voulu prévenir le comportement inadéquat que d'essayer de le rendre responsable. Pis je me rends compte que ça peut peut-être l'aider à se rendre plus responsable. Je n'avais pas vu ça de même. Tu sais, après que tu m'aies présenté le modèle, ben il y a des petites choses comme ça qui me flashent là. (R290109-25-8)

Ce changement de vision concerne aussi les stratégies qu'il emploie avec ses élèves, par exemple :

Ben les stratégies... il y en a que j'utilisais, mais sans penser plus loin que c'est pour rendre l'enfant responsable. Je les utilisais encore là plus au niveau de... ben je facilite le déroulement du cours, ce qui fait en sorte que bon, tout le monde est en sécurité, il n'y a personne qui va se chicaner, pis la tâche que je demande à faire, tout le monde va l'exécuter, pis tout le monde va au moins progresser de façon minimale, parce qu'il n'y a personne qui dérange là. Je ne l'utilisais pas du côté se responsabiliser. Je ne le voyais pas de même plutôt. (R290109-45-35)

Selon Robert, le passage d'une vision préventive à une vision proactive de la responsabilisation aura aussi un impact sur ses interventions et sur leur intention sous-jacente :

En être conscient... là, c'est sûr que maintenant que j'en suis conscient de « ah, c'est vrai, ça peut amener l'élève à ça, pis moi ça peut m'aider en même temps à l'amener, pis à l'outiller », c'est sûr que là je vais avoir une vision différente de tous les gestes que je vais poser pis des stratégies que je vais essayer d'utiliser » (R290109-46-16)

3.1.2 Régulation systématique de l'action

Située au cœur de la démarche d'autosupervision de Robert, la régulation systématique de l'action se caractérise par la remise en question régulière des interventions, ainsi que l'élaboration et l'adoption d'hypothèses d'action conséquentes. Lors de l'entretien bilan, Robert avoue que :

Si je ne m'étais pas questionné, je n'aurais pas adapté mes méthodes d'intervention. Si je n'avais pas adapté mes méthodes d'intervention, pis si je ne les avais pas changées, il y a certaines situations qui n'auraient pas changé du début à la fin de l'année, pis qui auraient été des situations problématiques du début à la fin de l'année. En me questionnant, ben ça m'a obligé à essayer de nouvelles affaires, pis à modifier certaines choses. (R100709-50-25)

Un indice important de cette régulation systématique est la présence régulière de réflexion dans l'action et sur l'action dans le discours de Robert tout au long du projet. La réflexion dans l'action témoigne des ajustements qu'il a réalisés

immédiatement après avoir constaté les impacts de ses interventions en cours d'action. Par exemple :

J'ai installé la nouvelle affiche 'Oui, j'en suis capable'¹⁶. Non, je ne l'ai pas expliquée par exemple. J'attendais peut-être de voir si j'allais avoir des questions des élèves qui ont vu la nouvelle affiche. Je n'ai eu aucune question. J'étais un peu... je suis un peu étonné, je pensais que j'allais avoir certains curieux qui allaient me demander qu'est-ce que c'était, mais non. Il n'y en a pas, ça fait que je n'en ai pas parlé aujourd'hui, je l'ai juste installée. Probablement qu'au prochain cours, ça s'en vient parce que... je pense qu'ils seraient rendus là! (R160309as-2-43)

Parallèlement, la réflexion sur l'action relate des prises de conscience effectuées avec du recul, une fois la séance terminée. Par exemple, lors d'un entretien mené avec la chercheuse au début de la démarche d'autosupervision, il affirme :

J'aurais pu justement les sonder « présentement, tu te situes où? » ou des choses comme ça, parce que je venais juste de parler de ça. Pis pas juste les élèves que je vois aller pis que je vois qu'ils sont au niveau 1, qui ont juste de la misère à avoir le contrôle d'eux, mais tu sais, même avec ceux-là qui sont autonomes, pis... il faut un peu les motiver là-dedans. C'est le genre d'intervention que j'aurais pu faire pis que je n'ai pas fait aujourd'hui là. (R160209-46-20)

Dans ce cas particulier, l'hypothèse d'action en question a été opérationnalisée dès le cours suivant avec la mise en place d'un système d'autoévaluation par les élèves de leur objectif de responsabilité. Intégré à la routine d'entrée de gymnase, ce système demande aux élèves de choisir et d'inscrire sur une feuille accrochée au mur un objectif de responsabilité à atteindre pendant la période (niveau 1 à 4). Lors de la phase d'intégration en fin de cours, les élèves doivent autoévaluer et verbaliser le niveau atteint lors de la période. Pour chaque élève, Robert accepte ou non le résultat

¹⁶ L'affiche 'Oui j'en suis capable!' présente un canevas vierge des quatre niveaux de responsabilité du modèle TPSR. Les élèves sont invités à inscrire sur l'affiche plastifiée, à l'aide d'un crayon-feutre non permanent, des exemples d'actualisation de chacun des niveaux dans d'autres contextes que l'éducation physique. Cette affiche émerge d'une initiative de Robert lors de la rencontre de formation du 29 janvier 2009. Elle est présentée à l'annexe D.

et l'inscrit sur sa liste de classe. Dans le cas d'un refus, l'élève en question est invité à rencontrer Robert pour argumenter son autoévaluation.

3.1.3 *Changement de pôle de centration*

Un troisième processus, le *changement de pôle de centration*, se caractérise par un déplacement du centre d'intérêt de l'enseignant de lui-même vers les élèves et leurs besoins. Robert illustre ce changement de préoccupation en affirmant maintenant « être plus conscient des besoins que les élèves ont » (R100709-2-14). Au cours du même entretien, il affirme :

En participant dans le fond au projet avec toi, ça m'a permis un peu de me décentraliser de... bon... est-ce que je suis un bon prof là, est-ce que c'est bon ce que je fais... ou vraiment essayer de... que ça soit eux qui se développent et non que ça soit moi qui soit en premier plan [...] de vraiment plus me centraliser sur eux autres, pis essayer de les faire progresser. (R100709-1-39)

Robert souligne que ce changement de pôle de centration s'est initié dès le début du processus de supervision :

Quand j'ai commencé l'année, j'étais dans la gestion des comportements. J'étais plutôt... dans mon enseignement, est-ce que la gestion des comportements est correcte, pis... Je ne m'occupais pas réellement de... Oui, j'enseignais pour qu'ils fassent quelque chose, mais je n'étais pas centré sur les élèves, j'étais pas mal centré sur moi-même là. Pis je m'en suis rendu compte. Pis cette semaine, j'ai recommencé réellement à faire des... à avoir des apprentissages, pis pouvoir encore plus leur enseigner là. (R290109-25-31)

Ce changement de pôle de centration de lui-même aux élèves ne transparaît toutefois pas aussi clairement dans l'analyse du verbatim des entretiens menés tout au long du processus d'autosupervision. L'analyse de l'évolution des catégories sur la ligne du temps révèle cependant que le souci d'un enseignement adapté au groupe présent initialement dans le discours de Robert se transforme en individualisation de

l'enseignement au cours du projet. L'opérationnalisation de stratégies individualisées et la verbalisation plus fréquente de cas particuliers témoignent de ce passage d'une concentration sur le groupe aux individus qui le composent.

3.1.4 Transfert progressif du pouvoir décisionnel

Lors de l'entretien bilan, Robert a reconnu un transfert progressif du pouvoir décisionnel, qui se caractérise par une prise en charge graduelle par les élèves de différentes décisions à l'intérieur du cours d'éducation physique et à la santé.

Moi j'avais l'impression que plus l'année avançait, plus j'avais l'impression de leur donner entre les mains dans le fond les choix à faire dans le gymnase. (R100709-3-23)

Cependant, ce transfert ne transparaît pas de manière linéaire dans la démarche. Le pouvoir décisionnel varie principalement en fonction de la nature de la situation d'apprentissage et de facteurs contextuels, comme le positionnement du cours dans l'unité et le niveau de fatigue de l'éducateur physique et/ou des élèves. Les entretiens menés avec les élèves de la classe en cours d'année témoignent néanmoins d'une progression dans la prise de conscience de leur pouvoir décisionnel. Les élèves interrogés en début de processus ont tous indiqué n'avoir que peu d'influence sur la prise de décision dans le cours.

On n'a pas vraiment le choix, parce que tu sais, genre, tu restes avec une équipe, tu ne peux pas la faire... Tu dois obligatoirement accepter avec qui tu es. Ben en fait, c'est le prof qui choisit pour toi (ENF1-120209-3-10)

Plus l'année scolaire avançait, plus les élèves interrogés ont eu de la facilité à verbaliser certains choix personnels et collectifs qu'ils pouvaient faire dans le gymnase. Voici le témoignage de trois élèves du groupe ciblé :

Ben les choix que j'ai à faire, c'est de participer aux jeux, pis de bien réussir là. (ENF4-210409-1-34)

Quand tu joues au soccer, si tu veux aller *goaler*, attaquant ou défenseur. (ENF7-110609-1-31)

Des fois les équipes là. Je reste tout le temps calme, parce que ben, je veux tout le temps jouer là... Ben des fois, aider les autres à se calmer. (ENF8-110609-1-40)

Cette évolution dans les réponses des élèves peut constituer un indice du transfert progressif du pouvoir décisionnel.

La réflexion sur l'action réalisée par Robert a aussi amené une conscientisation de l'impact du choix sur l'apprentissage. En effet, il a pris conscience que la progression des élèves était plus marquée lorsqu'ils avaient l'occasion de faire des choix par rapport à leur apprentissage.

Je donnerais en exemple justement des cours où je n'ai pas donné de choix aux élèves pis que... ben j'en ai pas vu de progression là. L'élève qui est rentré au départ, au début du cours, pis qui est ressorti à la fin, il n'avait pas progressé, pis je le savais très bien là. Comparativement aux autres cours où est-ce que j'en donnais, je donnais des choix, pis que je les voyais progresser. (R100709-4-39)

Robert a verbalisé cette prise de conscience lors de l'entretien bilan. L'utilisation régulière d'activités à haut potentiel responsabilisant dans la planification annuelle pourrait être un indice qui témoigne de la préoccupation de ce dernier pour l'autonomisation des élèves. Par contre, ce n'est que lors de l'entretien bilan que le lien entre les choix et l'apprentissage a été clairement exprimé par Robert.

Parallèlement, la nature des prises de décision évolue aussi au fil du temps. Au début du projet, l'accent était mis sur les décisions à prendre en lien avec son propre comportement dans le gymnase. Graduellement, la possibilité de prendre des décisions reliées aux conditions d'apprentissage a été introduite. Nous constatons par

ailleurs un retour à la préséance des décisions reliées au comportement en fin d'année scolaire, ce qui coïncide avec la fin de l'évaluation des apprentissages.

Les prises de décisions axées sur le comportement portent surtout sur a) le respect des règles de sécurité et d'éthique sportive; b) l'autoarbitrage et c) l'atteinte de son objectif de responsabilisation par la maîtrise de soi, la participation et l'autonomie.

Bon, prise de décision, je pense que c'est plus... les décisions qu'ils avaient à prendre aujourd'hui se limitaient pas mal à être en contrôle d'eux autres mêmes pis à être autonomes là. Oui, c'est ça, des décisions en lien avec leur comportement... et non face à des situations d'apprentissage. (R130509-12-31)

Les prises de décisions axées sur les conditions d'apprentissage se traduisent entre autres par le choix a) d'un terrain¹⁷, de son rôle ou de diverses conditions (jouer en simple ou en double) en fonction de l'autoévaluation de ses habiletés; b) des tactiques individuelles et collectives à utiliser en jeu; c) des défis à réaliser; d) le déroulement des activités (rythme, progression, ordre des ateliers). Voici par exemple une décision axée sur les conditions d'apprentissage :

Je leur ai expliqué qu'ils devaient choisir maintenant une action par atelier qui représentait un défi pour eux, de me l'inscrire sur leur feuille de suivi... ce qui faisait au total cinq actions défis maintenant qu'ils devaient pratiquer. Là, ils pouvaient prendre le temps maintenant de pratiquer longuement chaque affaire, essayer d'aller chercher de l'aide, trouver des trucs avec d'autres élèves, pour en venir à s'améliorer, à pouvoir maintenant s'autoévaluer sur ce défi-là en particulier. (R250309as-1-44)

¹⁷ Lors d'une situation d'apprentissage en minitennis, les terrains étaient divisés en fonction du niveau de performance souhaité des joueurs. Il y avait ainsi un terrain « expert », un terrain « récréatif » et un terrain « participation ». Les élèves avaient le choix d'évoluer d'un terrain à l'autre pendant la période ou de rester au même en fonction de leurs objectifs personnels. L'accent était mis sur le fait de choisir le terrain correspondant à ses habiletés pour pouvoir s'améliorer.

Cette orientation évolutive de la prise de décision des élèves a aussi été identifiée par Robert lors de l'entretien bilan.

À intégrer plus justement de situations que l'élève va avoir à prendre des choix, mais par rapport à son développement des compétences en éducation physique, pas seulement par rapport à son comportement. Parce qu'au début, quand j'ai commencé, au début février je pense, j'ai axé beaucoup je pense... je le voyais beaucoup comportemental au début, pis plus que ça allait, ben plus que j'essayais d'axer sur le côté développement des compétences. [...] C'est sûr que je revenais des fois aux comportements, mais j'essayais de pousser plus dans le développement de ça. Pis c'est ça qui m'a poussé à le faire je pense aussi. (R100709-11-25)

Ainsi, le transfert du pouvoir décisionnel de Robert vers ses élèves fait référence autant aux opportunités grandissantes de faire des choix qu'à l'évolution de leur nature en contexte d'éducation physique et à la santé.

3.1.5 Difficulté à opérationnaliser le développement du leadership et le transfert

Certaines difficultés ont été vécues par Robert lors de la démarche d'autosupervision. La première difficulté fait référence à la mise en œuvre des stratégies pour développer le leadership chez ses élèves. L'analyse du verbatim des entretiens et des notes d'observation relève peu de références au développement du leadership. La principale stratégie qui a été mise de l'avant par Robert au cours du projet a été de valoriser l'aide auprès des pairs, ce qui a eu pour conséquence de limiter l'accès au dernier échelon de la responsabilité à ceux qui démontraient des habiletés athlétiques supérieures à la moyenne.

Une deuxième difficulté concerne l'accompagnement de ses élèves dans le transfert des comportements de responsabilisation développés dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé à d'autres contextes, comme en classe ou dans la

cour de récréation. Robert a verbalisé son impuissance à actualiser des activités à l'intérieur du cours d'éducation physique et à la santé pour faciliter ce transfert :

Oui ben je me disais que vraiment, les élèves sont rendus là, pis il faudrait que je fasse de quoi pis... tu sais, j'ai de la difficulté à pousser dans cette étape-là. (R130509-6-3)

Il est déçu de constater des différences majeures entre le niveau de responsabilisation démontré par certains élèves à la récréation versus celui démontré en éducation physique, par exemple. Robert associe cette difficulté à la précarité de son action dans le milieu, ne sachant pas s'il sera de retour à cette même école l'année prochaine.

J'essaie de mettre des choses en place là, mais... plus que l'année avance, plus que je me rends compte que j'ai hâte d'avoir mon école, pis de mettre des choses en place qui vont être à plus long terme, pour justement aller toucher la famille, des choses comme ça. (R130509-5-28)

Il a tout de même tenté d'actualiser ce transfert avec notamment l'élaboration et la présentation de l'affiche « Oui, j'en suis capable! », qui permettait aux élèves d'illustrer des exemples d'actualisation de chacun des niveaux dans des contextes autres que le gymnase. Cependant, les notes d'observation et les témoignages de Robert dénotent une utilisation restreinte de l'affiche par les élèves de la classe ciblée.

3.1.6 Intégration systématique de la responsabilisation

Plusieurs indices présents autant dans le discours que durant la pratique d'enseignement témoignent de l'appropriation par Robert de pratiques visant la responsabilisation de ses élèves. Un premier indice d'appropriation se trouve dans l'intégration systématique de la responsabilisation par Robert, tant dans sa pratique déclarée qu'effective. Elle se caractérise par le fait de faire de la responsabilisation une partie intégrante du cours d'éducation physique et à la santé et de mettre en valeur le potentiel responsabilisant de chaque activité proposée. Cette cohérence entre

la parole et l'action se révèle entre autres par l'actualisation, lorsque le contexte le permet, des hypothèses d'action élaborées lors des réflexions d'autosupervision.

Cette intégration systématique influence l'intervention de Robert à tel point qu'elle teinte aussi son enseignement dans les autres classes auxquelles il enseigne :

J'étais pour prendre un exemple d'un de mes groupes où je n'appliquais pas le système, mais vu que... j'étais conscient un peu de ce système-là, ben même si les autres groupes n'utilisaient pas l'échelle, j'y réfléchissais quand même « ouain, ça n'a pas bien été, mais là, ce n'est pas de leur faute, c'est de la mienne », tu sais. (R100709-12-10)

Cet exemple offre un premier témoignage de l'intériorisation du modèle par Robert. Lors d'un entretien semi-dirigé, Robert fait référence à une situation vécue lors d'un cours où il venait tout juste d'apprendre la maladie incurable d'une amie. Sentant qu'il aurait de la difficulté à garder le contrôle de ses émotions pendant la période, il a exprimé à ses élèves que même adulte, il arrive des moments où notre défi se trouve au niveau 1. Par conséquent, il leur a demandé de l'aider à atteindre cet objectif lors de la période. Selon Robert, les élèves ont été saisis, voire touchés par la confiance qu'il leur a témoignée en exprimant ainsi sa vulnérabilité face à une situation difficile. En lien avec cette situation, Robert affirme :

Je me suis trouvé drôle après... par après quand je repensais à ma période, je n'en reviens pas que j'aie fait allusion à l'affiche de la responsabilité pour expliquer ça! [...] Ça fait que souvent je m'en sers... pour intervention appropriée là, pour le carré là, tu sais, j'y allais avec le climat de la période, pis les événements qui arrivaient pour faire des liens. (R130509-10-17)

Force est de constater que le modèle de responsabilisation représente un référent commun pour Robert et ses élèves.

La recherche-action menée en collaboration avec Robert a aussi laissé des traces dans le milieu de vie de l'école. Le rayonnement du projet s'est manifesté de

plusieurs manières, notamment par une action concertée avec une technicienne en éducation spécialisée de l'école.

Nous avons eu une rencontre avec les profs du 3^e cycle et j'ai présenté le projet de façon résumée. L'équipe serait peut-être intéressée à l'implanter dès l'an prochain autant en classe qu'avec les spécialistes. Line, TES, s'occupant des enfants à troubles de comportement dans l'école, serait intéressée à te rencontrer jeudi 11 juin lors de ton passage à l'école. (jbcourrielR-090609-77-17)

Le rayonnement se manifeste aussi par des marques d'intérêt de la part de l'autre éducateur physique, ainsi que de la directrice.

Principaux témoins (et bénéficiaires) de la démarche de Robert, les élèves de la classe ciblée participent à leur manière à la recherche-action par les étapes qu'ils ont franchies en cours de projet. Plusieurs indices nous indiquent que les élèves sont plus responsables maintenant qu'au début de l'année scolaire. Cependant, plus que le résultat brut du niveau de responsabilité atteint par les élèves en fin de projet, c'est plutôt la manière dont ils ont appris à se responsabiliser qui nous intéresse. De ce fait, la nature de cette évolution nous permet d'apporter un éclairage supplémentaire sur la démarche vécue par Robert.

L'implication régulière des élèves dans le système de fixation d'objectifs en début et en fin de cours offre un premier témoignage de leur appartenance au projet. En effet, la grande majorité des élèves ont inscrit leur objectif en début et en fin de cours lors des 16 cours où le système a été utilisé. Bien que certains élèves aient eu besoin de rappels occasionnels, leur participation active témoigne de leur degré d'implication¹⁸. Le suivi quotidien de Robert lors de la mise en place de cette stratégie peut avoir contribué à l'adhésion des élèves. En effet, Robert prenait lui-même les résultats de chaque élève en fin de cours et refusait ceux qui ne semblaient

¹⁸ Un exemple d'une liste de classe utilisée pour la fixation d'objectifs est présenté à l'annexe N.

pas refléter le degré d'implication de l'élève dans le cours. Ce dernier était alors invité à développer par des exemples précis un argumentaire en sa faveur.

Stéphane est venu me voir « bon, est-ce que je suis capable d'avoir un 4 aujourd'hui? » Pis je lui dis « ben ok, réfléchis. Est-ce que tu as fait... est-ce que tu as été un modèle pour le reste du groupe? Est-ce que tu as aidé quelqu'un? Est-ce que tu m'as aidé moi? » Je lui ai nommé un peu les choses du quatrième niveau. Pis ben « je ne sais pas ». Je lui dis « réfléchis! » Il dit « ben, je pense que non ». « Bon, est-ce que tu mérites un 4? » « Ben non ». Ça fait que là, il m'a donné son résultat « Bon, j'ai été autonome, 3 ». « Parfait ». J'ai pris son résultat. (R040509-5-4)

Il arrivait parfois que Robert demande à l'élève d'appuyer son résultat par des exemples concrets, même s'il était d'accord avec son autoévaluation. Nous citons ici l'exemple de Félix, dont le nom avait été soulevé en début de projet lorsqu'il était question des problématiques vécues par Robert en éducation physique. Rappelons que Félix, rejeté par le groupe, manifestait régulièrement des comportements d'agressivité.

À la fin du cours, quand j'ai demandé à Félix de me dire à combien il était rendu, il m'a dit un 4 pour le cours. Je lui ai demandé pourquoi, pour qu'il verbalise. Pis c'est ce qu'il m'a verbalisé, qu'il avait aidé Valérie dans certaines situations qu'elle avait de la difficulté. Ce que moi j'avais vu, il l'a verbalisé! J'étais pas mal fier de lui, pis je lui ai fait remarquer! (R180309-4-12)

À la fin de l'année scolaire, ce sont les élèves qui rappelaient à Robert de faire l'appel en fin de cours afin qu'ils puissent lui donner leur appréciation de l'atteinte de leur objectif. L'appropriation du projet par les élèves confirme en quelque sorte l'efficacité des stratégies employées par Robert pour faire apprendre la responsabilité à ses élèves. Un élève témoigne :

(Robert) me montre des façons comment être responsable. Comme mettons que... comme il nous a parlé de qu'est-ce que tu peux faire en dehors du cours, tu sais, comme... aider quelqu'un ou bien des choses comme ça. (ENF4-210409-2-35)

Par ailleurs, l'utilisation répétée d'activités à haut potentiel responsabilisant et la multitude de stratégies employées par Robert pour aider les élèves à prendre en charge leur apprentissage semblent avoir mené à un renversement de l'attribution des échecs et des succès chez certains élèves. L'insistance de Robert à enseigner aux élèves qu'ils sont maîtres de leurs décisions peut en être à l'origine.

Je me suis rendu compte aussi dans mes enseignements... parce qu'au début de l'année, on dirait qu'ils prenaient... ils n'avaient jamais eu conscience qu'ils avaient... qu'ils pouvaient faire des choix face à leur progression personnelle. Ça fait qu'au début, ça a été tout d'amener le côté de « tu peux faire des choix pour toi, pour t'aider à progresser en éducation physique là ». Ça, c'était bien spécifique à « tu es capable de partir de là, pis de te rendre là si tu fais les bons choix ». Ça, ça a été... tu sais, ça, il a fallu que je le fasse, leur apprendre ça. (R100709-60-20)

Elle se révèle aussi dans les entretiens effectués avec les élèves, surtout lorsqu'il est question de l'impact de l'affiche « Qui es-tu? » sur leur responsabilisation en éducation physique et à la santé.

Ben ça m'aide à être les quatre... contrôler, être autonome. Ça m'aide à être plus ça là. Pis ça m'aide à voir si je le fais ou si je ne le fais pas. (ENF6-130509-4-25)

Ben c'est comme... si tu veux plus te rendre haut, ça fait que tu te forces plus. (ENF7-110609-3-37)

En ce sens, l'utilisation d'un outil externe en soutien semble aussi avoir contribué à responsabiliser les élèves face au rôle qu'ils ont à jouer pour progresser. Revenons à l'exemple de Félix cité plus haut :

Félix, ça va de mieux en mieux. Félix... pour ce qui est des outils avec les affiches pour la responsabilisation, il prend ça extrêmement au sérieux, et puis il fait vraiment de gros efforts pour se contrôler lui-même. Pis même qu'aujourd'hui, il s'est contrôlé, aucune crise! Depuis qu'on a mis en place ce système-là, aucune crise, il participe à toutes les activités, devient de plus en plus autonome. Même aujourd'hui, il a démontré... il a aidé Valérie dans certaines situations qu'elle avait de la difficulté. Il lui donnait des trucs. J'ai été très impressionné. (R180309as-4-4)

3.2 Conditions

Diverses conditions semblent faciliter la démarche d'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Elles émergent de l'analyse de chacun des matériaux de la recherche-action comme les conditions d'existence des catégories relevées plus haut. Ces conditions sont l'utilisation d'activités à haut potentiel responsabilisant, la mise en œuvre d'un important répertoire de stratégies, la responsabilisation professionnelle, la présence de croyances limitatives et le développement d'une relation de qualité avec les élèves.

3.2.1 Utilisation d'activités à haut potentiel responsabilisant

La première condition réfère à l'utilisation d'activités à haut potentiel responsabilisant. Selon Robert, l'apprentissage des élèves est facilité s'ils ont la chance de vivre une planification d'activités variée, ajustable, avec une orientation précise et stimulante. Il souligne l'importance de cet aspect en éducation physique :

Parce que si je n'ai pas d'éducatifs stimulants, ben je vais être obligé de compenser par de l'encadrement, pis de la gestion de classe. Pis la gestion de classe, c'est tellement plate à faire que j'essaie d'en faire le moins possible! (R210409-9-32)

Un style d'enseignement qui permet aux élèves de prendre en charge leur apprentissage, de même que l'utilisation fréquente du mode d'organisation par ateliers et de feuilles de suivi, témoignent de l'actualisation concrète de cette condition. À cet effet, vous trouverez à l'annexe M un exemple de feuille de suivi utilisée par Robert lors de l'activité de cirque.

Robert met aussi l'accent sur la planification d'activités qui comportent un certain niveau de prise de décision, comme le témoigne cet éducatif en soccer.

Je demandais que les équipes se réunissent dans leur quart de gymnase pour commencer l'exercice d'échauffement à quatre contre un, pour favoriser la circulation de balle et l'observation des options qui se présentent à toi une fois que tu as le ballon au pied pour faire une passe à un coéquipier. Donc, l'accent est mis sur la prise de décision en situation plus ou moins réelle de jeu. (R040509as-1-18)

On le remarque aussi dans cette activité de raquette sur neige :

Les élèves devaient construire un parcours à l'extérieur en équipe de deux à cinq personnes, un parcours de raquette qui devait durer plus ou moins dix minutes, où est-ce qu'ils avaient des consignes à respecter, des consignes de sécurité. Le parcours devait comporter des montées, des descentes et devait être sécuritaire. [...] C'était à eux de faire les choix de qu'est-ce qu'ils allaient décider de faire comme parcours. [...] Une fois que le parcours était complété, je les ai ramenés tous ensemble et ensuite, ils devaient enseigner le parcours à une autre équipe en respectant les principes qu'on avait vus au premier cours en raquette. (R040209as-1-18)

Fait à noter, l'éducatif de la raquette sur neige était suivi au cours suivant d'une réflexion personnelle sur la prise d'initiative et la communication à l'intérieur du groupe, ainsi que la qualité du parcours de raquette.

Je faisais remplir une feuille d'autoévaluation aux élèves concernant la dernière situation d'apprentissage, qui est une situation de raquette à neige. [...] Donc, sans leur dire réellement, je leur demandais de se responsabiliser face à une tâche qui est de remplir une feuille, qui est peu habituelle ici à l'école. [...] Tranquillement, ils commencent à s'habituer, mais tu sais, c'est du travail que je dois faire avec eux. (R120209as-1-18)

Somme toute, l'intégration aux activités de la possibilité de faire des choix au niveau du comportement ou des conditions d'apprentissage est omniprésente dans la programmation de Robert et constitue une condition essentielle à l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en éducation physique et à la santé.

3.2.2 Important répertoire de stratégies

Une autre condition suppose la mise en œuvre d'un important répertoire de stratégies d'enseignement de la responsabilité. L'analyse révèle l'utilisation par Robert d'une variété de stratégies, tant individuelles que collectives, pour faire apprendre la responsabilité aux élèves. Parmi les plus fréquentes, nous retrouvons l'autoévaluation, qui invite les élèves à réfléchir et à porter un jugement sur leur propre niveau de responsabilité en cours d'action ou après l'action.

J'ai posé à certains élèves quelques questions... « Bon, à l'instant présent, à quel niveau tu penses que tu te situes si tu agis de la sorte? » Comme Amélie, je la questionnais, je lui disais « quand tu viens me voir toutes les deux minutes, est-ce que tu penses que tu es autonome? Surtout que c'était le défi que tu t'étais lancé, si je regarde sur la feuille ». (R160309as-4-40)

Dans la même veine, Robert utilise le questionnement pour illustrer des comportements individuels ou collectifs de responsabilisation. Ce questionnement se base sur des exemples de comportements vécus au cours de la période. Il utilise aussi fréquemment le renforcement positif pour souligner un comportement responsable,

soit auprès d'un élève ou du groupe. Ces stratégies de modeling sont surtout utilisées par Robert lors de la phase d'intégration à la fin du cours.

Karine s'est donnée un 3 pour l'autonomie, pis le fait qu'elle ait participé, pis tout aujourd'hui, je l'ai félicitée devant tout le monde. Pis que bon, tout le monde était capable, quand il décide de se prendre en main! (R270509as-4-35)

L'ouverture à la négociation démontrée par Robert peut être considérée comme une autre stratégie de responsabilisation. Voici un exemple extrait d'une réflexion postséance :

Je lui donne une certaine liberté de choix par rapport à ça, si elle me donne de bonnes raisons. Et elle m'a... elle a été capable de verbaliser des bonnes raisons. Donc j'ai accepté qu'elle se choisisse une nouvelle équipe. (R250309as-1-21)

En offrant l'occasion à ses élèves d'argumenter et de négocier leurs conditions d'apprentissage, Robert contribue ainsi à leur responsabilisation.

Parallèlement, nous retrouvons l'utilisation par Robert d'outils externes en soutien. Tout au long du projet, Robert a souligné l'importance pour les élèves de bénéficier d'un cadre de référence clair qui illustre des attentes concrètes en termes de responsabilisation. Selon lui, cela leur permet de comprendre qu'il y a différents niveaux de responsabilité qui sont accessibles à tous. Robert souligne que le fait d'utiliser un schéma visuel auquel les élèves s'identifient peut même représenter une source de motivation extrinsèque. Il renforce aussi l'importance de ce cadre pour l'enseignant :

Pis l'élément facilitateur, les affiches carrément. Je pense que c'est... tu sais, c'est beau de leur parler des échelles... [...] L'affiche avec des exemples était très facilitateur parce que ça me donnait... ça me déchargeait d'une grosse partie du travail lorsqu'un élève me demandait « C'est quoi être autonome? » « Va voir l'affiche, tu es libre, tu es en 6^e année, vas-y mon grand! » Ça fait que ça m'a facilité beaucoup, beaucoup, beaucoup la tâche. (R100709-45-32)

Il souligne l'importance pour le transfert d'avoir des affiches en soutien propres à différents contextes, soit en musique, en anglais, en éducation physique et à la santé et en classe.

3.2.3 Responsabilisation professionnelle

Robert démontre un niveau de responsabilisation professionnelle élevé qui se manifeste par un engagement proactif dans ses tâches d'enseignement et dans la recherche-action. La capacité de Robert à remettre en question de manière autonome ses interventions est à la base de sa responsabilisation professionnelle, puisqu'elle facilite la régulation systématique de l'action à la suite des réflexions postséances et des entretiens semi-dirigés.

Robert agit en tant que modèle pour ses élèves. Il envisage avec sérieux sa tâche d'enseignant et prend le temps de bâtir des situations d'apprentissage stimulantes pour ses élèves. Son comportement en classe reflète bien l'intégration de la responsabilité comme valeur de référence, comme nous le démontre l'exemple suivant.

Pour leur montrer que oui, ok, il y a des personnes qui ne font pas leurs affaires, mais ce n'est pas parce qu'eux autres font ça que moi je vais être de mauvaise humeur avec tout le monde. Je suis capable de faire abstraction de ça parce que... c'est ça que j'essaie de leur enseigner par l'échelle de la responsabilité. Il faut que tu sois en contrôle de toi. Ce n'est pas parce qu'une situation est arrivée que ça doit affecter le reste de ta vie. Tu règles tes affaires, tu t'occupes de la situation avec l'autre personne, pis tu n'es pas fâché après le reste de la planète. Je pense que j'ai été capable de donner un bon exemple aujourd'hui. (R030609as-4-16)

Une autre caractéristique de la responsabilisation professionnelle se manifeste par l'ouverture à l'aide externe manifestée par Robert. Cette ouverture a facilité la

résolution de situations problématiques qui affectaient son enseignement au point de le détourner de sa préoccupation première d'enseigner. Elle s'est actualisée notamment par le recours à l'expertise professionnelle des techniciennes d'éducation spécialisée pour gérer le conflit d'opposition avec Valérie. Robert est conscient de l'importance de faire appel aux ressources disponibles pour se sortir d'impasse : « Pendant un bout de temps, le même *pattern* s'est répété parce que je n'allais pas chercher de l'aide à l'extérieur! » (R100709-45-8). Parlant de la problématique de la participation chez les filles, il dit :

Ça fait qu'il va falloir que je cherche, pis que je trouve des solutions. Pis je ne pense pas que c'est par moi-même que je vais trouver. C'est justement... parce qu'en tout cas, je trouve que se renfermer sur soi-même, c'est la pire des solutions là. Il va falloir que j'en discute avec d'autres. (R100709-43-3)

Cette attitude, caractéristique d'un niveau de responsabilisation professionnelle élevé, a fait en sorte que Robert n'a pas hésité à aller chercher de l'aide tout au long de l'année scolaire lorsqu'il percevait un manque de ressources.

L'autonomie dont Robert a fait preuve lors de la mise en œuvre des cycles d'autosupervision est un autre indice de son haut degré de responsabilisation professionnelle. Son empressement à débiter l'enregistrement des réflexions postséances, la quantité et la qualité des réflexions, ainsi que l'efficacité des hypothèses d'action élaborées témoignent de sa capacité à s'engager dans une telle démarche de développement professionnel.

3.2.4 Développement d'une relation de qualité avec les élèves

Le développement d'une relation de qualité avec les élèves est une préoccupation qui teinte l'enseignement de Robert tout au long de l'année scolaire. Il est convaincu de l'importance d'établir ce lien pour être en mesure de leur faire apprendre.

Ben si je n'ai pas de lien là, c'est sûr qu'il n'y a rien qui va passer. S'il n'a pas de lien qui est créé entre moi pis... regarde Valérie, je ne peux pas rien lui faire apprendre là, il n'y a aucun lien entre moi pis elle là!
(R210409-3-34)

Tout au long du projet, Robert s'est assuré, par le biais de différentes stratégies, de développer le lien qui l'unit aux élèves. Il félicite régulièrement ses élèves de leur progrès d'apprentissage ou de responsabilisation. Il utilise également fréquemment l'humour et s'assure de toujours être physiquement à la hauteur des élèves lorsqu'il leur parle. Par exemple, lorsque ces derniers sont assis en formation d'équipe, Robert se place en petit bonhomme ou s'assoit carrément, lorsque la situation le permet. Il questionne les élèves sur les activités sportives qu'ils pratiquent à l'extérieur. Il utilise toujours leur nom quand il s'adresse à eux. Il participe à l'occasion aux activités qu'il leur propose, surtout lorsqu'il s'agit de sports d'équipe ou lorsqu'un élève lui lance un défi dans une activité individuelle. Les élèves n'hésitent pas à venir le voir pour lui demander de l'aide lorsqu'ils font face à une difficulté dans une situation d'apprentissage. Les élèves sont fiers de lui montrer leur progression :

Beaucoup d'élèves veulent me montrer comment ils sont bons dans telle, telle, telle affaire. Parce qu'il y a quand même une grosse diversité d'activités et de défis à réaliser là présentement dans le gymnase et j'avais de la misère à fournir à toutes ces demandes-là de « Viens me voir, viens voir ce que je suis capable de faire! »; « Viens me donner un nouveau défi! » (R160309as-3-6)

La force du lien développé entre Robert et ses élèves transparait aussi dans l'exemple suivant. Devant la répétition des comportements perturbateurs de Valérie, Robert éclate et hausse le ton pendant un cours en s'adressant à elle. Les autres élèves, en particulier les filles, témoins des actions répétées de Valérie et de l'impact qu'elles ont eu sur le comportement de Robert, ont tenté de lui venir en aide en confrontant Valérie.

Après le cours, au vestiaire, les filles se sont retournées contre Valérie et une personne a pris la parole... ça a été Karine, pour lui dire que ce qu'elle faisait n'avait pas d'allure pis que c'était à elle de prendre ses décisions, pis qu'elle agissait comme un gros bébé. Bref, elle lui a dit qu'elle n'agissait pas du tout comme une personne de 6^e année qui est sensée. (R230309as-5-2)

Cette intervention des filles du groupe de Robert n'a pas eu l'effet escompté, mais elle offre tout de même un indice de la nature de la relation entretenue avec lui. Les élèves restent cependant les mieux placés pour témoigner de la qualité du lien. Voici ce que trois d'entre eux ont répondu lorsque questionnés sur ce que Robert représente pour eux :

Robert, c'est mon prof d'éduc premièrement. Deuxièmement, c'est un ami. C'est quelqu'un dans l'école, c'est un prof. C'est une personne. C'est quelqu'un de très fiable, très gentil, tout le temps prêt à t'écouter comme quand tu... tu sais, genre, quand tu as besoin de lui, il est tout le temps prêt à t'écouter. (ENF1-120209-4-17)

C'est comme, pour moi, il représente un vrai professeur, c'est un peu comme mon ami qu'on pourrait dire, parce que j'ai confiance en lui. Pis quand je ne me sens pas bien, il le sait déjà. Tu sais, je n'ai pas besoin de lui dire, il le sait. (ENF2-120209-4-18)

Je trouve qu'il représente un bon exemple pour tous les élèves, pis pour moi là. (ENF4-210409-2-6)

La qualité de la relation développée entre Robert et ses élèves semble aussi avoir facilité l'adhésion des élèves à l'échelle de responsabilisation¹⁹. Du moins, l'ouverture manifestée par Robert a permis aux élèves de se sentir à l'aise de lui poser toutes sortes de questions à ce sujet. En répondant à leurs interrogations, Robert a ainsi pu les aider à mieux s'approprier chacun des niveaux.

¹⁹ L'affiche « Qui es-tu? », présentée à l'annexe C.

Pis ça m'a poussé à leur expliquer davantage la compréhension du tableau, pis l'échelle, du fonctionnement de l'échelle aussi, pis à quoi ça servait... je pense que ça a été une bonne fin de cours qui a aidé probablement certains élèves à la compréhension du système. (R160309as-5-41)

3.2.5 *Croyances et attentes limitatives*

Lors de l'entretien bilan, Robert a avoué une croyance qui pourrait selon lui être à l'origine de sa difficulté à opérationnaliser le développement du leadership chez ses élèves. Robert estime en effet que le leadership est une caractéristique innée chez un individu : on est un leader ou on ne l'est pas. En d'autres mots, il ne croit pas que le leadership s'enseigne, que ce soit en éducation physique et à santé ou ailleurs.

Moi, j'ai tendance à croire que... ben, c'est peut-être une vieille croyance, mais j'ai tendance à croire que le leadership est quelque chose d'inné... Moi, mon expérience globale de sport est surtout au niveau du sport collectif. Pis que le leadership est quelque chose d'inné pis que c'est rare que quelqu'un qui ne parle jamais aille se mettre à parler, pis prendre une position de leader. [...] J'ai trop cette pensée-là... pour avoir une idée précise (*de stratégies*). (R100709-31-10)

Robert a aussi émis des réserves quant aux capacités de certains élèves d'atteindre un niveau supérieur de responsabilité en cours d'année, comme nous le témoigne cet extrait suivant :

Certains essaient de se rendre au niveau du modèle, mais c'est plus difficile, pis bon... certains savent probablement qu'ils ne pourront jamais être un modèle ultrapositif pour leur classe, donc ils ont comme atteint... ben, ce n'est pas qu'ils ne pourront jamais, ils vont pouvoir un jour, à force de travailler, mais pour l'instant... ils ne sont pas à ce niveau-là. (R290409as-5-1)

Parallèlement, le surpassement des attentes de responsabilisation initiales pour certains élèves semble aussi avoir incité Robert à consolider les apprentissages déjà réalisés plutôt que de chercher à optimiser leur progression.

Je ne m'attendais pas à avoir autant de... dans les feuilles que je t'ai données tantôt... de 3 à la fin de l'année, de personnes qui étaient capables d'être autonomes. [...] Ça fait que je pense que je n'étais pas préparé au fait qu'autant d'élèves seraient capables d'avoir le niveau 4. [...] Je pense que je suis resté dans la satisfaction que cet élève soit rendu au niveau 3. Ça fait que... je pense que j'ai jugé les élèves. Ça fait que je n'ai pas... je ne me suis pas poussé à chercher des stratégies à dire « ben là, j'ai réussi à amener ces élèves-là là... wow, je pourrais les amener jusque-là! » Je me suis plus contenté de « wow, il est rendu là! » (R100709-23-36)

En ce sens, la présence de croyances et d'attentes initiales semble limiter, du moins pour un certain temps, l'appropriation et la mise en œuvre de pratiques visant la responsabilisation des élèves.

4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Au cours du dernier chapitre, nous avons décrit l'expérience de la recherche-action menée avec Robert de manière à répondre aux trois objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous avons documenté les principales étapes de la démarche telle que vécue par Robert. Par la suite, nous avons identifié les préconceptions de la notion de responsabilité de Robert et de la classe ciblée. Finalement, les principaux processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation, de même que les conditions qui en sous-tendent l'existence ont été mis à jour. Nous terminons par la présentation des tableaux suivants, qui présentent de manière schématique les processus activés par Robert lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation.

Tableau 17

Passage d'une responsabilisation préventive à une responsabilisation proactive

<i>Définition</i>	Passage d'une intention de responsabilisation axée sur la prévention de l'escalade de comportements perturbateurs à une intention de responsabilisation orientée sur l'enseignement de la responsabilité.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perception nouvelle de l'impact potentiel des activités actuellement offertes dans la programmation sur la responsabilisation des élèves. • Verbalisation et conscience de l'impact potentiel des stratégies qu'il utilise sur la responsabilisation des élèves. • Conscience de l'impact de ce changement d'intention sur la portée de ses interventions avec les élèves.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur l'action. • Centration sur les élèves et l'activité. • Présence d'un cadre de référence clair. • Utilisation d'activités à haut potentiel responsabilisant.

Tableau 18

Régulation systématique de l'action

<i>Définition</i>	Remise en question régulière des interventions sur le terrain, ainsi que l'élaboration et l'adoption d'hypothèses d'action conséquentes.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Variété et pertinence des hypothèses d'action élaborées et appliquées. • Intériorisation de l'expérience. • Reconnaissance de son engagement. • Identification claire des défis. • Volonté d'apprendre de ses erreurs.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexions quotidiennes. • Capacité d'autocritique.

Tableau 19

Changement de pôle de centration

<i>Définition</i>	Déplacement du centre d'intérêt de l'enseignant de lui-même vers les élèves et leurs besoins.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Passage du souci d'un enseignement adapté (centré sur le groupe) à l'individualisation de l'enseignement (centré sur l'élève). • Opérationnalisation plus fréquente de stratégies individualisées. • Verbalisation plus fréquente de problématiques particulières.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Souci du développement des élèves. • Réflexion sur l'action. • Niveau élevé de responsabilisation professionnelle.

Tableau 20

Transfert progressif du pouvoir décisionnel

<i>Définition</i>	Prise en charge progressive par les élèves de différentes décisions à l'intérieur du cours d'éducation physique et à la santé.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir variable en fonction de la nature de la situation d'apprentissage et de facteurs contextuels. • Verbalisation de l'importance de faire des choix pour se responsabiliser. • Orientation évolutive de la nature de la prise de décision (axée sur le comportement vers axée sur l'apprentissage). • Choix de l'activité en fin de cycle. • Choix de certaines conditions d'apprentissage.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture à la négociation. • Préoccupation pour l'autonomisation des élèves. • Utilisation d'activités à haut potentiel responsabilisant.

Tableau 21

Difficulté à opérationnaliser le développement du leadership et le transfert

<i>Définition</i>	Opérationnalisation limitée de stratégies visant le développement du leadership et la promotion du transfert en éducation physique et à la santé.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à verbaliser des stratégies pour développer le leadership. • Reconnaissance d'une vision « fermée » du développement du leadership. • Peu de références au développement du leadership. • Verbalisation de l'impuissance à opérationnaliser le transfert à l'intérieur du cours d'éducation physique et à la santé. • Mise en place d'un outil pour le transfert plus ou moins utilisé par les élèves.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Croyances limitatives. • Surpasser des attentes de responsabilisation. • Précarité de l'action dans le milieu.

Tableau 22

Intégration systématique de la responsabilisation

<i>Définition</i>	Faire de la responsabilisation une partie intégrante du cours d'éducation physique et à la santé.
<i>Propriétés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en valeur le potentiel responsabilisant de chaque activité. • Utilisation du vocabulaire du modèle de responsabilisation. • Intériorisation du modèle. • Mise en œuvre d'un grand répertoire de stratégies de responsabilisation. • Rayonnement du projet. • Appropriation du modèle par les élèves. • Mise en œuvre d'une variété de stratégies de responsabilisation. • Utilisation d'outils externes en soutien. • Renversement de l'attribution des échecs et des succès chez certains élèves.
<i>Conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau élevé de responsabilisation professionnelle. • Utilisation d'activités à haut potentiel responsabilisant. • Ouverture à la négociation. • Souci du développement des élèves.

SIXIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

L'expérience vécue en collaboration avec Robert et Caroline permet de mieux comprendre comment des éducateurs physiques en début de carrière au primaire s'approprient des pratiques visant la responsabilisation. Le présent chapitre est divisé en quatre sections. Nous débutons par exposer les conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. Ensuite, nous expliquons les processus à activer pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation, puis nous exposons les facteurs qui limitent l'appropriation. Finalement, nous discutons de l'importance de l'accompagnement dans le développement de la responsabilité, tant du point de vue des enfants que de celui de l'enseignant. Pour chacune des sections, les principaux résultats émergents de la démarche sont mis en relation avec les conclusions de la littérature, puis nous identifions l'impact des points soulevés sur la formation, la recherche et la pratique.

1. CONDITIONS NÉCESSAIRES À L'ACTUALISATION D'UN PROCESSUS D'AUTOSUPERVISION POUR S'APPROPRIER DES PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION

L'expérience menée en collaboration avec Caroline et Robert permet d'identifier trois conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. Une première condition fait référence à la démonstration d'un niveau de maîtrise suffisant de trois capacités jugées essentielles en enseignement, soit la capacité à gérer

efficacement, la capacité à établir des relations motivantes et la capacité à faire apprendre (Brunelle et Brunelle, 2002). Par la suite, la capacité de réfléchir sur sa pratique de manière autonome est soulevée comme deuxième condition essentielle. Finalement, la démonstration d'une préoccupation pour le transfert des apprentissages à l'extérieur du contexte d'éducation physique et à la santé constitue la troisième condition nécessaire à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. Chacune de ces conditions est présentée et discutée en fonction des résultats et des conclusions de la littérature, puis ses principaux impacts sur la formation, la recherche et la pratique sont exposés.

1.1 Démontrer une maîtrise suffisante de trois capacités jugées essentielles en enseignement

Comme le soulignent Hellison (2003) et Parker et Stiehl (2005), pour que le contexte d'éducation physique et à la santé soit utilisé à son plein potentiel pour développer la responsabilité des élèves, il faut que l'enseignement des activités physiques soit compétent. En ce sens, s'engager dans un processus d'autosupervision ayant pour objet l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation requiert la démonstration d'un niveau suffisant de maîtrise de trois capacités jugées essentielles en enseignement, soit la capacité à gérer efficacement, la capacité à établir des relations motivantes et la capacité à faire apprendre.

La capacité à gérer efficacement fait référence à la mise en place de stratégies proactives pour optimiser le temps d'apprentissage des élèves et le fonctionnement général de la classe. L'expérience de Caroline nous révèle la présence de lacunes à ce niveau. L'utilisation de modes d'organisation qui favorisent l'attente et d'activités qui induisent l'exclusion avec une possibilité réduite de réinsertion en sont deux indices. Perrenoud (2006) affirme que les enseignants qui ont des lacunes dans la maîtrise de leurs compétences de base développent pour survivre des pratiques défensives qui leur permettent au moins de garder le contrôle de la situation. La difficulté pour Caroline d'établir et d'appliquer de façon constante des règles pour la gestion des

comportements perturbateurs a donné naissance à une catégorie que nous avons nommée « responsabilisation réactive ». Cette forme de responsabilisation se base sur la réaction de Caroline à la manifestation de comportements perturbateurs, ce qui a pour conséquence de mobiliser son attention et de la détourner du processus d'enseignement-apprentissage. D'un autre côté, le recours par Robert à un style d'enseignement qui repose sur l'auto-organisation des élèves a eu entre autres pour effet d'optimiser le temps consacré à la pratique des tâches d'apprentissage. Comme le suggèrent Spallanzani et Robillard (1995), nous croyons que l'utilisation de modes d'organisation bien structurés qui maintiennent les élèves engagés dans les activités d'apprentissage est une composante centrale de la capacité à gérer efficacement en éducation physique et à la santé.

Par conséquent, avant de penser s'investir dans un processus d'autosupervision pour s'appropriier des pratiques visant la responsabilisation, nous croyons que la gestion de classe de l'enseignant devrait reposer au minimum sur une forme de responsabilisation préventive, soit l'établissement d'un système de règles et l'application constante de conséquences appropriées en vue de prévenir l'apparition et réduire l'escalade de comportements perturbateurs. De plus, à l'instar de Brunelle et Brunelle (2002) et de Spallanzani, Brunelle et Tousignant (1989), nous sommes d'avis que l'enseignant devrait être en mesure de structurer opérationnellement le groupe de façon à permettre à chaque élève d'apprendre dans les meilleures conditions, en optimisant le temps de pratique et en réduisant le temps de mise en place par une utilisation adaptée de l'espace et du matériel.

La capacité à établir des relations motivantes fait référence au développement d'une relation de qualité avec les élèves. Le développement d'une telle relation entre l'enseignant et ses élèves est cité dans la littérature comme une condition essentielle de la responsabilisation (Ennis, 1999; Hellison, 2003; Hellison et Martinek, 2006; Martinek et Hellison, 2009; Metzler, 2005; Parker et Stiehl, 2005; Walsh *et al.*, 2010). Cependant, Metzler (2005) souligne que de développer une relation de qualité

avec les élèves n'est souvent pas facile pour les enseignants, surtout lorsqu'il y a présence de facteurs contextuels contraignants.

Par exemple, le développement d'une relation de qualité avec les élèves n'a pas été à la hauteur des attentes pour Caroline. Elle attribue ce fait à sa faible présence dans le milieu et à la précarité de son statut d'emploi dans l'école, qui l'incitait à moins s'investir auprès des élèves. Ses élèves le confirment en relatant avoir un lien mitigé avec elle. Pour Caroline, le développement de relations motivantes s'est surtout traduit par l'adoption de comportements enthousiastes pendant la séance, de même que par la manifestation d'une grande ouverture face à la négociation des tâches d'apprentissage. Cependant, cette ouverture a induit un déséquilibre au niveau de l'écologie de la classe (Siedentop, 1994b), en favorisant notamment le système d'interactions sociales au profit du système de tâches d'apprentissage.

Par contre, l'expérience de Robert nous apprend qu'il est possible de développer une relation de qualité avec les élèves même lorsque le statut d'emploi est précaire. Après tout, les élèves de 6^e année en sont aussi à leur dernière année à l'école et ne seront pas de retour l'année suivante. La littérature invite l'enseignant à avoir recours à des stratégies proactives pour développer cette relation, comme de mettre l'accent sur les forces des élèves (Hellison, 2003), de leur transférer graduellement le pouvoir décisionnel (Parker et Stiehl, 2005) ou encore de créer un climat basé sur le respect et la confiance mutuelle (Martinek et Hellison, 2009). Pour Robert, apprendre à connaître ses élèves et leur manifester une écoute attentive a eu un impact sur la qualité de la relation qu'il a pu développer avec eux. Le fait que plusieurs d'entre eux n'hésitent pas à dire de lui qu'il est un ami sur lequel on peut compter reflète bien leur degré d'attachement à son égard. Walsh *et al.* (2010) soulignent que le développement d'une relation de qualité amène un meilleur engagement de la part des élèves, ainsi qu'un sentiment d'appartenance au modèle de

responsabilisation valorisé par l'enseignant, ce qui a été confirmé dans le cas de Robert et sa classe.

En ce sens, avant de s'investir dans un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation, nous croyons que l'enseignant devrait se questionner sur sa capacité, mais aussi son intérêt à développer des relations motivantes avec ses élèves, condition essentielle de l'enseignement de la responsabilité.

La capacité à faire apprendre repose entre autres sur la mise en œuvre d'activités stimulantes, dynamiques, signifiantes et à haut potentiel responsabilisant, de même que sur l'utilisation d'une variété de stratégies d'enseignement. Comme le soulignent Parker et Stiehl (2005), même l'intention la plus ferme de responsabiliser ses élèves pourrait être réduite à néant par l'utilisation d'activités inappropriées. L'activité est au cœur du développement de la responsabilité, puisque c'est par elle que les occasions de responsabilisation sont offertes à l'élève. Une des conditions de responsabilisation présentées par Hellison (2003) fait référence à l'intégration de l'enseignement de la responsabilité à la planification d'activités. Par conséquent, un enseignant qui désire s'engager dans un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation doit être en mesure de créer et mettre en place des activités qui soient stimulantes, dynamiques, signifiantes et qui ont un haut potentiel responsabilisant.

Une activité stimulante est située dans la zone de délicate incertitude de l'élève. Elle représente un défi, puisque sa difficulté est proportionnelle au niveau d'habileté de l'élève (Brunelle *et al.*, 1988). Elle crée chez ce dernier le sentiment d'avoir devant lui une difficulté à sa mesure. Elle est aussi originale, c'est-à-dire qu'elle induit chez l'élève une attitude positive qui le pousse à l'essayer, à l'expérimenter (Florence, Brunelle et Carlier, 1998). Une activité dynamique est une activité qui engage l'élève de manière soutenue dans sa réalisation, tant d'un point de

vue personnel que collectif. Elle est productrice de mouvements : tout le corps est impliqué dans des déplacements et une prise de possession de l'espace (Florence *et al.*, 1998). Elle est aussi engageante, c'est-à-dire qu'elle permet à plusieurs élèves d'être en action en même temps. Une activité signifiante est celle qui est reliée avec les objectifs d'apprentissage ou les buts personnels de l'élève (Florence *et al.*, 1998). Elle est celle pour laquelle l'élève accorde de la valeur, c'est-à-dire qu'il la perçoit utile pour atteindre ses objectifs à court, moyen ou long terme (Viau, 1994). C'est une activité que l'élève aura envie de refaire à l'extérieur du contexte de l'éducation physique et à la santé. Finalement, une activité à haut potentiel responsabilisant est une activité qui permet à l'élève de prendre des décisions, tant au niveau de son comportement que des conditions d'apprentissage. Elle est donc ouverte : elle permet à chaque élève, quel que soit son niveau, de vivre des réussites dès le départ, de sentir qu'il pourra y progresser à son rythme et y faire des apprentissages (Florence *et al.*, 1998). Elle lui permet aussi, par les occasions qu'elle crée, de pratiquer la maîtrise de soi, de s'engager activement avec un haut taux de succès, de démontrer de l'autonomie, de prendre des initiatives positives et d'aider les autres.

Les activités mises en œuvre par Robert durant la recherche-action étaient pour la plupart des activités stimulantes, dynamiques, signifiantes et à haut potentiel responsabilisant. À titre d'exemple, l'activité de cirque permettait à chaque élève de s'engager activement de manière autonome dans l'apprentissage et le perfectionnement de tâches qu'il avait lui-même choisies, donc signifiantes à ses yeux, tout en l'encourageant à consacrer une période de temps qu'il gérait lui-même à contribuer à la progression d'un partenaire. D'un autre côté, la nature et l'opérationnalisation de certaines activités offertes par Caroline ne permettaient que l'atteinte partielle ou par un petit nombre d'élèves de ces critères. Par exemple, l'éducatif pour apprendre la prise de ballon au touch-football n'était pas adapté à plus de la moitié des élèves, c'est-à-dire que les exigences de la tâche étaient plus élevées que le niveau d'habileté moyen du groupe. Pour certains, l'activité ne leur permettait pas de prendre des décisions, ni de s'impliquer activement avec un haut taux de

succès, puisqu'ils arrivaient rarement à prendre possession du ballon. L'inaction pratique manifestée par Caroline a fait qu'aucun ajustement des conditions d'apprentissage n'a été apporté en cours d'action, ce qui n'a pas facilité l'atteinte des objectifs par les élèves les moins doués. Cette situation n'est pas unique à l'activité de touch-football. Nous vous rappelons à cet effet la citation d'une élève de 5^e année qui souligne sa déception face au fait de ne pas avoir l'occasion de toucher au ballon lorsqu'ils jouent au volleyball, puisqu'il est monopolisé par les élèves de 6^e année.

C'est par un choix approprié d'activités et d'objectifs d'apprentissage, mais aussi de stratégies d'enseignement que l'enseignant contribue à la responsabilisation de ses élèves (Martinek et Hellison, 2009). En ce sens, le recours à une variété de stratégies d'enseignement est aussi une composante de la capacité à faire apprendre, essentielle en enseignement. Dans l'expérience de Caroline, les stratégies d'enseignement utilisées impliquaient toujours l'enseignante, comme le rappel verbal ou l'enseignement direct de la responsabilisation. On sait cependant que plus les élèves prennent en charge leur apprentissage, moins ils ont besoin d'assistance et de rappel de la part de leur enseignant (Parker et Stiehl, 2005). En ce sens, l'utilisation répétée des mêmes stratégies par Caroline porte à réflexion. D'un autre côté, Parker et Stiehl (2005) insistent sur le fait que la responsabilisation ne peut être enseignée « directement », mais plutôt par un choix d'activités et de stratégies d'enseignement appropriées. D'autres stratégies ont été tentées par Caroline, comme l'implantation d'un système d'autoévaluation du niveau de responsabilisation par les élèves, mais ont rapidement été abandonnées. Par contre, dans le cas de Robert, les stratégies d'enseignement étaient variées et impliquaient plus directement l'élève. On n'a qu'à penser à l'actualisation par les élèves du système d'autoévaluation au début et à la fin de chaque cours, de même qu'à la mise en valeur d'occasions à haut potentiel responsabilisant en cours d'action. En fait, les stratégies d'enseignement utilisées par Robert étaient autant planifiées que spontanées, ce qui sous-tend qu'il possédait déjà un bon répertoire d'actions avant de s'engager dans la recherche-action. Toutefois, comme le soulignent Martinek et Hellison (2009), pour être efficace il faut à la fois

avoir une bonne planification, mais aussi avoir assez confiance en soi pour pouvoir effectuer des ajustements en cours d'action.

Par conséquent, nous sommes d'avis qu'avant de s'engager dans un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation, l'enseignant devrait déjà posséder une banque d'activités gagnantes et des stratégies d'enseignement variées afin de faciliter l'élaboration et la mise en œuvre d'hypothèses d'action dans le cadre du cycle de supervision. Évidemment, comme nous l'avons vu avec Robert, il est possible de s'approprier de nouvelles pratiques qui favorisent davantage la responsabilisation, mais nous croyons qu'elles auraient davantage à être construites sur des pratiques existantes. En ce sens, l'engagement dans une démarche de supervision plus directive conviendrait probablement davantage à un enseignant qui a un répertoire de stratégies et d'activités gagnantes restreint.

1.2 Démontrer la capacité de réfléchir sur sa pratique de manière autonome

Une deuxième condition qui s'avère essentielle à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation réfère à la capacité de l'enseignant de réfléchir de manière autonome sur sa pratique.

Brunelle *et al.* (1991) rappellent qu'une orientation de supervision dans le domaine de l'autosupervision implique que l'enseignant démontre la capacité de prendre en charge son développement professionnel et d'être autonome dans la résolution de problèmes pédagogiques. Au Québec, le programme de formation des maîtres, qui s'inscrit dans une perspective professionnalisante, implique comme onzième compétence de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Une des composantes de cette compétence est de réfléchir sur sa pratique par le biais d'une analyse réflexive et de réinvestir les

résultats de sa réflexion dans l'action (Gouvernement du Québec, 2001*b*). Le niveau de maîtrise attendu des jeunes enseignants gradués est de mener une telle démarche de manière rigoureuse sur des aspects précis de leur enseignement. Brouwer et Korthagen (2005) expliquent :

Un professionnel de l'enseignement est celui qui est capable de concevoir l'enseignement-apprentissage par une saine collaboration avec ses collègues, ainsi que de planifier et mettre en place des situations d'apprentissage pour ses élèves. Être un tel éducateur suppose d'avoir la capacité de réfléchir sur sa pratique. Les enseignants professionnels améliorent leur pratique en analysant de manière critique leurs expériences d'enseignement par le recours à des notions théoriques (p. 163, traduction libre).

L'appropriation de pratiques visant la responsabilisation des élèves requiert de l'enseignant d'auto-analyser régulièrement sa pratique afin d'identifier ce qui doit être amélioré (Martinek et Hellison, 2009). Selon ces derniers, la pratique réflexive régulière crée un état d'alerte²⁰ qui facilite cette autocritique. Perrenoud (2006) ajoute que la pratique réflexive régulière devrait devenir une routine :

Pour cela, elle a besoin d'une discipline et de méthodes, pour observer, mémoriser, écrire, analyser dans l'après-coup, comprendre, prendre des options nouvelles (p. 183).

Toutefois, l'expérience de Caroline nous apprend que de réfléchir sur sa pratique par soi-même peut être difficile pour l'enseignant qui n'est pas habitué à remettre en question ses pratiques, même s'il est réputé habileté à le faire selon les exigences du programme de formation des maîtres. La nécessité d'encadrement que Caroline a manifestée dès le début du processus d'autosupervision nous indique que le recours à une autre forme de supervision qui implique un soutien plus intense pourrait être plus approprié lorsque l'enseignant démontre de la difficulté à mobiliser cette démarche réflexive de manière autonome. D'un autre côté, l'expérience de Robert nous apprend que lorsque l'enseignant démontre la capacité de réfléchir à sa pratique de manière

²⁰ Traduction libre de « mindfulness », inspirée de Perrenoud (2006).

autonome, cela facilite l'élaboration et la mise en place d'hypothèses d'action dans le cadre des cycles d'autosupervision. Cette régulation systématique de l'action a été démontrée par Robert lors de la recherche-action.

1.3 Démontrer une préoccupation pour le transfert

Une dernière condition nécessaire à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'appropriier des pratiques visant la responsabilisation est de démontrer une préoccupation pour le transfert à l'extérieur du cours d'éducation physique et à la santé.

La conduite du projet avec Robert et Caroline nous démontre que le transfert peut prendre deux formes. Premièrement, une première forme de transfert concerne le réinvestissement de la démarche d'autosupervision comme un outil de développement professionnel. Pour Robert, cette perspective était claire. Il l'a lui-même identifiée lors de la rencontre de formation, en affirmant que cette démarche allait lui donner l'occasion de faire un retour sur ce qui a bien été ou mal été dans ses cours. Il insiste aussi sur l'importance pour les jeunes enseignants de faire ces retours pour se construire une identité professionnelle. Pour Caroline, cette opportunité est moins claire. L'engagement dans la démarche semble être davantage fondé sur les exigences d'un projet de recherche que sur la résolution de problèmes vécus en pratique. Nous pouvons le constater entre autres par le manque de constance dans la réalisation des réflexions postséances.

Spallanzani et Robillard (1995) soulignent que la conduite d'un processus de supervision crée l'habitude d'examiner immédiatement et de manière systématique les problèmes vécus en pratique. L'étude de Brouwer et Korthagen (2005) démontre que si elle est poursuivie assez longtemps, cette routine peut être intériorisée par les enseignants et réinvestie dans leur pratique. La réalisation des réflexions postséances

pouvait donc potentiellement avoir pour conséquence d'inciter les éducateurs physiques collaborateurs à poursuivre cette démarche de réflexion au-delà des limites temporelles du projet. La possibilité de conserver l'enregistreuse numérique, de même que tous les outils construits pendant le projet sont des précautions méthodologiques qui ont été prises pour favoriser le transfert des compétences développées lors de l'actualisation du processus d'autosupervision. Cependant, seul Robert a manifesté de l'intérêt à utiliser cette démarche à plus long terme dans sa pratique.

Parallèlement, la préoccupation pour le transfert peut aussi faire référence aux diverses stratégies mises en place pour aider les élèves à réinvestir les apprentissages réalisés en éducation physique et à la santé à l'extérieur du contexte du cours. Les conclusions de recherche de Wright et Burton (2008) indiquent que l'enseignant peut favoriser le transfert des notions de responsabilisation apprises dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé en établissant des liens avec des situations extérieures signifiantes pour l'élève. Par exemple, après l'utilisation efficace par un élève d'une méthode de résolution de conflits pacifique en classe, en plus de renforcer ce dernier dans sa réussite, l'éducateur physique pourrait l'inviter à utiliser ses nouvelles compétences lors d'un prochain conflit à la récréation. En ce sens, l'enseignant devrait tirer profit de toutes les occasions à haut potentiel éducatif qui surviennent lors du cours d'éducation physique et à la santé pour promouvoir le transfert des niveaux de responsabilité aux autres sphères de la vie de l'élève. Martinek et Hellison (2009) suggèrent aussi de lancer des défis aux élèves pour qu'ils rapportent des exemples de transfert de chacun des niveaux dans leur vie de tous les jours. La mise en place de l'affiche « Oui j'en suis capable! » par Robert représente bien ce genre d'initiatives. En invitant les élèves à y inscrire des exemples où ils ont été responsables à l'extérieur du gymnase, Robert a instauré une stratégie pour aider les élèves à faire le lien entre le système de responsabilisation établi en classe et les situations de la vie courante.

Cependant, l'expérience de Robert et Caroline nous démontre que même avec une forte préoccupation pour le transfert, son actualisation peut être limitée par plusieurs facteurs contextuels comme la précarité d'emploi, la faible présence à l'école et la difficulté à rejoindre les parents. Comme le soulignent Walsh *et al.* (2010), puisque le transfert repose sur l'action concertée de plusieurs acteurs du milieu, il est difficile à réaliser pour l'enseignant au statut précaire qui œuvre dans une nouvelle école. Wright et Burton (2008) indiquent cependant que le transfert peut être facilité si l'éducateur physique invite ses collègues à promouvoir les mêmes valeurs. Pour sa part, Robert a initié une action concertée avec l'équipe de titulaires du 3^e cycle, ainsi que le groupe de techniciennes spécialisées de son école. Cependant, puisqu'il n'a pas obtenu de contrat l'année suivante à cette même école, cette initiative ne s'est pas concrétisée sur le terrain.

Néanmoins, la nature de l'autosupervision et de son objet, la responsabilisation nous incitent à croire que de démontrer une préoccupation pour le transfert à ces deux niveaux est une condition nécessaire à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation.

1.4 Implications pour la recherche, la formation et la pratique

La connaissance des conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation a des implications tant pour la recherche, la formation que la pratique. Tout d'abord, elle renforce l'importance de faire l'examen initial des compétences de base de l'éducateur physique qui désire s'investir dans une démarche d'autosupervision. Perrenoud (2006) insiste sur le fait que la maîtrise des compétences professionnelles est prioritaire au développement d'une pratique réflexive. Par conséquent, l'identification de lacunes à ce niveau permettrait de proposer une autre forme de soutien à l'éducateur physique, plus adaptée à ses besoins. Une réorientation de

l'objet de supervision sur la maîtrise des capacités jugées essentielles en enseignement serait alors privilégiée, puisque préalable à l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation.

L'identification de la capacité à réfléchir sur sa pratique comme condition nécessaire à l'actualisation d'un processus d'autosupervision soulève des questions pour la formation initiale et continue. Perrenoud (2006) affirme que, dans une perspective professionnalisante, la maîtrise de la pratique réflexive est la moindre des choses pour un enseignant. Cependant, l'expérience menée avec Caroline nous apprend que même après l'obtention du diplôme, ce ne sont pas tous les enseignants qui sont aptes à mener cette démarche de manière autonome. Il y a lieu de se questionner sur les mécanismes de formation initiale pour développer et évaluer la capacité à réfléchir sur sa pratique. Est-ce qu'on y accorde l'importance qu'elle mérite au sein des programmes de formation? Est-ce que l'alternance étude-stage est actualisée de manière à tirer profit de ces occasions de réfléchir sur sa pratique? Quels mécanismes pourraient être mis en place pour développer la pratique réflexive des enseignants en formation continue?

Puisque la capacité à réfléchir sur sa pratique de manière autonome est une condition essentielle à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation ainsi qu'une composante centrale du développement professionnel de l'enseignant, son apprentissage devrait préoccuper davantage les concepteurs de programmes de formation initiale. Martinez (s.d.a) recommande à cet effet la mise en mots de sa pratique comme premier temps nécessaire du retour réflexif. Dans le cadre du présent projet, cette mise en mots fait référence à la description de l'actualisation des différentes conditions de responsabilisation durant le cours d'éducation physique et à la santé. Pour le formateur qui désire accompagner l'enseignant dans une telle démarche, nous recommandons de ne pas escamoter la période descriptive avant l'élaboration et la mise en œuvre d'hypothèses d'action du cycle de supervision, puisque c'est en

décrivant ce qui se passe et en problématisant la situation que l'enseignant s'engage dans une démarche réflexive.

2. PROCESSUS À ACTIVER POUR S'APPROPRIER DES PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION

Au point précédent, nous avons identifié les conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. Lorsque ces conditions sont réunies, la démarche vécue avec Robert indique qu'il est possible de s'engager avec succès dans une démarche d'autosupervision. La conduite de la recherche-action nous permet de relever trois processus qu'il nous semble essentiel d'activer lors de cette démarche d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. Ces processus sont l'orientation du pôle de centration vers les élèves et l'activité, l'intégration systématique de la responsabilisation et le transfert progressif du pouvoir décisionnel.

2.1 Orientation du pôle de centration vers les élèves et l'activité

Enseigner la responsabilité requiert jusqu'à un certain niveau de se décentrer de son activité en tant qu'enseignant pour se préoccuper de celle de ses élèves et de leurs besoins. Cette bascule du côté de l'activité des élèves n'est pas évidente : Martinez (s.d.a) la qualifie même pour les enseignants débutants de « véritable révolution copernicienne » (p. 2).

Dans sa thèse de doctorat, Martinez (1993) propose un modèle de développement de l'acte pédagogique de l'enseignant en éducation physique. Ce modèle met en évidence la poursuite de trois buts majeurs en enseignement soit de diriger, de motiver et de faire apprendre. Le modèle identifie aussi deux pôles de centration. Lorsqu'il poursuit chacun des buts, l'éducateur physique peut

expérimenter une centration sur lui-même ou encore une centration sur les élèves et l'activité. Dans une perspective développementale, l'éducateur physique est amené à évoluer d'un but à l'autre et d'un pôle de centration à l'autre au cours de son développement professionnel.

Le but « diriger » fait référence à la sensibilité de l'éducateur physique au bon déroulement de la séance. Lorsqu'il est centré sur lui-même, l'éducateur physique qui poursuit ce but est à la recherche de statut : il veut asseoir son autorité auprès du groupe. Il est alors sensible à tout problème de discipline qui vient mettre en doute son leadership. Lorsqu'il est centré sur les élèves et l'activité, il est préoccupé par l'organisation opérationnelle du groupe. En d'autres mots, il veut que « ça roule », que les élèves soient tous en action. Le but « motiver » fait référence à une préoccupation pour l'intérêt des élèves dans l'activité. L'éducateur physique centré sur lui-même compte sur le plaisir de jouer des élèves. Il utilise l'ambiguïté pour stimuler les élèves à s'impliquer dans le jeu. Centré sur les élèves et l'activité, l'éducateur physique compte sur le plaisir d'apprendre des élèves et leur propose des activités qui sont stimulantes, dynamiques, originales et porteuses de défis. Le but « faire apprendre » constitue la raison d'être de l'enseignement (Brunelle et Brunelle, 2002). Centré sur lui-même, l'éducateur physique enseigne de façon uniforme, c'est-à-dire qu'il est préoccupé par le fait de « passer de la matière » sans prendre en compte les habiletés initiales des élèves. Centré sur les élèves et l'activité, il enseigne de façon différenciée et stimule l'apprentissage en proposant aux élèves des activités adaptées à leurs habiletés initiales.

Brunelle et Brunelle (2002) proposent une schématisation de l'évolution de l'acte pédagogique selon les indicateurs proposés par Martinez (1993).

Pôle A. L'enseignant(e) est centré(e) sur lui-même		
DIRIGER	MOTIVER	FAIRE APPRENDRE
<i>Recherche du statut</i>	<i>Compte sur le jeu</i>	<i>Enseigne de façon uniforme</i>
Sensible au respect, obéissance, ordre, problèmes de discipline. Cherche la tranquillité.	Utiliser l'ambiguïté pour stimuler les élèves avec le jeu comme stimulant pour faire les exercices ou être coopératif.	Capacités initiales des élèves non prises en compte, objectifs non adaptés aux enfants, apprentissage par imitation, par répétition.
<i>Est en mesure d'organiser</i>	<i>Compte sur la réussite des élèves</i>	<i>Enseigne de façon différenciée</i>
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, un plan de cours efficace. Propose un environnement sécuritaire.	Capacités initiales des élèves considérées, objectifs adaptés aux élèves, stratégies d'enseignement variées. Propose un environnement sécuritaire.
DIRIGER	MOTIVER	FAIRE APPRENDRE
Pôle B. L'enseignant(e) est centré(e) sur les élèves, la matière		

Figure 9 – Fiche sur les indicateurs de l'évolution de l'acte pédagogique
 Source : 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 inédit. Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke, p. 25.

Dans l'expérience de Caroline, nous constatons une évolution à l'horizontale, c'est-à-dire que les préoccupations de cette dernière ont évolué des buts « diriger », à « motiver » et à « faire apprendre » au cours de l'année scolaire. Cependant, plusieurs indices relevés en cours de projet nous indiquent que Caroline est restée centrée sur elle-même dans chacun de ces buts. La réorientation de l'objet de supervision en cours de route n'a pas été suffisante pour induire un changement de pôle de centration chez Caroline.

De son côté, Robert a lui-même identifié le passage d'une centration sur soi en début d'année scolaire à une centration sur les élèves et l'activité. Plus préoccupé par les besoins de ses élèves, il veut les faire progresser dans leurs apprentissages. En cours de projet, la préoccupation de Robert pour faire apprendre de manière différenciée s'est révélée par le passage du souci d'un enseignement adapté au groupe

à une individualisation de l'enseignement. L'opérationnalisation de stratégies individualisées et la verbalisation plus fréquente de cas particuliers en sont des indices.

Pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation, nous sommes d'avis que l'éducateur physique doit opérer un changement de pôle de centration dans chacun des buts poursuivis en enseignement, mais plus particulièrement dans le but « faire apprendre ». Nous croyons qu'une centration sur les élèves et l'activité d'apprentissage est essentielle pour enseigner la responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé.

2.2 Intégration systématique de la responsabilisation

Parker et Stiehl (2005) sont formels : la responsabilisation n'est pas un contenu qui s'enseigne directement. Ce n'est pas pour rien qu'Hellison (2003) considère l'intégration systématique de la responsabilisation dans les activités d'apprentissage comme une condition essentielle de la responsabilisation des élèves.

Dans une perspective développementale, l'intégration des stratégies d'enseignement doit évoluer selon l'étape de développement dans laquelle l'élève se situe. Par exemple, les élèves qui ont des défis au niveau de la maîtrise de soi ne bénéficieront pas nécessairement d'une stratégie d'enseignement qui leur demande d'évoluer sans la supervision directe de l'enseignant. Par conséquent, les éducateurs physiques qui veulent s'approprier des pratiques visant la responsabilisation doivent maîtriser les contenus d'activité physique de manière à pouvoir identifier dans quelle mesure ces contenus peuvent aider leurs élèves à expérimenter des décisions en lien avec chacun des niveaux du modèle TPSR (Metzler, 2005).

Pour Robert, cette intégration systématique a pris plusieurs formes. En premier lieu, Robert était en mesure d'identifier lors de ses réflexions postséances le

potentiel responsabilisant des activités qu'il propose à ses élèves. On constate une cohérence entre le discours qu'il tient et les pratiques d'enseignement qu'il met en place dans son cours d'éducation physique et à la santé. Cette cohérence se traduit entre autres par l'actualisation, lorsque le contexte le permet, des hypothèses d'action élaborées lors des réflexions postséances. Robert a aussi démontré une intériorisation du modèle lorsqu'il a utilisé de manière involontaire le vocabulaire du modèle TPSR pour communiquer à ses élèves qu'il vivait une situation difficile. Le fait qu'il témoigne de la mise en place de pratiques responsabilisantes dans d'autres classes que celle ciblée par le projet révèle aussi un indice d'intériorisation du modèle. Du côté de Caroline, on ne peut que constater une faible intégration de la responsabilisation aux activités. La croyance de Caroline sur l'efficacité de l'enseignement verbal a probablement contribué à l'éloigner de cet objectif. Le mode d'organisation par ateliers a été utilisé à profusion par Caroline. Cependant, l'intention que nous avons pu y déceler lors des observations participantes et les entretiens semi-dirigés n'était pas de responsabiliser les élèves dans l'apprentissage d'une habileté motrice, mais plutôt de les « occuper » pendant la durée de la séance. Nous sommes d'avis que pour s'approprier des pratiques qui développent la responsabilité des élèves, l'intégration systématique de la responsabilisation aux activités est un processus essentiel à activer.

2.3 Transfert progressif du pouvoir décisionnel

La littérature le confirme : pour responsabiliser ses élèves, l'enseignant doit lui transférer graduellement de son pouvoir décisionnel. Martinek et Hellison (2009) mettent en garde que de partager son pouvoir ne veut pas dire ne rien décider du tout ni ignorer notre responsabilité de guider les élèves dans leur prise de décisions. Lorsqu'il transfère son pouvoir décisionnel à ses élèves, l'enseignant doit passer d'un rôle plus directif à celui de conseiller (Hellison, 2003).

La manière dont le pouvoir décisionnel a été actualisé est différente pour Caroline et Robert. Les deux ont manifesté une ouverture à la négociation, mais dans le cas de Caroline, cette ouverture s'est traduite en complaisance envers certains de ses élèves. Certains élèves déformaient la tâche d'apprentissage ou refusaient simplement de s'engager sans que Caroline n'intervienne. Le fait de vouloir faire plaisir à ses élèves et éviter les conflits semble avoir contribué à l'éloigner du processus d'enseignement-apprentissage.

L'expérience avec Robert permet d'identifier un transfert progressif du pouvoir décisionnel vers ses élèves. En effet, plus l'année scolaire progressait, plus Robert donnait des choix aux élèves et plus ces derniers prenaient conscience de leur pouvoir de prendre des décisions dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé. C'est aussi par l'évolution de la nature des décisions offertes à ses élèves qu'on dénote ce transfert progressif du pouvoir décisionnel. Les occasions de prendre des décisions sur les conditions d'apprentissage ont été de plus en plus présentes au cours de l'année scolaire. Ainsi, le transfert du pouvoir décisionnel de Robert vers ses élèves fait référence tant aux opportunités grandissantes de prendre des décisions qu'à l'évolution de leur nature durant le cours d'éducation physique et à la santé.

L'autonomisation de l'élève repose sur la perception qu'il a d'être valorisé pour ce qu'il est, de se voir offrir l'opportunité de faire des choix et de réfléchir à leurs conséquences, de recevoir fréquemment des feedback spécifiques et de savoir qu'un adulte signifiant est là pour l'aider en cas de besoin (Parker et Stiehl, 2005). Par conséquent, l'éducateur physique doit non seulement accompagner les élèves dans ces prises de décisions, mais aussi de leur permettre d'expérimenter les conséquences positives et négatives de ces dernières (Metzler, 2005). Cela fait référence au passage d'une responsabilisation préventive à proactive qui a été relevé lors de l'expérience de Robert. En offrant consciemment plusieurs occasions à ses élèves de prendre des décisions, il leur offrait également l'opportunité d'en expérimenter les conséquences dans le cadre de cette responsabilisation proactive.

Somme toute, pour s'approprier des pratiques qui développent la responsabilité des élèves, il est essentiel pour l'éducateur physique de s'engager dans un processus qui l'amène à graduellement transférer son pouvoir décisionnel vers ses élèves pour leur permettre d'expérimenter la prise de décisions de plusieurs natures et en vivre pleinement les conséquences.

2.4 Implications pour la recherche, la formation et la pratique

La connaissance des processus à activer pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation des élèves est une contribution originale de la présente recherche-action. Elle permet tout d'abord d'orienter de prochaines démarches de développement professionnel. Puisque ces trois processus ont été identifiés comme étant au cœur de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation, les formateurs, les praticiens et les chercheurs devront être sensibilisés à l'importance de les activer pour favoriser le succès de la démarche.

D'un point de vue de la recherche, la connaissance de ces trois processus peut être utile pour orienter les futures visées de recherches. À titre d'exemple, quelles pourraient être les stratégies d'accompagnement les plus efficaces pour provoquer un changement de pôle de centration? Comment les élèves perçoivent-ils le transfert progressif du pouvoir décisionnel en cours d'année scolaire?

L'identification de l'orientation du pôle de centration vers les élèves et l'activité comme processus à activer pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation a des implications au niveau de la formation. Martinez (1993) propose des indicateurs pour permettre au formateur d'identifier le but principal poursuivi et le pôle de centration de l'éducateur physique. En ce sens, la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978) de l'éducateur physique centré sur soi pourrait être le passage vers une centration sur les élèves et sur l'activité. Dans cette

perspective développementale, la supervision pédagogique se révèle être une stratégie intéressante pour accompagner l'éducateur physique dans ce changement de pôle de centration. Cependant, nous émettons des réserves quant au recours à une stratégie d'autosupervision pour les buts « diriger » et « motiver » lorsqu'il y a des lacunes au niveau des capacités jugés essentielles en enseignement. Une approche de supervision plus directive pourrait s'avérer plus efficace pour permettre à l'éducateur physique de s'approprier des modes d'organisation efficaces et une banque d'activités gagnantes.

À l'instar de Martinez (s.d.b) et de Schön (1994), nous croyons que pour favoriser l'activation de ces processus dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, le formateur devrait inviter l'enseignant à adhérer à une logique de problématisation préalable à la résolution du problème. Bien identifier la problématique qui sous-tend les difficultés qu'il éprouve sur le terrain pourrait être un premier pas vers la bascule de son centre d'attention de ce qu'il dit ou fait comme enseignant à ce que font réellement les élèves en termes de responsabilisation.

3. LIMITES À L'APPROPRIATION DE PRATIQUES VISANT LA RESPONSABILISATION

La conduite de la recherche-action avec Caroline et Robert permet d'identifier trois éléments qui limitent l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Ces trois éléments sont la responsabilisation professionnelle de l'éducateur physique, ses croyances et les attentes de responsabilisation qu'il entretient envers ses élèves.

3.1 Responsabilisation professionnelle

Il est difficile d'enseigner à ses élèves à être responsables si on ne l'est pas soi-même comme enseignant. Comme le prescrit le programme de formation des maîtres, une des composantes de la compétence attendue du professionnel de l'enseignement est de réfléchir sur sa pratique par le biais d'une analyse réflexive et

de réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (Gouvernement du Québec, 2001*b*). Or, un professionnel de l'enseignement engagé dans cette démarche réflexive accepte qu'il puisse faire partie du problème (Perrenoud, 2006). Il doit aussi être conscient qu'il peut aussi (et surtout!) être à l'origine de la solution. L'enseignant doit démontrer une responsabilisation professionnelle élevée pour se remettre en question, réfléchir sur sa pratique de manière autonome et opérationnaliser des hypothèses d'action appropriées pour résoudre les problèmes identifiés.

L'expérience de Caroline met en lumière la démonstration d'un faible niveau de responsabilisation professionnelle qui a eu un impact limitant sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation de ses élèves. En prenant comme point de référence pour la responsabilisation le modèle TPSR, les défis de Caroline se sont situés au niveau 2, soit envers l'engagement et l'effort dans sa tâche d'enseignante. Cette difficulté s'est aussi répercutée sur la recherche-action, comme le démontre sa participation inconstante et plus ou moins rigoureuse dans la démarche d'autosupervision. Le besoin d'encadrement qui émerge de l'analyse de l'expérience de Caroline démontre que la démarche de supervision était facilitée avec le soutien de la chercheuse. En ce sens, Caroline n'a pas démontré un niveau suffisant d'autonomie nécessaire à la conduite d'un processus d'autosupervision. De plus, la faible responsabilisation professionnelle de Caroline semble avoir limité l'enseignement de la responsabilité aux comportements et attitudes attendus pour le niveau 1, soit la maîtrise de soi. Il semble donc que l'enseignement de la responsabilité en éducation physique et à la santé soit limité par le niveau de responsabilisation professionnelle de l'enseignant.

3.2 Croyances

D'autre part, l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation est aussi limitée par les croyances de l'individu qui s'engage dans une telle démarche. Par exemple, la conception du leadership de Robert a limité momentanément

l'élaboration de stratégies pour le développer en contexte d'éducation physique. Selon Martinek et Hellison (2009), si l'enseignant croit que le leadership est inné et qu'il est impossible d'apprendre à l'être, il n'a aucun intérêt à mettre des stratégies en place pour le développer. Par conséquent, l'aider à s'approprier des pratiques pour développer le leadership est une cause perdue d'avance. Le fait que Robert ait associé le leadership au fait d'aider les autres a limité l'atteinte du dernier échelon du modèle TPSR à ceux qui démontraient des habiletés athlétiques supérieures. En ce sens, sa croyance a fait en sorte qu'il n'a pas cherché à mettre d'autres stratégies en place qui auraient pu aider tous les élèves à apprendre à être leader dans le cours d'éducation physique et à la santé.

Le pouvoir limitant des croyances a aussi été relevé dans l'expérience avec Caroline. Une croyance centrale dans son discours fait référence une relation causale directe entre l'enseignement et l'apprentissage. En d'autres mots, pour Caroline, le fait d'informer les élèves suffit pour susciter l'apprentissage et le transfert des connaissances. Nous pouvons attribuer plusieurs conséquences à cette croyance. Une première est la polarisation des stratégies d'enseignement, qui reposent sur les interventions verbales de Caroline. En ce sens, pour faire apprendre, il faut donner de l'information. Lorsque cela s'avère inefficace, la manière de résoudre ce problème est de transmettre encore plus d'information aux élèves. Cette croyance peut aussi contribuer à accentuer la centration sur soi de Caroline. Puisqu'elle croit fermement que son enseignement est au cœur de la réussite de ses élèves, elle peut ne pas voir l'utilité de modifier l'activité ou les conditions d'apprentissage qu'elle leur propose. Croire que l'enseignement passe essentiellement par la transmission de l'information limite aussi l'intégration de la responsabilisation à la planification d'activités et contribue à en faire un contenu séparé, ce qui est inefficace selon plusieurs auteurs (Hellison, 2003; Parker et Stiehl, 2005).

Tous les enseignants ont des croyances sur le processus d'enseignement-apprentissage. De même, la recherche menée par Buchanan (2001) souligne que la

nature de l'implantation d'un modèle de responsabilisation diffère selon les croyances de l'intervenant. En ce sens, nous croyons que ce n'est pas la croyance en soi qui est importante ici, mais bien la détermination de l'impact qu'elle peut avoir sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. L'expérience de Robert et Caroline nous apprend que certaines de ces croyances peuvent avoir comme effet de limiter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé.

3.3 Attentes

Les attentes que l'éducateur physique entretient à l'égard de ses élèves peuvent avoir un effet limitant à deux niveaux. Tout d'abord, elles limitent l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation lorsque ces attentes concernent le groupe au complet, comme nous l'avons constaté dans le cas de Robert. Selon lui, le surpassement de ses attentes initiales de responsabilisation durant l'année scolaire a limité la mise en place de stratégies de plus haut niveau, par exemple celles pour développer le leadership. L'absence de préparation face à ces réussites non prévues l'a mené à choisir de consolider les acquis plutôt que de chercher à actualiser les potentialités de responsabilisation de chaque élève. Lorsqu'elles sont dirigées vers un élève, ces attentes peuvent avoir un effet limitant sur la mise en œuvre par l'enseignant de stratégies individuelles pour développer la responsabilité.

L'effet Pygmalion (Morency, 1993; Rosenthal et Jacobson, 1968) met en évidence l'influence de ces attentes initiales sur les conditions d'apprentissage et les résultats subséquents des élèves. Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant et Spallanzani (2006) relèvent les impacts que peuvent avoir l'effet Pygmalion comme suit : les élèves qui font l'objet d'attentes élevées reçoivent plus d'encouragements et de rétroactions spécifiques, bénéficient de plus d'occasions de répondre, se font poser plus de questions visant à vérifier leur compréhension, ont plus d'interactions avec

l'éducateur physique, voient leurs idées et leurs suggestions plus souvent acceptées et finalement, sont plus souvent engagés dans des tâches motrices adaptées à leur niveau d'habileté. Toutefois, ces constats sont nuancés par l'étude de Spallanzani (1995) menée avec des élèves du 3^e cycle du primaire en éducation physique qui ne révèle qu'une faible influence des attentes sur le temps d'apprentissage et le niveau de réussite de tâches d'apprentissage.

Cependant, en lien avec la responsabilisation, nous avançons l'hypothèse qu'un élève qui fait l'objet d'attentes faibles de la part de l'enseignant pourrait avoir moins l'occasion de s'engager et être moins soutenu dans l'expérimentation de comportements responsables dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé. Les prises de décision qui lui sont offertes pourraient ne pas être adaptées à son niveau de responsabilisation. Dans le cas d'attentes initiales faibles, la faible progression de cet élève aurait pour conséquence de venir renforcer les attentes initiales de l'enseignant, ce qui correspond à ce que Morency (1993) appelle l'autoréalisation des prophéties interpersonnelles. En d'autres mots, l'impact pernicieux potentiel de l'effet Pygmalion est que l'élève finit par se comporter comme l'enseignant le prévoyait au départ.

L'influence de ce type d'attentes, bien qu'il ait été présent dans le cas de Robert, s'est surtout fait voir dans l'expérience de Caroline. En fait, plusieurs manifestations d'iniquités entre les élèves ont eu lieu tout au cours de l'année scolaire. Bien que ce ne soit pas l'objet principal de la recherche-action, ces manifestations d'iniquités ont été assez fréquentes pour être relevées lors des observations participantes et constituer une condition d'existence de la catégorie « inefficacité opérationnelle » qui contribue à qualifier l'appropriation par Caroline de pratiques visant la responsabilisation. D'un point de vue collectif, les faibles attentes de responsabilisation que Caroline entretenait au départ envers son groupe ont été confirmées lorsqu'elle a constaté que les élèves n'avaient que peu retenu les informations qu'elle leur avait présentées à propos de la responsabilité. Elle en

conclut que la responsabilisation est un processus relativement stable qui ne peut se développer en une seule année scolaire. En ce sens, l'expérience de Robert et de Caroline nous permet de soulever le potentiel limitant des attentes faibles par rapport à la responsabilisation, tant au niveau de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation individuelle que collective.

3.4 Implications pour la recherche, la formation et la pratique

Martinek et Hellison (2009) affirment que souvent, manifester de l'intérêt pour la responsabilisation n'est pas suffisant : l'enseignant devra apprendre de nouvelles pratiques, de nouvelles conditions et peut-être, changer sa vision de l'enseignement. Par conséquent, un examen consciencieux de ses propres valeurs est essentiel avant de s'engager dans une telle démarche. La connaissance du pouvoir limitant des croyances et des attentes a des implications en formation initiale et continue. Les formateurs ont tout avantage à accompagner les enseignants dans cet examen critique pour identifier a priori ce qui pourrait constituer des écueils à l'appropriation de nouvelles pratiques. Cependant, nous sommes d'avis qu'il n'est pas donné à tout le monde d'identifier facilement ses croyances; certaines sont profondes et ce n'est qu'après une démarche rigoureuse qu'elles peuvent être mises à jour. Nous croyons néanmoins que cette étape est essentielle pour à tout le moins semer une première graine de remise en question. À cet effet, Hellison (2003) propose un questionnaire de treize items qui réfèrent aux conditions de responsabilisation pour permettre aux enseignants de porter un premier jugement sur leur degré d'ouverture quant à l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Les formateurs auraient avantage à utiliser ce type de modalité pour prévenir le potentiel limitant des croyances. De leur côté, Brouwer et Korthagen (2005) proposent de construire sur les croyances déjà existantes des enseignants en formation plutôt que de chercher à les changer. L'identification des croyances tôt

dans le cursus de formation pourrait alors servir d'ancrage à l'appropriation de nouvelles pratiques.

Toutefois, il peut être nécessaire d'aller au-delà de l'identification des croyances pour faciliter le processus de changement qui accompagne l'appropriation de nouvelles pratiques. À cet effet, Sinelnikov (2009) affirme que :

Les changements significatifs dans les croyances et les attitudes des enseignants surviennent après qu'ils aient constaté des gains significatifs dans l'apprentissage des élèves (p. 107, traduction libre).

Par conséquent, nous croyons que le fait de faire vivre des expériences positives et des réussites en formation initiale et continue pourrait induire un nouvel état d'esprit face à ces pratiques et en faciliter l'appropriation par les enseignants.

Pour ce qui est des attentes, Martinek et Hellison (2009) insistent sur l'importance pour les praticiens de prendre conscience de leurs attentes face aux élèves. Ils soulignent que cette autoévaluation est une première étape pour éviter les effets négatifs que peut avoir la présence soutenue d'attentes faibles sur la responsabilisation des élèves. Gagnon *et al.* (2006) proposent d'ailleurs des hypothèses de travail pour réduire la présence d'injustices en éducation physique, comme de donner à chacun la chance d'assumer des tâches valorisantes ou de soutenir davantage les élèves qui en ont le plus besoin. Ces stratégies auraient davantage à être explorées en pratique pour atténuer le potentiel limitant des attentes sur la mise en œuvre de pratiques visant la responsabilisation tant individuelles que collectives.

Évidemment, les éducateurs physiques diffèrent entre eux par la manière dont ils assument les rôles de leader et répondent aux situations auxquelles ils sont confrontés (Martinek et Hellison, 2009). En d'autres mots, lorsqu'ils acceptent le rôle d'éducateur qui leur est confié, ils ne démontrent pas tous le même niveau de

responsabilisation professionnelle, bien qu'ils aient répondu aux exigences du même diplôme. L'effet limitant de la responsabilisation professionnelle relevé dans le cadre de cette recherche-action a des implications qui dépassent selon nous l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Il soulève également des préoccupations d'un point de vue de la formation. Est-ce qu'une orientation sur l'acquisition de contenus équivaldrait à un coup d'épée dans l'eau lorsqu'on vise l'appropriation de pratiques innovantes? Qu'en est-il de ceux qui ont besoin de plus de soutien et dont les lacunes, en plus d'être dans l'ombre, sont prioritaires à la mise en œuvre de ces pratiques innovantes? Des mécanismes peuvent être mis en place pour identifier ces étudiants en formation initiale, mais qu'en est-il de la formation continue? Cela soulève aussi des questions au niveau éthique. Comment communiquer à un individu que sa faible responsabilisation limite son développement professionnel? Que les faibles résultats de ses élèves ne sont que le reflet de sa responsabilisation professionnelle? Ces questions, qui sont soulevées parmi tant d'autres, viennent renforcer la pertinence de se pencher tant en pratique, qu'en formation ou en recherche, sur l'effet limitant de la responsabilisation professionnelle dans l'acquisition de toute pratique innovante.

4. SUR L'IMPORTANCE DE L'ACCOMPAGNEMENT POUR DÉVELOPPER LA RESPONSABILITÉ EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

L'expérience de Robert et de Caroline soulève aussi l'importance de l'accompagnement pour développer la responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé. Cet accompagnement est important non seulement pour permettre aux élèves de se responsabiliser en contexte d'éducation physique et à la santé, mais aussi pour aider l'éducateur physique à s'approprier des pratiques visant la responsabilisation de ses élèves. Nous examinons ces deux points de vue, puis leurs implications pour la recherche, la formation et la pratique.

4.1 Du point de vue des enfants

L'importance de l'accompagnement du point de vue des enfants est soulevée par leur degré d'adhésion au système d'autoévaluation de leur niveau de responsabilisation anticipé et réalisé pendant le cours. Cette stratégie a été choisie parmi tant d'autres par les deux éducateurs physiques participant au projet. Pourtant, son actualisation s'est déroulée de deux manières complètement différentes. Il est évident que plusieurs facteurs, dont le contexte ou les caractéristiques des élèves, peuvent avoir eu une influence sur le degré de succès de l'implantation de cette stratégie. En regardant de plus près le déroulement des deux démarches, la qualité de l'accompagnement semble cependant être un facteur clé. Du côté de Caroline, le système a été rapidement abandonné par la majorité des élèves. Nous constatons qu'elle faisait peu de retours individuels et collectifs, tant sur la fixation que le degré d'atteinte des objectifs. Robert, pour sa part, a systématiquement fait un retour sur ces deux éléments pendant toute la durée de l'application de la stratégie. Les élèves ont manifesté un niveau d'adhésion élevé au système, en insistant même parfois auprès de Robert pour partager l'atteinte de leurs objectifs. Rappelons également que Caroline évoluait dans une école qui obtient un indice de défavorisation de 1 pour le faible revenu, ainsi que pour le milieu socioéconomique. Pour sa part, l'école où enseignait Robert obtient un indice de défavorisation de 9 pour le faible revenu et de 8 pour le milieu socioéconomique. La forte adhésion des élèves de la classe ciblée par Robert laisse croire qu'un contexte socioéconomiquement défavorisé ne limiterait pas l'adhésion des élèves à un tel système de responsabilisation, ni même à toute autre forme d'apprentissage proposé.

Enseigner la responsabilité est un processus à long terme qui demande une intention claire, de l'attention et du temps (Berman, 1990; Parker et Stiehl, 2005). Certains élèves vont adhérer tout de suite aux stratégies proposées par l'éducateur physique, tandis que d'autres vont avoir besoin de plus de soutien. Il ne faut pas oublier que l'expérimentation de certaines pratiques d'enseignement peut être

nouvelle pour ces derniers, comme le souligne Robert en parlant de l'introduction des feuilles de suivi dans sa classe ciblée. Plusieurs auteurs insistent sur le fait que le développement de la responsabilité est un parcours semé d'embûches et de petites victoires (entre autres Hellison, 2003; Martinek et Hellison, 2009). Divers facteurs peuvent influencer la capacité à manifester des comportements responsables. Par exemple, un conflit survenu dans la vie de l'élève peut venir interférer avec le niveau de responsabilisation qu'il sera capable d'actualiser lors d'un cours d'éducation physique et à la santé. De même, divers événements survenant durant le cours d'éducation physique et à la santé amènent l'élève à expérimenter des défis à plusieurs niveaux successivement. En ce sens, nous sommes d'avis qu'il est difficile de porter un regard global sur l'efficacité d'une stratégie de responsabilisation si on ne regarde que son impact à court terme. Un certain suivi dans le temps est nécessaire pour pouvoir en apprécier la portée sur la responsabilisation des élèves.

Somme toute, l'expérience menée avec Caroline nous démontre que l'absence d'accompagnement de la part de l'éducateur physique peut être néfaste à l'adhésion des élèves dans la mise en place d'un système de responsabilisation. D'un autre côté, l'accompagnement rigoureux manifesté par Robert semble avoir été une condition gagnante pour favoriser l'adhésion des élèves. Nous soulevons donc la qualité de l'accompagnement du point de vue des élèves comme une condition facilitant le développement de la responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé.

4.2 Du point de vue de l'éducateur physique

D'un autre côté, l'accompagnement n'est pas seulement important pour aider les élèves à développer leur responsabilité, mais il l'est aussi lorsqu'il est question d'aider l'éducateur physique à s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. L'utilité de l'accompagnement en formation continue est soulignée par plusieurs auteurs (Brunelle, 2000; Little et Houston, 2003; Spallanzani et Robillard, 1995). Les conclusions sont les mêmes en ce qui concerne l'appropriation de pratiques visant la

responsabilisation (Buchanan, 1996; Martinek et Hellison, 2009). Par conséquent, se basant sur les résultats de recherches en supervision pédagogique (Brunelle *et al.*, 1989; Brunelle *et al.*, 1991; Spallanzani *et al.*, 1989; Spallanzani et Robillard, 1995), le recours à une stratégie d'autosupervision comme modèle d'intervention a été choisi pour permettre de concrétiser cet accompagnement dans le cadre de cette recherche-action.

L'expérience vécue avec Robert et Caroline renforce l'importance de l'accompagnement à plusieurs niveaux. D'abord, sans un accompagnement se déroulant sur toute l'année scolaire, nous n'aurions pas pu voir l'évolution de certains processus au fil du temps. Par exemple, l'évolution de la nature des prises de décisions offertes aux élèves de la classe ciblée par Robert nous aurait été inaccessible. Sans un accompagnement soutenu dans le milieu de pratique, il aurait aussi été difficile de mettre à jour les difficultés qui ont été vécues par Caroline. En d'autres mots, l'accompagnement soutenu à long terme dans le milieu de pratique induit par l'actualisation du processus d'autosupervision était essentiel pour nous permettre de dégager les processus activés lors de l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation et ainsi répondre à notre question de recherche.

4.3 Implications pour la recherche, la formation et la pratique

Une première implication de l'utilité de l'accompagnement pour le développement de la responsabilité en contexte d'éducation physique et à la santé fait référence à la durée de l'implantation d'un tel modèle en pratique. Le transfert est une finalité de la responsabilisation en contexte d'éducation physique (Hellison, 2003) et il est difficile à actualiser (Martinek, McLaughlin et Schilling, 1999; Walsh *et al.*, 2010). Pour favoriser ce transfert, Petitpas *et al.* (2005) suggèrent d'y consacrer au moins neuf mois et minimalement une dizaine de séances d'éducation physique. L'éducateur physique qui désire développer la responsabilité de ses élèves doit donc

le voir comme un processus à long terme, à implanter idéalement durant toute une année scolaire.

Les conclusions de l'étude de Sinelnikov (2009) confirment que l'observation régulière par une tierce personne de séances d'éducation physique, de même que la conduite d'entretiens postséances peuvent aider les éducateurs physiques à s'approprier de nouvelles pratiques. Du point de vue de la recherche, l'importance de l'accompagnement dans l'appropriation de nouvelles pratiques met en évidence le caractère longitudinal des méthodologies à privilégier pour étudier cette dynamique. De par sa nature collaborative, la recherche-action menée sur une longue période de temps se révèle être une méthodologie appropriée à ce genre de projet.

L'importance de l'accompagnement a aussi des implications au niveau de la formation. L'inefficacité apparente des ateliers ponctuels pour l'acquisition de nouvelles pratiques remet en question plusieurs initiatives de formation continue. Cependant, l'investissement humain et financier associé à un accompagnement à long terme est peut-être difficilement réalisable pour bon nombre de programmes de formation. L'émergence de nouveaux médias électroniques facilitant la communication à distance pourrait-elle mener à la construction de dispositifs de formation qui assurent un accompagnement sans les effets limitatifs du manque de ressources? Quelles seraient les modalités les plus efficaces en termes de coûts – bénéfiques? Les effets seraient-ils les mêmes qu'avec une approche face à face? Au niveau de la pratique, l'importance de l'accompagnement pour développer la responsabilité ouvre la porte aux initiatives collectives et à la mise sur pied d'une cohérence départementale. Ainsi, si tous les intervenants de l'équipe-école s'engagent en ce sens, le développement de la responsabilité chez les élèves pourrait être facilité. Parallèlement, l'accompagnement vers l'appropriation de pratiques responsabilisantes pourrait être réalisé au sein même de l'équipe-école, par le biais des rencontres d'équipes-cycles par exemple. À cet effet, miser sur un ou deux agents

multiplicateurs collaborateurs à l'intérieur de l'école semble être une piste intéressante et réalisable dans le contexte actuel.

5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

La conduite de la recherche-action avec Robert et Caroline nous permet de proposer plusieurs éléments de réponse à notre question de recherche. L'étude de la démarche d'appropriation de pratiques visant la responsabilisation nous a permis d'identifier tout d'abord les conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision. La connaissance de ces conditions permet entre autres de cibler dans un premier temps les éducateurs physiques qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour s'engager dans une telle démarche pour les orienter vers une autre forme de suivi. Par la suite, nous avons mis en lumière les principaux processus à activer pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation des élèves. La connaissance de ces processus nous permet de mieux comprendre comment des éducateurs physiques du primaire en début de carrière s'approprient ces pratiques. Ils permettent notamment d'orienter les futures initiatives de formation qui auront comme objectif de faciliter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Nous avons ensuite relevé les principales limites à l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. La connaissance de ces limites est évidemment importante pour pouvoir mieux les identifier au préalable lors de futures démarches. Finalement, nous avons fait ressortir l'importance d'un accompagnement soutenu à long terme dans le milieu de pratique pour faciliter l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Cet élément a une implication certaine sur les modalités de formation qui seront offertes aux éducateurs physiques qui désirent s'engager dans ce type de démarche.

CONCLUSION

La responsabilisation de l'élève dans la prise en charge de son apprentissage est une notion centrale du programme de formation de l'école québécoise. De par la nature de ses activités et des compétences qu'il vise à développer, le programme d'éducation physique et à la santé représente un moment privilégié de faire expérimenter à l'élève diverses formes de responsabilité sous la supervision d'un professionnel de l'éducation qualifié. Cependant, pour que la responsabilisation s'ancre dans les valeurs d'une personne, elle doit reposer sur l'expérimentation de situations d'apprentissage qui favorisent l'adoption de comportements et d'attitudes responsables. L'éducateur physique et parallèlement, les conditions qu'il met en place sont donc au cœur du développement de la responsabilité de ses élèves. Bien que la responsabilisation de l'élève occupe une place centrale dans le programme de formation de l'école québécoise, ce dernier offre peu d'indications aux enseignants sur la manière d'opérationnaliser cet apprentissage en éducation physique. Les enseignants sont bien souvent laissés à eux-mêmes pour intégrer ces pratiques responsabilisantes, malgré le fait qu'elles impliquent, pour certains, un véritable changement de paradigme. À ce jour, peu d'études portent spécifiquement sur la formation et l'accompagnement d'éducateurs physiques qui désirent implanter des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves. Dans un contexte où la professionnalisation de l'enseignement et la responsabilisation des élèves dans la prise en charge de leur apprentissage sont valorisées par les instances ministérielles québécoises, la présente étude cherchait à décrire comment des éducateurs physiques du primaire s'approprient des pratiques d'enseignement qui développent la responsabilité de leurs élèves.

La pertinence d'étudier l'appropriation par des éducateurs physiques de pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves réfère au rôle central de ces enseignants dans le processus de développement de la responsabilité. Les impacts sur les élèves de la mise en place de programmes de responsabilisation sont bien étayés dans la littérature (Hellison et Walsh, 2002). Cependant, pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent pouvoir expérimenter la prise de responsabilités dans plusieurs contextes s'ils veulent en faire l'apprentissage. Dans le cadre de ses fonctions, l'éducateur physique est responsable de la présence ou de l'absence de ces conditions facilitantes. Sa capacité à mettre en place ces conditions représente donc un facteur déterminant dans la responsabilisation de ses élèves. En ce sens, il est essentiel de mieux comprendre comment l'éducateur physique s'approprie de nouvelles pratiques responsabilisantes afin d'optimiser leurs impacts sur les élèves.

La présente étude s'intéresse à l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation par le biais de l'actualisation d'un processus d'autosupervision. Choisir ce modèle d'intervention nous a permis d'avoir accès au processus d'appropriation tel qu'il est vécu par les éducateurs physiques et la chercheuse impliqués. Elle vient en quelque sorte répondre aux demandes de Brouwer et Korthagen (2005) qui soulignent le grand besoin d'études approfondies, conduites par les enseignants in situ, sur une longue période de temps, pour mieux comprendre comment ils s'approprient de nouvelles pratiques d'enseignement. Nous sommes d'avis que la connaissance des processus activés lors de l'appropriation de ces pratiques, de même que les conditions qui la favorisent pourraient contribuer au développement de modèles de formation initiale et continue mieux adaptés aux besoins des éducateurs physiques.

Une recherche-action a été menée de manière distincte avec deux éducateurs physiques en début de carrière durant l'année scolaire 2008-2009. Tout au long de la démarche, plusieurs méthodes de collecte de données ont été réalisées, dont des

observations participantes dans chacun des milieux, des entretiens semi-dirigés avec l'éducateur physique et les enfants de la classe ciblée, ainsi que la réalisation d'un journal de bord par la chercheuse. Parallèlement, l'éducateur physique a réalisé des réflexions postséances à la suite de certaines séances d'éducation physique et à la santé de la classe ciblée. Au cours d'une période de neuf mois, plus de 150 heures d'observation participante ont été effectuées et plus de 18 heures d'entretiens semi-dirigés et de réflexions postséances ont été réalisés et retranscrits. La démarche conduite avec Caroline a permis entre autres de mettre à jour des lacunes au niveau de trois capacités jugées essentielles en enseignement qui ont limité l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Un soutien plus important de la part de la chercheuse, de même qu'une réorientation de la nature de la démarche et de l'objet de supervision a été nécessaire en cours de projet. De son côté, le fort degré d'autonomie professionnelle démontré par Robert dès le départ s'est traduit par un engagement soutenu dans le processus d'autosupervision. La démarche a permis entre autres de dégager l'orientation du pôle de centration vers les élèves et l'activité, l'intégration systématique de la responsabilisation et le transfert progressif du pouvoir décisionnel comme processus à activer pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation.

Nous ne pouvons passer sous silence la pertinence pratique de cette étude, de même que les bénéfices qu'ont retirés les collaborateurs de leur implication dans la recherche-action. Pour Caroline, le projet lui a permis de faire le lien avec la théorie, parce qu'elle se considère être plus dans la pratique. La présence de la chercheuse a été aidante pour lui permettre de contextualiser par des exemples concrets les éléments théoriques de la responsabilisation. De son côté, Robert affirme que c'est le fait d'être « obligé » de se questionner régulièrement qui l'a amené à adapter ses interventions pour résoudre ses problèmes. Sans l'occasion offerte par le projet, il croit qu'il aurait vécu les mêmes problématiques durant toute l'année scolaire. Lors de la rencontre de corroboration de fin de projet avec Robert, il nous a confié qu'il avait temporairement mis de côté la responsabilisation puisque sa situation

contractuelle était trop contraignante pour lui permettre de mettre quoi que ce soit en place. Pour l'année scolaire 2009-2010, il enseigne à trois écoles et doit parfois se déplacer d'une école à l'autre dans la même journée. Cependant, il nous a mentionné que, parce qu'il l'a vécu lors de la recherche-action, il sait maintenant quoi faire pour mettre en place des conditions pour développer la responsabilité dans son cours d'éducation physique et à la santé. Il ne fait aucun doute pour lui qu'il s'investira de nouveau dans cette voie une fois sa situation contractuelle stabilisée. Nous sommes d'avis que ce dernier point amené par Robert contribue fortement à asseoir la pertinence pratique de la conduite d'une telle étude.

Bien entendu, la présente étude comporte des limites. Une de ces limites réfère au cycle d'autosupervision. À l'instar de ce qui a été constaté dans le projet mené par Spallanzani et Robillard (1995), les problèmes identifiés lors des cycles d'autosupervision sont très reliés au contexte, ce qui fait en sorte que les hypothèses d'action qui sont élaborées ne peuvent souvent pas être actualisées lors de la séance suivante. Par exemple, une hypothèse d'action élaborée à la suite d'une situation d'apprentissage en saut en hauteur reliée à des éléments de mise en place ne pourra être testée si la prochaine séance, qui peut se dérouler plusieurs jours plus tard, porte sur la pratique du sprint ou du lancer du poids. La variation de l'environnement influence aussi la mise en place de certaines hypothèses d'action, par exemple l'enseignement au parc, dans la cour d'école, à la piscine versus en gymnase. Pour la responsabilisation, les hypothèses d'action élaborées peuvent être en réaction à des événements à haut potentiel responsabilisant qui sont ponctuels. Par exemple, un éducateur physique peut poser comme hypothèse d'action le recours à une autre stratégie d'intervention à la suite d'un conflit avec une élève, mais ne pourra valider son effet qu'à la prochaine situation conflictuelle avec cette élève, situation qui pourrait par ailleurs ne jamais se reproduire. Il peut également y avoir un chevauchement entre les cycles, qui peut se traduire entre autres par l'élaboration d'une hypothèse d'action trois mois après l'identification initiale de la problématique. Par conséquent, à cause de la nature itérative de la démarche de supervision, il est très

difficile, voire impossible d'un point de vue de la recherche d'isoler les processus vécus dans chacun des cycles d'initiation à l'autosupervision. Ces cycles n'ont donc souvent pas de début ni de fin identifiable. Pour pallier à cette limite, nous avons choisi une manière originale et efficace d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. En ce sens, le déroulement de chacune des expériences a été rapporté non pas de manière linéaire et systématique, mais plutôt de façon à répondre successivement aux trois objectifs de recherche. Nous sommes d'avis que ce choix d'écriture, ancré dans une perspective globalisante, est pertinent pour rendre compte de l'évolution de Caroline et Robert durant leur démarche respective et ainsi répondre à notre question de recherche.

Une autre limite de notre recherche-action se trouve dans le changement de l'objet de supervision en cours de route dans le cas de Caroline. Bien que ce changement d'objet ait été rendu nécessaire par le déroulement du projet, il nous a éloignés de l'objectif d'action qui consiste à opérationnaliser des pratiques visant la responsabilisation des élèves. Cependant, il a apporté aussi une richesse non négligeable en contribuant à identifier les conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision, de même qu'à la mise à jour des limites à l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Il aurait été intéressant de faire la même démarche avec plus de deux éducateurs physiques. En ce sens, une des limites de notre étude se retrouve dans le caractère potentiellement non exhaustif des conditions et des processus identifiés. Les résultats auraient ainsi pu être bonifiés par la collaboration avec d'autres praticiens. Cependant, considérant les contraintes temporelles et humaines du projet doctoral, nous estimons qu'il aurait été difficile de mener conjointement cette démarche avec plus de deux éducateurs physiques sans nuire à la rigueur scientifique de l'étude.

Nous soulignons aussi le fait que l'équipe-école n'a pas été impliquée activement dans la réalisation du projet, ce qui pourrait en avoir limité le potentiel. Dans les deux cas, l'équipe-école a été mise au courant du projet, mais n'a pas été

invitée à y contribuer. La visée de transfert implicite à la responsabilisation aurait bénéficié de l'apport de tous les membres du personnel. Ce partenariat aurait pu contribuer dans le cas de Caroline à favoriser son engagement face au projet. Finalement, nous soumettons l'hypothèse que les facteurs contextuels puissent être plus limitatifs pour l'appropriation de pratiques que ce qui a été mis à jour lors du projet. Le fait que Robert n'ait pas utilisé ce qu'il avait construit durant la recherche-action à cause d'une situation contractuelle instable nous interpelle. Le statut précaire des enseignants en début de carrière, de même qu'un contrat d'enseignement à plus d'une école pourrait avoir un impact important sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. En ce sens, nous n'avons peut-être pas accordé assez d'intérêt à l'identification du rôle joué par ces facteurs dans le cadre du déroulement de la présente recherche-action.

La conduite de la recherche-action nous a permis de mettre à jour tout d'abord les conditions nécessaires à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation. La première condition réfère à la démonstration par l'éducateur physique d'un niveau de maîtrise suffisant de trois capacités jugées essentielles en enseignement, soit de gérer efficacement, d'établir des relations motivantes et de faire apprendre. De plus, avant de s'engager dans une telle démarche, l'éducateur physique doit démontrer la capacité de réfléchir sur sa pratique de manière autonome. Finalement, la conduite du projet permet d'affirmer que la démonstration d'une préoccupation pour le transfert est une condition nécessaire à l'actualisation d'un processus d'autosupervision pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation.

Lorsque ces conditions sont réunies, la conduite de la recherche-action nous démontre qu'il est possible de s'engager avec succès dans une démarche d'autosupervision. Trois processus sont à activer lors de cette démarche pour s'approprier des pratiques visant la responsabilisation, soit l'orientation du pôle de centration vers les élèves et l'activité, l'intégration systématique de la

responsabilisation à la planification d'activités et le transfert progressif du pouvoir décisionnel. Parallèlement, le processus d'appropriation de pratiques visant la responsabilisation est limité par trois facteurs principaux, soit la responsabilisation professionnelle de l'éducateur physique, ses croyances et les attentes qu'il entretient envers ses élèves. Finalement, l'importance de l'accompagnement a été soulevée tant pour développer la responsabilité des enfants que pour soutenir l'éducateur physique dans l'appropriation de pratiques responsabilisantes.

Cette recherche-action renferme plusieurs éléments originaux qui viennent bonifier sa contribution à l'avancement des connaissances. Tout d'abord, à notre connaissance, l'actualisation d'une stratégie d'autosupervision ayant pour objet la responsabilisation est unique à cette recherche. Inviter l'éducateur physique à réfléchir de manière systématique sur les conditions de responsabilisation mises en place dans son cours d'éducation physique et à la santé est un élément original. La structure du cycle d'autosupervision et la nature des questions développées et testées lors de cette recherche-action auraient avantage à être reprises dans d'autres initiatives de développement professionnel.

De plus, le fait d'avoir opté pour l'enregistrement des réflexions postséances plutôt que la rédaction écrite a été un facteur facilitant de la recherche-action. Les éducateurs physiques nous ont rapporté avoir apprécié l'accessibilité de cette méthode. En plus de permettre de garder des traces de la démarche telle que vécue par l'éducateur physique, la mise en mots de la problématique au regard des conditions de responsabilisation a constitué un premier pas vers l'élaboration de nouvelles hypothèses d'action. Un des éducateurs physiques a affirmé que souvent, juste de s'entendre décrire le problème lui donnait des pistes de solution pour le résoudre.

Les conclusions de cette recherche-action ont des implications pour la recherche, la formation et la pratique. Plusieurs de ces implications ont été discutées

dans la section précédente. Nous aimerions cependant souligner trois conclusions dont les implications nous semblent plus importantes aux plans scientifique et pratique. En premier lieu, la mise à jour de la nécessité d'identifier et de tenir compte de l'orientation du pôle de centration de l'éducateur physique a des répercussions transversales. Pour la recherche, cela nous questionne sur les stratégies d'accompagnement qui pourraient être les plus efficaces en fonction du développement professionnel de l'éducateur physique. En formation, cela nous amène à moduler la nature des activités pédagogiques offertes afin de pouvoir aider l'éducateur physique à progresser. À titre d'exemple, les stratégies pédagogiques utilisées risquent d'être fort différentes pour un éducateur physique centré sur lui-même, qui éprouve de la difficulté à assurer une saine gestion de classe. Les éducateurs physiques bénéficient de leur côté de l'identification de ce processus à activer en fonction de ses répercussions sur l'évolution de leur acte pédagogique.

Une deuxième conclusion fait référence au potentiel limitant de la responsabilisation professionnelle de l'éducateur physique dans l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. L'implication de cette conclusion de la recherche-action dépasse selon nous la responsabilisation et concerne toute acquisition de pratiques innovantes en éducation physique et à la santé. À cet effet, il nous semble essentiel de se pencher, tant d'un point de vue de la recherche que de la formation, sur le processus de responsabilisation des éducateurs physiques afin de les aider à mieux assumer leur rôle comme professionnels responsables de l'enseignement de cette discipline.

Finalement, l'importance de l'accompagnement qui a été soulevée par la recherche-action contribue à renforcer la remise en question des formations ponctuelles pour l'appropriation de nouvelles pratiques. En ce sens, il serait urgent de réfléchir à l'élaboration de modalités de formation efficaces qui permettraient de répondre aux besoins des éducateurs physiques tout en maintenant un rapport coûts - bénéfices intéressant. Cette conclusion soulève également la problématique des

conditions d'insertion socioprofessionnelle des jeunes éducateurs physiques, qui ne semblent pas bénéficier de ce type d'accompagnement.

La conduite d'une recherche-action de manière individuelle avec chaque éducateur physique a été privilégiée pour la réalisation de ce projet doctoral. Cependant, il pourrait être intéressant d'étudier l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation sous la forme d'une recherche-action en groupe. En ce sens, le même processus d'autosupervision pourrait être mené de manière individuelle par les éducateurs physiques, couplé à des rencontres ponctuelles de groupe pour partager les initiatives et les stratégies gagnantes. Cette modalité de suivi pourrait être intéressante à plusieurs niveaux. Tout d'abord, le fait d'entendre les stratégies gagnantes de collègues pourrait initier une ouverture au changement pour ceux dont les croyances limitent l'acquisition de nouvelles pratiques. Aussi, cela peut donner de nouvelles idées ou un point de départ à ceux qui possèdent un répertoire de stratégies restreint. Dans l'entretien bilan, Robert a d'ailleurs suggéré l'implantation de ce genre de groupe de soutien pour faciliter la génération d'hypothèses d'action afin de résoudre plus facilement les problèmes qui se posent en pratique. D'un autre côté, le fait d'avoir à partager des initiatives pourrait créer chez l'éducateur physique un sentiment d'imputabilité envers ses collègues. L'établissement d'une structure coopérative qui requiert l'interdépendance entre les membres du groupe pourrait être une stratégie pour favoriser la responsabilisation professionnelle de l'éducateur physique qui s'y engage. Il serait intéressant d'un point de vue de recherche d'étudier les dynamiques qui s'opèrent dans le groupe et leur effet sur la responsabilisation professionnelle de chaque participant. Ce groupe pourrait également inclure les membres de l'équipe-école. Ce type de collaboration est de plus en plus fréquent et pertinent en raison de l'avènement du volet santé en éducation physique et également comme compétence transversale pour tous les membres de l'équipe-école, ce qui amène un renouvellement du rôle de l'éducateur physique au sein de l'école. La responsabilisation pourrait y être considérée comme une thématique centrale et l'équipe-école, une zone de convergence des différentes initiatives en ce sens.

Pour s'approprier de nouvelles pratiques, certains éducateurs physiques ont besoin de voir comment elles s'articulent concrètement en contexte d'éducation physique (Sinelnikov, 2009). Ce besoin a d'ailleurs été exprimé par Caroline lors de la recherche-action. Pour ce faire, étudier l'effet de l'ajout de formules pédagogiques qui reposent sur l'utilisation de la vidéo pourrait être intéressant. La réalisation de capsules vidéo pourrait être envisagée non seulement pour donner des exemples de pratiques responsabilisantes, mais aussi pour confronter d'une certaine manière l'éducateur physique avec sa pratique effective. Cette objectivation de sa pratique pourrait initier un changement en lui permettant de voir l'activité qui se déroule sur le terrain d'un autre œil et ainsi réduire la présence de paradoxes entre son discours et sa pratique. Aussi, elle pourrait être utilisée pour faciliter un changement de pôle de centration, en amenant l'éducateur physique à observer l'activité et la nature de l'implication des élèves dans cette dernière.

Aussi, puisque la responsabilisation professionnelle des éducateurs physiques a été identifiée comme une limite à l'appropriation de pratiques, il serait intéressant d'étudier plus en profondeur le développement du leadership chez ces éducateurs physiques. La connaissance des étapes de développement du leadership pourrait amener le développement de modèles de formation qui tiennent compte de cette dynamique.

Le modèle TPSR est encore peu connu dans les milieux francophones. Cependant, sa renommée pour le développement de la responsabilité n'est plus à faire aux États-Unis, ainsi qu'à l'échelle mondiale. L'intérêt des éducateurs physiques québécois pour cette approche a été validé lors de conférences et à la suite de la parution d'une série d'articles à ce sujet dans un journal professionnel (Beaudoin, Brunelle et Spallanzani, 2008; Beaudoin, Harnois, Brunelle et Spallanzani, 2009a; 2009b). Parker et Stiehl (2005) soulignent que si les éducateurs physiques s'investissent de manière efficace dans le développement de la responsabilité de leurs

élèves, ils contribueront non seulement à la promotion de l'adoption d'un mode de vie sain et actif, mais aussi à la valorisation du rôle de l'éducation physique et à la santé dans le programme scolaire. Il serait intéressant de multiplier les occasions de promouvoir ce modèle, tant d'un point de vue pratique que théorique. Puisque le transfert en est une visée importante, les initiatives de formation et de promotion pourraient aussi inclure les titulaires et les équipes-écoles intéressés à implanter ce genre d'approche au sein de leur établissement. Des projets de recherche-action pourraient ainsi être envisagés pour étudier la dynamique de changement qui s'opère à l'échelle d'une école lors de l'appropriation de ce modèle par plusieurs professionnels.

En conclusion, à la suite de la conduite de ce projet, nous proposons certaines recommandations aux formateurs qui voudraient accompagner des éducateurs physiques dans une démarche de développement professionnel axée sur l'appropriation de pratiques visant la responsabilisation. Bien qu'elles ne soient pas normatives, ces recommandations sont basées sur l'expérience vécue avec Caroline et Robert lors de cette recherche-action. Bien entendu, il revient aux formateurs d'analyser leur propre contexte afin de s'assurer de la pertinence de ces recommandations dans leur pratique. Les recommandations sont regroupées au sein du tableau suivant.

Tableau 23

Recommandations aux formateurs

Au préalable	<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir des informations sur les variables de contexte, de présage et de programme²¹ de l'éducateur physique; • Faire une évaluation diagnostique des compétences de base de l'éducateur physique; • Accompagner l'éducateur physique dans l'identification de ses croyances et de ses attentes vis-à-vis la responsabilisation de ses élèves; • Identifier a priori les éléments pouvant limiter le processus d'appropriation, comme la responsabilisation professionnelle de l'éducateur physique; • Inviter l'éducateur physique à avoir des attentes élevées face à la responsabilisation de ses élèves.
En cours...	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un cadre de référence clair, comme celui proposé par le modèle TPSR, pour soutenir la responsabilisation des élèves; • Utiliser les conditions de responsabilisation comme objet du cycle d'autosupervision; • Privilégier l'enregistrement audio des réflexions postséances; • Utiliser la vidéo lorsque le contexte le permet.
Bilan	<ul style="list-style-type: none"> • Instaurer, en plus de la démarche d'autosupervision personnelle, des rencontres de soutien en groupe.

Nous sommes en accord avec Gordon (2010) : la décision d'enseigner la responsabilité, bien que facile à prendre, est difficile à actualiser. Cela requiert la conviction que d'apprendre à devenir responsable est important et qu'il est possible de le faire en contexte d'éducation physique et à la santé. Mais surtout, cela implique d'avoir le courage de persévérer malgré les fréquents retours en arrière. Nous espérons que les conclusions de ce projet contribueront à susciter l'intérêt des formateurs, des chercheurs et des éducateurs physiques pour la responsabilisation en contexte d'éducation physique et à la santé et donneront naissance à d'autres initiatives de ce genre.

²¹ Voir à cet effet le modèle d'intervention de Brunelle *et al.* (1988).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arborio, A.M. et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Armour, K.M. et Yelling, M.R. (2004). Professional development and professional learning : Bridging the gap for experienced physical education teachers. *European physical education review*, 10(1), 71-94.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Athropos.
- Beaudoin, S., Brunelle, J.P. et Spallanzani, C. (2008). Enseigner la responsabilité par l'activité physique. *Propulsion*, 20(3), 14-16.
- Beaudoin, S., Harnois, H., Brunelle, J.P. et Spallanzani, C. (2009a). Les impacts de l'intégration d'un modèle de responsabilisation en éducation physique au primaire. *Propulsion*, 21(2), 16-17.
- Beaudoin, S., Harnois, H., Brunelle, J.P. et Spallanzani, C. (2009b). Sept stratégies pour développer la responsabilité des élèves en éducation physique. *Propulsion*, 21(1), 20-21.
- Beaudoin, S., Harnois, H., Brunelle, J.P. et Spallanzani, C. (2010). Le développement de la responsabilité : l'amorce d'une recherche-action en éducation physique au primaire. In C. Amans-Passaga, N. Gal-Petitfaux, P. Terral, M. Cizeron, M.-F. Camus (Éds), *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action. Actes de la 5^e Biennale ARIS 2008* (p. 127-132). Albi : Édition Presses du Centre Universitaire Champollion.
- Bennett, H. et Pitman, T. (2000). *De 9 à 12 ans : les préadolescents*. Laval : Guy Saint-Jean.
- Berman, S. (1990). Educating for social responsibility. *Educational Leadership*, 48, 75-80.
- Berman, S.H. (1998). The bridge of civility : Empathy, ethics and service. *School Administrator*, 55(5), 27-32.

- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. et Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Brouwer, N. et Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Brunelle, J. (1990). La formation et le perfectionnement des intervenants en activité physique : « Mettre des espadrilles aux nuages ». In M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault, M. Piéron. (dir.), *Intervention en éducation physique et en entraînement* (p. 153-165). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brunelle, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires. In G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (éds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 83-109). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brunelle, J. et Brunelle, J.P. (2002). *L'observation et le feedback dans une perspective de supervision pédagogique de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Document inédit. Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke.
- 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, Spallanzani, C, Tousignant, M., Martel, D., Gagnon, J. (1989). Effets d'une stratégie d'auto-supervision sur les composantes du temps d'apprentissage dans l'enseignement de deux sports. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(2), 182-201.
- Buchanan, A.M. (1996). *Learners' and instructors' interpretations of personal and social responsibility in a sports camp*. Thèse de doctorat, Texas A&M University.
- Buchanan, A.M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of teaching in physical education*, 20, 155-171.
- Champagne, M. (2007). *Préparer des bénévoles à offrir du répit à des familles d'enfants gravement malades : planification d'un programme de formation dans le contexte d'une recherche-action*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

- Claux, R. et Lemay, P. (1992). La recherche-action : fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin. In C. Baribeau (dir.), *La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines* (p. 53-66). Actes du Colloque pour la Recherche Qualitative, Sherbrooke, 21 mai 1991. Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, volume 7.
- Cogan, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth : Going beyond the urban at risk-boundaries. *Journal of physical education, recreation and dance*, 66(8), 58-63.
- Connelly, U. et James, C. (1998). Managing the school improvement journey : The role of continuing professional development. *Journal of in-service education*, 24(2), 271-282.
- Coté-Thibault, D. (1992). Recherche-action et praticiens. In C. Baribeau (dir.), *La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines* (p. 93-107). Actes du Colloque pour la Recherche Qualitative, Sherbrooke, 21 mai 1991. Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative, volume 7.
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. In G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes en éducation* (p. 101-124). Paris : Harmattan.
- Cutforth, N.J. (1997). What's worth doing : Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139.
- DeBusk, M. et Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of teaching in physical education*, 8, 104-112.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-65.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dick, B. (1993). *You want to do an action research thesis?* Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html>>. Consulté le 13 juillet 2010.

- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dolbec, A. et Savoie-Zajc, L. (1994). La recherche-action : un processus générateur de changements planifiés. In J. Chevrier (dir.), *La recherche en éducation comme source de changement* (p. 201-218). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dollhase, R.H. (1992). *Voices of beginning teachers. Visions and realities*. New York, NY : Teachers College, Columbia University.
- Duclos, G. et Duclos, M. (2005). *Responsabiliser son enfant*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1994). *Les besoins et les défis des enfants de 6 à 12 ans : vivre en harmonie avec les apprentis sorciers*. Saint-Lambert : Héritage.
- Ennis, C.D. (1999). Communicating the value of active, healthy lifestyles to urban students. *Quest*, 51, 164-169.
- Ennis, C.D. (2000). Canaries in the coal mine : Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52, 119-130.
- Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J. et McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the 'Sport for Peace' curriculum. *Research quarterly for exercise and sport*, 70, 273-285.
- Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Paris/Bruxelles : DeBoeck Université.
- Fortin, A. (1987). L'observation participante : au cœur de l'altérité. In J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 23-33). Sillery : PUQ.
- Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de liberté* (4^e éd.). Paris : Les Éditions du Cerf.

- Gagnon, D., Martel, D., Brunelle, J.P., Tousignant, M. et Spallanzani, C. (2006). Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 3-20.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? : An alternative program at a residential boys' home. *Journal of physical education, recreation and dance*, 61(6), 42-43.
- Goldhammer, R., Anderson, R.H. et Krajewski, R.J. (1993). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of teaching in physical education*, 29, 21-37.
- Gouvernement de la Saskatchewan (1999). *Éducation physique 1^{ère} à 5^e année. Programme d'études*. Régina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Indices de défavorisation 2006-2007*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *Indices de défavorisation 2008-2009*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Government of Newfoundland and Labrador (2005). *Programme d'études - éducation physique 7-8-9*. St. John's : Department of Education, Division of Program Development.
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Graham, G., Holt-Hale, S. et Parker, M. (1993). *Children moving : A reflective approach to teaching physical education* (3^e éd.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Greenberg, P. (1992). How to institute some simple democratic practices pertaining to respect, rights, roots, and responsibilities in any classroom (without losing your leadership position). *Young children*, 47(5), 10-17.

- Hammond-Diedrich, K.C. et Walsh, D. (2006). Empowering youth through a responsibility-based cross-age program: an investigation into impact and possibilities. *Physical Educator*, 63(3), 134-142.
- Harris, B.M. (1998). Paradigms and parameters of supervision in education. In G.R. Firth et E.F. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision* (p. 1-34). New York, NY : Macmillan Library Reference USA
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Englewoods Cliff, NJ : Prentice-Hall, Inc.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats : Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC : American Alliance for Health, Physical Education and Recreation.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics Publishers, Inc.
- Hellison, D. (1996). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S.J. Silverman et C.D. Ennis (eds.), *Student learning in physical education : Applying research to enhance instruction* (p. 269-286). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Hellison, D. et Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (dir.), *The handbook of physical education* (p. 610-626). London: Sage.
- Hellison, D., Martinek, T. et Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical programs. *Peace and conflict : Journal of peace psychology*, 2(4), 321-337.
- Hellison, D. et Walsh, D. (2002). Responsibility-base youth program evaluation : Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Herr, K. et Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Hichwa, J. (1998). *Right fielders are people too. An inclusive approach to teaching middle school physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics.

- Jewett, A.E., Bain, L.L. et Ennis, C.D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2^e éd.). Dubuque, IA : Brown and Benchmark.
- Kohn, A. (1993). Choices for children : Why and how to let students decide. *Phi Delta Kappan*, 75, 8-20.
- Laporte, D. et Sévigny, L. (2002). *L'estime de soi chez les 6-12 ans*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Lavay, B.W., French, R. et Henderson, H.L. (2006). *Positive behavior management in physical activity settings* (2^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture éducative fondée sur une éthique. *Les Cahiers Pédagogiques*, 393, 18-30.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Li, W., Wright, P.M., Rukavina, P.B. et Pickering, M. (2008). Measuring student's perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of teaching in physical education*, 27, 167-178.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, M.E. et Houston, D. (2003). Research into practice through professional development. *Remedial and special education*, 24(2), 75-87.
- Martinek, T. (1997). Myths and realities of motivating students. *Strategies*, 10(4), 32-35.
- Martinek, T. et Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.

- Martinek, T. et Hellison, D. (1998). Values and goal-setting with underserved youth. *Journal of physical education, recreation and dance*, 69(7), 47-52.
- Martinek, T. et Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Martinek, T., McLaughlin, D. et Schilling, T. (1999). Project effort : Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(6), 59-65.
- Martinek, T., Schilling, T. et Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Martinez, C. (s.d.a). *L'autonomie de l'enseignant dans sa classe : quelles compétences?* Document inédit accessible à l'adresse suivante : [www.expliciter.fr/IMG/pdf/L_autonomie de l enseignant dans sa classe .pdf](http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/L_autonomie_de_l_enseignant_dans_sa_classe.pdf). Consulté le 2 juillet 2010.
- Martinez, C. (s.d.b). *Former l'enseignant réflexif*. Document inédit accessible à l'adresse suivante : [http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/FORMER L ENSEIGNANT REFLEXIF.pdf](http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/FORMER_L_ENSEIGNANT_REFLEXIF.pdf). Consulté le 8 juillet 2010.
- Martinez, C. (1993). *Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier I, Montpellier.
- Masser, L. (1990). Teaching for affective learning in elementary physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 62(7), 18-19.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mercier, R. (1993). Student-centered physical education – strategies for teaching social skills. *Journal of physical education, recreation and dance*, 64(5), 60-65.
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education* (2^e éd.). Scottsdale, AR : Holcomb Hathaway.
- Morency, L. (1993). *Pygmalion en classe : les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves?* Cap-Rouge : Presses inter universitaires.
- Morris, G.S.D. (1993). Becoming responsible. What's possible in physical education? *Journal of physical education, recreation and dance*, 64(5), 36-37.

- Mosston, M. et Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5^e éd.) San Francisco, CA : Benjamin Cummings.
- Mrugala, J. (2002). *Exploratory study of responsibility model practitioners*. Thèse de doctorat, University of Illinois, Chicago.
- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National Standards for Physical Education* (2^e éd.). Reston, VA : NASPE.
- Normand-Guérrette, D. (2001). Recherche-action et formation continue des enseignants associés. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 113-127). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision : Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA : Christopher-Gordon.
- Parker, M. et Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education : Standards, outcomes, and beyond. *Journal of physical education, recreation and dance*, 72(9), 26-36.
- Parker, M., Kallusky, J. et Hellison, D. (1999). Ten strategies to teach responsibility. *Journal of physical education, recreation and dance*, 70(2), 26-28.
- Parker, M. et Stiehl, J. (2005). Personal and social responsibility. In J.L. Lund et D. Tannehill (eds.), *Standards-based physical education curriculum development* (p. 130-153). Sudbury, MA : Jones and Bartlett Publishers.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (2004). Qualitative (Analyse). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.) (p. 210-212). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2e éd.). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Petitpas, A.J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L. et Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Pica, R. (1993). Responsibility and young children – what does physical education have to do with it? *Journal of physical education, recreation and dance*, 64(5), 72-75.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2^e éd.). Liège : Pierre Mardaga Éditeur.
- Randall, L. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Rosenthal, R.A. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Roy, M., Beaudoin, S., Perreault, G., Turcotte, S., Spallanzani, C. et Desbiens, J.F. (2010). Formation à la communication pédagogique en entraînement sportif par la réflexion partagée s'inscrivant dans des démarches de supervision clinique et d'autosupervision. In C. Amans-Passaga, N. Gal-Petitfaux, P. Terral, M. Cizeron, M.-F. Camus (éds). *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action. Actes de la 5^e Biennale ARIS 2008* (p. 103-109). Albi : Édition Presses du Centre Universitaire Champollion.
- Salter, G. (1999). Unfolding attitudes and values in physical education : Stretching the limits of traditional pedagogy. *Teachers and curriculum*, 3, 11-22.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e éd.) (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2004a). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004b). Journal de bord. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.) (p. 137-138). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (1999). La recherche en partenariat : de nouveaux liens à développer entre universitaires et personnels scolaires. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 189-202.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Shields, D. et Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Shields, D. et Bredemeier, B. (2001). Moral development and behavior in sport. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas et C.M. Janelle (eds.), *Handbook for sports psychology* (2^e éd.) (p. 585-603). New York, NY : John Willey and Sons.
- Siedentop, D. (1990). *Introduction to physical education, fitness and sport*. Mountain View, CA : Mayfield.
- Siedentop, D. (1994a). *Sport Education : Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994b). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. (M. Tousignant, P. Boudreau, A. Fortier, Trad.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. (Oeuvre originale publiée en 1991).
- Siedentop, D., Mand, C. et Taggart, A. (1986). *Physical education: curriculum and instruction strategies for grades 5 – 12*. Palo Alto, CA : Mayfield.
- Sinelnikov, O.A. (2009). Sport education for teachers : Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114.
- Spallanzani, C. (2003). Les éducatrices et les éducateurs physiques : en éducation à part entière. *Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative*, 2(1), 1-2.
- Spallanzani, C. (1995). Description de l'effet Pygmalion sur le temps d'apprentissage offert à des élèves en éducation physique au primaire. *Avante*, 1(2), 1-18.

- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Spallanzani, C., Brunelle, J.P., Roy, M. et Desbiens, J.F. (2002). *Orientations de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique*. Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke.
- Spallanzani, C., Brunelle, J. et Tousignant, M. (1989). Expérimentation d'une stratégie d'autosupervision : bilan et perspectives en formation professionnelle. *Annales de l'ACFAS*, 57(1), 281.
- Spallanzani, C. et Robillard, C. (1995). Application d'une stratégie d'autosupervision pour amener des enseignants à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques. In C. Paré (ed.), *Mieux enseigner l'éducation physique? Pensez-y!* (p. 283-300). Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Spallanzani, C., Tousignant, M. et Brunelle, J. (1989). Compétence à planifier des séances d'activités physiques: influence d'une stratégie d'autosupervision. *McGill Journal of Education*, 24(1), 15-29.
- Steinhardt, M. (1992). Physical education. In P.W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum* (p. 964-1001). New York, NY : McMillan.
- Stiehl, J. (1993). Becoming responsible – theoretical and practical considerations. *Journal of physical education, recreation and dance*, 64(5), 38-40; 57-59; 70-71.
- Stringer, E. (2007). *Action research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education* (2^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education inc.
- Sykes, G. et Darling-Hammond, L. (1999). *Handbook of teaching and policy : Teaching as a learning profession*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Thomas, J.R. et Nelson, J.K. (2001). *Research methods in physical activity* (4^e éd.) Champaign, IL : Human Kinetics.
- Tinning, R. (1993). *Learning to teach physical education*. Sydney : Prentice Hall.
- Tracy, S.J. (1998). Models and approaches. In G.R. Firth et E.F. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision* (p. 80-108). New York, NY : Macmillan Library Reference USA.

- Trudel, P. (1987). *Validation d'une stratégie de formation pour des entraîneurs bénévoles au hockey mineur*. Thèse de doctorat, Département d'éducation physique, Université Laval, Québec.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Walczak, F. (2007). *Supervision de deux entraîneurs pour l'implantation de l'entraînement à la prise de décision*. Mémoire de maîtrise en kinanthropologie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Walsh, D.S., Ozaeta, J. et Wright, P.M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment : Exploring the impact of a coaching club program. *Physical education and sport pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Wheeler, A.E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant Tome 2* (p. 57-69). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Wiles, J. et Bondi, J. (2000). *Supervision. A guide to practice* (5^e éd.). Englewoods Cliffs, NJ : Macmillan Publishing Company.
- Wright, P.M. (2001). Violence prevention : What can coaches and sport educators do? In B.J. Lombardo, T.J. Caravella-Nadeau, H.S. Castagno et V.H. Mancini (eds.), *Sport in the twenty-first century : Alternatives for the new millennium* (p. 189-202). Boston, MA : Pearson.
- Wright, P.M. (2009). Research on teaching personal and social responsibility model : is it really in the margins? In L.D. Housner, M.W. Metzler, P.G. Schempp et T.J. Templin (eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (p. 289-296). Morgantown, WV : FIT West Virginia University.
- Wright, P.M. et Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of teaching in physical education*, 27, 138-154.
- Wright, P.M., White, K. et Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity : A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87.

ANNEXE A

AFFICHE « Qui es-tu? » (CAROLINE)

Qui es-tu?

4 Je suis un modèle

- Je suis capitaine de mon équipe
- Je donne des trucs à un ami pour l'aider à réussir
- J'ai un bon esprit sportif
- J'écoute et j'aide un ami dans le besoin
- Je prends des initiatives positives

3 Je suis autonome

- Je me fixe un objectif et je travaille fort pour l'atteindre
- Je commence l'échauffement dès mon arrivée dans le gymnase
- Je fais ce que j'ai à faire sans qu'on me le demande
- Je respecte les consignes, même si mon ami ne le fait pas

2 Je participe

- J'essaie de faire les nouvelles activités
- Je ne lâche pas, même si je trouve ça difficile
- Je donne un effort maximal dans les activités

1 Je suis en contrôle


- Je suis capable de maîtriser ma colère
- J'utilise le banc des négociations pour résoudre mes conflits
- J'accepte de jouer avec n'importe qui dans mon équipe
- J'écoute le professeur et je lève la main pour parler
- Je prends soin du matériel

Adapté de Mosier, L. (1990) et Heilgen, D. (2003)

ANNEXE B

AFFICHE « Qui es-tu ? » TRANSFERT (CAROLINE)

Qui es-tu?



Je suis un leader

À la maison: Je prends soin de mon chien...

Cour d'école: Je demande aux autres (pas juste aux amis) pour jouer avec eux à la récréation...

En classe: J'aide un autre élève à résoudre un problème de maths...

Éducation physique: Je suis le capitaine d'une équipe dans mon groupe-classe...


Je suis autonome

À la maison: Je range ma chambre sans qu'on me le demande...

Cour d'école: Je respecte les consignes même si mon ami ne le fait pas...

En classe: Je réalise un projet de science qui ne fait pas partie d'un devoir...

Éducation physique: J'entreprends la création et l'apprentissage d'une nouvelle routine de gymnastique...



Je participe

À la maison: J'accepte de faire la vaisselle du souper...

Cour d'école: Je joue avec les autres...

En classe: Je fais le devoir demandé par le professeur...

Éducation physique: J'essaie une figure d'acrogyrn sans me plaindre et dire que je ne suis pas capable...

Je suis en contrôle

À la maison: Je ne frappe pas mon frère ou ma sœur, même si je suis vraiment fâché(e) contre lui ou elle...

Cour d'école: Je regarde les autres jouer sans les déranger...

En classe: J'attends le bon moment pour parler avec mon voisin de bureau...

Éducation physique: Je participe à l'échauffement, mais juste quand ça me tente...

Adapté de Maaser, L. (1990) et Hellison, D. (2003).

ANNEXE C

AFFICHE « Qui es-tu? » (ROBERT)

Qui es-tu?

4 Je suis un modèle

- Je suis capitaine de mon équipe
- Je donne des trucs à un ami pour l'aider à réussir
- J'ai un bon esprit sportif
- J'écoute et j'aide un ami dans le besoin
- Je prends des initiatives positives

3 Je suis autonome

- Je me fixe un objectif et je travaille fort pour l'atteindre
- Je commence l'échauffement dès mon arrivée dans le gymnase
- Je fais ce que j'ai à faire sans qu'on me le demande
- Je respecte les règles, même si mon ami ne le fait pas

2 Je participe

- J'essaie de faire les nouvelles activités
- Je ne lâche pas, même si je trouve ça difficile
- Je donne un effort maximal dans les activités

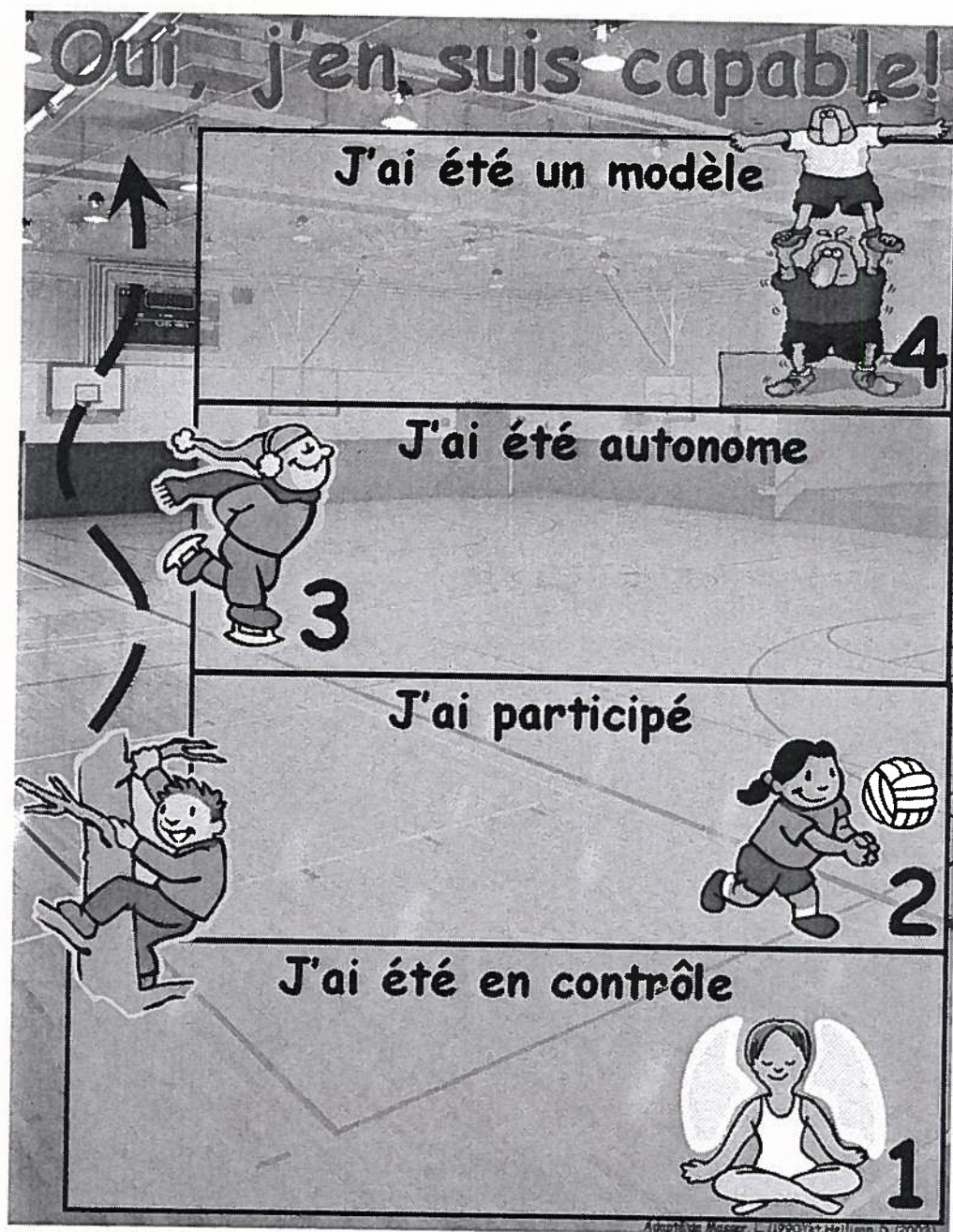
1 Je suis en contrôle

- Je suis capable de maîtriser ma colère
- J'utilise le banc des négociations pour résoudre mes conflits
- Je respecte les règles de sécurité
- Je prends soin du matériel
- J'écoute le professeur et je lève la main pour parler
- J'accepte de jouer avec n'importe qui dans mon équipe

Adapté de Nassar, L. (1990) et Heilman, D. (2003)

ANNEXE D

AFFICHE « Oui, j'en suis capable! » (ROBERT)



ANNEXE E**GRILLE D'ENTRETIEN - ANALYSE DU CONTEXTE****Section A : Caractéristiques de l'éducateur physique**

Âge? Formation universitaire (année, lieu)?
Autres formations?
Pourcentage de tâche total et pourcentage de tâche à cette école?
Combien d'années à cette école?
Nombre de contrats?
D'autres écoles pour l'année en cours?

Section B : Caractéristiques de l'environnement de travail - ÉPS

Équipe d'éducateurs physiques?
Co-enseignement?
Niveau(x) enseigné(s)?
Nombre d'heures avec le groupe ciblé?
Combien d'élèves dans la classe? (récupérer liste)
Problématiques particulières?
Matériel suffisant?
Gymnase adéquat?
Activités spéciales?
Programmation ÉPS?

Section C : Caractéristiques de l'école et milieu de vie

École comme milieu de vie? Activités spéciales?
Perceptions de la valorisation de l'ÉPS à l'école?
Rôle(s) dans équipe-école?
Implication des parents? Relation avec les parents?
Relation avec les titulaires?
Relation avec les autres professionnels?
Relation avec la direction?
Indice de défavorisation de l'école?
Infrastructures à l'extérieur?
Ressources financières disponibles?

ANNEXE F**GRILLE D'ENTRETIEN – RÉFLEXION POSTSÉANCE (version 1)**

1. Peux-tu décrire le contexte?
(Date, jour de la semaine, période de la journée, température, état des lieux, ambiance, etc.)
2. Peux-tu parler de la façon dont tu as intégré l'enseignement de la responsabilité à ton cours aujourd'hui?
3. Peux-tu parler des occasions qu'avaient les élèves de prendre des décisions individuelles et collectives aujourd'hui?
4. Peux-tu parler de la manière dont tu as abordé le transfert des apprentissages à l'extérieur du gymnase aujourd'hui?
5. Peux-tu parler de ta relation avec les élèves aujourd'hui?
6. Peux-tu parler des stratégies et/ou outils que tu as utilisés pour enseigner la responsabilité?
7. Au prochain cours, que prévois-tu faire de différent?... de semblable?... pour enseigner la responsabilité?
8. Autres commentaires?

ANNEXE G**GRILLE D'ENTRETIEN – RÉFLEXION POSTSÉANCE
(version 2 - Caroline)**

1. Peux-tu décrire comment l'activité mise en place aujourd'hui dans le cours a amené les élèves à réussir des défis?
2. Peux-tu décrire comment l'activité mise en place aujourd'hui dans le cours a permis aux élèves de progresser dans leurs apprentissages?
3. Peux-tu parler des occasions qu'avaient les élèves de pratiquer l'activité aujourd'hui?
4. Est-ce que les élèves semblaient motivés dans le cours aujourd'hui? Selon toi, pourquoi étaient-ils motivés?
5. Peux-tu décrire comment l'activité mise en place aujourd'hui permettait aux élèves de pratiquer des comportements de niveau 1?...de niveau 2?...de niveau 3?...de niveau 4?

ANNEXE H**GRILLE D'ENTRETIEN – ÉLÈVES DU GROUPE CIBLÉ
(avant la formation)**

1. Quel âge as-tu?
2. Aimes-tu ton cours d'éducation physique? Pourquoi?
3. Peux-tu me parler des choix que tu peux faire en éducation physique?
4. Qu'est-ce que (*nom de l'EP*) représente pour toi?
5. Est-ce que tu te sers de choses que tu as apprises en éducation physique à l'extérieur du gymnase? Comme quoi?
6. D'après toi, est-ce que tu te pratiques à être responsable en éducation physique? Peux-tu me donner des exemples?

ANNEXE I**GRILLE D'ENTRETIEN – ÉLÈVES DU GROUPE CIBLÉ
(après la formation)**

1. Quel âge as-tu?
2. Aimes-tu ton cours d'éducation physique? Pourquoi?
3. Peux-tu me parler des choix que tu peux faire en éducation physique?
4. Qu'est-ce que (*nom de l'EP*) représente pour toi?
5. C'est quoi pour toi être responsable?
6. Qu'est-ce que (*nom de l'EP*) fait dans ton cours pour t'aider à être plus responsable?
7. Est-ce que tu penses être responsable à l'extérieur du gymnase? Peux-tu me donner des exemples?
8. Qu'est-ce que ça t'apporte d'avoir une affiche sur la responsabilité dans le gymnase?
9. Est-ce que tu crois que tu es plus responsable maintenant qu'au début de l'année? Pourquoi?

Extra Caroline – élèves du groupe ciblé

10. Est-ce que tu réussis des défis dans ton cours d'éducation physique?
11. Est-ce que ça t'arrive dans ton cours d'éducation physique d'être assis sur le banc et de ne rien faire? Si oui, peux-tu me décrire à quel moment ça arrive?
12. Est-ce que tu t'es amélioré(e) cette année dans ton cours d'éducation physique?

ANNEXE J

GRILLE D'ENTRETIEN – BILAN

PREMIER BLOC

1. Qu'est-ce que tu crois que tu as appris cette année sur la responsabilisation?
 - a. *Peux-tu me décrire ce que c'est pour toi être responsable en ÉPS?*
 - b. *Qu'est-ce que tu as appris en réalisant les réflexions postséances?*
 - c. *Qu'est-ce que tu as appris lors de nos rencontres durant le projet?*
 - d. *Peux-tu me parler de ce qui a changé dans ton enseignement depuis le début de l'année?*
2. Pourquoi est-ce important pour toi d'enseigner aux élèves à être plus responsables?
3. Qu'est-ce que tu penses que les élèves de ta classe de 6^e ont appris sur la responsabilisation? À quoi tu reconnais qu'ils ont appris ça? Au départ, tu voulais les amener jusqu'où?
4. Selon toi, quelles sont les meilleures stratégies pour enseigner aux élèves à être responsables en ÉPS? Peux-tu me parler de stratégies spécifiques à chacun des niveaux de responsabilisation?
5. Selon toi, quelles sont les conditions essentielles pour que les élèves apprennent à être responsables en éducation physique?

DEUXIÈME BLOC

1. Qu'est-ce qui a fait que tu as décidé de t'engager dans cette recherche-action?
2. Peux-tu me parler de ce que tu as trouvé le plus difficile à vivre dans ton expérience au cours de l'année? Et le plus facilitant?
3. Qu'est-ce que tu crois que j'ai appris avec toi cette année?
4. Est-ce que tu te sens à l'aise pour enseigner la responsabilité dans tes cours d'ÉPS?
5. Quel est, selon toi, ton plus gros défi dans l'enseignement de la responsabilité en ÉPS?
6. Est-ce que tu as l'intention d'enseigner la responsabilité l'an prochain dans tes groupes? Si oui, comment vas-tu procéder? Qu'est-ce que tu veux développer davantage chez tes élèves? Outils? Stratégies?
7. Si c'était à refaire, quelles améliorations pourraient être apportées au projet qu'on a fait ensemble cette année?

ANNEXE K

CANEVAS DE LA FORMATION

Bloc A : Qu'est-ce que la responsabilité?

Contenu abordé : La définition et quelques impacts

Bloc B : Modèle TPSR (Hellison, 2003)

Contenu abordé : L'origine du modèle, les cinq niveaux de responsabilisation et l'approche développementale.

Bloc C : Quatre fondements pour enseigner la responsabilité en ÉPS

Contenu abordé : Les fondements du modèle TPSR;

Bloc D : Quelques stratégies et outils

Contenu abordé : Des exemples de stratégies pour les cinq niveaux et deux outils utilisés en éducation physique

Bloc E : Démarche d'autosupervision

Contenu abordé : Le cycle d'observation-réflexion-action; les questions de réflexion et l'opérationnalisation de la démarche.

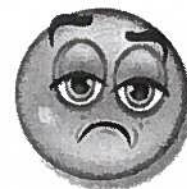
ANNEXE L

EXEMPLES DE FICHES UTILISÉES POUR LA TECHNIQUE DE
L'INCIDENT CRITIQUE

Raconte-moi un événement où, dans ton cours d'éducation physique, tu as été **RESPONSABLE** ...



Raconte-moi un événement où, dans ton cours d'éducation physique, tu **N'AS PAS** été **RESPONSABLE** ...



ANNEXE M

FEUILLES DE SUIVI EN CIRQUE (ROBERT)

Nom de l'élève _____
 Classe : _____ *Appréhension*

Compétence :
Agir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques et cyclées

LE CIRQUE

Atelier #1 Bal

1. Papa ours
2. Roulade arrière à l'écart
3. Roulade arrière à l'écart
4. Roulade avant à l'écart
5. La pant
6. Appels sur les mains
7. Pose latéral
8. Autre action _____

J'analyse

★
★
★
★
★
★
★
★

Mon défi # J'évalue mon défi

Atelier #2

Assiette chinoise

1. Partir l'assiette en la tournant avec l'aide du bâton
2. Lancer l'assiette et la rattraper avec le bâton
3. Equilibrer sur une partie du corps

J'analyse

★
★
★
★
★
★
★
★

Bâtons fleurs

4. Partir du sol
5. Lancer-rattraper
6. Lancer-tourner-cattraper
7. L'horloge
8. L'hélicoptère
9. Autre action _____

J'analyse

★
★
★
★
★
★
★
★

Mon défi # J'évalue mon défi

Atelier #3 Jonglerie

1. Le «X» attrapé
2. Jonglerie avec 3 balles
3. Le théâtré
4. Jonglerie avec 3 objets

J'analyse

★
★
★
★
★
★
★
★

Mon défi # J'évalue mon défi

Diabolo

10. Le lancer et la rattraper
11. L'ascenseur
12. Le tour du monde
13. Le lancé faceté
13. Autre action _____

J'analyse

★
★
★
★
★
★
★
★

Atelier #4 Cylindre

1. Arabesque avant à arrêter
2. Marche avant échange de cylindre
3. Marche à 2 sur un cylindre
4. Marche à 2 à échange de cylindre
5. Marcher avant 1 tour sauté
6. Autre action #1 _____

J'analyse

★
★
★
★
★
★
★
★

Mon défi # J'évalue mon défi

Atelier #5 Trampoline

1. Vise 180° avec trampoline
2. Vise trampoline 360°
3. Roulade avant avec les mains trampoline
4. Prouette avant trampoline
5. Autre action _____

J'analyse

★
★
★
★
★
★
★
★

Mon défi # J'évalue mon défi

MAINTENANT TU DOIS FAIRE UN CHOIX AFIN DE NOUS PRÉSENTER UN ENCHAÎNEMENT DE MOUVEMENT.

Ne pas oublier

- ↳ à la demande
- ↳ Tu peux choisir dans quel atelier
- ↳ Maximum 2 nouvelles (épis) entre les mouvements
- ↳ Les positions d'équilibre doivent être réalisées au moins 5 secondes

Mouvement #1

9 vis l'atelier #1

10 vis l'atelier #2

Autres mouvements :

Mouvement #2

9 vis l'atelier #3

10 vis l'atelier #4

Autres mouvements :

Mouvement #3

9 vis l'atelier #5

10 vis l'atelier #6

Autres mouvements :

Mouvement #4

9 vis l'atelier #7

10 vis l'atelier #8

Autres mouvements :

Je m'évalue

- Quel est l'atelier où j'ai fait le plus de progrès? # de l'atelier: Quelle action?
- Quel a été l'atelier le plus facile pour toi? # de l'atelier:
- Quel a été l'atelier le plus difficile pour toi? # de l'atelier:
- Est-ce que tu es satisfait de ton enchaînement? Oui Non Pourquoi? _____

