

Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique: pourquoi se contenter du regard du borgne?

Jean-François Desbiens, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Jérôme Leriche, M.Sc. (Kin)

Université de Sherbrooke

Carlo Spallanzani, Ph.D.

Université de Sherbrooke

David Dumas, B.E.P.

Université de Sherbrooke

Sèverine Lanoue, B.E.P.

Université de Sherbrooke

Résumé

Après avoir mis en contexte l'évolution du domaine de l'EP au cours des dernières années, les auteurs décrivent l'avènement relativement récent de la recherche qualitative et son utilisation dans la recherche sur l'enseignement en éducation physique (EP), un domaine traditionnellement marqué par l'épistémologie et les méthodes des sciences de la nature. Par la suite, s'appuyant sur la littérature de même que sur un exemple concret en recherche sur l'intervention éducative en EP, ils discutent des positions épistémologiques et méthodologiques en jeu dans la production et l'utilisation des résultats de la recherche et de quelques raisons pour ne pas se restreindre à une seule approche dans l'exploration scientifique de l'intervention éducative en EP.

Mots clés

ÉDUCATION PHYSIQUE, RECHERCHE SCIENTIFIQUE, INNOVATION, SUPERVISION ACTIVE, ÉPISTÉMOLOGIE

Introduction

La recherche qualitative semble reprendre au sein de la recherche en sciences humaines et sociales une place qu'elle avait perdue au profit des approches quantitatives. Ce recours aux approches qualitatives n'est pas étranger à un certain désenchantement éprouvé face aux méthodes quantitatives, au regain très vif des discussions portant sur l'action humaine, à la publication d'ouvrages et d'articles plus étoffés les concernant de même que par la mise sur pied de cours, d'ateliers de formation et même d'associations qui leur sont spécifiquement dédiées. Comme nous le verrons, le domaine de l'éducation physique (EP) a longtemps été influencé par une mentalité scientiste agressive. Ainsi, ce n'est que vers la seconde moitié des années 1980 que les approches qualitatives ont commencé à y recevoir quelque considération. Cette nouvelle façon d'envisager la recherche a constitué en elle-même une réelle innovation qui connaît, depuis les années 1990, un engouement certain en dépit de multiples résistances. Étant donné la complexité de la réalité éducative et de l'intervention éducative, une approche pluraliste de la recherche n'est-elle pas davantage souhaitable que la dualisation des voies d'entrées vers la connaissance? Aurait-elle au moins l'avantage de ne pas éborgner le chercheur tentant d'y voir plus clair?

L'éducation physique : quelques éléments d'une nécessaire mise en contexte

De nombreuses définitions de l'éducation physique peuvent être trouvées dans la littérature contemporaine. L'une d'entre elles la présente comme une :

discipline éducationnelle (éducation physique et sport) qui, selon la Charte internationale de l'Organisation des Nations Unies (1978), contribue par son contenu à créer des habitudes et des comportements favorables à l'épanouissement de la personne humaine. (Dechavanne & Paris, 1985 dans Legendre 1993, p. 454)

Une autre définition couramment admise dans le contexte québécois présente l'EP comme :

[...] un champ d'études et une profession qui participe au développement de la personne par la mise en œuvre de pratiques corporelles et des connaissances s'y rattachant, dans le but de contribuer à son éducation, à sa santé et à sa qualité de vie dans tous les milieux et pour toute sa vie. (Confédération des éducateurs et des éducatrices physiques enseignants du Québec, 1994, p. 18).

Dans le cadre de cet article, nous retiendrons cette seconde définition étant donné la préoccupation pour la santé présente depuis plus d'une vingtaine d'années dans les programmes scolaires (Marsolais, 2006) et l'ajout formel relativement récent d'un volet d'éducation à la santé dans le programme d'enseignement de l'éducation physique et à la santé mis en œuvre en 2000 (MEQ, 2001).

L'EP est un champ multidisciplinaire que Kenyon (1968) a qualifié de consortium de sous-disciplines. Ce consortium, historiquement marqué par un important morcellement disciplinaire a emprunté des configurations variables. Au cours des 40 dernières années, l'EP a été influencée principalement par deux courants de pensées prédominants, le courant psychosocial-éducatif et le courant médico-scientifico-sportif (valeur physique) mettant au prise des systèmes de valeurs, des buts, des épistémologies et des approches méthodologiques souvent perçues comme conflictuelles. Jusqu'à récemment, c'est surtout le second qui a prévalu avec pour ambition de constituer une science de l'homme en mouvement (kinanthropologie) fondée sur l'étude du mouvement humain (kinésiologie) et de ses conséquences sur les multiples dimensions de la personne (Guay, 1980).

Une illustration du caractère multidisciplinaire de l'EP ainsi que de sa double influence est donnée par la Figure 1. La représentation fournie ne permet pas d'identifier un noyau de savoirs à la base de l'éducation physique, mais montre clairement une assez forte division des champs des sciences biophysiques et des sciences psychosociales suggérant leur prégnance dans la formation, mais également dans les orientations privilégiées en recherche. En contrepartie, on ne peut que constater une vision limitative voire simpliste du champ de l'éducation en EP puisque son contenu est restreint aux «méthodes» d'éducation. Ainsi, des éléments pourtant considérés comme étant à la base de l'exercice du métier d'enseignant (Borges & Desbiens, 2003) tels ceux permettant de gérer efficacement la classe, de planifier et d'organiser de manière sécuritaire les situations d'enseignement-apprentissage, de diversifier les formules pédagogiques, d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer l'apprentissage des contenus disciplinaires n'y figurent pas explicitement. En clair, à une certaine époque, les dimensions importantes de l'intervention éducative¹ semblent avoir été passées sous silence que ce soit sous l'angle de la formation ou de la recherche.

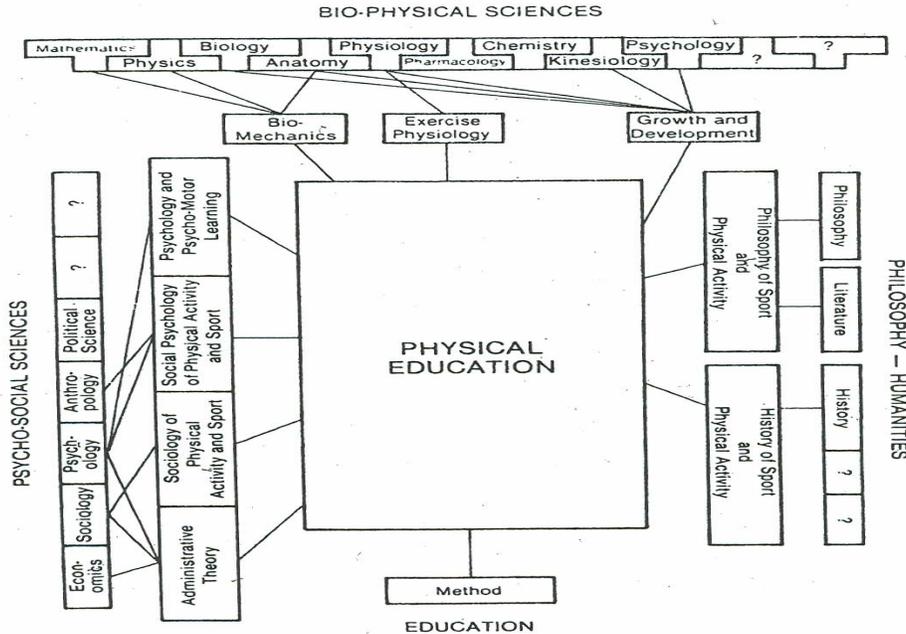


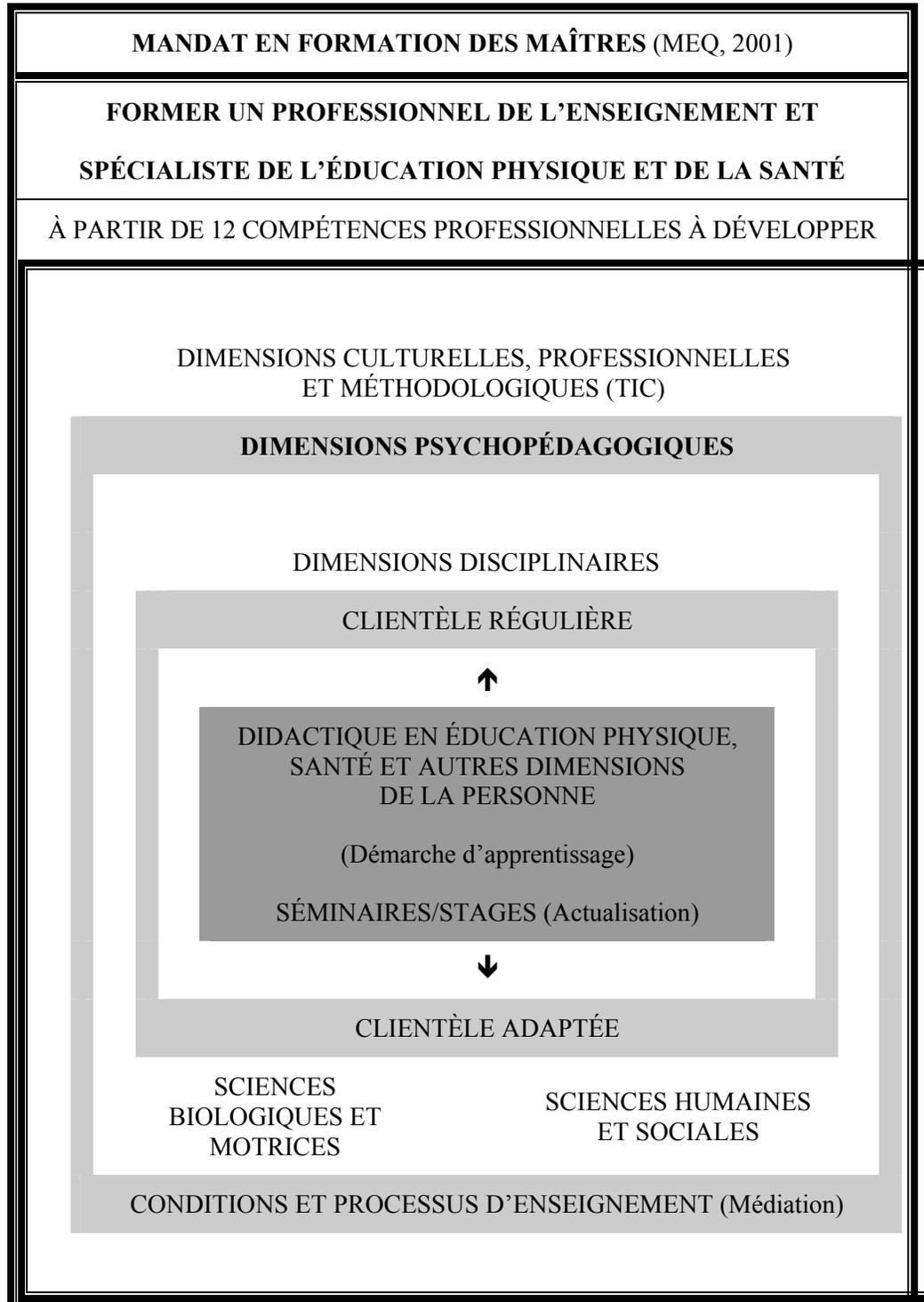
Figure 1. Epistemic geography of physical education (Map of Knowledge).

Figure 1. La carte de la connaissance ou la géographie épistémique de l'éducation physique (selon The Discipline Group of the Ontario Council of University Directors of Physical Education, tiré de Ross, 1981, p. 45)

Au Québec, on remarque que, depuis le début des années 1990, la mission de l'éducation physique (considérée ici dans son acception large et non seulement scolaire) semble se centrer de plus en plus clairement sur l'éducation des clientèles desservies. Par exemple, dans une étude de Boileau (1991), il a été mis en évidence que les fonctions d'éducation et de gestion pédagogique sont prioritaires aux yeux des intervenants scolaires et non scolaires. Ces constats signalent un changement d'orientation de l'éducation physique. Avec l'avènement des programmes de formation à l'enseignement d'une durée de quatre ans et l'accroissement du nombre de crédits rattachés aux stages, une affirmation grandissante du caractère professionnel de la formation et un recentrage des préoccupations de formation autour de l'intervention éducative et des savoirs d'intervention se sont opérés.

À la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke, par exemple, c'est à un renversement de perspective que l'on

assiste. Ce renversement est le produit de discussions et de débats qui ont eu cours entre les professeurs de cette institution pendant de nombreuses années et d'une conjoncture marquée à la fois par le changement de garde graduel amorcé au début des années 2000 consécutivement à des départs à la retraite ainsi que par l'avènement de nouvelles directives concernant les orientations de la formation à l'enseignement depuis le milieu des années 1990. Comme l'illustre la Figure 2 tirée de Spallanzani, Lemieux, Desbiens, Brunelle, Goyette, Turcotte et Roy (sous presse), celui-ci a des répercussions sur la conceptualisation des fondements du métier et donc sur l'équilibre à redéfinir entre les différentes épistémologies présentes au sein de la discipline, sur l'architecture et le degré d'intégration des activités au sein du programme et sur sa gestion proprement dite. Cette prise de position a des conséquences sur la définition des objets de recherche privilégiés au sein du volet intervention éducative de la FEPS de même que sur les types de recherche que les chercheurs sont appelés à y conduire. En effet, si l'intervention appelle des réflexions, des actions effectives et donc des intentions, des buts, des raisons d'agir, des motifs et des responsabilités (Beaudoin & Friedrich, 2001), il faut, comme l'entend Deslauriers (1987), mettre en branle des processus de recherche qui lui ressemble. Ceux-ci doivent donc tenir compte des gestes posés, du sens qui leur est conféré, des problèmes concrets de la pratique professionnelle, des imprévus dont elle est porteuse, de ses contraintes, des circonstances et des nombreuses dimensions rattachées aux personnes qui interviennent ou de celles qui en sont la cible.



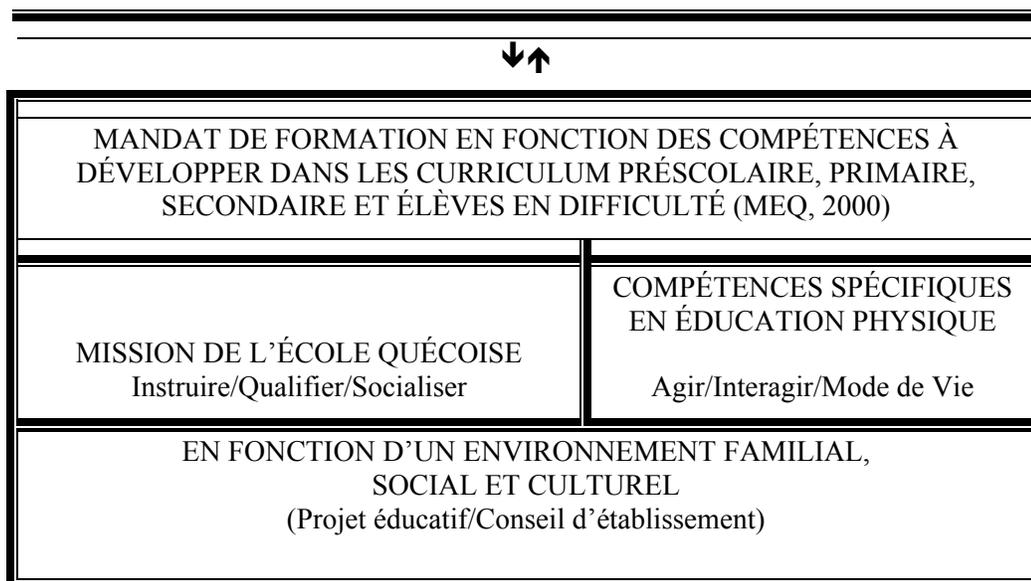


Figure 2. Articulation des champs disciplinaires dans la formation offerte aux étudiants du programme de baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) de l'Université de Sherbrooke en considération du mandat prescrit par le MEQ (2001).

Dans l'esprit de ce nouveau programme de formation, les didactiques, les séminaires d'intégration et les stages constituent le cœur de la formation des enseignants en EP. Si l'on fait abstraction des stages en milieu scolaire sur lesquels les formateurs ont un contrôle limité, ces activités sont celles les plus près du défi qui se pose à ces futurs maîtres lorsqu'ils seront en exercice. Par contre, l'ensemble des activités de formation inclus dans le modèle du programme de baccalauréat doit contribuer aux cours de didactique et aux séminaires en rendant ces activités les plus pertinentes possibles pour rencontrer les objectifs des curricula des ordres préscolaire, primaire et secondaire. Il s'avère donc important, dans l'esprit des concepteurs du programme, que les diverses personnes qui n'interviennent pas directement au cœur du modèle de formation soient au clair quant au type de contribution qu'elles peuvent apporter à la formation d'un professionnel compétent. Ainsi, dans le programme de formation, certaines activités permettent d'amener ces futurs maîtres à prendre en considération les caractéristiques des élèves. Au

plan disciplinaire, les dimensions biologiques, psychologiques, sociologiques et motrices offrent des bases pour une meilleure compréhension des mécanismes en cause dans la réalisation d'activités corporelles et contribuent directement à la formation. Elles doivent aussi démontrer un souci de didactisation (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2004). Le programme comprend également des activités qui abordent plus spécifiquement des dimensions psychopédagogiques conduisant à l'analyse des conditions et des processus d'enseignement-apprentissage. Finalement, de façon spécifique et/ou transversale, les étudiants sont exposés à des activités qui traitent des dimensions culturelles et interculturelles, professionnelles et méthodologiques, incluant les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Avec le recentrage des orientations de l'EP sur la fonction d'éducation, le développement de la recherche sur l'enseignement en général et en EP ainsi que sur l'intervention en sport, une préoccupation grandissante pour l'intervention éducative se fait sentir. Celle-ci se traduit, entre autres choses, par le développement de nouveaux secteurs de recherche touchant, par exemple, l'analyse du travail des enseignants dans une perspective ergonomique et de leur activité effective en classe ou hors classe, de la pensée des enseignants et de leurs savoirs professionnels mobilisés dans des contextes spécifiques (Borges & Desbiens, 2003). Elle s'exprime également par le recours de plus en plus fréquent et opportun à des approches de recherche qui se démarquent de celles qui ont été valorisées dans le courant médico-scientifico-sportif encore omniprésent.

La recherche qualitative en éducation physique : une innovation relativement récente

Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, l'intervention éducative a des spécificités telles qu'elle appelle la mise en place de processus de recherche présentant des caractéristiques particulières. Certains comme Poupart (1998, p. 31) affirment que l'«on ne peut comprendre l'intervention ou les problèmes sociaux que par le biais de l'interprétation du sens que leur donnent les divers sujets, qu'ils soient intervenants ou clients». Si cette position nécessite quelques nuances, elle a néanmoins le mérite de signaler l'apport de la recherche qualitative dans la compréhension et le développement de l'intervention éducative en EP de même que, de manière plus large, dans les sciences de l'éducation.

Le terme de recherche qualitative est un terme générique qui désigne l'étude des phénomènes sociaux dans leur contexte ordinaire, habituel, pour ne pas dire naturel (Deslauriers, 1987; Van Maanen, 1983). Van der Maren (1995) est d'avis qu'elle se limite à comprendre ces phénomènes en tentant de se rapprocher du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des transactions notamment comme c'est le cas dans les situations éducatives. Ce type de recherche est d'abord intéressé par le sens donné par les acteurs aux phénomènes contextualisés et vise à faire éclore des points de vues nouveaux, originaux. En EP, il faut saluer les contributions originales de Tousignant et Siedentop (1982) en ce sens. La recherche qualitative permet une adaptation constante du plan de recherche au fur et à mesure que des données sont recueillies.

S'il est toutefois question de mesure, la Figure 3 montre que le chercheur qui utilise une approche qualitative travaille avec des matériaux différents pour lesquels il ne mobilisera pas les mêmes processus de traitement que s'il travaillait selon une approche quantitative². Toutefois, il est possible, dans certaines circonstances, par le jeu de ce que Van der Maren (1995) appelle des conventions de quantification, de traiter les premières comme si elles avaient les propriétés des secondes ou, à tout le moins, d'en mathématiser le traitement (Schutz, 1989).

Les années 1980 se caractérisent par l'évolution significative des conceptions de la recherche dans le domaine de l'EP.

In sport science, a comparatively young interdisciplinary field, qualitative research approaches have gained increasing acceptance in socially and educationally orientated branches since the middle of the '80s. About fifteen years ago the use of qualitative methods was often regarded as a "short-lived fashion trend in the shadow of the mother sciences" or as "methodological work in a hideaway" and was accused of having merely a "scientific waiting room function. (Hunger & Thiele, 2000, p. 2)

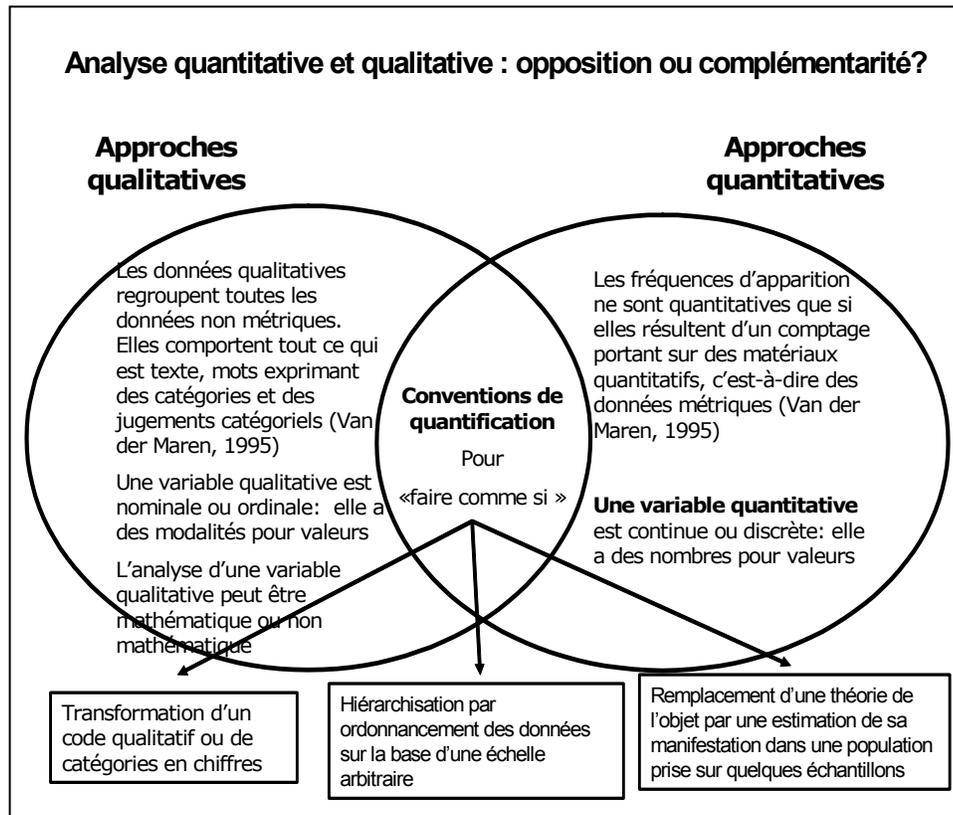


Figure 3. Les données qualitatives et quantitatives: des différences qualitatives

Incidentement, c'est à partir de ce moment que l'impérialisme de l'épistémologie dominante relevant des sciences de la nature et mise de l'avant par les tenants du courant médico-scientifico-sportif (valeur physique) apparaît de plus en plus questionné en recherche sur l'enseignement. Ainsi, Byra et Goc Karp (2000, pp. 246-247) reprenant les propos de Evertson et Smylie (1987) affirment que:

[The natural science paradigm] has served and continues to serve an important function of mapping unknown territory and identifying important general relationships between teacher practice and student outcomes... However, in order to understand realities we must... try to determine how the processes identified from the ... [natural science research tradition] function in specific

contexts and on an evolving basis. [Naturalistic] research provides an important way to gain this understanding.

Pour Graham (1989, p. 190): «no one paradigm of inquiry – no single program of research – is sufficient to capture the full magnetude or range of any educational activity or event». Dans cette perspective, l'approche qualitative qui compte plusieurs traditions assez distinctes (Jacob, 1988) procure aux chercheurs non pas une, mais plusieurs paires de lunettes au travers desquelles les interactions entre l'enseignant et les élèves peuvent être regardées.

Des événements significatifs au regard de la diffusion de la recherche scientifique dans le secteur de l'EP surviennent également à cette époque. En effet, vers le milieu des années 1980, les comités de direction d'importantes revues spécialisées dans cette discipline (*Journal of Teaching in Physical Education* et *Research Quarterly for exercise and sports*) prennent position favorablement au regard des approches qualitatives de la recherche sur l'enseignement (Byra & Goc Karp, 2000). Cette prise de position a notamment eu pour conséquence un ajustement des politiques éditoriales ouvrant ainsi la voie à l'arbitrage par les pairs ainsi qu'à la publication d'études fondées sur des approches qualitatives. Cet élargissement des conceptions de la diffusion de la recherche scientifique s'est également manifesté à peu près au même moment dans le secteur des sciences de l'éducation (Locke, 1989) et un peu plus tard en psychologie du sport (Krane, Andersen & Streaan, 1997).

Comme le montrent les résultats suivants tirés de l'analyse du contenu des numéros des revues identifiées plus haut publiés entre 1988 et 1997 effectuée par Byra et Goc Karp (2000) (Figure 4), un accroissement sensible du volume des recherches qualitatives³ publiées est constaté. En effet, les neuf années de référence sont marquées par une augmentation de la proportion des études utilisant des techniques de collecte des données de type qualitatif et ce, selon une dynamique plutôt irrégulière en fonction des années.

Les auteurs indiquent que sur 258 articles traités au total, 113 (43,8 %) sont considérés comme étant des études de type qualitatif. Nous pouvons observer que la fréquence d'apparition de telles études a augmenté sensiblement durant les neuf années considérées en empruntant trois phases successives. De 1988 à 1990, la proportion d'articles signalant le recours à des

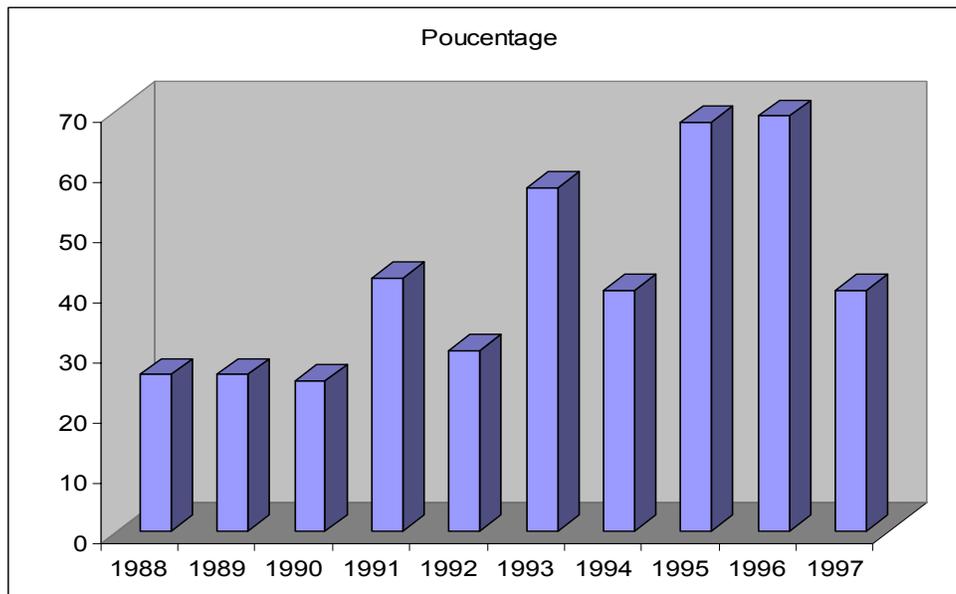


Figure 4. Proportion d'articles publiés dans les revues *Journal of Teaching in Physical Education* et *Research Quarterly for Exercise and Sport* entre 1988 et 1997 ayant utilisé une technique de collecte de donnée qualitative (Byra & Goc Karp, 2000, p. 248)

techniques qualitatives stagne à environ 30 % de ceux publiés dans ces deux revues. De 1991 à 1994, la dynamique générale tend vers une augmentation des études qualitatives mais cette évolution s'est faite en dent de scie. Enfin, plus de 70 % des études publiées utilisent des techniques dites qualitatives dans les années 1995 et 1996 avant de tomber à 45 % pour 1997.

Si l'on s'intéresse maintenant aux techniques employées durant la période de référence, les résultats supportent l'idée que les entretiens et l'observation participante sont les deux techniques interactives les plus utilisées. Il apparaît également que les protocoles prévoient fréquemment l'utilisation concomitante de plusieurs techniques. Dans 35 % des cas, deux techniques sont employées avec une majorité d'entretiens (87,3 % des cas); trois et quatre techniques sont utilisées respectivement dans 23 % et 4,4 % des cas. Cependant, la majorité des études (46,6 %) signale le recours qu'à une seule technique et privilégie l'entretien dans 61,7 % des cas.⁴

Tableau 1
Fréquence de l'utilisation de techniques de collecte de données
dans des recherches qualitatives publiées dans les revues
*Journal of Teaching in Physical Education et Research Quarterly for Exercise
and Sport* entre 1988 et 1997 (adapté de Byra & Goc Karp, 2000, p. 250)

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL	
<i>Études qualitatives</i>	n=5	n=5	n=6	n=11	n=9	n=17	n=9	n=22	n=19	n=10	113	
Techniques												%
Interactives	3	7	8	15	9	24	11	37	23	15	152	
<i>Entretiens</i>												79,6%
Individuels	3	5	3	8	6	13	7	17	12	4	78	69,0%
Focus groupes	0	0	0	0	0	2	2	1	0	3	8	7,1%
Phénoménologiques	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	4	3,5%
<i>Observations participantes</i>												43,3%
Modérées et passives	0	2	2	5	3	5	2	13	7	5	44	38,9%
Complètes et actives	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	5	4,4%
<i>Rappel stimulé</i>	0	0	1	1	0	1	0	2	0	1	6	5,3%
<i>Pensée à haute voix</i>	0	0	1	1	0	1	0	2	0	1	6	5,3%
<i>Visionnage de diapositives</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,9%
Non interactives	2	2	3	8	3	8	3	9	7	3	48	
<i>Analyses documentaires</i>	0	1	2	6	1	8	2	7	2	2	31	27,4%
<i>Questionnaires (q. ouvertes)</i>	1	1	1	1	1	0	0	1	2	1	9	8,0%
<i>Incidents critiques</i>	1	0	0	1	1	0	0	1	2	0	6	5,3%
<i>Vidéo commentée</i>	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	1,8%
TOTAL	5	9	11	23	12	32	14	46	30	18	200	

La proportion annuelle d'articles classés comme qualitatif n'a pu être calculée, car Byra et Goc Karp (2000) ne font pas mention du nombre total de publications par année dans les revues. De plus, une vérification nous amène à constater que les données brutes produites dans le tableau présenté par les auteurs comportaient une erreur de dénombrement. Le tableau présenté ici est donc une version corrigée. Les pourcentages calculés représentent le nombre de fois qu'une technique a été utilisée dans les 113 études répertoriées et considérée qualitative.

Les techniques interactives de collecte de données sont donc utilisées comme principale source en recherche qualitative avec une forte proportion d'entretiens individuels. Les techniques interactives les plus employées dans

les 113 articles répertoriés sont l'entretien (79,6 %) et l'observation participante (43,3 %)⁵. Les techniques non interactives comme l'analyse documentaire (fréquence d'utilisation de 27,4 %), par exemple, servent à amplifier ou infirmer l'interprétation des données provenant des entrevues ou des observations participantes.

Analyse quantitative et qualitative de l'intervention éducative en EP : opposition ou complémentarité?

Comme l'a fort bien souligné Groulx (1997), nombreux sont les ouvrages méthodologiques qui ont eu tendance à opposer termes à termes les diverses dimensions des approches qualitatives et quantitatives. Cette manière de présenter les choses aboutit inévitablement à la production de tableaux contrastés tendant à souligner l'incommensurabilité des approches sur les plans ontologique, épistémologique et méthodologique (Cresswell, 1994; Gérard, 1998). Elle caractérise ce que Groulx (1997) appelle la position dualiste. Une seconde position épistémologique identifiée par ce dernier auteur correspond au monisme. Celle-ci plaide pour l'unité épistémologique des sciences sociales tout en reconnaissant la coexistence des approches quantitatives et qualitatives de même qu'en affirmant leur équivalence au plan méthodologique. Plus pragmatique, une dernière position récuse l'argumentation épistémologique et défend plutôt un pluralisme méthodologique admettant le mixage des méthodes au sein d'une même étude.

Bien qu'elle ne soit pas toujours possible, compte tenu des exigences qu'elles posent, plusieurs auteurs indiquent que la complémentarité ou l'intégration des méthodes est devenue nécessaire pour réussir à comprendre les phénomènes sociaux caractérisés par leur complexité, leur variation et leur indétermination (Groulx, 1997). Cette position pluraliste va à l'encontre de la thèse de l'unité de la science (monisme) et conduit à récuser la thèse dualiste de l'opposition irréconciliable entre quantitatif et qualitatif. Elle est incarnée dans la citation suivante tirée de Gérard (1998, p. 7): «...la seule posture qui paraît valoir la peine en matière de recherche: se demander toujours et avant tout comment répondre au mieux et de manière maîtrisée aux questions qui sont posées» également soutenue par Hunger et Thiele (2000), Miles et Huberman (1984, 2003), Onwuegbuzie (2000) et Shutz (1989).

Pour Onwuegbuzie (2000), l'adhésion des chercheurs à une position pluraliste offre la possibilité d'atténuer quelques-uns des problèmes rencontrés dans les recherches n'utilisant qu'une seule approche.

By using quantitative and qualitative techniques within the same framework, bi-researchers can incorporate the strengths of both methodologies. Most importantly, bi-researchers are more likely to be cognizant of all available research techniques and to select methods with respect to their value for addressing the underlying research questions, rather than with regard to some preconceived biases about which paradigm is a hegemony in social science research. (Onwuegbuzie, 2000, p. 26).

Cette position pluraliste apparaît plus prometteuse dans l'analyse de l'intervention éducative comme acte transformatif rendu possible et effectif par des pratiques que de se cantonner dans une approche méthodologique unique sous prétexte d'une plus grande rigueur. Le concept de pratique «désigne de façon précise le lien existant entre un sujet humain et une transformation précise de son environnement physique, social ou mental» (Barbier & Galatanu, 2000, p. 17). Les pratiques sont des actions qui ne se résument pas qu'aux seuls comportements observables, mais constituent plutôt des projets conscients et intentionnels qui préparent l'action, qui la guide, puis permettent d'en évaluer la réalisation. Faites d'actions, de réactions, d'interactions, de transactions et d'ajustements visant l'adaptation aux situations professionnelles (Lenoir & Vanhulle, soumis), les pratiques d'intervention en EP ne peuvent être étudiées qu'au travers d'une démarche de recherche permettant la prise en compte d'un ensemble de variables internes ou externes à ceux et celles qui les accomplissent de même que d'un ensemble de dimensions extériorisées (*overt*) comme les comportements et d'autres relevant du monde intérieur (*covert*) comme les conduites et les intentions. Si la pratique enseignante est complexe et multiréférenciée comme l'affirment Lenoir et Vanhulle (soumis), pourquoi alors restreindre le spectre des regards possibles sur cet objet?

Pour l'adoption de regards multiples sur l'intervention éducative en EP

Dans cette section, la supervision active (SA) devient le prétexte à une discussion sur la production des connaissances, mais aussi sur leur utilisation en formation professionnelle à l'enseignement de l'EP. Nous chercherons à faire valoir que les approches quantitatives et qualitatives de recherche sur la SA peuvent toutes deux apporter une contribution complémentaire.

La supervision active: une dimension incontournable de l'intervention éducative en EP

Peu spectaculaire et voire même banale tant elle est collée à l'agir enseignant au quotidien, la SA constitue néanmoins une dimension centrale et essentielle de l'enseignement de l'éducation physique. Parce qu'elle regroupe un ensemble de variables relatives aux processus relationnels de gestion de classe, mais aussi d'apprentissage, c'est une sous-fonction à l'intersection du double agenda de l'enseignant identifié par Leinhardt (1990).

La SA est une stratégie informelle d'évaluation et de responsabilisation employée dans le but d'impliquer les élèves, de les motiver et de les garder centrés sur les tâches proposées (Siedentop, 1994). Le concept de SA entretient des liens étroits avec les notions d'étayage (Crahay, 1999), de maintien du groupe en alerte (*group alerting*) et de vigilance (*withitness*) (Kounin, 1970) ainsi que de répartition de l'attention (*multiple attention*) (Copeland, 1987). En enseignement de l'éducation physique, sa mise en œuvre repose de manière prépondérante sur un noyau dur de comportements constitué de l'observation active, du positionnement et des déplacements stratégiques (Desbiens, 2000). Elle procède également par l'utilisation isolée ou combinée d'autres attitudes et comportements d'intervention verbaux, non verbaux et paraverbaux (Desbiens, 2000; Hastie & Saunders, 1990, 1991; Siedentop, 1994) comme par exemple le questionnement, le contact visuel, le contact physique (assistance manuelle, toucher amical, etc.), les rétroactions positives, négatives ou correctives qu'elles soient verbales ou non verbales, les menaces, les défis, les démonstrations publiques informelles, les directives et l'emploi de l'humour.

La SA est le seul facteur de responsabilisation entretenant un lien direct et significatif avec l'implication des élèves dans les tâches (Hastie & Saunders, 1991)⁶. Elle tend à créer un climat plus sécurisant, à rendre les élèves plus détendus de même qu'à les garder davantage impliqués dans les tâches (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997; Hastie & Saunders, 1991). Elle contribue également à prévenir les perturbations, à améliorer la synchronisation des interventions de l'enseignant de même qu'à lui donner l'occasion de formuler des rétroactions pertinentes. En clair, la SA participe à la fois à la structuration et à la régulation de l'activité de l'enseignant comme de celle des élèves. Même si plusieurs zones d'ombre subsistent, cette compétence est considérée comme l'une des plus importantes dans le répertoire de l'enseignant d'éducation physique (Siedentop, 1994).

Sans contredit, l'analyse de la SA plonge le chercheur comme le formateur de maîtres au cœur de l'action en phase interactive. Dans la

perspective où l'on admet la supposition que la recherche empirique sur l'enseignement en EP doit trouver un retentissement concret dans la formation professionnelle, c'est-à-dire dans une formation à l'intervention éducative, la querelle opposant les deux modes d'appréhension de la réalité que sont la recherche quantitative et la recherche qualitative ne peut plus être regardée sous le seul angle épistémique, mais doit aussi considérer les dimensions pratiques et praxiques ou transformatives. L'enjeu, bien qu'il soit incontournable, n'est plus tant celui de savoir laquelle des approches produit les connaissances les plus valides, les plus fiables, les plus représentatives ou encore les plus généralisables sur la SA selon l'une ou l'autre tradition de recherche. Il est plutôt de savoir : a.) comment ce qu'elles nous apprennent peut aider le futur intervenant ou l'enseignant en exercice à superviser avec efficacité et efficience l'activité des élèves dans les différents contextes de mise en œuvre en EP; b.) comment elles leur permettent de mieux appréhender cet objet tout en saisissant les rapports fonctionnels qu'il entretient dans les situations concrètes avec d'autres objets tels l'équilibre écologique, le temps d'apprentissage, le climat d'apprentissage, la prévention des comportements perturbateurs, l'apprentissage des contenus, etc. en vue du développement d'un degré d'autoplasticité suffisant pour supporter leur développement professionnel et l'atteinte de niveaux d'adaptation supérieurs. Ainsi, comme l'a suggéré Fenstermacher (1986, p. 43), «... l'important est plutôt que ces différentes approches permettent de modifier la structure du raisonnement pratique des enseignants...».

Le Tableau 2 rapporte ce qu'il convient davantage de voir comme un échantillon d'études portant sur la SA depuis 1990. Celles-ci ont emprunté aux approches quantitative et qualitative, mais on note que les plus récentes relèvent davantage de la seconde que de la première notamment parce que les objets investigués commandaient une exploration des représentations des enseignants et de leur expérience personnelle du métier plutôt que de leurs aspects strictement observables et mesurables. Comme nous l'avons signalé précédemment, cette orientation de la recherche signale une plus grande sensibilité des chercheurs à l'idée que les réalités objectives incorporent toujours des éléments subjectifs.

Les principaux résultats de ces recherches empiriques sur la SA effective réalisées dans différents contextes de l'enseignement de l'EP (en piscine, en gymnase, en enseignement par ateliers, en grands groupes, au primaire, au secondaire, etc.) peuvent être intégrés dans six axes d'analyses

(1. responsabilisation et engagement des élèves dans les tâches, 2. SA et déplacements; 3. SA et observation active; 4. SA et positionnement stratégique, 5. SA et feed-back; 6. pilotage effectif de la SA). L'axe du positionnement stratégique (axe 4) n'est abordé que par l'approche quantitative alors que celui du pilotage effectif de la SA (axe 6) n'est traité que par l'approche qualitative. Tous les autres axes sont touchés par les deux approches. Le Tableau 3 donne un exemple des résultats trouvés pour les axes 2, 4 et 5 dans la littérature et résume les apports respectifs des recherches qualitatives et quantitatives.

Tableau 2
Caractéristiques méthodologiques d'études empiriques
sur la supervision active

	Approche qualitative	Approche mixte	Approche quantitative
Type d'étude	<ul style="list-style-type: none"> - Gal-Petitfaux (2003). Approche anthropologique d'inspiration phénoménologique. - Desbiens (2000). Approche cognitive située, analyse de l'activité enseignante. - Stork et Sanders (2002). Approche ethnographique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hastie (1995). Étude de cas - recherche action, comparative diachronique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hastie et Saunders (1991). Comparative, descriptive et prédictive. - Sariscsany et al. (1995). Comparative (traitements alternatifs aléatoires). - Hastie et Saunders (1990). Comparative et descriptive. - Van der Mars et al. (1995). Comparative, descriptive corrélationnelle.

Tableau 2
(suite)

Modalités	<ul style="list-style-type: none"> • Gal-Petitfaux (2003). Entretiens d'autoconfrontation (analyse de l'enseignement en tant qu'expérience humaine vécue) et analyse vidéo (description des comportements d'enseignement). • Desbiens (2000). Entretiens semi-dirigés, observations non participantes, entretiens de rétroaction vidéo (objectivation clinique) (organisation et structuration de la SA, notes de terrain, identification d'objets de centration et de facteurs de modulation de la SA) • Stork et Sanders (2002). Entretiens (enseignants et élèves sur la déformation des tâches et la zone d'adaptation raisonnable des tâches), notes de terrain et vidéos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hastie (1995). Observations vidéo (analyse de l'activité des élèves (engagés, déviants, non participatifs) en considération du positionnement du stagiaire), entretiens informels avec le stagiaire et évaluations écrites. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hastie et Saunders (1991). Questionnaire (perceptions des élèves face à l'EP, attentes, résultats en EP). • Sariscsany et al. (1995). Observations vidéo de trois conditions de SA (supervision rapprochée, distante avec feed-back, distante sans feed-back). • Hastie et Saunders (1990). Questionnaire (perceptions des élèves concernant les tâches, leur motivation, leurs notes, etc.), observation vidéo de trois conditions de SA (proximale, distale, pas de SA) et de deux niveaux d'engagement des élèves. • Van der Mars et al. (1995). Observations vidéo de trois conditions de SA (proximale, distale, par de SA), observations vidéo (analyse des déplacements selon différentes modalités), analyse des feed-back des enseignants, codage des niveaux d'activités physique des élèves.
------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 3
Échantillon de résultats issus de recherches empiriques sur la SA effective
dans différents contextes de l'enseignement de l'EP

Résultats qualitatifs	Résultats quantitatifs
<i>Axe 2. La SA et les déplacements</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - De l'avis des enseignants, les déplacements sont des marqueurs de la perception de l'efficacité professionnelle - La régulation de l'activité des élèves est réalisée par des techniques de mise en jeu du corps (accompagnement des élèves, rapprochement physique, création d'un espace privé) 	<ul style="list-style-type: none"> - Déplacements en périphérie de la surface: corrélations + avec Engagement Total et Engagement avec succès des élèves : $r = 0,43$ - Temps de présence par secteur et Engagement Moteur: corrélation de $r = -0,43$

Tableau 3 (suite)
Quelques résultats issus de recherches empiriques sur la SA effective
dans différents contextes de l'enseignement de l'EP

Résultats qualitatifs	Résultats quantitatifs
<i>Axe 2 (suite). La SA et les déplacements</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - En contexte d'intervention en natation, l'enseignant n'investit pas l'espace de manière homogène étant le contexte de réalisation et la configuration de réalisation des tâches en piscine. - Les déplacements ont des effets favorables intentionnés et non intentionnés voire inattendus sur l'engagement moteur des élèves et l'arrêt de comportements perturbateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence des déplacements de l'enseignant et feed-back comportementaux : $r = 0,45$ (significatif) - Temps moyen/secteur et Engagement Total et Engagement avec succès des élèves: corrélation de $r = -0,45$ (significatif)

Axe 4. SA et observation active

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - De l'avis des enseignants, l'observation est une condition pour une intervention et un suivi de qualité - L'observation est ciblée: la compréhension de la situation est liée à des indices perceptifs qui font signe pour l'enseignant (objets de centration et facteurs de modulation) | <ul style="list-style-type: none"> - L'observation à distance démontre de l'efficacité si elle donne lieu à des interventions immédiates car 91,4% des comportements déviants (<i>off-task</i>) sont réglés immédiatement |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Axe 5. SA et feed-back

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Trois modes de rétroactions (feed-back):</p> <p>mode flash : corrections rapides</p> <p>d'un maximum d'élèves (phatique et formatif); mode suivi : accompagnement d'un élève, corrections personnalisées, focus</p> <p>sur apprentissage; mode arrêt arrêter les élèves en grandes difficultés, création d'un espace privé, feed-back riche en informations</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Feed-back comportementaux et Engagement Moteur: corrélation de $r = 0,42$ (significatif) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
-

Lorsque l'on examine les quelques résultats présentés, on constate tout d'abord combien la manière d'aborder et de rendre compte d'une réalité éducative donnée diffère selon que l'approche qualitative ou quantitative est préconisée. On retrouve ensuite dans l'une et l'autre approche plusieurs éléments permettant de caractériser certaines des compétences et habiletés de base⁷ en enseignement de l'EP identifiées par Brunelle et Brunelle (1999, cité

dans Desbiens, Brunelle, Spallanzani & Roy, 2005). Par exemple, on constate que par des déplacements adéquats, les enseignants communiquent leur vigilance aux élèves. Ce faisant, ils sont à même de mieux gérer les transitions (C1c) et de prévenir plus efficacement les comportements perturbateurs (C1d). Ils sont également mieux en mesure de répartir équitablement leurs rétroactions (C4c), d'en assurer la justesse (C4d) et d'en adapter les modes (flash, suivi, arrêt) en considération des besoins de la situation. La distribution de leur présence rend possible une observation de qualité (C3b) et la détection de difficultés chez les élèves pouvant donner lieu à des adaptations du degré de difficulté des tâches proposées (C4b). On comprend également que ces éléments sont utilisables concrètement en tant qu'analyseurs en formation initiale ou continue pour améliorer la qualité de la SA et ce, que l'on utilise une approche davantage dirigée ou modelée, qualifiée d'«applicationniste», par découverte guidée ou encore par résolution de problèmes professionnels (Desbiens et al., 2005).

Conclusion : Pourquoi se contenter du regard du borgne?

La manière de concevoir la recherche et l'utilisation de ses résultats produits en EP a été fortement et durablement marquée par le courant médico-scientifico-sportif, son épistémologie et ses méthodes. Avec l'attention croissante attribuée à la fonction d'éducation et, plus particulièrement, à l'étude des différentes dimensions de l'intervention éducative, il est apparu de plus en plus nécessaire de mettre à profit des approches de la recherche qui permettent de mieux prendre en compte celles qui ne sont pas nécessairement observables directement ni comptabilisables sous la forme de fréquences, de durées, etc.

L'engouement pour les approches qualitatives de recherche en EP est remarquable depuis le milieu des années 1980. Cela n'est pas étranger à l'insatisfaction ressentie face aux approches de recherche apparentées au positivisme lesquelles ont vu considérablement remises en cause leurs prétentions à contrôler les variables dans les situation sociales, à prédire les phénomènes sociaux de même qu'à jeter un éclairage nouveau et suffisamment contextualisé sur les situations éducatives. Toutefois, l'intervention éducative, à l'image du travail enseignant, a un caractère composite au sens employé par Tardif et Lessard (1999), c'est-à-dire qu'elle est caractérisée par des régularités socialement organisées et construites dans l'action et entretenues par des configurations de travail parfois consacrées par la tradition, des routines, des normes, des jeux de pouvoir, des conceptions, des croyances et des valeurs. Elle est également constituée d'une large part d'ambiguïté et d'indétermination

de par le fait qu'elle est et porte sur des interactions humaines contingentes et à forte teneur affective.

Enseigner, c'est, comme l'ont affirmé Tardif et Lessard (1999), une activité complexe du fait de son caractère interactif; du fait également de son inscription dans un environnement complexe, multivarié et impossible à contrôler entièrement. Ainsi, dans la perspective de mieux connaître et améliorer l'intervention éducative en EP à l'aide de la recherche sur l'enseignement, il ne nous apparaît pas souhaitable de s'enfermer dans un paradigme de recherche et de ne regarder les situations éducatives qu'à partir d'un monocle, mais plutôt de garder un horizon ouvert qui permet d'aller chercher les éléments susceptibles de nourrir la connaissance scientifique, l'action et la réflexion professionnelle que ce soit sur le plan de l'exercice concret du métier ou des pratiques de formation et d'évaluation professionnelle. Ici, le chercheur est individuellement, mais aussi collectivement interpellé nous semble-t-il. En effet, n'est-ce pas également dans la manière dont une communauté de formateurs-chercheurs s'y prend pour analyser et réguler «son activité» de recherche autour de problèmes précis touchant l'intervention éducative que la perspective du borgne peut s'avérer improductive?⁸

Notes

¹ L'intervention éducative désigne : «l'ensemble des actions finalisées posées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique (l'école, l'usine, le centre de loisirs, etc.) les objectifs éducatifs socialement déterminés. L'intervention éducative en milieu scolaire inclut donc l'ensemble des actions de planification (phase préactive), d'actualisation en classe (phase interactive) et d'évaluation de l'actualisation (phase postactive). Elle est praxis, qui intègre action, pratique et réflexion critique; elle est rapport entre dimensions didactiques (rapport aux élèves / à l'élève) et dimensions organisationnelles (la gestion de la classe en tant que rapport à l'espace de la classe, au temps et aux moyens organisationnels mis en œuvre), le tout ancré dans un rapport social spatiotemporellement déterminé» (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter & Roy, 2001, p. 30).

² Nous ne souhaitons pas laisser entendre ici que les distinctions et spécificités entre approches qualitatives et quantitatives se résument à la seule nature des données. Cependant, comme l'indiquent Siegel et Castellan (1988, p. 23) : « The theory of measurement consists of a set of separate or distinct theories, each concerning a distinct level of measurement. The interpretable operations on a given set of scores are dependent on the level of measurement achieved. Here we shall discuss four levels or

types of measurement – nominal, ordinal, interval and ratio – and the implications of each for the interpretation of statistical tests. »

³ Signalons toutefois qu'au sens des auteurs, un article était considéré comme appartenant à la catégorie des recherches qualitatives si les chercheurs faisaient l'utilisation d'au moins une technique de collecte des données dite qualitative. Cette manière de catégoriser ce qui relève ou non des approches qualitatives soulève des questions. De notre point de vue, l'étiquette qualitatif ou quantitatif ne dépend pas uniquement de la technique de collecte des données employée. Elle doit aussi prendre en compte la tradition de recherche dans laquelle s'inscrit le chercheur de même que les processus déclarés de recueil et d'analyse de ces données.

⁴ Ces pourcentages sont présentés textuellement dans l'article de Byra et Goc Karp (2000).

⁵ Certaines études utilisaient jusqu'à quatre techniques de collecte de données ce qui explique que l'addition des pourcentage soit supérieur à 100 %.

⁶ Déjà en 1978, Bennett indiquait que le comportement le plus susceptible de maintenir l'intérêt et la participation active des élèves dans la tâche s'inspirait du concept de supervision active et se révélait une habileté de base pour une intervention efficace.

⁷ Les compétences de base sont au nombre de quatre et comprennent 15 habiletés de base. (C1) *Gérer efficacement* : organiser le groupe (attente, sécurité) (C1a), organiser le matériel (attente, sécurité) (C1b), gérer les transitions (C1c), prévenir et gérer les comportements perturbateurs (C1d). (C2) *Communiquer intelligiblement* : s'expliquer clairement par le langage oral et non verbal (C2a), s'exprimer de manière audible et motivante (volume, débit, tonalité) (C2b). (C3) *Établir des relations motivantes* : accueillir en termes de gestion et de relation (C3a), se positionner pour observer et écouter (C3b), manifester de l'enthousiasme et de l'ouverture envers les élèves (C3c), procéder à un bilan de fin de séance en termes de relation et d'apprentissage (C3d). (C4) *Faire apprendre* : présenter le cours et le contenu de la séance (C4a), adapter le degré de difficulté des exercices aux capacités des élèves (C4b), répartir équitablement les rétroactions (C4c), donner des rétroactions justes (C4d), procéder à un bilan de fin de séance en termes de relation et d'apprentissage (C4e) (Desbiens et al., 2005).

Références

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions: quelques outils d'analyse. Dans J. Mallet, J.-M. Barbier, J.-C. Parmentier (Eds), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-52). Paris: PUF.
- Beaudoin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.

- Bennett, S.N. (1978). Recent research on teaching: a dream, a belief, and a model. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 127-147.
- Boileau, R. (1991). L'importance de la fonction éducation dans différents champs d'application de notre occupation. *Éduquer comme profession... C'est quoi?* (pp. 29-42). Actes du Deuxième congrès de la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec tenu les 25-26-27 octobre à Beaupré. Québec: Les Éditions L'Impulsion.
- Borges, C., & Desbiens, J.-F. (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement* (pp. 121-146). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Byra, M., & Goc Karp, G. (2000). Data collection techniques employed in qualitative research in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 246-266.
- Confédération des éducateurs et des éducatrices physiques enseignants du Québec. (1994). *L'avenir de l'éducation physique. Le temps de l'engagement*. Québec: Éditions de l'Impulsion.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au Ministre de l'Éducation, Québec: Gouvernement du Québec.
- Copeland, W. D. (1987). Classroom management and student teachers' cognitive abilities: a relationship. *American Educational Research Journal*, 24(2), 219-236.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cresswell, J.W. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Londres: Sage.
- Desbiens, J.-F. (2000). *Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants d'éducation physique du primaire en lien avec l'accomplissement de la supervision active dans des situations d'enseignement par ateliers*. Thèse de doctorat non publiée. Faculté des études supérieures, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation. Sainte-Foy: Université Laval.

- Desbiens, J.-F., Brunelle, J.-P., Spallanzani, C., & Roy, M. (2005). *Former les personnes enseignantes associées (PEA) pour améliorer la supervision des stagiaires de la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke*. Actes du 20^{ème} Congrès international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). 27 au 30 mai. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching. Three aspects. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). American Educational Research Association. New-York: Macmillan.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique. Dans C. Borges, & J.-F. Desbiens (Éds), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement* (pp. 121-146). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Gérard, H. (1998). *Quantitatif, qualitatif: même combat!* Communication présentée au Séminaire méthodologique en sciences humaines et sociales, 6 - 10 avril Ouagadougou, Côte-d'Ivoire.
- Graham, K. C. (1989). Paradigms for the study of teacher-student behaviors : An alternative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 60, 190-194.
- Groulx, L.-H. (1997). Le dualisme paradigmatique. *Socio-Anthropologie*, 2, [en ligne] <http://revel.unice.fr/anthropo/document.html?id=30>.
- Guay, D. (1980). *L'histoire de l'éducation physique au Québec : conceptions et événements (1830-1980)*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Hastie, P. A., & Saunders, J. E. (1990). A study of monitoring in secondary school physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 25, 47-54.
- Hastie, P. A., & Saunders, J. E. (1991). Accountability in secondary school physical education. *Teaching and Teacher Education*, 7, 4, 373-382.
- Hastie, P. A. (1995). The development of monitoring skills in physical education : a case study in student teaching. *Journal of Classroom Interaction*, 29, 2, 11-20.

- Hunger, I., & Thiele, J. (2000, janvier). *Qualitative Research in Sport Science. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1)*. [En ligne] <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00hungerthiele-e.htm>.
- Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research. *Educational Researcher*, janvier-février, 16-24.
- Kenyon, G. S. (1968). *Do we really know what we are doing?* Texte de la communication présentée à l'Université d'État de New-York, Brockport, le 16 novembre 1967.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and classroom management in classrooms*. New-York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Krane, V., Andersen, M. J., & Streat, W. B. (1997). Issues of qualitative research methods and presentation. *Journal of sport and exercise psychology, 19*, 213-218.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin.
- Léger, A. (1993). *L'unité dialectique des approches quantitative et qualitative : quelques aspects d'une complémentarité conflictuelle*. Communication au colloque Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation, mai, Paris: INRP.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher, 19(2)*, 18-25.
- Lenoir, Y., & Vanhulle, S. (soumis). La place de la pratique dans la formation à l'enseignement: vers un référentiel professionnel. Dans A. Hasni, Y. Lenoir, & Y. Cartonnet (Éds), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Locke, L. F. (1989). Qualitative research as a forme of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60(1)*, 1-20.
- Marsolais, A. (2006). En mémoire des ruptures et des continuités. *Vie Pédagogique, 138*, février-mars, 10-13.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis : an expended sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Traduction de 2^e édition américaine par M. Hlady Rispal, révision scientifique par J.-J. Boniol. Paris: DeBoeck.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2010). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). *On becoming a bi-researcher : the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies*. Conférence présentée au Congrès de l'Association pour l'avancement de la recherche en éducation (AAER) novembre, Ponte Vedra, Floride (É.-U.). ED 448 201.
- Poupart, J. (1998). *La Recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal: G. Morin.
- Ross, S. (1981). The epistemic geography of physical education: addressing the problem of theory and practice. *Quest*, 33(1), 42-54.
- Sariscsany, M. J., Darst, P., & Van der Mars, H., (1995). The effects of three teacher supervision patterns on student on-task and skill performance in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 179-197.
- Schutz, R. W. (1989). Qualitative research : comments and controverses. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 30-35.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Les éditions du CRP.
- Spallanzani, C., Lemieux, G.-B., Desbiens, J.-F., Brunelle, J.-P., Goyette, R., Turcotte, S., & Roy, M. (sous presse). *D'une formation disciplinaire dite fondamentale à une formation axée sur les didactiques de l'éducation physique*. Actes du XXIIe congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Genève : Université de Genève.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique* (Traduit par M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier). Montréal: Gaëtan Morin (œuvre originale publiée en 1991).
- Siegel, S., & Castellan, N.J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioural sciences* (2e éd.). Boston: McGraw-Hill.
- Stork, S., & Sanders, S. (2002). Why cant' students just do as they-re told ? An exploration on incorrect responses. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 208-228.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1982). The analysis of task structures in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.

- Van der Mars, H., Darst, P., Vogler, B., & Cusimano, B. (1995). Active supervision patterns of physical education teachers and their relationship with student behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 99-112.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Maanen, J. (1983). Epilogue : qualitative methods reclaimed. Dans J. Van Maanen (Éd.), *Qualitative methodology* (pp. 247-269). Beverly Hills Ca. : Sage

Jean-François Desbiens est professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux empruntent aux approches qualitatives et quantitatives de recherche et portent sur la supervision de l'enseignement, la gestion de classe, les procédés, démarches et formules

Jérôme Leriche est étudiant au doctorat en intervention éducative en éducation physique et sportive à l'Université de Sherbrooke. Titulaire d'une maîtrise en kinanthropologie de la Faculté d'éducation physique et sportive de cette même université, il est membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et du Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux portent sur l'accompagnement et la supervision des stagiaires en formation en enseignement de l'EPS en France et au Québec. Il s'est également intéressé aux méthodologies utilisées pour répondre aux problématiques touchant l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

Carlo Spallanzani est professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, il s'intéresse aux modèles d'intervention éducative, à la formation, supervision et perfectionnement des intervenants dans les milieux de la pratique professionnelle. Également, il mène des recherches sur les conditions d'enseignement-apprentissage, entre autres sur la communication pédagogique, la prévention et gestion de l'indiscipline et l'évaluation authentique des compétences à l'enseignement.

David Dumas est étudiant à la maîtrise à l'Université de Sherbrooke en intervention éducative en enseignement de l'éducation physique.

Sèverine Lanoue, est étudiante à la maîtrise en Kinanthropologie à l'Université de Sherbrooke. Sa recherche évolue dans le domaine de l'intervention éducative en éducation physique. Elle s'intéresse au champ de la psychoéducation, spécifiquement aux concepts rattachés aux relations sociales. Présentement, elle travaille sur les comportements antisociaux et les habiletés sociales.