

## **Quelle dynamique réflexion/compétences chez de futurs enseignants d'éducation physique et de danse?**

Philippe Chaubet\* \*\*\* \*\*\*, Sylvie Trudelle\*\*\*\*

\* Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante CRIFPE, Canada

\*\* Groupe de recherche en activité physique adaptée GRAPA, Université du Québec à Montréal, Canada

\*\*\* Laboratoire d'intervention en éducation physique et à la santé LIEPS, Université du Québec à Montréal, Canada

\*\*\*\* Doctorante en Études et pratiques des arts, au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal, Canada

### *Résumé<sup>1</sup>*

*Quelles situations et conditions de formation font le plus réfléchir les futurs enseignants d'EPS et de danse et en quoi cette réflexion construit leurs compétences? La réflexion renvoie ici à la pensée réfléchie de Dewey (1933/2004), renouvelée par un courant contemporain de pratique réflexive. Ainsi, des changements de perspective survenus en formation, liés à des investigations 1) signeraient de la réflexion et 2) entraîneraient des modifications de schèmes d'action. En d'autres termes, certaines situations me font voir les choses différemment au point que je me mets à agir autrement. D'où l'intérêt de comprendre ces situations et conditions, d'isoler leurs caractéristiques favorables à la construction de la réflexion et des compétences professionnelles. La méthodologie est qualitative, à base d'entretiens semi-structurés d'étudiants et de leurs formateurs. Nous illustrons ici l'approche à l'aide d'un cas : une étudiante d'EPS qui décrit comment son stage de 1<sup>e</sup> année a modifié sa façon de voir et faire le métier. Suit une analyse des situations/conditions qui ont favorisé ces modifications de pensée et d'agir.*

*Mots-clés : éducation physique, danse, réflexion, compétence, développement professionnel, formation à l'enseignement, formation initiale*

### **1. Cadrage**

Au Québec, avec la réforme curriculaire (Gouvernement du Québec, 2001), le système éducatif a pris simultanément le virage de la réflexion et de l'approche par compétences. Il se trouve que les savoir-agir complexes (Jonnaert, 2009; Tardif, 2006) qui fondent les compétences que doivent acquérir et orchestrer les futurs enseignants demandent implicitement des formes de réflexion. D'abord, au long de leur construction, il faut apprendre à sélectionner puis mobiliser des

---

<sup>1</sup> Ce texte se conforme à la graphie rectifiée de la nouvelle orthographe

ressources mentales, physiques ou relationnelles de manière appropriée et souple. Ensuite, au fur et à mesure de leur intégration, apprendre à combiner ces ressources par des décisions murement pesées, peut-être un jour prises à la volée dans un contexte assez différent. Or la réflexion en éducation physique et à la santé (ÉPS) est généralement valorisée, mais rarement définie, et finalement assez peu étudiée (Tsangaridou, 2008). Par conséquent, son articulation au concept de compétence fluctue sur les plans théoriques et épistémologiques. Pourtant, suffisamment d'arguments théoriques existent, dans les approches pragmatiques contemporaines proches de la *pensée réfléchie* de Dewey, pour permettre de synthétiser une définition de la réflexion opératoire pour la formation en enseignement (Chabert, 2010). La réflexion y constitue un objet à double face : essentiellement un *processus d'enquête* et son *résultat* (Brockbank et McGill, 2007). Celui-ci peut prendre la forme d'un changement de perspective, qui influence la façon d'agir. Autrement dit, comme peu à peu je vois les choses différemment (mon métier, moi, les jeunes pour qui je travaille, etc.), je me mets aussi à agir différemment. Au Québec, le nouvel accent sur la formation de terrain a porté les stages en enseignement à 700 heures sur 4 ans, avec progression en durée, responsabilités et complexité des tâches. Un éclairage qui tient compte de l'évolution dans le temps du rapport réflexion/compétence devient donc pertinent, d'autant plus que les études longitudinales sur la réflexion professionnelle sont rares. L'ajout d'un contexte secondaire d'enseignement de la danse, façon d'envisager la transmission du « mouvement » caractérisée par un accent sur l'art et la créativité, a une visée méthodologique : provoquer des comparaisons, obliger à relativiser, chercher du relief dans la nébuleuse réflexion/compétences.

## **2. Question de recherche et objectifs**

La question : comment évolue le tandem réflexion/compétences en formation d'enseignants en éducation physique et à la santé, ainsi qu'en danse? Les objectifs de ce suivi longitudinal d'étudiants en enseignement sont les suivants : 1) identifier l'évolution des occurrences de réflexion chez les formés; 2) cerner l'évolution des objets réfléchis et leurs liens avec les compétences professionnelles visées; 3) documenter l'évolution des conditions et moyens pédagogiques favorables à ces occurrences de réflexion auprès a) des étudiants, b) des formateurs ou tuteurs qu'ils désignent comme facilitateurs de réflexion; 4) identifier les freins de la réflexion en lien avec le développement des compétences; 5) coconstruire avec formateurs et tuteurs une proposition d'interprétation des premiers résultats de l'étude et formuler des pistes d'amélioration des deux formations concernées.

## **3. Méthodologie**

L'approche est qualitative-interprétabile, à base d'entrevues semi-structurées, suivies d'une analyse de contenu par catégories conceptualisantes (Paillé et

Mucchielli, 2012). Les étudiants volontaires passent une entrevue individuelle. Les acteurs de la formation qu'ils pointent comme source significative de changements de perspective sont rencontrés en entrevues individuelles pour compléter leur éclairage. Les modifications des façons de penser et d'agir des formés constituent le noyau des signatures de réflexion étudiées. On extrait ensuite les points communs des situations sous-jacentes, pour dessiner les grandes lignes de situations favorables à la réflexion et à la construction des compétences professionnelles. En ÉPS, deux séries de 4 étudiants font l'objet de 3 collectes de données – ils ont ainsi l'occasion de parler de leur 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> puis 3<sup>e</sup> année; les participants de la deuxième série parlent, quant à eux, de leur 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> puis 4<sup>e</sup> année. En danse, ce sont aussi deux séries de 4 étudiants, avec 2 collectes de données (la première série a l'occasion de parler de sa 2<sup>e</sup> puis 3<sup>e</sup> année, l'autre de sa 3<sup>e</sup> puis 4<sup>e</sup> année). Le nombre d'étudiants suivis est ainsi de 16, en début d'étude (2x4 en EPS, 2x4 en danse). Les thèmes qui guident les entrevues sont : les changements les plus fortement vécus, au cours de la formation, dans la façon de comprendre ou de faire les choses en enseignement de l'ÉPS ou de la danse; les sources de ces changements; leurs effets sur soi et sur sa pratique de la profession. Pour éviter les effets de désirabilité sociale ou de polysémie, l'intervieweur n'utilise jamais le terme « réflexion » lors des entretiens.

#### **4. Résultats préliminaires : le cas de Marie-Pier pour illustrer l'approche**

Au moment de ce colloque, l'analyse d'une première « photo » est en cours. Quatre étudiants en enseignement de l'ÉPS ont parlé de leur 1<sup>e</sup> année, quatre autres de leur 2<sup>e</sup>. Quatre étudiants en enseignement de danse ont évoqué leur 2<sup>e</sup> année, quatre autres leur 3<sup>e</sup>. Des résultats émergent. D'une manière générale, les étudiants sont tous capables d'isoler des moments, lieux, situations et conditions de leur formation qui les ont amenés à *voir autrement*, de manière plus fine ou plus riche, le métier, eux-mêmes et leurs élèves. Ils donnent des exemples concrets de comment, en conséquence, ces situations les ont déjà conduits à *faire autrement* le métier.

Voici brièvement le cas de Marie-Pier (nom fictif), pour qui le stage de 1<sup>e</sup> année a transformé la vision de l'enseignement de l'ÉPS en milieu scolaire primaire. Elle imagine au début avec appréhension l'école primaire comme un cadre « superconventionnel », dans lequel elle devra « rentrer », se mouler, pour toujours enseigner « les mêmes sports ou les mêmes activités ». Déjà, elle se demande si elle y sera à « sa place », elle qui a besoin de liberté. Saisi de cette angoisse d'origine, le superviseur universitaire lui suggère, avant même le stage, d'aller observer le fonctionnement d'une école alternative publique, non conventionnelle. Elle en revient rassurée : des espaces d'innovation sont possibles! C'est dans cet état d'esprit qu'elle aborde son stage en école « régulière » (ordinaire, non alternative). Là, elle a la chance de tomber sur un enseignant d'ÉPS qui lui permet d'expérimenter des séquences d'acro-yoga, de

clarinette et piano en duo pour calmer les enfants, des séances de rire, etc., tout en lui donnant des rétroactions fréquentes, souvent sous forme de questions pour aller plus loin. « On expérimentait quelque chose, puis là, sur le terrain, on disait ‘Non, ça, ça ne fonctionne pas’ ou ‘ça, c’est une bonne idée’ ». Elle ressort de cette expérience métamorphosée : « j’ai pris de l’assurance, du leadership, j’étais capable de planifier, organiser, avoir une structure, travailler en équipe, travailler [avec] l’équipe-école ». Elle se rend compte également que dans une école publique « normale », on peut aussi avoir beaucoup de plaisir à faire son travail et que les jeunes vous le rendent bien. La figure 1 illustre ici comment le cadre du stage, comme situation globale (porteuse elle-même des situations d’expérimentation évoquées plus haut) a constitué pour elle un réel espace de construction de soi, de sa pensée, de son action, et selon quelle typologie de conditions les deux encadrants, l’un universitaire, l’autre scolaire, ont contribué à favoriser ces modifications de pensée et d’action. Il semble ainsi que pour Marie-Pier, les deux encadrants se soient constitués en *piliers affectifs*, capables de calmer ses angoisses, et *piliers du métier*, capables de la guider dans le milieu professionnel, chacun à sa façon. Ainsi, le superviseur universitaire a été empathique quant à ses craintes à l’égard du milieu scolaire primaire (pilier affectif). Il lui a suggéré une autre approche de la profession, lui montrant d’emblée les marges d’expérimentation auxquelles certaines écoles sont habituées (il devient ainsi pilier du métier). Quant à l’enseignant que lui a associé l’école (« enseignant associé », au Québec), il est pilier affectif en lui donnant confiance en elle, en valorisant ses forces (le yoga, la musique, par exemple), en entretenant avec elle une relation agréable (« c’est vraiment mon professeur associé, tu sais, on s’est bien entendus »). Il est également pilier du métier à la fois parce qu’il la guide dans la réalité d’une classe d’EPS (« vraiment me coacher sur des choses très spécifiques, sur comment enseigner pour prendre de l’assurance, [...] être un leader, [...] développer des compétences qu’on a vues dans le cours ») et qu’il lui fournit un garde-fou discret (« s’il se passe quelque chose avec le stage, ben au moins t’as quelqu’un à qui te référer »). C’est dans ce cadre rassurant qu’il lui permet des expérimentations et lui fournit des rétroactions habiles, qui l’obligent à aller plus loin (« il était toujours en train de me questionner, [...] de voir la pertinence de ce que je faisais. C’était un feedback [...] concret »).

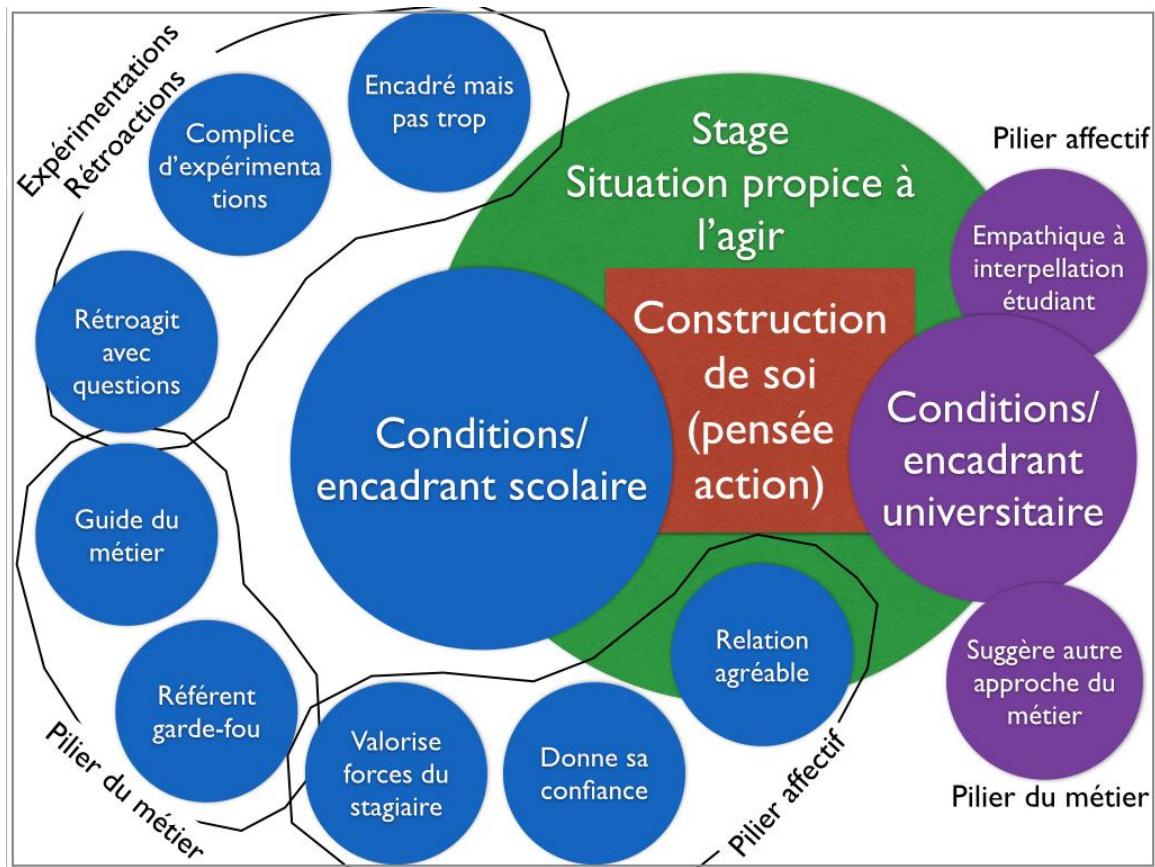


Figure 1. Conditions favorisant les changements de pensée et d'action d'une étudiante d'ÉPS en situation de stage. On constate le rôle majeur des deux encadrants, issus des milieux scolaire et universitaire, à la fois pour faire réfléchir et soutenir affectivement.

Ce que nous retenons de ce cas, c'est la dynamique sous-jacente de réflexion, que la théorie de l'enquête de Dewey aide à comprendre (Dewey, 1938). Ainsi, une interpellation d'origine (je vais m'ennuyer et me sentir prisonnière dans une école primaire) déclenche des enquêtes chez l'étudiante (d'abord une visite dans une autre école que l'école de stage prévue, puis une série d'expérimentations dans cette dernière). Elle y construit un chemin vers de nouvelles compétences, même si l'on n'en obtient qu'une description vague, sous forme de liste (leadership, planification, organisation, travail en équipe...). Ce cas illustre aussi bien comment un accompagnement adéquat peut favoriser et stimuler les enquêtes en direction d'un développement de compétences professionnelles en enseignement (de l'ÉPS, ici, mais ce pourrait être en danse, des données en cours d'analyse le démontrent).

C'est ce type de situations et conditions que nous continuons à documenter, sur trois ans, à propos de 16 étudiants, dans deux formations à l'enseignement (ÉPS et danse). D'autres résultats s'en viennent, qui aideront à préciser la dynamique entre réflexion et compétences chez de futurs enseignants en éducation physique et à la santé, et en danse.

## 5. Bibliographie

- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2e éd.). Maidenhead: Open University Press.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-67.
- Dewey, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*: Récupéré de la bibliothèque Internet Archive, en accès libre:  
<http://archive.org/details/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry>. Récupéré de <http://archive.org/details/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry>
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique* (2 éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.