

Cartographier les situations à fort potentiel de réflexion et de développement professionnel dans une formation en enseignement de l'ÉPS

Philippe Chaubert* ** ***, Johanne Grenier* ** ***, Claudia Verret** *** & Patrick Parent****

* 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

**** Enseignant d'éducation physique et à la santé à l'école Sainte-Bibiane, professeur invité à l'Université du Québec à Montréal de 2010 à 2014, Canada

Résumé¹

Quatre formateurs universitaires en enseignement de l'ÉPS jettent des regards croisés sur leurs classes pour répondre à une question : qu'est-ce qui, dans mon cours, construit le plus la réflexion et les compétences de mes étudiants? La réflexion est ici considérée comme un processus et un résultat à la fois (Brockbank et McGill, 2007). Des personnes se sentent interpellées cognitivement ou affectivement par un blocage, une surprise, une incertitude qui interrompt le flux de l'expérience. Elles amorcent des enquêtes qui modifient leur vision du réel, voire leur agir professionnel. L'étude, qualitative, recherche ainsi les situations de formation les plus puissantes pour transformer ou affiner des représentations et schèmes d'action d'enseignant d'ÉPS. Les propos des étudiants lors des premiers entretiens collectifs semi-structurés suggèrent que certaines activités et conditions stimulent leur réflexion et les aident à construire leurs compétences d'enseignants.

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

1. Contexte

Les formations universitaires professionnalisantes, dont fait partie la formation des enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS), au Québec, veulent préparer des praticiens compétents et réflexifs. On parle de capacités fiables 1) à agir en situations de travail répertoriées; 2) à s'adapter à des situations inédites; 2) plus généralement, à réfléchir de façon structurée pour mieux tirer des leçons des situations répertoriées ou inédites et continuer son développement professionnel à long terme. Mais dans ces formations, connaît-on seulement les situations qui

¹ Ce texte se conforme à la graphie rectifiée de la nouvelle orthographe

développent le plus la réflexion *pour* construire les compétences? Que la réflexion naisse d'expériences que l'étudiant doit apprendre à restructurer de façon supervisée, tout cela est documenté, surtout pour les dispositifs d'analyse de « pratique ». Notre équipe veut capter en revanche la réflexion « sans étiquette », sur le principe de la « pratique réflexive sans étiquette » de Bolton (2010), anonyme mais réelle au fil de l'expérience, tous les cours universitaires étant inclus dans cette expérience. Nous cherchons à recomposer les circonstances qui ont favorisé les « coups réflexifs gagnants » de la formation, efficaces pour forger des compétences. Nous ciblons l'ÉPS où la réflexion est prônée, mais peu étudiée (Tsangaridou, 2008). Par ailleurs, les futurs praticiens y sont déstabilisés par un décalage de paradigme (Turcotte, 2010) entre des postures positivistes béhavioristes technicistes (Capel et Blair, 2007), axées sur la performance, et l'approche par compétences prescrite par leur formation (Gouvernement du Québec, 2001).

2. Question de recherche et objectifs

La question de recherche : Quelles sont, dans des cours d'une formation universitaire, les caractéristiques et conditions des situations stimulant réflexion et développement des compétences professionnelles? Nous cherchons d'une part, à documenter les activités stimulatrices de réflexion et construction de compétences chez les étudiants, du point de vue des formateurs, et d'autre part, à capter les situations qui ont transformé les façons de penser et de faire le futur métier, du point de vue des étudiants. Les différences de points de vue et de vécus entre formateurs et formés doivent être ensuite analysées. Il s'agit également d'identifier la nature des interactions réflexion/compétences (influence, synergie, réciprocité, interdépendance?) pour mieux construire un modèle théorique de conditions et situations, formelles ou informelles, favorables à la réflexion et au développement des compétences, en formation d'enseignants d'ÉPS notamment. Dans cette première contribution, nous nous limiterons à l'objectif d'analyse des changements de pensée et d'action vécus par les étudiants, depuis leur expérience et leur point de vue. Cela débouchera donc sur une esquisse des situations qui semblent avoir une influence sur leur réflexion et leur développement professionnel.

3. Méthodologie

L'approche, qualitative-interprétative, s'ancre dans le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité, c'est pourquoi l'échantillon est intentionnel : des personnes choisies en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles acceptent de la verbaliser (Savoie-Zajc, 2009). Deux sources : a) étudiants en enseignement de l'ÉPS (n=200), dans 5 cours (différenciation en ÉPS, gestion de classe, évaluation des acquis des élèves, stage 1, troisième synthèse), revenant, à leurs séances-bilans, sur ce qui y a fait « avancer » leur façon de penser et d'agir; b) formateurs universitaires desdits 5 cours (n=4), qui y estiment leurs « coups réflexifs gagnants ». Instrumentation : 1) entrevues semi-structurées collectives avec des étudiants, enregistrées aux séances-bilans orales (groupes de

15 étudiants) à la fin desdits 5 cours; 2) entretiens individuels avec les formateurs; 3) traces écrites (bilan de fin de session). Les données orales sont enregistrées (audiovidéo), transcrites, codées dans une version épurée d'une matrice de signatures de réflexion élaborée par Chaubet (2010b). Le contenu obtenu est ensuite analysé de façon inductive, par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). Les thèmes abordés lors des entretiens gravitent autour de la perception, au long du cours et après, de changements de manières de voir ou de faire en enseignement de l'ÉPS, mais aussi des effets sur soi et sur ses pratiques professionnelles. Le terme « réflexion » n'est jamais évoqué en entretien, entre autres pour éviter des effets de désirabilité sociale.

4. Résultats d'un des 5 cours étudiés et discussion ciblée

Pour le moment, nous avons analysé un seul cours sur les cinq sous la loupe, celui intitulé *La différenciation pédagogique en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. D'après les propos de 42 étudiants, lors de 4 entretiens collectifs semi-structurés effectués le même jour (une dizaine d'étudiants par groupe), l'enseignement semble avoir non seulement réussi à donner un sens, pour les étudiants, au terme « différenciation », mais plusieurs affirment, illustrations à l'appui, que cela dépasse la modification des façons de *voir* la classe d'ÉPS, bref, que les manières de *faire* aussi auraient changé, aussi bien en situation de microenseignement entre pairs, en gymnase, que d'enseignement scolaire (stage ou remplacement dans des écoles) ou de loisirs (clubs sportifs, par exemple). Le tableau 1 permet de mieux saisir la façon dont nous établissons des liens entre les changements de pensée ou d'action des étudiants (résumés par un *Désormais, je...*) et les situations/conditions qu'ils décrivent comme arrière-plan de ces modifications.

Tableau 1. Situations/conditions qui semblent « faire réfléchir » dans le cours *La différenciation pédagogique en ÉPS*

SITUATION AIDANTE	CHANGEMENT AVANT/APRÈS
Elle nous a fait vivre la différenciation <i>elle variait sa façon d'enseigner en s'adaptant à ses élèves [allusion, par exemple, au fait que la professeure suggérait à ses étudiants d'aller se dégourdir les jambes au fond de la classe quand ils n'en pouvaient plus de rester assis immobiles à écouter des sections plus théoriques du cours] (022-H-KIN5440-A13-CV)</i>	Désormais je permets des comportements différenciés <i>Moi [désormais] quand je parle à mes joueurs ou à ma classe, je permets la même chose [se lever, bouger, plutôt qu'ils m'écoutent parler en restant immobiles]. (002-H-KIN5440-A13-CV)</i>
On a pu mesurer nos différences individuelles <i>elle nous a remis [...] un questionnaire [...] le VAK [...] à la fin ben tu savais si tu étais plus kinesthésique, plus</i>	Désormais je différencie dès ma planification <i>maintenant quand je fais mes planifications, j'essaie de penser... OK. Il faut que je pense à eux, à eux, à</i>

auditif, plus visuel. (036-H-KIN5440- eux...
A13-CV)

On a souvent eu des temps de discussion en classe
[...] les **discussions que l'on a eues** à l'intérieur des cours, ça m'a vraiment permis de voir certains éléments. (004-F-KIN5440-A13-CV)

Désormais je permets des choix individuels d'activité
Par exemple dans un cours de cirque, tu peux dire à l'élève [...]: **tu choisis ce que tu fais aujourd'hui, mais ce que tu fais va t'amener à [...] te faire évaluer [là-dessus]. [Ces éléments] ont modifié mon enseignement.**

On a manié des outils structurants
[En] atelier, [...] il fallait faire un plan de cours [...] basé sur le [...] **tableau qu'elle nous avait donné avec toutes les possibilités** d'ouverture, par rapport aux formations des équipes, [...] à ton organisation du temps, [...] à tout. (033-F-KIN5440-A13-CV)

Désormais je me sens prête à différencier avec mes élèves
[...] je me suis dit, hiii, je ne me sens pas prête concrètement à faire ça. Puis [...]... **là je suis prête demain à aller sur le terrain.**

Les situations les plus susceptibles de stimuler ces changements de pensée et d'action relèveraient au premier abord d'une pédagogie universitaire active, elle-même d'emblée différenciée, dans laquelle les étudiants ont des marges de manœuvre importantes, sont initiés à des ressources d'organisation de leur pensée et de leur agir, ont des occasions d'enquêter sur des thèmes qui les interpellent et bénéficient de moments pour mettre à distance leur agir. Elles supposeraient un ensemble de conditions transversales liées aux caractéristiques personnelles du professeur (« y croire », être ouvert, etc.). Le tableau 2 en donne un aperçu.

Tableau 2. Situations/conditions qui semblent « faire réfléchir » (changer façons de voir et de faire) dans ce cours

Traits saillants des situations décrites par les étudiants		Conditions transversales sous-jacentes, décrites par les étudiants
Faire vivre ce qu'on prêche	User d'outils structurants (matrice Visuel-Auditif-Kinestésique VAK/tableaux/cartes conceptuelles par logiciel X-mind)	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur « y croit » • est passionné • est ouvert • connaît le métier • fait confiance aux capacités de ses étudiants
Faire travailler des situations « réelles »	Multiplier outils d'action (iPad/affiches/Tableau numérique interactif/Internet)	
Faire échanger entre pairs	Illustrer les actions envisageables	
Provoquer des situations d'enquête	Croiser le tout...	

Ces premiers résultats appellent quelques brefs commentaires. Sur un plan méthodologique, nous avons pris soin de chercher les situations et conditions qui frappaient le plus les étudiants lorsqu'ils parlaient des changements de pensée ou d'action qu'ils ressentaient le plus fortement chez eux. Cela ne signifie pas que ces situations et conditions soient les seules à avoir stimulé ces changements. Ce sont celles que nous avons captées, la partie émergée de l'iceberg. Sur un plan théorique, par ailleurs, on pourrait parfois mettre en doute le fait que tous ces changements sont dus à de la « réflexion ». Par exemple, le fait que la professeure différencie son enseignement à l'intérieur de ses cours pourrait générer un « simple » effet de modelage, d'imitation, de reproduction pour sa propre pratique de quelque chose qu'on a vécu et apprécié. Cependant, d'une part, il serait difficile d'affirmer que cette imitation est aveugle, inconsciente et complètement irréfléchie, car nous savons qu'elle a suscité des débats (positifs) parmi les groupes d'étudiants interrogés, et ce avant cette étude. D'autre part, cette différenciation « sur place », qui ne se contente pas de paroles, mais s'incarne dans chacun des gestes de la professeure, comporte un élément déstabilisant (combien de professeurs universitaires *autorisent* à continuer à écouter leur cours tout en se dandinant debout au fond de la classe?), déclencheur typique d'une investigation, dans la théorie de l'enquête (Dewey, 1933, 1938; Chaubet, 2010). Enfin, on observe bien des changements qui tiendraient d'une modification des structures psychiques liée à une pratique réflexive (Donnay et Charlier, 2008).

Les quatre autres cours avec lesquels nous avons commencé cette étude sont toujours en phase d'analyse. Les recoupements de types de changements et situations/conditions décrits par les étudiants avec d'autres cours d'ÉPS procureront sans aucun doute un tableau plus complet et plus fin des situations à fort potentiel de réflexion en formation des enseignants en ÉPS du Québec.

5. Bibliographie

- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice: Writing and Professional Development* (3 éd.). London : Sage Publications.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2e éd.). Maidenhead: Open University Press.
- Capel, S. et Blair, R. (2007). Making Physical Education Relevant: Increasing the Impact of Initial Teacher Training. *London Review of Education*, 5(1), 15-34.
- Chaubet, P. (2010a). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Chaubet, P. (2010b). 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>

- Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2 éd.). Namur : PUN.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 337-360). Québec : PUQ.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Turcotte, S. (2010). L'éducation à la santé et l'éducation physique. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire* (pp. 25-48). Sainte-Foy : PUQ.