

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
VIRGINIE LE GOFF

PERCEPTIONS D'ÉLÈVES ET D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES DU SECONDAIRE SUR
LES APPRENTISSAGES QUI SONT RÉINVESTIS DANS LA VIE QUOTIDIENNE

DÉCEMBRE 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Les concepteurs des programmes d'éducation physique justifient l'utilité de cette matière scolaire principalement en affirmant qu'elle contribue de façon significative au développement de la personne. Cependant, il est pratiquement impossible de déterminer l'influence réelle de l'éducation physique sur le développement de la personne. La question de son utilité demeure alors sans réponse. Cette étude propose une réflexion sur l'influence de l'éducation physique telle que perçue par des élèves et leurs éducateurs physiques. Cette façon d'étudier l'utilité de l'éducation physique permet de faire des liens entre la nature de l'éducation physique enseignée par divers éducateurs physiques et les types de réinvestissements que disent faire leurs élèves. Dans cette perspective, un réinvestissement est perçu lorsque l'élève est capable de faire des liens tangibles entre ce qu'il a vécu ou appris dans les cours et ce qu'il vit. Quatre éducateurs physiques du secondaire et 163 de leurs élèves ont participé au projet de recherche sur une base volontaire. Une entrevue semi-structurée a permis de prélever les perceptions des éducateurs physiques. La technique des incidents critiques telle que présentée par Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) fut utilisée pour amener les élèves à raconter des situations de vie qui, selon eux, ont un lien avec ce qu'ils ont appris ou vécu en éducation physique. Les résultats de l'étude démontrent que les élèves font des liens concrets entre les acquisitions scolaires et la vie quotidienne. Ces apprentissages prennent donc du sens dans leur vie de tous les jours. Par ailleurs, la nature des réinvestissements révélés par les élèves semblent fortement influencés par les conceptions de leur professeur relativement à ce que doit être l'éducation physique.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement Jocelyn GAGNON qui m'a accompagnée dans ce long travail et surtout, m'a laissé le temps de mettre en place ma propre problématique durant mes deux années passées au Québec.

Merci à Claude DUGAS qui a bien voulu prendre en charge la suite de mes études de maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières après le départ de monsieur GAGNON.

Merci au directeur du département de l'Université du Québec à Trois-Rivières, monsieur Claude PARÉ et au directeur du programme des études avancées, Louis LAURENCELLE, qui m'ont autorisée à poursuivre mes études hors du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
CHAPITRES	
I. PROBLÉMATIQUE.....	1
De l'intention des programmes à une réalité de terrain.....	1
Réinvestissement et transfert d'apprentissage.....	3
Perceptions de l'élève.....	5
Objectifs de l'étude.....	6
II. MÉTHODOLOGIE.....	8
Participants.....	8
Éducateurs physiques.....	8
Élèves.....	11
Prélèvement des données.....	11
Perceptions des enseignants.....	11
Perceptions des élèves.....	12
Analyse des données.....	13
Entrevue avec les enseignants.....	13
Incidents critiques.....	13
III. RÉSULTATS.....	15
Conception de Daniel.....	15
Le conditionnement physique à des fins d'éducation à la santé....	15
Le volley-ball, le badminton et le basket-ball : des sports qui permettent des apprentissages à réinvestir dans la vie courante.....	17
Conception de Richard.....	19

Enseigner l'éducation physique à des fins ludiques	19
Enseigner la musculation à des fins de préparation à la performance	21
Conception d'Irène.....	22
La natation : un moyen pour profiter de l'eau du Québec	22
Le badminton : un sport à connaître pour le pratiquer.	24
Le conditionnement physique et la musculation : des activités d'entretien bonnes pour la santé.....	25
Le volley-ball : activité sociale et familiale.....	26
Les activités extérieures pour décompresser.....	28
Conception de Philippe.....	28
Le conditionnement physique : un moyen de développer le goût de l'effort et les capacités physiques.....	28
Le volley-ball, le badminton et le basket-ball pratiqués à des fins socialisantes	30
Le soccer et la balle-molle : activités ludiques.	32
Situations de réinvestissement révélées par les élèves.....	32
Catégories d'activité.....	34
Catégories de réinvestissement.....	35
A propos du transfert.....	36
Activités dans lesquelles les élèves réinvestissent ce qu'ils apprennent ou vivent en éducation physique	38
Répartition des événements racontés par les élèves de chaque enseignant selon des catégories d'activités.....	39
Nature des réinvestissements rapportés par les élèves.....	40
Répartition des événements racontés par les élèves selon des catégories de réinvestissement et d'activités.....	42
Répartition des événements racontés par les élèves de chaque enseignant selon des catégories de réinvestissement.....	45

IV. DISCUSSION.....	46
Liens entre les contenus pédagogiques des enseignants et les incidents critiques relevés.....	46
La subjectivité liée au rapport enseignant / élève.....	51
V. CONCLUSION.....	54
RÉFÉRENCES.....	56
ANNEXES	
A. Plan d’entrevue.....	60
B. Incident critique	62

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1. Typologies d'activités et de réinvestissements	33
2. Répartition des événements racontés par les élèves selon des catégories de réinvestissement et d'activités	39
3. Répartition des événements racontés par les élèves de chaque enseignant selon des catégories d'activités	42
4. Répartition des événements racontés par les élèves de chaque enseignant selon des catégories de réinvestissement	45

PROBLÉMATIQUE

La présente étude a pour but d'explorer les liens que font les élèves entre leurs acquisitions scolaires et leur vie quotidienne. Pour mener cette tâche à bien, nous avons recueilli des témoignages d'élèves qui racontent des situations de vie où ils ont réinvesti des apprentissages faits en éducation physique. Nous avons également interrogé leurs professeurs afin de mieux cerner leur conception de l'éducation physique, les caractéristiques de leur pratique pédagogique, la nature des rapports qu'ils entretiennent avec leurs élèves et les objectifs qu'ils poursuivent (ou non) en termes de responsabilisation et d'autonomie.

A la lumière de ces différents éléments, nous tenterons de mettre en place une typologie du réinvestissement en fonction des méthodes d'enseignement observées et de mettre en évidence certaines limites liées à la subjectivité de la relation élève/professeur.

De l'intention des programmes à une réalité de terrain

Comme préalable à cette étude, il a été nécessaire d'adapter le cadre théorique du transfert tel que conçu par des chercheurs comme Royer (1979), Besançon et Mongrain (1995), puis de le recentrer sur la notion de réinvestissement et ainsi réaliser une étude en se basant sur les perceptions des élèves et de leurs professeurs.

Les programmes nationaux du Québec en éducation physique ont pour ambition de « *développer l'ensemble de la personne qui, de façon permanente est en quête de compétences nouvelles dans le domaine des actions qu'elle est appelée à poser pour*

s'adapter et transformer son environnement tout en se transformant elle-même dans le milieu » (MEQ, 1981). Cette formule introduit la notion d'un certain résultat. Son caractère non opérationnel impose de réfléchir à la manière dont les enseignants donnent vie à ce postulat. Ils sont censés notamment « *aider les élèves à identifier les acquisitions faites ou à faire et leur permettre de réinvestir ces dernières dans des situations nouvelles* » (MEQ, 1981). Pour l'élève, « *les acquis doivent être réinvestis dans des situations qui présentent des contextes de plus en plus complexes de manière à ce qu'ils deviennent vivants et intégrés aux nouvelles façons de faire et extensionables aux situations changeantes de l'environnement* » (MEQ, 1981). Reste au professeur à traduire en actes ces nobles objectifs.

Nous allons donc étudier comment, à travers une étude qualitative du réinvestissement, les élèves parviennent à une approche raisonnée de certaines situations de la vie quotidienne grâce à une pédagogie fondée, entre autres, sur l'action, la répétition, la déclinaison mais aussi sur la réflexion, la comparaison et l'analogie. Cette pédagogie a pour finalité de guider l'élève vers une meilleure intelligence des situations, une souplesse d'adaptation supérieure et une plus grande autonomie dans la prise de décision.

Dans cette optique, je prendrai comme appui, dans un premier temps le cadre théorique du transfert d'apprentissage qui offre un premier éclairage scientifique. Puis j'essaierai de définir à partir du transfert la notion de réinvestissement qui, jusqu'ici, a peu été formalisée.

Réinvestissement et transfert d'apprentissage

De manière générale, le transfert d'apprentissage représente l'influence qu'exerce la maîtrise d'une tâche donnée sur l'apprentissage d'une autre (Cormier et Hagman, 1987; Cratty, 1973; Ellis, 1965; Marini et Genereux, 1995; Besançon, et Mongrain 1995; Singley et Anderson, 1989; Tardif, 1999). Pour leur part, Campione, Sharipo et Brown (1995) soulignent que :

« Transfer is most centrally a theoretical term, and it is not always obvious what its referents are. Nor is it clear that a single theory could exist to cover the range of phenomena to which the term might be, and has been, applied.»

(p.35)

Nous nous appliquerons donc à cerner avec précision les catégories de transfert pertinentes pour notre étude : horizontal / vertical; éloigné / rapproché.

En psychologie du développement, le transfert horizontal traduit l'utilisation des connaissances dans le but de résoudre un problème nouveau ou d'effectuer une nouvelle tâche dans un autre domaine, champ d'étude ou activité (Gagné, 1976). Ce type de transfert se réalise, par exemple, lorsqu'en mathématiques, l'apprentissage des fractions peut être généralisé pour la réalisation d'une recette de cuisine qui met en jeu des mesures et des proportions.

Le transfert vertical représente l'utilisation des connaissances antérieures pour acquérir une nouvelle connaissance appartenant au même domaine (Gagné, 1976). C'est le cas d'une personne qui utilise la multiplication en mathématiques pour effectuer une division dans la mesure où il faut savoir multiplier pour diviser.

En psychologie cognitive, Royer (1979) définit les notions de transferts rapproché et éloigné. Le transfert rapproché survient lors d'une situation où les stimuli pour la réalisation du transfert sont similaires au stimulus pour la réalisation de l'apprentissage (Mayer, 1975, repris par Royer, 1979). Quant au transfert éloigné, il décrit plutôt des situations où les stimuli de transfert d'apprentissage sont très différents. De plus, Royer (1979) précise que le premier concerne le transfert d'un événement d'apprentissage à l'école vers un autre élément d'apprentissage se produisant aussi à l'école alors que le second désigne une situation au cours de laquelle l'information acquise à l'école est transférée à l'extérieur de l'école, dans des situations réelles de problèmes de la vie courante.

Le problème du transfert pour Beaudoin (1998) est la croyance selon laquelle chaque apprenant aurait naturellement en lui cette capacité. De plus, il n'existe pas de preuves expérimentales en éducation physique sur le transfert d'une tâche à une autre : c'est une notion complexe, ce qui explique, peut-être, le manque d'études réalisées en éducation des activités physiques et sportives (Durand, 1989). A l'heure actuelle, « *la difficulté à prouver l'existence d'un transfert a fait abandonner (provisoirement) cette notion au profit de ré-agencement, réutilisation, réinvestissement* » (Durand, 1989).

Forts de ce constat, plusieurs chercheurs (Côté, 1987 ; Develay, 1996 ; D'hainaut, 1985 ; Lemieux, 1991 ; Tardif et Meirieu, 1996 ; Besançon, et Mongrain, 1995 ; Royer, 1979 ; Tardif, 1999) ont souligné l'importance pour la formation de dépasser la simple acquisition d'un savoir si elle veut contribuer au transfert des apprentissages dans le contexte de la vie réelle. Elle doit rendre le savoir opérationnel pour que l'élève puisse

utiliser ses capacités et ses connaissances dans la vie de tous les jours.

Le problème pour Royer (1979) est que la majorité des enseignants ignore si les étudiants sont parvenus à transférer leurs capacités et leurs connaissances acquises dans leur vie quotidienne dans la mesure où leur intervention se termine à la porte de la classe ou du gymnase. C'est pourquoi le transfert en situation d'enseignement pour aborder les problèmes de la vie quotidienne a rarement fait partie des préoccupations des éducateurs et des éducatrices et peu de chercheurs ont étudié « *le phénomène d'intégration des apprentissages (...) a posteriori* » (Beaudoin, 1998).

Parce que le transfert suppose des opérations mentales qui ne sont pas directement observables, nous nous intéresserons d'abord au réinvestissement qui fournit un cadre de travail plus exploitable. On parle de réinvestissement lorsque l'élève utilise quelque chose de vécu ou d'appris.

Pour pouvoir rendre compte des réinvestissements que fait l'élève, il est bien entendu nécessaire de prélever ses perceptions, dans la mesure où c'est lui qui vit les situations. Un réinvestissement est perçu lorsque l'élève est capable de faire des liens tangibles entre d'une part ce qu'il a vécu ou appris dans les cours et d'autre part ce qu'il vit au quotidien.

Perceptions de l'élève

La plupart des études portent sur ce que vit l'élève durant les cours d'éducation physique, la manière dont il le vit et sur les moyens de rendre compte de l'efficacité de l'intervention pédagogique (Baudrit, 1990 ; Coe, 1984 ; Dyson, 1995 ; Gagnon, Martel,

Dumont, Grenier & Pelletier-Murphy, 2000 ; Hopple & Graham, 1995 ; Lee, Carter & Xiang, 1995 ; Martinek, 1988). Ces recherches visent surtout à déterminer les besoins de l'élève pour mieux y répondre et rendre l'enseignement plus pertinent.

C'est pourquoi, il est nécessaire de recueillir ses perceptions sur les possibilités de réinvestissement en dehors du cours car il paraîtrait vain de pratiquer cette discipline si celle-ci ne parvenait qu'à construire des habiletés provisoires qui ne seraient réinvestissables que dans les exercices proposés durant les cours et lors des tests. Les apprentissages scolaires ne répondraient alors qu'à une exigence d'examen. À ce propos, Perrenoud (1997) note que « *si un apprentissage n'est pas rapporté à une ou plusieurs pratiques sociales susceptibles de faire du sens pour les élèves, il sera rapidement oublié, considéré comme l'un des obstacles à franchir pour obtenir un diplôme, non comme une compétence à maîtriser pour dominer des situations de la vie* ».

Objectifs de l'étude

La présente étude vise donc l'atteinte des trois objectifs suivants afin de mieux cerner la problématique du réinvestissement des acquis de l'éducation physique scolaire :

- décrire les perceptions d'élèves du secondaire sur des situations de leur vie quotidienne dans lesquelles ce qu'ils ont fait avait un lien avec quelque chose qu'ils ont appris ou vécu en éducation physique;

- décrire la manière dont les enseignants conçoivent leur cours d'éducation physique;
- identifier les liens entre les conceptions des éducateurs physiques et les types de réinvestissements rapportés par leurs élèves.

MÉTHODOLOGIE

Participants

Éducateurs physiques

Quatre éducateurs physiques, trois hommes et une femme, ont participé spontanément au projet de recherche. Ces professeurs, qui oeuvrent au sein d'écoles secondaires des régions de Trois-Rivières et de Québec, avaient entre 12 et 16 années d'expérience dans l'enseignement de l'éducation physique au secondaire. Nous avons fait appel uniquement à des enseignants qui avaient au moins 10 années d'expérience dans l'enseignement de l'éducation physique afin de s'assurer qu'ils aient suffisamment de vécu professionnel pour avoir une programmation établie, des justifications quant à leurs choix pédagogiques et une bonne connaissance des adolescents. Par ailleurs, compte tenu de la nature de l'étude, il nous est apparu nécessaire de faire une courte présentation de chacun des quatre enseignants.

Daniel est professeur d'éducation physique depuis 16 ans. Il a d'abord enseigné deux années au primaire, puis 14 années au secondaire. Depuis sept ans, il oeuvre dans une école de la ville de Québec dont la clientèle est constituée essentiellement d'élèves des secondaires 3 à 5 (14 à 18 ans) qui proviennent d'un milieu socio-économique défavorisé. Actuellement, il enseigne aux élèves de secondaire 5 (16 à 18 ans) dans des cours réguliers ou des programmes « option sport ».

Daniel conçoit l'éducation physique comme une matière principale d'une grande utilité. Il considère d'ailleurs que l'éducation physique intervient beaucoup dans le

développement et l'épanouissement des enfants et adolescents. Il participe aux activités interscolaires comme intervenant et assiste comme spectateur à des compétitions dans lesquelles sont impliqués certains de ses élèves. Il est également actif au sein de sa commission scolaire. À titre d'exemple, il a rédigé un cahier pédagogique en éducation à la santé que tous ses collègues peuvent utiliser pour le cours de conditionnement physique. Enfin, Daniel est encore à 38 ans un athlète de niveau international admiré par ses élèves. Au moment de la réalisation de cette étude, il était champion du monde en double à la balle au mur.

Richard est professeur d'éducation physique depuis 15 ans. Il enseigne dans une école secondaire de la ville de Trois-Rivières à des élèves qui proviennent d'un milieu socio-économique relativement élevé. Cette école accueille des élèves de 11 à 18 ans répartis dans tous les niveaux du secondaire (1 à 5). Depuis le début de sa carrière professionnelle, Richard a été en charge des élèves des groupes réguliers du secondaire 3 (14-15 ans). De plus, à l'extérieur de l'école, il a été entraîneur en hockey sur glace pendant une quinzaine d'années.

Richard pense que les jeunes ne sont pas assez actifs et qu'ils délaissent les sports pour lesquels l'investissement personnel est important. À cet égard, il considère que les jeunes doivent avant tout s'amuser. C'est pourquoi dans ses cours, il privilégie le jeu. Son enseignement est axé sur des modèles d'entraînement sportif où il met en place des situations basées sur l'apprentissage de gestes techniques et de tactiques collectives et individuelles. Il organise aussi des tournois et des matchs au sein de ses classes pour favoriser l'aspect compétitif de l'activité sportive, un élément primordial à ses yeux.

Irène est professeure d'éducation physique depuis 12 ans. Elle évolue au sein d'une école secondaire de la ville de Trois-Rivières. Les élèves qui fréquentent cette école sont issus d'un environnement socio-économique plutôt défavorisé. Elle enseigne aux élèves des secondaires 2, 3 et 4 (13 à 16 ans). Avant de devenir professeure, Irène a enseigné le conditionnement physique pendant 10 ans.

Irène conçoit les cours d'éducation physique comme un exutoire qui permet aux élèves de dépenser l'énergie retenue pendant les autres cours de leur programme d'étude. Elle privilégie donc une approche ludique axée sur le jeu.

Philippe est professeur d'éducation physique depuis 14 ans. Il a d'abord obtenu un baccalauréat en sciences de l'activité physique pour ensuite compléter une année d'études en psychopédagogie. Il a été entraîneur en athlétisme pendant 8 ans. Il enseigne dans la même école secondaire depuis neuf ans. Cette école de la ville de Québec, qui offre des programmes à tous les niveaux du secondaire, accueille surtout des élèves qui proviennent d'un milieu socio-économique élevé.

Philippe estime que l'éducation physique offre aux élèves l'occasion de se connaître, de se surpasser, de se confronter aux autres. Il insiste donc sur l'aspect «psychosocial» dans ses contenus tout en essayant de garder un certain niveau de pratique sur le plan moteur.

Élèves

Cent soixante trois élèves des niveaux secondaires 3, 4 et 5 ont été invités à raconter des situations de vie qui, selon eux, ont un lien avec ce qu'ils ont appris ou vécu en éducation physique. Ces élèves étaient issus de classes référées par les éducateurs physiques qui participaient au projet. L'étude fut réalisée auprès d'élèves du secondaire parce que ceux-ci ont une longue expérience de l'éducation physique à l'école et qu'ils peuvent, compte tenu de leur âge, exprimer par écrit leur point de vue de manière claire et précise.

Prélèvement des données

Perceptions des enseignants

Une entrevue semi-structurée a permis de prélever les perceptions des éducateurs physiques. Cette entrevue, d'une heure environ, a été réalisée à l'école, dans le milieu de travail de chacun des éducateurs physiques. L'entrevue semi-structurée a pour but de recueillir, au moyen d'échanges verbaux, les perceptions d'une personne sur un thème qui se rapporte à ce qu'elle vit dans un cadre spécifié. Un plan d'entrevue (Annexe 1) comportant des questions directrices guide l'interviewer dans l'entretien. Par ailleurs, des questions plus spécifiques et non préparées naissent tout au long de l'entrevue et sont inspirées de la nature des réponses de la personne interrogée. L'entrevue a permis aux éducateurs physiques de donner des précisions sur :

- leur programmation en éducation physique;
- les apprentissages visés à travers cette programmation;

- leurs justifications quant à l'importance de ces apprentissages;
- leurs stratégies pédagogiques pour favoriser ces apprentissages;
- leurs perceptions face aux apprentissages permanents des élèves;
- leurs perceptions relatives aux réinvestissements de leurs élèves;
- des situations où ils ont été témoins de réinvestissements faits par leurs élèves.

Perceptions des élèves

La technique des incidents critiques telle que présentée par Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) a été utilisée pour recueillir des descriptions d'événements significatifs pour les élèves. Le formulaire d'incidents critiques soumis aux élèves (Annexe 2) amenait ceux-ci à raconter, le plus précisément possible, un ou des événements qui s'étaient produits à l'extérieur du cours d'éducation physique et dans lequel ce qu'ils avaient fait avait un lien avec quelque chose qu'ils avaient appris ou vécu en éducation physique. De plus, ils devaient spécifier le lien qu'ils percevaient entre les événements racontés et ce qu'ils avaient appris ou vécu en éducation physique. Le prélèvement des incidents critiques fut réalisé lors de brèves rencontres d'une vingtaine de minutes, dans des locaux de classe, en l'absence du titulaire de classe et de l'éducateur physique de manière à ce que les élèves puissent s'exprimer librement et en toute confidentialité.

Analyse des données

Entrevues avec les enseignants

Le contenu des entrevues fut analysé selon un modèle ouvert (L'Écuyer, 1988) en fonction des questions posées à l'entrevue. Lors d'une première étape, le matériel fut réduit en petites unités de sens rassemblées pour chacune des questions de l'entretien. La seconde étape a permis la reconstruction et la synthèse de l'essence des propos des intervenants contenue dans les unités de sens; une étape nécessaire pour s'assurer que les éléments étaient bien à leur place.

Incidents critiques

Les situations de réinvestissement rapportées par les élèves ont également fait l'objet d'une analyse de contenu à modèle ouvert qui a fait apparaître deux typologies. La première présente des catégories d'activités dans lesquelles les élèves perçoivent un réinvestissement. Elle décrit ainsi l'univers des réinvestissements. La deuxième comporte les catégories d'apprentissage que les élèves estiment réinvestir. Le regroupement des éléments qui constituent chacune de ces deux typologies a été réalisé sur la base d'un consensus entre deux analystes. La validité des typologies a été établie en trois étapes. Lors d'une première étape, deux chercheurs ont classé, d'un commun accord, la totalité des événements racontés par les élèves. À la deuxième étape, un test de fidélité a été réalisé par un troisième chercheur non impliqué dans l'élaboration des typologies. Lors de la troisième étape, les trois chercheurs ont affiné les typologies en corrigeant au besoin les appellations des catégories et sous-catégories en vue d'obtenir

un consensus sur le classement des événements qui étaient source de désaccords lors du test de fidélité.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés selon deux volets. Nous décrivons d'abord la conception que chaque éducateur physique a de l'éducation physique. Nous exposons ensuite les résultats relatifs aux incidents critiques racontés par les élèves. Cette séquence devrait nous permettre de nous faire une idée assez précise de la pratique pédagogique de chacun des enseignants et par la suite, de faire des liens avec les situations de réinvestissement relatées par les élèves .

Conception de Daniel

Le conditionnement physique à des fins d'éducation à la santé

Daniel croit fermement qu'il est nécessaire de prendre soin de son corps et de sa santé. De plus, il est convaincu que le conditionnement physique a des répercussions positives sur la vie quotidienne des individus. Il essaie donc de transmettre ces deux convictions à ses élèves en employant diverses stratégies. Il utilise par exemple des tests de condition physique pour situer leur niveau de santé. Il leur donne également de nombreux exemples de vie dans lesquels ils peuvent profiter des effets bénéfiques de leurs cours d'éducation physique: « *si en hiver tu tombes en panne en voiture (...) le prochain village est à 2 kilomètres. Es-tu capable de marcher 2 kilomètres ?* ». Il privilégie aussi des stratégies pédagogiques comme des devoirs actifs (exercices musculaires à faire à la maison) ou des jeux compétitifs pour obliger et stimuler la participation de ses élèves : « *j'ai l'heptathlon, parce qu'il leur faut de la compétition.*

Ils sont tous en équipe de 6, avec une personne qui va vérifier les résultats des autres et là ça embarque ». Enfin, il leur donne parfois des travaux écrits comme la rédaction d'un texte sur un thème lié à la santé pour les amener à parfaire leurs connaissances dans cette matière.

En fait, Daniel souhaite que ses élèves apprennent à connaître leur corps, qu'ils reconnaissent l'importance du conditionnement physique et soient conscients de leur niveau de condition physique. Cependant, il croit que seuls les plus sportifs retiennent et réinvestissent des notions apprises lors des cours, pour améliorer leur condition physique. Il estime notamment que les élèves sportifs se souviennent davantage des notions enseignées relatives à la fréquence cardiaque et mettent en pratique les principes qu'il leur a enseignés pour réaliser des exercices en toute sécurité. Quant aux jeunes non sportifs, il ne se fait pas d'illusion quant à l'effet qu'il a sur eux.

Daniel est parfois témoin de réinvestissements réels que font certains élèves. Ainsi, plusieurs lui demandent des renseignements pour s'entraîner ou mettent en pratique des notions dans les activités du midi à l'école ou dans le programme sportif interscolaire. D'ailleurs, 16 incidents critiques, soit 21% des situations de réinvestissement racontées par les élèves de Daniel, concernent explicitement le conditionnement physique ou l'éducation à la santé. Dans ces récits, certains révèlent qu'ils adoptent, dans leur vie de tous les jours, des comportements de santé enseignés lors des cours. D'autres évoquent l'utilisation délibérée de certaines techniques ou exercices spécifiques à l'entraînement. Voici quelques exemples qui résument une partie des incidents critiques rapportés par les élèves : « *à chaque fin de cours, Daniel,*

nous lit un des clins d'œil santé. Celui sur l'eau m'a vraiment marqué. J'ai pris l'habitude de boire beaucoup d'eau même quand je ne fais pas de sport » ; « je vais à la piscine 2 à 3 fois par semaine avec mes amis pour me garder en forme et pour me détendre. Daniel nous dit toujours qu'il faut rester en forme, qu'il faut faire de l'exercice. Alors, c'est cela que je fais et je me sens mieux » ; « le soir, pour me garder en forme, je fais des redressements assis, des push-ups et ensuite je fais une pause de 30 secondes et je recommence. C'est grâce au conditionnement physique que j'ai appris l'entraînement et les étirements pour les muscles les plus importants » ; « le professeur nous dit toujours que le cardio est super important et depuis qu'il nous raconte ceci, le matin en me rendant à l'école et aussi en passant le journal, je m'étire et je cours pour avoir un bon système cardio et pour être plus en forme ».

Le volley-ball, le badminton et le basket-ball : des sports qui permettent des apprentissages à réinvestir dans la vie courante

Pour Daniel, il importe que ses élèves utilisent à l'extérieur de l'école ce qu'ils apprennent dans des activités sportives. À cet égard, il estime que les habiletés motrices développées en éducation physique et la socialisation qui découlent de la pratique d'activités sportives peuvent être utiles dans différentes situations de vie. Daniel se sert donc du volley-ball, du basket-ball et du badminton comme moyens d'action. Sa programmation dans ces activités est axée sur l'apprentissage technique par la répétition d'une routine d'exercices. Les situations de match représentent le lieu privilégié pour favoriser la socialisation des élèves. De façon plus spécifique, il accorde 70% des points

à la maîtrise d'habiletés techniques et 30% à la qualité de la participation des élèves dans ces activités.

Daniel espère que ses élèves prennent conscience de l'importance d'être habiles sur le plan moteur mais il n'en est pas certain. Il est cependant catégorique sur le fait que ses élèves réinvestissent dans la vie de tous les jours, sans même s'en rendre compte, ce qu'ils ont appris en éducation physique. Il leur mentionne d'ailleurs parfois l'utilité de ce qu'ils apprennent : *« vous ne vous en rendez pas compte mais quand vous allez arriver à conduire une voiture, la voiture qui est là-bas, vous allez évaluer si vous avez le temps de passer ou pas, comme pour le ballon en basket-ball »*. Par ailleurs, Daniel croit que certains élèves pratiquent, à l'extérieur du cadre de l'école, des activités sportives apprises en éducation physique. Cependant, il avoue qu'il n'est pas témoin de ces situations. Il peut difficilement le vérifier sauf chez les élèves qui pratiquent des activités sportives interscolaires.

Sur les 77 incidents critiques racontés par les élèves de Daniel, neuf portent sur des réinvestissements liés au basket-ball et cinq sur le volley-ball. Il n'en existe aucun sur le badminton. Certains élèves disent réutiliser des techniques spécifiques au volley-ball ou au basket-ball lors de matchs se déroulant dans un réseau compétitif formel. D'autres affirment qu'ils mettent ces techniques en pratique lors de matchs à caractère ludique disputés entre amis ou membres d'une même famille. Enfin, certains révèlent qu'ils peuvent jouer au volley-ball ou au basket-ball avec des amis parce qu'ils ont appris les règlements à l'école. Quelques exemples d'incidents critiques permettent de voir ce que les élèves réinvestissent : *« j'ai joué au basket-ball avec mes amis cet été*

(...) avec ce que j'ai appris en éducation physique, j'ai pu pratiquer en dehors » ; « dans un tournoi de volley-ball, j'ai adopté les trucs appris en éducation physique dans l'étape volley-ball. J'ai bien fait de pratiquer mes smashes et mes spikes car je me sentais plus à l'aise » ; « je joue depuis 5 ans dans l'équipe interscolaire en volley-ball (...) l'éducation physique m'a permis de connaître ce sport et de me perfectionner » ; « j'ai participé à un camp d'entraînement de soccer avec des gens que je ne connaissais pas (...) le lien est que j'ai appris à développer mon sens de la coopération, à travailler en respectant les autres de mon entourage en éducation physique et j'ai dû les réutiliser ».

Conception de Richard

Enseigner l'éducation physique à des fins ludiques

Selon Richard, il est important d'être à l'écoute de ses élèves et de respecter leurs intérêts. À cet égard, il affirme que les jeunes préfèrent les situations de jeu aux activités d'apprentissage technique dans lesquelles ils ont l'air de souffrir. Il privilégie donc le jeu lorsqu'il enseigne des activités telles le badminton, le volley-ball, le basket-ball et le soccer: *« j'aime mieux passer tout de suite à l'échange, les mettre en situation de jeu, les faire jouer avec leurs copains, leurs copines, les faire jouer en équipe »*. De plus, Richard estime que les jeunes doivent vivre des moments de compétition parce qu'ils y sont confrontés en permanence dans leur vie. Enfin, il considère tout de même que les élèves doivent maîtriser certaines techniques et stratégies et avoir une

connaissance fonctionnelle des règlements de jeu. Cela s'avère nécessaire pour qu'ils développent le goût de l'activité.

Richard est persuadé que certains jeunes retiennent ce qu'ils ont appris en éducation physique et se servent des différentes techniques et stratégies enseignées en cours. Cependant, cette réutilisation lui semble plus incertaine pour les élèves qui ont plus de difficultés.

Par ailleurs, Richard se dit témoin de situations de réinvestissement lors des activités du midi qu'il organise. Il a ainsi pu constater que ses élèves reprenaient certaines notions et stratégies de jeu qu'il leur avait enseignées : *« je leur parlais souvent de la communication, d'appeler les balles à l'extérieur. Le midi, je m'aperçois qu'ils se sont fait des équipes, qu'ils se parlent, qu'ils communiquent quand ils laissent tomber la balle »* ; *« je parle de stratégies dans les cours, qu'ils mettent en application, comme le W en volley-ball »*.

La plupart des situations de réinvestissement racontées par les élèves de Richard réfèrent à des contenus d'apprentissage technique comme la touche ou la manchette au volley-ball. Ils font également référence aux règles du jeu. Voici quelques exemples d'incidents critiques qui illustrent ces tendances : *« je suis allé jouer au badminton avec mes amis. Nous avons eu beaucoup de plaisir à jouer car nous connaissions les règles et les techniques de jeu »* ; *« je joue au basket-ball avec mes amis. Nous faisons des tournois et je me sers des techniques que j'ai apprises en éducation physique, comment lancer, comment placer mes pieds, les règlements »* ; *« cet été, j'ai joué au volley-ball.*

Il a fallu que j'utilise les techniques que j'ai apprises lors du cours d'éducation physique ».

Enseigner la musculation à des fins de préparation à la performance

Richard déplore le fait que les jeunes du secondaire veulent avoir des résultats tangibles en conditionnement physique tout en faisant le moins d'efforts possible. Selon lui, cette recherche de facilité amène des adolescents à faire des choix plus ou moins appropriés dans la gestion de leur santé. À cet égard, il condamne l'utilisation des stéroïdes anabolisants et les méthodes d'entraînement axées sur le développement de l'hypertrophie musculaire et considère qu'il doit aider les jeunes à s'entraîner de façon adéquate pour améliorer leur performance sans nuire à leur santé.

Richard désire surtout sensibiliser ses élèves à l'importance de l'entraînement en salle, spécialement pour ceux qui pratiquent des activités sportives. De façon plus spécifique, il veut que ses élèves apprennent à utiliser les différents types d'appareils en toute sécurité, qu'ils connaissent des méthodes d'entraînement adéquates et qu'ils soient avertis des dangers potentiels de certaines autres. Cependant, il semble, à l'écouter, que ses cours de musculation ont une orientation de préparation à la performance qui sied davantage à ceux qui pratiquent des sports de compétition qu'aux autres. Ainsi, il parle souvent de l'importance de la musculation en faisant allusion aux besoins des sportifs, notamment à l'importance de l'entraînement hors saison. De plus, il raconte qu'il passe en revue avec les élèves les différents types d'entraînement en fonction du sport pratiqué. Il leur fait également faire des tests cognitifs sur différents thèmes comme

l'alimentation pour les sportifs, les stéroïdes, les différents groupes musculaires. Les propos de Richard laissent croire qu'il privilégie nettement la transmission de connaissances pour inciter ses élèves à l'action. En fait, il essaie davantage de leur faire prendre conscience de l'importance de s'entraîner plutôt que de les placer en situation réelle d'entraînement. D'ailleurs, il leur suggère de consulter un spécialiste en conditionnement physique s'ils veulent s'entraîner.

Richard pense que ses élèves retiennent ce qu'il leur enseigne. Selon lui, les jeunes qui font partie d'une équipe sportive réinvestissent ce qu'il leur transmet sur la musculation et le conditionnement physique. Il suppose également que plusieurs d'entre eux s'entraînent à la maison mais il n'en a pas l'assurance. Sur les 51 situations de réinvestissement révélées par les élèves, une seule était en relation avec les cours de musculation.

Conception d'Irène

La natation : un moyen pour profiter de l'eau du Québec

Irène pense que la natation est la discipline la plus importante en éducation physique parce que le Québec compte de nombreux cours d'eau. L'apprentissage de la natation lui semble donc incontournable : « *à un moment ou à un autre, ils vont se retrouver dans une situation où ils vont être confrontés à l'eau* ». Selon elle, la natation est également un bon moyen pour travailler sur l'estime de soi des jeunes et leur apprendre à se respecter les uns les autres puisqu'il est difficile de se cacher physiquement dans une piscine.

À travers la natation, elle désire leur apprendre les techniques de bases des nages codifiées, la réglementation ainsi que certaines habiletés aquatiques comme le plongeon ou la nage en eau profonde. De manière plus spécifique, elle leur fait faire beaucoup d'éducatifs et essaie de rendre l'activité la plus plaisante possible en variant les contenus : *« habituellement, je termine par des plongeurs sur le tremplin, des techniques de plongeon, des concours de bombe. Il faut que l'on rende cela très, très intéressant car ce n'est pas évident avec les adolescents ».*

Selon elle, tous les élèves retiennent ou réinvestissent quelque chose appris au cours de natation mais les niveaux d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous : *« la championne canadienne, elle a appris à enseigner des éducatifs tandis que celle qui ne savait pas nager la tête dans l'eau, elle a appris à mettre la tête dans l'eau ».* Par ailleurs, Irène avoue qu'elle n'a pas vraiment été témoin de situations où ses élèves réinvestissaient ce qu'elle leur a montré puisqu'elle n'est pas là pour le voir.

Sur les 62 événements racontés par les élèves d'Irène, huit portent sur la natation. Ces événements parlent essentiellement de réutilisation de techniques de nage : *« cet été, je me suis baigné chez un de mes amis et je lui ai montré la technique de la brasse. Grâce à mon cours d'éducation physique, j'ai pu enseigner la brasse à mon ami » ; « je suis allée à un lac près de Victoriaville et nous avons décidé de traverser le lac à la nage (...) je me suis rappelé que dans mes cours de piscine, on allait plus vite sur le dos et cela demandait moins d'effort » ; « j'ai appris plusieurs styles de nage à la piscine en éducation physique. Et cet été, je les ai pratiqués dans la piscine ».*

Le badminton : un sport à connaître pour le pratiquer

En badminton, Irène désire que ses élèves apprennent les bases techniques (coup droit, revers, service court et service long) et les règlements. La pertinence de ces contenus n'a rien à voir avec l'utilisation éventuelle que les élèves peuvent faire de cette activité. En fait, elle leur propose ce programme uniquement pour qu'ils aient les habiletés nécessaires pour suivre les autres cours de badminton qui sont dispensés dans les années ultérieures ; le programme de badminton étant réparti par les professeurs sur les cinq années de secondaire. De manière plus spécifique, elle privilégie les éducatifs techniques et questionne ses élèves sur les raisons de leur échec lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Elle donne beaucoup d'explications techniques sur les coups et les élèves tentent de reproduire le modèle gestuel qu'elle leur propose. Elle tente aussi de les responsabiliser en leur faisant faire une auto-évaluation sur leur niveau d'engagement dans le jeu.

Irène pense que ses élèves retiennent les éléments techniques appris en cours. Cependant, ce n'est qu'une présomption car elle n'a jamais été témoin de situations de réinvestissement. Elle avoue d'ailleurs qu'elle ne s'est jamais préoccupée de cet aspect : *« ce n'est pas le genre de questions que je me pose »*.

Dix des 62 récits de réinvestissement des élèves d'Irène sont associés au badminton. Ces récits font exclusivement référence à l'apprentissage de techniques spécifiques ou de règlements de jeu : *« j'ai joué au badminton avec un ami (...) En éducation physique, on avait appris les techniques donc on était meilleur qu'auparavant »* ; *« avec ma famille, on jouait au badminton. J'ai fait plusieurs points,*

ce qui a fait gagner mon équipe. Si je n'avais pas fait de badminton en éducation physique, on aurait peut-être pas gagné » ; « j'ai joué au badminton avec mon père et je lui ai expliqué tous les règlements que j'avais appris à l'école ».

Le conditionnement physique et la musculation : des activités d'entretien bonnes pour la santé

Selon Irène, la pratique d'activités physiques permet aux élèves d'être bien dans leur peau et les aide dans leur estime de soi. Elle désire donc, par l'enseignement d'activités de conditionnement physique, les aider à se sentir bien physiquement et être en santé. Plus spécifiquement, elle leur enseigne les composantes d'une séance d'entraînement en endurance et en musculation et leur fait vivre ce genre d'entraînement. Elle leur donne aussi des exemples de mini-programmes d'entraînement à faire chez soi. Enfin, elle leur donne de courtes séances théoriques sur la nutrition et la saine alimentation.

Irène pense que ses élèves retiennent ce qu'elle leur enseigne en conditionnement physique. En fait, elle croit qu'elle les amène à être davantage conscients de leur corps et de leur mauvaise alimentation : *« quand ils se promènent avec une galette ou une poutine, ils me disent, je sais que ce n'est pas bien, tu me l'as dit... »*. Par contre, elle ne sait pas jusqu'à quel point ils sont prêts à s'engager pour être plus actifs et avoir de meilleures habitudes de vie. De plus, elle n'a pas été témoin de situations de réinvestissement en matière de conditionnement physique et santé.

Seulement quatre situations de réinvestissement racontées par les élèves d'Irène portent sur le conditionnement physique et la musculation. Ces récits font généralement référence aux mouvements appris en éducation physique. Voici quelques incidents critiques permettant d'identifier le type de réinvestissement que les élèves font des notions apprises en conditionnement physique: *« lors de mon voyage à Cuba avec ma classe, le matin nous faisons du workout dans la piscine et les mouvements utilisés étaient ceux enseignés par notre professeur »* ; *« je soulève des poids et des haltères durant mes loisirs à la maison. J'utilise les mêmes techniques qu'en cours de musculation en éducation physique »*.

Le volley-ball : activité sociale et familiale

Selon Irène, le volley-ball est une activité familiale que l'on retrouve souvent dans les fêtes de famille. Ainsi, il est important que les jeunes apprennent à jouer au volley-ball car ils vont y être souvent confrontés. Dans cette optique, elle privilégie le jeu, le fait qu'ils soient en mouvement permanent : *« je préfère les mettre en situation, je n'ai pas tellement d'éducatifs »*. Pour cela, elle les met en situation rapidement ; elle adapte la hauteur du filet, les dimensions du terrain et le nombre de joueurs : *« je fais du volley-ball adapté...ils sont tous en situation de jeu, je les place 4 par 4 »*. Néanmoins, elle désire leur apprendre certaines bases techniques de l'activité volley-ball comme la touche, la manchette : *« je donne une petite notion théorique... comment on place les mains, les bras »*. Elle responsabilise ses élèves en leur permettant de s'auto-évaluer sur

des points techniques et sur la participation : c'est pour elle une façon de les rendre plus actifs dans l'activité.

Irène pense que les jeunes retiennent un certain nombre de choses par rapport à ce qu'elle leur a appris en volley-ball. Elle croit également qu'ils réinvestissent volontiers ce qu'elle leur a enseigné. En fait, elle a été témoin de situations de réinvestissement lorsque les élèves pratiquent à l'extérieur sur les activités du midi. C'est facile pour elle de le voir parce qu'il y a un terrain de volley-ball dehors disponible dès le printemps.

Les élèves d'Irène ont raconté 14 histoires sur le volley-ball, ce qui représente 23% de la totalité des événements. La plupart parlent de techniques de jeu et de règlements de jeu. Par ailleurs, ils pratiquent souvent le volley-ball dans un contexte familial. Voici quelques exemples de récits écrits par les élèves : *« personne ne connaissait les règlements pour jouer au volley-ball et si je ne les avais pas appris en éducation physique, on aurait pas pu jouer » ; « j'ai appliqué concrètement la technique du volley-ball lors de mon voyage à Cuba. Nous avons fait un match avec des amis en suivant les règles pour le pointage et les techniques pour la touche, la manchette et le service » ; « lors d'une rencontre familiale, nous avons participé à un tournoi de volley-ball (...) j'ai pu mettre en application les techniques apprises pour soutenir mon équipe. Je savais les règlements et les points techniques importants de ce sport par mes cours d'éducation physique ».*

Les activités extérieures pour décompresser

Irène pense que les jeunes, ont besoin en fin d'année, de se défouler, de se « déstresser » de leur année scolaire : « *c'est la dernière période des examens, puis, cela leur permet de libérer leur superflu, leur trop plein* ». Ainsi, elle désire que ses élèves prennent du plaisir en participant aux activités continuellement. Pour cela, elle privilégie l'auto-évaluation pour tout ce qui est implication dans le cours et participation sur le terrain. Les jeunes ont aussi le choix de l'activité afin d'accentuer la participation. Elle veut également les responsabiliser à travers tout cela. Irène pense que si les jeunes s'amuse, alors, ils vont reprendre les activités qu'ils ont faites pendant ce cours. Elle a été témoin de situations de réinvestissement lorsque les élèves pratiquent à l'extérieur lors des activités du midi qui sont principalement des sports collectifs (volley-ball, basket-ball, soccer). Elle suppose aussi qu'elle pourrait voir plus de choses si elle était coach en volley-ball lors de matchs par exemple.

Conception de Philippe

Le conditionnement physique : un moyen de développer le goût de l'effort et les capacités physiques

Selon Philippe, les jeunes ne développent pas le goût de l'effort parce qu'ils ne sont pas suffisamment sollicités. Il estime donc important de leur faire vivre des activités de conditionnement physique d'intensité modérée en pleine nature pour qu'ils prennent conscience de la beauté de cette nature, de leurs capacités et développent de l'aisance à l'effort.

De façon plus spécifique, ses élèves réalisent une évaluation diagnostique de leur condition physique. Ils participent ensuite à des activités d'endurance, pratiquées à l'extérieur et par tout temps. À la fin de l'étape, ils sont réévalués pour actualiser leur progression.

Philippe pense qu'il y a des élèves qui réinvestissent ce qu'ils apprennent et les capacités qu'ils développent en conditionnement physique. Cependant, il ne sait pas jusqu'à quel point les élèves sont influencés par les cours de conditionnement physique : *« je ne sais pas à quel point on accroche les jeunes avec cela »*. Il reçoit souvent des témoignages d'élèves qui lui disent que cela les aide dans leur pratique extra-scolaire. Par contre, il est conscient que ceux qui ne font pas de sport et qui ne voient pas l'intérêt du conditionnement physique pour leur santé retirent peu de l'activité même si ce sont ces élèves qu'il souhaiterait le plus influencer : *« ceux-ci, je ne pense pas qu'ils retiennent grand-chose, mais ce sont ces gens là que l'on essaie d'aller chercher à travers le conditionnement physique »*. Enfin, il est lui-même témoin de situations de réinvestissement à l'école, notamment lorsque les élèves s'étirent avant d'aller courir ou prennent leur fréquence cardiaque.

Sur les 73 histoires racontées par les élèves de Philippe, 18 (soit 25%) font référence au conditionnement physique. Voici quelques exemples de récits racontés par les élèves : *« j'ai du courir un matin pour rattraper mon bus car je ne voulais pas le manquer. Alors je me suis rappelé le 3 kilomètres couru en éducation physique. J'ai appris en éducation physique comment courir un maximum de temps tout en gardant un bon moral et c'est grâce à cela que je suis arrivé à temps pour mon bus »* ; *« lorsque je*

cours, je me fatigue très vite normalement mais en suivant les cours d'éducation physique, je sais maintenant comment faire pour moins me fatiguer » ; « lors d'une randonnée en bicyclette, j'étais très essoufflé vers les derniers kilomètres. Alors, je me suis souvenu d'une technique de respiration lors d'un cours d'éducation physique qui consistait à expirer 2 fois et à inspirer une longue fois. Cela m'a aidé à soutenir mon effort ».

Le volley-ball, le badminton et le basket-ball pratiqués à des fins socialisantes

Pour Philippe, les jeunes ne se respectent pas assez tant verbalement que physiquement. Ainsi, il veut leur faire prendre conscience que pour profiter pleinement d'une activité sportive comme le volley-ball, le basket-ball ou le badminton, il faut savoir se respecter les uns les autres, malgré les différences et prendre des initiatives pour le bien du groupe. Il souhaite également que ses élèves aient une connaissance fonctionnelle des règlements et soient suffisamment habiles pour pratiquer éventuellement ces activités dans d'autres circonstances.

De manière plus explicite, Philippe fait beaucoup de discours explicatifs sur les règlements et les points stratégiques ainsi que sur le respect et la responsabilisation. Par ailleurs, les élèves réalisent énormément d'exercices techniques et sont très vite mis en situation grâce à des routines et de nombreuses séquences de jeux.

Selon Philippe, certains élèves prennent conscience de l'importance de fonctionner adéquatement pour permettre à tout le monde de progresser. Pour ceux qui ne voient aucun intérêt dans l'activité, c'est plus difficile, voire impossible. Il estime

également que les jeunes progressent sur le plan moteur et que pour les meilleurs, le volume de pratique leur permet de jouer adéquatement.

Philippe croit que les jeunes réinvestissent ce qu'ils apprennent surtout sur le plan du respect de l'autre. Il a d'ailleurs été témoin de situations sur l'heure du midi car il est possible de réserver des terrains pour jouer au badminton ou au volley-ball : *« sur le plan moral, j'en vois certains changer leur comportement au cours de l'année et prendre l'initiative de créer des équipes égales... des gens pour qui le volley-ball n'avait aucun attrait et tout d'un coup tu les vois une douzaine dans le gymnase pour jouer »*.

Sur les 73 histoires racontées par les élèves de Philippe, 26 portent sur le volley-ball, 6 sur le badminton et 14 sur le basket-ball. Ces activités sportives représentent 63% des événements racontés. Voici quelques exemples d'incidents critiques pour illustrer le propos : *« je suis dans l'équipe interscolaire de volley-ball. C'est ma première année et quand je suis rentrée dans l'équipe, je me sentais nulle et j'avais l'impression d'être toujours une coche en dessous des autres. Mais en éducation physique, notre professeur nous a montré et lorsque je suis arrivée à ma pratique d'interscolaire, j'avais une meilleure technique »* ; *« c'était un lundi soir, et comme d'habitude mon père allait jouer au badminton avec ses trois amis sauf, qu'un était malade, alors je me suis proposé. Une chance que j'avais déjà joué au badminton en éducation physique, sinon on se serait fait battre facilement »* ; *« c'était cet été, je jouais au basket-ball dehors avec quelques-uns de mes amis. Il y avait de meilleurs joueurs et des moins bons, alors je donnais la balle aux moins bons pour qu'ils puissent*

s'améliorer. On m'a appris en éducation physique à donner la balle aux autres plutôt que de la garder pour moi ».

Le soccer et la balle-molle : activités ludiques

Philippe juge qu'il est important que les jeunes restent sur une bonne impression vis à vis de leur cours d'éducation physique. Il désire également que ses élèves puissent répéter l'activité en dehors des cours. Dans cette optique, il souhaite qu'ils aient du plaisir dans les activités soccer et balle-molle. Ainsi, il favorise principalement le jeu sans donner d'éducatifs à caractère technique.

Philippe pense que les jeunes réinvestissent ce qu'ils ont appris dans les activités soccer et balle-molle. Certains prennent même l'initiative de refaire ces activités collectives en dehors du cours : *« on en voit qui commencent à penser à se forger une équipe pour faire ce genre d'activité en dehors du cours »*. Philippe a été témoin de situations où ses élèves reprennent les activités soccer et balle-molle surtout sur l'heure du midi.

Situations de réinvestissement révélées par les élèves

L'analyse des événements rapportés par les élèves a permis de faire émerger deux typologies. La première typologie comporte cinq catégories d'activités dans lesquelles des élèves disent avoir réinvesti quelque chose qu'ils ont appris ou vécu en éducation physique. La seconde typologie comprend 6 catégories de réinvestissement

qui représentent ce que les élèves estiment avoir réinvesti dans ces activités. Les catégories d'activités et de réinvestissement sont présentées au Tableau 1.

Tableau 1
Typologies d'activités et de réinvestissement

Catégories d'activités	Catégories de réinvestissement
Activités de loisir	Habilités motrices
Activités de compétition	Capacités physiques
Activités de travail	Connaissances
Activités de transport	Habilités d'entraînement
Activités domestiques	Comportements de santé
	Comportements psychosociaux

Catégories d'activités

Une **activité de loisir** est une activité physique réalisée dans un but récréatif ou de conditionnement physique sans cadre institutionnalisé compétitif. Les exemples suivants sont représentatifs de cette catégorie d'activités : « *je m'entraîne régulièrement dans un centre de gym* »; « *pendant les vacances, je fais du jogging* »; « *j'ai été faire du badminton avec mon frère* »; « *cet été, j'ai joué au volley-ball lors d'un party de piscine* ».

Une **activité compétitive** se pratique dans un cadre institutionnalisé codifié amenant les jeunes à vivre de la compétition sportive : « *je m'entraîne dans l'équipe d'athlétisme de l'école* »; « *je joue au basket-ball interscolaire cadette 2A* ».

Une **activité domestique** est liée aux tâches à réaliser dans l'environnement domiciliaire : « *chaque matin, de bonne heure, je vais promener ma chienne* »; « *j'ai déménagé l'an dernier* ».

Une **activité de transport** correspond à une situation où le jeune se déplace en marchant, en courant ou à vélo de façon utilitaire pour se rendre à un endroit précis : « *je marche tous les jours pour aller et revenir de l'école* ».

Une **activité de travail** est liée à un emploi ou à des activités académiques : « *cet été, j'ai travaillé pour un employeur* »; « *je distribue mon journal en joggant* »; « *lorsque j'étais en équipe en science physique...* », « *dans les travaux en équipe à l'école...* »

Catégories de réinvestissement

Le réinvestissement d'une **habileté motrice** est noté lorsque l'élève fait référence à des exécutions motrices techniques ou tactiques, acquises ou pratiquées en éducation physique : *« j'ai utilisé les techniques de badminton que j'ai apprises en cours d'éducation physique » ; « en éducation physique, nous avons appris comment faire des manchettes, touches, services ».*

Le réinvestissement d'une **capacité physique** est noté lorsque l'élève dit avoir mobilisé des ressources bioénergétiques développées en éducation physique pour réaliser une tâche : *« je me sers quotidiennement de mon endurance en marchant pour aller à l'école ou la course lorsque j'ai besoin de courir » ; « pour les escaliers, ma meilleure condition physique m'aide beaucoup » ; « en éducation physique, ils m'ont appris à être plus résistant malgré ma fatigue et je m'en sers en compétition ».*

Le réinvestissement d'une **connaissance** est noté lorsque l'élève dit utiliser des informations transmises en éducation physique telles les règlements d'un sport, pour réaliser une activité : *« nous avons pu jouer car nous avons appris les règles au cours » ; « avec ce que j'ai appris, j'ai pu aider ma famille à jouer » ; « je savais ce qu'étaient les manchettes, les touches ainsi que les positions sur le terrain, cela m'a aidé ».*

Le réinvestissement d'une **habileté d'entraînement** est noté lorsque l'élève dit utiliser dans diverses situations, des exercices ou tâches liés à l'entraînement physique appris ou vécus au sein du cours : *« en éducation physique, j'ai appris les étirements essentiels avant un exercice physique » ; « en éducation physique, on nous a toujours dit*

de bien nous échauffer avant un exercice » ; « j'ai appris les méthodes d'entraînement à l'école et je m'en sers pour augmenter mes performances ».

Le réinvestissement d'un **comportement de santé** est noté lorsque l'élève dit faire des actions bénéfiques pour sa santé qui sont inspirées de ce qu'il a appris ou vécu en éducation physique : *« chaque matin, je vais promener ma chienne et c'est comme cela que je me tiens en forme » ; « après ma course, j'étais fatigué alors j'ai mangé une banane » ; « en musculation, nous apprenions quels types d'aliments étaient bons à manger avant un sport. À partir de ce moment là, j'ai commencé à faire plus attention à ce que je mange avant une joute de basket-ball » ; « j'ai appris en éducation physique, que pour rester en forme, il faut faire beaucoup d'exercices. Alors, chez moi, je fais des exercices que j'ai appris à l'école ».*

Le réinvestissement d'un **comportement psychosocial** est noté lorsque l'élève met en pratique un comportement en rapport avec son développement personnel ou qui concerne sa relation aux autres : *« l'éducation physique m'a appris à avoir un bon esprit d'équipe et à persévérer » ; « c'est l'éducation physique qui m'a appris à avoir confiance, tout en faisant du sport » ; « on apprend à développer notre sens de la coopération ».*

À propos du transfert

Comme on peut le constater les catégories de réinvestissements évoquées par les élèves font d'avantage référence au transfert éloigné qu'au transfert rapproché défini par Royer (1979) puisque le transfert éloigné décrit une situation au cours de laquelle

l'information acquise à l'école est transférée à l'extérieur de l'école, dans des situations réelles de problèmes de la vie courante. De plus, il est intéressant de noter que les situations de travail, de transport et domestiques illustrent d'autant mieux le concept du transfert horizontal qu'elles sont éloignées du contexte initial. Quant aux deux activités de loisir et de compétition, elles illustrent le transfert vertical puisque le réinvestissement est étroitement lié au cours d'éducation physique (la situation initiale). De la même manière, les différents types de réinvestissement renvoient aux deux catégories de transfert : les habiletés motrices, les connaissances, les capacités physiques et les habiletés d'entraînement s'apparentent plutôt au transfert vertical tandis que les comportements de santé et les comportements psychosociaux se rapprochent du transfert horizontal.

Activités dans lesquelles les élèves réinvestissent ce qu'ils apprennent ou vivent en éducation physique

L'analyse des 263 situations de réinvestissement racontées par les élèves a permis de constater qu'ils réutilisent des notions ou habiletés acquises en éducation physique principalement dans des activités de loisir non structurées qu'ils font avec des amis ou des membres de leur famille (tableau 2). En fait, 73% des récits des élèves font référence à des activités à caractère ludique. Plus spécifiquement, les élèves pratiquent surtout le volley-ball, le badminton et le basket-ball. Par ailleurs, les élèves ont raconté peu de situations où les atouts développés en éducation physique leur ont été utiles dans des activités compétitives, de travail, de transport ou domestiques. Cette tendance est d'ailleurs observable dans les quatre milieux d'enseignement visités. Ainsi, les événements rapportés dans les activités de loisir représentent 74 % de tous les récits des élèves de Philippe, 86 % de ceux d'Irène et 92% de ceux de Richard. Quant aux élèves de Daniel, ils présentent un profil quelque peu différent. En effet, ils font davantage de liens entre l'éducation physique et les autres types d'activités. Ainsi, bien que 49% des propos des élèves de Daniel sont liés à des activités de loisir telles jouer au basket-ball ou au volley-ball entre amis, de nombreux récits témoignent de réinvestissements dans des activités compétitives (17%) comme les séances d'entraînement ou les matchs d'une équipe interscolaire, dans des activités de travail (22%) telles faire un devoir scolaire à deux, distribuer le journal ou ramasser des fraises, dans divers déplacements (11%) comme marcher ou aller à l'école en vélo.

Tableau 2

Répartition des événements racontés par les élèves de chaque enseignant selon des catégories d'activités

Enseignants	Catégories d'activités					Total
	Activités de loisir	Activités compétitives	Activités de travail	Activités de transport	Activités domestiques	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Daniel	38 (49)	13 (17)	17 (22)	8 (11)	1 (1)	77 (100)
Philippe	54 (74)	11 (15)	6 (9)	1 (1)	1 (1)	73 (100)
Irène	53 (86)	4 (7)	1 (1)	2 (3)	2 (3)	62 (100)
Richard	47 (92)	4 (8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	51 (100)
Total	192 (73)	32 (12)	24 (9)	11 (4)	4 (2)	263 (100)

Nature des réinvestissements rapportés par les élèves

L'analyse du contenu des récits des élèves a également permis d'identifier la nature des réinvestissements qu'ils disaient faire (Tableau 3). Les élèves semblent réinvestir surtout les habiletés motrices acquises en éducation physique. Ainsi, 44% des situations relatées portent sur le réinvestissement d'habiletés motrices de type technique qui sont principalement actualisées dans des activités de volley-ball, de badminton, de basket-ball et de natation. Voici quelques exemples qui illustrent les activités physiques citées : *« quand je joue au basket-ball avec mes amis dehors, on va mettre en pratique comment lancer, les techniques de base, ce que l'on a appris à l'école »*; *« avec mes amis, on a joué au volley-ball cet été et j'ai pu jouer parce qu'en éducation physique, ils nous l'ont montré et nous ont donné des trucs pour bien jouer »*; *« j'ai joué au badminton à l'UQTR avec mes amis et j'ai fait mes services et mes autres coups mieux que si j'étais au cours »*; *« cet été, j'ai joué au volley-ball avec mes cousins lors d'un party de piscine, il a fallu que j'utilise les techniques que j'ai apprises au cours »*; *« quand j'ai joué au basket-ball avec mon frère et mes amis, j'ai appliqué la tactique, le déplacement et l'envoi »*; *« j'ai joué au volley-ball dans une cour d'école un soir sur un terrain de sable. Pendant toute la partie, j'ai effectué plusieurs smashes, des touches et des manchettes »*; *« cet été, mes parents ont acheté une piscine (...) grâce au cours d'éducation physique, j'ai été capable d'appliquer les techniques du crawl et de la brasse apprises lors des cours de l'année précédente »*.

Quant aux autres catégories de réinvestissement, elles regroupent chacune moins de 15% des récits des élèves. De façon plus précise, 13% des histoires des jeunes concernent le réinvestissement de capacités physiques telle l'endurance cardiovasculaire : *« quand je fais du rollerblade (patins à roues alignées), le cours d'éducation m'aide pour le cardio »*; *« le cardio, ça m'aide pour mon souffle quand je fais du skate (planche à roulettes) »*; *« en allant patiner (patins à roues alignées) avec ma tante, l'éducation physique m'a aidé avec le cardio à tenir parce qu'il y avait beaucoup de côtes »*; *« le matin pour venir à l'école, je marche environ 3km, je fais l'aller-retour le midi et je marche encore au retour le soir. Cela prend une grande endurance pour faire tout cela »*; *« lorsque je cours le plus vite possible pour ne pas rater mon bus, je fais le lien avec les cours d'éducation physique, les sprints et les kilomètres de course qu'on a faits au début de l'année »*.

Par ailleurs, 13% des récits des jeunes révèlent l'apport de connaissances surtout associées à des règlements de jeu : *« j'ai été voir un match de soccer d'une de mes amies, je pouvais comprendre le jeu parce que nous avons appris certains règlements dans notre cours d'éducation physique »*; *« mes amis et moi, nous sommes allés jouer un match de basket-ball, à l'école on a appris les règlements du basket-ball, à compter les points »*; *« lors d'un party de volley-ball, on a joué dans un centre communautaire avec ma famille. Ils ne se souvenaient plus de quelques règlements, alors j'ai pu leur expliquer ce que j'avais appris dans mes cours d'éducation physique en volley-ball et on a pu jouer »*.

Tableau 3

Répartition des événements racontés par les élèves selon des catégories de réinvestissement et d'activités

Catégories d'activités	Catégories de réinvestissement						Total
	Habiletés motrices	Connaissances	Capacités physiques	Habiletés d'entraînement	Comportements de santé	Comportements psychosociaux	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Activités de loisir	101 (53)	31 (16)	9 (4)	23 (12)	17 (9)	11 (6)	192 (100)
Activités compétitives	15 (47)	1 (3)	5 (16)	6 (19)	3 (9)	2 (6)	32 (100)
Activités de travail	1 (4)	3 (13)	18 (75)	0 (0)	1 (4)	1 (4)	24 (100)
Activités de transport	0 (0)	0 (0)	2 (18)	1 (9)	2 (18)	6 (55)	11 (100)
Activités domestiques	0 (0)	0 (0)	1 (25)	1 (25)	2 (50)	0 (0)	4 (100)
Total	117 (44)	35 (13)	35 (13)	31 (12)	25 (10)	20 (8)	263 (100)

D'autres histoires (12%) font état du recours à des habiletés d'entraînement apprises en éducation physique. À titres d'exemples : *« je fais du vélo tout l'été et j'ai appris les méthodes d'entraînement en musculation à l'école, je m'en sers pour augmenter mes performance en vélo »* ; *« une fois par semaine, je suis des cours de danse. A chaque début de cours, mes amis et moi nous nous étirons afin de mieux s'échauffer pur pouvoir exécuter nos routines et sans que je puisse me blesser. Quand le cours est terminé, je m'étire de nouveau afin de décontracter mes muscles »*.

Il est également intéressant de constater que 10% des récits des élèves font référence à des comportements de santé : *« depuis que j'ai des cours avec Daniel, je traîne toujours ma bouteille d'eau quand je prends une marche, du patin ou de la bicyclette »* ; *« cela se passait lors d'une compétition d'athlétisme, après ma course, j'étais fatigué, alors j'ai mangé une banane »* ; *« au mois de décembre, quand nous étions en musculation, nous apprenions quels types d'aliments étaient bons à manger avant un sport. À partir de ce moment là, j'ai commencé à faire plus attention à ce que je mange avant une partie de basket-ball »*.

Finalement, 8% des incidents rapportés par les élèves illustrent le réinvestissement de comportements psychosociaux appris en éducation physique : *« en éducation physique, nous apprenons à travailler avec les autres dans le but de réussir. C'est comme mon emploi que j'ai fait cet été, il fallait qu'on s'entraide et qu'on communique pour arriver »* ; *« lorsque j'étais en équipe en science physique, je me suis fâché contre l'un de mes camarades car il a fait une erreur. Je me suis rappelé que ce*

même élève m'aide en éducation physique. Quand je ne saisi pas, il ne se fâche pas après moi. Je me suis rappelé que Daniel a dit que chaque personne dans une équipe pouvait se tromper. Il faut apprendre avec les autres comme on fait en équipe en éducation physique »; « j'ai joué au basket-ball dans la rue. J'aime jouer pour faire des points, donc je ne faisais pas de passe. Mais je me suis souvenu qu'il faut faire des passes à nos amis pour qu'ils nous en fassent aussi. Jouer en équipe, c'est important ».

Somme toute, comme le démontre les résultats du Tableau 4, les récits des élèves d'Irène et Richard évoquent principalement le réinvestissement d'habiletés motrices (58% et 59%) et de connaissances (18% et 23%). D'ailleurs, seulement 24% des propos des élèves d'Irène et 18% de ceux de Richard ont trait à d'autres types de réinvestissement. Quant aux élèves de Daniel et Philippe, leurs histoires couvrent une plus grande diversité de catégories de réinvestissement. Ainsi, 45% des récits des élèves de Philippe et 70% de ceux des élèves de Daniel ont trait à des réinvestissements de capacités physiques, d'habiletés d'entraînement, de comportements de santé ou de comportements psychosociaux.

Tableau 4

Répartition des événements racontés par les élèves de chaque enseignant selon des catégories de réinvestissement

Enseignants	Catégories de réinvestissement													
	Habilités motrices		Connaissances		Capacités physiques		Habilités d'entraînement		Comportements de santé		Comportements psychosociaux		Total	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Daniel	16	(21)	7	(9)	16	(21)	17	(22)	13	(17)	8	(10)	77	(100)
Philippe	35	(48)	5	(7)	11	(15)	6	(8)	9	(12)	7	(10)	73	(100)
Irène	36	(58)	11	(18)	3	(5)	7	(11)	1	(2)	4	(6)	62	(100)
Richard	30	(59)	12	(23)	5	(10)	1	(2)	2	(4)	1	(2)	51	(100)
Total	117	(44)	35	(13)	35	(13)	31	(12)	25	(10)	20	(8)	263	(100)

DISCUSSION

Les situations de réinvestissement ne se limitent pas à une acquisition reliée à un apprentissage moteur mais s'actualise par des comportements divers d'ordre psychologique, social et sanitaire. Cette diversité est intéressante et montre que les élèves font des liens concrets entre les acquisitions scolaires et la vie quotidienne. Ces apprentissages prennent donc du sens dans leur vie de tous les jours. Parallèlement, ces apprentissages semblent conditionnés par leur professeur. En effet, les élèves seraient fortement influencés par les conceptions de leur professeur. Il existerait donc un lien étroit entre les contenus pédagogiques proposés et les catégories d'activités et de réinvestissement.

Liens entre les contenus pédagogiques des enseignants et les incidents critiques relevés

De manière générale, les récits des élèves ont permis de constater qu'ils perçoivent des réinvestissements dans des activités de différentes natures (loisirs, compétitions, travail, transport et tâches domestiques). Il est intéressant de noter cette diversité dans la mesure où les élèves évoquent des réinvestissements dans des situations éloignées du contexte des cours d'éducation physique comme le travail, les tâches domestiques ou les déplacements.

Les histoires des élèves ont également permis d'identifier diverses catégories de réinvestissement, à savoir des habiletés motrices, des connaissances, des capacités physiques, des habiletés d'entraînement, des comportements de santé et des

comportements psychosociaux. Les situations de réinvestissement ne se limitent donc pas à une acquisition reliée à un apprentissage moteur mais s'actualise par des comportements divers d'ordre psychologique, social et sanitaire. Cette diversité montre que les élèves font des liens concrets entre les acquisitions scolaires et la vie quotidienne. Ces apprentissages prennent donc du sens dans leur vie de tous les jours.

Parallèlement, ces apprentissages semblent conditionnés par leur professeur. En effet, les élèves seraient fortement influencés par les conceptions de leur professeur. Il existerait donc un lien étroit entre les contenus pédagogiques proposés et les catégories d'activités et de réinvestissement. À cet égard, nous nous interrogeons sur ce qui fait la spécificité de l'enseignement de Daniel par rapport à ceux de Philippe, de Richard ou d'Irène afin de mettre en évidence l'impact de la pratique pédagogique et l'ascendant de l'enseignant sur les élèves.

Dans ses cours, Daniel est le seul des quatre éducateurs à faire des liens concrets entre les contenus qu'il propose et des situations de la vie quotidienne. Pour toutes les activités physiques et sportives qu'il présente, Daniel donne des exemples de la vie de tous les jours qui montrent l'utilité de l'éducation physique en dehors de l'école. Il considère les activités physiques et sportives comme un « *moyen d'action* » et le cours de conditionnement physique comme un lieu privilégié pour élaborer entre autres des stratégies d'éducation à la santé. Il s'agit, par exemple, de savoir évaluer sa condition physique pour faire preuve d'autonomie et d'initiative dans des situations critiques : « *si en hiver tu tombes en panne en voiture (...) le prochain village est à 2 kilomètres. Es-tu capable de marcher 2 kilomètres ?* ».

Mais si ses élèves prennent plus facilement en compte ce qu'il leur suggère, c'est aussi parce qu'il suscite leur admiration grâce à son statut d'athlète de niveau international et à son engagement au sein de la circonscription. De fait, lorsqu'il leur lit un clin d'œil santé, à la fin de chaque cours, les élèves se montrent plus réceptifs comme l'illustre l'extrait suivant : *« [le clin d'œil santé] sur l'eau m'a vraiment marqué. J'ai pris l'habitude de boire beaucoup d'eau même quand je ne fais pas de sport »* ; *« Daniel nous dit toujours qu'il faut rester en forme, qu'il faut faire de l'exercice. Alors, c'est cela que je fais et je me sens mieux »*. Cependant, à la lecture de ce passage on peut se demander si l'élève a bien assimilé la pertinence d'un comportement ou si le rayonnement personnel du professeur ne fausse pas l'appréciation de l'élève qui agirait plus par mimétisme ou loyauté qu'il ne raisonnerait. En effet, il reconnaît implicitement ne pas boire par nécessité mais plutôt parce qu'on lui a dit que c'était bon pour sa santé. Richard quant à lui met en place des situations fondées sur l'apprentissage de gestes techniques et de phases tactiques collectives et individuelles. Il privilégie la répétition des gestes, le jeu et la compétition dans ses cours de sports collectifs et de badminton et insiste sur la musculation comme préparation à la performance. Cette orientation pédagogique fait que les élèves réutilisent des habiletés motrices et des connaissances exclusivement dans des activités de loisirs (92%) et de compétition (8%). De plus, les réinvestissements se limitent à un contexte purement sportif. Mais si un élève connaît les règles et la position du W au volley-ball, il ne saura pas pour autant relier les éléments entre eux pour élaborer une stratégie. Le travail de techniques isolées comme le revers ou le service au badminton conduit à une représentation parcellaire et fragmentée des

apprentissages, ce qui nuit à une vision globale de l'activité. Ainsi, l'élève évolue dans un contexte rassurant mais monolithique qui limite les comparaisons, les remises en question et donc le développement d'un sens critique, ce qui restreint d'autant la capacité à s'adapter à des situations de la vie courante et retarde l'accès à l'autonomie.

Irène privilégie également le jeu et ses aspects techniques mais pour le volley-ball elle valorise aussi l'aspect sociologique (caractère collectif et familial), et pour la natation, l'aspect psychologique (association nudité/vulnérabilité) et social (activité répandue donc indispensable au Québec). De plus, elle met en place une auto-évaluation pour les sports collectifs et le badminton (autonomie/responsabilisation). Pourtant, ses élèves présentent sensiblement le même profil que ceux de Richard. En effet, ils réutilisent presque uniquement des techniques et des connaissances en natation (brasse, crawl, plongeon), en conditionnement physique (workout, musculation), au badminton (service, coup droit, revers, règlements) et au volley-ball (manchette, passe, smash, règlements). Ainsi, leurs réinvestissements demeurent confinés au milieu sportif et l'on ne retrouve pas les notions de responsabilisation et d'accession à l'autonomie dans les incidents critiques évoqués par les élèves. On ne sait donc pas si Irène leur permet de développer ces qualités.

Philippe, pour sa part, insiste sur le fait que les pratiques d'éducation physique et sportive permettent le développement de comportements positifs (courage, volonté) ainsi que la prise de conscience et la remise en question de certains comportements à risque (violence, irrespect). Ainsi, il considère les activités physiques comme un moyen de développer des comportements réfléchis, sécurisants pour soi et les autres. Ses cours

de conditionnement physique permettent de développer le goût de l'effort, la connaissance et le dépassement de soi. Il s'agit, comme avec Daniel, d'améliorer la condition physique pour être à même de réagir à bon escient dans diverses situations de la vie courante. D'ailleurs, cette notion a trouvé un écho particulier chez les élèves, notamment dans les situations d'urgence : *« j'ai du courir un matin pour rattraper mon bus car je ne voulais pas le manquer. Alors je me suis rappelé le 3 kilomètres couru en éducation physique. J'ai appris en éducation physique comment courir un maximum de temps tout en gardant un bon moral et c'est grâce à cela que je suis arrivé à temps pour mon bus »*. On voit bien dans cet exemple que l'élève, au-delà de l'apprentissage d'une capacité physique (être capable de courir pendant un temps donné) a su déconstruire ce qu'il a appris pour le reconstruire et l'adapter à la situation donnée. On peut considérer ces attitudes comme le fruit de la pédagogie de Philippe. Son enseignement est aussi empreint de référents au respect, notamment en sport collectif où il incite les élèves à s'estimer mutuellement malgré les différences de niveau. Ces derniers doivent jouer en bonne intelligence afin que tout le monde progresse. Il n'est donc pas dans une logique de performance mais dans une logique de convivialité où chaque joueur doit trouver sa place dans l'équipe. D'ailleurs, ces notions sont clairement formulées dans les incidents critiques évoqués par les élèves comme celui-ci en basket ball : *« il y avait de meilleurs joueurs et des moins bons, alors je donnais la balle aux moins bons pour qu'ils puissent s'améliorer »*.

Philippe pousse donc ses élèves à réfléchir, préalable indispensable au réinvestissement ou au transfert. Il a la chance d'avoir des élèves issus d'un milieu

social élevé. Ainsi, toutes les conditions sont réunies pour favoriser le transfert, ce qui est moins le cas pour Daniel dont les élèves proviennent d'un milieu social défavorisé.

Quant à Richard, les conditions d'un réinvestissement sont d'autant moins réunies qu'il le considère comme allant de soi, ce qui, nous le verrons, n'a rien d'évident. Pour Irène, le réinvestissement ne constitue pas une réelle préoccupation. Elle est plus dans les savoirs, les fonctions et les aspects psychosociologiques que dans une démarche méthodologique de réinvestissement.

Néanmoins, on peut se demander dans quelle mesure le professeur oriente le choix de l'élève dans sa vie quotidienne. En effet si es élèves d'Irène avaient eu Daniel comme professeur, auraient-ils eu les mêmes perceptions ? Les expériences des l'élèves sont donc conditionnées, outre leur milieu social, par plusieurs facteurs tels que la personnalité du professeur, ses objectifs, ses contenus de cours et sa pratique pédagogique. Et pour les professeurs qui s'intéressent au réinvestissement, un problème se pose : celui d'un feed-back directement observable.

La subjectivité liée au rapport enseignant / élève

Il est très difficile pour les éducateurs physiques d'être témoins de situations où les élèves réutilisent ce qu'ils ont appris pendant les heures de classe. Irène n'a jamais observé de réinvestissements dans les activités qu'elle enseigne « *ce n'est pas le genre de question [qu'elle se] pose* ». Richard, pour sa part, est persuadé que ses élèves réinvestissent mais n'a jamais été témoin de situations extérieures à l'école. Quant à Philippe et Daniel, certains de leurs élèves leur ont dit que le conditionnement physique

leur servait pour d'autres activités et ils ont été témoins de réinvestissements lors d'activités extra-scolaires, notamment dans les sports d'équipes (basket-ball, volley-ball) et les sports en duel (badminton).

Cela rejoint les propos de Royer (1979) qui s'interroge sur la perception du réinvestissement par « *le professeur dans la mesure où son intervention se termine à la porte de la classe ou du gymnase* ». Pour les professeurs qui s'intéressent au réinvestissement, ce travail sur les témoignages d'élèves est donc primordial même s'ils sont empreints de subjectivité. En effet, les représentations des élèves correspondent à « *un reflet du réel reconstruit par le sujet et non une vérité énoncée* » (Gréhaigne, 1996). Il n'est donc pas aisé de conceptualiser les liens que font les élèves entre les acquis scolaires et la vie courante d'autant plus que l'école n'est pas la seule source de savoirs. C'est ce qu'entend Furter (1983) par « *éducation diffuse* ». Ajoutons à cela qu'en dehors de l'école, l'enfant apprend beaucoup plus par imprégnation, tout comme il a appris sa langue maternelle (par opposition aux langues étrangères qu'il a apprises en classe de manière académique). On parvient donc à un type de réinvestissement intuitif qui ne renvoie pas à des aspects conscients ou formalisés ; ce sont donc autant d'informations qui n'apparaissent pas dans les témoignages des élèves. Pour pallier ce déficit, il faudrait que le professeur puisse les observer comme il a le loisir d'observer ses propres enfants. Ceci n'étant ni possible ni même souhaitable, il faut tout de même faciliter cette observation en favorisant les liens entre la vie et l'école. Comme nous l'avons vu avec Philippe qui emmène ses élèves courir en forêt, pratiquer des activités in

situ confère à ces dernières une plus grande légitimité, et favorise chez les élèves une spontanéité qui nourrit les observations du pédagogue.

Dans le même ordre d'idées, il faut que l'école intègre le plus possible la réalité du monde extérieur pour mieux préparer l'élève à y vivre. Par exemple, que l'apprentissage d'un savoir-faire (smasher en volley ball) se fasse parallèlement à celui d'un savoir-être (laisser un autre smasher s'il est mieux placé) et ouvre ainsi la voie à un savoir-vivre qui ne se limite pas à la bienséance et à la citoyenneté mais englobe tout un travail de construction des représentations permettant à l'enfant d'évoluer de manière plus juste dans son environnement et ainsi de faire des choix éclairés et responsables, preuves d'une réelle autonomie.

Dans le même temps, il faut aussi ouvrir l'école au monde extérieur en faisant, par exemple, venir des gens pour partager leurs expériences avec les classes ; tout en gardant à l'esprit qu'une expérience n'est pas directement transposable mais qu'elle n'est qu'un possible parmi d'autres. Cependant, elle a le mérite d'enrichir les connaissances de l'élève de témoignages directs et concrets et donc de l'aider à tisser des liens entre différents exemples et ainsi le préparer au mieux à ses propres expériences qui sont, elles, uniques et donc irremplaçables.

CONCLUSION

Cette étude tend à montrer que les enseignants auraient intérêt à orienter leur enseignement vers des contenus diversifiés et à donner des exemples concrets d'application des acquis pour que les élèves soient plus conscients des potentiels de l'éducation physique et adoptent un mode de vie plus actif dans leur vie quotidienne. Une réflexion est donc à mener sur le type de contenu et de pratique que l'on veut pour l'avenir. Il serait donc important de faire des études pour prélever les perceptions des éducateurs physiques sur les stratégies qu'ils mettent en place pour que leurs élèves soient plus actifs dans la vie quotidienne. De plus, pour que les élèves puissent réinvestir les acquis scolaires, il faut qu'ils comprennent la logique de l'activité proposée pour transposer cette logique dans d'autres contextes. Ainsi, il serait judicieux de réaliser des recherches sur les perceptions des élèves concernant la logique qu'ils ont des activités physiques et sportives. C'est une piste de recherche à développer pour que les élèves puissent faire des choix qui soient ancrés dans la réalité et mesurer leur acquis.

Par ailleurs, l'enjeu de toute éducation est de préparer au mieux l'élève à ce qu'il y a de plus difficile dans une vie ... faire le bon choix au moment opportun. En effet, ces instants de vérité sont aussi de grands moments de solitude et les prises de décisions seront d'autant plus judicieuses que l'élève est bien socialisé et que l'interaction avec son environnement est riche. Cependant, pour faire des choix, il faut d'abord faire des tris et ce n'est pas chose facile pour une jeune personne assaillie d'informations. C'est là qu'intervient l'enseignant dont le rôle n'est pas uniquement d'apporter la

connaissance mais aussi la méthodologie nécessaire pour aider l'élève à distinguer l'essentiel de l'accessoire et lui permettre d'atteindre le degré d'autonomie et de responsabilité que requiert la vie d'adulte.

A cet effet, le professeur dispose de peu d'outils lui permettant de réajuster sa pratique pédagogique pour coller au plus près des besoins de l'élève. Ce dernier doit donc être en mesure de les identifier et de les exprimer afin que son professeur le guide au mieux. Dans cette perspective, la technique des incidents critiques présentée par Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) pourrait constituer un outil de remédiation fructueux, et améliorer l'interaction élève / professeur, dans la mesure où l'échange d'informations ne serait plus à sens unique. Les professeurs obtiendraient ainsi une qualité de retour que ne permet pas l'évaluation. Ainsi, peut-être parviendra-t-on à une pédagogie mieux ancrée dans la réalité qui ne se contente plus de délivrer des savoirs ex cathedra, mais qui place au contraire l'élève au centre de son apprentissage et lui permet ainsi un meilleur accès à l'autonomie.

RÉFÉRENCES

- Baudrit, A. (1990). L'éducation physique et sportive à l'école élémentaire : attitudes et représentations des élèves. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation inédite, Université de Bordeaux II.
- Baudoin, C. (1998). Intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne des apprenants et des apprenantes. *AVANTE*, 4, 1-22.
- Besançon, J. & Mongrain, P. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume XXI, n° 2, 263-288.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Coe, M. J. (1984). Children's perception of physical education in the middle school. *Physical Education Review*. 7 (2), 120-125.
- Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (1987). Introduction . In De Stephen M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.) *Transfer of learning, Contemporary research and applications*, sous la dir., p. 1-8, New York : Academic Press.
- Côté, R. L. (1987). *Psychologie de l'apprentissage par enseignement. Une approche modulaire d'autoformation*. Québec, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cratty, B. J. (1973). *Intelligence in action : Physical activities for enhancing intellectual abilities*. Englewood, N. J. : Prentice-Hall.

- D'Hainaut, (1985). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris : Éditions Fernand Nathan.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Durand, M. (1989). Transversalité et progressivité des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. *Brèves Rencontres*, Actes de l'Université d'été de Dijon.
- Dyson, B.P. (1995). Students, voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (4), 394-395.
- Ellis, H. (1965). The transfer of learning. In M.H. Marx (Ed.) *The critical Issues in Psychology* (pp.164-172). New (pp.164-172). New York : Academic Pres..
- Furter, P. (1983). *Les espaces de formation*. Lausanne : Presses Polytechniques Romandes.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. (R. Brien et R. Paquin, Trans.). Montréal :Les Éditions HRW.
- Gagnon, J., Martel, D., Dumont, S., Grenier, J. et Pelletier-Murphy, J. (2000). Le pouvoir de l'élève sur l'agir de l'enseignant : un constat d'impuissance. *Revue AVANTE*, 6 (2), 37-50.
- Gréhaigne, J.F. (1996). *Du béhaviorisme au socio-constructivisme*. IUFM de Franche-Comté : Notes de cours.
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14, 408-417.

- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu: Notion et étapes. In J. P. Deslauriers (Ed), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lee, A. M. Carter, J. A. & Xiang, P. (1995). Children's conception of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14 (4), 384-393.
- Lemieux, J. (1991). *Analyse et élaboration de moyens favorisant le transfert de la pratique des techniques de relaxation dans la vie personnelle des apprenants de niveau collégial*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- Marini, A & Genereux R., (1995). The challenge is teaching for transfer . In De A. McKeough, J. Lupart & A. Marini (Eds.4) *Teaching for transfer, Fostering generalization in learning*, (pp. 1-19). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Martinek, T. J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 59 (24), 118-126.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1981). *Programme d'études au primaire. Éducation physique*. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist*, Vol., 14, 53-69.

Singley, M. K. & Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skills*. United State of America : Harvard University Press.

Steinaker, N. W. & Bell, M. R. (1979). *The experimental Taxonomy, A New Approach to Teaching and Learning*. New York : Academic Press.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : les Éditions LOGIQUES.

Tardif, J & Meirieu (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.

ANNEXE A : plan d'entrevue

Formation professionnelle

Dernier diplôme obtenu = nombre d'années de scolarité :

Expérience d'enseignement au primaire

Nombre d'années d'enseignement :

Nombre d'année d'enseignement dans cette école :

Autres expériences pertinentes

Caractéristique du milieu où se situe ton ou tes écoles :

Rural, urbain, niveau socio-économique

Nombre d'élèves, degré, types de clientèles

Entretien semi-structuré pour les professeurs

J'aimerais qu'on discute de chacun des thèmes ou de chacune des activités que tu enseignes en éducation physique. En fait, je veux que tu me parles de ta programmation, de ce que tu fais avec tes élèves.

D'abord, quelles sont les activités que tu enseignes à tes élèves ? Quel est le portrait de ton année scolaire ?

Reprendre chacune des activités et poser les questions suivantes

- 1) Que veux-tu apprendre à tes élèves par cette(ces) activité(s) ?
- 2) Pourquoi est-ce important qu'ils apprennent cela ?
- 3) Que leur fais-tu faire pour qu'ils l'apprennent ?
- 4) Que crois-tu qu'ils retiennent de ce qu'ils font ?
- 5) Crois-tu qu'ils réinvestissent ce que tu leur a appris en (nom de l'activité) ?
- 6) Dans quelle circonstance crois-tu qu'ils réinvestissent ce que tu leur as appris en (nom de l'activité) ?
- 7) As-tu été témoin de situations où il y a eu réinvestissement de ce que tu leur as appris par cette activité ?

ANNEXE A : plan d'entrevue

Formation professionnelle

Dernier diplôme obtenu = nombre d'années de scolarité :

Expérience d'enseignement au primaire

Nombre d'années d'enseignement :

Nombre d'année d'enseignement dans cette école :

Autres expériences pertinentes

Caractéristique du milieu où se situe ton ou tes écoles :

Rural, urbain, niveau socio-économique

Nombre d'élèves, degré, types de clientèles

Entretien semi-structuré pour les professeurs

J'aimerais qu'on discute de chacun des thèmes ou de chacune des activités que tu enseignes en éducation physique. En fait, je veux que tu me parles de ta programmation, de ce que tu fais avec tes élèves.

D'abord, quelles sont les activités que tu enseignes à tes élèves ? Quel est le portrait de ton année scolaire ?

Reprendre chacune des activités et poser les questions suivantes

- 1) Que veux-tu apprendre à tes élèves par cette(ces) activité(s) ?
- 2) Pourquoi est-ce important qu'ils apprennent cela ?
- 3) Que leur fais-tu faire pour qu'ils l'apprennent ?
- 4) Que crois-tu qu'ils retiennent de ce qu'ils font ?
- 5) Crois-tu qu'ils réinvestissent ce que tu leur a appris en (nom de l'activité) ?
- 6) Dans quelle circonstance crois-tu qu'ils réinvestissent ce que tu leur as appris en (nom de l'activité) ?
- 7) As-tu été témoin de situations où il y a eu réinvestissement de ce que tu leur as appris par cette activité ?

ANNEXE B : Incident Critique

Nom : _____ Garçon () Fille () âge ()

Nom de ton professeur d'éducation physique : _____

Pense à un événement qui s'est produit en dehors du cours d'éducation physique et dans lequel ce que tu as fait a un lien avec quelque chose que tu as appris ou vécu en éducation physique. Cet événement peut s'être produit dans une activité familiale, de loisirs, sportive, domestique, scolaire, utilitaire, etc.

Décris le plus précisément possible l'événement en précisant où cela s'est passé, quand, qui était là, ce qui s'est passé et ce que tu as fait.

Quel est le lien que tu vois entre cet événement et ce que tu as appris ou vécu en éducation physique ?
