

Université de Montréal

**Le « travail curriculaire » des enseignants en éducation physique :
du travail prescrit au travail réel**

Par Marcos Roberto Godoi

Département de psychopédagogie et andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.) en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Décembre, 2017

© Marcos Roberto Godoi, 2017

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

Le travail curriculaire des enseignants en éducation physique :
du travail prescrit au travail réel

présentée par :

Marcos Roberto Godoi

a été évaluée par un jury composé de personnes suivantes :

Francisco Loyola, président

Cecilia Borges, directrice de recherche

François Vandercleyen, membre

Yannick Lémonie, examinateur externe

Serge Larivée, représentant de la doyenne

Résumé

Dans cette recherche de doctorat, nous analysons le « travail curriculaire » des enseignants en éducation physique. Le travail curriculaire est l'ensemble des processus d'interprétation, d'adaptation et de transformation du curriculum prescrit par les enseignants pour le rendre enseignable aux élèves (Tardif et Lessard, 1999). En 2012, il y a eu la mise en œuvre du curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP) pour les écoles municipales de Cuiabá (Moreira, 2012), dans l'État du Mato Grosso, au Brésil. Cependant, on en savait très peu sur comment les enseignants l'intègrent à leurs enseignements en salle de classe. En ce sens, notre question de recherche est : comment les enseignants interprètent-ils et transforment-ils le curriculum prescrit en salle de classe? Autrement dit, comment réalisent-ils le travail curriculaire? Concernant notre cadre théorique, il s'appuie sur la sociologie du travail enseignant et sur l'ergonomie française, plus particulièrement sur l'approche de la clinique de l'activité. Notre recherche est mixte, mais avec un accent plus fort placé sur la perspective qualitative. En outre, l'étude peut être classifiée comme une recherche-intervention selon l'approche historico-développementale. Dans la première phase, nous avons administré un questionnaire à 73 enseignants pour connaître leurs perceptions à l'égard du CMÉP et du programme de formation continue qui a été offert pour appuyer l'implantation du curriculum. Dans la deuxième phase, nous avons mené une étude multi-cas avec quatre enseignants, trois femmes et un homme, dont deux étaient novices (E1 et E2) et deux étaient expérimentés (E3 et E4). Nous avons consulté des documents (le curriculum prescrit, les projets pédagogiques des écoles, les planifications des enseignants) et nous avons fait des entrevues semi-dirigées au début de la recherche et à la fin de l'année scolaire 2015. De plus, nous avons observé et tourné des vidéos de leurs leçons pendant une période de deux mois. Ensuite, nous avons appliqué la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée (Clot, 2008), où nous avons pu accéder aux points de vue sur les activités en salle de classe des enseignants participants à l'étude multi-cas. Parmi les principaux résultats de notre recherche, nous pouvons souligner que : concernant la perception générale positive du CMÉP, 82,19% des enseignants trouvent qu'il est avantageux d'enseigner conformément au CMÉP. Par rapport à l'usage du CMÉP, presque 80% des enseignants utilisent toujours ou presque toujours ce curriculum pour faire leurs planifications annuelles, 76,72% en font l'usage pour planifier leurs séances, et 72,61% l'utilisent en l'adaptant. En ce qui a trait aux aspects qui

entravent l'implantation du CMÉP, le manque de matériel pédagogique (41,1%) et les installations inadéquates (34,25%) sont les facteurs qui empêchent le plus la mise en œuvre du curriculum. Par rapport à la formation continue, 74% des enseignants estiment qu'elle offre l'appui suffisant pour l'implantation du CMÉP et qu'elle a été fonctionnelle pour presque 90% des enseignants. Par rapport aux résultats de l'étude multi-cas, nous soulignons que : les enseignants utilisent le CMÉP pour faire leurs planifications annuelles, à moyen ou court termes, mais ils l'interprètent, l'adaptent et le transforment lors de l'enseignement en classe avec leurs élèves, chacun à sa façon et selon leurs connaissances de la matière, du curriculum et des élèves, des ressources et des espaces disponibles, mais en les transformant et en les adaptant ceux-ci aussi. En bref, les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire influent sur cette adaptation du curriculum. De plus, notre étude a montré que les enseignants sont des interprètes, acteurs, auteurs et constructeurs du curriculum d'éducation physique enseigné en classe et que les élèves sont co-auteurs des leçons avec leurs enseignants.

Mots clés : curriculum, enseignants, travail curriculaire, éducation physique, mise en œuvre.

Abstract

In this doctoral thesis, we are going to analyze the curricular work of teachers in physical education. The curricular work is the sum of all processes of interpretation, adaptation and transformation by the teachers of the prescribed curriculum to make it teachable to students (Tardif & Lessard, 1999). In 2012, the physical education municipal curriculum (PEMC) was implemented for every municipal schools of Cuiabá, in the state of Mato Grosso, Brazil. However, little was known about the way teachers would integrate this curriculum in their teaching in the classroom. Consequently, our research question is: how do teachers interpret and transform the prescribed curriculum in their classroom? In other words, how do they implement the curriculum? Regarding our theoretical framework, it relies on the sociology of teaching work and on French ergonomics, more specifically the approach of the activity clinic. This is a mixed research, with a stronger accent put on the qualitative perspective. Furthermore, this memoir can be categorized as a research-intervention in accordance with the historical-developmental approach. In the first phase, we distributed a questionnaire to 73 teachers to learn about their perceptions of the PEMC and the professional training they received to implement the curriculum. In the second phase, we conducted a multi-cases study with four teachers – three women and one man. Two of them were novice teachers (T1 and T2) and the other two were experienced (T3 and T4). We consulted documents (the prescribed curriculum, the schools' educational projects, the teachers' school planning) and we conducted semi-directed interviews at the start and at the end of the 2015 school year. In addition, we filmed class lessons for a period of two months. During the multi-cases study, we also used the single and crossed self-confrontation method, where we could examine different point of views about the teachers' activities in the classroom. Of all the major results of the research, we can highlight that: concerning the general perception of the PEMC which was positive, 82.19% of the teachers found it advantageous to teach according to it; concerning the use of the PEMC, almost 80% of the teachers always or almost always use the curriculum to build their yearly school planning, 76.72% use it to plan their classes and 72.61% adapt it before using it. Regarding the obstacles for the implementation of the PEMC, the lack of educational material (41.1%) and inadequate infrastructures (34.25%) are the factors that most prevent the curriculum implementation. Concerning the professional training, 74% of the teachers found it sufficient for the

implementation of the PEMC and that it was functional for almost 90% of them. As for the results of the multi-cases study, we would like to point out that: the teachers use the PEMC to build their yearly planning, in the long or short term, but they interpret it, adapt it and transform it during teaching in the classroom, in their own way and depending on the knowledge they have of the lessons content, of the curriculum and of the students, the resources and locations available, but always by transforming and adapting it also. In short, the contextual and personal factors of the curricular work influence that adaptation of the curriculum. Also, our study showed that the teachers are interpreters, actors, authors and builders of the physical education curriculum taught in class and that the students are co-authors of the lessons with their teachers.

Keywords: curriculum, teachers, curricular work, physical education, implementation.

Resumo

Nesta pesquisa de doutorado, nós analisamos o “trabalho curricular” dos professores de educação física. O trabalho curricular é o conjunto dos processos de interpretação, de adaptação e de transformação do currículo prescrito pelos professores para torná-lo ensinável aos alunos (Tardif e Lessard, 1999). Em 2012, houve a implementação do currículo municipal de educação física (CMEF) para as escolas municipais de Cuiabá (Moreira, 2012), no estado de Mato Grosso, no Brasil. Porém, nós sabíamos muito pouco sobre como os professores o integravam em seu ensino em sala de aula. Neste sentido, nossa questão de pesquisa é: como os professores interpretam e transformam o currículo prescrito em sala de aula? Dito de outra forma, como eles realizam o trabalho curricular? Em relação à nosso quadro teórico, ele se apoia na sociologia do trabalho docente e na ergonomia francesa, mais especificamente na abordagem da clínica da atividade. Nossa pesquisa é mista, mas com um acento mais forte na perspectiva qualitativa. Além disto, o estudo pode ser classificado como uma pesquisa-intervenção segundo a abordagem histórico-desenvolvimentista. Na primeira fase, nós administramos um questionário para 73 professores para conhecer as suas percepções em relação ao CMEF e ao programa de formação continuada que foi oferecido para apoiar a implantação do currículo. Na segunda fase, nós realizamos um estudo multi-casos com quatro professores, três mulheres e um homem, sendo que dois eram iniciantes (P1 e P2) e dois eram experientes (P3 e P4). Nós consultamos documentos (o currículo prescrito, os projetos pedagógicos das escolas, os planejamentos dos professores), nós fizemos entrevistas semi-dirigidas no início da pesquisa e no fim do ano escolar de 2015. Além disto, nós observamos e filmamos as aulas durante um período de dois meses. Em seguida, nós aplicamos o método da autoconfrontação simples e cruzada (Clot, 2008), onde nós pudemos aceder aos pontos de vista sobre as atividades em sala de aula dos professores participantes do estudo multi-casos. Entre os principais resultados de nossa pesquisa, nós podemos destacar que: a percepção geral em relação ao CMEF é positiva, para 82,19% dos professores, é vantajoso ensinar conforme o CMEF. Em relação ao uso do CMEF, quase 80% dos professores utilizam sempre ou quase sempre para fazer seus planejamentos anuais, 76,72% fazem uso para planejar suas lições, e 72,61% o utilizam adaptando-o. No que se trata dos aspectos que entravam a implementação do CMEF, a falta de material pedagógico (41,1%) e as instalações inadequadas (34,25%) são os fatores que mais dificultam a implantação do currículo. Em relação à formação continuada, 74%

dos professores estimam que ela oferece apoio suficiente para a implantação do CMEF e que ela é funcional para quase 90% dos professores. Em relação aos resultados do estudo multi-casos, nós destacamos que: os professores utilizem o CMEF para fazer seus planejamentos anuais, de meio e curto tempo, mas eles o interpretam, o adaptam e o transformam em classe com seus alunos, cada um de sua maneira e segundo seus conhecimentos da matéria, do currículo e dos alunos, dos recursos e dos espaços disponíveis, mas os transformando e os adaptando também.. Em resumo, os fatores contextuais e pessoais do trabalho curricular influenciam a adaptação do currículo. Além disto, nosso estudo mostrou que os professores são interpretes, autores, atores e construtores do currículo de educação física ensinado em classe e os alunos são co-autores das lições com seus professores.

Palavras-chave : currículo, professores, trabalho curricular, educação física, implementação.

Table de matières

INTRODUCTION	1
I. PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Les enseignants : exécutants ou protagonistes du curriculum ?	6
1.2 Les enseignants en éducation physique face au curriculum	10
1.2.1 Facteurs qui favorisent ou défavorisent la mise en œuvre du curriculum d'ÉP	11
1.2.2 Les adaptations dans les curriculums faites par les enseignants.....	18
1.3 Le contexte du problème à l'étude	24
1.3.1 Brève histoire de la discipline d'éducation physique au Brésil	24
1.3.2 Les réformes éducatives et curriculaires à Cuiabá.....	27
1.5 Question et objectif général de la recherche	32
1.6 Pertinence de l'étude	33
II. CADRE THÉORIQUE	36
2.1 Le curriculum prescrit, le curriculum réel et les références curriculaires	37
2.2 Le travail curriculaire	43
2.2.1 La phase de planification ou pré-active	47
2.2.2 La phase de l'enseignement en classe ou interactive.....	49
2.2.3 La phase de l'évaluation ou post-active.....	51
2.3 L'approche de la sociologie du travail enseignant	53
2.4 L'approche de l'ergonomie de tradition française	54
2.4.1 L'ergonomie de l'activité enseignante.....	57
2.4.2 Les différents types de prescriptions.....	58
2.4.3 La clinique de l'activité	60
2.5 Schéma de l'objet d'étude, questions et objectifs spécifiques de la recherche	66
2.6 Synthèse du chapitre	69
III. MÉTHODOLOGIE	71
3.1 Type de recherche	71
3.2 Les participants à la recherche	78
3.3 Procédures de recrutement	80
3.4 Les outils de recherche et la période de la collecte des données	82
3.4.1 Les documents écrits.....	83
3.4.2 Le questionnaire.....	84
3.4.3 Les entrevues	86
3.4.4 La méthode d'autoconfrontation simple et croisée.....	87
3.4.5 Observations et journal de bord	93
3.5 L'analyse et le traitement des données	94
3.5.1 L'analyse et traitement des données quantitatives.....	94
3.5.2 L'analyse et traitement des données qualitatives.....	95
3.5.3 La validation et la triangulation	106
3.6 Précautions éthiques	108
3.7 Synthèse du chapitre	109

IV. CURRICULUM, FORMATION CONTINUE ET FACTEURS PERSONNELS ET CONTEXTUELS DU TRAVAIL CURRICULAIRE	110
4.1 Le curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP)	110
4.1.1 La perception générale des enseignants à l'égard du CMÉP	117
4.1.2 Perception du soutien scolaire dans l'implantation du CMÉP.....	118
4.1.3 L'utilisation du CMÉP	119
4.1.4 Les aspects qui entravent l'implantation du CMÉP.....	121
4.2 La formation continue en éducation physique à Cuiabá	122
4.2.1 La perception des enseignants à l'égard de la formation continue	125
4.3 Les facteurs contextuels du travail curriculaire	128
4.3.1 Les écoles, leurs projets pédagogiques et curriculums	128
4.3.2 Le support de la coordination pédagogique	135
4.3.3 Le climat de travail à l'école.....	137
4.4 Les facteurs personnels du travail curriculaire	139
4.4.1 L'expérience des enseignants	140
4.4.2 Les connaissances de la matière, du curriculum et des élèves.....	143
4.4.3 La personnalité et l'image de soi en tant qu'enseignant.....	150
4.5 Synthèse du chapitre	154
V. LE TRAVAIL CURRICULAIRE DES ENSEIGNANTS	159
5.1 Le travail curriculaire : la planification de l'enseignement	159
5.1.1 Le cas de l'E1.....	161
5.1.2 Le cas de l'E2.....	167
5.1.3 Le cas de l'E3.....	173
5.1.4 Le cas de l'E4.....	178
5.2 Le travail curriculaire : l'enseignement en salle de classe.....	184
5.2.1 Le cas de l'E1.....	184
5.2.2 Le cas de l'E2.....	198
5.2.3 Le cas de l'E3.....	214
5.2.4 Le cas de l'E4.....	233
5.2.5 Les dialogues professionnels sur l'enseignement en classe.....	249
5.2.6 Les leçons dans le temps.....	269
5.3 Le curriculum enseigné en 2015 et perspectives pour 2016.....	276
5.4 Synthèse du chapitre	282
VI. DISCUSSION DES RÉSULTATS	290
6.1 La perception du curriculum prescrit et de la formation continue	290
6.2 Les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire.....	295
6.3 Le travail curriculaire des enseignants en éducation physique.....	304
CONCLUSION.....	329
RÉFÉRENCES	341
Annexe 1 – Équivalence de niveaux scolaires du Québec et du Brésil	356
Annexe 2 – Questionnaire pour les enseignants d'ÉP.....	357

Annexe 3 – Plan d’entrevue semi-dirigée pour les enseignants d’ÉP n. 1.....	363
Annexe 4 – Plan d’entrevue semi-dirigée pour les enseignants d’ÉP n. 2.....	366
Annexe 5 – Certificat d’éthique	369
Annexe 6 – De la gymnastique, des connaissances sur le corps et des luttes au CMÉP	370

Liste des tableaux

Tableau 1 - Types de curriculum selon Sacristán (2000).....	40
Tableau 2 – Opérationnalisation des méthodes mixtes	72
Tableau 3 - Caractéristiques de l'échantillon d'enseignants (temps d'expérience à l'école)	79
Tableau 4 - Caractéristiques des participants à l'étude multi-cas	80
Tableau 5 - Les outils, procédures et la période de recherche	83
Tableau 6 - Exemple d'une section de question dans le questionnaire.....	86
Tableau 7 - Les groupes classes et les leçons observées.....	89
Tableau 8 - Documents analysés et les thèmes (catégories) d'analyse	96
Tableau 9 - Liste de thèmes et sous-thèmes du codage des entrevues.....	98
Tableau 10 - Exemple de tableau pour la présentation des épisodes en classe.....	100
Tableau 11 - Contenu des jeux, des danses et des sports au CMÉP	111
Tableau 12 - Comparaison du nombre d'heures suggéré pour chaque contenu.....	112
Tableau 13 - Objectifs et critères d'évaluation pour la 6 ^e année.....	113
Tableau 14 - Quelques prescriptions des contenus au CMÉP.....	114
Tableau 15 - Perception générale du CMÉP	118
Tableau 16 - Perception du soutien scolaire dans l'implantation du CMÉP.....	119
Tableau 17 - L'utilisation du CMÉP.....	119
Tableau 18 - L'utilisation d'autres ressources pour planifier	120
Tableau 19 - Les aspects qui entravent la mise en œuvre du CMÉP	121
Tableau 20 - Activités de la formation continue 2012-2013.....	122
Tableau 21 - Les activités de la formation continue en 2014.....	123
Tableau 22 - Activités de la formation continue en 2015	124
Tableau 23 - La perception des enseignants à l'égard de la formation continue	125
Tableau 24 - Participation et opinion par rapport à la formation continue	127
Tableau 25 - Données des écoles selon leurs projets pédagogiques	129
Tableau 26 - Disciplines offertes dans les curriculums scolaires.....	130
Tableau 27 - Les projets spéciaux des écoles à l'étude	131
Tableau 28 - Missions des écoles à l'étude	132
Tableau 29 - Philosophies des écoles à l'étude	133
Tableau 30 - Valeurs des écoles à l'étude	133
Tableau 31 - Évènements spéciaux des écoles selon les enseignants	134
Tableau 32 - Expérience des enseignants.....	143
Tableau 33 - La connaissance de la matière.....	145
Tableau 34 - L'opinion sur le CMÉP.....	147
Tableau 35 - La perception des élèves par les enseignants	150
Tableau 36 - Contenus au CMÉP et dans les plans de l'E1	163
Tableau 37 - Objectifs au CMÉP et dans le plan annuel de l'E1	164
Tableau 38 - Procédures méthodologiques dans le plan annuel de l'E1	166
Tableau 39 - Plan hebdomadaire de l'E1	167
Tableau 40 - Contenus du CMÉP et dans les plans de l'E2.....	169
Tableau 41 - Objectifs du CMÉP et dans le plan annuel de l'E2.....	170
Tableau 42 - Procédures méthodologiques et références dans le plan annuel de l'E2.....	171
Tableau 43 - Plan bimensuel de l'E2	172

Tableau 44 - Contenus au CMÉP et dans les plans de l'E3	175
Tableau 45 - Objectifs du CMÉP et dans le plan annuel de l'E3.....	176
Tableau 46 - Procédures méthodologiques et références dans le plan annuel de l'E3.....	177
Tableau 47 - Plan bimensuel de l'E3	177
Tableau 48 - Contenus au CMÉP et dans le plan annuel de l'E4.....	180
Tableau 49 - Objectifs du CMÉP et dans le plan annuel de l'E4.....	181
Tableau 50 - Procédures méthodologiques et références dans le plan annuel de l'E4.....	183
Tableau 51 - Pratiques dans les leçons observées de l'E1	185
Tableau 52 - Leçon 3 de l'E1 épisode 1.....	186
Tableau 53 - Leçon 3 de l'E1 : épisode 2.....	187
Tableau 54 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 3.....	188
Tableau 55 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 4.....	190
Tableau 56 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 5.....	190
Tableau 57 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 6.....	192
Tableau 58 - Leçon 5 de l'E1 : épisode 7.....	193
Tableau 59 - Leçon 5 de l'E1 : épisode 8.....	193
Tableau 60 - Leçon 5 de l'E1 : épisode 9.....	194
Tableau 61 - Leçon 7 de l'E1 : épisode 10.....	195
Tableau 62 - Leçon 7 de l'E1 : épisode 11.....	197
Tableau 63 - Leçon 7 de l'E1 : épisode 12.....	197
Tableau 64 - Pratiques dans les leçons observées de l'E2	198
Tableau 65 - Leçon 3 de l'E2 : épisode 1.....	200
Tableau 66 - Leçon 3 de l'E2 : épisode 2.....	202
Tableau 67 - Leçon 3 de l'E2 : épisode 3.....	203
Tableau 68 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 4.....	204
Tableau 69 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 5.....	206
Tableau 70 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 6.....	207
Tableau 71 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 7.....	208
Tableau 72 - Leçon 5 de l'E2 : épisode 8.....	209
Tableau 73 - Leçon 5 de l'E2 : épisode 9.....	210
Tableau 74 - Leçon 5 de l'E2 : épisode 10.....	211
Tableau 75 - Leçon 6 de l'E2 : épisode 11.....	212
Tableau 76 - Leçon 6 de l'E2 : épisode 12.....	213
Tableau 77 - Pratiques dans les leçons observées de l'E3	215
Tableau 78 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 1.....	216
Tableau 79 - Leçon 6 de l'E3 : épisode 2.....	217
Tableau 80 - Leçon 7 de l'E3 : épisode 3.....	218
Tableau 81 - Leçon 7 de l'E3 : épisode 4.....	219
Tableau 82 - Leçon 3 de l'E3 : épisode 5.....	221
Tableau 83 - Leçon 7 de l'E3 : épisode 6.....	222
Tableau 84 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 7.....	224
Tableau 85 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 8.....	225
Tableau 86 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 9.....	226
Tableau 87 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 10.....	227
Tableau 88 - Leçon 5 de l'E3 : épisode 11.....	229
Tableau 89 - Leçon 6 de l'E3 : épisode 12.....	230
Tableau 90 - Leçon 6 de l'E3 : épisode 13.....	232

Tableau 91 - Pratiques dans les leçons observées de l'E4	234
Tableau 92 - Leçon 11 de l'E4 : épisode 1.....	235
Tableau 93 - Leçon 11 de l'E4 : épisode 2.....	236
Tableau 94 - Leçon 11 de l'E4 : épisode 3.....	237
Tableau 95 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 4.....	238
Tableau 96 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 5.....	239
Tableau 97 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 6.....	240
Tableau 98 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 7.....	241
Tableau 99 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 8.....	243
Tableau 100 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 9.....	244
Tableau 101 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 10.....	245
Tableau 102 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 11.....	246
Tableau 103 - Leçon 9 de l'E4 : épisode 12.....	247
Tableau 104 - Leçon 9 de l'E4 : épisode 13.....	248
Tableau 105 - Leçon de jeux de l'E1, ACC, épisode 1	251
Tableau 106 - Leçon de jeux de l'E1, ACC, épisode 2	252
Tableau 107 - Leçon de jeux de l'E1, ACC, épisode 3	254
Tableau 108 - Leçon de jeux de l'E2, ACC, épisode 4.....	255
Tableau 109 - Leçon de jeux de l'E2, ACC, épisode 5.....	257
Tableau 110 - Leçon de jeux de l'E2, ACC, épisode 6.....	258
Tableau 111 - Leçon de jeux de l'E3, ACC, épisode 7.....	260
Tableau 112 - Leçon de jeux de l'E3, ACC, épisode 8.....	261
Tableau 113 - Leçon de jeux de l'E3, ACC, épisode 9.....	263
Tableau 114 - Leçon de jeux de l'E4, ACC, épisode 10.....	264
Tableau 115 - Leçon de jeux de l'E4, ACC, épisode 11.....	266
Tableau 116 - Leçon de jeux de l'E4, ACC, épisode 12.....	267
Tableau 117 - Les leçons de l'E1 au fil du temps	269
Tableau 118 - Les leçons de l'E2 au fil du temps	270
Tableau 119 - Les leçons de l'E3 au fil du temps	271
Tableau 120 - Les leçons de l'E4 au fil du temps	272
Tableau 121 - Les contenus et les pratiques dans les leçons observées.....	274
Tableau 122 - Les routines dans les leçons des enseignants.....	275
Tableau 123 - Le curriculum enseigné par les enseignants en 2015.....	280
Tableau 124 - La durée des leçons, les espaces et le matériel pédagogique	283
Tableau 125 - Caractéristiques de la planification des enseignants	283

Liste des figures

<i>Figure 1 – Mouvement des réformes et les curriculums prescrits</i>	<i>31</i>
<i>Figure 2 - Schéma du travail curriculaire</i>	<i>44</i>
<i>Figure 3 - Jumelage des approches théoriques</i>	<i>62</i>
<i>Figure 4 – Schéma de l’objet d’étude</i>	<i>67</i>
<i>Figure 5 - Questions et objectifs spécifiques de recherche.....</i>	<i>68</i>
<i>Figure 6 - Protocole de l’étude multi-cas sur le travail curriculaire (inspiré de Yin, 1994)</i>	<i>75</i>
<i>Figures 7 - Exemples d’enregistrements de vidéos</i>	<i>92</i>
<i>Figure 8 - Schéma de l’utilisation de sources multiples</i>	<i>107</i>

Liste des sigles

ACS	Autoconfrontation simple
ACC	Autoconfrontation croisée
CMÉP	Curriculum municipal d'éducation physique de Cuiabá-MT, Brésil
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CPÉR	Comité plurifacultaire en éthique de la recherche
D.E.S.S.	Diplôme d'études supérieures spécialisé, au Québec
DMÉ	Département municipal d'éducation de Cuiabá-MT, Brésil
E1...	Enseignant ou enseignante participant à la recherche (E1, E2, E3, E4)
ÉP	Éducation physique
ÉPS	ÉP et à la santé (au Québec) ou ÉP et sportive (en France)
HGPE	<i>Higher Grade Physical Education</i> , curriculum d'ÉP en Écosse
L1...	Leçon observée 1 (L2, L3, etc.)
LDB	Loi de directives et bases de l'éducation nationale du Brésil
Ob1...	Objectif 1 (Ob2, Ob3)
PCN	Paramètres curriculaires nationaux
PNAIC	Pacte national pour l'alphabétisation à un âge raisonnable « certa »
Q1...	Question 1 (Q2, Q3, Q4, etc.)
SELF	Société d'ergonomie de langue française
UFMT	Université fédérale du Mato Grosso

Dédicace

À ma mère et à ma sœur.

Merci de votre amour et appui inconditionnels.

À Camille, merci de votre soutien et

de m'avoir toujours encouragé.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagné dans mon parcours au doctorat. Mes premiers remerciements vont à Cecilia. Dès de notre premier contact, à un congrès à Florianópolis, quand j'ai eu l'occasion de lui parler de mon projet de recherche, elle a été très attentive. Depuis mon arrivée à Montréal, j'ai découvert une professionnelle très impliquée dans la recherche et dans l'enseignement. J'ai beaucoup d'admiration pour sa compétence, sa sagesse et pour ses qualités humaines. Merci d'illuminer mon chemin et de marquer significativement ma formation professionnelle; ma gratitude sera éternelle.

Un grand merci aux participants à la recherche, les enseignants en éducation physique des écoles municipales de Cuiabá, et surtout aux quatre enseignants qui ont participé à l'étude multi-cas. Sans eux, cette étude n'aurait pu être accomplie. J'exprime ma profonde admiration pour leur implication dans l'enseignement de l'éducation physique. Merci aussi aux directeurs d'école, aux élèves des classes observées et à leurs parents, qui ont autorisé la recherche.

Je remercie ensuite les membres de mon jury de thèse, les professeurs Francisco Loyola, François Vandercleyen, Yannick Lémonie pour avoir accepté de me lire et de me donner leurs précieux commentaires. Je remercie également les professeurs Nathalie Loye et Sébastien Béland pour leurs importants conseils sur l'analyse et le traitement des données quantitatives.

Je remercie également mes collègues et amis qui m'ont encouragé pendant ces années. Je remercie aussi le personnel du CRIFPE pour leur appui et les membres du groupe de recherche de Cecilia Borges et Maurice Tardif. Ce fut un grand plaisir d'étudier et de travailler avec vous : merci beaucoup Arianne, Adriana, Javier, Joli-Anne, Anne-Sophie, Delphine, Marc-André, Fabrice, Sandrine, Ginette! J'ai vécu une très belle expérience avec vous et je n'oublierai jamais tout ce que j'ai appris. Vous êtes des personnes extraordinaires! De plus, j'ai développé de belles amitiés avec des étudiantes et des étudiants que j'ai rencontrés à la Faculté; nous avons eu de beaux échanges et j'ai appris beaucoup avec vous! Merci Renata, Larissa, Christiane, Luis, Dijnane, Alice, Patrícia et Sirléa!

Écrire une thèse en tant qu'allophone n'est pas chose facile, c'est toute une affaire. En ce sens, je remercie mes collègues qui m'ont aidé en révisant mes textes pendant ce parcours au doctorat. Merci à Arianne, Gabriel, Sandrine, Adriana, Christiane, Anne-Marie et surtout un grand merci aux réviseurs qui ont corrigé la version finale de la thèse, Martha Tremblay-Vilao et Eric Gagné : il y a beaucoup d'énergie et de travail de vous deux dans cette thèse!

Je tiens à remercier aussi le Département municipal de l'éducation de Cuiabá, pour m'avoir permis de me libérer de mes activités pour ce séjour de qualification professionnelle. Enfin, un grand merci à la Coordination de perfectionnement du personnel de niveau supérieur (CAPES), du Brésil, qui a financée cette recherche.

Les programmes sont un peu comme un canevas musical avec lequel il est nécessaire de composer pour jouer et improviser sa propre musique.

Maurice Tardif et Claude Lessard

Il est impossible de saisir l'homme de l'intérieur, de le voir et de le comprendre en le transformant en objet d'une analyse impartiale, neutre, pas plus que par une fusion avec lui, en le 'sentant'. On peut l'approcher et le découvrir, plus exactement le forcer à se découvrir seulement par un échange dialogique.

Mikhaïl Bakhtine

INTRODUCTION

Le programme d'études ou curriculum est un outil de travail fondamental du travail enseignant, car il vise à organiser et à orienter l'action pédagogique. Tout au long des dernières décennies, dans plusieurs pays, les systèmes éducatifs ont mis en œuvre des curriculums scolaires, changeant soit les matières, soit les contenus, soit les approches méthodologiques, soit la façon d'évaluer ou d'organiser la progression des élèves, ou encore, en introduisant des thèmes transversaux à enseigner et des cycles d'apprentissage. Or, lorsque les réformes du curriculum arrivent au terrain, les enseignants sont confrontés au changement, à de nouvelles connaissances, à l'adoption de nouveaux contenus, à l'apprentissage d'une nouvelle manière d'enseigner ou d'évaluer, à l'ajustement de leurs façons d'enseigner.

Selon Dupriez (2015), une réforme pédagogique vise à transformer les contenus, la façon dont ces contenus sont organisés dans le programme et correspond à « une opération coordonnée de changement à large échelle » (p. 13). La réussite de la réforme passe par sa capacité à susciter des innovations pédagogiques, c'est-à-dire une nouveauté dans un certain contexte et pour des acteurs particuliers. Cependant, comme l'explique Lopes (2004), les réformes éducatives couvrent différentes actions, y compris les changements dans les législations, les formes de financement de l'éducation, les relations entre les différentes instances de pouvoir, la gestion des écoles, la réglementation de la formation professionnelle des enseignants et l'introduction de mécanismes d'évaluation axés sur les résultats. Par contre, les changements dans les programmes sont plus importants, au point d'être considérés comme la réforme éducative en soi. En effet, le programme est souvent au cœur des politiques et des réformes en éducation.

À son tour, Perrenoud (1999) soutenait qu'en éducation, il existe des réformes de structure, de curriculum et de pratiques pédagogiques. Les réformes de structure, comme de créer un nouveau type d'école, ne dérangent guère les enseignants, tant qu'ils n'ont pas le devoir de s'investir personnellement : de cette façon, elles n'impliquent pas de changements des pratiques du plus grand nombre. Dans les réformes de curriculum, si les enseignants ne sont pas convaincus par les nouveaux curriculums, les changements n'affectent souvent que

superficiellement leurs pratiques, soit parce qu'on se borne à une modernisation des contenus, soit parce que l'autonomie des enseignants et leur pouvoir d'interprétation des textes officiels les autorisent à ne pas modifier grand-chose. Quant aux changements des pratiques pédagogiques, ils ne peuvent pas être décrétés : au contraire, ils passent par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels des enseignants et de l'organisation du travail. Par ces dires, Perrenoud met en évidence la complexité d'un changement curriculaire, notamment dans le contexte de la classe et des pratiques enseignantes.

Plusieurs auteurs ont abordé les enjeux des réformes ou des changements éducatifs qui se sont produits au cours des dernières décennies (Biron, Cividini et Desbiens, 2005 ; Perrenoud, 2005 ; Tardif, 2005 ; Pelletier, 2005 ; Paquay, 2005). Levin (2007, cité dans Duclos, 2017), par exemple, parle d'une « épidémie » de changements dans le milieu scolaire. Au Brésil, comme ailleurs dans le monde, plusieurs politiques et réformes éducatives ont eu lieu dans les 20 dernières années. Cependant, nous savons très peu sur la façon dont les éducateurs brésiliens traitent ces changements pédagogiques ou curriculaires en salle de classe (Gatti, Barreto et André, 2011 ; CENPEC, 2015). C'est le cas de la ville de Cuiabá, où se déroule notre étude et où plusieurs réformes ont vu le jour¹, d'où notre intérêt d'éclairer ce phénomène. Par ailleurs, comme nous allons voir plus tard dans ce travail, les études qui s'intéressent au curriculum dans le contexte de la classe et des pratiques enseignantes ne sont pas nombreux et sont quand même récents, et ce, particulièrement en éducation physique. Ceci renforce donc notre intérêt pour la manière dont les enseignants s'approprient et intègrent à leurs pratiques les changements curriculaires.

Avant de passer à la présentation des chapitres de la thèse, deux remarques sont importantes: le choix de l'utilisation du mot « curriculum » et la distinction entre le curriculum scolaire plus large et le curriculum d'éducation physique. Il convient de souligner que le mot « curriculum », dans un contexte éducatif, signifie, depuis son introduction dans la langue anglaise au 19^e siècle, « cours formels et programmes d'études ». Depuis les années 1920, alors que l'usage du terme est de plus en plus fréquent, « curriculum » est plutôt lié au parcours scolaire en lien avec les matières disciplinaires (Clandinin et Connelly, 1992).

¹ Nous expliquerons plus en détails le contexte de notre étude dans la section 1.3.2.

Bien que les pays francophones utilisent plutôt le terme programme d'études, selon que l'accent porte plutôt sur la progression des apprentissages, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire, et que les pays anglophones utilisent plutôt le curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants (Perrenoud, 1993), nous optons pour le mot curriculum, car c'est le terme le plus récurrent dans la littérature que nous avons consultée et aussi parce que dans notre contexte d'étude, le Brésil, le mot curriculum est employé davantage.

Il convient de souligner que notre étude est spécifiquement reliée à la manière dont les enseignants d'éducation physique (ÉP) s'approprient, mobilisent et manient le curriculum d'éducation physique. Bien sûr, le curriculum d'éducation physique intègre le curriculum scolaire dans un sens large, c'est-à-dire l'ensemble des matières scolaires, mais nous nous intéressons notamment à l'interprétation du curriculum prescrit d'ÉP par les enseignants et sa mise en actes ou encore le curriculum en action.

Après ces considérations initiales, passons à la présentation des six chapitres qui composent la thèse. Pour rendre compte de l'objet à l'étude, le premier chapitre est consacré à la problématique de la mise en œuvre du curriculum et notamment du travail curriculaire des enseignants en éducation physique. Nous nous attardons plus particulièrement sur la documentation qui met en évidence le rôle des enseignants en tant que protagonistes, auteurs et constructeurs du curriculum et du travail curriculaire. Ensuite, nous présentons le contexte spécifique du problème à l'étude. Ce chapitre se conclut avec la présentation de la question de recherche, de l'objectif général et de la pertinence de l'étude.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons le cadre théorique à la base de cette étude. Ce chapitre s'attarde notamment sur les différents concepts, modèles et contextes curriculaires. Ensuite, nous abordons les approches en sciences de l'éducation pour analyser le travail réel des enseignants. Notre cadre théorique repose sur la sociologie du travail enseignant et sur l'ergonomie, lesquels nous permettront de documenter et de comprendre le travail curriculaire des enseignants. Il convient de signaler que l'ergonomie est une approche qui s'appuie sur

l'analyse des situations réelles de travail, dans le domaine de l'industrie. Elle est utilisée dans les recherches en éducation pour analyser les activités de travail des enseignants. Nous abordons aussi certains concepts clés à la base de cette approche, dont les différents types de prescriptions qui façonnent le travail et le travailleur, la clinique de l'activité qui permet de comprendre et d'approcher les situations de travail, les savoirs mobilisés dans celles-ci et, enfin, les genres professionnel et débutant et le style individuel qui les caractérisent.

Le troisième chapitre aborde le cadre méthodologique de la recherche : une recherche de type mixte comprenant une première phase quantitative et une deuxième, qualitative. Nous présentons le lieu de la recherche, les participants et la période de la recherche sur le terrain. Nous nous attardons ensuite sur les outils et les procédures de la collecte de données centrée sur la clinique de l'activité et sur la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée, dans la phase qualitative de la recherche. Finalement, nous exposons la déontologie ainsi que la démarche de traitement des données et d'analyse. Pour clore ce chapitre, nous présentons les limites anticipées et les retombées attendues de cette étude.

Quant au quatrième chapitre, il porte sur les résultats par rapport au curriculum prescrit, la formation continue et les facteurs personnels et contextuels du travail curriculaire. Ce chapitre est divisé en cinq parties. La première aborde les caractéristiques du curriculum municipal de l'éducation physique selon la perception de 73 enseignants d'écoles municipales qui ont répondu à un questionnaire par rapport à ce document. La deuxième partie présente la formation continue en éducation physique à Cuiabá et l'opinion de ces enseignants sur la formation qui a été offerte pour appuyer la mise en œuvre curriculaire. Dans les troisième et quatrième parties, nous révélons les constats par rapport aux facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire. Les données de ces deux dernières sections sont issues des entrevues semi-dirigées avec les quatre enseignants participant à l'étude multi-cas. Enfin, la cinquième partie présente une synthèse des résultats principaux de ce chapitre.

Le cinquième chapitre aborde les résultats sur le travail curriculaire des enseignants, où nous présentons successivement chacun des quatre cas par rapport à la planification et l'enseignement en classe. Ce chapitre est divisé en quatre sections. La première partie aborde la

planification de l'enseignement en éducation physique, où nous nous attardons sur les manières selon lesquelles les enseignants planifient leurs enseignements. La deuxième section, quant à elle, présente les résultats de la phase d'enseignement en classe du travail curriculaire, surtout les épisodes de salle de classes analysés des quatre enseignants, pour un total de 50 épisodes (12 épisodes pour l'E1, 12 pour l'E2, 13 pour l'E3 et 13 pour l'E4) et les dialogues professionnels autour de 12 épisodes d'enseignement (3 épisodes pour chaque enseignant). Qui plus est, nous cherchons aussi à identifier les caractéristiques temporelles des leçons des enseignants. La troisième section porte sur le curriculum enseigné en 2015 et les perspectives des enseignants pour l'année scolaire 2016. Le chapitre se termine par un résumé des principaux résultats sur le travail curriculaire des enseignants.

Enfin, le sixième et dernier chapitre présente notre interprétation des constats les plus importants à la lumière des trois objectifs spécifiques de notre étude et autant des principaux concepts de notre cadre théorique que des recherches dans le domaine. Enfin, dans la conclusion, nous récapitulons les différentes étapes de l'étude et revenons sur certains de nos résultats. De plus, nous soulignons les contributions de cette étude d'un point de vue aussi bien théorique et méthodologique, les limites méthodologiques et des pistes pour de futures recherches.

I. PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de notre recherche qui a trait au travail curriculaire des enseignants d'ÉP, dans un contexte de changement curriculaire, à Cuiabá, au Brésil. Plus précisément, nous cherchons à mettre en lumière autant la pertinence sociale que scientifique de notre objet d'étude, et ce, en situant celui-ci par rapport aux écrits scientifiques dans le domaine et en abordant des éléments du contexte dans lequel émerge notre problématique. Ainsi, bien que l'ÉP, définie ici comme une composante curriculaire ou une discipline à part entière dans le curriculum scolaire, soit au cœur de notre étude, nous ferons référence initialement aux concepts et discussions sur le curriculum dans un sens large, notamment pour nous approcher du phénomène du travail curriculaire des enseignants dans un premier temps et, ensuite, du travail des enseignants sur le programme scolaire dans le domaine de l'ÉP plus spécifiquement.

Ce chapitre se divise en cinq sections. Dans un premier temps, nous nous interrogeons sur la position des enseignants face au curriculum, à savoir si les enseignants se situent dans une position d'exécutants ou de protagonistes face au curriculum. Dans un deuxième temps, nous présentons une recension des écrits sur le curriculum d'ÉP. Nous identifions ainsi les facteurs qui favorisent ou défavorisent la mise en œuvre du curriculum et, ensuite, les changements dans le curriculum prescrit par les enseignants. Dans un troisième temps, nous évoquons le contexte du problème à l'étude, plus spécifiquement une brève histoire de la matière de l'ÉP au Brésil et les réformes éducatives et curriculaire qu'il y a eu à Cuiabá, au Brésil. Par la suite, dans un cinquième temps, nous définissons la question et l'objectif général de la recherche. Enfin, dans un sixième temps, nous nous attardons sur la pertinence de cette étude pour la recherche en éducation physique.

1.1 Les enseignants : exécutants ou protagonistes du curriculum ?

Dans cette section, nous cherchons à présenter les débats autour du thème du rôle des enseignants par rapport au curriculum. Rappelons que le travail des enseignants dans le contexte des réformes récentes, en particulier dans le domaine de l'ÉP, est au cœur de nos préoccupations. Ainsi, il s'avère nécessaire de faire ressortir les enjeux et débats concernant le positionnement des

enseignants face au curriculum afin de mieux circonscrire la problématique à la base de cette étude. Les questions qui guident cette section sont : quel rôle ont les enseignants face au curriculum ? Sont-ils passifs et simples exécutants du curriculum ou jouent-ils un rôle actif en tant qu'interprètes et protagonistes curriculaires ?

Avant d'entrer dans la matière, il convient de présenter une première définition de curriculum². Pour Tardif et Gauthier (2001), les programmes que nous nommons dans ce travail les curriculums scolaires sont des « modèles discursifs d'action » qui structurent la transmission de la matière et définissent les objectifs, les contenus et les étapes à suivre. De cette façon, ils offrent aux enseignants un modèle de transmission, d'organisation et de structuration des contenus. Cependant, l'action de l'enseignant est structurée par des contraintes liées à la transmission de la matière (le temps, l'organisation séquentielle des contenus, l'atteinte des buts, l'apprentissage des élèves, l'évaluation) et les contraintes liées à la gestion des interactions avec les élèves (la discipline, la gestion des actions déclenchées par les élèves, la motivation). En ce sens, bien que le curriculum contribue à définir, structurer, voire cadrer le travail des enseignants, sa mise en œuvre est affectée par les contraintes du travail enseignant, liées d'une part à la gestion de la matière et d'autre part à la gestion de la classe et des interactions avec les élèves.

Concernant le rôle des enseignants face au curriculum, plusieurs auteurs soulignent que les enseignants ont de la difficulté à mettre en œuvre des conceptions pédagogiques ou innovations curriculaires pour lesquelles ils ne participent pas activement au processus d'élaboration. De plus, ils tendent à délaissé le curriculum s'ils ne voient pas sa nécessité et les intérêts professionnels envisagés ou pris en compte (Hernández, 1999 ; Sancho Gil, 1999 ; Perrenoud, 1999 ; Sacristán, 2000 ; Tardif, 2007 ; Goodson, 2008). Sacristán (2000) par exemple, déclare que la séparation des fonctions de conception du curriculum et d'exécution a des répercussions sur la déprofessionnalisation des enseignants comme groupe professionnel.

Selon Torres (1996, cité dans Ghedin, 2004), il n'est pas commun pour les planificateurs et décideurs de l'éducation de considérer les enseignants comme agents significatifs dans les réformes éducatives. Au contraire, l'approche dominante est celle de préparer les enseignants

² Nous présenterons une discussion plus approfondie sur les concepts de curriculum dans la section 2.1.

pour qu'ils soient des exécutants efficaces des politiques développées par les concepteurs des réformes, ces derniers se trouvant, dans bien des cas, éloignés de la salle de classe. Corroborant cette idée, Tardif (2007) remarque que, dans la plupart des pays, les enseignants sont à la dernière place dans la longue séquence de mécanismes de décision et des structures de pouvoir qui régissent la vie scolaire. Cependant, pour qu'ils soient reconnus en tant que sujets de la connaissance, il est nécessaire que nous leur accordions le statut de véritables acteurs, et non de simples techniciens ou d'exécutants des réformes éducatives basées sur une logique « top and down ».

À leur tour, Clandinin et Connelly (1992) remarquent que la supposition que les enseignants agissent comme médiateurs entre le curriculum et les élèves comprend le rôle de médiateurs d'une manière passive, montrant les enseignants comme faisant partie des moyens pour mettre en action les fins déterminées par d'autres, en établissant une hiérarchie entre les experts qui élaborent le curriculum et les enseignants qui le mettent en pratique. Ces auteurs considèrent que cette perspective est limitée pour comprendre le rôle des enseignants, alors ils proposent la métaphore de l'enseignant comme constructeur du curriculum, en anglais « *teacher as curriculum maker* ».

Doyle (1992) est un autre auteur qui considère l'enseignant comme protagoniste du curriculum. Selon ce chercheur, les classes sont des contextes dans lesquels se produisent des événements curriculaires, où les enseignants et les élèves agissent en continu, ces premiers essayant de faire apprendre les contenus aux derniers. Ces événements ou « textes » oraux et comportementaux doivent être interprétés et mis en pratique dans l'atteinte d'un but. En ce sens, les enseignants sont des « auteurs » d'événements curriculaires qui visent à transmettre un contenu ou à produire plusieurs effets sur les élèves. En même temps, les élèves contribuent à la création de ces événements curriculaires de sorte que le processus curriculaire est dynamique, les contenus étant produits et transformés continuellement.

Selon Tanner et Tanner (1980 cités dans Sacristán, 2000), il est possible de classer en trois niveaux le rôle des enseignants par rapport au développement d'un curriculum établi ou face à une innovation :

- a) L'enseignant imitateur : a trait aux enseignants qui sont adeptes de manuels et de guides pédagogiques. Ils ont les compétences nécessaires pour accomplir leurs tâches avec une norme, mais sans se questionner sur le matériel utilisé.
- b) L'enseignant médiateur : concerne ceux qui adaptent les matériaux, les curriculums ou les innovations aux conditions concrètes dans lesquelles ils travaillent. Ces enseignants connaissent les ressources du milieu, de l'école et les possibilités des élèves, ce qui leur permet ainsi d'effectuer une pratique améliorée en prenant avantage des matériaux, des textes et des connaissances diverses, tout en les interprétant et en les adaptant.
- c) L'enseignant créatif : ces derniers conçoivent leurs actions avec leurs collègues et ils cherchent les meilleures solutions. Ces enseignants choisissent leurs matériaux, formulent des hypothèses de travail, planifient leurs expériences et les développent en se rapportant à la diversité de leurs connaissances. Ils travaillent dans un cadre de recherche basé dans l'action : ils évaluent, diagnostiquent, interprètent, adaptent, créent et explorent de nouveaux chemins.

Cependant, selon Sacristán (2000), le rôle d'enseignant en tant que simple exécutant ou imitateur du curriculum relève d'une fiction, car l'enseignant joue toujours le rôle d'interprète actif du curriculum et il est toujours un médiateur, de sorte qu'il est plus approprié de lui attribuer le rôle d'adaptateur ou de créateur que celui de simple exécutant.

Du point de vue de la sociologie du travail, d'autres chercheurs considèrent eux aussi les enseignants comme protagonistes du curriculum ; tel est le cas de Tardif et Lessard (1999) et Borges et Lessard (2008). Pour ces auteurs, l'enseignant a un rôle actif parce qu'il interprète, adapte et transforme le curriculum officiel dans sa pratique. Le travail curriculaire est défini comme « l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation que l'enseignant impose au programme officiel pour le rendre justement enseignable en classe avec les élèves » (Borges et Lessard, 2008, p. 34).

En bref, nous retenons qu'il existe une tradition en éducation qui considère les enseignants comme simples exécutants du curriculum. Cependant, plusieurs auteurs mettent en évidence que les enseignants ont un rôle actif et créatif en tant que protagonistes du curriculum. Dans ces cas, les enseignants sont vus comme auteurs, constructeurs, acteurs, interprètes ou créateurs du curriculum. Dans la prochaine section, nous présentons quelques résultats de

recherches sur la perception des enseignants en ÉP du curriculum, leur interprétation et leur mise en œuvre sur le terrain.

1.2 Les enseignants en éducation physique face au curriculum

Cette section présente les résultats d'une recension des écrits sur la perception des enseignants d'ÉP par rapport au curriculum, leur interprétation ou encore leur mise en œuvre. Nous avons consulté des études menées en plusieurs pays comme aux États-Unis, en Chine, en Écosse, au Brésil, en Irlande, en France, au Bénin, en Angleterre, en Corée du Sud, au canton genevois en Suisse, au Québec et dans les pays francophones d'une façon générale, à travers une revue de la littérature sur les activités curriculaires des enseignants (Lenzen, 2012). Au-delà des différences contextuelles et culturelles, nous estimons qu'il est possible de dégager des points de similitude dans l'interprétation ou perception des enseignants sur le curriculum prescrit et sur sa mise en œuvre.

Tout d'abord, il convient de souligner que, d'après notre recension, introduire des changements significatifs dans un curriculum est une entreprise considérée comme complexe partout dans le monde. De plus, dans tous les cas, un certain niveau d'engagement personnel de la part des enseignants en relation aux changements est toujours nécessaire (Fullan, 2001 cité dans Jin, 2013). Ceci étant dit, nous attirons l'attention du lecteur aux nuances par rapport à la perception, l'interprétation, l'appropriation et la mise en œuvre que font les enseignants des curriculums. Cette section se divise en deux parties : dans la première, nous présentons les facteurs qui favorisent ou défavorisent la mise en œuvre du curriculum d'ÉP selon la perception des enseignants; la deuxième aborde les aspects liés aux changements ou adaptations que les enseignants apportent aux curriculums.

1.2.1 Facteurs qui favorisent ou défavorisent la mise en œuvre du curriculum d'ÉP

Plusieurs recherches abordent les aspects qui favorisent ou défavorisent la mise en œuvre des curriculums d'ÉP. Cothran (2001), par exemple, analyse les caractéristiques de la réussite de six enseignants américains ayant essayé de changer le curriculum d'ÉP par leur initiative personnelle. Parmi les résultats de cette étude, nous soulignons que : un élément clé retrouvé est de transformer le mécontentement des enseignants par rapport aux curriculums dans une quête de solutions ; les objectifs des six enseignants sont différents, mais ceux-ci réussissent à articuler clairement leurs objectifs au curriculum et ce qu'ils recherchent en matière de résultats et de comportement des élèves ; les enseignants semblent réfléchir sur le curriculum et leur impact sur leurs élèves ; les enseignants brisent l'isolement et le travail individuel, en bénéficiant du soutien du superviseur de la mise en œuvre du curriculum, mais également de celui de contacts professionnels externes. En fin de compte, les recommandations issues de cette étude sont : les enseignants doivent développer des compétences réflexives pour analyser leurs valeurs et besoins ainsi que ceux de leurs élèves ; il doivent s'engager dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie, cherchant à acquérir des compétences et à agir comme agents du changement ; enfin, la formation continue doit offrir aux enseignants des possibilités de se réunir régulièrement, d'acquérir de nouvelles connaissances et de réfléchir sur leurs curriculums.

L'étude d'Wirszyla (2002), à son tour, identifie les facteurs ayant facilité ou entravé la mise en œuvre du curriculum d'ÉP, en examinant comment huit enseignants en Caroline du Sud réussissent à atteindre les objectifs de la réforme. L'auteure dégage quatre recommandations visant à faire face aux problèmes vécus : 1) il est nécessaire de prévoir une formation en service pour les enseignants n'ayant pas participé à la formation qui a été offerte ; 2) la responsabilisation de l'enseignant peut être développée par l'observation et par les commentaires des pairs, des administrateurs ou par un rôle plus important de l'université et de l'Institut de l'ÉP dans ce processus de responsabilisation – d'ailleurs, il est également nécessaire que les élèves demeurent responsables de leurs performances ; 3) l'engagement du directeur dans le processus doit contribuer à détecter les problèmes et à aider les participants à les surmonter, en coordonnant une vision sur la mise en œuvre du curriculum et en assurant la liaison entre les différents acteurs ; et

4) la collaboration entre l'université, l'Institut de l'ÉP et les enseignants est essentielle pour aider à la formation professionnelle continue et pour renforcer les programmes existants en ÉP.

Ha, Lee, Chan et Sum (2004) ont mené pour leur part une étude visant à évaluer l'efficacité d'un programme de formation continue en soutien à l'implantation du curriculum et à comprendre la réceptivité de 183 enseignants du primaire par rapport aux changements curriculaire en ÉP à Hong Kong. Leurs résultats indiquent que les participants estimaient nécessaire la formation continue pour les aider dans la mise en œuvre du nouveau curriculum. En outre, ils démontraient plus d'adaptabilité face au changement après avoir suivi le programme de formation continue. D'après les enseignants enquêtés, la formation continue était nécessaire pour l'appropriation et la mise en œuvre du changement curriculaire aussi bien que pour les connaissances et le développement professionnel des enseignants. Selon les auteurs, dans le processus de mise en œuvre du curriculum d'ÉP, le directeur, en tant que *leader* de l'équipe pédagogique, doit continuer à jouer un rôle actif et à favoriser la collaboration entre les différents agents éducatifs, de sorte que l'ÉP puisse être mise en place pour stimuler une vie meilleure et plus saine.

MacPhail (2004) analyse l'interprétation de 151 enseignants écossais du secondaire au sujet du curriculum d'ÉP et leurs prises de décisions curriculaires. D'un côté, les facteurs ayant le plus fortement influencé la mise en œuvre du nouveau curriculum sont : la croyance des enseignants en son niveau d'intérêt plus élevé pour les élèves, le nombre d'élèves intéressés, les installations sportives et les personnels adéquats et l'intérêt des enseignants par le nouveau curriculum. De l'autre côté, les facteurs ayant le plus fortement influencé les enseignants à ne pas mettre en œuvre le nouveau curriculum sont : le manque d'intérêt des élèves et le manque de temps pour la préparation et le développement des enseignants. Enfin, cette auteure soutient que la formation professionnelle continue des enseignants est essentielle pour faire face au développement curriculaire.

À son tour, Günther (2009) a étudié les tensions immanentes à la pratique pédagogique de 16 enseignants d'ÉP en rapport à la réforme et au curriculum organisé par cycles de formation dans l'enseignement primaire à Porto Alegre, au Brésil. Ce curriculum a comme axes : la

démocratisation de la gestion des écoles, le binôme curriculum et connaissance³ et les principes du vivre-ensemble et de l'évaluation. Selon l'auteure, l'innovation en éducation est très difficile et complexe, ce qui tend à amenuiser l'impact et le changement des pratiques pédagogiques. Günther a observé que l'innovation du curriculum suscite de l'enthousiasme, de la peur provoque de l'inquiétude et de la résistance parmi les enseignants. Pour quelques enseignants, les cycles de formation représentaient des possibilités de changements qui n'ont pas encore été atteints; ils estimaient que cette nouvelle organisation curriculaire pointait vers des innovations intéressantes, mais que la réforme exigeait certaines conditions que les écoles n'ont pas toujours réussi à atteindre.

Cette auteure présente certains défis de la réforme dans la perspective des enseignants, comme : l'élaboration de la planification par complexe thématique⁴, qui requiert l'interdisciplinarité, la perte de l'autorité de l'enseignant dans sa relation avec les élèves⁵ ; la formation continue n'a pas été appuyée sur les changements des pratiques pédagogiques ; le peu de participation des parents dans le processus de participation démocratique instauré dans le cadre de l'implantation du curriculum ; la rupture avec les espaces et temps traditionnels pour repenser le temps nécessaire d'apprentissage des élèves. Par contre, selon les enseignants, les aspects positifs du changement sont : la réduction de l'évasion scolaire; les liens plus rapprochés avec les élèves qui ont permis de comprendre leur culture ; l'évaluation formative et les nouvelles façons d'évaluer; la discussion autour de situations problèmes et du développement des élèves avec tous les enseignants de l'école, dans une perspective collective (Günther, 2009).

Halbert et MacPhail (2010), quant à eux, ont interrogé 13 directeurs d'école et 12 enseignants irlandais afin de comprendre les interprétations des nouveaux curriculums d'ÉP, ainsi que les conditions qui semblent renforcer ou affaiblir le désir de les intégrer à leurs

³ Dans son texte, l'auteure n'explique pas qu'est-ce que cela veut dire.

⁴ Le curriculum organisé par cycles d'enseignement considère les connaissances formelles, mais il part d'une recherche socio-anthropologique sur la réalité de la communauté scolaire. Les résultats de cette recherche sont organisés dans les pratiques pédagogiques interdisciplinaires des écoles, à travers des complexes thématiques (Günther, 2009).

⁵ L'auteure n'explique pas pourquoi les enseignants estiment avoir une perte d'autorité. Nous supposons qu'elle est due peut-être au changement de l'approche évaluative et du passage des évaluations quantitatives vers des évaluations qualitatives.

enseignements. Le problème le plus courant dans les écoles qui s'efforcent de s'adapter aux évolutions curriculaires, selon cette étude, est le manque d'infrastructure pour soutenir le développement et la mise en œuvre du curriculum. En outre, le *Department of Education and Science* (DES), de l'Irlande, ne prévoyait pas de ressources suffisantes pour l'ÉP et le développement curriculaire a transféré davantage la responsabilité aux écoles et aux enseignants intéressés à poursuivre la réforme. Cependant, les enseignants étaient encouragés à réfléchir et à améliorer leur pratique en travaillant en équipe dans les communautés d'apprentissage professionnelles pour promouvoir de bonnes pratiques, comprenant des réseaux engagés pour se soutenir mutuellement dans la gestion de l'innovation curriculaire.

À leur tour, Dyson, Wright, Amis, Ferry et Vardaman (2011) ont mené une étude sur la production, l'interprétation et la contestation à l'égard du nouveau curriculum d'ÉP et de l'activité physique au Mississippi et au Tennessee. Ils ont réalisé 73 entretiens avec les décideurs politiques, les directeurs, les enseignants et les élèves, en plus d'observer des cours d'ÉP et des activités scolaires. Ces auteurs ont constaté des défaillances dans la mise en œuvre du curriculum de huit écoles : les nouvelles politiques étaient établies sans objectif et sans mécanisme de financement et sans respect des acteurs scolaires (les enseignants, les directeurs et les élèves), lesquels n'étaient pas impliqués et consultés sur la mise en œuvre du curriculum. Une résistance au changement a lieu à cause de la perpétuation du *statu quo*, du manque de ressources dans l'école et de la lourdeur bureaucratique.

Par ailleurs, les contextes des huit écoles influençaient la propension des élèves à être plus actifs physiquement, mais les acteurs étaient plus préoccupés par des « tests standardisés » et des « performances sportives ». Par ailleurs, les enseignants soulevaient diverses questions relatives à la marginalisation de l'ÉP à l'école, en plus des installations non conformes aux normes, le manque de ressources, le favoritisme de programmes sportifs, le surpeuplement de groupes classes et la mauvaise utilisation des ressources. Enfin, à la fin de cette étude, les auteurs recommandent la mise au point de systèmes de soutien à l'école en établissant des objectifs clairs, des plans stratégiques et du développement professionnel pour mettre en œuvre de nouvelles initiatives curriculaires. Ils concluent donc que la mise en œuvre d'un nouveau

curriculum nécessite un processus de collaboration à tous les niveaux : individuel, interpersonnel, scolaire et gouvernemental (Dyson, Wright, Amis, Ferry et Vardaman, 2011).

Dans la même veine, Thorburn, Carse, Jess et Atencio (2011) ont investigué les tentatives d'appropriation par cinq enseignants du primaire du nouveau curriculum d'ÉP écossais qui mettait l'accent sur la santé et le bien-être, l'apprentissage holistique et le constructivisme. Ces enseignants ont participé à un programme de spécialisation (équivalent à un D.E.S.S. au Québec), basé sur l'apprentissage collaboratif, afin de les rendre plus compétents par rapport au changement. Selon les enseignants interrogés, pour atteindre une plus grande maîtrise du curriculum, un processus d'investigation continu et d'expérimentation pédagogiques est nécessaire. Soulignons que la principale préoccupation des enseignants était d'améliorer l'expérience des élèves. Enfin, la réflexion et le temps pour s'engager avec la politique et la théorie ont conduit les enseignants à une connexion plus profonde avec les aspirations curriculaires qu'auparavant. De plus, les auteurs ont constaté leur enthousiasme pour appliquer leurs connaissances théoriques et pratiques et ainsi inciter les changements curriculaires; la collaboration qui a émergé entre les enseignants ; le besoin d'un engagement de la direction de l'école pour avoir un soutien clair et véritable dans la mise en œuvre du curriculum.

Pasco, Le Bot et Kermarrec (2012) notent que les systèmes éducatifs sont fréquemment confrontés à des difficultés dans la mise en œuvre du curriculum officiel. Ces difficultés sont : les ressources financières, matérielles ou humaines déficitaires; les caractéristiques du public scolaire qui ne sont pas toujours prises en compte ; l'implantation curriculaire de type « top-down » ; les orientations de valeur des enseignants. En ce sens, ces chercheurs ont étudié la compatibilité entre l'introduction d'objectifs de développement personnel dans les nouveaux programmes d'ÉP des lycées en France et les orientations de valeurs⁶ de 96 enseignants en ÉP du lycée en France, trois années après la mise en œuvre des nouveaux programmes. Ces chercheurs ont constaté que les enseignants d'ÉP rejetaient l'idée de centrer les objectifs de l'ÉP sur la réalisation de soi et sur

⁶ Les orientations de valeur (OV) désignent « l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social ». Dans l'éducation, les OV reflètent les conceptions philosophiques à propos de la scolarisation et constituent un fondement aux décisions pédagogiques. En ÉP, cinq OV ont été identifiées : la maîtrise de la discipline ; le processus d'apprentissage ; l'autoactualisation ; la responsabilisation sociale et l'intégration écologique (Jewett et Ennis, 1995 cités dans Pasco, Le Bot et Kermarrec, 2012).

le bien-être personnel des élèves. Si ce décalage ne permet pas de conclure sur la mise en œuvre de ces nouvelles orientations dans les pratiques réelles d'enseignement, il interroge l'approche du changement « top-down » de nouveaux programmes, en provoquant des réactions négatives chez les enseignants. Ils ont conclu que les enseignants devraient probablement être associés ou au moins préparés aux évolutions souhaitées par une clarification de leurs propres orientations de valeur suivie de formations spécifiques aux évolutions souhaitées.

Dans une étude au Bénin, Agbodjogbé, Amade-Escot et Attiklèmè (2013) ont examiné les discours des acteurs sur l'implantation des nouveaux curriculums. Les anciens curriculums par contenus et objectifs ont été substitués par des curriculums par compétences, sur une base socioconstructiviste, afin que les élèves acquièrent un savoir-faire et des connaissances leur permettant de résoudre des problèmes et développent des compétences ouvertes et adaptatives pour faire face aux enjeux sociaux contemporains. Les auteurs ont examiné le point de vue de cinq inspecteurs, 11 conseillers pédagogiques, huit enseignants d'éducation physique et sportive (ÉPS) et huit enseignants des sciences de la vie et de la terre (SVT).

Les nouveaux curriculums au Bénin ont permis aux enseignants de développer de nouvelles pratiques, cependant des points de vue contraires (voire divergents) semble indiquer que l'approche par compétence était une réponse inadaptée à des problèmes didactiques rencontrés dans leur pratique quotidienne (Joshua, 2000 cité dans Agbodjogbé, Amade-Escot et Attiklèmè, 2013). Les chercheurs ont constaté une adhésion plus marquée à l'approche par compétences parmi les enseignants des SVT. En outre, les discours les plus favorables à l'implantation du nouveau curriculum étaient ceux des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, tandis que les enseignants avaient des discours plus sceptiques et qui revendiquaient une refondation de la réforme. En ce qui concerne les disciplines, les enseignants des SVT semblaient adhérer davantage à la réforme que ceux de l'ÉPS. Les chercheurs ont fait l'hypothèse que l'approche par compétences est plus facilement intégrable aux pratiques des enseignants de SVT.

Pour sa part, Jin (2013) a étudié comment 18 enseignants interprètent et répondent à la réforme du curriculum national d'ÉP à la santé en Chine. Il a cherché à identifier ce qui empêche

la mise en œuvre du nouveau curriculum. Les résultats de cette recherche ont montré que le sentiment de surmenage et la sous-évaluation d'ÉP minent la volonté des enseignants à relever les défis des changements proposés dans le curriculum. Une autre complication était la marginalisation de l'ÉP dans les écoles, causée par un système qui favorise davantage les résultats scolaires que le développement personnel des élèves. D'ailleurs, les enseignants accusaient les directions d'école de ne pas fournir les conditions nécessaires pour soutenir les enseignants. Le nouveau curriculum d'ÉPS demandait aux enseignants une plus grande polyvalence dans leurs pratiques : pour respecter cela, il faudrait notamment un meilleur alignement entre le curriculum d'ÉP des écoles et des cours de formation continue efficace.

À leur tour, Marani, Sanches Neto et Freitas (2017) ont analysé les perceptions de 14 enseignants brésiliens du curriculum municipal d'ÉP de Barueri, l'État de São Paulo, et de sa mise en œuvre. Les résultats ont montré que les conceptions et pratiques proposées par le curriculum, ne représentaient pas les aspirations des enseignants intégralement, même s'ils ont participé à l'élaboration de ce curriculum. En fait, les enseignants avaient différentes conceptions d'ÉP, et pas toutes n'ont été couvertes. Dans ce processus, les aspects positifs de la mise en œuvre du curriculum étaient : l'opportunité de participer à l'élaboration; la standardisation des contenus à enseigner, ce qui viendrait notamment faciliter le travail des enseignants novices ; l'adéquation des contenus au niveau des élèves ; la diversification et la séquence des contenus. Les aspects négatifs signalés par les enseignants étaient : la valorisation excessive du contenu sportif dans le curriculum ; l'incohérence entre la conception, les objectifs et les contenus ; la répétition ou manque de diversification de contenus ; l'inflexibilité, l'inadéquation des caractéristiques des élèves et les séquences des contenus ; l'interférence des événements scolaires qui changent les leçons d'ÉP ; le manque de formation continue et de ressources pédagogiques ; enfin, les tâches bureaucratiques qui occupent le temps qui pourrait être mieux utilisé pour l'élaboration de leçons.

Comme l'on peut voir, par les recherches présentées ci-haut, plusieurs facteurs influent sur la mise en œuvre du curriculum en faisant en sorte que les enseignants adhèrent plus ou moins à celui-ci, quand ils ne résistent pas intégralement. Un autre groupe des recherches s'est intéressée justement aux adaptations que les enseignants intègrent au curriculum lors de sa mise

en œuvre. Nous les présentons ci-après.

1.2.2 Les adaptations dans les curriculums faites par les enseignants

D'autres recherches mettent en évidence les changements ou adaptations faits aux curriculums par les enseignants. Déjà, Curtner et Smith (1999) ont constaté, par exemple, que les enseignants adaptaient, recréaient et modifiaient le curriculum national en Angleterre pour répondre à leurs propres points de vue sur le curriculum d'ÉP. Cette étude a montré que les enseignants interprétaient la mise en œuvre du curriculum selon trois perspectives principales qu'ils ont nommées : les conservateurs, les innovateurs et les éclectiques. En outre, Sparkes (1991 cité dans Curtner et Smith, 1999) avait remarqué que plusieurs dimensions du changement étaient possibles. Des changements superficiels tels que l'utilisation de nouveaux matériels curriculaires étaient relativement faciles à accomplir, tandis que les tentatives visant à modifier les pratiques des enseignants (par exemple, l'utilisation de nouveaux styles d'enseignement ou d'approches pédagogiques) étaient moins susceptibles d'être intégrés par les enseignants. Enfin, les changements dans les croyances, les perspectives et les valeurs des enseignants étaient extrêmement difficiles à atteindre. Cependant, Sparkes considéraient cette troisième dimension comme celle qui conduit au « changement réel ».

La recherche de Briot (1999) en France, met en exergue l'identification de différentes références curriculaires dans le choix de contenus chez les enseignants : la macro-structurelle (le curriculum et instructions officielles), la méso-structurelle (projet pédagogique de l'école et la formation continue) et la micro-structurelle (plan individuel des enseignants). Dix enseignants d'ÉP ont participé de cette étude, soit quatre au collège 1 et six au collège 2. L'auteure a comparé deux collèges en contextes très semblables et cette étude n'a porté que sur la discipline sportive de la natation. De plus, tous les enseignants ont suivi la formation continue qui a été offerte en natation. Pour la collecte de données, Briot a effectuée : des entretiens semi-dirigés ayant pour but d'amener les enseignants à justifier leurs choix de contenus pour l'enseignement de la natation ; un questionnaire pour comprendre le système de références curriculaires des enseignants, la formation, l'ancienneté et leurs compétences ; le compte rendu de la formation continue en natation ; et le projet pédagogique de l'école.

Cette recherche a montré que les justifications des enseignants sur leurs choix curriculaires relèvent fondamentalement de la référence méso-structurelle et font allusion aux éléments contextuels (installations, aides ou absences d'aides institutionnelles, profil des élèves ou des enseignants, la réflexion curriculaire dans la formation continue). De plus, les références macro-structurelles sont sous-utilisées dans les justifications des enseignants; cela est dû au fait de leur caractère lointain dans le temps, parce qu'elles sont liées à un pan théorique de leurs formations, et lointain dans l'espace, car elles correspondent à une vision idéalisée de l'ÉPS, avec peu de connexion avec les conditions réelles du quotidien. Enfin, l'auteure conclut que les enseignants mettent en œuvre une double compétence adaptative et interprétative dans le choix des contenus : la première, quand les enseignants sélectionnent parmi les contenus prescrits nationalement de façon standard ceux qui sont compatibles avec les réalités locales; la seconde, la stratégie interprétative, consiste à donner une légitimité aux structures locales de la réflexion curriculaire, au niveau argumentatif, en raison de leur proximité avec les enseignants.

Turcotte, Otis et Gadreau (2007) ont examiné l'inclusion de l'éducation à la santé dans l'enseignement en éducation physique afin d'identifier et de décrire les objets d'enseignement-apprentissage enseignés et les motifs qui appuient le choix de ces objets par les enseignants. Pour ce faire, ils ont administré un questionnaire à dix enseignants sur les pratiques pédagogiques de l'année 2003-2004, ils ont observé 45 séances et ils ont mené des entrevues semi-dirigées avec neuf enseignants du primaire du Québec de différents profils (sexe, indice de milieu socioéconomique de l'école et expérience d'enseignement). Les résultats de cette étude montrent que les enseignants privilégient de quelques savoirs essentiels jugés indispensables dans le curriculum : la pratique sécuritaire d'activités physiques, de la condition physique et des structures et de fonctionnement du corps humain. D'autres savoirs sont peu abordés : la pratique régulière de l'activité physique, la relaxation, l'hygiène corporelle, les effets de la sédentarité et la gestion du stress.

Toutefois, les savoirs essentiels utilisés par les enseignants sont plus variés que ceux prescrits à l'intérieur du curriculum officiel, comme : l'alimentation, les premiers soins, l'éthique sportive, l'exercice physique et le bien-être, le sommeil, les produits toxiques et les drogues. En

outre, les enseignants combinent parfois un ensemble de savoirs essentiels afin d'aborder un plus grand nombre d'éléments à la fois. Seulement un de ces enseignants se fie presque exclusivement au curriculum officiel dans le choix d'objets d'enseignement-apprentissage à enseigner; les autres s'appuient sur d'autres ouvrages dans le domaine ou se fient à leur « gros bon sens ». En bref, les auteurs concluent que l'enseignement de l'ÉPS diverge des conceptions et définitions en termes de développement d'un processus éducatif en matière de santé et bien-être dans le curriculum officiel. Lorsque l'éducation à la santé est incluse en éducation physique au primaire, elle a pour objet l'amélioration de la condition physique des élèves. Enfin, la dimension cognitive occupe une place importante dans l'enseignement de l'éducation à la santé et cela démontre que la dimension physiologique n'est pas la seule privilégiée par les enseignants.

Selon Perritaz et Musard (2010), les curriculums d'éducation physique et sportive (ÉPS) offrent déjà un espace d'autonomie aux enseignants, dans la mesure où l'équipe pédagogique d'un établissement élabore un projet d'ÉPS dans lequel les compétences, les contenus, la programmation des activités et les modes d'évaluation sont redéfinis. Ce projet constitue une trame à suivre, même si les enseignants s'en éloignent à un degré plus ou moins grand. Ainsi, à partir d'une approche socio-didactique de l'intervention, Perritaz et Musard ont comparé le curriculum planifié et le curriculum réellement enseigné par un enseignant expérimenté au sein d'un lycée en France, dans une classe de seconde.

Les résultats de cette étude ont montré qu'un certain nombre des choix curriculaires de l'enseignant étudié semblaient stables : les conceptions de ce dernier jouaient un rôle décisif dans le curriculum enseigné et renvoyaient au « déjà-là », mais aussi aux intentions plurielles (et parfois contradictoires) ainsi qu'aux expériences vécues dans différents établissements. Les « déjà-là » conceptuels (apprentissage par le jeu et non par la technique), intentionnels (entrée dans le panier par le travail de l'attaque) et expérientiels (choix de ne pas faire d'évaluation diagnostique) constituaient pour l'enseignant un « déjà-là décisionnel ». Ce « déjà-là » orientait en grande partie le curriculum enseigné, mais celui-ci se reconstruisait aussi en fonction de contraintes contextuelles. En effet, l'enseignant a fait évoluer ses cycles de basketball en fonction de plusieurs paramètres (tels que les programmes, le projet ÉPS, la formation continue).

À la lumière de cette étude de cas, Perritaz et Musard (2010) concluent que le curriculum enseigné est notamment reconfiguré, reconsidéré lors de la publication de nouveaux programmes, suite à des réflexions de l'enseignant avec ses collègues d'ÉPS ou lors de la formation continue. La flexibilité permet des ajustements successifs en fonction de contraintes contextuelles, sans remettre en cause l'ensemble du curriculum. Ces chercheurs considèrent que le curriculum ne se redéfinit pas totalement lors des interactions en classe, mais qu'il se transforme plutôt de façon progressive et processuelle, car les conceptions de l'enseignant forgées tout au long de sa carrière influencent largement les décisions curriculaires.

Pour sa part, Lenzen (2012) a procédé à une revue de littérature rassemblant 62 articles en français sur les activités curriculaires des enseignants d'ÉPS. Il a constaté que les curriculums résultant des choix des enseignants d'ÉPS oscillent entre prescription et liberté; ils semblent « s'alimenter à la même source », c'est-à-dire qu'ils se nourrissent des pratiques sociales de références quasi unanimes et de l'univers culturel des sports institutionnellement organisés par les fédérations sportives. Cependant, Lenzen a identifié également d'autres pratiques de référence comme les activités physiques de loisirs (aérobie, aquagym, plongée libre, etc.) et les pratiques artistiques (différents univers de la danse dont la danse classique et la danse contemporaine, le hip hop, l'expression corporelle, le mime, etc.).

Ce chercheur a constaté notamment que les enseignants d'ÉPS ont tendance à privilégier leurs propres conceptions (niveau micro-structurel) et les références curriculaires plus locales (niveau méso-structurel) dans l'élaboration de leurs curriculums, tout en étant en partie contraints par des déterminants institutionnels (niveau macro-structurel) et relatifs à leurs publics scolaires. Le faible impact du niveau macro-structurel issu des instructions officielles résulte de son caractère lointain. D'autres influences méso-structurelles sont davantage valorisées par les enseignants, par exemple « l'effet équipe d'EPS » de l'école et les structures de formation continue (Lenzen, 2012).

La recherche de Lenzen, Poussin, Dénervaud et Cordoba (2012) a analysé les influences sur le travail d'élaboration curriculaire (plan d'études et élaboration des contenus des cycles d'enseignement) de 138 enseignants en ÉP du canton genevois en Suisse, notamment en

focalisant l'effet de l'ancienneté des enseignants sur leurs pratiques curriculaires. Ces chercheurs ont utilisé un questionnaire comportant des questions biographiques, sur la connaissance des plans d'étude et d'établissement, sur l'adhésion au PEC et au plan d'établissement. Les résultats de cette étude révèlent que plus l'ancienneté augmente, moins les enseignants estiment adhérer au curriculum officiel et s'appuient sur les contenus de leur formation professionnelle, les revues professionnelles ou sur l'Internet pour planifier les contenus des cycles d'enseignement en ÉP. Enfin, selon les auteurs, les éléments explicatifs pour cette autonomie curriculaire s'expliquent par le fait du curriculum officiel peu formalisé, un système scolaire peu contraignant pour les enseignants, une insuffisance de la formation continue et une différence entre le monde de la noosphère et de la réalité scolaire.

À leur tour, Oh, You, Kim et Craig (2013) examinent les représentations de la construction du curriculum de quatre enseignants d'ÉP expérimentés de la Corée du Sud. Les auteurs soulignent que, historiquement, les enseignants ont appris à être des exécutants plutôt qu'interprètes du curriculum ou initiateurs/animateurs du curriculum. En outre, les enseignants expérimentés jouent des rôles importants comme constructeurs curriculaires : ceux-ci ont adapté, modifié et recréé le curriculum national d'ÉP pour répondre à leurs propres philosophies d'enseignement et leurs points de vue. Selon ces auteurs, les motifs pédagogiques des enseignants dans la construction du curriculum sont d'ordre pédagogique. Entre autres, les enseignants voulaient : 1) changer la culture d'ÉP comme un réformateur ; 2) aider d'autres enseignants comme mentors ; 3) surmonter la non-réponse des élèves en tant que facilitateurs ; 4) combler la théorie et la pratique en tant qu'agent de changement. Une composante commune des différentes approches utilisées par les enseignants est liée à leurs désirs partagés pour l'amélioration du curriculum.

Pour leur part, Montaud et Amade-Escot (2014) ont mené une étude longitudinale sur une durée de six ans, pour examiner la manière dont les préconisations curriculaires en ÉPS sur la danse au collège étaient appropriées par un enseignant. Ces chercheuses ont analysé notamment l'évolution des savoirs mis à l'étude par un même enseignant d'ÉPS, ayant sept ans d'expérience en enseignement, mais aucune dans l'enseignement de la danse. Cet enseignant, cependant, a suivi pendant la période de la recherche trois stages de formation continue en danse

contemporaine. En outre, cette étude a observé quatre cycles d'enseignement de danse avec des classes de 6^e année, afin de rendre compte des modalités de la mise en œuvre du curriculum par l'enseignant. Cette étude longitudinale montre combien le curriculum en actes résulte de multiples contraintes et de l'autonomie de l'enseignant. Au fil des ans, des stages suivis et des expériences de danse réalisées, cet enseignant s'émancipe du texte officiel (curriculum prescrit) en élaborant de nouvelles manières de transmission des éléments du mouvement dansé, allant plus en profondeur dans celui-ci. Cette émancipation semble traduire une évolution de l'épistémologie pratique de l'enseignant rendue possible par la reprise, sous des formes sans cesse renouvelées, de l'expérience d'enseignant co-construite en classe avec ses élèves de 6^e année.

Enfin, l'étude de Marani, Sanches Neto et Freitas (2017) met en évidence que les enseignants brésiliens de Barueri, dans l'État de São Paulo, font leurs planifications d'enseignement en accord avec leurs propres conceptions ou avec les caractéristiques, préférences et besoins de leurs élèves, en introduisant différentes adaptations au curriculum. En outre, les enseignants déclarent faire souvent des altérations dans le curriculum officiel, en ajoutant, en excluant ou en modifiant l'ordre des contenus et des habilités proposées, en l'adaptant aux caractéristiques des élèves ou à leurs propres conceptions de l'enseignement.

Nous venons de présenter des résultats de recherche sur l'opinion ou l'interprétation du curriculum et de sa mise en œuvre par les enseignants en ÉP. Comme l'on peut voir, les adaptations du curriculum sont innombrables et dues à différents facteurs autant personnels (valeurs, croyances, perceptions, idéologies) que professionnels (besoins des élèves, contraintes externes ou internes à la classe, etc.). Ces recherches montrent ainsi que le curriculum n'est jamais enseigné tel qu'il est prescrit. Regardons donc dans la section suivante une brève histoire de la discipline d'ÉP au Brésil. Ceci nous mènera donc à circonscrire le contexte notre problème à l'étude et le problème lui-même.

1.3 Le contexte du problème à l'étude

Cette section est destinée à la présentation du problème à l'étude ainsi que son contexte. Dans un premier temps, nous aborderons une brève histoire de la discipline d'ÉP au Brésil pour contextualiser le lecteur sur les enjeux historiques et épistémiques de cette matière d'enseignement. Ensuite, nous présenterons les réformes et changements curriculaires qu'ont lieu à Cuiabá, ville où se déroule notre étude afin de circonscrire notre problématique.

1.3.1 Brève histoire de la discipline d'éducation physique au Brésil

Tout comme les autres matières ou disciplines scolaires, l'ÉP subit d'importants développements qui façonnent sa forme actuelle. Cependant, force est de constater que ce n'est qu'à partir des années 1930 qu'elle commence effectivement à gagner en importance pour devenir, à la fin du 20^e siècle, une discipline à part entière ayant un corpus de connaissances spécifiques et une place reconnue au sein des curriculums scolaires, au Brésil. Sans trop nous attarder, rappelons quelques jalons de ce long parcours de l'ÉP jusqu'à ce qu'elle devienne une discipline dans les écoles brésiliennes telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Selon Soares et al. (2012), dans les quatre premières décennies du 20^e siècle au Brésil, l'influence des méthodes gymnastiques européennes et de l'institution militaire sur l'éducation physique est remarquable. La militarisation de l'école correspond au projet social conçu par la dictature de l'État nouveau⁷. Pendant cette période, l'ÉP est considérée exclusivement comme une activité pratique, ce fait ne contribuant pas à la différencier de l'instruction physique militaire. Aucune action théorico-pratique ne permet de développer un corps de connaissances scientifiques afin d'imprimer une identité pédagogique de l'ÉP dans les programmes scolaires. Ainsi, les professionnels qui travaillaient en tant qu'enseignants d'éducation physique à l'époque sont des instructeurs de l'armée. La première école civile de formation des enseignants d'éducation physique au Brésil n'est créée qu'en 1939.

⁷ L'État Nouveau est le nom du système politique brésilien fondé par l'ex-président Getúlio Vargas le 10 novembre 1937, lequel durera jusqu'au 29 octobre 1945 et est caractérisé par la centralisation du pouvoir, le nationalisme, l'anticommunisme et l'autoritarisme.

Après la Seconde Guerre mondiale, d'autres références en éducation physique émergent dans l'institution scolaire, comme la méthode naturelle autrichienne et la méthode d'éducation physique sportive généralisée. Cette dernière se développe de façon importante, non seulement au Brésil, mais dans différentes parties au monde, plaçant le sport comme un élément dominant de la culture corporelle. À cette époque, l'influence du sport dans le système scolaire est très forte, au point que le sport détermine le contenu de l'ÉP, en établissant une nouvelle relation entre l'enseignant et les élèves. Ceux-là deviennent donc des enseignants-entraîneurs et ces derniers, des élèves-athlètes (Soares et al., 2012).

Dans cette perspective, l'ÉP était liée à un paradigme biologique, c'est-à-dire guidée par les connaissances biologiques, anatomiques, physiologiques et kinésiologiques du corps humain et elles se matérialisent dans un curriculum qui privilégie notamment les pratiques sportives visant à la formation des athlètes et le développement de l'aptitude physique (Caparroz, 2005)⁸. Qui plus est, dans les années 1980 est apparu un mouvement qui a remis en question l'identité même de l'ÉP. Des débats importants au sujet de l'ÉP nationale instaurent un climat de tension dans les relations entre les politiciens, les chercheurs et les praticiens dans le domaine. Le mouvement de questionnement est intense, contestant les politiques éducatives d'une part, et remettant en question les pratiques pédagogiques traditionnelles axées sur la performance sportive et d'aptitude physique, d'autre part. Notons également toutes les tensions et litiges entre les camps éducatifs, sportifs et de la santé, lesquels ont toujours été à la base d'identité du domaine d'ÉP.

Cette période est ainsi marquée par l'apparition d'un mouvement de « renouveau » en éducation physique et différentes conceptions apparaissent sur la scène nationale : développementaliste, humaniste, constructiviste, phénoménologique, anthropologico-culturelle, historico-critique et systémique. Néanmoins, selon Caparroz (2005), les auteurs des nouvelles approches ne semblent pas être préoccupés par la caractérisation de l'ÉP comme composante

⁸ Le sport a été le contenu hégémonique dans l'ÉP pendant plusieurs décennies. Cependant, depuis les années 1980 et 1990, les théories et les programmes d'éducation physique défendent la diversification des contenus, tels que les jeux, les sports, la danse, la gymnastique, les sports de combat, les activités de cirque, etc.

curriculaire, et ils ne cherchent qu'à présenter les principes pédagogiques généraux de leurs propositions d'éducation physique à l'école.

Plus tard, plusieurs auteurs soutiendront que ces propositions théoriques sur l'ÉP n'atteignent pas leur cible, ne changeant ni les pratiques des enseignants, ni l'enseignement en ÉP à proprement parler. Ils dénoteront, entre autres, les faiblesses dans les formations initiales et continues des enseignants, l'insuffisance des politiques publiques pour soutenir l'implantation des programmes et former une masse critique chez les enseignants dans les processus d'appropriation, voire l'intégration des différentes orientations curriculaire, ces dernières utilisant des références diverses. Enfin, ils souligneront le fait que les théories pédagogiques sont interprétées différemment par les enseignants (Betti, 2005 ; Kunz, 2006 ; Caparroz et Bracht, 2007 ; González et Fensterseifer, 2009), surtout quand ceux-ci sont laissés à eux-mêmes.

En ce sens, González et Fensterseifer (2009) soutiennent que l'ÉP au Brésil dans cette période est entre le « pas vraiment » et le « pas encore », c'est-à-dire entre une pratique en laquelle nous ne croyons plus vraiment (la pratique de l'ÉP centrée sur le sport) et une autre pratique que nous avons encore de la difficulté à développer (dans ce cas, celle prônée par le mouvement de renouveau). Ainsi, la rupture avec la tradition sportive crée le besoin de réinventer l'espace de l'ÉP à l'école dans la perspective d'une composante curriculaire, couvrant un spectre plus large que les activités sportives. Autrement dit, une ÉP responsable pour une connaissance spécifique liée aux différentes formes de manifestation de la culture corporelle et du mouvement (les jeux, les arts martiaux, la gymnastique, les activités collectives et individuelles, la danse, etc.), aux sciences du mouvement et de la santé, et le tout intégré aux fonctions sociales d'une école dite républicaine.

Sur le plan de la législation, il est important de noter qu'en 1996, avec la promulgation de la Loi 9394/96 - qui établit la dernière Loi des directrices et bases (LDB) de l'éducation nationale (Brésil, 1996) et définit l'organisation des systèmes éducatifs en collaboration avec l'Union⁹, les États (ou provinces), le district fédéral et les municipalités -, le gouvernement fédéral

⁹ La République fédérative du Brésil est formée par l'union indissoluble des 26 États, du District fédéral et des municipalités.

responsabilise les États et municipalités par l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et plans d'éducation régionaux et municipaux, tout en respectant les lignes directrices et les plans nationaux d'éducation. Ainsi, cette loi précise que les curriculums de l'enseignement fondamental (primaire) et de l'enseignement secondaire¹⁰ ont une base nationale commune, mais qu'ils doivent être complétés par une partie diversifiée liée aux caractéristiques locales et sociales de chaque État ou municipalité. Depuis, selon l'article 26 de ladite loi, l'ÉP est définie en tant que composante curriculaire obligatoire de l'éducation de base et, par ce fait même, elle est intégrée au projet pédagogique des écoles (Brésil, 1996).

Cela signifie un changement important pour l'ÉP qui connaît dès lors une série de changements en termes de contenus à enseigner et d'orientations pédagogiques. Sur le plan fédéral, des Paramètres curriculaires nationaux (PCN), ou standards curriculaires, voient le jour. Ils instaurent les balises pour toutes les matières des programmes scolaires, dont l'éducation physique devient part intégrante. Bien que ces paramètres ne soient pas obligatoires, ils deviennent une référence incontournable pour plusieurs États et municipalités. Toutefois, comme au plan de la fédération (le Brésil étant un État fédéré) ces derniers bénéficient d'une certaine autonomie, au plan provincial et municipal, des nouvelles lignes directrices émergent, dans différents états et municipalités.

1.3.2 Les réformes éducatives et curriculaires à Cuiabá

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de la thèse, au cours des dernières décennies, plusieurs réformes éducatives ont eu lieu au Brésil. Dans ce contexte, suite aux orientations de la Loi 9394/96 donnant des directives sur la mise en œuvre des curriculums scolaires, les États et municipalités ont été appelés à développer leurs curriculums, et ce, en les adaptant aux caractéristiques et besoins régionaux qui leur sont propres. Puisque notre étude a lieu à Cuiabá, capitale du Mato Grosso, au Brésil, nous rappelons donc brièvement les grandes lignes des changements curriculaires étant advenus dans cette ville, suite à cet appel gouvernemental. Le but est de circonscrire le contexte de notre recherche, mais aussi de situer le

¹⁰ Au Brésil, l'éducation de base est divisée en : éducation infantile (de 4 mois à 6 ans), enseignement fondamental (de 6 à 14 ans) et enseignement secondaire (de 15 à 17 ans).

lecteur par rapport aux principaux changements qui ont façonné la discipline d'ÉP. Ces modifications impliquent des conséquences sur le travail des enseignants dans les écoles.

En 1997, le Département municipal de l'éducation (DMÉ) de Cuiabá publie le livre « L'enseignement de l'éducation physique : une proposition pour l'école publique de Cuiabá », résultat d'un processus de formation continue et d'un cours de spécialisation en ÉP scolaire (similaire à un D.E.S.S.), en partenariat avec l'Université Fédérale du Mato Grosso (UFMT). Ce projet mène à la construction collective d'une première proposition curriculaire d'ÉP pour le réseau municipal d'éducation, administré par le DMÉ de Cuiabá qui gère un ensemble de 82 écoles urbaines, 12 écoles rurales, 51 garderies municipales et 4 centres municipaux d'éducation à l'enfance.

Cette première proposition curriculaire est élaborée par les enseignants qui forment des commissions thématiques sur les jeux, la danse, le sport, la lutte, la gymnastique et l'évaluation des apprentissages. Dans la même année, le « Séminaire sur la socialisation » a lieu, dans le but de lancer un large débat sur la proposition curriculaire ainsi que sur l'expérience des ateliers pédagogiques abordant les différents contenus de l'ÉP (Cuiabá, 1997). S'appuyant sur la théorie historico-critique marxiste, cette proposition curriculaire introduit des cycles d'apprentissage et définit des principes méthodologiques bien définis pour l'enseignement de l'ÉP. Cependant, bien que cette proposition curriculaire est construite conjointement avec les enseignants d'ÉP et que le DMÉ a mis sur pied plusieurs expériences de pratiques afin de l'appuyer, elle perd de la force au fil du temps, soit à cause de changements de gouvernement, soit à cause de l'entrée d'enseignants novices, de la retraite des enseignants plus anciens, des changements administratifs dans le DMÉ, de la mise en œuvre de la réforme de l'année 2000 qui attire beaucoup des efforts des administrateurs et des écoles municipales (Mendes et Godoi, 2017).

Trois ans plus tard, en l'an 2000, le DMÉ publie le livre « L'école Sarã : Cuiabá dans les cycles de la formation » (Cuiabá, 2000). Ce document promeut une réforme administrative et pédagogique pour toutes les écoles municipales de la ville de Cuiabá. Concernant à ces fondements théoriques, cette proposition curriculaire s'appuie sur une perspective critique et multiculturelle (Oliveira et Miranda, 2004). La pédagogie critique est définie comme une

pédagogie qui s'engage dans des mesures prises de façon solidaire avec des groupes subordonnés et marginalisés (Cuiabá, 2000, p. 31). D'ailleurs, l'organisation des connaissances dans ce curriculum se fait par « thèmes générateurs ». Ceux-ci guident la planification collective des enseignants à partir des sujets qui ont une importance sociale dans le contexte d'enseignement, c'est-à-dire un itinéraire méthodologique privilégiant une approche du curriculum multiculturel pour prédire la culture des élèves dans le processus d'enseignement. Cette approche est basée sur l'expérience de l'éducateur de Paulo Freire, un des fondateurs de la pédagogie critique.

Cependant, bien que cette proposition ait un impact important sur l'organisation du travail pédagogique à l'école, par exemple : avec l'introduction des cycles de formation pluriannuels¹¹, la progression continue des élèves, l'évaluation qualitative, la méthodologie basée sur des thèmes générateurs et sur l'interdisciplinarité, les salles de soutien pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, la gestion démocratique avec des élections pour déterminer les directeurs et coordinateurs pédagogiques, etc., nous savons peu des choses sur son impact en termes de changements dans les pratiques des enseignants d'éducation physique.

Depuis l'année 2009, les éducateurs physiques des écoles municipales de Cuiabá sont appelés à participer à un nouveau processus de discussion et de construction de directives curriculaires pour l'ÉP, en partenariat avec un groupe de recherche de l'UFMT. En 2012, à la suite de ce processus de construction curriculaire, le DMÉ publie le livre « L'éducation physique dans le Réseau municipal de l'enseignement de Cuiabá : une proposition de construction collective » (Moreira, 2012), qui aborde en plusieurs chapitres les contenus pour l'enseignement de l'ÉP, tout en montrant des exemples de planification quotidienne. Le tout est bonifié d'une grille présentant les objectifs spécifiques aux contenus à enseigner, la spécification de la charge de travail pour chaque contenu dans la grille curriculaire, et enfin, les paramètres d'évaluation pour chaque année de l'Enseignement fondamental. À partir de maintenant, nous appellerons cette proposition curriculaire le « curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP) » de Cuiabá.

¹¹ Voir l'annexe 1, équivalence de niveaux scolaire Québec et Cuiabá, Brésil.

Toutefois, le CMÉP, contrairement au curriculum précédent, introduit une organisation annuelle plutôt que par cycles d'apprentissage, marquant une rupture avec les orientations antérieures en ÉP. En fait, le CMÉP actuel adopte une orientation théorico-méthodologique hybride, c'est-à-dire qu'elle est construite sur la base de différentes théories pédagogiques d'ÉP comme les théories critiques, celles du développement moteur, du constructivisme, etc. Par ailleurs, un programme de formation continue est offert aux enseignants d'ÉP depuis 2013 pour les appuyer dans la mise en œuvre du CMÉP. Ce programme s'appuie sur des ateliers et des récits de pratiques enseignantes.

Il est important de rappeler que les lignes directrices et orientations pédagogiques des propositions curriculaires du DMÉ décrites ci-dessus ne sont pas les seuls documents destinés aux enseignants. Il est à noter que les Paramètres curriculaires nationaux (PCN) établis en 1998, continuent, d'une façon ou d'une autre, de servir d'appui ou de référence pour les enseignants de tous les domaines.

En résumé, nous observons que différentes réformes et propositions curriculaires ont été mises en œuvre dans les écoles de Cuiabá tout au long des dernières années. Cependant, nous connaissons très peu l'impact de ces propositions sur les pratiques des enseignants d'ÉP. Nous ne savons pas non plus ni dans quelle mesure les enseignants s'approprient ou non les changements proposés par les réformes ni de quelle manière ces derniers modifient les pratiques enseignantes. Ce qui attire notre attention également est le chevauchement et les ruptures dans les propositions curriculaires et aussi le fait que, peu importe que les réformes soient novatrices ou non, les pratiques pédagogiques semblent ne changer que très peu, si elles ne restent pas les mêmes.

Par ailleurs, il semble opportun de s'interroger sur ce que pensent les enseignants du curriculum et de ces changements. Comment composent-ils avec les nouvelles planifications, contenus et grilles proposés par le CMÉP? Sur quoi s'appuient-ils pour planifier leurs enseignements et leçons? Et encore, dans quelle mesure les PCN sont susceptibles d'influencer les planifications des enseignants? Comme il a été présenté précédemment dans notre recension des écrits dans la section 1.1, les enseignants interprètent et adaptent le curriculum selon leurs

besoins et contraintes, mais aussi selon leurs propres croyances. Ainsi, que retiennent-ils de toutes ces prescriptions dans le déroulement quotidien à l'école? Comment sont-elles transformées ou adaptées par les enseignants? Tous ces questionnements renforcent l'intérêt de se questionner sur l'appropriation du curriculum par les enseignants. Dans le cas de cette étude en particulier, connaître comment ces enseignants brésiliens s'approprient le curriculum dans le contexte de réformes successives nous semble aussi une contribution importante au domaine de l'éducation physique, d'autant plus que cela permettra aux enseignants d'exprimer leur point de vue et de faire connaître la mise en œuvre du curriculum sur le terrain, auprès de leurs élèves.

Rappelons, enfin, que ces préoccupations et questionnements sont au cœur de notre problème à l'étude, qui vise le travail curriculaire des enseignants, c'est-à-dire l'ensemble d'interprétations et adaptations que les enseignants font dans le curriculum prescrit pour le rendre enseignable en classe. Dans la figure 1 ci-dessous, nous cherchons à représenter ce mouvement de réformes successives et les prescriptions officielles sur le travail curriculaire des enseignants.

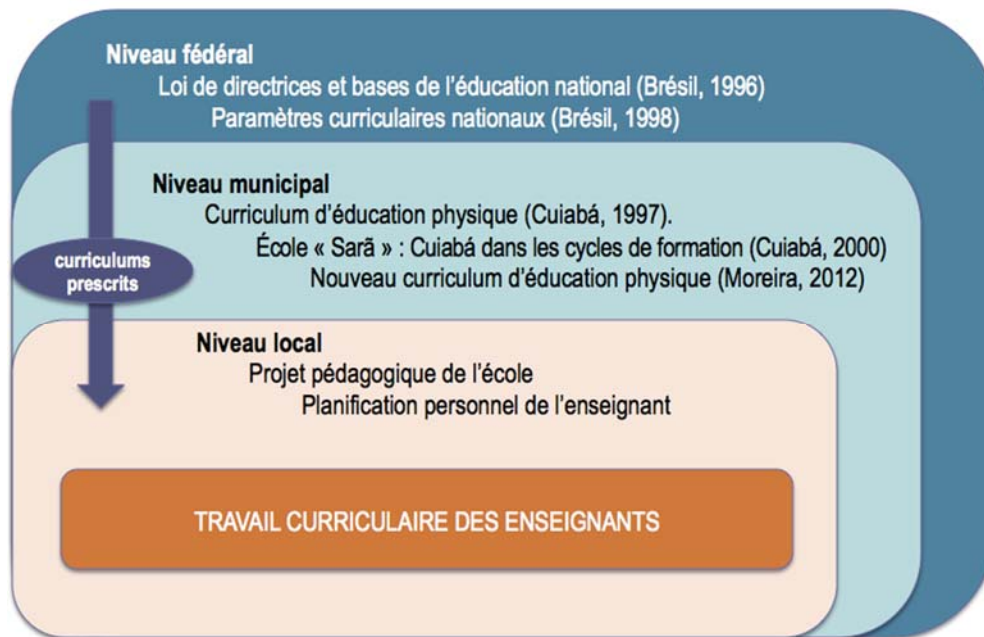


Figure 1 – Mouvement des réformes et les curriculums prescrits

On perçoit ici les prescriptions curriculaires dans les différents paliers de l'éducation brésilienne, du fédéral au municipal, et leur appropriation dans les différentes sphères allant du local à l'école pour aboutir à la salle de classe, lors du travail curriculaire des enseignants.

Après avoir exposé le contexte et les contours du problème à l'étude nous présentons ci-après la question et l'objectif général de notre recherche.

1.5 Question et objectif général de la recherche

À la lumière de la documentation et du contexte du problème à l'étude présentés antérieurement, nous sommes interpellés par la complexité du travail des enseignants d'ÉP à Cuiabá, notamment en ce qui a trait au travail curriculaire réel des enseignants à l'école, dans un contexte de changement et d'implantation de différentes réformes curriculaires. Nous nous questionnons également sur l'appropriation du curriculum par les enseignants d'ÉP, ainsi que sur les transformations et adaptations engendrées par les enseignants au curriculum pour le rendre enseignable dans le contexte de classe. Enfin, nous sommes interpellés par le rôle et la voix des enseignants dans ce processus. Bref, en préambule à notre question générale de recherche et tout en considérant :

- le rôle de l'enseignant comme protagoniste du travail curriculaire, en adaptant et en transformant le curriculum prescrit lors de l'enseignement en classe avec les élèves (Tardif et Lessard, 1999 ; Borges et Lessard, 2008);
- l'existence de peu d'études empiriques sur le curriculum dans la salle de classe (Doyle, 1992), sur l'activité quotidienne des enseignants d'éducation physique, du point de vue de sa réalisation et du sens qu'elle a pour les enseignants (Gal-Petitfaux, 2005) et sur le curriculum réel tel qu'il est enseigné par des enseignants d'éducation physique dans les pays francophones (Lenzen, 2012) ou au Brésil (Betti, Ferraz et Dantas, 2011);
- les différentes propositions curriculaires mises en œuvre à la sphère fédérale (Paramètres curriculaires nationaux) ou municipale (École Sarã, Cuiabá, 2000; curriculum municipal d'éducation physique (Moreira, 2012) et leurs chevauchements et ruptures respectifs;
- le manque de connaissances en ce qui a trait à l'impact de ces propositions sur les pratiques des enseignants d'éducation physique;

- et, enfin, les caractéristiques propres à chaque système d'éducation en fonction de son histoire, de sa politique curriculaire et de ses lignes directrices (Sacristán, 2000) ;

Notre question générale de recherche se décline comme suit : *Comment les enseignants s'approprient-ils le curriculum d'éducation physique dans leur travail quotidien? Autrement dit, comment réalisent-ils le curriculum prescrit ?*

Par ailleurs, en considérant ce processus d'appropriation des curriculums par les enseignants, l'objectif général de notre recherche est de *décrire et comprendre le processus d'appropriation et de transformation du curriculum prescrit par les enseignants d'éducation physique*. Par le fait même, nous souhaitons également mettre en évidence le curriculum réel ou le curriculum effectivement mis en œuvre par les enseignants dans leur quotidien de travail.

Cette question et objectif sont animés par le désir de mieux comprendre ce phénomène, lequel est central dans le travail des enseignants d'éducation physique, puisqu'il oriente leurs activités quotidiennes. Et ce, tout en sachant que le curriculum se développe au fil de l'année scolaire et des années et qu'il dépend de divers facteurs internes et externes aux enseignants, comme nous le verrons par la suite lors de la présentation de notre cadre théorique. Nous voulons ainsi connaître et comprendre comment les enseignants transforment le curriculum à leur façon et dans le rapport aux caractéristiques du contexte scolaire dans lequel ils sont insérés.

1.6 Pertinence de l'étude

La pertinence de cette étude est à la fois sociale et scientifique. Sociale parce que le curriculum est l'une des formes les plus importantes du savoir professionnel des enseignants et il est une condition incontournable pour chaque matière à l'école (Desbiens, 2005). En outre, notre étude s'inscrit dans l'ensemble des réformes ou changements éducatifs qui se sont produits dans les dernières décennies. Ainsi, la compréhension de la façon dont les enseignants font face à ces réformes est cruciale afin de savoir comment ils s'approprient les propositions curriculaires, en identifiant les conditions et le contexte du travail curriculaire des enseignants. Les résultats de notre recherche peuvent donc contribuer à l'amélioration des politiques éducatives et

curriculaires, prenant en considération les points de vue des enseignants, c'est-à-dire des acteurs qui se trouvent sur la ligne de front du processus éducatif.

La pertinence scientifique de notre étude relève de l'actualité des questions liées à la manière d'aborder le travail des enseignants par rapport au curriculum. Cependant, dans la recherche sur l'enseignement, les études sur les savoirs et le travail des enseignants sont relativement récentes, datant principalement des 30 dernières années. En général, ces anciennes recherches comportent un caractère normatif : les chercheurs s'intéressent plus à ce que les enseignants doivent savoir et faire qu'à ce qu'ils savent et font vraiment au sein de leur pratique pédagogique (Borges, 2004; Borges, 2005). Bien au contraire, notre recherche vise à mettre en évidence le travail réel des enseignants par rapport au curriculum ou à la façon dont ils interprètent et transforment le curriculum prescrit en classe avec les élèves.

Comme nous verrons dans le prochain chapitre, le travail curriculaire des enseignants est un phénomène complexe qui se développe au fil du temps, et il traverse les activités de planification, l'enseignement en classe et l'évaluation. Par ailleurs, il existe différents facteurs qui régissent le travail curriculaire (personnels, internes et externes à l'enseignement). En outre, ce phénomène sera analysé dans la relation entre le curriculum prescrit et le curriculum réel. Ainsi, cette recherche prétend élaborer une façon plus approfondie de comprendre et d'analyser le travail enseignant par rapport au curriculum. En effet, l'enjeu du rapport qu'entretient le travail enseignant avec le curriculum est une question importante pour appréhender le travail en ergonomie, entre d'une part le travail prescrit et d'autre part, le travail réel (Lémonie, 2016).

Dans la même veine, une autre retombée de l'étude est la création d'un espace/temps pour que les enseignants d'ÉP puissent réfléchir sur leur travail curriculaire, sur la façon dont ils traitent les prescriptions curriculaires et les transforment dans leurs contextes de travail. Cette réflexion doit être développée conjointement avec les enseignants, les protagonistes de leur travail, à partir de leurs propres points de vue (comme nous l'explicitons dans le chapitre sur la méthodologie). Ce processus de réflexion pourra ainsi contribuer au développement professionnel des enseignants participants. En ce sens, Gal-Petitfaux (2005) souligne que les recherches en

éducation physique qui abordent l'activité quotidienne des enseignants sont rares, du point de vue de sa réalisation et du sens qu'elle a pour les enseignants eux-mêmes.

Cette recherche se justifie aussi par le peu d'études existant sur le travail curriculaire réel des enseignants. Il existe un manque d'études sur la façon dont les éducateurs brésiliens traitent ces changements pédagogiques ou curriculaires en salle de classe (Gatti, Barreto et André, 2011 ; CENPEC, 2015). Qui plus est, une revue bibliographique sur l'ÉP au Brésil note également l'absence d'études sur la façon dont les enseignants traitent les propositions curriculaires (Betti, Ferraz et Dantas, 2011). En outre, une récente revue de la littérature rassemblant 62 articles en français concernant le curriculum d'éducation physique a constaté que les recherches ont étudié le curriculum déclaré et non le curriculum réel (Lenzen, 2012). En effet, dans notre revue bibliographique en anglais et en français, nous trouvons très peu d'articles appuyés sur des données d'observation en salle de classe pour analyser l'enseignement du curriculum d'ÉP, la plupart des recherches utilisant des outils comme de questionnaires ou des entretiens pour analyser la mise en œuvre du curriculum d'ÉP.

Corroborant cette idée, rappelons Doyle (1992) qui souligne que, dans le domaine des sciences de l'éducation, peu d'études directes sont menées sur le curriculum conçu comme expérience dans la salle de classe. La plupart des recherches ont tendance à étudier la mise en œuvre d'un curriculum avec des concepts et des méthodes empruntés à des études psychosociales des processus d'innovation et de changement. Dans ces travaux, l'accent est mis sur les attitudes des enseignants face à l'innovation et le changement (par exemple, des résistances ou des accords aux changements) et sur leur conception à la base des interventions (par exemple, des discussions de groupe) pour la promotion et la gestion du changement. Cependant, l'un des problèmes, dit l'auteur, est que, quand la pratique observée ne s'aligne pas avec les prescriptions, l'attention du chercheur est souvent dirigée vers l'amélioration des stratégies de mise en œuvre, plutôt que vers une compréhension des contingences de la salle de classe. Ainsi, notre étude vise à mettre en évidence le travail curriculaire réel, effectué par les enseignants d'ÉP à Cuiabá, au Brésil, tout comme les points de vue des enseignants sur leur travail.

II. CADRE THÉORIQUE

Considérant notre question générale de recherche qui vise à comprendre comment les enseignants d'éducation physique transforment le curriculum prescrit et réalisent leur travail curriculaire, notre cadre conceptuel et théorique fera appel à une recension des écrits portant sur les concepts et modèles qui contribuent à éclairer l'objet à l'étude, car tel que l'indique Gohier (2000), le cadre théorique doit faire état des recherches portant sur les principaux concepts et notions de notre recherche. En outre, nous aborderons notre approche qui s'appuie sur les cadres de la sociologie du travail enseignant et sur l'ergonomie de la tradition française et sur la clinique de l'activité.

En ce sens, pour mieux situer notre positionnement face à l'objet à l'étude, dans la première section de ce chapitre, nous définissons les concepts de curriculum prescrit, de curriculum réel et les différents niveaux ou références curriculaires issus de travaux de différents auteurs qui ont essayé de circonscrire le curriculum. Dans la deuxième partie, nous expliquons plus en détails le concept de travail curriculaire et ses phases. Il convient de souligner d'abord que ce concept est issu de la sociologie du travail, mais nous citons aussi d'autres auteurs qui ont abordé les différentes phases du travail curriculaire. Pour cette raison, nous présentons le concept en question avant le cadre de la sociologie du travail enseignant. Par la suite, dans la troisième partie, nous faisons part de notre cadre théorique qui s'appuie sur la sociologie du travail enseignant et dans la quatrième section, nous nous attardons sur l'ergonomie française et sur son apport pour l'analyse et la compréhension du travail enseignant. Entre autres, nous expliquons les différents types de prescriptions au travail, les caractéristiques de la clinique de l'activité et surtout le concept d'activité et les notions de genre et de style. Enfin, dans la sixième partie de ce chapitre, nous faisons une synthèse des idées et des concepts présentés et nous concluons par la présentation des questions et des objectifs spécifiques de cette recherche.

2.1 Le curriculum prescrit, le curriculum réel et les références curriculaires

Dans cette section, nous présenterons d'abord une brève considération par rapport au champ d'études du curriculum et ses différents courants théoriques. Ensuite nous aborderons certains concepts clés liés à notre cadre théorique, c'est-à-dire les notions de curriculum prescrit, curriculum réel et les références curriculaires macro-structurale, méso-structurale et micro-structurale. Cependant, d'autres auteurs et concepts secondaires seront aussi présentés.

Il convient de noter qu'au fil du temps, différents courants théoriques, disciplines et paradigmes ont cherché à conceptualiser et à comprendre le curriculum et le processus de sa mise en œuvre. Divers auteurs ont déjà présenté certaines classifications des théories du curriculum ou du changement, y compris le changement curriculaire (Doyle, 1992 ; Clandinin et Connelly, 1992 ; Jackson cité dans Lenoir, 2006 ; Goodson, 1995 ; Lenoir, 2006 ; Forquin, 2008, Moreira et Tadeu, 2011 ; Dupriez, 2015)¹². Cependant, il est important de noter que l'un des problèmes liés à l'étude du curriculum est qu'il s'agit d'un concept à multiples facettes, qui est négocié et renégocié à divers niveaux et champs. Cela a contribué à l'émergence de perspectives théoriques en suivant une ligne psychologique, philosophique, sociologique, mais aussi qui comprend des perspectives plus techniques et scientifiques (Goodson, 1995). Nous pouvons citer par exemple, le courant du « curriculum development »¹³, les théories traditionnelles, critiques et postcritiques du curriculum (Moreira et Tadeu, 2011), la sociologie du curriculum et la nouvelle sociologie de l'éducation (Forquin, 2008), les études sur la didactique des disciplines et la transposition didactique (Chevallard et Johsua, 1982 et Chevallard, 1985). Qui plus est, les théories curriculaires peuvent être classifiées selon leurs approches d'inspiration behavioriste, fonctionnaliste, humaniste, critique et d'inspiration marxiste et néo-marxiste, reconstructionniste, reconceptualiste et phénoménologique.

¹² Ce n'est pas notre objectif de faire une recension de ces écrits, mais simplement de montrer que le champ du curriculum est large et composé de différentes perspectives, approches, théories, concepts et modèles. Le lecteur peut consulter les auteurs cités pour avoir accès à plus d'information sur l'évolution de ce champ d'études.

¹³ Ce que nous pouvons traduire par « méthodologie d'élaboration et d'implantation de programmes d'études » (Forquin, 2008).

Le champ d'étude du curriculum a produit différentes façons de définir ou d'approcher le curriculum. La littérature francophone récente se positionne parfois en opposant le « curriculum officiel ou formel » et le « curriculum réel » (Forquin, 2008). Mais avant d'expliquer ces concepts, il convient de souligner la notion de curriculum elle-même. Pour cela, nous ferons appel au sens le plus courant, aussi bien dans le contexte anglophone que chez les utilisateurs francophones actuels :

le terme « curriculum » désigne généralement l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné. Un curriculum, c'est un programme d'études ou un programme de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement, ce terme de « programme » doit être entendu dans un sens large, et de manière globale et dynamique. La notion de curriculum implique en effet qu'on prenne en considération l'ensemble d'un parcours de formation et non pas un aspect ou une étape considérés isolément (Forquin, 2008, p. 73).

Certains chercheurs ont abordé le curriculum en mettant en exergue la différence entre le pôle des prescriptions curriculaires ou de documents officiels et le pôle de la pratique curriculaire ou du curriculum effectivement enseigné en salle de classe. Dans cette perspective, Jackson (1968, cité dans Goodson, 1995) par exemple, présente la définition « curriculum pré-actif » et la « réalisation interactive du curriculum ». À son tour, Young (1977, cité dans Goodson, 1995) propose le « curriculum comme un fait » et le « curriculum comme pratique ». Selon Doyle (1992), le discours sur le curriculum opère à deux niveaux, soit institutionnel et empirique. Il existe ainsi un « curriculum formel », qui définit la substance du noyau de l'éducation, et un « curriculum expérimenté » (*experienced curriculum*), comprenant ce qui est enseigné et appris en classe.

Goodson (1995), quant à lui, remarque que le « curriculum écrit » ou officiel promulgue et justifie certaines intentions fondamentales de scolarisation. Il n'est rien de plus qu'un témoin visible, publique et sujet à des changements. En outre, tout concept progressif de curriculum et de création de curriculum devrait aborder le « curriculum réalisé dans la pratique » en tant que composante centrale. Cependant, il est politiquement naïf et conceptuellement inadéquat d'affirmer que « l'important, c'est la salle de classe » ou vouloir exclure l'analyse de la politique

éducationnelle. Ainsi, nous sommes tout à fait en accord avec Goodson (1995), c'est-à-dire que l'analyse du curriculum doit prendre en considération les politiques curriculaires et les documents officiels, mais aussi et surtout l'analyse du curriculum effectivement enseigné en classe.

Forquin (2008) remarque que dans la littérature francophone récente, les chercheurs distinguent le « curriculum officiel ou formel », qui recouvre ce qui est censé être enseigné et appris à un niveau donné, et le « curriculum réel », qui approche ce qui est effectivement réalisé dans le cadre des activités pédagogiques. C'est le cas de Perrenoud (1993), qui fait une distinction entre le « curriculum formel ou prescrit », le « curriculum réel » et le « curriculum caché ».

Selon cet auteur, le curriculum formel ou prescrit est un ensemble de textes et de représentations : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et tous les documents qui prétendent régir l'action pédagogique. Il est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme et il est formel dans le sens où il relève les structures formelles d'une administration. En ce qui concerne le curriculum réel, il est configuré parce que le curriculum prescrit est diversement interprété et mis en œuvre dans les classes, mais même lorsque le curriculum prescrit est respecté, les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des élèves. Ainsi, les variations des contenus réellement enseignés sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail. Pour sa part, le curriculum caché relève des apprentissages qui ne sont pas programmés par l'école (du moins explicitement), mais qui s'expriment plutôt comme des effets involontaires (Perrenoud, 1993).

À son tour, Briot (1999) offre une contribution importante en rejetant la dichotomie traditionnelle « curriculum formel » / « curriculum réel ». Elle propose une triade consistant en : 1) une « référence curriculaire macro-structurale » (plan supérieur officiel de type prescriptif, celui des programmes et des instructions officielles), 2) une « référence curriculaire méso-

structurelle » (celle des projets d'établissement et d'équipes pédagogiques¹⁴, celle des structures de formation continue) et 3) une « référence curriculaire micro-structurelle » (plan terminal individuel de type actualisé, celui des enseignants).

D'une façon plus structurée et détaillée, l'auteur espagnol Sacristán (2000) développe un modèle d'analyse du curriculum en identifiant différents niveaux. Cet auteur suggère un modèle d'interprétation du curriculum comme une réalité construite à l'intersection d'influences et de domaines d'activités différenciés et intimement liés. Comme le soutient cet auteur, le curriculum a une importance fondamentale dans le système éducatif et il peut être compris comme une construction sociale et historique, insérée dans un contexte donné et développé sous certaines conditions. Voyons dans le tableau 1, le modèle explicatif du curriculum suggéré par cet auteur.

Tableau 1 - Types de curriculum selon Sacristán (2000)

Le curriculum prescrit	Tout système éducatif comporte une limitation ou une orientation de ce qui devrait être son contenu (compte tenu de sa signification sociale). Ce sont des aspects qui agissent en référence à l'organisation d'un système curriculaire, qui servent de point de départ pour l'élaboration de matériaux, le contrôle du système, etc.
Le curriculum présenté aux enseignants	Il existe une série de moyens, élaborés par différentes instances, qui permettent de traduire et d'interpréter le sens et les contenus du curriculum prescrit pour les enseignants. Les exigences sont souvent trop générales et insuffisantes pour guider les activités d'enseignement, et le rôle le plus décisif, dans ce sens, est joué par les manuels scolaires.
Le curriculum configuré par les enseignants	L'enseignant est un agent actif très important dans la concrétisation des contenus et des significations des curriculums. Toute proposition qui a été faite est configurée à partir de sa propre culture professionnelle. L'enseignant est donc un « traducteur » qui intervient dans la configuration des significations des propositions curriculaires.
Le curriculum en action	Le sens réel des propositions curriculaires se trouve dans la pratique réelle, guidée par les schémas théoriques et pratiques de l'enseignant et se concrétisant dans les tâches scolaires qui soutiennent l'action pédagogique. Le curriculum en action est l'élément dans lequel le curriculum se transforme en méthode. L'importance de cette phase est qu'elle donne un sens réel à la qualité de l'enseignement.
Le curriculum réalisé	La pratique produit des effets cognitifs, sociaux, moraux, etc. On accorde plus d'attention à certains de ces effets, car ils sont considérés comme des rendements du système ou des méthodes pédagogiques. Mais on trouve aussi d'autres effets qui sont cachés, à cause d'un manque de sensibilité à leur égard ou par la difficulté de les analyser (les effets sont à moyen et long termes et ils sont aussi complexes et indéfinis). Les conséquences du curriculum se reflètent dans les apprentissages des élèves, mais aussi dans la socialisation professionnelle des enseignants.
	Celui-ci représente les pressions externes de différents types pour les enseignants – c'est-à-dire le contrôle externe dans l'accord des titres et des sanctions académiques, les différentes cultures

¹⁴ Par exemple, au Brésil, chaque école possède son autonomie pour élaborer son projet pédagogique avec des projets spéciaux, des activités curriculaires, extracurriculaires et parfois interdisciplinaires. À son tour, chaque discipline doit respecter ce projet et les enseignants doivent inclure des activités du projet pédagogique de l'école dans leurs planifications.

Le curriculum évalué	scolaires, les idéologies et les théories pédagogiques – qui permettent de mettre en évidence, dans l'évaluation des aspects du curriculum, ce qui est cohérent ou incongru par rapport aux objectifs de ce qui est prescrit pour les enseignants. Ce curriculum impose des critères pour l'enseignement et l'apprentissage.
----------------------	--

Sacristán (2000) observe par ailleurs que le curriculum prescrit peut parfois servir à aider et à guider les enseignants, non seulement en indiquant les chemins possibles d'action, mais en agissant aussi comme une aide professionnelle. Cette régulation du curriculum dicte les contenus et les apprentissages considérés minimaux, mais ordonne aussi le processus d'enseignement en fournissant des orientations méthodologiques générales. Cependant, dans de nombreux cas, la politique curriculaire est loin d'être une proposition explicite et cohérente. En effet, celle-ci semble plutôt se perdre dans une mentalité diffuse et dispersée dans une série de réglementations déconnectées¹⁵.

Il convient de souligner que le curriculum est une prescription éducative. Selon Amigues (2009), les prescriptions éducatives servent à orienter le travail enseignant en même temps qu'elle est un artéfact culturel, un produit du travail humain qui vise à gérer les systèmes éducatifs. Plus précisément, la perspective historico-culturelle et l'approche de l'ergonomie de l'activité considèrent les prescriptions comme des artéfacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumises à la transformation sociale. Par ailleurs, elles s'inscrivent dans une tradition culturelle qui ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social ou une société donnée. Cependant, la prescription suscite une sorte de questionnement professionnel, car les enseignants font face à un conflit de valeurs, de savoirs et de normes. Les choix qu'ils sont amenés à faire sont à la fois d'ordre éthique et technique (Amigues, 2009). En ce sens, « travailler c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou, 2002).

En bref, différents concepts ou modèles nous permettent d'étudier et de comprendre la notion de curriculum. En un sens, il existe une certaine complémentarité entre les concepts de

¹⁵ Par exemple, la réforme de l'éducation dans les écoles de Porto Alegre, Brésil, qui propose une révision importante de la pratique des enseignants d'éducation physique, a provoqué l'isolement ou un sentiment d'« être perdu ». Ces conditions semblent refléter le caractère très innovateur du changement éducatif, car, en fin de compte, il incombe aux enseignants la tâche de transformer les macro-orientations de la réforme dans les pratiques pédagogiques concrètes (Wittizorecki et Molina Neto, 2005).

curriculum formel, officiel, prescrit, les recommandations curriculaires et le curriculum présenté aux enseignants ; à leur tour, les concepts de curriculum réel, curriculum enseigné, curriculum expérimenté, curriculum configuré par les enseignants et curriculum en action présentent certaines similitudes. Nous avons par ailleurs observé qu'il existe différents contextes de prescriptions ou de décisions curriculaires (la référence curriculaire macrostructurale du système administratif, la référence curriculaire méso-structurale de l'école et de la formation continue, et la référence curriculaire microstructurale de l'enseignement en salle de classe). Dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons surtout les notions de curriculum prescrit et de curriculum réel, tout comme les références macro, méso et micro-structurale. Cependant, nous utiliserons davantage le concept de travail curriculaire, lequel sera développé plus en profondeur dans la section suivante.

Selon Goodson (1995), la valeur de la théorie curriculaire doit être jugée par rapport au curriculum existant, ce qui est défini, discuté et réalisé dans les écoles. Cependant, les théories curriculaires actuelles sont – ou au moins à l'époque où il écrit son texte –, irréalistes et se préoccupent avec ce que devrait ou pourrait être et non avec l'art du possible. Elles agissent non pour expliquer, mais pour exhorter. Pour cet auteur, tout concept de curriculum devrait prendre en considération le curriculum réalisé dans la pratique comme une composante centrale.

C'est pour cette raison que nous avons choisi le « travail curriculaire » (Tardif et Lessard, 1999; Borges et Lessard, 2008) comme un concept central de notre étude, parce que, comme nous verrons dans la prochaine sous-section, cette notion prend en considération le curriculum prescrit ou officiel et le curriculum réel ou enseigné en classe, tout en mettant l'enseignant en tant que protagoniste et acteur du travail. En outre, nous considérons que ce concept est en accord avec l'autre approche que nous avons choisie, soit l'ergonomie de l'activité et de la clinique de l'activité que met en exergue l'analyse du travail et dont les opérateurs ou travailleurs occupent une place centrale dans l'interprétation des prescriptions et dans la réalisation du travail réel.

Examinons maintenant le concept du travail curriculaire des enseignants, qui est au cœur de notre recherche.

2.2 Le travail curriculaire

Cette section présente de façon plus détaillée le concept de travail curriculaire issu de la sociologie du travail enseignant. Nous mettrons aussi en exergue les facteurs qui l'influencent et les différentes phases du travail curriculaire.

Tout d'abord, Tardif et Lessard (1999) expliquent que l'appropriation et l'adaptation du programme par les enseignants se développent en fonction des contraintes situationnelles, de leur expérience antérieure, de leur compréhension de la matière, de leur interprétation des besoins des élèves, des ressources disponibles, de l'évolution du groupe, de leurs préférences et valeurs. Le travail curriculaire est donc un continuel va-et-vient entre les exigences du curriculum officiel et les contraintes de la réalité du métier, en supposant une interprétation hiérarchisée des curriculums, les enseignants retenant les éléments considérés plus importants ou nécessaires pour les élèves et les évaluations scolaires. En d'autres termes :

Le travail curriculaire des enseignants consiste fondamentalement à négocier le programme officiel avec la concrétisation de l'action, ses limitations temporelles, les ressources limitées dont ils disposent, tout en s'efforçant de respecter l'esprit du programme, mais pas forcément sa lettre (Tardif et Lessard, 1999, p. 248).

À leur tour, Borges et Lessard (2008) soutiennent que les programmes constituent un élément central du contexte de travail des enseignants. Cependant, le programme n'est pas un outil objectif ou matériel, mais représente plutôt une tâche dans laquelle l'enseignant doit s'engager avec ses élèves afin de réaliser certaines finalités : faire progresser les élèves, couvrir la matière, etc. Les documents officiels du Ministère de l'éducation, c'est-à-dire les programmes proprement dits, constituent un outil de travail pour l'enseignant. Cet outil est d'emblée sémantique et pragmatique : il doit être lu, interprété et mis en acte par l'enseignant en interaction avec ses élèves.

Il convient de noter que la plupart des enseignants développent peu à peu une connaissance du curriculum en lien avec les tâches du travail quotidien : cette connaissance porte autant sur la matière enseignée que sur la manière de la présenter aux élèves et de l'adapter aux

caractéristiques des leçons. Chaque enseignant possède une façon différente de gérer les programmes (Tardif et Lessard, 1999). Cependant, il y aurait une forte relation entre l'expérience et le travail curriculaire, la première rendant les programmes plus souples et plus faciles à adapter aux besoins des enseignants. Les enseignants expérimentés réussiraient donc davantage à organiser et à ajuster leur temps tout en respectant le programme que les novices (Borko et Livingston, 1989 cités dans Durand, 1996 ; Nault, 1994 cité dans Tardif et Lessard, 1999).

En outre, Tardif et Lessard (1999) mettent en exergue que le travail curriculaire des enseignants est un cycle continu d'adaptation et de transformation du programme officiel. D'ailleurs, comme nous pouvons l'observer dans la figure 2 ci-dessous, le travail curriculaire traverse les activités de planification, de l'enseignement comme tel et de l'évaluation, ou ce que Jackson (1968 cité dans Tardif et Lessard, 1999) nomme les phases pré-active, interactive et post-active de l'enseignement.

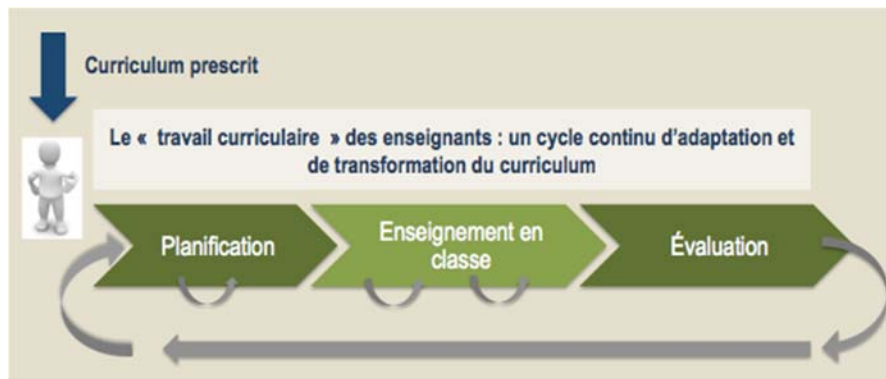


Figure 2 - Schéma du travail curriculaire

Lors de l'enseignement en classe ou après, dans la phase post-active de l'évaluation, l'enseignant peut réaliser des changements (de contenus, de stratégies, d'objectifs) dans sa planification future ou en cours d'action (voir les petites flèches dans la figure 1 lors des phases de planification et de l'enseignement en classe). D'ailleurs, les grandes flèches représentent la continuité et le dynamisme du travail curriculaire qui se développent au fil du temps.

De plus, chez Tardif et Lessard (1999) les facteurs qui influencent le travail curriculaire sont de trois types : a) des facteurs personnels ; b) des facteurs internes à la situation

d'enseignement ; et c) des facteurs externes à la situation d'enseignement. Voici quelques exemples d'adaptations curriculaires au cours du travail enseignant selon Tardif et Lessard (1999, p. 267-268) :

a) facteurs personnels :

- l'expérience de l'enseignant : [permet une plus grande] adaptation, flexibilité et souplesse vis-à-vis du programme, en fonction des contraintes temporelles et situationnelles de l'action; meilleure gestion du temps. Approche moins rigide et moins stressante de la planification au regard de l'action. Conception plus réaliste vis-à-vis des exigences du programme : il est impossible de le couvrir entièrement, il faut apprendre à faire des choix. Plus grande habilité à superviser, dans l'action, les enchaînements et les transitions d'activités.
- La connaissance des programmes : distinction entre l'essentiel et l'accessoire dans le programme. Envisage le programme pour l'année et l'adapte en fonction des jours et des semaines ;
- La connaissance d'autres degrés d'enseignement : permet de faire des liens entre les matières enseignées ;
- Personnalité de l'enseignant : met sur pied des projets spéciaux, des stratégies pédagogiques d'apprentissage de la matière selon ses intérêts, ses connaissances et le plaisir retiré : l'enseignant « colle » le programme à ce qu'il aime faire.

b) facteurs internes à la situation de l'enseignement :

- Le temps disponible : nécessité d'un ajustement continu entre le minutage des programmes, le temps réel des leçons et le temps d'apprentissage de chacun des élèves. Entraîne des choix conduisant à une réorganisation du programme officiel tout en le couvrant entièrement.
- L'intérêt des élèves : oblige les enseignants à des changements au pied levé. Nécessité de doser l'apprentissage, par exemple en alternant les leçons difficiles et les repos.
- Nature du programme : les programmes sont lourds, chargés, ils obligent les enseignants à les adapter, c'est-à-dire à sélectionner certains objectifs qu'ils considèrent comme importants.
- Changements dans les programmes : appellent un nouvel apprentissage de la part des enseignants et un réarrangement des routines antérieures.
- Les événements impromptus : brisent les routines et exigent des enseignants des capacités d'improvisation. Ils doivent les utiliser à leur avantage.
- Le matériel et les sources disponibles : problème important pour les enseignants, qui doivent transformer et adapter les exigences des programmes en fonction des ressources plutôt rares et du manque de soutien pédagogique.

c) facteurs externes à la situation de l'enseignement :

- Évolution des clientes scolaires : les élèves changent avec le temps, avec les années, avec l'évolution de la société. L'enseignant doit s'adapter à ces changements.

- Milieu social de l'école : adaptation, selon les quartiers (riches ou pauvres) des attentes et des exigences des enseignants envers les élèves et les standards de l'apprentissage.
- Parents : les parents exercent des pressions sur les enseignants, notamment au regard des matières à privilégier, mais aussi pour leurs propres enfants.
- Collaboration avec d'autres enseignants : peuvent être à la source des nouvelles stratégies pédagogiques et de nouvelles façons d'aborder les programmes.
- Formation continue : peut amener l'introduction de nouvelles stratégies d'enseignement.
- Changements sociaux : des phénomènes sociaux, comme l'appauvrissement de certaines couches de la population, l'éclatement des familles traditionnelles, l'alourdissement des activités d'enseignement.

Par ailleurs, il est important de noter que ces facteurs ne s'excluent pas, mais pour chaque sujet et contexte, ils peuvent avoir un poids différent sur le travail curriculaire des enseignants ou sur le curriculum réel, effectivement enseigné en classe. Dans le chapitre 4, nous aborderons nos résultats par rapport à certains de ces facteurs, soit le curriculum municipal de l'éducation physique (curriculum prescrit) et la formation continue (qui est aussi une source de prescription curriculaire) pour les enseignants à Cuiabá, soit les facteurs personnels et contextuels du travail curriculaire dans le cas des quatre participants à notre étude multi-cas. Cependant, il y a certains facteurs que nous ne prenons pas en considération dans notre étude, par exemple, les changements sociaux et l'influence des parents.

Nous venons de présenter le concept de travail curriculaire et les facteurs qui l'influencent. Nous avons aussi mentionné, appuyés sur Tardif et Lessard (1999), que le travail curriculaire est dynamique et évolutif et qu'il englobe au moins trois phases : la planification, l'enseignement proprement dit et l'évaluation ou ce que Jackson appelle les phases pré-active, active et post-active de l'enseignement (Jackson, 1968 cité dans Tardif et Lessard, 1999).

Mais quelles sont les caractéristiques de ces trois phases du travail curriculaire ? Comment les enseignants planifient, enseignent et évaluent par rapport au curriculum prescrit ? Existe-t-il une marge de manœuvre et une liberté pour les enseignants ? Pour répondre à ces questions, nous aborderons dans les prochaines sous-sections les trois phases de ce phénomène de façon plus détaillée, en nous appuyant sur la sociologie du travail enseignant (surtout dans les travaux de Tardif et Lessard, 1999 et Borges et Lessard, 2008), mais aussi chez d'autres auteurs

qui ont abordé la relation entre le travail enseignant et le curriculum, comme Riff et Durand (1993) et Durand (1996) et qui nous aident à mieux comprendre les phases du travail curriculaire. Examinons maintenant la première phase, la planification de l'enseignement, aussi appelée « phase pré-active à l'enseignement ».

2.2.1 La phase de planification ou pré-active

Selon Borges et Lessard (2008), le travail curriculaire commence avant même l'entrée des enseignants en salle de classe, lors de la préparation des cours, étape cruciale du travail des enseignants par rapport au programme. À ce moment-là, les enseignants font un travail d'appropriation et d'interprétation du programme, lequel est alors modifié, adapté et transformé en fonction de la situation d'enseignement anticipée.

À son tour, Durand (1996) explique que la planification doit répondre aux objectifs du système éducatif, à la discipline enseignée, au curriculum et à l'organisation spatiale et temporelle de l'enseignement. Le découpage thématique ou progressif de l'année demande une maîtrise approfondie du programme, des connaissances à transmettre et des comportements des élèves confrontés à ses contenus. D'ailleurs, les plans évoluent avec le temps scolaire. En début d'année, les planifications sont linéaires, à long terme et établissent un découpage en segments d'enseignement. En cours d'année, celles-ci sont plus affinées et ajustées par les informations du travail pédagogique quotidien à mesure que l'échéance de mise en œuvre concrète se rapproche.

Corroborant cette idée, Tardif et Lessard (1999) mettent en évidence que la planification de l'enseignement est une phase pré-active de structuration de la matière et d'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle entretient des liens étroits avec les curriculums et les objectifs scolaires et est composée de plusieurs activités : la planification à long, moyen et court terme, la mise en place de séquences didactiques, l'adaptation de la matière en fonction des caractéristiques des élèves (leurs intérêts, âges, connaissances antérieures), le choix des exemples, la préparation des exercices et du matériel.

La planification à long terme englobe la préparation de l'année scolaire et sert à réorganiser le curriculum, en fonction des activités futures et des objectifs considérés plus importants. À son tour, la planification à moyen terme couvre des étapes plus courtes, qui correspondent à des blocs de programme et à des séquences de leçons en fonction des contenus. Cette planification est souvent écrite et peut être très précise; elle est assez lourde, mais rentable pour la suite du travail. La planification à court terme est souvent mentale: elle consiste à relire le manuel ou le programme, à procéder à des changements et à intégrer les nouvelles idées au dernier moment (Tardif et Lessard, 1999).

La planification est une tâche qui a lieu en l'absence des élèves. Il s'agit d'une tâche complexe qui peut porter sur des activités précises, des leçons, des semaines en particulier, des cycles d'activités, des trimestres, voire des segments plus longs comme l'année scolaire entière (Durand, 1996). Selon Riff et Durand (1993). La planification correspond à l'activité d'anticipation de l'enseignant lors de la phase pré-active. L'enseignant se projette dans le futur; il fait l'inventaire des fins et des moyens et il bâtit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions. Cependant, cela peut paraître paradoxal de parler de planification de l'enseignement, car « l'environnement est incertain, conduisant l'enseignant à s'adapter en permanence au contexte de la situation présente » (Yinger, 1987 cité dans Riff et Durand, 1993, p. 83-4).

À leur tour, Tardif et Lessard (1999) expliquent que les enseignants doivent prendre en considération plusieurs éléments au moment de la planification, comme :

- Leur connaissance des élèves, leurs différences, leurs habilités et leurs intérêts, leurs comportements en classe et leurs habitudes de travail, ainsi que les « cas problèmes », pour lesquels ils doivent prévoir des mesures d'éducation spéciales : les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de comportement, etc.;
- Les activités antérieures et postérieures, car elles définissent les étapes par lesquelles les élèves doivent passer ;
- La nature de la matière à enseigner, son degré de difficulté, sa place dans le programme, les liens à faire avec les autres matières, etc.;
- Les activités d'enseignement : exposés, exercices, travaux d'équipe, questions aux élèves, rétroactions, etc. ;
- Les ressources et les contraintes : le temps disponible, la taille du groupe, l'aménagement des lieux, le matériel pédagogique, etc. (Tardif et Lessard, 1999, p. 254).

Par ailleurs, certains auteurs soutiennent que la planification de l'enseignement est une activité complexe, car elle est pensée selon l'hypothèse : 1) elle est basée sur une anticipation; 2) elle porte sur des événements peu prévisibles; 3) elle se développe à partir d'informations incomplètes; 4) au vu d'objectifs lointains et mal définis. En outre, sa nature est d'être anticipatrice, mais la situation d'enseignement est complexe et elle concerne des horizons temporels d'échelle variable (le cours, la session, l'année). Les événements planifiés sont incertains et difficiles à prévoir, les décisions sont nombreuses (chaque élève est une source d'incertitude) et sa nature sociale sous-entend des effets d'interaction. Cette prévision doit considérer la transformation des élèves et l'évolution de leur apprentissage. Cependant, l'enseignant dispose d'informations incomplètes et lacunaires sur les élèves, ce qui limite la pertinence de ses plans. Enfin, les objectifs de la planification sont parfois mal définis, multiples et très généraux (Riff et Durand, 1993).

Enfin, dans la perspective de l'ergonomie, que nous aborderons plus tard dans cette section, le travail de planification devient une prescription pour l'enseignant, c'est-à-dire une obligation adressée à lui-même à partir des prescriptions officielles, des questions appropriées et « digérées » collectivement à travers l'histoire du métier. En outre, « dans la mesure où l'enseignant est un prescripteur de tâches pour ses élèves, ce prescrit ne lui est pas seulement adressé : il est adressé également aux élèves, à travers les éléments de la préparation qui définissent la tâche à enseigner à ses derniers (Saujat, 2004, p. 6). Cela dit, passons maintenant à la présentation de la phase de l'enseignement en classe ou interactive du travail curriculaire.

2.2.2 La phase de l'enseignement en classe ou interactive

En continuité à la phase de planification, le travail curriculaire se poursuit lors que l'enseignant rencontre les élèves pour leur enseigner. Dans cette phase, les enseignants confrontent leur planification au contexte de la classe et aux élèves. Par ailleurs, lors de l'action en salle de classe, les choses se passent rarement comme prévu. Pour cette raison, même si la planification est minutieuse, les enseignants doivent implacablement la modifier au cours de l'année, des étapes et des journées. Ainsi, « La planification n'est somme toute qu'un plan, qu'une carte géographique de l'enseignant ; il est donc normal qu'au contact du territoire réel de

travail, cette carte soit modifiée, précisée, adaptée » (Tardif et Lessard, 1999, p. 256). Ces auteurs mettent ainsi en évidence que la planification est mise à l'épreuve au moment de l'enseignement. Dans une même journée, les enseignants doivent tenir compte de l'ambiance qui règne au sein du groupe, des périodes de réceptivité et d'écoute des élèves, de l'assimilation de la matière, etc.

Corroborant cette idée, Sacristán (2000) met en évidence que, quand l'action est en cours, l'enseignant adapte le schéma initial de la planification, en suivant toutefois une structure d'exploitation prise en charge dans le règlement interne de l'activité. D'ailleurs, les tâches ou les activités qui sont développées dans la salle de classe constituent le contenu de la pratique et peuvent être une bonne ressource d'analyse du curriculum en action ou configuré par les enseignants. Il existe également des tâches ou des activités de durée et de complexité différente. Toutefois, il est possible d'observer une séquence ordonnée, bien qu'elle ne comprenne qu'un élément réitéré, des périodes d'activité avec un certain sens, des segments dans lesquels il est possible de remarquer une hiérarchie des activités qui aident à donner un sens à l'action. Ainsi, le sens de la pratique et du curriculum en action peut être analysé à partir des activités qui se projettent dans le temps réel en salle de classe et dans la manière dont les activités ou les tâches se produisent.

À son tour, Saujat (2004) explique que la leçon ou l'enseignement en classe est une co-construction entre l'enseignant et les élèves. Le premier est responsable de « mettre les élèves au travail, en gérant un processus de 'négociation' de la tâche dans le cadre d'une activité collective » (p. 6). En ce sens, lors de l'enseignement en classe, l'enseignant est un prescripteur de tâches aux élèves, mais cette prescription doit être négociée, car le processus d'enseignement-apprentissage est considéré comme une activité collective entre les acteurs impliqués, c'est-à-dire l'enseignant et les élèves.

Comme l'on peut constater à travers les dires des auteurs précédents, le travail curriculaire se poursuit en salle de classe, ou plus précisément en éducation physique, au gymnase, dans les différentes situations d'enseignement et dans la confrontation de l'enseignant aux élèves.

2.2.3 La phase de l'évaluation ou post-active

Dans le prolongement des situations d'enseignement, le travail curriculaire se poursuit, notamment lorsque l'enseignant se penche sur le déroulement de ses actions en classe afin d'ajuster les activités proposées, le temps alloué à tel ou tel éducatif, ses interventions, bref sa planification mise à l'épreuve de la classe. Ainsi, l'évaluation ne se limite pas uniquement à mesurer l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage. Bien que l'évaluation des élèves fournisse des indices pour l'ajustement des tâches, elle correspond aussi aux différents jugements que l'enseignant porte sur sa pratique avec les élèves. En effet, on pourrait dire que celui-ci effectue une « réflexion sur l'action » (Schön, 1983 cité dans Tardif et Lessard, 1999), en visant à apporter des ajustements mineurs à la planification afin de l'adapter et, au besoin, de la transformer en fonction du curriculum réel. À long terme, cette réflexion peut conduire à des ajustements majeurs comme en fin d'année scolaire, période à laquelle l'enseignant fait le bilan de son travail et fait des projections pour l'année suivante, exprimant peut-être un désir de rénovation (Tardif et Lessard, 1999).

En bref, nous constatons que le travail curriculaire commence au moment de la planification des enseignants et que celle-ci peut être de long, moyen et court terme. Le travail curriculaire, toutefois, ne se termine pas avec la fin de la planification, car il se poursuit lors de l'enseignement en classe, où les choses ne se passent pas souvent comme prévu. De plus, les enseignants testent parfois certains activités ou éducatifs, jusqu'à ce qu'ils soient à point pour l'enseignement. Les enseignants effectuent donc des adaptations par rapport à la planification initiale pendant la phase d'enseignement. Dans le prolongement de l'enseignement, au moment de l'évaluation, l'enseignant peut faire des ajustements et des adaptations au curriculum prescrit, ou qu'il prescrit à lui-même et aux élèves à travers ses planifications; quand celles-ci n'ont pas été faites dans le cours de l'action même, ou dans l'intervalle entre deux leçons. À long terme, ces ajustements s'intègrent aux planifications suivantes entre une année scolaire et la suivante.

En ce sens, le travail curriculaire est un phénomène dynamique qui se développe au fil du temps. D'ailleurs, les enseignants jouent un rôle très important comme auteurs et interprètes des prescriptions curriculaires, en modelant le curriculum à leur façon, sans toutefois le faire à la

lettre. L'expérience de l'enseignant, sa réflexion sur le curriculum, le contexte scolaire, tout comme les autres facteurs personnels comme la connaissance des programmes et la personnalité de l'enseignant, jouent un rôle très important dans le développement du travail curriculaire des enseignants.

Ainsi, dans cette recherche, nous explorons le concept de travail curriculaire (Tardif et Lessard, 1999 et Borges et Lessard, 2008), qui est au cœur de notre investigation, tout en mettant en exergue le rôle des enseignants en tant que protagonistes du travail curriculaire. De plus, pour approcher le travail curriculaire, nous faisons appel à des cadres complémentaires, celui de la sociologie du travail et celui de l'ergonomie de tradition française.

Ce choix est dû, premièrement, au fait que, comme nous venons de le dire, nous concevons l'enseignant comme un protagoniste de son propre travail et ses approches mettent l'enseignant au cœur de son activité. Cependant, ces cadres n'oublient pas l'influence du contexte et des facteurs personnels sur le travail enseignant. En deuxième lieu, il est dû à notre conception de curriculum, qui est dynamique et historico-culturelle, marquée par différentes temporalités (tâches d'enseignement-apprentissage, leçons, unités ou cycles d'enseignement, sessions, année scolaire), sans oublier que le travail des enseignants avec le curriculum reçoit aussi des influences des facteurs personnels et contextuels (internes ou externes à la situation d'enseignement). En troisième lieu, au concept même de travail curriculaire qui fait appel à l'analyse des différentes phases : planification, enseignement et évaluation, selon une perspective sociologique, prend en considération le travail enseignant en tant que statut, en tant qu'expérience et en tant qu'activité comme nous le verrons dans la section suivante.

Pour cette raison, nous pensons que le jumelage de ces deux cadres théoriques est fécond pour permettre une nouvelle manière d'approcher et de comprendre le phénomène à l'étude. En ce sens, dans la section suivante, nous présentons les caractéristiques principales du cadre théorique de la sociologie du travail enseignant.

2.3 L'approche de la sociologie du travail enseignant

Dans cette section, nous aborderons les principales caractéristiques, concepts et principes de la sociologie du travail enseignant. Selon Tardif et Lessard (1999), cette approche conçoit l'organisation du travail à l'école comme une construction sociale contingente, issue des activités de divers acteurs poursuivant des intérêts personnels, mais qui sont amenés à collaborer dans une même organisation pour plusieurs raisons. D'ailleurs, cette organisation possède des caractéristiques qui conditionnent l'action de ses membres et leurs projets dans des voies déterminées. Ainsi, la description du travail enseignant doit nécessairement tenir compte de son contexte organisationnel. Cette approche soutient que, comme tout travail humain socialisé, le travail enseignant peut être analysé, en fonction de certaines dimensions. Celles-ci sont l'activité, le statut et l'expérience.

Le travail en tant qu'activité met en évidence que travailler signifie agir dans un contexte en fonction d'un but, en œuvrant sur un matériel ou sur des personnes pour les transformer à l'aide d'outils et de techniques. En enseignement, travailler veut donc dire agir dans la classe et à l'école, en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes. D'autre part, le travail en tant que statut renvoie à la dimension normative du métier et de l'identité du travailleur dans l'organisation sociale et du travail, dans la mesure où celles-ci fonctionnent selon une imposition de règles qui définissent les positions et les rôles des acteurs. D'un autre côté, le travail peut être décrit et analysé en fonction de l'expérience du travailleur. Il s'agit d'analyser le travail tel qu'il est vécu et signifié par et pour lui-même (Tardif et Lessard, 1999). Or, comme nous l'avons vu plus tôt, les connaissances de la matière à enseigner et du curriculum aussi bien que l'expérience des enseignants par rapport au curriculum sont des facteurs qui influencent le travail curriculaire. En outre, le curriculum est un outil de travail des enseignants, qui l'utilisent peu, plus ou pas pour transformer ses élèves, les éduquer et les instruire ; cela démontre le travail en tant qu'activité. Le travail en tant que statut peut influencer l'identité des enseignants d'éducation physique, en tant qu'enseignants d'une petite matière dans le curriculum scolaire, mais aussi l'importance qui est accordée à cette matière dans chaque école.

D'ailleurs, il faut considérer deux points de vue complémentaires et indissociables dans l'analyse du travail enseignant : le pôle du travail codifié, c'est-à-dire les structures organisationnelles, la façon dont le travail est organisé, contrôlé, segmenté, planifié, etc.; et le pôle du travail flou, c'est-à-dire le déroulement du travail, les interactions dans le travail concret entre le travailleur, son produit, ses buts, ses outils, ses savoirs et ses résultats. Pour comprendre la nature particulière du travail enseignant, il faut absolument l'étudier sous ce double point de vue, c'est-à-dire du travail composite (Tardif et Lessard, 1999). Or, en rapportant ces concepts avec notre objet d'étude, nous pouvons situer le curriculum officiel ou prescrit comme l'un des aspects du pôle travail codifié et le curriculum réel, c'est-à-dire effectivement enseigné en salle de classe comme une composante située dans le pôle du travail flou. Par ailleurs, comme nous le verrons dans la section suivante, les concepts de travail codifié et travail flou sont similaires aux concepts de travail prescrit et de travail réel issus de l'ergonomie française.

Dans la prochaine section, nous présentons l'approche de l'ergonomie, en mettant l'accent sur ses caractéristiques et sur sa contribution à la compréhension du travail enseignant, notamment le travail curriculaire des enseignants, qui est notre objet d'étude.

2.4 L'approche de l'ergonomie de tradition française

Dans cette section, nous expliquerons les définitions, les concepts et les présupposées centraux de l'ergonomie de tradition française. Elle est sous-divisée en quatre parties : une brève introduction à l'ergonomie; ensuite, quelques considérations par rapport à l'ergonomie appliquée au domaine de l'éducation; les différents types de prescriptions; finalement, l'approche de la clinique de l'activité.

Tout d'abord, il convient de souligner que le terme ergonomie vient du grec ancien *ergon* « travail » et *nómos* « loi ». Ce terme est apparu deux fois au XIX siècle, en 1857 par le polonais Wojciech Jastrzebowski qui publie le premier « Précis d'Ergonomie », puis en 1858 par le français Jean-Gustave Courcelle-Seneuil¹⁶. Selon la Société d'ergonomie de langue française

¹⁶ Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ergonomie>

(SELF), « l'ergonomie peut être définie comme l'adaptation du travail à l'homme, plus précisément, comme la mise en œuvre de connaissances scientifiques relatives à l'homme et nécessaires pour concevoir des outils, des machines et des dispositifs qui puissent être utilisés avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité » (SELF, 1970). Selon Leplat, dans Encyclopédia Universalis (1989), 1) l'ergonomie est une technologie dont l'objet est l'aménagement des systèmes hommes-machines ou, plus largement, des conditions de travail, en fonction de critères dont les plus importants regardent le bien-être au travail (confort, satisfaction, santé, sécurité, etc.); 2) la science du travail, ou l'ensemble des sciences du travail.

Le champ d'étude de l'ergonomie est multidisciplinaire, car il puise son savoir dans les diverses sciences appliquées à l'analyse de l'homme au travail comme : la physiologie, la médecine, la psychologie, la sociologie, la linguistique, l'anthropologie, l'économie, le management et l'ingénierie. En général, les francophones distinguent deux grands courants en ergonomie, à la fois distincts et complémentaires : a) « l'ergonomie de l'activité », qui vise la compréhension et la transformation des situations de travail dans son ensemble, l'analyse de la demande et de l'encadrement de l'intervention et la distinction entre le travail prescrit et le travail réel et b) « l'ergonomie du facteur humain », centrée sur la recherche de résultats généraux, en analysant les postures des travailleurs, les cadences et les ambiances de travail et la définition de normes. Ce courant est dominant aux États-Unis et au Japon.

Selon les fondateurs de l'ergonomie francophone, aussi nommée l'ergonomie de l'activité dans les années 1950, l'analyse du travail ne peut se limiter à la prescription ou à la simple observation du travail réalisé. Basée sur une double distinction entre travail prescrit et travail réel, et entre l'activité laborieuse et son résultat, l'ergonomie produit la notion d'activité pour rendre compte de la tension qu'éprouve le sujet entre le travail prescrit et le travail réel, ainsi que les ressources que le travailleur mobilise pour effectuer ce qu'il a à faire, et cela fréquemment de façon conflictuelle (Amigues, 2009).

En ce sens, Leplat et Hoc (1983) expliquent que la tâche indique ce qui est « à faire » et l'activité, en contrepartie, à ce qui « se fait » dans les situations de travail. La tâche renvoie à la

prescription : elle a trait à un but donné dans des situations déterminées. À son tour, l'activité ne répond pas toujours aux exigences de la tâche prescrite parce que diverses descriptions sont possibles pour une même tâche (certaines permettront la réalisation de la tâche directement, d'autres aideront plus ou moins, d'autres seront inefficaces ou perturbantes, etc.). Cette multiplicité génère des conditions explicites, mais aussi une part implicite de la prescription, car toutes les conditions liées au travail ou à l'activité laborieuse ne sont pas données.

Pour Amigues (2009), l'approche ergonomique conduit à une conséquence sur le plan méthodologique, notamment sur la forme d'approcher et d'analyser le travail. Il s'agit de la mobilisation subjective du travailleur qui fait partie des présupposés de l'ergonomie; pour cette raison, l'analyse du travail se tourne vers des méthodes cliniques pour saisir « l'expérience subjective du travail ». Ces approches ont comme projet de saisir l'expérience professionnelle, partiellement opaque aux yeux de l'intéressé ainsi qu'à ceux de l'observateur extérieur. Ces approches nécessitent donc la coopération entre les chercheurs et les praticiens.

Un autre présupposé de l'ergonomie de l'activité enseignante est qu'elle s'inscrit dans une perspective historico-culturelle, en considérant l'activité singulière inscrite dans une histoire commune. Par exemple, dans l'éducation, l'activité peut être considérée comme triplement située : dans l'histoire de l'institution scolaire (normes, valeurs, traditions), dans l'histoire du métier (outils, techniques) et dans l'histoire de l'action individuelle dans une situation particulière présentant certaines contraintes. L'activité est donc toujours médiatisée par des outils incorporés dans des situations pour transformer le milieu de travail. Cette inventivité est une marque essentielle du travail qui est productif et constructif, c'est-à-dire qui transforme les outils à disposition du travailleur et en crée de nouveaux qui contribuent au développement des outils, des milieux et du sujet lui-même (Amigues, 2009).

Enfin, l'approche de l'ergonomie produit des travaux dans différents domaines comme l'industrie, le secteur de services et la santé publique, et les sciences de l'éducation s'en approprient pour analyser le travail réel des enseignants. Ainsi, l'ergonomie appliquée à l'éducation ou à l'activité enseignante est le thème de notre prochaine sous-section.

2.4.1 L'ergonomie de l'activité enseignante

Depuis les dernières décennies, l'ergonomie de l'activité est en cours de développement par rapport au travail enseignant. Cette perspective considère la salle de classe comme un lieu de travail parmi d'autres. Cependant, il est important de noter que l'action réalisée en classe n'épuise pas l'activité ou l'activité ne se réduit pas à l'action ou ce qui a été réalisé en classe. Mais, l'activité comprend aussi les activités empêchées, suspendues ou contrariées. D'ailleurs, l'action et l'activité ne sont pas bornées par les mêmes limites temporelles et spatiales. Or, le travail enseignant ne se réduit pas au travail d'enseignement en classe, mais est une activité partagée dans le temps, l'espace et avec les autres. (Amigues, 2009).

En outre, selon ce chercheur, il faut comprendre le milieu de travail comme un endroit de solidarité entre l'établissement scolaire et la classe, car le travail réel de l'enseignant dépend de l'organisation collective de l'école pour pouvoir développer sa propre activité en classe. Dans cette perspective, le travail partagé signifie aussi interagir avec les autres pour résoudre des difficultés qui ne peuvent pas être résolues spontanément ou par un seul enseignant : il existe alors une mobilisation subjective sur le plan émotionnel dans des rapports sociaux, avec un cortège de tensions, de conflits, etc.

L'approche de l'ergonomie de l'activité enseignante considère que les prescriptions éducatives (programmes, instructions officielles) se conçoivent loin du lieu d'exercice, mais il existe tout de même, entre le prescripteur et l'enseignant, un « réseau » de régulations à travers lequel les prescriptions sont retravaillées : par exemple, dans les corps d'inspection (là où ils existent), les centres de formation, les conseillers pédagogiques, les éditeurs, la presse syndicale, les associations professionnelles, les établissements scolaires, etc. Malgré cette négociation informelle et distribuée, les enseignants ne se reconnaissent pas toujours dans « ce qu'il y a à faire » (Amigues, 2003). Selon cet auteur, les prescriptions dans l'enseignement demeurent « floues » si on les compare à d'autres domaines où les procédures peuvent être plus précises : ainsi, les écoles jouent un rôle fondamental dans l'interprétation et la redéfinition des prescriptions selon les projets pédagogiques, les collectifs de professeurs et les situations locales. Il est à noter que lorsqu'une prescription est plus floue, plus grande est l'importance de l'activité

de redéfinition pour soi et pour les autres de « ce qu'il y a à faire » et de « comment le faire ».

Dans la perspective de l'ergonomie de l'activité enseignante, un autre point important est la relation enseignement-apprentissage. L'apprentissage des élèves vers lequel tend l'action enseignante est un but lointain et incertain, car il ne se fait pas dans l'instant d'une tâche ou d'une leçon, mais se distribue dans le temps large de l'année scolaire (Amigues, 2003). En ce sens, il est important de savoir comment la "gestion" de ce temps par l'enseignant produit une co-activité enseignant-élèves au sein de la classe et de son évolution temporelle. Cependant, selon cet auteur, la majorité des recherches portent sur le temps court et proposent des analyses du déroulement de séances, d'épisodes, de scénarios interactifs, etc. Ceci contribue à l'étude du fonctionnement de l'action d'un enseignant dans une situation donnée, mais ne rend pas compte de son activité, c'est-à-dire que l'unité d'analyse de l'activité enseignante ne peut pas être confondue avec l'étude d'une situation particulière de l'enseignant, car l'activité est plus complète et se développe au fil du temps.

Dans cette sous-section, nous avons observé que le travail enseignant va bien au-delà de l'enseignement en classe. En effet, il s'agit d'une activité partagée dans le temps, dans l'espace et avec les autres. Le travail réel des enseignants est un type de travail partagé, car il dépend de l'organisation collective de l'école pour pouvoir développer l'enseignement en classe. En outre, l'apprentissage des élèves est un but lointain et incertain, car il se distribue dans le temps. Après ces considérations sur l'ergonomie de l'activité enseignante, nous observons maintenant les différents types de prescriptions dans les contextes de travail.

2.4.2 Les différents types de prescriptions

Le curriculum officiel est une prescription éducative. L'ergonomie française a montré que les prescriptions ne sont pas toutes égales: bien au contraire, il existe différentes sortes de prescriptions. En ce sens, dans cette sous-section, nous abordons les différents types de prescriptions identifiées dans le cadre de l'ergonomie, comme : les déficits de prescriptions ; les prescriptions infinies d'objectifs et sous-prescriptions des moyens ; les multi-prescriptions ; les

prescriptions descendantes et remontantes ; les prescriptions du collectif de travail et des sources internes du travailleur; , les prescriptions fortes et faibles.

Les analyses développées par l'ergonomie montrent qu'il existe des situations de travail où nous pouvons rencontrer des « déficits de prescriptions », où il est nécessaire que les travailleurs eux-mêmes inventent des objectifs et des moyens d'y répondre. C'est le cas d'un enseignant qui accueille un élève en situation de handicap dans sa classe ordinaire : les textes institutionnels et les formations initiales ou continues sont floues et donnent peu d'indices sur la manière concrète de mettre en pratique et de réaliser l'inclusion (Grimaud et Saujat, 2011).

Il existe aussi des situations paradoxales où se trouvent simultanément une « prescription infinie » d'objectifs et une « sous-prescription » des moyens pour les atteindre (Daniellou, 2002). Par exemple, Méard et Bruno (2008) montrent la multiplicité des prescriptions que l'enseignante débutante évoque lors d'une entrevue sur son enseignement du passé simple aux élèves de 2^e année, dont plusieurs règles sont prescrites sur le même problème professionnel (le temps à consacrer à cet apprentissage, les supports littéraires indispensables, les gestes professionnels spécifiques auprès de tel ou tel élève). Ces auteurs concluent que, pour l'enseignant, l'activité de mettre en débat ces différentes prescriptions, d'établir des priorités, de les trier entre elles, s'effectue dans des conditions souvent très contraignantes et chacune des décisions amène un « coût » psychologique pour le travailleur.

À son tour, Six (1999 cité dans Daniellou, 2002) distingue deux types de prescriptions : les prescriptions « descendantes » venant de la structure organisationnelle du travail, et les prescriptions « remontantes » venant de la matière, du vivant, du psychisme, des collectifs de travail. D'autres sources de prescriptions peuvent être : le collectif de travail lui-même, sans les directives de l'organisation du travail (administrateurs); le travailleur lui-même et ses sources internes de prescriptions et ses valeurs ; ou encore les contraintes biologiques et les lois du corps (par exemple la fatigue ou un mal-être corporel qui peut changer les façons de travailler).

Il est important de noter également que les transformations dans l'activité dépendent de la « nature » de la prescription, du milieu de travail et de son évolution. Par exemple, la dynamique

de l'activité peut paraître comme une impasse si le milieu se montre incapable de transformer la prescription en outil pour l'action. Par contre, la prescription peut devenir un instrument si elle est « manipulable » : une prescription forte, même « incomplète », peut gérer plusieurs actions possibles, alors qu'une prescription faible ou fermée sur elle-même rend le travail de re-conception plus difficile. Dans tous les cas, le milieu de travail joue un rôle décisif dans les développements possibles d'action (Amigues, 2009). Cependant, la question n'est pas alors seulement de respecter ou non la prescription émanant de sa hiérarchie, car « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescription, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps » (Daniellou, 2002, p. 11).

En bref, dans cette section, nous avons vu qu'il existe différents types de prescriptions. Cependant, le milieu de travail et les arbitrages du travailleur par rapport aux prescriptions et aux contraintes jouent des rôles fondamentaux dans le développement du travail réel et de ce qu'il est possible de faire. Après ces considérations par rapport aux types de prescriptions, nous nous posons certaines questions par rapport à leur application à l'activité enseignante : le curriculum officiel est une prescription forte, moyenne ou faible aux enseignants? Il existe des prescriptions infinies d'objectifs ou multi-prescriptions, et sous-prescriptions de moyens pour atteindre ces objectifs ou déficits de prescriptions dans le curriculum prescrit? Quelles sont les prescriptions du collectif de travail et les prescriptions issues des sources internes du travailleur? Or, ces questions sont d'un intérêt central quand nous étudions le travail curriculaire des enseignants. Elles seront abordées lors de notre analyse du curriculum prescrit et de la planification des enseignants dans les chapitres destinés à la présentation des résultats.

Dans le segment suivant, nous exposerons l'approche de la clinique de l'activité, ses caractéristiques et développements pour comprendre le travail réel, en considérant les points de vue des travailleurs à travers un paradigme développemental et dialogique.

2.4.3 La clinique de l'activité

La clinique de l'activité est développée en France, dans les années 1990, à partir d'un courant de la psychologie du travail et de l'ergonomie. Cette approche vise à définir l'activité de

travail comme une source permanente de récréation de nouveaux modes de vie. La provocation qui se produit dans l'activité, dans les dialogues, dans les échanges et les polémiques qui ont lieu au travail est le moteur de la transformation et du développement des métiers, des activités et des travailleurs (Silva, Barros et Louzada, 2011). D'ailleurs, la clinique de l'activité cherche à définir l'activité de travail en témoignant des actions qui adviennent lors de l'exécution du travail comme les conflits, les dialogues et les accords entre les acteurs du travail, ou même au niveau interne (intrapSYchique). Le psychologue Yves Clot et le linguiste Daniel Faïta sont les premiers à publier des travaux dans cette ligne de pensée, en décrivant le contexte de travail, la vision des travailleurs de leur travail et les formes de communication (Vieira, 2004).

Selon Vieira et Faïta (2003), la clinique de l'activité est une approche d'analyse du travail centrée sur une perspective dialogique et développementale qui vise à intervenir dans la situation en favorisant des changements dans l'activité et en rétablissant le pouvoir d'agir des collectifs de travail, permettant au sujet de générer des transformations possibles. En outre, il existe une grande influence des travaux de Vygotsky et de Bakhtine sur cette approche et le langage occupe une place importante dans les méthodes qui sont développées pour faire verbaliser, dialoguer et réfléchir le travailleur sur ses activités de travail, afin d'élargir son pouvoir d'agir et ouvrir des zones de développement. En ce sens, la clinique de l'activité reçoit une influence importante de l'approche historico-développementale.

Il est à noter qu'un aspect important dans la clinique de l'activité est la distinction entre la tâche, l'action et l'activité. Pour l'ergonomie et la psychologie du travail, la « tâche » relève de la prescription et constitue ce qui doit être fait. L'« action » est ce qui est réellement fait au travail, soit les comportements, les gestes et les actions visibles du travailleur. À son tour, l'« activité » est plus large que l'action, parce qu'elle est ce qui se fait, mais le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – et ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire dans un prochain temps. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent refaire ou défaire (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Par conséquent, l'activité est définie comme quelque chose de plus large que l'action. Pour comprendre l'activité, il est

nécessaire de se concentrer sur l'action, les preuves, mais aussi sur ce qui est moins évident, l'occulte (Faïta, 1998).

À ce moment, il est important de faire une parenthèse pour comparer les deux approches que nous avons choisi pour composer notre cadre théorique. Voyons maintenant la figure 3, qui montre certaines similitudes et complémentarité des approches théoriques choisies pour aborder notre objet d'étude.

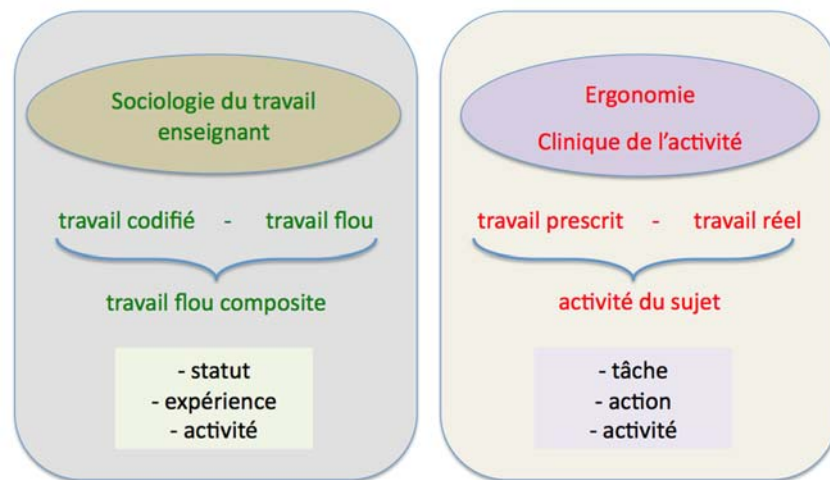


Figure 3 - Jumelage des approches théoriques

Or, comme nous avons vu dans cette section, notre cadre théorique s'appuie sur la sociologie du travail enseignant et sur l'ergonomie de tradition française; il existe certaines similitudes entre les concepts évoqués, comme entre les concepts de travail codifié et de travail prescrit, entre le travail flou et le travail réel, entre le travail composite et l'activité du sujet et entre le statut et la tâche.

Selon la sociologie du travail enseignant, l'analyse du travail doit considérer les pôles du travail codifié et du travail flou, ce que Tardif et Lessard (1999) nomment « travail composite ». Corroborant cette idée, selon l'approche de l'ergonomie, il existe entre le travail prescrit et le travail réel l'activité du sujet qui interprète et adapte les prescriptions lors du travail réel. Donc, l'analyse doit prendre en considération ces trois dimensions: les prescriptions, le travail réel et

l'activité du sujet. Dans ces perspectives, la sociologie du travail enseignant et l'ergonomie de tradition française sont des concepts similaires ou complémentaires.

En outre, le concept de statut renvoie aux aspects normatifs du métier, donc, il a une proximité avec le concept de tâche de l'ergonomie, c'est-à-dire, c'est ce qu'on doit faire dans les situations de travail; autrement dit, les tâches sont les prescriptions. À leur tour, les notions d'expérience, d'action et d'activité des deux approches ne sont pas très similaires, mais nous estimons qu'il est possible de profiter de tout leur potentiel pour comprendre et analyser le travail curriculaire des enseignants. Cependant, l'expérience des travailleurs fait partie de la dimension subjective du travail et peut être une source d'autoprescription, selon l'ergonomie française.

Or, la littérature montre, par exemple, que les enseignants expérimentés utilisent le curriculum officiel avec plus de liberté et d'autonomie que les enseignants novices (Durand, 1996; Tardif et Lessard, 1999; Lenzen, Poussin, Dénervaud et Cordoba, 2012). Le concept d'activité de la sociologie du travail enseignant nous semble plus lié au paradigme marxiste, dans lequel travailler, c'est agir en fonction d'un but et dans un contexte donné pour transformer un objet quelconque à l'aide d'outils et de techniques. Bien sûr que la dimension expérientielle fait qu'au travail, le travailleur transforme les objets, matériaux ou personnes (dans les cas des enseignants), mais le travailleur se transforme aussi lui-même; c'est un des postulats de Marx. À son tour, dans la perspective de l'ergonomie française, l'activité est plus liée à la dimension psychologique et subjective du travailleur; bien sûr que le contexte et la situation de travail influent sur l'activité laborieuse, mais elle s'intéresse plus particulièrement sur comment le travailleur doit faire face aux écarts entre le prescrit et le travail réel.

L'autre point important dans le contexte de la clinique de l'activité est l'ensemble des notions de « genre professionnel » et de « style ». Comme l'expliquent Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000), la distinction prescrit/réel est féconde, mais cette opposition n'est pas immédiate entre l'organisation du travail et le sujet lui-même : il existe aussi un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels. Ce travail peut être défini comme « le genre social du métier », « le genre professionnel », c'est-à-dire les « obligations » auxquelles parviennent, sans chercher à le faire, mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à

travailler, souvent malgré tout et parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000).

En fait, pour ces chercheurs, le genre professionnel est une sorte de mémoire interpersonnelle et collective mobilisée par l'action, qui donne sa contenance à l'activité en situation: manières de se tenir, de s'adresser, de commencer une activité et de la finir, de la conduire efficacement à son objet. Ces manières d'appréhender les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire d'actes convenus. Ces règles communes sont simultanément contraignantes et une ressource de la vie professionnelle. Le genre est un moyen de savoir se retrouver dans la situation et de savoir comment agir, un recours pour éviter d'errer seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994 cité dans Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Son adoption marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action, donc ce qu'il y a d'essentiellement impersonnel, car il organise les attributions et les obligations en définissant indépendamment des propriétés subjectives des individus.

Selon Clot et Faïta (2000), les travailleurs agissent à travers les genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action, mais, si nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres en se plaçant en-dehors d'eux par un mouvement parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continuelles modifications de distance qu'on peut considérer comme des créations stylistiques. Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels dès lors que ces derniers se « fatiguent » comme moyens d'action. Donc, il existe une réciprocité des styles et des genres professionnels qui interdit de faire du style un simple attribut psychologique : le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le re-travail des genres en situation, et les genres d'états fixes. D'ailleurs, le style individuel représente la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir et en fonction des circonstances : toutefois, ceux qui agissent doivent pouvoir jouer avec les différentes variantes qui animent la vie du genre. Ainsi, les genres restent vivants grâce aux créations stylistiques. Par contre, la non-maitrise du genre et de ses variantes interdit la création du style : prendre des libertés avec les genres implique qu'on se les approprie, et le style peut être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action.

Après avoir décrit les concepts et les caractéristiques principales de notre cadre théorique, passons par la suite à la présentation de notre schéma de l'objet d'étude et aux questions et objectifs spécifiques de la recherche.

2.5 Schéma de l'objet d'étude, questions et objectifs spécifiques de la recherche

En résumé, la figure 4 suivante représente le schéma de notre objet d'étude et il porte les concepts centraux que nous retenons pour approcher et étudier le travail curriculaire des enseignants. Nous notons au coin supérieur gauche les prescriptions curriculaires au Brésil, soit au niveau fédéral (Paramètres curriculaires nationaux), soit au niveau municipal (curriculum municipal et formation continue), soit au niveau scolaire (projet pédagogique de l'école). Ces prescriptions correspondent au curriculum formel ou prescrit ou aux niveaux de référence curriculaire macrostructurale (dans le cas des Paramètres curriculaires nationaux et du curriculum municipal d'éducation physique) et de la référence curriculaire mésostructurale (dans le cas de la formation continue et du projet pédagogique de l'école) (Briot, 1999). En outre, le schéma aborde les facteurs qui influencent le travail curriculaire. Cependant, à la différence de Tardif et Lessard (1999) qui divisent les facteurs entre personnels, internes et externes à la situation de l'enseignement, nous avons opté pour une division plus simple, c'est-à-dire entre facteurs personnels et contextuels. Ces derniers comprennent des éléments internes à la situation de l'enseignement (besoins, intérêts et évolution des élèves, temps et ressources disponibles) et externes à la situation d'enseignement (nature du curriculum, milieu social de l'école, appui de la coordination pédagogique). Ces facteurs seront abordés plus en détail dans le chapitre 4.

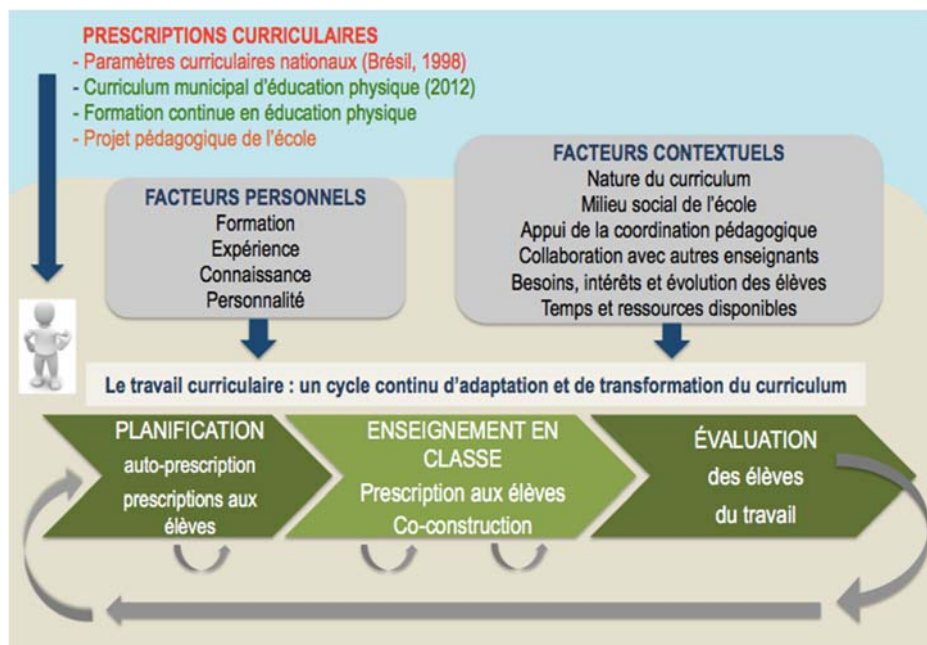


Figure 4 – Schéma de l'objet d'étude

Dans la partie inférieure de la figure, nous observons les trois phases du travail curriculaire et ses mouvements de progression et de continuation. Lors de la planification, l'enseignant interprète les prescriptions curriculaires (Tardif et Lessard, 1999, Borges et Lessard, 2008) et fait une auto-prescription pour lui-même et des prescriptions aux élèves (Saujat, 2004) en termes de contenu, d'objectifs, de méthodes d'enseignement, de façons d'évaluer l'apprentissage des élèves. Durant l'enseignement en classe, l'enseignant fait des prescriptions de tâches d'apprentissage aux élèves et la leçon est co-construite avec eux (Saujat, 2004), c'est-à-dire que les résultats d'une leçon ne dépendent pas seulement de la performance de l'enseignant, mais aussi des élèves, de l'alternance des périodes de participation et d'engagement, bien que des moments de dispersion, de résistance ou de fatigue lors des tâches ou pratiques d'enseignement-apprentissage.

Lors de l'évaluation, l'enseignant évalue ses élèves, mais aussi son propre travail et il peut faire des ajustements ou des modifications lors des futures planifications ou lors de l'enseignement en classe (Tardif et Lessard, 1999), quand il évalue que les tâches proposées ne fonctionnent pas très bien. Il convient de souligner que ses changements peuvent se développer même en cours d'action, lorsque l'enseignant supervise la pratique ou quand il fait des

évaluations formatives et il perçoit des situations qui ont besoin de changer, soit en adaptant les contenus, les stratégies d'enseignement ou les objectifs d'enseignement. Il convient de noter que, dans cette étude, nous n'examinons pas la phase d'évaluation de l'enseignement proprement dite; notre attention sera tournée vers la relation entre le curriculum prescrit et le curriculum réel et nous nous attardons aussi sur la phase de planification et de l'enseignement en classe pour analyser les tensions entre le prescrit et le réel du travail curriculaire. Cependant, lors des entrevues 2 avec les enseignants à la fin de l'année scolaire, nous demandons aux enseignants participants à l'étude multi-cas de faire une évaluation sur le curriculum enseigné en 2015 et les perspectives pour l'année 2016. En ce sens, nous avons analysé certaines données de la phase d'évaluation du travail curriculaire.

À la lumière de ce qui a été exposé dans ce chapitre, trois sous-questions spécifiques émergent au cœur de notre recherche. Ces questions sont reliées à notre cadre théorique qui s'appuie sur les approches sociologique et ergonomique du travail enseignant. Ainsi, en considérant ce processus d'appropriation des curriculums par les enseignants, nos questions et objectifs spécifiques sont :

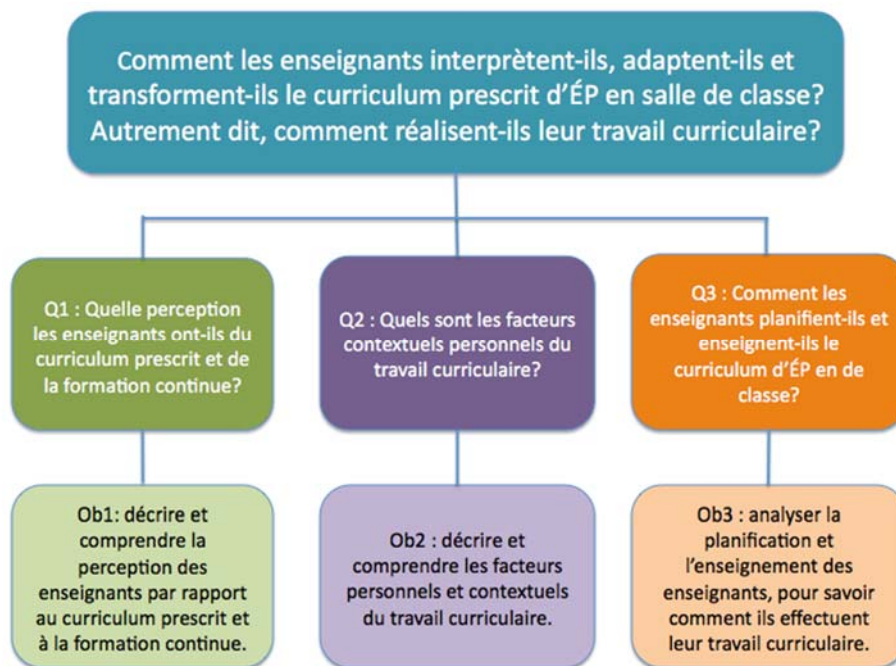


Figure 5 - Questions et objectifs spécifiques de recherche

2.6 Synthèse du chapitre

En bref, nous avons présenté notre cadre théorique qui s'appuie sur la sociologie du travail enseignant, sur l'ergonomie de l'activité enseignante et également sur la clinique de l'activité. Nous avons choisi ces approches puisqu'elles semblent contribuer à mieux saisir notre objet d'étude. De plus, elles ont des similitudes et sont compatibles, théoriquement. Par exemple, les notions de travail codifié et de travail flou de la sociologie du travail enseignant sont compatibles avec les notions de travail prescrit et de travail réel de l'ergonomie.

D'ailleurs, tout comme l'ergonomie s'intéresse à l'analyse des activités de travail en considérant l'activité dans un sens plus large que la tâche ou l'action, la sociologie du travail enseignant soutient que l'enseignement, comme tout travail humain, peut être analysé comme activité, expérience et statut. En tant qu'activité, travailler est agir dans la classe et au sein de l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide d'un programme, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. Le travail en tant que statut renvoie à la question d'identité du travailleur dans l'organisation du travail avec ses normes et règles qui définissent les positions et les rôles des acteurs. Déjà, le travail comme expérience renvoie au travail tel qu'il est vécu et signifié par et pour l'enseignant, soit en tant que processus d'apprentissage spontané ou par l'intensité et la signification d'une situation vécue.

Basée sur une double distinction entre travail prescrit et travail réel, l'ergonomie forge le concept d'activité pour rendre compte de la tension qu'éprouve le sujet entre le travail prescrit et le travail réel ainsi que les ressources que le travailleur doit mobiliser pour accomplir ce qu'il a à faire, souvent de façon conflictuelle, en conduisant à l'introduction de la mobilisation subjective du travailleur. Dans ce chapitre, nous avons expliqué que l'ergonomie de l'activité s'inscrit dans une perspective historico-culturelle et que l'activité est considérée comme triplement située : dans l'histoire de l'institution scolaire, dans l'histoire du métier et dans l'histoire de l'action individuelle dans une situation particulière présentant certaines contraintes. D'ailleurs, les prescriptions éducatives se conçoivent loin du lieu d'exercice de travail, mais il existe un

« réseau » de régulations à travers lequel les prescriptions sont retravaillées. Les écoles jouent un rôle fondamental dans l'interprétation et dans la redéfinition des prescriptions. En outre, l'unité d'analyse de l'activité enseignante n'est pas une situation particulière de l'enseignant, car l'activité est plus complète et se développe au fil du temps.

Concernant les types de prescriptions, nous avons identifié qu'il existe les déficits de prescriptions, les prescriptions infinies de buts et les sous-prescriptions de moyens, les prescriptions descendantes et remontantes, les prescriptions du collectif de travail, les sources internes de prescription du travailleur, les contraintes biologiques et les lois du corps, les prescriptions fortes et faibles. Alors, au moment de notre analyse de données, il faudra noter s'il est possible de trouver ces différents types de prescriptions dans le contexte du travail curriculaire des enseignants en éducation physique.

Enfin, des tensions existent par rapport à la relation entre l'activité et le milieu de travail, compte tenu que ce dernier joue un rôle décisif dans les développements d'actions possibles. Nous avons aussi vu que, pour l'ergonomie de l'activité enseignante, le travail des enseignants ne se réduit pas au travail en salle de classe, mais est une activité partagée dans le temps, l'espace et avec les autres. Dans l'enseignement, les prescriptions demeurent souvent "floues". Ainsi, les écoles, les collectifs d'enseignants en place et les situations locales jouent un rôle fondamental dans l'interprétation et la redéfinition des prescriptions. D'ailleurs, l'unité d'analyse de l'activité enseignante figure plus rarement que l'action dans les recherches menées à ce sujet, car cette activité est complexe et se développe au fil du temps.

Après la définition des questions et des objectifs spécifiques de cette recherche, nous présenterons, dans le chapitre suivant, la méthodologie qui soutiendra notre recherche empirique sur le terrain. À la suite de l'exposition des grandes lignes de notre problématique et de notre cadre théorique, nous présentons maintenant le chemin ou parcours méthodologique retenu dans le cadre de notre étude.

III. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de la recherche, notamment les caractéristiques, la posture méthodologique et épistémologique pour aborder notre objet d'étude ainsi que la démarche méthodologique que nous privilégions pour recueillir, analyser et interpréter nos données en réponse à la question générale de recherche à la base de cette étude : *Comment les enseignants s'approprient-ils et transforment-ils le curriculum d'éducation physique prescrit dans leur travail quotidien? Autrement dit, comment réalisent-ils leur travail curriculaire?*

Nos choix méthodologiques ont trait à la nature même de notre objet, soit le « travail curriculaire » des enseignants, abordé sous l'angle notamment de la sociologie du travail enseignant et de la clinique de l'activité. Ces approches, rappelons-le, sont compatibles, autant épistémologiquement que méthodologiquement. Ainsi, dans les pages qui suivent, nous expliquons les caractéristiques de l'étude, les participants à la recherche, les procédures de recrutement, les outils de recherche et la période de réalisation, les procédures d'analyse et de traitement des données, les précautions éthiques et enfin, la synthèse du chapitre.

3.1 Type de recherche

Pour documenter le travail curriculaire des enseignants, nous avons retenu une approche mixte, en combinant des méthodes quantitative et qualitative. Par rapport aux investigations mixtes, Savoie-Zajc (2004) explique que dans ce type de recherche – dont l'objet d'étude dans notre cas est le travail curriculaire des enseignants – il est possible de faire appel à plus d'un instrument de mesure, ou encore, un même instrument peut servir à des analyses qualitatives et quantitatives. Corroborant cette idée, Johnson et Onwuegbuzie (2004) soulignent que dans les recherches mixtes, les chercheurs peuvent combiner les méthodes, les approches, les concepts et les techniques de recherche quantitative et qualitative dans une seule et même étude. En outre, ces investigations peuvent être classifiées en modèles mixtes et méthodes mixtes. Les premiers consistent à combiner des approches quantitatives et qualitatives dans les différentes étapes de la recherche; par exemple, un questionnaire peut avoir des questions fermées et ouvertes. À son tour, la méthode mixte utilise des approches méthodologiques distinctes (quantitative et

qualitative), mais qui s'intègrent dans une seule étude. Dans le cadre de notre recherche, cette thèse se cantonne à un modèle de méthode mixte.

En outre, pour Howe (1988 cité dans Núñez Moscoso, 2017), la distinction entre quantitatif et qualitatif dans les recherches mixtes s'applique à plusieurs niveaux : les données, la conception et l'analyse, l'interprétation des résultats et le paradigme épistémologique. À son tour, selon Núñez Moscoso (2017), il est important de clarifier chacun des éléments dans lesquels la mixité est intégrée; pour cela, ce chercheur présente un tableau d'opérationnalisation des méthodes mixtes.

Tableau 2 – Opérationnalisation des méthodes mixtes

Élément	Questionnement	Possibilités
Temporalité	Dans quel moment interviennent les méthodes?	- Simultanéité : dans le même outil sont intégrées les deux méthodes
		- Séquentialité : il y a des outils qui interviennent d'abord, puis cèdent la place aux suivants
Angle de priorité	Existe-il une méthode dominante?	QUALI/quantitative : qualitative dominante
		Quali/QUANTI : quantitative dominante
		QUALI/QUANTI : équilibre dans l'utilisation des deux méthodes
Fonction	Quels sont les objectifs de chacune des méthodes utilisées?	Contraster et comparer les résultats
		Intégrer des angles d'analyse ou des résultats
		Montrer des controverses
		Informar l'autre méthode
Phases d'intervention	A quelle phase les deux méthodes interviennent-elles?	Conception
		Analyse
		Interprétation
Données	Combien de types de données la méthode mixte génère-t-elle?	Bi-données : il y a deux types de données comparables
		Mono-données : les deux types de données sont considérés comme un seul

Source : Núñez-Moscoso (2017, p.641).

En transposant ces éléments ou caractéristiques des recherches mixtes pour notre étude sur le travail curriculaire des enseignants, par rapport à la temporalité, notre recherche opère selon une logique de séquentialité, c'est-à-dire qu'il existe une première phase de nature quantitative fondée sur une enquête à l'aide d'un questionnaire auprès de 73 enseignants d'ÉP des écoles municipales de Cuiabá au sujet du CMÉP et de la formation continue. Cette étape a

pour but de fournir une vision panoramique et quantitative de l'opinion des enseignants à propos du curriculum et de la formation continue. D'ailleurs, cette phase vise à répondre à notre premier objectif spécifique de recherche (Ob1 : décrire et comprendre la perception des enseignants par rapport au curriculum prescrit et à la formation continue). La seconde phase, de nature qualitative, est composée d'une étude multi-cas sur le travail curriculaire de quatre enseignants d'ÉP de Cuiabá.

Notre angle de priorité est « QUALI/ quanti », c'est-à-dire que la phase qualitative est dominante, car les données qualitatives sont plus nombreuses et issues de divers instruments et procédures de recherche (analyse de documents, entretiens semi-structurés, entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, journal de bord). En outre, la phase qualitative vise à répondre aux deux derniers objectifs de recherche (Ob2 : décrire et comprendre les facteurs personnels et contextuels du travail curriculaire et Ob3 : analyser la planification et l'enseignement des enseignants pour savoir comment ils effectuent leur travail curriculaire).

En ce qui a trait la fonction de la recherche mixte, dans notre cas, elle vise à intégrer différents angles d'analyse, une visée plus panoramique et quantitative sur la perception des enseignants par rapport au curriculum et à la formation continue et une autre visée, plus fine, qualitative et en profondeur sur le curriculum prescrit, les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire et sur la planification et l'enseignement en classe de quatre enseignants qui ont participé à l'étude multi-cas de nature qualitative. De plus, la phase quantitative a servi aussi pour sélectionner les participants à l'étude multi-cas.

En bref, dans la partie quantitative de la recherche, nous avons administré un questionnaire auprès de 73 enseignants qui avait pour but de sonder la perception des enseignants à l'égard du CMÉP et de la formation continue. Ensuite, nous avons mené une étude multi-cas, en utilisant différents outils et procédures de recherche pour enquêter sur le travail curriculaire des enseignants. En ce sens, les données de notre recherche peuvent être caractérisées comme étant des bi-données, parce que nous avons utilisé deux types de données (quantitatives et qualitatives) pour analyser un même phénomène – le travail curriculaire des enseignants.

Cependant, notre but n'était pas de faire de comparaisons entre les données quantitatives et qualitatives, mais plutôt de les considérer comme complémentaires.

Notre recherche comporte deux phases : la première, de nature quantitative, est fondée sur une enquête à l'aide d'un questionnaire auprès de 73 enseignants d'ÉP des écoles municipales de Cuiabá au sujet du CMÉP et de la formation continue. Cette étape a pour but de fournir une vision panoramique et quantitative de l'opinion des enseignants à propos du curriculum et de la formation continue. D'ailleurs, cette phase vise à répondre à notre premier objectif spécifique de recherche. La seconde phase, de nature qualitative, est composée d'une étude multi-cas sur le travail curriculaire de quatre enseignants d'ÉP de Cuiabá.

Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) expliquent que, dans les études de cas, « le chercheur est impliqué personnellement au niveau d'une étude en profondeur de cas particuliers. Il aborde son champ d'investigation de l'intérieur. Son 'attitude compréhensive' suppose une participation active dans la vie des sujets et une analyse en profondeur, de type introspectif » (p. 111). Par ailleurs, ce type de recherche qualitative réunit de nombreuses informations détaillées en vue de saisir la totalité d'une situation analysée. Par conséquent, l'étude de cas comprend plusieurs techniques de collecte de données comme des observations, entrevues, analyse documentaire, etc. (De Bruyne et al., 1974 cités dans Lessard, Goyette et Boutin, 1997).

Selon Huberman et Miles (1991), de plus en plus la recherche qualitative et les chercheurs travaillent à l'échelle multi-site, multi-cas, souvent en utilisant différents types de méthodes. Le but est d'accroître la généralisation et d'identifier des résultats qu'on retrouve dans de nombreux cas ou sites, et de comprendre comment les phénomènes étudiés sont affectés par des variations du contexte local. En outre, Yin (2003 cité dans Karsenti et Demers, 2004) souligne que l'étude multi-cas permet de découvrir des convergences ou similitudes entre plusieurs cas, mais aussi de contribuer à l'analyse des particularités de chaque cas.

Qui plus est, l'étude de cas est une stratégie de recherche exhaustive choisie pour examiner des événements contemporains. D'ailleurs, l'une des caractéristiques de l'étude de cas est sa capacité à traiter autant des preuves que des documents, des artefacts, des entrevues et des

observations. Il convient de signaler que la recherche basée sur l'étude de cas peut inclure à la fois des études de cas uniques ou des études de cas multiples, mais elle peut inclure aussi des données quantitatives (Yin, 2001). Concernant la représentativité du cas (ou des cas), elle est secondaire, car c'est la qualité du cas qui est le souci principal de la recherche (Eisenhardt, 1989, cité dans Karsenti et Demers, 2004).

Ci-dessous, nous présentons le protocole de notre dispositif méthodologique d'étude multi-cas, inspirés par Yin (1994).

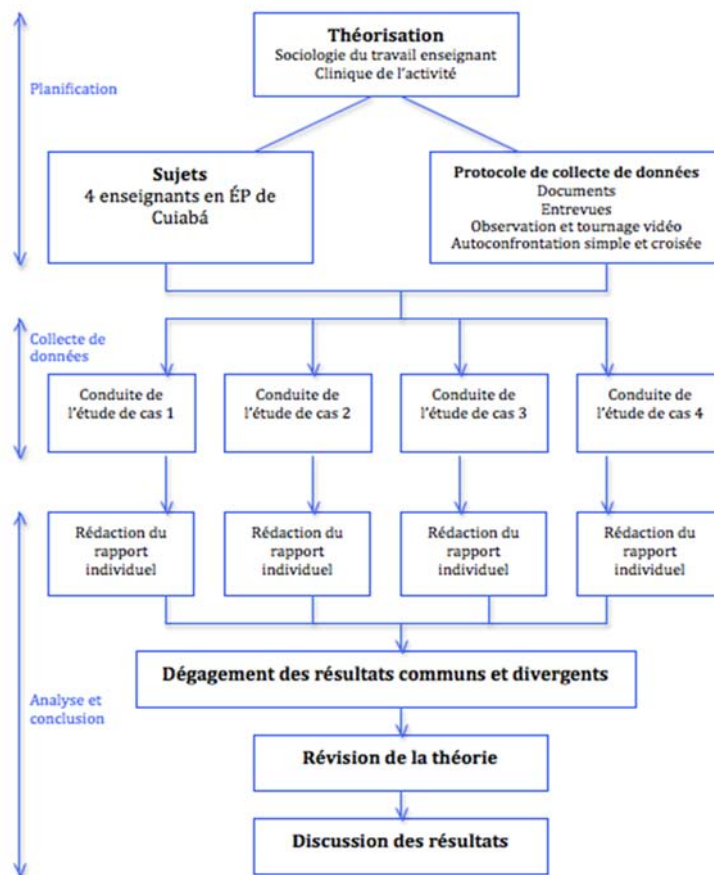


Figure 6 - Protocole de l'étude multi-cas sur le travail curriculaire (inspiré de Yin, 1994)

Ce protocole montre les trois phases de notre étude multi-cas : la planification de la recherche, la collecte de données et l'analyse et conclusion. Dans la phase de planification, notre théorisation est ancrée sur les cadres théoriques de la sociologie du travail enseignant et sur la clinique de l'activité. Ensuite, nous avons choisi les sujets à la recherche (4 enseignants en ÉP de Cuiabá) et le protocole de collecte de données qui est composé d'analyse de documents,

d'entrevues, d'observation et tournage vidéo des leçons et de la méthode d'autoconfrontation simple et croisée. Dans la phase de collecte de données, la figure montre la conduite des quatre études de cas. Enfin, dans la phase d'analyse et conclusion, il est possible de remarquer la rédaction des rapports de chaque étude de cas, le dégagement des résultats communs et divergents et ensuite, la révision de la théorie et la discussion des résultats.

En ce qui a trait à la « recherche-intervention », dans la perspective de l'ergonomie francophone, l'analyse du travail est considérée comme une approche de recherche, mais aussi une intervention dans les situations de travail. Dans cette perspective, il ne faut pas seulement comprendre l'expérience professionnelle pour le transformer, mais aussi le transformer pour le comprendre. Autrement dit, l'expérience ne peut être reconnue que grâce à sa transformation. En outre, la clinique de l'activité, issue de l'ergonomie française, soutient que les changements dans une situation de travail ne peuvent pas faire l'objet d'une expertise externe, c'est-à-dire que les transformations seront portées durablement seulement si elles sont faites par l'action des collectifs de travail eux-mêmes. L'approche de la clinique de l'activité propose donc un dispositif méthodologique qui est un instrument pour que le travail devienne un objet de dialogue et de pensée et qui cherche à élargir et à redéployer le pouvoir d'agir des collectifs de travail. « L'action collective des professionnels est ici regardée comme un moyen de mieux connaître la situation à transformer » (Clot, 2008, p. 32). Qui plus est, selon Clot :

Toute observation du travail d'autrui est une action sur autrui. Et, à ce titre, elle possède deux destins, elle est à double effet. L'observation du travail produit des résultats pour l'intervenant en termes de connaissances, mais elle ne produit pas que de connaissances. Elle produit aussi de l'activité chez l'observé. (...), observer l'activité d'autrui pour la comprendre, c'est, immédiatement, la transformer en incitant le ou les sujets concernés à une activité intérieure spécifique au cours même de l'activité extérieure. Aux risques, Wallon le note aussi, d'y provoquer des antagonismes, mais aussi en fournissant à ces sujets des occasions éventuelles de développement (Clot, 2008, p. 223-224).

Il convient de noter que la clinique de l'activité, issue de l'ergonomie française, s'appuie sur l'approche historico-développementale. L'un des postulats de cette approche est que « c'est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est » (Vygotski, 1978, cité dans Clot, 2008, p. 170). Ainsi, pour connaître les secrets du développement psychologique, il faut avoir une expérience de transformation de l'activité psychologique. Selon cet auteur, la méthode peut étudier le

développement psychologique peut-être clinique ou expérimentale, mais il est fondamental que la méthodologie soit historico-développementale. En outre, en 1925, Vygotsky a mis en exergue que le comportement est un système de réactions que l'on a vaincu. « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 2003, p. 76). D'ailleurs, il distingue le fonctionnement réalisé et le développement possible dans les comportements.

Pour Vygotski (1994 cité dans Clot, 2008), il convient d'inventer des dispositifs qui permettent aux sujets de transformer leur expérience vécue en une autre expérience vécue, pour étudier le passage d'une activité à l'autre. En ce sens, le fondement de la méthodologie historico-développementale est l'étude du développement réel – possible et impossible – et ses principes à travers la transformation des fonctionnements réalisés en objet d'un nouveau fonctionnement, en cherchant à expliquer comment se transforme l'action, mais en même temps, en organisant elle-même une transformation de l'action.

Comme nous venons de l'exposer, l'expérience de travail et son développement ne sont pas directement accessibles par l'observation directe, mais plutôt à partir de « traces » qu'il faut reconstruire, ce qui nécessite certaines méthodes indirectes telles que l'instruction au sosie et l'autoconfrontation simple et croisée¹⁷ qui sont développées au sein de la clinique de l'activité. Ces méthodes sont créées pour dépasser les situations d'entretien « classiques » et pour considérer les données subjectives des significations que les travailleurs et acteurs attribuent à leurs actions (Amigues, Faïta et Saujat, 2004). D'ailleurs, dans ces méthodes, l'objectif est :

le développement chez les travailleurs de l'observation de leur propre activité. De même pour l'interprétation : le but n'est pas l'interprétation de la situation par le chercheur mais le développement de l'interprétation chez les sujets eux-mêmes. Alors, l'analyse de l'activité initiée par l'intervenant-observateur n'est plus la source de l'action, mais une ressource pour soutenir une expérience de modification du travail par ceux qui le font (Clot, 2008, p. 222-223).

En bref, dans la phase qualitative de notre recherche, nous avons réalisé une étude multi-cas avec quatre enseignants d'ÉP en faisant appel à une méthode indirecte d'accès au phénomène

¹⁷ Nous présenterons la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée dont nous avons fait l'usage dans cette recherche dans la sous-section 3.3.4.

étudié et en adoptant une visée transformative, voire interventionniste (approche historico-développementale). Cette phase vise à répondre aux objectifs spécifiques 2 et 3 de la recherche : 2) décrire les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire et 3) analyser le travail curriculaire afin de comprendre comment les enseignants adaptent et transforment le curriculum prescrit d'éducation physique en classe.

Cependant, cette visée transformationnelle des situations de travail et développementale des sujets participants à la recherche n'est pas un des objectifs de notre recherche, mais en est plutôt une retombée méthodologique. La méthode d'autoconfrontation simple et croisée qui a été employée produit des connaissances pour l'intervenant par rapport à l'objet d'étude (le travail curriculaire), mais elle provoque aussi un développement potentiel chez les participants quand ils prennent connaissance de leur propre activité de travail, quand ils s'autoanalysent, remarquent les contraintes, l'efficacité au travail, ce qui fonctionne bien et ce qui ne fonctionne pas ou fonctionne mal et quand ils envisagent d'autres possibilités de réaliser leur travail d'enseignement du curriculum en éducation physique.

Nous venons de présenter le type de notre recherche; par la suite, nous abordons les caractéristiques des participants à l'étude.

3.2 Les participants à la recherche

Le Département municipal de l'éducation (DMÉ) de Cuiabá gère un réseau de 87 écoles publiques municipales. Selon un sondage auprès du DMÉ, il y avait 270 enseignants d'ÉP engagés dans le réseau municipal en 2015. Cependant, parmi eux, 209 travaillaient en tant qu'enseignants d'ÉP et 61 exerçaient d'autres fonctions à l'école (coordinateurs de projets, directeurs, techniciens) ou dans d'autres Départements publiques de la ville, comme dans le syndicat, ou étaient en séjour de qualification professionnelle. Ainsi, notre population cible a été composée par 209 enseignants d'ÉP qui enseignaient dans les écoles municipales en 2015.

Notre première catégorie de participants, ou notre échantillon, est composée de 73 enseignants d'ÉP des écoles municipales de Cuiabá qui ont répondu à un questionnaire sur leur

perception à l'égard du curriculum et de la formation continue à Cuiabá. Parmi leurs caractéristiques, ils possèdent un diplôme universitaire en ÉP, ils avaient au moins un an d'expérience en enseignement avec le curriculum municipal d'éducation physique (critère d'inclusion) et ils participent aux cours de formation continue qui sont offerts par le Département municipal d'éducation (DMÉ) de Cuiabá. En outre, 45,2% sont des hommes et 54,8% sont des femmes. Par rapport à l'âge des participants, 24 d'entre eux (32,88%) ont entre 20 et 30 ans, 24 (32,88%) ont entre 31 et 40 ans, 16 (21,92%) ont entre 41 et 50 ans et, finalement, 9 (12,33%) ont 51 ans ou plus. En ce qui concerne leur situation professionnelle, 45,2% sont des enseignants permanents et 54,8% sont des enseignants avec des contrats temporaires.

Par rapport au temps d'expérience à l'école municipale, presque 70% ont entre 1 et 5 ans d'expérience et les autres 30% sont distribués sur d'autres échelles qui varient entre 6 à 10 ans jusqu'à plus de 20 ans d'expérience à l'école, comme montre le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 - Caractéristiques de l'échantillon d'enseignants (temps d'expérience à l'école)

Temps d'expérience à l'école municipal	Fréquence	Pourcentage
Entre 1 à 5 ans	51	69,9%
Entre 6 à 10 ans	3	4,1 %
Entre 11 à 15 ans	12	16,4 %
Entre 16 à 20 ans	1	1,4 %
Plus de 20 ans	6	8,2 %
Total	73	100,0 %

Il est à noter que ce tableau indique le temps d'expérience à l'école municipale. Cependant, certains enseignants avaient déjà accumulé une expérience dans les écoles privées ou publiques provinciales avant de travailler dans des écoles publiques municipales. Ainsi, nous avons regroupé leurs réponses en deux catégories : enseignants novices (entre 1 et 5 ans d'expérience dans l'enseignement) et enseignants expérimentés (avec plus de 6 ans d'expérience dans l'enseignement). De cette façon, N=41 (56,2%) de l'échantillon sont des enseignants novices et N=32 (43,8%) sont des enseignants expérimentés, avec plus de six ans d'expérience, peu importe s'ils œuvraient dans une école municipale, provinciale ou privée.

Notre deuxième catégorie de participants est composée des enseignants participants à l'étude multi-cas. Dans le tableau 4 suivant, nous présentons un résumé des caractéristiques des écoles de ces enseignants et des classes observées.

Tableau 4 - Caractéristiques des participants à l'étude multi-cas

École	École 1	École 2		École 3
Taille	Moyenne	Grande		Petite
Région de la ville	Sud	Est		Ouest
Niveau d'enseignement	2 ^e cycle 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année	Préscolaire 1 ^{er} cycle : 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année 2 ^e cycle : 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année		1 ^{re} à la 8 ^e année
Enseignants	E1	E2	E3	E4
Sexe	Femme	Femme	Femme	Homme
Âge	39 ans	33 ans	42 ans	41 ans
Situation à l'école	Permanente	Contrat	Permanente	Permanente
Expérience à l'école	2 ans	2 ans	15 ans	15 ans
Classes observées	4 ^e année	4 ^e année	6 ^e année	6 ^e année
Type	Classe mixte	Classe mixte	Classe mixte	Classe mixte
Nombre d'élèves	28	18	26	28

Les écoles où nous avons mené notre étude sont des écoles urbaines, de différentes tailles (moyenne, grande et petite) et se situent dans différentes régions de la ville de Cuiabá. Le niveau d'enseignement de l'école 1 est le 2^e cycle, de la 4^e à la 6^e année (élèves de 9 à 11 ans). À son tour, l'école 2 offre le préscolaire et le 1^{er} au 2^e cycle et l'école 3 offre l'enseignement de la 1^{re} à la 8^e année. Nos participants à l'étude multi-cas sont trois femmes et un homme; l'E1 et l'E2 sont novices et l'E3 et l'E4 sont plus expérimentés. Les classes observées pour les deux premières enseignantes étaient la 4^e année (élèves de 9 ans) et pour les deux derniers enseignants, il s'agissait de la 6^e année (élèves de 11 ans). En outre, les classes étaient mixtes, filles et garçons ensemble. Les nombres d'élèves des classes observés étaient semblables (E1= 28, E3= 26 et E4= 29), à l'exception de la classe de 4^e de l'E2, où il y avait 18 élèves.

Après la présentation des participants, nous abordons dans la prochaine section les procédures de recrutement des participants à l'étude.

3.3 Procédures de recrutement

Tout d'abord, nous avons eu l'autorisation de procéder à la recherche auprès de la Directrice d'enseignement du Département municipal de l'éducation (DMÉ) de Cuiabá, l'autorité responsable de l'administration pédagogique des écoles publiques municipales. Ensuite, la population cible d'enseignants d'ÉP des écoles municipales a été approchée lors d'une journée de formation continue. À ce moment, nous avons présenté le projet de recherche, les objectifs, les procédures d'éthique et nous les avons invités à participer à la recherche, en répondant à un questionnaire; 73 enseignants ont accepté de participer et ils ont donné leur consentement avant de répondre au questionnaire.

À la fin de ce questionnaire, il y avait une explication et une invitation pour participer à la deuxième phase de la recherche (l'étude multi-cas). Vingt enseignants ont répondu qu'ils étaient intéressés à y participer. Cependant, quelques-uns enseignaient au préscolaire, niveau qui vise notamment le développement psychomoteur des élèves et les jeux enfantins, tandis que notre recherche visait notamment les enseignants du primaire, lesquels sont soumis au curriculum scolaire incluant les différents contenus d'enseignement en ÉP. De plus, la diversité de contenus du curriculum d'éducation physique est plus grande au primaire qu'au préscolaire. Ensuite, nous avons envoyé des courriels aux enseignants du primaire, en leur demandant de nous indiquer trois groupes d'élèves et les journées et l'heure qu'ils enseignaient à ces groupes. À ce moment, très peu d'enseignants ont répondu à notre courriel, ce qui a produit une sorte de sélection naturelle entre les participants.

Initialement, nous avions l'intention de sélectionner deux enseignants pour l'étude multi-cas et il s'est cependant avéré que l'inclusion de deux autres participants ayant accepté de participer à cette deuxième étape rendait l'étude plus riche en ce qui a trait aux cas analysés. Ainsi, nous avons sélectionné quatre enseignants qui ont répondu positivement à notre appel à la deuxième phase de la recherche. Le principal critère de sélection des enseignants pour participer à cette étape de la recherche a été l'intérêt et le désir de ceux-ci de réfléchir sur leurs propres pratiques curriculaires. Autre le fait d'enseigner dans des classes du primaire, un autre critère de sélection était celui d'aborder les mêmes contenus d'enseignement de l'ÉP pendant la période de la recherche, car les activités analysées doivent se rapprocher le plus possible les unes des autres (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000).

Une fois que les enseignants participant à l'étude de cas ont été choisis, nous sommes allés à leurs écoles pour demander l'autorisation des directeurs et pour informer les enseignants sur l'éthique de la recherche, sur les engagements des participants et du chercheur et sur les objectifs de la deuxième phase de la recherche. En outre, comme notre recherche contient des observations en classe, les élèves seraient indirectement impliqués dans l'étude. Pour cette raison, nous sommes allés dans les classes qui seraient observées pour expliquer les procédures de la recherche aux élèves et demander leur permission. Ensuite, nous avons envoyé une lettre aux parents en expliquant la recherche et en leur demandant de remplir et signer un formulaire de consentement. D'ailleurs, nous avons compté sur l'appui des directions d'écoles et des enseignants pour recueillir les formulaires de consentement des parents des élèves impliqués. Presque 90% des parents ont signé les formulaires de consentement. Pour les enfants des parents qui n'ont pas été autorisés, nous avons évité de les filmer durant les tournages. En outre, lors de la captation d'images, nous nous sommes assurés qu'ils n'étaient pas cadrés ou étaient à une distance relativement éloignés pour ne pas être reconnus.

Nous venons de présenter les procédures de recrutement et nous expliquons dans la section suivante les outils de recherche et la période de collecte des données.

3.4 Les outils de recherche et la période de la collecte des données

Pour analyser le travail curriculaire des enseignants en ÉP de Cuiabá à travers une recherche mixte, plusieurs instruments de collecte de données ont été utilisés pour répondre aux objectifs de la recherche. Tout d'abord, dans la phase quantitative de la recherche, nous avons administré le questionnaire sur la perception des enseignants à l'égard du curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP) et de la formation continue. Ensuite, dans la phase qualitative de la recherche, nous avons consulté des documents (CMÉP, projet pédagogique des écoles, planification des enseignants), nous avons menés des entrevues semi-dirigées avec les enseignants, nous avons observé et enregistré des vidéos de leurs séances et, enfin, nous avons conduit des entretiens dans le cadre de la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée, issue de la clinique de l'activité.

Dans le tableau 5 suivant, nous présentons les instruments et procédures de recherche utilisés et indiquons la période de mise en œuvre pour chaque procédure.

Tableau 5 - Les outils, procédures et la période de recherche

Phases	Outils et procédures de recherche	Période
<i>Phase quantitative</i>	- pré-test du questionnaire sur la perception du curriculum et de la formation continue	Avril 2015
	- questionnaire sur la perception du curriculum et de la formation continue	Mai 2015
<i>Phase qualitative</i>	- consultation de documents (curriculum municipal d'éducation physique, le projet et les rapports de la formation continue, bien qu'autres documents liés à la politique éducative du DMÉ de Cuiabá)	Mai à décembre 2015
	- sélection des participants de l'étude multi-cas	Mai 2015
	- entrevues 1 avec les participants de l'étude multi-cas	Mai 2015
	- consultation de documents (projet pédagogique des écoles et planification des enseignants)	Mai 2015
	- observation et enregistrement vidéo des leçons	Juin à Juillet 2015
	- entrevues d'autoconfrontation simple	Juillet 2015
	- entrevues d'autoconfrontation croisée	Juillet 2015
- entrevue 2 avec les participants à l'étude multi-cas	Décembre 2015	

Après avoir présenté brièvement les outils et les procédures de recherche et la période de la collecte de données, nous abordons dans les pages suivantes les détails de chaque instrument de collecte de données.

3.4.1 Les documents écrits

La compréhension d'une situation (dans notre cas, le travail curriculaire des enseignants en ÉP de Cuiabá) exige souvent le recours à l'analyse de documents qui sont produits dans le but de servir de références et de ressources pour ceux qui pourraient ou devraient s'en servir dans l'action (Van der Maren, 2003). En ce sens, dans le cadre de notre recherche, nous avons analysé les documents suivants :

- le curriculum municipal en éducation physique (Moreira, 2012) ;
- les documents liés à la politique éducative du Département municipal de l'éducation de Cuiabá (Cuiabá, 2000, 2008) ;

- le projet et les rapports de la formation continue à Cuiabá ;
- les projets pédagogiques des écoles ;
- les planifications (annuelle, de session et journalières ou hebdomadaires) des enseignants ;

La consultation de ces documents vise à identifier les prescriptions éducatives, soit le curriculum municipal d'éducation physique et les documents liés à la politique éducative de Cuiabá (références curriculaires macrostructurales), soit des projets pédagogiques des écoles et le projet et les rapports de la formation continue des enseignants en ÉP (références curriculaires méso-structurales) et les autoprescriptions comme la planification de enseignants (référence curriculaire microstructurale) (Briot, 1999).

Après la présentation des documents qui ont été consultés pour notre recherche, nous traitons dans la prochaine sous-section du questionnaire qui a été administré aux enseignants.

3.4.2 Le questionnaire

Notre questionnaire vise à obtenir des données quantitatives relatives à la perception des enseignants par rapport au curriculum prescrit et à la formation continue qui a été offerte pour appuyer la mise en œuvre du nouveau curriculum. Il correspond à une adaptation du questionnaire de Ha, Lee, Chan et Sum (2004) qui se sont appuyés sur le « receptivity to change instrument » de Waugh et Godfrey (1993 cité dans Ha, Lee, Chan et Sum, 2004). Notre questionnaire, quant à lui, est basé sur le « receptivity to change instrument », mais nous avons fait certains changements (suppressions, adaptations ou ajouts des questions) que nous avons jugés nécessaires pour l'adapter au contexte de notre étude. Le questionnaire que nous avons administré (voir l'annexe 2) est divisé en quatre sections :

Partie I - perception du CMÉP :

Q1- perception générale du CMÉP, divisée en trois sous-questions ;

Partie II - perception du soutien scolaire pour la mise en œuvre du CMÉP :

Q2- perception du soutien scolaire pour la mise en œuvre du CMÉP, divisée en quatre sous-questions ;

Partie III - formation continue et appropriation du CMÉP :

Q3- perception sur la formation continue, divisée en trois sous-questions ;

Partie IV - la mise en œuvre du CMÉP :

Q4- comment les enseignants utilisent le CMÉP, divisée en trois sous-questions ;

Q5- utilisation d'autres références et outils pour élaborer les planifications, divisée en trois sous-questions ;

Q6- difficultés dans la mise en œuvre du CMÉP, divisée en quatre sous-questions.

Dans les sous-questions, les participants devaient choisir une réponse selon une échelle de *Lickert* de cinq points (entièrement en accord, en accord, neutre, en désaccord, entièrement en désaccord ou jamais, presque jamais, parfois, presque toujours, toujours). Un exemple d'une section de questions posées dans le questionnaire est présenté dans le tableau 6.

Tableau 6 - Exemple d'une section de question dans le questionnaire

Utilisez-vous d'autres références ou outils pour élaborer vos planifications?	Jamais	Presque jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours
a) J'utilise les Paramètres curriculaires nationaux (PCN).	1	2	3	4	5
b) J'utilise mes expériences et conceptions de l'enseignement.	1	2	3	4	5
c) J'utilise les informations et les activités de la formation continue.	1	2	3	4	5

Avant d'appliquer le questionnaire à notre échantillon, nous l'avons soumis à un échantillon restreint d'enseignants, avec le but de faire un pré-test, ce qui nous a permis de le peaufiner avant qu'il ne soit proposé à la population cible. Ainsi, nous avons contacté six enseignants en ÉP pour faire ce pré-test. Ensuite, le contenu du questionnaire a été bonifié à partir des six commentaires reçus. Ce pré-test a été fait en avril 2015.

Nous venons d'expliquer l'utilisation du questionnaire dans le cadre de l'étude. Par la suite, nous abordons les entrevues qui ont été menées avec les enseignants participants à l'étude multi-cas.

3.4.3 Les entrevues

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons deux types d'entrevue : la première de type semi-dirigée et la seconde effectuée à partir des entretiens dans le contexte de la méthode d'autoconfrontation simple et croisée (voir la prochaine section). Van der Maren (2003) explique que les entrevues ont comme but d'obtenir « des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence » (p. 312). Cela exige une attitude d'écoute et de réceptivité de la part du chercheur afin de stimuler l'engagement et l'expression de la personne interviewée, plus que la maîtrise des techniques.

À son tour, Savoie-Zajc (2004) souligne qu'il existe plusieurs types d'entrevue comme : non dirigée, semi-dirigée, dirigée, conduite par une ou plusieurs personnes, auprès d'un groupe ou d'une seule personne. Dans notre cas, nous avons mené des entrevues semi-dirigées. Dans

cette catégorie d'entrevue, la situation d'échange entre le chercheur et l'informant est plus contrôlée que lors de l'entrevue non dirigée. Un protocole d'entrevue est établi par le chercheur, composé d'une série de thèmes pertinents à la recherche et partant du cadre théorique de la recherche. Cependant, lors de l'entrevue, le chercheur peut ajouter de nouvelles questions au fil et à mesure que l'entretien se déroule.

Dans notre recherche, l'entrevue semi-dirigée 1, au début de la collecte de données, comprenait 25 questions et avait pour but d'enquêter sur : a) les formations préprofessionnelle et professionnelle des enseignants ; b) leurs perceptions sur l'organisation du travail pédagogique à l'école ; c) la planification de l'enseignement ; d) la connaissance des contenus d'éducation physique ; e) l'expérience et la personnalité des enseignants et leurs participations à la formation continue (voir annexe 3). La durée de ces entrevues était de 1 heure 45 minutes pour l'E1, de 50 minutes pour l'E2, de 2 heures pour l'E3 et de 1 heure 30 minutes pour l'E4. Nous avons mené ces entrevues aux écoles des enseignants en question ou à l'université dans le cas de l'E1.

À son tour, l'entrevue semi-dirigée 2, à la fin de l'année scolaire, comprenait 13 questions qui portaient sur : a) la perception des enseignants par rapport au travail de la coordination pédagogique des écoles ; b) le travail planifié et le travail réalisé en 2015 ; c) l'évaluation en éducation physique ; d) la santé et le travail ; e) les perspectives futures et le style d'enseignement. La durée de ces entretiens était de 1 heure 30 minutes pour l'E1, de 1 heure 5 minutes pour l'E2, de 2 heures 19 minutes pour l'E3 et de 1 heure 4 minutes pour l'E4. En outre, il convient de souligner qu'elles ont été faites par Skype.

Dans cette sous-section, nous avons présenté les caractéristiques des entrevues semi-dirigées que nous avons conduites avec les enseignants. Par la suite, nous aborderons la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée qui a été menée dans le cadre de notre recherche.

3.4.4 La méthode d'autoconfrontation simple et croisée

Cette sous-section a comme but de présenter la méthode d'autoconfrontation simple et croisée, qui a été développée au sein de la clinique de l'activité et dont nous avons fait usage dans

le cadre de notre recherche pour analyser les activités d'enseignement et pour comprendre le travail curriculaire en classe.

Tout d'abord, il convient de souligner que, selon Vieira (2004), confronter signifie comparer quelqu'un ou quelque chose dans le but de mettre en évidence des similitudes et des différences : dans l'autoconfrontation, le travailleur qui exerce une confrontation de lui-même par rapport à son travail permet une analyse approfondie de l'activité. Dans l'autoconfrontation, l'image est le support principal des observations pour créer un cadre de développement de l'expérience professionnelle du collectif engagé dans un travail de co-analyse des activités et des situations de travail. Plus spécifiquement, l'autoconfrontation simple et croisée est une méthode de recherche-intervention qui vise à confronter le travailleur à son travail à travers le visionnement de la vidéo de leurs activités, individuellement (autoconfrontation simple - ACS) et collectivement (autoconfrontation croisée - ACC), mais avec la médiation du chercheur-intervenant.

Yves Clot (2008) décrit cette méthode en deux phases. La première phase est consacrée à :

- La constitution d'un collectif de professionnels volontaires. Avec les chercheurs, ils composent ce qu'on peut désigner comme « une communauté scientifique élargie » (Odonne et al., 1981 cité dans Clot, 2008) ;
- L'observation des situations de travail (...)
- La détermination de la séquence d'activité commune pour l'enregistrement vidéo.

La seconde phase se déroule en trois étapes :

- Enregistrement vidéo de quelques minutes d'une séquence d'activité. On constitue de cette façon des traces de l'activité qui vont faire l'objet d'analyses répétées ;
- Confrontation du professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (autoconfrontation simple) ;
- Confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence du chercheur et d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres séquences d'activité (autoconfrontation croisée) (Clot, 2008, p. 214).

Il convient de noter qu'en général, dans les méthodes en clinique de l'activité, il existe une demande initiale de la part d'un collectif de travail (comme de syndicats, entreprises, associations de travailleurs). Cependant, cette posture de recherche est commune dans le cadre de recherches sur l'ergonomie ou la psychologie du travail, mais l'est moins dans le cadre des recherches en intervention (Lémonie et Robin, 2010), en éducation ou en éducation physique.

Cela a été notre cas: c'est nous qui avons proposé la recherche au Département municipal de l'éducation et aux enseignants en éducation physique des écoles municipales de Cuiabá.

Pour développer cette méthode, nous avons sélectionné les participants à l'étude multi-cas et nous avons constitué le « groupe d'analyse » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000) ou la « communauté scientifique élargie » (Odonne et al., cité dans Clot, 2008), avec quatre enseignants en ÉP des écoles municipales, pour analyser les situations de travail par rapport à leurs activités curriculaires en salle de classe. La durée et le nombre d'observations hebdomadaires ont été définis conjointement avec les enseignants. En outre, les enseignants ont désigné les groupes qui ont été observés.

Dans le tableau 7 suivant, nous indiquons les classes et les leçons observées lors de la recherche de terrain. Le nombre inégal de séances observées est dû au fait que les séances de l'E1, de l'E2 et l'E3 sont doubles, une fois par semaine; par contre, l'E4 avait deux leçons par semaine, d'une durée de 45 minutes. En outre, pendant la collecte de données, il y a eu des occasions où les séances ont été suspendues, soit à cause de réunions d'enseignants, journées de grève, de formation continue ou jours de congés.

Tableau 7 - Les groupes classes et les leçons observées

	Classes	Durée des séances	Leçons observées	Leçons filmées	Total de leçons
E1	4 ^e année	1h45, 1x par semaine	2	5	7
E2	4 ^e année	2h, 1x par semaine	2	4	6
E3	6 ^e année	2h, 1x par semaine	2	5	7
E4	6 ^e année	45min, 2x par semaine	3	8	11

Les observations et l'enregistrement vidéo visaient à enregistrer le travail des enseignants en salle de classe pour ensuite servir à la réalisation des entrevues de l'autoconfrontation simple et croisée. Ce qui a donné aux enseignants l'occasion de commenter et d'expliquer leurs activités réalisées ou empêchées liées au travail curriculaire dans la phase de l'enseignement en salle de classe. Par la suite, nous avons découpé les vidéos avec les moments principaux des leçons. Il convient de souligner que chez Sacristán (2000), l'unité d'analyse du curriculum peut être constituée par les tâches ou les activités pratiques que les enseignants développent avec leurs

élèves en salle de classe, parce que ces tâches sont liées aux contenus d'enseignement et ces derniers sont l'un des éléments qui constituent le curriculum¹⁸.

Pour réaliser l'autoconfrontation simple et croisée avec les enseignants, nous avons sélectionné les extraits les plus significatifs de leurs leçons d'enseignement en salle de classe, à partir d'un travail de visionnement et d'organisation initiale des enregistrements, c'est-à-dire que nous avons choisi des extraits sur le début de leçon (la présentation collective des consignes de travail pour la séance), sur les pratiques de l'échauffement (quand c'était le cas), sur le corps de la leçon (les présentations collectives des consignes des pratiques, la supervision des pratiques et les transitions entre les pratiques et les bilans de pratiques) et sur la fin de la leçon (le bilan de leçon) (Gal-Petitfaux, 2011). Il est important de souligner que nous avons opté pour l'utilisation du mot « pratiques » pour nous référer aux activités pratiques qui sont développées dans les leçons en ÉP. Cependant, pour ne pas confondre le lecteur avec le concept d'« activité » de la clinique de l'activité, nous utiliserons, dans le cadre de notre travail, le terme « pratique ». Dans la littérature du domaine, nous pouvons trouver d'autres dénominations comme « activités pratiques sportives et artistiques » (APSA), situations d'apprentissage (SA), objets d'apprentissage (OA).

Après la sélection des extraits les plus significatifs des leçons, nous avons procédé à un découpage des vidéos pour les utiliser lors de l'autoconfrontation simple et croisée. Le découpage des vidéos a été mené par une équipe de techniciens en édition vidéo. La durée moyenne des vidéos des leçons était de 17,6 minutes. Après le découpage des vidéos, nous avons conduit les entretiens d'autoconfrontation simple. À ce moment, les enseignants ont été confrontés aux images vidéo de leurs propres activités de travail. Ils ont eu l'occasion de dire ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils auraient pu ou ne pas faire, en répondant au chercheur. Nous avons mené quatre séances d'autoconfrontation simple avec chaque enseignant, à l'exception de l'E3, qui a participé à cinq séances d'autoconfrontation simple. Toutes les séances de l'autoconfrontation simple ont été filmées.

¹⁸ Bien sûr qu'il existe d'autres éléments qui composent le curriculum comme : les objectifs, les compétences ou habilités à développer, les procédures méthodologiques, les projets spéciaux, l'évaluation. Cependant, la réalisation des tâches ou activités pratiques est ce qui permet la configuration du curriculum en action en salle de classe.

Nous avons un canevas d'entrevue avec quelques questions préparés préalablement, par exemple : « Qu'est-ce que tu fais ? », « Là, que se passe-t-il ? », « Je ne comprends pas ce qui se passe, explique-moi. », « Est-ce que tu peux décrire ce que l'on voit là? », « Que voulais-tu faire qui n'a pas été possible? », « Qu'est-ce qui t'a amené à agir de cette façon? », « Pourquoi fais-tu ainsi? », « Quelles activités étaient prévues dans la planification et possibles à réaliser dans cette classe? », « Fallait-il apporter des modifications au plan initial? Quelles étaient ces modifications? Pourquoi as-tu changé ton plan initial? ». Par rapport aux arrêts pour les commentaires, il revenait au chercheur de le faire afin de guider l'enseignant pendant l'entretien. Cependant, parfois, les enseignants demandaient de faire des arrêts de la vidéo pour commenter leurs activités. La durée moyenne de ces entrevues d'ACS était de 38 minutes pour l'E1, 42 minutes pour l'E2, 41 minutes pour l'E3 et 42 minutes pour l'E4.

En outre, nous avons suivi les précautions de Vieira et Faïta (2003) concernant le rôle du chercheur pendant l'autoconfrontation. Ce dernier ne doit pas confondre son rôle avec celui des protagonistes de l'activité, en adoptant une posture normative sur ce qui pourrait ou devrait être leur travail. Son rôle est d'avant tout de donner la parole aux enseignants et de stimuler la réflexion sur leur activité, mais sans induire les réponses.

Suite à la finalisation des séances d'autoconfrontation simple, nous avons choisi une vidéo d'une leçon de chaque enseignant pour le soumettre aux séances d'autoconfrontation croisée avec les quatre enseignants réunis. En ce sens, nous avons choisi une vidéo des séances du contenu des jeux de chaque enseignant. Comme les jeux étaient enseignés par tous les enseignants et qu'ils offrent une base d'analyse commune, il nous est apparu convenable de choisir ces extraits aux fins de l'entretien de l'autoconfrontation croisée. Sur ce choix, nous nous appuyons sur Vieira et Faïta, selon lesquels il est important que les situations analysées soient aussi proches l'une des autres (Vieira et Faïta, 2003). D'ailleurs, nous avons demandé aux enseignants s'il y avait quelques situations dans les vidéos qu'ils ne voulaient pas montrer aux autres enseignants lors de l'autoconfrontation croisée. Aucun enseignant ne s'est opposé à montrer leurs vidéos ou des extraits de situations aux autres enseignants lors de l'autoconfrontation croisée.

Au moment des entretiens d’autoconfrontation croisée, nous avons mis les quatre participants de l’étude multi-cas ensemble pour analyser une vidéo de leçon de jeux de chacun d’entre eux. Nous avons sollicité leurs commentaires par rapport aux activités du premier protagoniste, qui a été confronté aux commentaires de leurs pairs et ils ont analysé la leçon ensemble avec la médiation du chercheur. Nous avons quelques questions préparées préalablement, par exemple : « Tiens, tu fais comme cela toi? », « Que fais-tu différemment? Pourquoi? ». Ensuite nous avons répété la même procédure pour analyser les extraits de la séance de chaque enseignant. Il convient de noter que ces moments des entrevues d’autoconfrontation ont été filmés et la durée moyenne de chaque entrevue a été de 57 minutes.

En bref, trois moments de tournage vidéo dans la méthode de l’autoconfrontation simple et croisée ont été mobilisés dans notre recherche. Nous avons produit : a) des vidéos sur les situations de travail (dans notre cas, les leçons d’ÉP); b) des vidéos lors de l’ACS; c) et des vidéos lors de l’ACC. Les figures 7 ci-dessous montre les trois moments où nous avons effectués les enregistrements, la vidéo de la leçon, la vidéo de l’autoconfrontation simple et la vidéo de l’autoconfrontation croisée :



Figures 7 - Exemples d’enregistrements de vidéos

Un autre aspect important de la clinique de l’activité est le dialogue qui se produit lors des entretiens (Vieira, 2003). Le dialogue dans l’expérience d’autoconfrontation est une ressource qui permet de déclencher un processus qui n’est pas le commentaire, mais le développement discursif vers les énoncés que le travailleur autoconfronté ne peut pas développer sans la présence d’un texte visible (image, parole, etc.), qui l’oblige à ajuster son discours avec ses actions. À ce moment, les objets et les actions que le sujet mobilise pour faire le double mouvement entre le discours et l’activité, et les thèmes du protagoniste du travail, apparaissent (Vieira, 2004).

Le chercheur cherche à amener les travailleurs à s'interroger sur ce qu'ils se voient faire. Il les invite à décrire les gestes et les opérations observables sur la vidéo jusqu'à ce que les limites de cette description se manifestent (Clot, 2008). À son tour, le sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore qui serait à refaire. L'autoanalyse des activités par les sujets permet de tourner leurs commentaires vers eux-mêmes. Leur commentaire devient un instrument d'élaboration psychique personnel, puis interpersonnel (Scheller, 2003, cité dans Clot, 2008) dans le moment d'autoconfrontation croisée, quand le sujet commente l'activité de son pair. Par ailleurs, le commentaire lors de l'autoconfrontation croisée oriente les dialogues sur les différentes façons de faire (le travail, l'activité) pour atteindre les mêmes buts ou s'en fixer d'autres. Le chercheur, quant à lui, cherche à accompagner ces dialogues professionnels et cette exploitation des conflits et dissonances dans l'analyse de l'activité (Clot, 2008).

En bref, dans cette sous-section, nous avons abordé la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée et nous avons expliqué ses phases et les procédures qui ont été utilisées dans le cadre de notre recherche. Dans la sous-section suivante, nous abordons les observations et le journal de bord.

3.4.5 Observations et journal de bord

En ce qui concerne les observations des premières leçons observées des enseignants, nous avons pris des notes dans un journal de bord à travers des enregistrements narratifs, c'est-à-dire sans catégories prédéterminées (Evertson et Green, 1986 cités dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997). En outre, tout au long de la collecte de données, nous avons fait l'usage d'un journal de bord pour prendre des notes de terrain: les leçons observées, les écoles, le travail des enseignants ou de leurs groupes d'élèves.

Selon Savoie-Zajc (2004), le journal de bord est une sorte de « mémoire vive » de la recherche, c'est-à-dire qu'il est un document dans lequel le chercheur note ses impressions, sentiments et les événements considérés importants, ceux-ci devenant de précieux souvenirs pour

l'étape de l'analyse des données et enfin pour rédiger le rapport de recherche. En ce sens, nous avons utilisé davantage cet outil pour recueillir des informations sur les écoles, mais aussi pour l'enregistrement des traces des premières séances d'éducation physique que nous avons observées, sans l'enregistrement vidéo et enfin, pour certaines informations importantes tout au long de la recherche.

Dans cette section, nous avons présenté les outils de recherche que nous avons utilisés dans notre étude. Dans la prochaine section, nous aborderons nos procédures d'analyse et de traitement des données.

3.5 L'analyse et le traitement des données

Suite à la collecte de données, il est nécessaire d'en faire une analyse réfléchie et rigoureuse en sélectionnant judicieusement les outils et la façon dont ces données seront traitées (Fortin, 2010). En ce sens, cette section argumente et détaille la procédure utilisée pour analyser les informations quantitatives et les données qualitatives que nous avons collectées dans notre recherche mixte.

3.5.1 L'analyse et traitement des données quantitatives

L'emploi du questionnaire en ligne à travers d'outil de sondage *Survey Monkey* nous a permis de recueillir des données quantitatives avec les réponses des participants. Ensuite, nous avons transposé les réponses obtenues dans le logiciel d'analyse statistique *SPSS 21*. En lien avec le premier objectif spécifique de notre étude, ces données ont permis de vérifier la perception des enseignants à l'égard du CMÉP et de la formation continue dans la ville de Cuiabá par le biais de statistiques descriptives.

Lors de l'analyse, nous avons réalisé que l'utilisation de l'échelle de *Likert* en cinq points (par exemple : entièrement en désaccord, en désaccord, neutre, en accord et entièrement en accord) présentait quelques problèmes. Tout d'abord, nous avons remarqué qu'une portion significative des enseignants ont coché l'option « neutre » dans leurs réponses; parfois 20% des

réponses ou plus. Ces résultats ne permettent pas d'en dire beaucoup sur leurs perceptions ou opinions. Ont-ils une perception vraiment neutre à l'égard des questions posées? Ou s'agit-il d'une incompréhension ou méconnaissance du sujet posé dans la question?

De plus, le sens des catégories de réponses « entièrement en désaccord », « en désaccord » et de l'autre côté « en accord » et « entièrement en accord » étaient très proches l'une des autres. Il convient de noter que dans le questionnaire sur lequel nous nous sommes appuyés, il existe une échelle de *Likert* en sept points, mais il a été administré à un échantillon plus grand. Pour cette raison, nous avons regroupé les réponses (entièrement en accord et en accord / en désaccord et entièrement en désaccord / jamais et presque jamais / presque toujours et toujours) et nous avons calculé les pourcentages de réponses positives et négatives. Cette stratégie d'analyse fait perdre un peu de détails et du raffinement des résultats, mais elle nous semble la plus adéquate dans le cadre de notre recherche. En ce qui concerne la présentation des données, après la réalisation des statistiques descriptives dans le logiciel *SPSS*, nous avons transposé ces résultats à travers des tableaux.

Nous venons d'expliquer notre démarche d'analyse et traitement des données quantitatives. Par la suite, nous abordons l'analyse et traitement des données qualitatives dans la prochaine sous-section.

3.5.2 L'analyse et traitement des données qualitatives

Les données qualitatives de notre recherche proviennent de documents écrits, des entrevues semi-dirigées 1 et 2 avec les enseignants, de l'enregistrement vidéo des leçons et des entretiens de l'autoconfrontation simple et croisée. Selon Yin (2003 cité dans Karsenti et Demers, 2004), chaque plan d'analyse des données dépend des objectifs ou des hypothèses du chercheur et du cas étudié. En ce sens, nous avons utilisé différentes stratégies d'analyse des données qualitatives.

Pour l'analyse des documents écrits, tels que le curriculum prescrit, le projet et les rapports de la formation continue, les projets pédagogiques des écoles et les planifications des

enseignants, nous avons procédé à une *analyse thématique* (Peillé et Muchielli, 2012) manuelle, en réalisant des lectures du matériel et en identifiant les catégories. Dans le cas des documents, l'analyse thématique s'est avérée assez simple à réaliser, parce que les documents eux-mêmes contiennent des sous-divisions par thèmes. Le tableau 8 suivant présente les documents analysés et les thèmes ou catégories d'analyse.

Tableau 8 - Documents analysés et les thèmes (catégories) d'analyse

Documents	Thèmes (catégories)
Curriculum municipal d'éducation physique	<ul style="list-style-type: none"> • grilles des contenus et leurs thèmes associés et le nombre d'heures pour aborder chaque sujet du curriculum ; • exemple de plan de leçon ; • objectifs et critères d'évaluation ; • quelques prescriptions de contenus de jeux, sport et danse.
Projet et rapports de la formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • objectif du programme de formation continue ; • activités développées, les thèmes des rencontres et les formateurs.
Projet pédagogique des écoles	<ul style="list-style-type: none"> • caractéristiques générales de l'école (taille, nombre d'élèves, d'enseignants, etc.) ; • disciplines offertes dans le curriculum scolaire ; • projets spéciaux, les philosophies, les missions et les valeurs des écoles ; • documents officiels cités dans les projets pédagogiques.
Planification annuelle des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • structures des planifications ; • contenus d'enseignement ; • objectifs d'enseignement ; • procédures méthodologiques ; • références bibliographiques.
Planification par session des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • structure des planifications ; • contenus planifiés ; • thèmes transversaux. • évaluation.
Planification à court terme (hebdomadaires ou bimensuelles)	<ul style="list-style-type: none"> • structure ; • contenus, thème et objectifs de la séance ; • activités planifiées ; • évaluation.

Par rapport aux données des entrevues 1 et 2 avec les enseignants, nous les avons initialement transcrites et nous avons ensuite fait plusieurs lectures des verbatim pour effectuer le codage des données, à l'aide du logiciel *QDAMiner*. Le codage consiste à accoler une marque à un matériel (Van der Maren, 1996) avec le but d'encercler l'essentiel de ce qui est exprimé dans le texte à l'aide de mots ou des expressions écrites dans une marge prévue à gauche du texte (Paillé et Muchielli, 2012).

Nous avons mené une analyse thématique en faisant appel à des thèmes et sous-thèmes avec le but de résumer et traiter notre corpus. Lors de l'analyse, nous avons identifié et séparé les diverses unités de signification dans le texte. « Une unité de signification est une phrase ou ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet, ou, si l'on veut, à un même thème » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 241). En bref, l'analyse thématique, c'est attribuer des thèmes au corpus soumis à l'analyse, puis effectuer des regroupements de plus en plus complets. Cependant, l'analyse ne se limite pas à l'étiquetage des thèmes, elle doit déboucher sur la construction synthétique et structurée du contenu analysé à travers la construction d'un arbre thématique. Plus précisément :

Il s'agit d'un regroupement des thèmes où un certain nombre de rubriques classificatoires chapeautent des grands regroupements thématiques, lesquels se subdivisent à leur tour en autant d'axes thématiques que le phénomène à l'étude le suggère, ces axes étant eux-mêmes détaillés par des thèmes subsidiaires. Il présente sous forme schématisée l'essentiel du propos abordé à l'intérieur du corpus (...). La construction de l'arbre thématique s'opère à la fois à partir des relations entre les thèmes et sur la base de la récurrence de certains d'entre eux (Paillé et Muchielli, 2012, p. 257).

Notre démarche de thématisation est séquencée, car l'analyse a été menée en deux temps. Dans un premier temps, une partie du corpus est tirée au hasard et analysée dans le but de constituer une liste thématique. Ensuite, cette liste est appliquée à l'ensemble du corpus, soit de manière stricte ou en prévoyant la possibilité que de nouveaux thèmes soient ajoutés en cours d'analyse (Paillé et Muchielli, 2012). En outre, nous avons défini initialement les catégories d'analyse à partir des informations de notre cadre théorique. En ce sens, notre classification des catégories est inductive délibératoire, c'est-à-dire que notre cadre théorique a été employé pour guider notre processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2004). Une liste préliminaire de codes a été élaborée pour un premier codage avec le but d'apporter les ajustements nécessaires à cette liste en fusionnant certains codes trop similaires et de l'enrichir de codes émergents, en constituant ainsi une grille de codage mixte (Van der Maren, 1996).

Dans le tableau 9 suivant, nous présentons notre liste de codes ou notre arbre thématique, avec les thèmes et sous-thèmes que nous avons utilisés pour faire le codage des entrevues semi-dirigées 1 et 2 avec les enseignants.

Tableau 9 - Liste de thèmes et sous-thèmes du codage des entrevues

Thèmes (catégories)	Sous-thèmes (codes)
Formation préprofessionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • éducation familiale ; • parcours scolaire ; • éducation physique à l'école ; • entraînement sportif ou engagement dans le milieu sportif ; • activités de loisir et jeux dans la communauté/quartier ; • choix professionnel.
Formation professionnelle en éducation physique	<ul style="list-style-type: none"> • opinion sur le curriculum de la faculté d'éducation physique ; • évaluation de la formation ; • disciplines ou activités qui ont plus contribué à la formation; • évaluation des stages ; • si la formation a abordé les cycles d'enseignement (école organisée par cycles); • si la formation a abordé l'éducation aux élèves ayant un handicap.
Travail pédagogique à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • opinion sur le projet pédagogique ; • thème générateur et les projets spéciaux des écoles ; • comment l'école traite les directives du DMÉ ; • les installations sportives et le matériel pédagogique à l'école ; • opinion sur le travail de la coordination pédagogique de l'école ; • le climat de travail à l'école – le travail collectif à l'école ; • événements scolaires (fêtes, olympiades, etc.) ;
Planification des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • opinion sur la planification ; • opinion sur la planification mentale; manière de faire la planification ; • si la façon de planifier a changé au fil des années ; • si fait des adaptations dans les planifications ; • si utilise le projet pédagogique de l'école dans les planifications ; • si utilise de le CMÉP dans les planifications ; • influence de facteurs météorologiques dans les planifications ; • comment organise la leçon dans le temps disponible.
Curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP)	<ul style="list-style-type: none"> • opinion sur le CMÉP ; • opinion si le curriculum a contribué pour l'amélioration du travail pédagogique; • suggestions pour amélioration de la mise en œuvre ; • résistance des élèves par rapport au CMÉP.
Connaissance des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • perception générale des élèves; • perception des élèves du groupe qui a été observé
Évaluation des élèves et de la planification à la fin de l'année scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Outils et procédures d'évaluation des élèves; • si les objectifs de la planification ont été ; • les contenus d'éducation physique qui ont été enseignés en 2015 ; • évaluation du travail réalisé en 2015 ;
Personnalité et image de soi	<ul style="list-style-type: none"> • personnalité ; • image de soi en tant qu'enseignante.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Études de 2^e et 3^e cycles ; • formation continue au DMÉ ; • apprentissages plus significatifs dans la formation continue ; • contributions de la formation continue pour l'amélioration du travail pédagogique ; • s'il a appliqué les activités apprises à la formation continue avec les élèves à l'école.
Perspectives futures	<ul style="list-style-type: none"> • perspectives pour l'enseignement de l'ÉP en 2016 ; • perspectives personnelles et professionnelles.

Il convient de noter que nous avons d'abord codé 25% du *corpus* des entrevues avec les enseignants dans le but de bonifier la grille de codage en conséquence. Par la suite, nous avons demandé à un second codeur (une étudiante-chercheuse) de vérifier la grille afin de nous assurer qu'elle convenait et elle a effectué un contre-codage de 25% du matériel verbatim des entrevues. Le codage et le contre-codage a été fait grâce au logiciel *QDA Miner* et ils ont permis d'obtenir un accord inter-juge de 98,88%; Huberman et Miles (1991) préconisent un taux d'accord inter-juge de 70%. À nos avis, le taux élevé d'accord inter-juge est dû au fait que nous avons présenté au codeur une grille qui expliquait les thèmes et sous-thèmes en détail. Nous avons ensuite codé ensuite l'ensemble du *corpus* des entrevues.

En ce qui a trait aux données des entrevues d'autoconfrontation simple et croisée nous avons tout d'abord transcrit les leçons qui ont été présentées aux enseignants lors de l'autoconfrontation simple et croisée et, ensuite, les entretiens après coup avec les enseignants par rapport à ces leçons. Nous avons tenté autant que faire se peut de restituer les échanges en respectant leur caractère oral; en respectant les pauses, les silences, les répétitions; en bref, tout ce qui caractérise le discours oral. Nous avons également essayé de retranscrire les gestes, les postures et les manifestations émotionnelles comme le rire.


Au sein de chaque transcription, nous avons numéroté les tours de parole des enseignants et le nôtre lors des échanges dans l'autoconfrontation simple et croisée. Chaque personne qui parlait était identifiée par un code : CH pour le chercheur, E1 pour l'enseignante 1, E2 pour l'enseignante 2, E3 pour l'enseignante 3 et l'E4 pour l'enseignant 4. En outre, il convient de noter que dans la présentation des verbatim, nous utilisons parfois des codes comme : '/', qui signifie une coupe de parole ou des interruptions et changements d'idée ; '(+)', une pause ; '(...)', des extraits supprimés à cause de répétitions de contenus ou de changements de sujet lors de l'énoncé.

Pour la présentation de ces données, nous avons construit des tableaux en trois volets qui correspondent à un épisode d'enseignement. Ces épisodes sont des extraits de la leçon qui ont été pigés dans les différents moments de la leçon (début, échauffement, corps de la leçon, fin de

leçon). Cependant, ils ne couvrent pas la totalité de ces moments; il s’agit d’évènements qui se sont passés dans ces différents temps pédagogiques des leçons.

Le premier volet des tableaux (voir l’exemple dans le tableau 9, ci-dessous), sur le plan horizontal, contient des données ou des informations contextuelles : le nombre de séances observées, le thème abordé dans la leçon, le groupe et le nombre d’élèves, le moment de la leçon (le début et l’explication collective des consignes de travail, échauffement, corps de la leçon – les consignes, les pratiques et la supervision, bilan de leçon) et la disposition des élèves et de l’enseignant dans l’espace. Dans le deuxième volet, sur le côté gauche du tableau, nous présentons l’épisode en classe: nous avons décrit les dialogues ou énoncés des enseignants et des élèves et nous présentons les photos de ces moments. Cependant, à quelques reprises, nous avons seulement présenté un résumé des épisodes parce que les dialogues étaient trop longs. À son tour, le troisième volet, sur le côté droit du tableau, contient la transcription des échanges et des tours de paroles des enseignants et du chercheur (parfois), lors de l’autoconfrontation simple ou l’autoconfrontation croisée. Dans le tableau 10 ci-après, nous présentons un exemple de tableau utilisé pour la présentation des épisodes analysés.

Tableau 10 - Exemple de tableau pour la présentation des épisodes en classe

Contexte : Leçon 4 : champ de mines. Groupe : 4 ^e année (20 élèves). Début de la leçon. Élèves assis en cercle.	
Épisode en classe 3	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E1 : Comment se déroule le jeu du champ de mines? Je vais vous diviser en deux équipes, (...). Faites attention! Et la disposition/ prêt? Je peux continuer? (...) On va jouer avec les cerceaux, d'accord? Puis, on va y aller un élève à la fois. Quand quelqu'un pose le pied à un endroit où il y a une bombe, il devra retourner à la fin de la file indienne et ensuite on passera au prochain élève. Si quelqu'un réussit à se rendre à la fin [du parcours] il fait un point pour son équipe. D'accord? Et s'il marque un point, on change le parcours, parce que sinon ce serait facile de le mémoriser. (...) Avez-vous compris?</p> 	<p>2 E1 : (...), j'ai expliqué comment se déroulerait l'activité et puis j'ai divisé les équipes.</p> <p>4 E1 : Je leur ai montré quelle était la séquence qu'ils pourraient suivre. Parfois on se rend compte que bien qu'on parle beaucoup, mais au moment de faire l'activité, les élèves oublient. Alors, il faut reprendre l'explication.</p> <p>6 E1 : C'est la première fois que j'essaie ces activités. Je cherche toujours à leur proposer des activités différentes. À la prochaine session, le climat sera plus sec, donc j'ai planifié des activités de danse. Je reprends aussi les activités qu'on a déjà travaillées dans le passé. (...). Ils [élèves] ne feront pas que des activités de danse, car ça deviendrait ennuyant, (...).</p>

Il convient de souligner que nous avons mené quatre séances d’autoconfrontation simple avec chaque enseignant, à l’exception de l’E3, avec qui nous en avons faites cinq. De plus, nous

avons fait une séance de autoconfrontation croisée avec chacun d'eux, en totalisant 21 séances d'analyse des leçons. Par conséquent, le volume des données était très important. Initialement, nous avons fait une première sélection de 13 épisodes d'enseignement des leçons de l'E1, 22 de l'E2, 28 de l'E3 et 27 de l'E4; au total, nous avons sélectionné 90 épisodes. Par la suite, nous avons réalisé une deuxième sélection du corpus d'analyse parmi les 90 épisodes. À ce moment, nous avons choisi les épisodes qui, à nos yeux, étaient les plus riches et les plus représentatifs des réponses à nos questions de recherche.

Ainsi, ce deuxième moment a donné lieu à une sélection de 12 épisodes des leçons de l'E1 et l'E2 et 13 épisodes de l'E3 et l'E4, pour un total de 50 épisodes. Il est important de souligner également que dans les corpus de 90 épisodes, certains se répétaient, ce qui montre une certaine saturation des données. Ceci a appuyé notre choix de réduire le nombre d'épisodes à 50. De plus, nous avons choisi trois épisodes des séances d'autoconfrontation croisée de chaque enseignant. En bref, nous avons sélectionné et analysé 50 épisodes des leçons des enseignants dans les séances d'autoconfrontation simple et 12 épisodes dans les séances d'autoconfrontation croisée.

Dans l'analyse du matériel langagier obtenu à partir des transcriptions des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, nous avons relevé les marques que nous avons perçues comme indices de l'enseignement d'éducation physique en salle classe, soit par rapport à la gestion des apprentissages ou à la gestion de la classe. Ces marques ou indicateurs révèlent le travail curriculaire des enseignants dans un niveau d'analyse micro-curriculaire, mais au fil des séances, des sessions et de l'année scolaire, ils vont constituer l'ensemble du phénomène du travail curriculaire. En outre, nous comprenons que ces marques ou indicateurs sont les codes ou thèmes et sous-thèmes de notre cadre d'analyse, qui est issu de la clinique de l'activité et de la sociologie du travail enseignant.

Ci-après, nous présentons les indicateurs que nous avons mobilisés lors de l'analyse du matériel langagier au cours des entretiens d'autoconfrontation. La majorité de ces indicateurs ou catégories d'analyse sont appuyés dans la littérature de la clinique de l'activité. Cependant, il y en a certains que nous avons ajoutés qui ont émergés lors de l'analyse ou que nous avons adaptés

selon notre objet d'étude (sont le cas de l'indices temporels du travail curriculaire et l'indices spatiaux du travail enseignant).

- **Raison d'agir :** cette marque dans les discours des enseignants a trait à la verbalisation de leurs raisons d'agir, c'est-à-dire les motifs ou préoccupations qui justifient leurs actions. Selon Clot (2008, p. 131), l'autoconfrontation simple « permet à chacun des sujets de mettre en dialecte son activité et de justifier son activité, en faisant pour autrui la traduction qui s'impose ».
- **Indicateurs temporels du travail curriculaire :** des situations où les enseignants expliquaient ou justifiaient leurs actions en se rapportant à la temporalité du travail curriculaire au fil du temps, soit dans le passé, soit dans le moment présent, soit dans l'avenir. C'est-à-dire, quand ils argumentaient sur ce qu'ils ont déjà abordé, sur ce qu'ils étaient en train d'aborder dans la période visionnée ou sur ce qu'ils allaient aborder en termes de contenu dans les leçons ou sessions suivantes.
- **Indicateurs spatiaux du travail curriculaire :** a trait aux exemples vécus par les enseignants dans d'autres milieux ; parfois les enseignants donnaient des exemples de situations vécues dans d'autres milieux, de ce qui s'est passé dans d'autres groupes d'élèves pour justifier leurs actions dans les classes observées lors des analyses.
- **Activités empêchée, suspendue ou contrariée :** se réfère aux activités ou aux actions dont l'enseignant lui-même indique ne pas avoir pu les réaliser ou avoir eu à les suspendre lors du travail en classe. Selon Clot (2009, p. 31-2) « le réel de l'activité possède un volume dont l'activité réalisée par un opérateur n'est jamais que la surface. L'expérimentation en clinique de l'activité vise à donner du volume à cette activité réalisée ». Or, l'analyse dans cette approche doit prendre en considération que l'activité ne se réduit pas à l'observable, mais elle comprend également une partie d'impossible, les activités contrariées, suspendues, empêchées.
- **Appréciation dans le discours :** a trait aux intonations et aux jugements de valeur que les enseignants font lors de l'analyse de leurs activités de travail. Selon Bakhtine (1997, p. 132), quand un contenu objectif est exprimé, il est toujours suivi par une *valeur* ou un *accent appréciatif* déterminé. Dans cette perspective, tous les énoncés sont fusionnés en jugements de valeur sociale et ont une intonation ou un ton appréciatif, par exemple, ce qui est bon ou mauvais, efficace ou inefficace, juste ou injuste, etc.
- **La recherche de l'efficacité au travail :** selon la clinique de l'activité, l'augmentation du pouvoir d'agir a une double direction : le sens et l'efficacité. « La seconde, sortie de la technique ou offerte par elle, est source d'économie. On peut sans doute parler d'alternance fonctionnelle puisque le développement du sens appelle celui de l'efficacité et inversement » (Clot, 2008, p. 17). Par ailleurs, dans l'analyse du travail selon la clinique de l'activité, « la recherche d'efficacité serait tournée tantôt vers l'activité relative à soi-même (dynamique centripète, marquée plutôt par une prédominance des affects), tantôt vers l'activité relative aux élèves (dynamique centrifuge, plutôt tournée

vers l'objet de l'activité) » (Saujat, 2010 cité dans Brunno, 2015, p. 118). En ce sens, elle peut-être :

- ***orientation de l'activité vers soi-même*** (enseignant) : lors de l'autoconfrontation, les enseignants font des appréciations par rapport à ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans leurs enseignement en classe.
- ***orientation de l'activité vers l'objet de travail*** (élèves) : lors de l'autoconfrontation, les enseignants font des appréciations par rapport à la performance des élèves, en soulignant ce qui fonctionne ou ce qui ne fonctionne pas, c'est-à-dire la recherche de l'efficience dans l'activité des élèves. Pour l'enseignant, l'activité des élèves est à la fois objet (faire apprendre) ou instrument (organiser la classe pour favoriser « le faire apprendre ») (Saujat, 2004a).
- **Création de nouveaux buts chez les acteurs** : lors de l'analyse de certains épisodes, les acteurs se donnaient de nouveaux buts. Ce processus permet aux acteurs de déplacer certaines de leurs préoccupations pour une plus grande créativité. En effet, selon Clot (2008, p. 117), beaucoup de situations montrent en effet comment ce travail du sujet sur lui-même consiste à reformuler et à évaluer – souvent en lui et pour lui – sa propre action. Il peut en résulter des remises en question, des ré-interrogations de ses critères, voire des malaises. Cependant, nous notons aussi la création de nouveaux buts chez les acteurs lors de l'enseignement en classe à travers des activités ajoutées ou stratégies modifiées au cours d'action et l'intention de changement pour les prochaines leçons lors du bilan.
 - ***Création de nouveaux buts lors du visionnement de la vidéo*** : il y avait des situations qui étaient visionnées lors de l'autoconfrontation dans lesquelles les enseignants envisageaient de nouvelles façons de faire dans l'avenir. Ce processus constitue un indicateur de développement du pouvoir d'agir, dont les attendus permettent aux sujets de dégager dans leur activité des moyens pour envisager d'autres buts.
 - ***Activités ajoutées en cours d'action*** : parfois, les enseignants ajoutent de nouvelles activités ou pratiques lors de l'enseignement en salle de classe qui n'étaient pas prévues auparavant dans leurs planifications.
 - ***Stratégies modifiées en cours d'action*** : parfois, les enseignants changent les stratégies d'enseignement au cours d'action, quand ils perçoivent que la procédure utilisée ne fonctionne pas.
 - ***Intention de changements lors du bilan*** : durant les bilans de pratique ou de leçon, les enseignants envisageaient d'autres façons de faire pour les leçons dans l'avenir.
- **L'usage du discours au « je »** : dans un premier temps de l'autoconfrontation, le sujet découvre son travail en même temps que sa qualité de sujet de sa propre action. Le je du

discours coïncide avec le « je » de l'image, sans pour autant se démarquer totalement de la variante « on », sujet de ce « qu'il faut faire » et de comment il faut faire (Clot, 2008, p. 121). En outre, nous notons parfois dans l'analyse l'utilisation du discours au « je » pour exprimer les préférences et les croyances des enseignants (« je préfère », « j'adore » ou « je crois que ») pour exprimer qu'ils préfèrent enseigner de telle ou telle façon.

- **L'usage du discours en « on »** : le discours en « on », ou discours générique, épouse plus ou moins étroitement ce que l'on a qualifié comme le genre professionnel en tant qu'instrument collectif de l'action. Le sujet utilise le discours en « on » comme une protection en « parapluie » du genre professionnel. C'est la façon dont les acteurs peuvent entrer dans le jeu du générique, du préconstruit (Clot, 2008).
- **La généralisation « il faut »** : parfois, les sujets vont faire des généralisations en utilisant le discours impératif « il faut » : faire le travail de telle ou telle façon. Le fait pour les acteurs de généraliser une manière de faire constitue pour nous un indicateur de développement potentiel. Cette création de « prêt à agir » en situation de travail, que l'on peut relier à une contribution au genre professionnel (Saujat, 2004), constitue un « recours pour éviter d'errer tout seul [...] devant l'étendue infinie des bêtises possibles » (Darré, 1994, cité dans Clot, 2008).
- **Dilemme dans l'enseignement** : le dilemme a trait à deux ou plusieurs dimensions contradictoires qui se passent simultanément lors de l'enseignement et auxquelles l'enseignant doit faire face. En outre, « le dilemme est comme un cycle vicieux : l'acteur ne peut pas ne pas s'y affronter et en même temps, la solution au dilemme est impossible. Il ne peut que conserver les deux dimensions contradictoires et le choix dont il dispose est dérisoire, dans la mesure où il produit une issue insatisfaisante quelle que soit sa décision » (Ria, Saury, Sève et Durant, 2001, p. 2).
- **Catachrèse** : ce concept est issu de la psychologie du travail. Il se définit comme l'attribution de nouvelles fonctions aux outils et leur usage détourné et inventif se nomme *catachrèse*. Or, « cette subversion des formes est un caractère du développement psychologique réel. Celui-ci s'effectue non pas en intériorisant les fonctionnements intérieurs ou les significations existantes, mais en les recréant pour leur donner une 'deuxième vie' au service de l'activité présente du sujet » (Clot, 2001, p. 40).
- **Comparaison de façons de faire** : a trait aux comparaisons. Au moment des autoconfrontations croisées, il est commun que les enseignants fassent des comparaisons sur leurs différentes façons de faire le travail d'enseignement en classe. Selon Clot (2008, p. 124), « le regard du pair sur son activité conduit chaque sujet à s'extraire du rapport dichotomique de type 'moi' et/ou contre 'les autres'. Dans ces nouvelles circonstances, il se trouve conduit à retourner sur lui-même l'activité de redécouverte jusqu'alors à distinguer ce qui le rapproche et le distingue d'autrui ». Qui plus est, lors de l'autoconfrontation croisée, le développement discursif fait « alterner discours génériques (recherche de nouveaux repères) et discours nettement polémiques, où la critique des positions affichées par l'autre s'explique » (p. 132). Enfin, dans ce cadre dialogique, nous

remarquons l'ouverture de zones de développement potentiel de l'activité des sujets participants à la méthode.

- **Langage intérieur :** a trait à la verbalisation de ce que l'enseignant a pensé pendant l'action. Lors de l'autoconfrontation, parfois, l'enseignant verbalise ce qu'il a pensé au moment de l'action en salle de classe, ce qui nous renvoie au concept de langage intérieur chez Vigostsky. Selon Scheller (2001, p. 170), « le langage intérieur est un langage pour soi, le langage extériorisé pour les autres. On peut dire en un certain sens que non seulement le langage intérieur n'est pas ce qui précède le langage extériorisé ou qui le reproduit dans sa mémoire, mais qu'il se situe à l'opposé de celui-ci. Le langage extériorisé est un processus de la transformation de la pensée en mots, sa matérialisation, son objectivation ».
- **L'utilisation des figures de style (gestes, métaphores) :** la difficulté des travailleurs à mettre en mots leurs expériences au travail apparaît dans les entretiens d'autoconfrontation et se traduit par l'usage de gestes ou de figures de style, de métaphores pour exprimer le mot qui ne vient pas et permet de dépasser cet obstacle du langage oral lors de l'analyse des situations de travail.
- **Le langage du corps dans les leçons d'ÉP :** a trait à l'usage des expressions corporelles, les gestes et l'engagement corporel des enseignants lors des séances. À cet égard, Laurent et Saujat (2014) expliquent que le langage du corps et les techniques corporelles en ÉPS sont à la fois l'objet de l'enseignement et l'instrument de l'activité de l'enseignant : l'objet parce qu'elles sont constitutives du patrimoine de la culture physique à transmettre aux élèves et l'instrument au service de la réalisation des gestes du métier.
- **Indicateurs d'auto-affectation des acteurs :** lors des entretiens d'autoconfrontation, nous notons que les rires, les surprises, l'angoisse ou la tristesse, un lexique marqué par la peur, la joie, l'émotion, etc., ont été récurrents. L'expression des émotions signifie la capacité des travailleurs à être affectés. En outre, la question de l'activité est inséparable de l'affectivité (Clot, 2008). Au cours de l'analyse du travail, le rire, par exemple, « permet de sortir d'une double épreuve : celle de la 'tension' liée au fait d'être filmé ou enregistré; d'autre part, celle des tensions et des conflits repérés dans les séquences enregistrées d'activité » (Werthe, 2001, p. 200).
- **L'emploi des connecteurs du discours :** constitué de connecteurs du discours, par exemple, les connecteurs de doute « peut-être »; de comparaison, « comme »; d'opposition, « malgré que », « mais »; ou d'alternative « ou... ou ». Certains extraits d'entretiens d'autoconfrontation contiennent des connecteurs du discours; nous avons donc souligné l'usage de ces connecteurs lors de notre analyse.

Nous venons de présenter notre démarche et procédures d'analyse et de traitement des données. Dans la section suivante, nous abordons le processus de validation et de triangulation des données de notre recherche.

3.5.3 La validation et la triangulation

La triangulation est « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient théoriques ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes » (Denzin, 1978; Savoie-Zajc, 1993b, 1996b cités dans Savoie-Zajc, 2004, p. 146). Cette procédure permet d'affirmer que le critère de validité est rempli, en discriminant au cours de la recherche les inférences qui possèdent un caractère de justesse et de véracité (Schwandt, 1997 cité dans Savoie-Zajc, 2004).

La validité d'une étude de cas signifie son « contrôle de qualité »: elle permet au chercheur de faire confiance aux résultats de son étude de cas ou encore de vérifier si les données recueillies dans la recherche sur le terrain correspondent réellement au phénomène étudié. À cet effet, une méthode pertinente pour contrer les biais de validité est la triangulation, c'est-à-dire l'utilisation de diverses méthodes pour vérifier les hypothèses formulées à partir des observations du chercheur pour les valider (Karsenti et Demers, 2004).

Selon Merriam (1988 cité dans Karsenti et Demers, 2004), la triangulation méthodologique peut jumeler des méthodes différentes comme des entrevues, des observations et des artéfacts pour étudier un même phénomène, car la validité dépend de sources multiples. Dans cette recherche, nous utiliserons la triangulation des méthodes dans laquelle nous avons recours à plusieurs modes de collecte de données, comme l'analyse de documents et de questionnaires, des entrevues, l'observation sur le terrain et des enregistrements vidéo. Plusieurs modes de collecte d'information compensent ainsi pour les limites de chacun d'entre eux utilisés individuellement.

Dans la figure 8 ci-dessous, nous présentons un schéma de la recherche quant à l'utilisation de sources multiples de recherche. Le premier bloc de sources de recherche répond à la question liée au curriculum prescrit et à la perception du curriculum et de la formation continue par les enseignants, notamment dans une perspective quantitative. Le deuxième bloc d'outils de recherche correspond à l'étude multi-cas et à comprendre les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire, bien que l'interprétation et la transformation du curriculum prescrit par les

enseignants lors de l'enseignement en salle de classe, c'est-à-dire le travail curriculaire des enseignants.

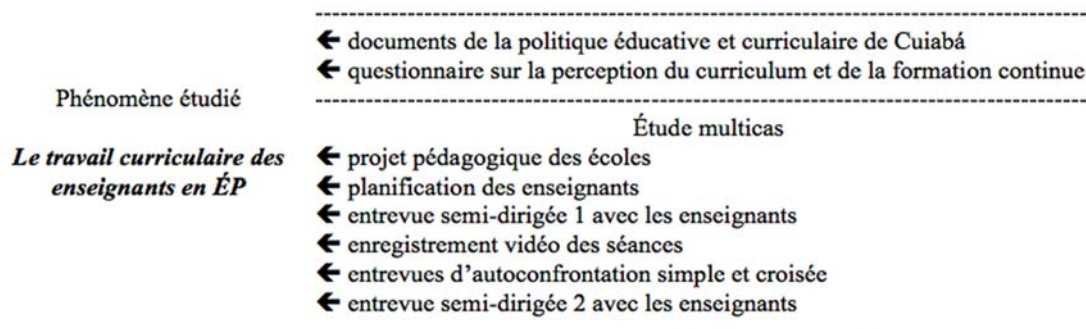


Figure 8 - Schéma de l'utilisation de sources multiples

En ce qui concerne la validation interne, Merriam (1988 cité dans Karsenti et Demers, 2004) décrit six stratégies pour la vérifier dans une étude de cas : la triangulation ; la révision des données par les acteurs du cas ; l'observation à long terme du même lieu ou l'observation répétée du phénomène ; la révision des données par les pairs ; l'implication des participants à la recherche sous tous ses aspects et la déclaration de la subjectivité des préconceptions du chercheur. À son tour, la validité externe traite du potentiel de généralisation des résultats et pour les études multi-cas, elle « est plus facile à atteindre puisqu'il y a possibilité de se servir d'échantillonnage, de questions prédéterminées et de processus spécifiques d'encodage et d'analyse » (Merriam, 1988, cité dans Karsenti et Demers, 2004, p. 225). En outre, selon cette chercheuse, la validité externe peut être accrue si le chercheur offre une description plus détaillée du cas, s'il établit à quel degré le cas est typique d'un phénomène et s'il mène une analyse transversale du cas et du site.

Dans cette sous-section, nous avons expliqué notre démarche de validation et de triangulation des données. Par la suite, dans la prochaine section, nous aborderons les limites et les retombées de l'étude.

3.6 Précautions éthiques

Tout d'abord, il convient de souligner que cette recherche a été approuvée par le Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal, sous le numéro du projet CPÉR-15-046-D (voir annexe 5) et que nous avons suivi toutes les règles déontologiques pour les recherches avec des êtres humains requises par notre université. Nous avons envoyé des lettres de consentement aux enseignants qui ont répondu au questionnaire. Une autre lettre a été envoyée aux enseignants participant à l'étude multi-cas et comme nous avons fait des observations et des enregistrements vidéo dans les salles de classe, les élèves étaient indirectement impliqués. En ce sens, nous avons envoyé des lettres de consentement aux parents ou responsables des élèves des groupes observés. Nous avons compté sur l'aide des enseignants et des coordinatrices pédagogiques des écoles pour recueillir les formulaires de consentement des parents des enfants.

Dans ces lettres de consentement, nous avons inclus toutes les informations nécessaires aux participants et aux responsables des élèves pour qu'ils puissent faire un choix éclairé et volontaire par rapport à leur participation à la recherche : l'objectif de l'étude, les procédures, les risques, les inconvénients, l'importance de la participation et la contribution des participants, les outils de collecte de données utilisés, leurs rôles et leurs buts. Pour assurer l'anonymat et la confidentialité des participants après la collecte de données, nous avons utilisé des pseudonymes (E1, E2, E3 et E4) au moment de la présentation et de l'analyse de données.

Concernant les photos des épisodes en salle de classe que nous avons utilisées lors de la présentation du chapitre d'analyse de l'enseignement en classe, nous soulignons que les enseignants sont en accord et que les élèves dont les parents n'ont pas signé le formulaire de consentement ne sont pas présents dans ces photos. En outre, la grandeur de la photo et la distance des participants à la caméra ne permettent pas une identification très claire ni des enseignants ni des élèves.

3.7 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons explicité que notre recherche est de type mixte. Celle-ci combine une première phase quantitative et une deuxième phase qualitative. Dans la phase quantitative, nous avons administré un questionnaire sur la perception des enseignants à l'égard du CMÉP et du programme de formation continue qui a appuyé la mise en œuvre du curriculum.

La phase qualitative, quant à elle, comprend une étude multi-cas avec quatre enseignants d'éducation physique, trois femmes et un homme, deux novices (E1 et E2) et deux enseignants expérimentés (E3 et E4). De plus, nous avons indiqué que notre recherche vise une intervention, voire une transformation des enseignants, car la méthode d'autoconfrontation simple et croisée, issue de la clinique de l'activité, vise à développer le « pouvoir d'agir » des travailleurs. Par rapport aux outils de recherche, rappelons que nous avons consulté et analysé des documents écrits : le CMÉP, les projets pédagogiques des écoles et les planifications des enseignants. Nous avons conduit des entrevues semi-dirigées avec les enseignants participant à l'étude multi-cas au début de la recherche et à la fin de l'année scolaire. En outre, nous avons fait des observations sur le terrain et des enregistrements vidéo des séances des enseignants pendant une période de deux mois. Par la suite, nous avons mené des entretiens, selon la méthode d'autoconfrontation simple avec les enseignants participant à l'étude multi-cas. Enfin, nous avons enregistré des notes sur les séances et sur tous les événements importants dans un journal de bord.

Dans la section sur l'analyse et le traitement des données, nous avons expliqué les procédures d'organisation et de traitement des données quantitatives et qualitatives et la validation et triangulation des données. Enfin, nous avons souligné les précautions éthiques de la recherche.

IV. CURRICULUM, FORMATION CONTINUE ET FACTEURS PERSONNELS ET CONTEXTUELS DU TRAVAIL CURRICULAIRE

Ce chapitre vise à répondre à nos deux premiers objectifs spécifiques : décrire et comprendre la perception des enseignants par rapport au curriculum prescrit et à la formation continue (Ob1); décrire et comprendre les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire (Ob2). Il est divisé en cinq sections, que nous présentons ci-après.

En lien avec nos objectifs de recherche, ainsi qu'à notre démarche d'analyse étayée dans le chapitre précédent, les résultats présentés ici s'appuient, en premier lieu, sur la consultation des documents (curriculum prescrit, projet et rapports de la formation continue); en deuxième lieu, sur le questionnaire auquel ont répondu les enseignants; finalement, en troisième lieu, sur les entrevues semi-dirigées avec les participants à l'étude de cas. Pour les présenter, nous ferons tout d'abord un retour sur les grandes lignes du curriculum municipal d'éducation physique de Cuiabá et nous nous pencherons ensuite sur la perception des enseignants par rapport à ce curriculum, en examinant également sa fonctionnalité, son utilisation et les aspects qui entravent son implantation. Dans un second temps, nous examinerons la formation continue en ÉP pour les enseignants des écoles municipales de même que l'opinion des enseignants concernant celle-ci. Par la suite, nous examinerons les facteurs contextuels du travail curriculaire. En lien avec ce dernier point et dans un quatrième temps, nous aborderons les facteurs personnels du travail curriculaire. Les résultats de ces dernières sections sont issus des entrevues semi-dirigées avec les enseignants participants de l'étude multi-cas. Enfin, nous concluons le chapitre avec une synthèse des principaux résultats.

4.1 Le curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP)

Il convient de se rappeler que, tel qu'expliqué précédemment, le curriculum prescrit peut servir à guider les enseignants en indiquant les chemins possibles d'action. Il fait également office d'outil d'assistance professionnelle. En effet, cette régulation du curriculum dicte les

contenus considérés essentiels et ordonne le processus d’enseignement en fournissant des orientations méthodologiques générales (Sacristán, 2000). Ceci dit, jetons maintenant un œil sur la structure du CMÉP de Cuiabá.

Le CMÉP de Cuiabá est présenté aux enseignants sous la forme d’un livre, divisé en 16 chapitres, qui aborde les six ensembles de contenus de l’ÉP : les jeux, la gymnastique, les danses, les connaissances sur le corps, les sports et les luttes. Les chapitres et les contenus de ce livre sont divisés en trois niveaux : le préscolaire, de la 1^{re} à la 5^e année et ensuite, de la 6^e à la 9^e année. En outre, deux exemples de plan de cours sont fournis à la fin de chaque chapitre. À la fin de ce guide curriculaire (CMÉP), des grilles avec les contenus, leurs thèmes associés et le nombre d’heures recommandés pour chaque contenu et leurs sous-thèmes correspondants sont annexés. Ces grilles couvrent tous les niveaux d’enseignement, du préscolaire à la 9^e année, et suggèrent le nombre d’heures pour aborder chaque sujet. À titre d’illustration, dans le tableau 11, nous présentons ces grilles de la 1^{re} à la 9^e année pour les contenus des jeux, des danses et des sports. Le lecteur pourra consulter les grilles des contenus des connaissances sur le corps, de la gymnastique et de luttes dans l’annexe 6.

Tableau 11 - Contenu des jeux, des danses et des sports au CMÉP

Contenu des jeux	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
	Nombre d’heures suggéré								
Jeux chantés et en cercle	5h	5h	4h	2h	2h	4h	4h	3h	3h
Jeux populaires	5h	5h	5h	3h	3h	1h	1h	1h	1h
Construction de jouets	4h	4h	2h	1h	1h	1h	1h	-	-
Jeux symboliques	5h	5h	1h	1h	1h	3h	3h	2h	2h
Jeux de mime	2h	2h	2h	1h	1h	-	-	-	-
Jeux avec des éléments (cerceaux, cordes, etc.)	8h	8h	6h	5h	5h	6h	6h	6h	6h
Jeux coopératifs	3h	3h	2h	2h	2h	3h	3h	3h	3h
Jeux compétitifs	2h	2h	2h	2h	2h	3h	3h	4h	4h
Jeux de société	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h
Jeux pré-sportifs	-	-	2h	4h	4h	4h	4h	4h	4h
Jeux adaptés aux élèves handicapés	-	-	2h	5h	5h	2h	2h	2h	2h
Total partiel	40h	40h	35h	33h	33h	20h	20h	22h	22h
Contenu des danses	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
	Nombre d’heures suggéré								
Folkloriques /culturelles	3h	3h	3h	3h	3h	2h	2h	2h	2h
Danses commémoratives	3h	3h	3h	3h	3h	2h	2h	2h	2h
Régionales	2h	2h	2h	2h	2h	1h	1h	1h	1h

Populaires	2h	2h	2h	2h	2h	1h	1h	1h	1h
Afro-brésiliennes	2h	2h	2h	2h	2h	1h	1h	1h	1h
Contemporaine, hip hop, funk, etc.	-	-	-	-	-	1h	1h	1h	1h
Total partiel	12h	12h	12h	14h	14h	8h	8h	8h	8h
Contenu des sports	1^{re} année	2^e année	3^e année	4^e année	5^e année	6^e année	7^e année	8^e année	9^e année
	Nombre d'heures suggéré								
Jeux d'initiation sportive	-	-	4h	4h	4h	5h	5h	5h	5h
Soccer ¹⁹	-	-	-	-	-	5h	5h	5h	5h
Volleyball	-	-	-	-	-	3h	3h	3h	3h
Handball	-	-	-	-	-	3h	3h	3h	3h
Basketball	-	-	-	-	-	3h	3h	3h	3h
Athlétisme	-	-	-	-	-	2h	2h	2h	2h
Total partiel	-	-	4h	4h	4h	21h	21h	21h	21h

En analysant ces grilles, nous remarquons que tous les contenus sont divisés par thèmes et que les « jeux » et la « gymnastique » ont le plus grand nombre de sous-thèmes, tandis que les autres contenus, et surtout les « luttes », en contiennent moins (voir le tableau 10 et l'annexe 6). D'ailleurs, dans le tableau 11 ci-après, on constate aussi que le nombre d'heures pour l'enseignement des jeux est plus élevé. Plus de temps est consacré aux sports et aux jeux de la 6^e année à 9^e année. Or, de cette façon, ces contenus font un point culminant dans le CMÉP, c'est-à-dire qu'ils constituent des prescriptions plus fortes par rapport aux contenus à enseigner dans le curriculum. En revanche, les contenus des cours de gymnastique, danses et connaissances sur le corps ont un nombre d'heures presque équivalent. En outre, le nombre d'heures des contenus des danses et des connaissances sur le corps est plus élevé entre la 1^{re} année et la 5^e année et est plus bas entre la 6^e et 9^e année. Les luttes contiennent toutefois un nombre d'heures plus bas, comme indiqué dans le tableau 12, ci-dessous.

Tableau 12 - Comparaison du nombre d'heures suggéré pour chaque contenu

Contenus	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
	Nombre d'heures suggéré								
Jeux	40h	40h	35h	33h	33h	20h	20h	22h	22h
Gymnastique	15h	15h	15h	15h	15h	10h	10h	11h	11h
Danses	12h	12h	12h	14h	14h	8h	8h	8h	8h
Connaissances sur le corps	13h	13h	10h	10h	10h	6h	6h	7h	7h
Sports	-	-	4h	4h	4h	21h	21h	21h	21h
Luttes	-	-	4h	4h	4h	3h	3h	3h	3h

¹⁹ Pour tous les sports, le livre recommande d'enseigner les fondements techniques et tactiques, les règles et les pratiques sportives.

Cette distribution des contenus et le nombre d'heures respectif offrent déjà une orientation aux enseignants : une plus grande concentration des jeux dans les premières années du primaire et une plus grande concentration des contenus sportifs à la fin de ce cycle. Cependant, dans les prescriptions spécifiques à chaque contenu, présentées un peu plus loin, nous retrouvons des orientations sur ces contenus et sur la manière de les aborder qui permettraient d'appuyer cette distribution et le nombre d'heures des contenus.

Qui plus est, nous retrouvons, à la fin du livre, des grilles qui circonscrivent les objectifs et les critères d'évaluation pour chaque année scolaire. Dans le tableau 13, nous présentons un exemple de la grille pour la classe de 6^e.

Tableau 13 - Objectifs et critères d'évaluation pour la 6^e année

Objectifs	Évaluation
1. Expérimenter les éléments techniques présents dans les manifestations corporelles, individuelles et collectives ;	Vérifier si l'élève : - effectue les mouvements techniques des manifestations corporelles individuelles et collectives ;
2. Analyser et reconstruire les règles des manifestations corporelles individuelles et collectives ;	Vérifier si l'élève : - analyse et construit les règles des activités individuelles et collectives ; - respecte, accepte et propose de nouvelles règles pour les manifestations corporelles ;
3. Comprendre le corps humain et ses transformations, en respectant ses limitations et potentialités ;	Vérifier si l'élève : - connaît et comprend les transformations corporelles et respecte ses limites et les limites de ses camarades ; - exprime ses sensations après une activité corporelle ; - exprime verbalement et corporellement ses difficultés et habiletés par la réalisation d'activités ;
4. Établir des liens entre la culture de Cuiabá et les manifestations d'autres cultures ;	Vérifier si l'élève : - reconnaît les différences et les similitudes entre la culture de Cuiabá et les autres cultures ;
5. Expérimenter et valoriser les activités de différentes cultures, en adoptant une attitude de respect face à la diversité ;	Vérifier si l'élève : - respecte la diversité ; - identifie les différentes cultures ; - participe aux différentes activités culturelles et techniques à partir de pratiques corporelles locales, nationales et universelles ; - valorise les diverses formes de manifestation corporelle ;
6. Reconnaître et réfléchir sur le contexte historique, social et culturel d'où sont issues les manifestations corporelles ;	Vérifier si l'élève : - reconnaît le contexte historique, social et culturel des manifestations corporelles ; - comprend, valorise et interagit avec le contexte culturel, social et historique des manifestations corporelles ; - comprend, exprime et expérimente les manifestations corporelles ; - comprend l'évolution sociale, historique et culturelle dans les différentes manifestations culturelles ;
	Vérifier si l'élève :

7. Respecter les règles de vivre ensemble lors des activités expérimentées et des relations quotidiennes.	<ul style="list-style-type: none"> - travaille en groupe et collabore avec ses camarades ; - se préoccupe du bien-être des autres ; - démontre du respect, de la camaraderie et de la solidarité dans sa participation aux activités avec ses camarades ; - participe aux activités en reconnaissant l'importance égale de la participation des garçons et des filles.
---	--

En analysant les objectifs et critères d'évaluation pour la 6^e année, présentés ci-haut, nous constatons que ces objectifs du CMÉP sont très génériques ; ils ne sont pas axés sur les contenus spécifiques de l'éducation physique (jeux, sports, danses, gymnastiques, etc.). Nous remarquons également que l'évaluation est présentée à travers des aspects que l'enseignant doit vérifier chez ses élèves. Néanmoins, il n'existe pas d'indications précises sur « comment » évaluer.

Ceci étant exposé, nous nous attardons sur quelques prescriptions de contenus retrouvés au CMÉP, notamment pour les contenus des jeux, des sports et des danses, puisque nous avons observé l'enseignement de ces trois contenus lors de notre recherche sur le terrain. Le tableau 14 met en évidence ces prescriptions, divisées entre recommandations pour la 1^{re} à la 5^e année et pour la 6^e et 9^e année.

Tableau 14 - Quelques prescriptions des contenus au CMÉP

Contenus	Prescriptions pour la 1^{re} à la 5^e année	Prescriptions pour la 6^e à la 9^e année
JEUX	« Pour la 1 ^{re} à la 5 ^e année, nous suggérons des activités qui exigent la compétitivité, l'apprentissage des règles sociales et incitent à la coopération. Les jeux qui prédisposent à l'apprentissage des sports sont les bienvenus. Nous suggérons que les jeux contribuent à l'apprentissage des fondements sportifs, mais sans exiger la performance sportive des élèves comme s'ils étaient dans un club ou une école de sport » (p. 38).	« Dans cette phase, nous suggérons des jeux avec des règles complexes, en comprenant que les élèves préadolescents sont capables de mettre en action les diverses formes ludiques qu'ils ont déjà expérimentées. Ces compétences seront indispensables à l'expression cognitive pour la compréhension des règles, de la force physique, de la maîtrise des expressions émotionnelles comme les pertes, les victoires et l'éducation morale [...], sans tricher au jeu. (...) » (p. 41).
SPORTS	« Nous attirons l'attention sur la nécessité d'établir en premier lieu les bases des sports et les compétences pour ensuite les renforcer et finalement les spécialiser. Il est nécessaire d'inculquer une idée de continuité qui contribue aux résolutions des problèmes qui surgiront dans l'exécution des pratiques sportives » (p. 141) « Il est important de souligner que, lorsque nous aborderons le sport, l'enseignant devra	« On ne peut pas envisager ce contenu seulement comme une performance ou de façon unilatérale. En effet, le nombre d'heures attribué à cette matière ne permet pas de spécialisation ou d'approfondissement de l'entraînement sportif. En outre, il est nécessaire de diversifier les contenus sportifs et de ne pas se contenter d'enseigner exclusivement un seul contenu. » (p. 150). « Nous soutenons l'usage du sport comme contenu à être enseigné à l'école, en valorisant et en permettant

	trouver 'son' modèle de sport, en restant fidèle aux spécificités locales, aux aspirations de la communauté scolaire et, bien sûr, aux pratiques des enfants. L'enseignant devra être en adéquation avec les espaces, les règles et les matériels pédagogiques » (p. 141)	la participation de tout le monde aux activités, indépendamment des niveaux de compétence ou des différences physiques. De plus, le sport favorise la réflexion et l'amélioration des comportements des élèves, leur permettant de comprendre et de critiquer les différentes disciplines sportives, les intérêts et problèmes liés au contexte socio politique » (p. 151).
DANSES	« Reconnaître la danse comme un élément du processus éducationnel exige que nous ignorions les aspects éminemment techniques et stéréotypés qui lui sont habituellement associés. Adaptions un biais ludique, esthétique, critique, créatif et expressif pour considérer la danse en tant que promotrice de connaissances, valeurs, concepts et attitudes nécessaires à la formation d'un enfant autonome, critique et participatif » (p. 85).	« Pour la 6 ^e à la 9 ^e année], [...], l'enseignant choisira comme objectifs l'établissement des relations entre la culture locale et les autres cultures; l'expérience, l'approfondissement et la valorisation de différentes cultures en adoptant une posture de respect envers la diversité; l'organisation, par les élèves à l'école et dans la communauté, de danses ; la capacité d'analyser et d'exprimer leurs avis sur les stratégies utilisées dans la pratique des activités corporelles ; et l'expérience et l'appréciation de séquences de mouvements corporels, individuels et collectifs » (p. 97).

Autrement dit, et de façon synthétisée, au CMÉP : a) le contenu des jeux est abordé comme une préparation pour le contenu sportif. Entre la 6^e et 9^e année, les jeux doivent être plus complexes ; b) le contenu des sports ne doit pas être centré sur la performance sportive, il doit permettre la participation de tous les élèves, en adaptant les espaces, les règles et les matériels. En outre, pour la 1^{re} à la 5^e année, l'enseignant doit aborder les activités d'initiation sportive, c'est-à-dire des jeux ou des activités qui développent les fondements de base des sports, mais pas le sport lui-même. Par contre, pour la 6^e à la 9^e année, au-delà de la pratique, les élèves doivent comprendre et critiquer le phénomène sportif ; c) le contenu de la danse est abordé par un biais ludique, esthétique, critique, créatif et expressif, mais l'approche technique de la danse est mise de côté. D'ailleurs, entre la 6^e et 9^e année, l'enseignant doit établir des rapports entre les danses de la culture locale et d'autres cultures, préparer des présentations de danse avec les élèves à l'école et dans la communauté, stimuler l'analyse et la verbalisation des élèves par rapport à leurs expériences avec la danse.

En ce qui concerne les références théoriques du CMÉP, il n'y a pas d'approche théorique précise prescrite aux enseignants, mais à la lecture du document nous constatons qu'il subit l'influence de différents courants pédagogiques de l'éducation physique au Brésil développés au cours des 30 dernières années, comme : le constructivisme, les théories du développement moteur et de la pédagogie du sport, les théories critiques, etc. Le CMÉP reprend également certaines

orientations ou plutôt des directives pédagogiques des Paramètres curriculaires nationaux (PCN). En ce sens, il nous semble que, théoriquement et pédagogiquement parlant, le CMÉP est hybride.

En bref, ces prescriptions ne semblent pas présenter d'innovations majeures par rapport aux contenus d'ÉP, tels qu'ils sont connus dans les curriculums d'éducation physique brésiliens d'autres États et dans les PCN, mais aussi dans la documentation du domaine au Brésil. Par exemple, aussi bien les PCN que le document du domaine au Brésil soutiennent que l'enseignement des sports à l'école n'a pas les mêmes caractéristiques que le phénomène sportif professionnel ou amateur, c'est-à-dire le sport de compétition (ses règlements officiels, matériels, entraînement et atteintes de performance). Dans la même veine, l'enseignement de la danse n'est pas soumis aux mêmes standards ou visées de performance que la danse professionnelle. Dans cette perspective, ces contenus doivent être adaptés au contexte ou à la forme scolaire (Brésil, 1998).

De plus, nous remarquons d'autres absences ou non-dits dans le CMÉP. Il s'agit des cycles d'enseignement, de l'éducation des élèves en situation d'handicap et des procédures méthodologiques de l'ÉP. En effet, la question des cycles d'enseignement a été occultée dans le texte du CMÉP. La politique éducative du DMÉ spécifie que, dans les écoles municipales, l'enseignement doit être organisé en trois cycles : 1^{er} cycle (1^{re} à 3^e année) 2^e cycle (4^e à 6^e année) et 3^e cycle (7^e à 9^e année) (Cuiabá, 2000). Cependant, le CMÉP présente les contenus par groupes d'années scolaires : a) pour le préscolaire (élèves de 4 et 5 ans), pour la 1^{re} à la 5^e année et pour la 6^e à la 9^e année. Les contenus ne sont donc pas organisés en respectant les trois cycles proposés par la DMÉ.

Une autre absence ou non-dit du CMÉP est l'enseignement aux élèves handicapés. Bien que cette clientèle se trouve déjà incluse dans le système scolaire de Cuiabá, le livre du CMÉP ne mentionne pas comment les enseignants doivent adapter leurs pratiques pour intégrer ce public dans l'enseignement de l'éducation physique. Ainsi, cette situation pourrait caractériser un « déficit de prescriptions » (Grimaud et Saujat, 2011), c'est-à-dire que les curriculums officiels sont flous et donnent peu d'indices quant à la manière concrète de mettre en pratique l'inclusion de ces élèves dans les établissements scolaires.

En substance, le CMÉP de Cuiabá fournit des orientations pédagogiques générales. Par exemple, les grilles à la fin du livre ne citent pas les aspects méthodologiques ou didactiques de l'enseignement. Toutefois, il est possible de trouver quelques apports méthodologiques à l'intérieur des chapitres et dans les exemples de planification.

Nous venons de présenter notre analyse documentaire des grandes lignes du CMÉP et de problématiser quelques éléments de ce curriculum d'éducation physique. Pour répondre à notre premier objectif de recherche, nous avons donc questionné les enseignants sur leur perception du curriculum et de la formation continue soutenant l'implantation du curriculum. Nous nous attardons donc ci-après sur leurs perceptions du curriculum.

Quelles perceptions les enseignants d'éducation physique ont du CMÉP? Est-il fonctionnel? Comment l'utilisent-ils? Quels sont, selon eux, les aspects qui entravent sa mise en œuvre? Les pages suivantes tenteront de répondre à ces questions. Nous présentons initialement la perception générale des enseignants par rapport au CMÉP. Dans la séquence, nous abordons leurs opinions sur l'appui scolaire pour la mise en œuvre du programme, la fonctionnalité et l'utilisation du CMÉP et l'utilisation d'autres ressources à des fins de planification. Enfin, nous nous attardons sur les aspects qui entravent l'implantation du CMÉP. Ces résultats s'appuient sur les réponses des enseignants au questionnaire et éclairent leurs perceptions du curriculum.

4.1.1 La perception générale des enseignants à l'égard du CMÉP

Concernant la perception générale à l'égard du CMÉP, on constate que 82,19% des enseignants affirment qu'il est avantageux d'enseigner conformément à ce curriculum, 72,60% croient qu'il est de l'intérêt des élèves de l'enseigner comme tel, et, selon 91,8% d'entre eux, le CMÉP contribue à leur développement professionnel, comme montre le tableau 15.

Tableau 15 - Perception générale du CMÉP

	Il est avantageux d'enseigner conformément au CMÉP	Pour l'intérêt des élèves, il est avantageux d'enseigner le CMÉP	Il contribue à mon développement professionnel
En accord	82,2 %	72,60%	91,8%
Neutre	15,1 %	21,92%	6,8%
En désaccord	2,7%	5,48%	1,4%
Total	100,0%	100,0 %	100,0 %

En bref, la perception générale du CMÉP est positive. Ceci étant dit, il nous paraît nécessaire de nuancer cette perception plus générale des enseignants avec d'autres aspects abordés dans notre questionnaire, comme leurs perceptions : 1) du soutien scolaire dans l'implantation du curriculum ; 2) de la fonctionnalité et de l'utilisation du CMÉP pour la planification ; ainsi que 3) de l'utilisation d'autres sources pour planifier leur enseignement ; et, plus particulièrement, 4) des aspects qui entravent leur utilisation du curriculum. Nous nous concentrerons sur ces aspects dans ce qui suit.

4.1.2 Perception du soutien scolaire dans l'implantation du CMÉP

Il convient de souligner qu'au Brésil, en général, les directeurs d'école ont un rôle plus administratif et les coordinateurs pédagogiques sont responsables de l'organisation du travail pédagogique à l'école. Ces derniers ont la responsabilité, par exemple, d'appuyer et de superviser le travail des enseignants. En ce sens, nous avons demandé aux enseignants quelle est leur perception par rapport au soutien de l'école pour la mise en œuvre du CMÉP. Les résultats de la réponse à cette question sont résumés ci-après dans le tableau 16 :

Tableau 16 - Perception du soutien scolaire dans l'implantation du CMÉP

	J'échange mes préoccupations et doutes avec la coordination pédagogique	J'échange et je demande des conseils à d'autres enseignants d'ÉP	La direction de l'école m'appuie quand j'éprouve des difficultés	Dans les réunions à l'école, la direction soutient l'importance de l'ÉP
En accord	64,4%	73,9%	47,95%	63%
Neutre	23,3%	20,5%	31,51%	26%
En désaccord	12,4%	5,5%	20,55%	11%
Total	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Nous constatons que 64,4% des enseignants déclarent faire part de leurs préoccupations et doutes par rapport au CMÉP à la coordination pédagogique et pratiquement 74% d'entre eux demandent des conseils à leurs pairs. Ces chiffres font montre d'une importante collaboration entre les enseignants dans le processus de mise en œuvre du CMÉP. En outre, quasiment 50% des enseignants affirment que la direction les appuie lorsqu'ils ont de la difficulté avec le CMÉP, alors que 20% sont laissés à eux-mêmes. Par ailleurs, 63% soulignent que la direction de leur école soutient l'importance de l'ÉP dans le curriculum scolaire.

4.1.3 L'utilisation du CMÉP

Par rapport à la fonctionnalité et à l'utilisation du CMÉP, presque 80% des enseignants utilisent toujours ou presque toujours ce curriculum pour faire leur planification annuelle; 76,72% en font usage pour planifier leurs séances, et 72,61% l'utilisent en l'adaptant, comme nous pouvons l'observer dans le tableau 17.

Tableau 17 - L'utilisation du CMÉP

	Je l'utilise pour élaborer la planification annuelle	Je l'utilise pour élaborer la planification journalière	Je l'utilise, mais j'ai dû l'adapter pendant les leçons ou l'année
Jamais ou presque jamais	2,74%	2,74%	5,48%
Parfois	17,81%	20,55%	21,92%
Toujours ou presque toujours	79,46%	76,72%	72,61%
Total	100%	100%	100,0%

En bref, par rapport à l'usage du CPÉP, les enseignants l'utilisent pour planifier, mais ils en font généralement des adaptations. Ceci semble cohérent avec le raisonnement suivant : plus ils l'utilisent, plus ils sont à même d'apporter des adaptations au curriculum. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur ces adaptations, lorsque nous présenterons les résultats du travail curriculaire des enseignants participants à l'étude de multi-cas.

Il convient de noter, cependant, que le CMÉP n'est pas l'unique source qui existe pour appuyer le travail pédagogique des enseignants. Comme nous avons mentionné dans la problématique, d'autres sources peuvent servir de référence au travail de planification des enseignants. Rappelons d'abord les Paramètres curriculaires nationaux - PCN (Brésil, 1998), qui servent d'orientation nationale (non obligatoire) pour toutes les écoles de tous les États du pays. C'est aussi sans compter les autres sources qui peuvent servir de référence aux enseignants telles les projets pédagogiques des écoles, les conceptions et expériences des enseignants eux-mêmes, les informations apprises lors de la formation continue ainsi que les divers livres d'éducation physique. En ce sens, nous avons voulu établir dans notre questionnaire si les enseignants utilisaient d'autres sources que le CMPÉ pour planifier. Les résultats des réponses à cette question indiquent que 63,89% des enseignants utilisent les PCN presque toujours ou toujours pour faire leurs planifications; 80,55% utilisent leurs propres conceptions de l'enseignement; et 83,34% utilisent ce qu'ils ont appris lors de la formation continue.

Tableau 18 - L'utilisation d'autres ressources pour planifier

	J'utilise les PCN pour faire mes planifications	J'utilise mes conceptions de l'enseignement pour faire mes planifications	J'utilise les informations de la formation continue pour faire mes planifications
Jamais ou presque jamais	5,56%	--	--
Parfois	30,56%	19,44%	16,67%
Presque toujours ou toujours	63,89%	80,55%	83,34%
Total	100%	100%	100,0%

Si l'on compare les résultats de ce tableau 18 (l'utilisation d'autres ressources pour planifier) avec le tableau 17 (l'utilisation), nous remarquons que le CMÉP est un peu plus utilisé

(dans les plans annuels 79,46% et journaliers 76,72%) que les PCN (63,89%) comme ressource pour la planification. Cependant, les informations issues de la formation continue (83,34%) et les conceptions de l'enseignement des enseignants (80,55%) sont des références un peu plus ou aussi utilisées que le CMÉP pour la planification des cours.

4.1.4 Les aspects qui entravent l'implantation du CMÉP

Comme mentionné précédemment, bien que les enseignants aient une perception assez positive du CMÉP, lors de sa mise en œuvre dans les classes, ils sont confrontés à plusieurs obstacles. Selon leurs réponses, exposées dans le tableau 19, les aspects qui entravent l'implantation du CMÉP sont : le manque de matériel pédagogique (41,1%) et les installations inadéquates (34,25%) ; ensuite, la résistance des élèves par rapport à certains contenus (28,77%) ; enfin, la difficulté à couvrir tous les contenus (27,4%).

Tableau 19 - Les aspects qui entravent la mise en œuvre du CMÉP

	J'ai de la difficulté à couvrir tous les contenus du curriculum	Une partie des élèves montre une résistance par rapport à certains contenus	Un manque de matériel à l'école entrave la mise en œuvre du curriculum	Un manque d'installations adéquates pour les leçons
En accord	27,40%	28,77%	41,10%	34,25%
Neutre	32,88%	32,88%	21,92%	17,80%
En désaccord	39,72%	38,36%	36,98%	47,95%
Total	100%	100%	100,0%	100,0 %

Nous venons de présenter les aspects qui entravent la mise en œuvre du CMÉP selon les enseignants en ÉP, dont l'absence de matériel pédagogique devance les installations, la résistance des élèves et la difficulté à couvrir tous les contenus. Nous abordons maintenant, dans le texte qui suit, la perception des enseignants des écoles municipales de Cuiabá de la formation continue qui leur a été offerte afin de contribuer à l'implantation du CMÉP.

4.2 La formation continue en éducation physique à Cuiabá

Avant de nous attarder sur la perception des enseignants sur le programme de formation continue et pour permettre une mise en contexte, il convient de situer et de décrire les objectifs de ce programme, ainsi que ses contenus et sa structure. Plus précisément, le programme de formation continue pour les enseignants des écoles municipales de Cuiabá a été lancé le 19 octobre 2012 pour une période de deux ans (2012-2013). Selon le projet de formation continue « Éducation physique en mouvement », son objectif est d' :

offrir un programme de formation continue pour les enseignants d'éducation physique des écoles municipales de Cuiabá, en valorisant les savoirs provenant de l'expérience, de la socialisation des pratiques gagnantes et du dialogue critique et réflexif des enseignants sur ces pratiques (Cuiabá, 2012, p. 2).

Au moment de la mise en œuvre du nouveau curriculum, le DMÉ, en collaboration avec les professeurs de l'université, a décidé de faire des rencontres de formation théorique et pratique. Ces rencontres comprenaient la lecture des parties du CMÉP suivie d'une discussion et d'exercices de planification journalière en petits groupes. À la fin de ces rencontres, les groupes présentaient leurs planifications à l'ensemble du groupe. Dans le tableau 20, nous présentons la liste des activités réalisées lors de cette formation continue en 2012 et 2013.

Tableau 20 - Activités de la formation continue 2012-2013

Date	Contenu des rencontres	Formateurs
09/08/2012	Jeux pour le préscolaire	Professeurs de l'UFMT
13/09/2012	Groupes d'étude et de planification collective	Équipe de formation continue
27/09/2012	Gymnastique pour le préscolaire	Professeurs de l'UFMT
11/10/2012	Groupes d'étude et de planification collective	Équipe de formation continue
25/10/2012	Danses pour le préscolaire	Professeurs de l'UFMT
08/11/2012	Groupes d'étude et de planification collective	Équipe de formation continue
29/11/2012	Connaissances sur le corps pour le préscolaire	Professeurs de l'UFMT
13/12/2012	Groupes d'étude et de planification collective	Équipe de formation continue
28/03/2013	Sports pour la 1 ^{re} à la 5 ^e année	Professeurs de l'UFMT
11/04/2013	Groupes d'étude et de planification collective	Équipe de formation continue
25/04/2013	Luttes pour la 1 ^{re} à la 5 ^e année	Professeurs de l'UFMT
09/04/2013	Récits d'expériences, évaluation de la formation	Équipe de formation continue
Non informé	Éducation physique pour l'inclusion des élèves handicapés	Professeurs de l'UFMT

Qui plus est, une journée destinée à la présentation de récits d'expériences a eu lieu, sous la forme de communications orales. Il y avait aussi la possibilité d'envoyer les récits de manière

écrite, sans participer aux présentations orales. À la fin de cette première partie de la formation, le DMÉ a organisé un rapport avec 24 récits d'expériences présentés en format PDF et les a distribués aux enseignants. Nous n'avons pas eu accès au rapport de la formation continue du deuxième semestre de 2013, mais, en 2014, la formation continue proposait la programmation suivante :

Tableau 21 - Les activités de la formation continue en 2014

Date	Contenu des rencontres	Formateurs
14/03/2014	Jeux pour la 1 ^{re} à la 5 ^e année	Équipe de formation continue
21/03/2014	Ateliers de jeux pour la 1 ^{re} à la 5 ^e année	Équipe de formation continue
28/03/2014	Sports pour la 1 ^{re} à la 5 ^e année	Professeurs de l'UFMT
11/04/2014	Récits d'expériences	Enseignants des écoles
25/04/2014	Luttes pour la 1 ^{re} à la 6 ^e année	Professeurs de l'UFMT
09/05/2014	Pratiques de jeux scolaires et planification collective	Équipe de formation continue
18/07/2014	Jeux pour la 5 ^e à la 9 ^e année	Professeurs de l'UFMT
01/07/2014	Recréation scolaire	Équipe de formation continue
08/08/2014	Danses pour la 6 ^e à la 9 ^e année	Professeurs de l'UFMT
22/08/2014	Gymnastique pour la 6 ^e à la 9 ^e année	Professeurs de l'UFMT
12/09/2014	Évaluation en éducation physique	Équipe de formation continue
26/09/2014	Sports pour la 6 ^e à la 9 ^e année	Professeurs de l'UFMT
17/10/2014	Mini-athlétisme	Professeurs de l'UFMT
07/11/2014	Récits d'expériences et évaluation de la formation	Enseignants des écoles

Si nous comparons les activités de la formation continue en 2012/2013 (tableau 19) et en 2014 (tableau 20), nous percevons quelques changements, comme : les journées destinées aux groupes d'études sur le CMÉP et à la planification collective n'étaient plus dans le programme de formation de 2014 ; les thèmes des rencontres étaient plus centrés sur l'ordre d'enseignement du préscolaire et entre la 1^{re} et 5^e année en 2012/2013, tandis qu'en 2014, les thèmes étaient distribués entre la 1^{re} et 5^e année, mais aussi entre la 6^e et 9^e année.

Le 13 mars 2015, les enseignants se sont rencontrés afin d'élaborer le programme de formation continue pour les années 2015 et 2016. À ce moment, les décisions suivantes ont été prises : les rencontres de formation en 2015 se concentreraient sur les danses et les luttes, afin de répondre à un besoin des enseignants, car ce sont les contenus que les enseignants ont le plus de difficulté à enseigner ; les formateurs seraient préférablement des enseignants des écoles, et les formateurs de l'université seraient invités lorsque nécessaire ; la première rencontre de la formation en 2015 porterait sur le thème de la planification et de l'évaluation puisque les

enseignants sentaient le besoin d'en discuter et de se l'approprier, considérant que le modèle de planification présenté par le DMÉ avait suscité beaucoup de malentendus. Le tableau 22 suivant présente les contenus de la formation continue en 2015 et leurs formateurs, selon le rapport de la formation continue du DMÉ en 2015.

Tableau 22 - Activités de la formation continue en 2015

Dates	Contenus de la formation	Formateurs
27, 28 et 29/01/2015	<i>Semaine pédagogique 2015</i> Danses à l'école Le curriculum d'éducation physique Gymnastique à l'école	Responsable du DMÉ Enseignante de l'école
13/03/2015	Élaboration du programme de formation continue 2015/2016	Responsable du DMÉ
24/04/2015	Planification et évaluation en éducation physique	Professeur de l'UFMT
22/05/2015	Danses régionales et internationales Danses en cercle	Professeurs de l'UFMT
19/06/2015	Danses créatives Danses enfantines	Enseignants des écoles
14/08/2015	Danse hip hop Danses afro-brésiliennes	Enseignantes des écoles
18/09/2015	Jeux de luttes et judo	Enseignant de l'école
23/10/2015	Karaté	Enseignant de l'école
13/11/2015	Capoeira	Enseignant externe invité
11/12/2015	Récits d'expériences des enseignants des écoles	Équipe de formation continue

Or, nous avons constaté que les activités de formation continue pour les enseignants d'ÉP de Cuiabá ont évolué au fil des années pour répondre aux besoins des enseignants. Au-delà des contenus et des modalités de formation, c'est l'implication plus grande des enseignants qui attire notre attention. En fait, les formateurs coordinateurs pédagogiques du DMÉ et les formateurs universitaires de l'UFMT ont cédé la place aux enseignants des écoles afin qu'ils prennent davantage le rôle de formateurs de leurs pairs.

Après cette description de la formation continue aux enseignants de Cuiabá, nous nous concentrons maintenant sur la perception des enseignants par rapport à cette formation. Pour ce faire, nous nous appuyons dans un premier temps sur les réponses de l'ensemble des enseignants qui ont répondu au questionnaire, puis, dans un deuxième temps, nous complétons avec les réponses aux entretiens des enseignants qui ont participé à l'étude multi-cas, afin de donner une vision plus complète de leur perception de la formation continue.

4.2.1 La perception des enseignants à l'égard de la formation continue

En ce qui concerne la perception des enseignants par rapport à la formation continue en éducation physique, les résultats de leurs réponses indiquent qu'ils ont un égard positif de ce programme, comme nous montre le tableau 23.

Tableau 23 - La perception des enseignants à l'égard de la formation continue

	Offre l'appui suffisant pour la mise en œuvre du CMÉP	Présente des suggestions pratiques pour les leçons d'éducation physique	Permet l'échange d'expériences entre les enseignants et la réflexion sur le CMÉP
En accord	73,97%	89,04%	86,3%
Neutre	24,66%	10,96%	12,33%
En désaccord	1,37%	--	1,37%
Total	100%	100%	100,0%

Pour presque trois quarts des répondants (73,97%), la formation offre le soutien suffisant pour l'implantation du CMÉP et pour presque 90% des enseignants, la formation présente des suggestions d'activités pratiques à être développées avec les élèves à l'école. Enfin, la grande majorité des enseignants (86,3%) estiment que les rencontres ont permis des échanges et la réflexion sur le curriculum.

Concernant l'opinion des enseignants participants à l'étude multi-cas par rapport à la formation continue, l'enseignante 1 (E1)²⁰ dit qu'elle constitue une expérience unique et gratifiante. Ces rencontres ont contribué à élargir sa vision et ses connaissances. Celle-ci met de l'avant les ateliers de mini-athlétisme, abordés de façon ludique et adaptés pour le contexte scolaire, de même que les ateliers de lutte. Elle souligne l'aspect de l'apprentissage collectif et l'échange d'expériences :

Alors, tu vois d'autres réalités, vois que ton problème n'est pas le plus grand au monde et tu apprends. Tu n'as pas besoin de « mettre le doigt dans la prise de courant » pour

²⁰ Rappelons que notre étude multi-cas est constituée de 4 enseignants, comme annoncé dans le chapitre de la méthodologie. Dorénavant, nous n'utiliserons que l'appellation E1, E2, E3 et E4 pour désigner ces enseignants, qui ont participé également à la partie qualitative de notre recherche.

recevoir un choc électrique! Parfois, avec l'expérience d'autrui, tu apprends. Donc, je suis en train d'apprendre beaucoup **(entrevue 1, E1)**.

L'E1 considère d'ailleurs que les ateliers étaient intéressants et que les enseignants ont pu amenuiser leurs doutes et améliorer leur enseignement en classe. D'ailleurs, elle affirme qu'elle a reproduit en classe la plupart des activités auxquelles elle a participé durant la formation.

Selon l'E2, en 2013, les cours de formation continue étaient plus efficaces, car ils incluaient des rencontres afin de discuter du nouveau curriculum de même que des ateliers pratiques. Par contre, en 2014, la formation perd son ancrage méthodologique original pour adopter une approche généralement pratique. L'E2 considère toutefois que ces rencontres de formation sont importantes afin que les professeurs développent plus d'ouverture quant à de nouvelles possibilités d'enseignement. Elle souligne aussi l'importance de l'échange d'expériences avec les autres enseignants et qu'elle souhaite développer les activités de la formation avec ses élèves.

Je trouve qu'apprendre avec l'échange d'expériences est très enrichissant. (...), d'autres enseignants vont partager leur expérience, vont échanger! Le but n'est pas de copier leurs recettes, mais si je n'ai pas réussi à enseigner d'une façon, peut-être que leur façon est plus facile. (...). **(entrevue 1, E2)**.

L'E3, quant à elle, participe aussi aux cours de formation continue, et, selon elle, ceux-ci sont une excellente initiative. Il est important de poursuivre en ce sens, surtout pour aider les enseignants novices. Quand elle a commencé à enseigner, il n'y avait pas de formation continue et elle se sentait isolée. L'E3 souligne que les apprentissages les plus significatifs lors de cette formation étaient la diversification des contenus et des possibilités d'activités. D'ailleurs, elle croit que l'échange d'expériences est ce qui distingue cette formation des autres :

L'échange d'expériences ouvre nos horizons. Parfois, on est coincé dans notre « cage », tous seuls, alors que dans le cours de formation, on voit la réalité d'autrui, on apprend avec les difficultés des autres, on écoute, on contribue aux réflexions des autres et cela enrichit beaucoup notre pratique **(entrevue 1, E3)**.

Pour l'E4, les rencontres de formation continue sont « enrichissantes parce qu'on peut parler avec les collègues, constater des expériences de différentes écoles et observer ce que les

enseignants sont en train d’enseigner et ce qui fonctionne ou non ». Cependant, celui-ci ne participe pas beaucoup à ces rencontres, car elles ont lieu le vendredi et il enseigne à l’école ce jour-là. Toutefois, au début de l’année scolaire, il a participé à la formation de trois jours. De plus, en 2015, il s’est dédié à ses études afin de passer dans des concours publics pour enseigner à l’Institut fédéral des sciences et technologies (similaire au CÉGEP) ou à l’Université fédérale.

Dans le tableau 24 ci-dessous, nous présentons une synthèse qui porte sur la participation et l’opinion des enseignants qui ont participé à l’étude multi-cas par rapport à la formation continue qui est offerte par le DMÉ de Cuiabá en partenariat avec l’UFMT.

Tableau 24 - Participation et opinion par rapport à la formation continue

	Participation	Opinion sur la formation continue
E1	Participe	Elle la trouve positive, cela l’aide à améliorer ses connaissances. La formation permet l’échange d’expériences et de voir la réalité de l’ÉP d’autres écoles. L’E1 applique les activités avec ses élèves.
E2	Participe	En 2013, elle était plus efficiente, car elle contenait des cours théoriques, des discussions sur le curriculum et des ateliers pratiques. En 2014, elle prend une tangente généralement pratique. L’E2 apprécie la formation et apprend de nouvelles choses. Elle considère qu’il est valide d’apprendre grâce à l’échange d’expériences.
E3	Participe	Quand elle a commencé à enseigner, aucune formation continue n’était disponible et elle se sentait seule. Cette formation a grandement contribué; elle a appris à diversifier les contenus et les possibilités d’activités, surtout grâce à l’échange d’expériences.
E4	Participe peu	Il trouve la formation très importante, mais il a peu participé parce qu’il enseignait à l’horaire prévu pour les rencontres. Il a participé à la formation de trois jours. Il croit toutefois que la formation continue est valide pour l’échange d’expériences et pour observer ce qui fonctionne mieux.

Comme nous venons de le voir, autant les enseignants qui ont répondu au questionnaire, comme ceux qui, plus tard, ont répondu aux entretiens, ont une perception positive de la formation continue. Ils soulèvent l’ouverture aux expériences de collègues, la dimension collective et les différents apprentissages en ce qui a trait aux contenus du CMÉP.

Dans la section qui suit, nous allons aborder les facteurs contextuels qui affectent le travail curriculaire.

4.3 Les facteurs contextuels du travail curriculaire

Comme Tardif et Lessard (1999) l'ont évoqué, le travail curriculaire peut être influencé par différents facteurs contextuels, internes à la situation d'enseignement (le temps disponible, l'intérêt des élèves, la nature et les changements de programme, les événements imprévisibles, le matériel et les ressources disponibles) et facteurs externes à la situation d'enseignement (évolution des clientèles scolaires, milieu social de l'école, les parents, la collaboration entre les enseignants, la formation continue et les changements sociaux). Cependant, ici, nous nous attardons à la présentation de ces facteurs qui influent sur le travail des enseignants qui ont participé à l'étude multi-cas.

Tout d'abord, il convient de souligner que les enseignants travaillent dans des écoles qui possèdent des caractéristiques organisationnelles et sociales qui influencent le travail des agents scolaires. En ce sens, comme l'ont mis en évidence Tardif et Lessard (1999), l'école n'est pas qu'un espace physique, elle est aussi un espace social qui définit comment le travail enseignant est divisé, planifié, fait, supervisé, rétribué et vu par d'autres. De surcroît, comme lieu de travail, l'école se caractérise par des spécificités uniques à elle, par exemple : des curriculums, des matières, des discours, des idées, des objectifs, qui sont des réalités cognitives et discursives avec lesquelles les enseignants travaillent et manœuvrent pour atteindre leurs buts.

Cette sous-section s'attarde sur les caractéristiques des trois écoles de notre étude. Elle vise à décrire et éclairer notre compréhension des milieux de travail des enseignants, surtout pour appuyer notre interprétation des données par rapport au travail curriculaire des enseignants, en cherchant à identifier l'influence du contexte scolaire sur le phénomène étudié.

4.3.1 Les écoles, leurs projets pédagogiques et curriculums

La loi des directives et des bases (LDB 9394/96) de l'éducation nationale (Brésil, 1996), établit que toutes les écoles doivent élaborer et exécuter leurs projets pédagogiques (l'article 12). En ce sens, les écoles possèdent une autonomie dans l'élaboration de ces projets. En outre, les articles 13 et 14 de cette loi soulignent que les enseignants et tous les autres professionnels de

l'éducation doivent participer à l'élaboration des projets pédagogiques de leurs établissements d'enseignement.

En analysant les projets pédagogiques des écoles, nous notons une structure similaire comprenant quelques variations en ce qui a trait au contenu de ces projets. À la lecture de ces documents, nous identifions initialement la présentation des aspects politiques administratifs des établissements, comme : les données d'identification et les caractéristiques des écoles, aussi bien qu'une description des fonctions du corps administratif (la direction, la coordination pédagogique et le secrétariat), des enseignants, des élèves et du personnel d'appui, et le règlement scolaire avec ses normes de fonctionnement. Un aspect plus pédagogique est également mis en évidence par la présentation des critères méthodologiques, du curriculum et des matières, celle des projets spéciaux de l'école de même que la conception de l'évaluation des élèves.

Nous remarquons que les écoles 1 et 2 sont organisées par cycles de formation. L'école 3, quant à elle, fonctionne par séries (ou année). Cette dernière a un système d'évaluation plus quantitatif et, si les élèves n'obtiennent pas les notes attendues, ceux-ci redoublent leur année scolaire. Par cet aspect, l'école 3 démontre avoir une autonomie pour organiser son enseignement par série, car la majorité des écoles municipales intègrent plutôt le système de cycles d'enseignement (1^{er}, 2^e et 3^e cycles), depuis de la réforme de l'année 2000.

Le tableau 25 ci-dessous présente les données d'identification des écoles, le niveau d'enseignement, l'organisation de l'enseignement par cycles ou par séries et les approches pédagogiques adoptées.

Tableau 25 - Données des écoles selon leurs projets pédagogiques

	École 1	École 2	École 3
Participants à l'étude	Enseignante 1 (E1)	Enseignante 2 (E2) et Enseignante 3 (E3)	Enseignant 4 (E4)
Région de la ville	Sud	Est	Ouest
Quartier	Défavorisé et loin du centre-ville	Défavorisé et avec des problèmes liés au trafic de drogues	Défavorisé près du centre-ville
Taille de l'école	Moyenne	Grande	Petite
Nombre d'élèves en 2015	546	908	330

Nombre d'enseignants	25	65	19
Nombre de fonctionnaires	20	56	18
Niveau d'enseignement	2 ^e cycle 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e étapes	Précolaire 1 ^{er} cycle : 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e étapes 2 ^e cycle : 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e étapes	1 ^{re} à la 8 ^e année
L'âge des élèves	9 à 11 ans	Précolaire : 4 et 5 ans 1 ^{er} cycle : 6 à 8 ans 2 ^e cycle : 9 à 11 ans	6 à 13 ans
Organisation de l'enseignement	Par cycles et étapes	Par cycles et étapes	Par série ou année
Approche pédagogique	Pédagogie des projets, thèmes générateurs (Paulo Freire)	Pédagogie progressiste de Paulo Freire, constructivisme de Piaget et de Vygotski	Constructivisme, socio interactionnisme

Il convient de noter que l'une des critiques apportées contre le système de cycles est que les élèves progressent même s'ils n'obtiennent pas de bonnes évaluations. Au fil des années, cela fait en sorte que certains élèves se retrouvent dans des niveaux avancés sans maîtriser les connaissances antérieures nécessaires. Ils sont alors confrontés à de nombreuses difficultés en lecture, écriture, interprétation et rédaction de textes.

Dans le tableau 26, nous présentons les disciplines offertes dans les curriculums scolaires. On peut noter que les disciplines sont presque les mêmes, à l'exception de l'école 1, où la philosophie est une notion intégrée à même l'approche d'enseignement qui valorise le développement de la réflexion critique des élèves. Par ailleurs, l'école 3 offre le cours de littérature, mais il faut noter que cette école s'arrête à la 8^e année du primaire.

Tableau 26 - Disciplines offertes dans les curriculums scolaires

École 1	École 2	École 3
Philosophie (transversalement) Portugais Langue étrangère Arts (musique) Éducation physique Mathématiques Sciences naturelles et éducation environnementale Sciences socioculturelles (Histoire, Géographie, Enseignement religieux, Éducation interculturelle)	Portugais Anglais Arts Éducation physique Mathématiques Sciences naturelles Histoire, Géographie, Enseignement religieux, Thèmes transversaux (PCN) Le respect des personnes âgées et de la culture afro-brésilienne	Langue portugaise et Littérature Anglais Arts Éducation physique Mathématiques Sciences naturelles Histoire Géographie Enseignement religieux

Une particularité qui ressort, dans le projet pédagogique des écoles 1 et 2, est l'éducation interculturelle ou l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne. Ces contenus sont issus d'une exigence de la loi fédérale qui soutient l'intégration de ces thèmes au curriculum scolaire. Le projet de l'école 2 cite aussi les thèmes transversaux des Paramètres curriculaires nationaux (PCN), c'est-à-dire les thèmes considérés fondamentaux et que toutes les disciplines doivent aborder de façon transversale, soit : l'éducation environnementale, l'orientation sexuelle, le travail et la consommation, l'éthique, la santé et la pluralité culturelle. Cela dit, au-delà des matières du curriculum scolaire, toutes les écoles ont des projets spéciaux. Voyons le tableau suivant 27, qui résume ces projets spéciaux :

Tableau 27 - Les projets spéciaux des écoles à l'étude

L'école 1	L'école 2	L'école 3
<p>Salle d'appui</p> <p>Projet thématique ou thèmes générateurs (Paulo Freire)</p> <p>Projet « Plus d'éducation » Activités : portugais, mathématiques, capoeira, jeu d'échec, radio scolaire, groupe de musique, chorale.</p>	<p>Salle d'appui</p> <p>Projet « escargot » Roue de conversation : formation continue à l'école</p> <p>Programme École ouverte Activités : artisanat, boulangerie, karaté, capoeira, soccer, cinéma, théâtre, danse, raconter des histoires</p> <p>Projet « Plus d'éducation » Activités : portugais et mathématiques, jeu d'échec, théâtre, karaté, radio scolaire, tennis de table, volleyball et éducation environnementale.</p>	<p>Salle d'appui</p> <p>Projet d'olympiades de l'école</p> <p>Projet de leçons d'informatique</p> <p>Projet « Plus d'éducation » Activités : portugais, mathématiques, récréation, jardin communautaire, flûte et judo.</p>

La salle d'appui consiste en cours supplémentaires de récupération pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les écoles offrent ce service depuis la réforme de 2000, laquelle a implanté les cycles. La « roue de conversation » est un projet de rencontres de formation continue à l'école. Seule l'école 2 mentionne ce projet. Cependant, nous savons que toutes les écoles sont obligées d'offrir ce projet. Le projet « escargot » vise à appeler les parents des élèves absents afin d'évaluer les motifs du manquement scolaire. Si le problème persiste, le personnel de l'école se doit alors d'appeler le Conseil tutélaire pour visiter les parents et prendre les mesures nécessaires. Ces trois projets font partie de la politique du DMÉ. À leur tour, l'« École ouverte » à la communauté et le projet « Plus d'éducation » sont financés par le Ministère de l'éducation. Le premier offre des activités les fins de semaine à une communauté provenant de milieux défavorisés. Le deuxième propose des activités aux élèves afin d'augmenter le temps dédié aux

études. D'ailleurs, l'école 1 ne manque pas de mentionner le projet thématique ou la façon de travailler par thèmes générateurs selon la pédagogie de Paulo Freire. L'école 3 cite aussi le projet des olympiades de l'école et le projet d'enseignement en informatique.

Une partie commune à tous les projets est l'explicitation de la mission, de la philosophie et des valeurs des écoles. Ces projets peuvent donc se distinguer les uns des autres et assumer la couleur particulière de chaque école. Dans les pages suivantes, nous présentons des tableaux avec la définition de ces aspects dans les projets pédagogiques des écoles.

Tableau 28 - Missions des écoles à l'étude

École 1	<i>Mission de l'école</i> : Former des citoyens critiques et créatifs, conscients de leurs capacités d'interaction et de transformation de la réalité à travers la solidarité et le respect d'autrui.
École 2	<i>Mission de l'école</i> : Nous offrons aux élèves un enseignement de qualité, où chacun bâtit ses connaissances en toute convivialité. Nous encourageons les différentes lectures et interprétations du monde, aussi bien que le comportement respectueux, démocratique et le bien-être collectif. Le processus éducationnel doit être capable de répondre à la diversité humaine, en contribuant à augmenter les opportunités de participation et d'insertion de l'homme et de la femme dans la société. En déclenchant un processus d'appropriation des connaissances, le programme permet donc que le citoyen et la citoyenne deviennent critiques et qu'ils exercent leur citoyenneté, en réfléchissant sur les questions sociales et en cherchant des alternatives de transformation de la réalité.
École 3	<i>Mission de l'école</i> : Construire une structure de qualité avec l'objectif d'assurer la formation d'une conscience critique chez les élèves, les plaçant en tant qu'agents transformateurs de la société et d'eux-mêmes; Chercher à construire une école qui stimule le goût d'apprendre et l'enthousiasme envers le travail à travers un curriculum qui soit le plus cohérent possible avec le contexte et qui aborde les diverses disciplines séparément et en perspective multidisciplinaire, en contemplant des thèmes et des projets; Offrir aux élèves les conditions pour qu'ils deviennent indépendants, préparés à vivre dans la diversité et à participer à la société de manière compétente et responsable.

Bien que les missions des écoles soient définies de différentes façons, nous remarquons plusieurs expressions semblables dans sa mise en mots, notamment des éléments liés à la formation critique, à la transformation sociale et à des valeurs comme : la solidarité, le respect d'autrui, la démocratie, le bien-être collectif, la diversité humaine, la participation sociale, etc. D'ailleurs, la mission de l'école 3 met en évidence la stimulation du plaisir d'apprendre des élèves de même que leur enthousiasme envers le travail.

En ce qui concerne les philosophies des écoles, l'école 2 ne présente pas cette définition dans son projet pédagogique. Nous remarquons que la philosophie de l'école 1 suit la même ligne

de pensée par rapport à la formation pour la citoyenneté et la conscience critique. Elle présente la question du développement des capacités de tous leurs élèves. Nous attirons l'attention sur le fait que la philosophie de l'école 3 aborde la question de la corruption dans la société brésilienne et que, pour changer la société, il faut d'abord changer les personnes. Voyons les philosophies des écoles présentées dans le tableau 29 :

Tableau 29 - Philosophies des écoles à l'étude

École 1	<i>Philosophie de l'école :</i> Préparer l'élève à l'exercice de la pleine citoyenneté, en l'aidant à exercer ses droits et ses responsabilités et devoirs de citoyen conscient et critique. Le préparer à la socialisation dans l'action commune, en lui offrant l'opportunité de développer ses capacités et potentiels.
École 2	<i>Il n'existe pas de philosophie explicitée</i>
École 3	<i>Philosophie de l'école :</i> Fournir une éducation de qualité à partir de l'action collective. Mettre de l'avant que, si nous voulons changer la société corrompue dans laquelle nous vivons, nous devons commencer en changeant les personnes. Cela n'est possible qu'à travers une éducation des élèves qui vise le développement mental, social et psychologique éthique et moral.

Comme nous le savons, l'école enseigne des matières, des contenus, mais elle cherche également à transmettre des valeurs sociales. En ce sens, chaque école explicite, dans son projet pédagogique, les valeurs qui sont considérées comme fondamentales pour la formation des élèves. Nous pouvons les observer dans le tableau 30 suivant.

Tableau 30 - Valeurs des écoles à l'étude

École 1	<i>Valeurs :</i> Nous privilégions, dans l'apprentissage, ces facteurs d'importance fondamentale pour la formation du citoyen : Interactivité : travailler la réalité sociale, en engageant les parents dans le contexte scolaire ; Création de partenariats : valoriser le travail en partenariat, y compris la collaboration entre les enseignants par rapport aux pratiques pédagogiques ; Qualité des services : fournir aux élèves un service de qualité et d'excellence ; Respect du citoyen : respecter la dignité et les droits de chaque personne dans le cadre de la vie scolaire.
École 2	<i>Valeurs :</i> Apprendre à apprendre ; respect, solidarité, discipline, collectivité ; travail unifié et collectif ; créer pour humaniser ; engagement.
École 3	<i>Valeurs :</i> L'école comprend l'importance de travailler les valeurs fondamentales pour la formation de l'individu dans la vie en société, comme : compréhension, fraternité, gratitude, générosité, joie, justice, éthique, discipline, flexibilité, honnêteté, paix, intégrité, responsabilité, partenariat, amour.

Ces tableaux (28, 29 et 30) mettent en évidence les finalités de chaque école. Nous remarquons qu'elles sont en accord avec l'objectif principal de l'enseignement primaire, selon la Loi des directives et des bases de l'éducation nationale (Brésil, 1996), c'est-à-dire la formation de base du citoyen.

Un autre aspect des projets pédagogiques des écoles est qu'ils mentionnent plusieurs documents officiels et lois liés à l'enseignement, par exemple la Loi des directives et des bases de l'éducation nationale (Brésil, 1996), les Paramètres curriculaires nationaux (PCN) (Brésil, 1997), les Matrices curriculaires de référence pour les écoles municipales (Cuiabá, 2011). Cependant, les trois projets pédagogiques ne mentionnent pas le CMÉP de 2012, mais ils citent les objectifs de l'ÉP qui figurent dans les Matrices curriculaires de référence de 2011. Ces matrices sont les bases du curriculum municipal d'éducation physique qui a été publié postérieurement.

En ce qui trait aux événements scolaires, ils font partie de la culture académique de chaque école et, en général, les enseignants en éducation physique ont une participation très importante dans ces événements, car ils organisent les présentations de danse et aussi les jeux sportifs et récréatifs, ou participent à des compétitions à l'extérieur de l'école. Parfois, ils changent leurs routines de cours et adaptent les contenus d'enseignement à ces périodes de fêtes : soit par la création de présentations de danse ou en entraînant les équipes sportives. Dans le tableau 31 suivant, nous présentons les événements spéciaux auxquels les enseignants à l'étude ont participé dans l'année scolaire 2015.

Tableau 31 - Évènements spéciaux des écoles selon les enseignants

L'école 1	L'école 2	L'école 3
E1	E2 et E3	E4
<ul style="list-style-type: none"> - Carnaval - Anniversaire de Cuiabá - Fête des mères - Fête de St-Jean - Fête des pères - Journée de la conscience afro-brésilienne 	<ul style="list-style-type: none"> - Fête des mères - Fête de St Jean - Olympiades de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Fête de St Jean - Olympiades de l'école - Participation aux championnats sportifs municipaux et dans l'État du Mato Grosso*

Comme l'on peut voir, de la mission et des valeurs définies dans les projets pédagogiques des écoles jusqu'aux événements spéciaux, plusieurs éléments encadrent le travail curriculaire, en

plus des caractéristiques propres à chaque milieu scolaire qui composent le contexte où œuvrent les 4 enseignants participants à l'étude.

Après avoir présenté les caractéristiques des écoles, leurs projets pédagogiques et curriculums scolaires, nous abordons maintenant le support de la coordination pédagogique des écoles aux enseignants dans l'implantation du CMÉP et dans leurs travaux pédagogiques.

4.3.2 Le support de la coordination pédagogique

Au Brésil, les écoles comprennent des directeurs ou des directrices, mais également des coordinateurs ou coordinatrices pédagogiques. La direction a un rôle administratif et général, alors que la coordination pédagogique a un rôle plutôt pédagogique et d'appui, entre autres au travail pédagogique et curriculaire des enseignants. Par exemple, la supervision et l'orientation pédagogique du travail enseignant (planification, préparation de matériel pédagogique, évaluation des élèves, projets spéciaux, etc.) est une responsabilité des coordinateurs pédagogiques, qui, en général, possèdent une formation professionnelle en pédagogie et, en ce sens, sont donc enseignants généralistes.

Concernant l'appui de la coordination pédagogique, l'E1 dit qu'elle apprécie le travail de sa coordinatrice. Par exemple, l'E1 planifie ses leçons et doit discuter de ses plans avec la coordinatrice. Lorsque celle-ci n'est pas disponible pour quelque raison que ce soit, l'E1 prend un rendez-vous avec elle à un moment ultérieur. Selon l'E1 :

(...), si j'ai besoin d'aide, elle est toujours prête pour éclairer mes doutes. Elle est très occupée, (...), mais pour tout ce dont nous avons besoin, la coordinatrice se met toujours à notre disposition. Elle est très réceptive, parle avec vous quand vous avez un doute, quand vous avez une crainte; elle nous encourage à la surmonter (**entrevue 1, E1**).

À son tour, l'E2 affirme que les deux coordinatrices pédagogiques de l'école 2 n'ont pas beaucoup de connaissances à propos du domaine de l'ÉP. L'enseignante monte son plan de cours et le montre aux coordinatrices, mais elle ne reçoit pas de rétroactions ou de suggestions. Les coordinatrices vérifient seulement la structure du plan et s'assurent que les enseignants planifient selon le thème générateur interdisciplinaire. « En fait, elles vérifient juste la structure du plan, si

les enseignants sont en train de travailler selon le thème générateur interdisciplinaire choisi pour la période. Toutefois, elles ne vérifient pas si les plans sont corrects, s'il existe une séquence pédagogique pertinente » (**entrevue 1, E2**).

L'E3 a la même perception par rapport aux coordinatrices de l'école 2. Elle croit également qu'elles ne s'y connaissent pas en ÉP et que les enseignants doivent leur expliquer les caractéristiques du curriculum d'ÉP. En outre, les coordinatrices les aident dans la mesure du possible, mais elles observent surtout si la planification est en accord avec le modèle du DMÉ. Néanmoins, elles ne proposent aucune suggestion ou orientation. L'E3 ajoute encore que : « Parfois, on leur envoie le plan et elles [coordinatrices] prennent trop de temps pour donner les rétractions [sur le plan] et j'ai déjà enseigné la leçon [planifiée] ».

L'E4 affirme qu'il ne sait pas si c'est dû à la chance ou au hasard, mais, depuis son entrée en poste en 2000, il a reçu l'appui constant de l'administration scolaire pour ses cours. Selon lui, la coordinatrice actuelle croit que le sport et une pratique de l'ÉP bien orientée apportent des avantages pour les élèves et pour l'école. Selon l'E4, l'appui qu'il reçoit est illimité et la coordinatrice soutient l'enseignant à 100% :

La coordination pédagogique supervise : par exemple, maintenant il existe cette détermination d'un nouveau modèle de planification du DMÉ, elle nous a orienté, appuyé. Elle nous appuie toujours à 100%. Elle est toujours en train de superviser [le travail], mais elle n'interfère pas beaucoup (**Entrevue 1, E4**).

Comme nous venons de le voir, les coordinatrices contribuent au travail curriculaire des enseignants sur certains aspects. Bien que les enseignants apprécient leur appui, celui-ci est toutefois limité, car elles ne possèdent pas une formation en éducation physique et ne maîtrisent pas les spécificités de ce domaine. Nous venons d'aborder le rôle de la coordination pédagogique et l'opinion des enseignants par rapport au travail de supervision de la coordination pédagogique de leurs écoles. Nous allons maintenant présenter la perception des enseignants en ce qui concerne le climat de travail et les échanges d'expérience entre collègues au sein de l'école.

4.3.3 Le climat de travail à l'école

Si l'appui de la coordination semble important aux yeux des enseignants, le climat de travail le semble tout autant. Dans ce qui suit, nous nous attardons sur leurs perceptions du climat de travail et du travail collectif (avec d'autres enseignants) dans les écoles, qui font aussi partie des facteurs contextuels, lesquels, selon Tardif et Lessard (1999) influent sur le travail des enseignants.

L'E1 estime que le climat de travail dans son école est paisible et harmonieux. L'équipe travaille ensemble lors d'évènements spéciaux; elle échange du matériel et développe des projets, soit à partir de dates commémoratives ou alors liés à un thème générateur, en suivant une même ligne pédagogique.

On travaille toujours en collaboration dans les évènements de l'école. Les enseignants échangent du matériel [pédagogique]. Quand il y a des projets, on a l'habitude de parler « le même langage » [cela veut dire, travailler en collaboration]. (...), on travaille toujours ensemble, dans la même ligne pédagogique, soit dans les fêtes [scolaires] ou dans les thèmes générateurs [interdisciplinaires] qui sont choisis pour les sessions. (...). **(Entrevue 1, E1).**

Ainsi, à son avis, le travail collectif et les échanges d'expériences et d'informations avec ses collègues enseignants sont omniprésents.

Pour l'E2, l'ambiance de travail à l'école 2 est satisfaisante. Elle affirme qu'elle a une bonne relation avec tous les enseignants et fonctionnaires, particulièrement avec les enseignants d'ÉP. Selon elle, « il est nécessaire d'entretenir une bonne relation avec ses collègues afin de travailler à trois dans un même terrain sportif », c'est-à-dire de partager le terrain et le matériel pédagogique. Concernant le travail collectif, il existe surtout entre les enseignants en ÉP; aussi avec les autres enseignants, mais seulement quand il y a un intérêt de leur part de développer un projet ou un évènement ensemble. Par rapport aux échanges d'expériences, l'E2 souligne que :

(...) cette année, c'est parfait : on s'assoit, on expose nos idées de ce qu'on va planifier et on discute alors pour voir si on est d'accord ou pas. Il y a juste une enseignante qui n'aime pas travailler en équipe, mais tous les autres travaillent ensemble, soit dans la

planification annuelle ou maintenant dans les plans de session et bimensuels. (...). **(Entrevue 1, E2).**

À son tour, l'E3 estime que le climat de travail est agréable, mais dans le passé, ils ont eu certaines difficultés à l'école parce que la directrice était en congé maladie et il y a eu beaucoup de conflits entre les enseignants et les fonctionnaires. En effet : « C'est un milieu très grand : nous sommes plus de 100 enseignants et fonctionnaires, c'est beaucoup de monde! Alors, les règles doivent être très claires! Mais il existe une bonne ambiance pour travailler, les personnes sont de bonne humeur et extraverties! ». En outre, par rapport au travail collectif, l'E3 estime que :

Alors, je pense que les enseignants s'aident. Ils travaillent en équipe, mais il y en a toujours certains qui ne veulent pas s'engager ou qui disent : « Ah, cela n'est pas de ma responsabilité, que l'autre enseignant le fasse! » Mais on ne peut pas mettre cet exemple comme un « évènement »; on ne peut pas le généraliser (...) **(Entrevue 1, E3).**

Cependant, dans les fêtes de l'école, le travail est largement effectué par les enseignants d'ÉP, mais l'E3 cherche à impliquer les autres enseignants dans l'organisation des évènements scolaires. En ce qui concerne les échanges, l'E3 affirme qu'il existe surtout entre les enseignants en ÉP : « au moment de la planification, on est toujours ensemble [les enseignants d'ÉP], en échangeant et en s'aidant », dit-elle.

À son tour, l'E4 atteste que l'équipe d'enseignants de l'école 3 est stable depuis l'année 2000. Quelques enseignants se sont rajoutés à l'équipe depuis, bien que peu de rotation de personnel ait eu lieu. Selon lui, la régularité du personnel facilite le travail, car les enseignants connaissent bien les élèves, leurs parents et leurs collègues de travail. Il considère le climat de travail agréable, puisque tout le monde a la liberté de discuter de questions avec la direction de l'école. En ce qui concerne le travail collectif, il affirme que les enseignants sont très participatifs et collaborent grandement. Il souligne l'exemple suivant :

Dans nos olympiades, c'est très cool! Les enseignants aident beaucoup, (...), c'est fatigant, mais c'est très agréable de travailler. (...). Par exemple, chaque enseignant est responsable d'une équipe : il y a l'enseignante qui est entraîneuse; elle prépare les élèves pour danser, les prépare pour rentrer [dans le défilé]. (...), tous les fonctionnaires participent! Il existe plusieurs moments comme cela, dans nos fêtes scolaires, chacun

contribuant à sa façon, mais l'ambiance de travail de cette école est très agréable! (entrevue 1, E4).

Nous venons de présenter les facteurs contextuels du travail curriculaire, notamment les projets pédagogiques et curriculum des écoles, l'opinion sur le travail de la coordination pédagogique de l'école dans la supervision et le soutien des enseignants et la perception du climat de travail ainsi que du travail collectif dans les trois établissements selon les dires des quatre enseignants. Nous examinons maintenant les facteurs personnels qui peuvent influencer le travail curriculaire des enseignants.

4.4 Les facteurs personnels du travail curriculaire

Dans cette section, nous présentons les facteurs personnels du travail curriculaire. Nous mettons l'accent sur l'expérience et la formation des enseignants, leurs connaissances de la matière, des élèves et des programmes, aussi bien que sur leur personnalité.

Il convient de souligner que ces aspects font partie des facteurs personnels qui influent le travail curriculaire (Tardif et Lessard, 1999), car l'expérience aide les enseignants dans l'adaptation et la flexibilité vis-à-vis du curriculum. Grâce à l'expérience et en fonction des contraintes temporelles et situationnelles, les enseignants développent une conception plus réaliste du programme et de ses exigences. De plus, la connaissance des programmes permet à l'enseignant de faire la distinction entre l'essentiel et l'accessoire. Enfin, la personnalité de l'enseignant lui permet de mettre sur pied des projets spéciaux, des stratégies pédagogiques selon ses intérêts et connaissances et, en ce sens, ils « collent » le curriculum à ce qu'ils aiment faire. L'expérience est en lien avec l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. Dans ce qui suit, nous décrirons ces facteurs. Dans la discussion des résultats, nous reviendrons sur ces facteurs, car nous souhaitons vérifier s'ils ont une influence, et dans quelle mesure, sur le travail curriculaire en ÉP.

4.4.1 L'expérience des enseignants

L'expérience des enseignants ne se résume pas à leur expérience en enseignement. Ici, nous remontons à certaines expériences qui ont marqué les enseignants lorsqu'ils étaient élèves ou lors de leur formation initiale. En fait, comme plusieurs études l'ont mis en évidence, autant les expériences professionnelles (formation initiale, formation continue, expériences de travail dans différentes écoles, etc.) que préprofessionnelles (familiale, scolaire, sportive, etc.) contribuent à forger l'enseignant et sa manière d'enseigner (Borges, 1998 et 2004; Tardif, 1995; Tardif et Lessard, 1999). Ces expériences, selon les enseignants que nous avons interviewés lors de l'entretien 1, semblent avoir une influence sur la manière dont ils enseignent aujourd'hui et du même coup sur leur travail curriculaire.

L'E1 enseigne à l'école 1 depuis deux ans et elle a un contrat permanent. Quand elle était adolescente, elle a eu un bon professeur d'ÉP qui diversifiait les contenus. Qui plus est, elle a grandi dans un milieu sportif et elle s'impliquait, avec sa famille, dans les activités sportives. Concernant sa formation professionnelle, l'E1 a fait sa formation initiale en ÉP entre 2009 et 2012 dans une université privée. Elle considère que sa formation professionnelle a été adéquate :

Je la considère adéquate et suffisante parce que ça dépend beaucoup de ce qu'on va rechercher. Parce que tout ce que je fais à l'école aujourd'hui - la planification annuelle, le plan de leçon - c'est le modèle que j'ai appris à la faculté et il est actuel. (...), mais il y a quelques domaines où vous ne réussissez pas à trouver une séquence [de connaissances], il pourrait y avoir plus de cours ou plus de temps pour vous en apprendre plus (**entrevue 1, E1**).

L'E1 souligne encore qu'elle a eu de bons professeurs à l'université et qu'ils ont été une source d'inspiration. Elle ajoute cependant qu'il y avait des faiblesses dans certains domaines, c'est-à-dire un manque de temps dans la formation professionnelle pour approfondir certaines facettes du métier. D'ailleurs, par rapport aux principaux défauts de la formation, l'E1 croit qu'il devrait y avoir plus de cours pratiques²¹, les didactiques étant principalement théoriques. Soulignons, cependant, que cette enseignante est spécialisée en aquagym et en natation.

²¹ Les cours pratiques sont liés aux différents moyens d'action ou disciplines sportives, ou gymniques, ou à la lutte, aux activités expressives et rythmiques, bref, tous les moyens d'action qui peuvent constituer des contenus d'enseignement d'éducation physique.

D'ailleurs, en plus du travail à l'école, elle enseigne la natation et l'aquagym dans un club et possède un diplôme d'étude supérieure spécialisée (D.E.S.S.) dans ce domaine.

L'E2 enseigne à l'école 2 depuis deux ans et elle est sous contrat temporaire. Lorsqu'elle était enfant, elle possédait peu d'habiletés dans les cours d'ÉP, étant trop grande et sans coordination motrice. Cependant, lorsqu'elle a commencé le secondaire, elle a fait partie de l'équipe scolaire de basketball. L'E2 a suivi sa formation initiale dans la même faculté d'ÉP que l'E1, entre 2007 et 2011. Le programme suivi était de *licenciatura plena*²². Elle a bien aimé ce programme, qui contenait de bons et de mauvais professeurs. Selon elle, toutefois, chaque étudiant a la responsabilité de fournir un effort individuel de recherche et d'apprentissage pour sa propre formation professionnelle. Par rapport à sa formation, l'E2 trouve qu'elle n'a pas été assez longue et que certains contenus méritaient d'être davantage développés, notamment en ce qui a trait aux disciplines de danse et de lutte qui nécessiteraient plus de pratique. De fait, elle croit que la partie pratique de sa formation a été insuffisante :

Quand l'université s'est terminée, il me semblait que je ne savais rien. Je me demandais : « Et maintenant, qu'est-ce que je vais faire? J'ai étudié quatre ans, j'ai obtenu de bonnes notes, mais, et maintenant? » J'avais un nœud dans l'estomac : « Est-ce que j'allais réussir ou non? » **(Entrevue 1 avec l'E2).**

Par ailleurs, l'E2 est spécialiste (D.E.S.S.) en éducation adaptée aux élèves ayant un handicap. Elle a eu aussi une expérience en tant qu'enseignante dans l'éducation des jeunes et des adultes.

L'E3 a un poste permanent à l'école 2 depuis 15 ans. Elle explique que, depuis son plus jeune âge, sa mère l'a encouragée à s'intéresser à la natation et au ballet. Elle a suivi sa formation initiale en ÉP dans une université publique entre 1992 et 1996. Le programme était de *licenciatura plena*, mais il était très centré sur les sports, basé principalement sur la performance et le rendement sportifs et ne contenait pas une orientation plus globale et humaniste.

Par exemple, dans l'athlétisme, on devait courir et sauter sous le soleil fort. On pouvait amener les enfants d'une école à la piste [d'athlétisme] pour les observer, pour faire des

²² *Licenciatura plena* correspond au baccalauréat à l'enseignement au Brésil, d'une durée de 3 à 4 ans.

exercices avec eux, comme si c'était un pré-stage. (...). Je n'étais pas très bonne dans la performance sportive, dans les compétitions : je n'ai jamais été très compétitive. Je trouve que cette exigence de la performance n'est pas nécessaire **(entrevue 1, E3)**.

Malgré cela, elle considère que cette formation a eu des impacts positifs sur sa formation professionnelle et elle la compare à un tamis : certaines choses restent dans le filet de l'apprentissage alors que d'autres, moins importantes ou inutiles, s'échappent. D'ailleurs, l'E3 est spécialiste en danse à l'école (D.E.S.S.) et elle a déjà enseigné dans des écoles privées, dans des clubs de natation et elle a été professeure chargée de cours à l'université.

L'E4 enseigne à l'école 3 depuis 15 ans et il a un poste permanent. Quand il était adolescent, il jouait au basketball à l'école, mais l'équipe s'est dissoute et il a commencé à jouer au volleyball. Il rapporte qu'il a eu de bons entraîneurs sportifs. D'ailleurs, l'enseignant E4 affirme qu'il a été un athlète dédié et que ses parents l'ont fortement encouragé à pratiquer le sport. L'E4 a suivi sa formation initiale en ÉP entre 1994 et 1997, dans la même faculté publique que l'E3, dont le curriculum est centré sur le sport et comprend beaucoup de pratiques sportives. Selon lui, il serait souhaitable d'ajouter de nouveaux contenus à la formation initiale en éducation physique :

Je trouve qu'il faudrait ajouter d'autres contenus [au curriculum de la formation professionnel], plus en accord avec la nouvelle éducation physique. Aujourd'hui, il y a l'inclusion [des élèves ayant des handicaps], je trouve qu'il devrait y avoir une discipline dans la faculté d'ÉP pour nous aider à travailler mieux avec cette inclusion des élèves ayant des handicaps. Ajouter l'aspect ludique et du plaisir du jeu, pour la pratique sportive. (...). **(entrevue 1, E4)**.

Malgré cela, il croit que la base de connaissances dont il a bénéficié dans le cadre de son programme de formation initiale était très importante. De plus, l'E4 enseigne ÉP au secondaire dans une autre école publique et il a déjà été chargé de cours à l'université.

Dans le tableau 32 suivant, nous présentons une synthèse des expériences marquantes, selon les dires des enseignants, soit leurs expériences préprofessionnelles et professionnelles :

Tableau 32 - Expérience des enseignants

	E1	E2	E3	E4
Formation préprofessionnelle	Elle a participé au sport communautaire. Elle a eu un bon prof d'ÉP et il y a des profs dans sa famille.	Elle aimait jouer avec les enfants. Elle est grande et n'avait pas beaucoup d'habiletés en ÉP, mais elle a joué au basketball.	Elle a suivi des cours de ballet et de natation. Sa mère était enseignante et l'encourageait à faire du sport et des activités artistiques.	Il était athlète professionnel de volleyball. Ses parents l'encourageaient à faire du sport.
Formation professionnelle	Université privée, 2012 Elle la considère adéquate et suffisante	Université privée, 2012 Elle considère que sa formation a été insuffisante	Université publique, 1996 Le curriculum était centré sur le sport et performance	Université publique, 1997 Le curriculum était centré sur le sport
D.E.S.S.	Activités physiques aquatiques	Éducation adaptée aux élèves handicapés	Éducation physique et danse	1. Sciences du mouvement humain 2. Jeux sportifs
Maîtrise	Non	Non	Non	Oui, en sciences du sport
Autres expériences professionnelles	Enseigne natation et aquagym dans un club	Elle a déjà enseigné à l'éducation des adultes	Elle a enseigné dans des écoles privées, clubs de natation et elle a été professeure à l'université	Il enseigne dans une école secondaire. Il a été chargé de cours à l'université

Nous venons de décrire l'expérience des quatre enseignants participant à l'étude, notamment leurs formations préprofessionnelle, professionnelle et autres expériences de travail. Nous présentons maintenant leurs connaissances de la matière, du curriculum et des élèves.

4.4.2 Les connaissances de la matière, du curriculum et des élèves

La connaissance des contenus et de la matière à enseigner est très importante pour la plupart des enseignants, aussi bien que leur aisance à les enseigner. Dans la même lignée, la connaissance du curriculum et des élèves est très valorisée par les enseignants (Shulman, 1986 et 1987; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Gauthier et al., 1998; Lüdke et al., 2001; Tardif, 2007;). En fait, leur travail curriculaire semble en dépendre et largement s'appuyer sur ces connaissances (Tardif et Lessard, 1999). Les enseignants participant à notre étude suivent cette règle. Nous abordons dans la prochaine séquence leur perception de leurs connaissances des contenus, du curriculum et des élèves respectivement.

Par rapport aux connaissances de la matière d'ÉP, plus spécifiquement ses contenus, l'E1 affirme connaître la base de chaque contenu. Toutefois, elle souligne qu'il est évident qu'elle maîtrise certains contenus plus que d'autres, mais elle cherche à tous les enseigner.

C'est sûr qu'il y a des contenus que vous maîtrisez plus et vous avez une identification plus grande qu'avec d'autres. Et peut-être que l'effet de l'enseignement va être meilleur, parce que vous avez des affinités. Mais ce n'est pas parce que vous ne les maîtrisez pas que vous allez supprimer ces contenus. Alors, vous devez chercher une autre façon de les approcher dans vos leçons. Je cherche à diversifier, même dans les contenus qu'on ne maîtrise pas, (...). **(entrevue 1, E1)**.

Par exemple, bien qu'elle ne maîtrise pas beaucoup la gymnastique et les luttes, elle cherche à ajouter des activités de ces contenus dans son enseignement, dans une perspective ludique. Elle tente aussi d'inclure de nouvelles activités et de faire preuve de créativité.

À son tour, l'E2 avoue qu'elle n'a aucune capacité en danse. Elle cherche à l'enseigner, mais elle a de la difficulté avec ce contenu et avec les luttes. Cependant, elle a appris d'autres possibilités d'enseigner la danse lors de la formation continue. Elle a beaucoup plus de facilité à enseigner les jeux et elle adore la gymnastique; ces deux contenus sont ses cours préférés. En dépit de son manque d'expérience en gymnastique, elle croit que ce contenu, puisqu'il est vaste, permet à l'enseignant de développer plusieurs activités. Selon elle, la préférence des enseignants sur les contenus influence la pratique. Par exemple, elle hésite avec les contenus concernant la danse, car elle n'a pas beaucoup de capacité en la matière. Alors, elle pense : « Est-ce que je vais réussir à l'expliquer? Est-ce que je vais réussir à leur montrer ce qui est réellement plus important? »

Les contenus que l'E3 aime enseigner sont la danse, les jeux, les connaissances sur le corps et la gymnastique. Toutefois, la difficulté dans l'enseignement de la gymnastique est que le matériel pédagogique est insuffisant et inapproprié. Elle a beaucoup de mal avec le contenu du cours de lutte, car elle n'a jamais suivi ce cours à l'université. Elle participe aux rencontres de formation continue et remarque qu'il est possible d'enseigner des jeux d'attaque et de défense dans le but de provoquer le déséquilibre d'autrui. Qui plus est, elle remarque que :

Je ne suis pas très sportive, mais je me dois d'expérimenter ce monde du sport avec eux. Alors, dans le contenu sportif, j'aborde beaucoup les jeux coopératifs et pré-sportifs. J'ai toujours eu de la difficulté avec la règle du ballon chasseur qui dit que l'élève qui est touché par le ballon sort du jeu! Franchement, l'élève qui a le moins de compétence est celui qui a besoin de plus de pratique et il doit sortir? (...) (**entrevue 1, E3**).

Quant à l'E4, il est un ex-athlète professionnel de volleyball et possède une grande expérience sportive. Il préfère les jeux et les sports adaptés au contexte scolaire, avec des règles modifiées et construites par eux-mêmes, enseignant et élèves.

Ma préférence [de contenu] sont les jeux et je crois que notre approche à l'école favorise le développement moteur [des élèves]. Cette capacité de se lier à nos collègues, la coexistence entre garçons et filles; enfin, ils apportent des bienfaits pour la formation de l'enfant et la préparation pour la vie adulte. Je trouve que les jeux apportent cet objectif de former des hommes et des femmes qui soient capables de pratiquer les sports de façon autonome dans l'avenir (**entrevue 1, E4**).

Selon lui, le plus grand défi se trouve dans l'enseignement des danses et des luttes qu'il maîtrise moins. Cependant, un enseignant spécialiste en judo enseigne dans un projet sportif à son école et il peut lui demander conseil. Par rapport à la danse, il affirme qu'il obtenait la moyenne dans le cours de danse à l'université, bien qu'il ait toujours eu de la difficulté avec le rythme et la danse en général. Pour pallier ce manque, il invite les élèves plus compétents à créer les chorégraphies et à les enseigner à leurs collègues.

Nous présentons dans le tableau 33 ci-dessous une synthèse des connaissances que les enseignants disent maîtriser, maîtriser peu ou pas par rapport aux contenus à enseigner en éducation physique :

Tableau 33 - La connaissance de la matière

	Connaissance de la matière
E1	Elle maîtrise les bases de chaque contenu et cherche à tous les enseigner. Elle trouve les contenus des luttes et des sports plus difficiles à enseigner parce qu'elle en maîtrise moins.
E2	Elle aime la gymnastique et les jeux, mais a de la difficulté avec la danse et les luttes. Elle participe à la formation continue. Quand elle éprouve de l'insécurité, elle n'inclue pas le contenu dans sa planification.
E3	Elle aime la danse, les jeux, la gymnastique et les connaissances sur le corps. Elle a de la difficulté avec les luttes, car elle n'a jamais suivi de cours à l'université. Le manque de matériel complique l'enseignement de la gymnastique.
E4	Il préfère les sports adaptés au contexte scolaire et les jeux. Il a de la difficulté avec les luttes et la danse. Il utilise positivement les élèves qui savent danser pour l'aider.

En ce qui concerne la connaissance du curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP), l'E1 affirme qu'elle aime travailler en accord avec celui-ci, car il contient tous les contenus du domaine, la façon de faire la planification, les groupes d'âge et les problématiques que l'enseignant et les élèves rencontrent. En outre, selon elle, lorsqu'il y a un retour positif sur une activité développée en classe, cela motive à faire un travail différentiel d'excellence. Cependant, elle souligne qu'il serait intéressant que le livre contienne un complément avec des récits d'expériences et qu'il faudrait améliorer la partie sur l'évaluation des élèves.

La partie d'évaluation en éducation physique, je trouve qu'elle pourrait être un peu plus complète. Comme on a quelques modèles [de planification], il pourrait contenir quelques modèles d'évaluation des élèves. (...). Bien sûr que chaque enseignant va y imprimer son « visage » et son « âme » (**entrevue 1, E1**).

À son tour, l'E2 croit que le CMÉP est pertinent, notamment pour elle, qui ne possède pas beaucoup d'expérience. Le curriculum est d'autant plus important puisqu'il fournit une orientation par rapport aux contenus. D'ailleurs, ce curriculum contribue à améliorer les leçons, surtout par rapport aux échanges d'expérience dans la formation continue. Elle dénote qu'au-delà du contenu, les références bibliographiques sont également utiles aux enseignants. Elle ajoute : « Je trouve aussi qu'avec le livre du CMÉP, on est en train de faire plus de recherche; on cherche plus, on est plus ouverts ».

L'E3 considère que le CMÉP est positif et qu'il est une belle initiative du DMÉ et de l'UFMT. Il est excellent pour les enseignants qui ont « embrassé » la cause, car il facilite la planification, et on perçoit le résultat dans la pratique. Avant, chaque enseignant enseignait le curriculum à sa façon. Maintenant, si un élève étudie avec un enseignant qui utilise le nouveau curriculum puis change d'école, il y aura une continuité dans ses études et il ne devra pas tout reprendre à zéro. Or, un élève qui finit la 9^e année aura un bagage de contenus plus grand et diversifié. Cependant, l'E3 souligne que :

Bien sûr qu'on ne peut pas se limiter au livre, qui a quelques leçons comme exemple, (...). Mais il représente une stratégie, (...). Cela m'a encouragée à chercher une autre danse régionale dans le même profil. J'ai pensé : « Cool, elle [auteure] l'a abordée de cette façon; je ne travaille pas comme ça! Elle l'a organisée de cette manière; c'est intéressant la stratégie qu'elle a utilisée! (...). Alors, il existe des trucs, des tactiques

d'enseignement, de travail, qui permet l'échange d'informations; voir comment d'autres font est enrichissant (**entrevue 1, E3**).

À son tour, l'E4 considère que le CMÉP est intéressant, surtout parce que les enseignants ont contribué à l'élaboration du livre avec leurs expériences. Il a participé à quelques réunions, et il se plaint que quelques-unes de ses propositions n'ont pas été acceptées. Cela pourrait, selon lui, être dû au fait que la proposition du cours d'ÉP de son école soit un peu différente de la réalité des autres écoles. L'E4 croit que le nouveau curriculum contribue à l'amélioration des leçons d'ÉP, notamment pour les enseignants novices : « Il y a des enseignants débutants; pour cela, [le CMÉP] est un pas très important, c'est un matériel sur lequel ils peuvent s'appuyer pour réussir à élaborer leur répertoire [de contenus, d'activités], pour faire leur planification, pour avoir un canevas initial ». En outre, ayant lu le livre, il cherche à l'appliquer en l'adaptant à son contexte scolaire. En ce sens, le curriculum est le « coup d'envoi » initial pour restructurer et repenser l'ÉP dans les écoles.

Dans le tableau 34 suivant, nous présentons un résumé de l'opinion des enseignants par rapport au CMÉP.

Tableau 34 - L'opinion sur le CMÉP

E1	Il couvre tous les contenus, comment planifier, les groupes d'âge. Il devrait toutefois contenir une partie avec des récits d'expérience et aborder davantage l'évaluation, présenter des exemples.
E2	Il est bien et donne une base pour le travail avec les contenus, principalement pour elle, qui n'a pas beaucoup d'expérience. Il possède une structure des contenus et d'autres références bibliographiques pour une recherche ultérieure, au besoin.
E3	Il est positif et les résultats sont bons. Il facilite la planification des leçons et on y trouve une systématisation des contenus. Elle croit que les élèves sortiront de l'école avec un plus grand bagage de connaissances sur les mouvements corporels.
E4	Il le trouve intéressant et souligne la participation des enseignants dans son élaboration. Il ajoute toutefois que ses suggestions n'ont pas été acceptées. C'est un matériel d'appui. Il est important, surtout pour les novices. Il en utilise quelques parties dans sa planification.

En bref, les quatre enseignants possèdent une opinion positive sur le nouveau curriculum. Cependant, les enseignants E1, E2 et E3 semblent valoriser davantage le nouveau curriculum. L'E4 garde ses distances tout en admettant sa valeur pour les enseignants novices.

La connaissance des élèves est une catégorie large : elle peut couvrir autant les connaissances théoriques psychologiques ou sociologiques sur les élèves, comme la connaissance des élèves que l'enseignant rencontre dans son quotidien (Tremblay-Gagnon, 2017). Ici, nous

nous attardons notamment sur la perception que les enseignants ont de la connaissance des élèves auxquels ils enseignent.

En ce qui concerne la connaissance des élèves, c'était la première fois que l'E1 enseignait à ce groupe de la 4^e année. Son temps d'expérience d'enseignement avec eux était de quatre mois au début de la recherche. L'E1 atteste qu'elle a des groupes d'élèves qui ont certaines résistances pour certains contenus des cours d'ÉP, alors que d'autres sont plus ouverts. Parfois, quelques élèves refusent de participer à une activité et changent d'idée lorsqu'ils constatent que l'activité est « cool ». Selon l'E1 :

On ne peut pas imposer. Mais je crois que j'ai appris avec eux : à respecter les limites de chacun, les peurs de chacun, proposer pour lui, montrer que je suis là et que je vais l'aider, que je vais le faciliter, mais je dépends d'eux aussi. Ils ont besoin d'accepter : je ne peux pas les obliger à participer. Quand il voudra, je serai là à sa disposition pour enseigner, mais sans imposer, sans les obliger (**entrevue 1, E1**).

En outre, elle permet ainsi à l'élève d'observer la leçon tout en sachant qu'il changera ensuite d'idée et voudra y participer. D'autre part, lorsqu'un élève ne participe pas à la leçon, l'E1 cherche à se rapprocher de lui et à l'encourager.

À son tour, le temps d'expérience de l'E2 avec la 4^e année était de quatre mois en 2015, mais en 2013 elle a enseigné pour ce groupe quand ils étaient à la 2^e année.

Ils ont été mes élèves en 2013. Ils étaient plus calmes et participatifs. Cette année, je ne sais pas si est à cause de l'âge, de l'adolescence qui s'approche, mais ils sont un peu rebelles et beaucoup d'intimidation a lieu. (...). Ils n'aiment pas beaucoup le contact physique; les garçons s'éloignent toujours des filles. Mais, d'un autre côté, ils adorent le soccer et sont très réceptifs par rapport aux nouvelles activités (**entrevue 1, E2**).

En ce qui a trait à leur capacité d'attention, ses élèves semblent parfois dispersés, notamment lorsqu'ils regardent les élèves d'autres classes avec lesquels ils partagent le même terrain sportif. En outre, son groupe comprend deux élèves handicapés et cela fait en sorte qu'elle a besoin d'adapter les activités afin qu'ils puissent y participer.

Le temps d'expérience de l'E3 avec le groupe de la 6^e année au début de la recherche était de quatre mois; elle a cependant enseigné à quelques élèves de ce groupe dans les années antérieures²³. En outre, la plus grande partie de son expérience à l'école était avec le préscolaire et le 1^{er} cycle (1^{re}, 2^e et 3^e année), mais après la naissance de ses enfants, elle a changé de niveau pour le 2^e cycle (4^e, 5^e e 6^e année). Concernant sa perception des élèves de 6^e, l'E3 dit que :

Je perçois qu'ils sont des enfants en santé, agités et aiment les leçons pratiques d'ÉP. Ils sont très participatifs, à quelques exceptions près. J'ai aussi des élèves qui ne participent pas. Le problème le plus important est l'indiscipline de quelques élèves qui dérangent la leçon et attirent l'attention. Ils sont dans la phase de début de l'adolescence, alors il y a les hormones qui commencent à émerger (**entrevue 1, E3**).

Qui plus est, selon l'E3, l'indiscipline de cette classe est un défi de taille. Elle tente d'utiliser diverses stratégies et de négocier la volonté de jouer au soccer des élèves en échange de plus d'attention en classe. Elle doit ainsi faire preuve de présence d'esprit, de lucidité et de calme.

L'E4, quant à lui, travaille à l'école 3 depuis plusieurs années et il connaît bien les élèves. Au début de la recherche, cela faisait deux ans complets et quatre mois qu'il enseignait à ce groupe-classe de façon continue. De façon générale, il les considère éduqués. Ceux-ci aiment les leçons d'ÉP et sont très participatifs et agités. Par ailleurs, il préfère travailler avec des groupes agités : « Franchement, je n'aime pas les groupes tranquilles : quand le groupe est tranquille, il ne semble pas y avoir de plaisir. Lorsqu'ils sont agités, je trouve qu'ils montrent leur appréciation, ils participent davantage ». Selon lui, peut-être que le style de l'ÉP à l'école est ce qui favorise la participation des élèves. Il affirme que presque 100% des élèves participent aux leçons et qu'ils aiment les cours.

En bref, nous trouvons une synthèse des perceptions des élèves par les enseignants dans le tableau 35 ci-après.

²³ Le groupe de la 6^e étudiait en 2015 dans la période du matin, mais en 2014 l'E3 a enseigné pour les groupes de l'après-midi.

Tableau 35 - La perception des élèves par les enseignants

	E1	E2	E3	E4
Groupe observé	4 ^e année	4 ^e année	6 ^e année	6 ^e année
Général	Quelques élèves sont un peu réticents.	Groupe difficile, séparé par genre. Réceptifs, parfois rebelles et dispersés.	Bonne santé, agités et aiment jouer. Quelques-uns sont indisciplinés et peu participatifs.	Participatifs, bien éduqués et agités. Aiment l'éducation physique.
Temps d'expérience avec le groupe observé	Quatre mois	Quatre mois, mais elle avait enseigné pour ce groupe un an complet en 2013	Quatre mois, mais dans les années précédentes elle a enseigné pour quelques élèves de cette classe.	Deux ans et quatre mois

Nous venons de présenter les connaissances des enseignants par rapport à la matière, au curriculum et à leurs élèves. Nous avons constaté que le niveau de maîtrise des contenus du curriculum est différent parmi les enseignants : il y en a certains qu'ils maîtrisent plus et d'autres qu'ils maîtrisent moins. En outre, ils ont des préférences par rapport aux contenus à enseigner. Les quatre enseignants ont une perception positive du CMÉP, qui les aide dans la réalisation du travail pédagogique et curriculaire. Cependant, l'E4 le trouve plus important pour les enseignants novices. De plus, les enseignants ont pointé les caractéristiques des groupes d'élèves observés, soit par rapport au niveau de participation dans les leçons ou quelques problèmes d'indiscipline ou de résistance par rapport à certains contenus.

En continuité, nous aborderons la personnalité et l'image de soi en tant qu'enseignants, selon leurs propres perceptions, en présupposant que ces facteurs influencent la pratique pédagogique et le travail enseignant.

4.4.3 La personnalité et l'image de soi en tant qu'enseignant

Lors de l'entrevue 1, au début de la recherche, nous avons demandé aux enseignants s'ils trouvaient que leurs personnalités influençaient leur façon d'enseigner. Selon Tardif (2005), la personnalité des enseignants, c'est-à-dire leurs manières d'être, leur style, leurs prises de position, leur autorité, leur charisme, etc., constitue un élément central dans les interactions avec les élèves.

En ce sens, l'E1 affirme qu'elle prend soin des élèves, voire qu'elle peut devenir surprotectrice. Cette caractéristique fait en sorte qu'elle devient un peu ennuyante parce qu'elle veut trop les aider et se préoccupe de leur sécurité. Elle trouve que cela influence sa pratique et elle cherche à contrôler son attitude pour diminuer les interférences. Parfois, elle propose un problème à résoudre aux élèves et s'aperçoit alors qu'elle voudrait leur donner la réponse. Comme elle s'en rend compte, elle se retient et laisse les élèves résoudre eux-mêmes le problème. D'ailleurs, il est important pour elle d'encourager fortement ses élèves à l'autonomie. Par exemple, selon l'E1 : « Ils [les élèves] disent « ah, je ne suis pas capable! ». Je dis : « Si tu ne le fais jamais, tu ne vas pas apprendre; bientôt, tu seras un expert! » Je les encourage. Mais je me surveille pour ne pas les influencer dans les résolutions des pratiques. » Enfin, une autre caractéristique qui ressort de sa personnalité est d'être très méthodique²⁴.

À son tour, l'E2 confirme que sa personnalité influence sa pratique, voire la façon de s'habiller de ses élèves. En effet, elle remarque que les élèves veulent copier son style vestimentaire. Elle affirme également qu'elle n'est pas une enseignante très douce, peut-être même est-elle un peu dure avec les élèves, mais ces derniers l'apprécient. D'ailleurs, elle les encourage à participer aux leçons et elle est très observatrice de son groupe d'élèves.

Je ne suis pas une enseignante très douce, mais ils m'aiment. Je suis un peu dure, peut-être plus dure que les autres profs. Je ne sais pas pourquoi ils m'aiment! (rires) (...). L'enfant dit : « Ah, je ne veux pas participer! » Je dis : « Mais tu viens à l'école et ne veux pas participer. » Ils disent : « Je ne suis pas capable! » Je dis : « Tu es capable! Il faut essayer! » J'observe beaucoup les enfants. Il y a des enfants qui arrivent avec la fièvre ou avec un hématome. (...). Je pense comme ça : « Qu'est-ce qui se passe avec cet enfant aujourd'hui? C'est un enfant participatif et souriant et aujourd'hui il est triste, il est sensible, il pleure » (**entrevue 1, E2**).

L'E2 affirme également qu'elle aime beaucoup les enfants et qu'il est gratifiant les voir apprendre et grandir. Cela lui donne beaucoup de plaisir et de valorisation à enseigner.

L'E3, quant à elle, estime que :

²⁴ Cette information est issue du tour de parole 72, lors de la séance d'autoconfrontation croisée avec l'E1.

Je suis très affectueuse avec les élèves; j'aime le contact physique avec eux, je fais preuve de respect et de politesse envers eux et j'attends le même traitement en retour. Lorsqu'un élève ne se sent pas très bien, je vais parler avec lui, je cherche à savoir pourquoi et je l'encourage à se joindre au groupe **(entrevue 1, E1)**.

En outre, elle ne cherche pas à s'opposer aux élèves, mais à se rapprocher d'eux et à les encourager à participer aux activités proposées. Elle perçoit aussi que les élèves n'aiment pas que les enseignants soient froids et hargneux envers eux.

L'E4 croit que sa personnalité méthodique influence sa manière d'enseigner. Il est l'un des premiers à arriver à l'école; il aime que les choses fonctionnent, il établit des règles et s'assure que les élèves les respectent. Il croit qu'en faisant figure d'autorité, il est un exemple pour les élèves qui sont conditionnés à apprendre dans le respect des règlements. Comme il enseigne à l'école 3 depuis 15 ans, les élèves se sentent encadrés dans un profil de personnalité comme le sien. Il se définit lui-même comme à la fois dur et doux dans sa relation avec les élèves. En outre, il souligne sa caractéristique d'être un professionnel plus pratique que théorique :

(...) parce que j'ai toujours été très pratique à cause de mon historique d'athlète, la théorie, je l'ai laissée de côté, malheureusement! Mais je trouve qu'il n'est jamais trop tard pour étudier. Aujourd'hui, j'ai 41 ans et j'ai fini la maîtrise grâce à mon effort; j'ai dit ça à ma directrice. J'ai dit que ce qui va me manquer en théorie, va être compensé par détermination et par des efforts (...) **(entrevue 2, E4)**.

Dans l'entrevue 2, à la fin de l'année scolaire, nous avons demandé aux enseignants quelle était l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. À cet égard, l'E1 estime qu'elle est un peu dure et qu'elle devrait être plus flexible. Elle cherche toutefois à s'améliorer et certaines personnes considèrent qu'elle n'est pas si stricte. De plus, elle atteste qu'elle tente de faire ressortir le meilleur chez ses élèves et de développer leur potentiel. Dans ses mots :

Alors, je cherche à me structurer professionnellement pour leur dire que je suis là pour eux. Que le monde entier ne peut pas les croire, mais que moi, j'ai confiance! Je suis avec eux, jusqu'au bout! Alors, je cherche à m'améliorer en tant qu'être humain pour leur servir d'exemple. Et il y a des résultats! (Rires) **(Entrevue 2 avec l'E3)**.

À son tour, l'E2 soutient qu'elle a la réputation d'être dure et stricte avec ses élèves et qu'elle a de la difficulté à assouplir un peu sa « dure » personnalité. Elle pense que cela vient de l'époque de sa propre éducation physique scolaire. Depuis qu'elle a visionné les vidéos de ses leçons, elle voudrait changer sa méthode d'enseignement. Elle souligne les propos suivants :

Je veux apprendre [à enseigner] et que mes élèves apprennent [à étudier], non pas par obligation : « Étudions parce qu'il le faut! » Non, [je voudrais qu'ils comprennent] : « Étudions à partir du cœur, allons-y, apprendre parce que c'est cool, apprenons en nous amusant ». J'essaie donc d'adoucir un peu mon côté règlementaire **(Entrevue 2 avec l'E2)**.

Quant à elle, l'E3 atteste qu'elle est une enseignante responsable et préoccupée par l'apprentissage de ses élèves. Elle cherche à leur transmettre un message. Par exemple, à cause de la violence et des problèmes sociaux liés au trafic de drogue, elle a notamment dit à ses élèves :

Tout le monde, regardez ce qui se passe, nous n'allons pas fermer les yeux, cela se passe chez vous, dans vos maisons, la question du trafic, de la consommation de drogues illicites, même par rapport au sexe et tout. Je vous demande : « Vous avez 11 ou 12 ans, c'est de ça dont vous avez envie pour votre avenir? Je sais que c'est difficile, parce que parfois le père, le frère ou l'oncle sont impliqués là-dedans, mais c'est ça que vous voulez? » **(Entrevue 2 avec l'E3)**.

Elle sait que cette prise de conscience est difficile, mais qu'il faut la favoriser. D'ailleurs, elle tente d'être la camarade de ses élèves, parfois leur conseillère, leur psychologue, voire leur travailleuse sociale! Ainsi, elle croit qu'elle a une influence sur leur personnalité et qu'elle a le pouvoir de les former afin qu'ils deviennent des êtres humains plus justes et critiques.

Pour sa part, l'E4 trouve difficile de parler de lui-même : il préfère que ce soit les autres qui le fassent. Il conseille son fils, qui commence sa carrière sportive, à s'impliquer, à s'engager et à bien remplir son rôle afin que celui-ci soit reconnu par les autres. Toutefois, il pense que les autres personnes ont une bonne perception ou opinion par rapport à son travail en tant qu'enseignant et professionnel.

Nous venons de présenter les caractéristiques de la personnalité et l'image de soi des enseignants. Maintenant, nous présentons un résumé avec les principaux résultats de ce chapitre.

4.5 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons abordé la perception des enseignants par rapport au CMÉP et à la formation continue offerte pour les appuyer dans le processus de mise en œuvre du curriculum. En outre, nous avons analysé les facteurs contextuels et personnels qui peuvent influencer le travail curriculaire des enseignants.

En résumé, par rapport au curriculum prescrit en ÉP, nous avons discuté des caractéristiques du CMÉP, comme leurs contenus, objectifs et évaluation. Nous avons également constaté un manque ou très peu d'indications méthodologiques dans ce curriculum et que son approche théorique est hybride. En ce qui concerne la perception générale des enseignants par rapport au CMÉP de Cuiabá, à travers des résultats de notre enquête par questionnaire et par les entretiens réalisés avec les quatre enseignants participant à l'étude multi-cas, nous constatons que leur opinion générale est positive. Pour 82,19% des enseignants, il est avantageux d'enseigner conformément au CMÉP. Par rapport aux intérêts des élèves, 72,6% des enseignants trouvent qu'il est favorable d'enseigner le CMÉP, et, pour 91,8%, ce curriculum contribue à leur développement professionnel.

Par rapport à l'appui de l'école dans la mise en œuvre du curriculum, 47,5% des enseignants considèrent que la direction les soutient, alors que 20,55% sont d'avis contraire. En outre, les enseignants échangent leurs préoccupations et doutes avec la coordination pédagogique (64,4%) ou avec leurs pairs (74%) en enseignement d'éducation physique. Enfin, 63% des enseignants affirment que la direction de leurs écoles soutient l'importance de l'éducation physique dans le curriculum.

En outre, nous remarquons que, par rapport à la fonctionnalité et l'usage du CMÉP, les enseignants l'utilisent pour planifier l'enseignement, bien qu'ils l'adaptent (les contenus, objectifs, méthodologie). Nous constatons aussi que 79,46% utilisent fréquemment le CMÉP pour la planification annuelle et 76,72% l'utilisent pour la planification journalière. Ainsi, le CMÉP est davantage utilisé dans la planification que les Paramètres curriculaires nationaux

(PCN) (63,89%), mais les informations et activités issues de la formation continue (83,34%) et les expériences et conceptions relatives à l'enseignement des enseignants (80,55%) sont des références plus ou alors tout autant utilisées dans la planification des enseignants que le CMÉP. Qui plus est, les aspects qui entravent l'implantation du CMÉP selon les enseignants sont : le manque de matériel pédagogique à l'école (41,1%), les installations inadéquates (34,25%), la résistance des élèves par rapport à certains contenus (28,77%) et la difficulté à couvrir tous les contenus (27,4%).

En ce qui concerne la formation continue, nous constatons que la formation pour appuyer la mise en œuvre du CMÉP a été bien évaluée par les enseignants. En fait, pour presque 90% des enseignants, la formation continue a été fonctionnelle, car elle a présenté des suggestions d'activités pratiques à développer avec les élèves à l'école. En outre, pour 86,30% des enseignants, la formation a permis l'échange d'expériences entre les enseignants et une réflexion sur le CMÉP. Parmi les enseignants participants à l'étude multi-cas, l'E1, l'E2 et l'E3 participent à la formation continue en ÉP et l'E4 participe peu. Cependant, tous sont d'accord pour dire que la formation continue est très importante pour permettre l'échange d'expériences, élargir les connaissances des enseignants, voir la réalité de l'ÉP d'autres écoles, apprendre à diversifier les contenus et observer ce qui fonctionne mieux. Nous concluons donc que les enseignants d'ÉP de Cuiabá se montrent satisfaits par rapport à la formation continue qui leur a été offerte.

Ce chapitre a présenté aussi nos résultats en ce qui a trait aux facteurs contextuels et personnels qui influent sur le travail curriculaire. Parmi les résultats des facteurs contextuels qui peuvent influencer le travail curriculaire, nous avons constaté que les écoles 1 et 2 sont organisées par cycles d'enseignement et l'école 3 ne suit pas le système de cycles. Cet aspect démontre un certain niveau d'autonomie de l'école 3, car la majorité des écoles municipales travaillent dans le système de cycles.

Quant aux projets pédagogiques des écoles, une partie commune à tous les projets a trait à l'explicitation de la mission, de la philosophie et des valeurs des écoles. Bien que ceux-ci sont écrits différemment, nous remarquons beaucoup d'expressions semblables liées à la formation critique, la transformation sociale et des valeurs comme : la solidarité, le respect d'autrui, la

démocratie, le bien-être collectif, la diversité humaine et la participation sociale. En outre, dans la section qui aborde l'ÉP dans les projets pédagogiques des écoles, nous ne retrouvons aucune référence au CMÉP de 2012. Néanmoins, ces projets mentionnent les Matrices curriculaires de référence de 2011, qui sont les bases du CMÉP. Les curriculums des écoles sont similaires par rapport aux matières offertes. Chaque école a des projets et des événements spéciaux qui teintent de façon différente les curriculums.

Par rapport à l'organisation du travail pédagogique, les écoles 1 et 2 suivent les orientations du DMÉ à la lettre, alors que l'école 3 n'observe que ce qu'elle juge pertinent. La coordination pédagogique de l'école aide beaucoup l'E1, mais dans l'école 2, elle est insuffisante selon l'E2 et l'E3. Par contre, la coordination de l'école 3 donne un appui complet à l'E4. L'ambiance de travail, selon les enseignants, est considérée comme tranquille, bonne ou très agréable dans les écoles. Le travail collectif est présent dans les écoles 1 et 2. À l'école 2, il est aussi présent, surtout avec les enseignants en ÉP. À l'école 3, le travail collectif est très présent. D'ailleurs, tous les enseignants affirment que des échanges d'expérience entre les enseignants ont lieu dans leurs écoles.

En ce qui concerne les facteurs personnels du travail curriculaire, nous avons analysé trois facteurs : l'expérience des enseignants; leurs connaissances de la matière, du curriculum et des élèves; finalement, leur personnalité. En ce qui a trait à l'expérience, tous les participants à l'étude ont eu des expériences sportives. De plus, l'E3 a fait des expériences en danse. En outre, tous les enseignants ont des diplômes universitaires en ÉP. L'E1 trouve que sa formation était adéquate et suffisante alors que l'E2 trouve qu'elle était insuffisante. Quant à eux, l'E3 et l'E4 affirment avoir bénéficié d'une bonne formation dans le contexte de leur époque, bien qu'elle fût très technique et centrée sur les sports. Tous les enseignants ont fait des formations spécialisées (D.E.S.S) dans différents champs (E1 en natation et aquagym, E2 en éducation adaptée aux élèves ayant handicap, E3 en danse et E4 en pédagogie des sports) et l'E4 possède aussi une maîtrise en sciences du sport. Concernant le temps d'expérience à l'école, l'E1 et l'E2 sont novices et enseignent dans leurs écoles depuis 2 ans. De leur côté, l'E3 et l'E4 sont expérimentés et travaillent dans leurs écoles depuis 15 ans. Cependant, l'E3 a changé de niveau:

antérieurement, elle enseignait plutôt au préscolaire et au 1^{er} cycle, mais elle enseigne maintenant au 2^e cycle.

En ce qui a trait à la connaissance de la matière, l'E1 maîtrise les bases de chaque contenu et cherche à tous les enseigner, bien qu'elle éprouve de la difficulté avec les luttes et les sports. L'E2 aime la gymnastique et les jeux et elle a une faiblesse en danse et en lutte. L'E3 aime la danse, les jeux, la gymnastique et les connaissances sur le corps, mais elle connaît moins bien les luttes. L'E4 préfère les sports et les jeux et lui aussi éprouve de la difficulté avec les luttes et les danses.

Par rapport à leur opinion sur le CMÉP, l'E1 pense qu'il couvre tous les contenus et dicte comment planifier les cours, mais qu'il devrait contenir une partie sur les récits d'expériences de même que des exemples d'évaluation. Pour l'E2, le CMÉP fournit la base pour travailler les contenus scolaires. L'E3 met en évidence que la systématisation des contenus du curriculum simplifie la planification. De plus, elle croit que les élèves sortiront de l'école avec un large éventail de connaissances corporelles. L'E4 pense qu'il s'agit d'un matériel d'appui qui est important, particulièrement pour les enseignants débutants.

Concernant la connaissance qu'ont les enseignants de leurs élèves, l'E1 affirme que quelques-uns sont un peu réticents à apprendre. L'E2 a un groupe difficile, qui se sépare par genre, mais les élèves sont participatifs, parfois rebelles et dispersés. Le groupe d'élèves de l'E3 est agités et aime jouer; quelques-uns sont indisciplinés et peu participatifs. À son tour, le groupe d'élèves de l'E4 est participatif, éduqué et agité et aime l'éducation physique. De l'intimidation a lieu dans les groupes de l'E2 et de l'E3, alors qu'il y en a peu dans le groupe de l'E1 et de l'E4.

Enfin, par rapport à la personnalité des enseignants et leur perception de soi, ils trouvent que leur personnalité a un impact sur leurs façons d'enseigner. L'E1 est organisée et méthodique et prend soin des élèves. L'E2 est observatrice et un peu dure avec ses élèves, bien qu'elle cherche à les encourager. À son tour, l'E3 est affectueuse, aime le contact avec les élèves, est polie et essaie de se rapprocher des élèves. L'E4 est très méthodique, aime que les choses

fonctionnent bien et veut être un exemple pour les élèves. Il se définit comme sévère et affectueux.

En ce qui concerne leur image personnelle en tant qu'enseignant, l'E1 se dit un peu stricte et croit qu'elle devrait être plus flexible. De plus, elle tente de faire ressortir le meilleur de ses élèves et de développer leur potentiel. De son côté, l'E2 affirme que sa réputation est d'être dure et stricte, mais qu'elle essaie d'adoucir son côté autoritaire. Ajoutons que depuis le visionnement des vidéos (dont les résultats de nos analyses seront présentés dans le chapitre précédent), l'E2 veut changer sa manière d'enseigner, en mettant plus de l'avant le plaisir d'enseigner. L'E3 se juge responsable et préoccupée par l'apprentissage des élèves, mais aussi par l'idée qu'ils deviennent des êtres humains plus justes et critiques. En outre, elle tente d'être une camarade, parfois conseillère, psychologue, voire travailleuse sociale auprès d'eux. Finalement, l'E4 estime que les personnes ont une bonne opinion de lui en tant qu'enseignant et professionnel.

Ceci conclut notre synthèse de la présentation de résultats concernant les objectifs 1 et 2, soit de décrire et comprendre la perception des enseignants sur le curriculum prescrit et sur la formation continue (Ob1) et de décrire les facteurs contextuels et personnels qui influent sur le travail curriculaire (Ob2). Le prochain chapitre sera consacré à la présentation des résultats sur le travail curriculaire des enseignants (Ob3). Ceci sera suivi d'une discussion intégrant les résultats relativement aux trois objectifs de la recherche.

V. LE TRAVAIL CURRICULAIRE DES ENSEIGNANTS

Dans ce chapitre, nous abordons les résultats de notre investigation sur le travail curriculaire des enseignants (Ob3). Nous mettons en lumière principalement les phases de la planification et de l'enseignement en salle de classe. Cependant, dans la section sur le curriculum enseigné en 2015, nous pouvons accéder aux points de vue des enseignants sur le travail réalisé, ce qui renvoie l'évaluation de la mise en œuvre du curriculum, d'une certaine façon, à un bilan de l'année scolaire 2015. Les informations que nous présentons dans ce chapitre s'appuient notamment sur la consultation et l'analyse de documents (planifications annuelles, de session²⁵ et hebdomadaires ou bimensuelles des enseignants), ainsi que sur les entrevues semi-dirigées 1 (au début de la recherche) et 2 (à la fin de l'année scolaire). En outre, les données de la partie sur l'enseignement en salle de classe sont issues de l'enregistrement vidéo des séances et des entrevues d'autoconfrontation simple et croisée avec les enseignants.

Ce chapitre est divisé en quatre parties. Dans un premier temps, nous présentons la planification de l'enseignement. Dans un second temps, nous abordons l'enseignement en salle de classe. Dans un troisième temps, nous décrivons le curriculum enseigné en 2015 par les enseignants et les perspectives pour l'année scolaire 2016. En dernier lieu, nous concluons le chapitre sur une synthèse des contenus présentés. Avant de passer à la présentation des résultats, il est important de mentionner que nous présentons nos résultats en essayant de donner une visibilité à chaque cas d'enseignant. Puisqu'il s'agit d'une étude multi-cas, notre but est de les explorer en profondeur avant de procéder à la discussion de l'ensemble des résultats.

5.1 Le travail curriculaire : la planification de l'enseignement

Tout d'abord, il convient de souligner que la planification de l'enseignement ou la préparation des séances constitue une tâche importante et régulière qui fait partie intégrante du travail des enseignants. En outre, ce travail est étroitement lié au curriculum et aux objectifs scolaires (Tardif et Lessard, 1999). En effet, « la fonction la plus évidente de la planification de

²⁵ Au Brésil, l'année scolaire est divisée en quatre sessions d'environ deux mois et demie chacune.

l'enseignement est de transformer et modifier le programme afin de le mouler aux circonstances uniques de chaque situation d'enseignement » (Clarck et Perterson, 1986 cités par Gauthier et al., 1987).

Il est important de noter que lorsque l'enseignant planifie l'enseignement en l'absence des élèves, il se livre à un travail réel. Ce travail porte sur des temps différents : le temps « stratégique » de l'année scolaire, le temps « ritualisé » de l'organisation journalière ou hebdomadaire, le temps « tactique » des interactions sur le vif (Chartier, 1998 cité par Saujat, 2004, p. 5). En outre, le travail de planification devient une prescription pour l'enseignant, c'est-à-dire une obligation adressée à lui-même à partir des prescriptions officielles, des questions appropriées et « digérées » collectivement à travers l'histoire du métier. Cependant, l'enseignant est en même temps un prescripteur de tâches envers lui-même et envers ses élèves. En effet, « dans la mesure où l'enseignant est un prescripteur de tâches pour ses élèves, ce prescrit ne lui est pas seulement adressé : il est également adressé aux élèves, à travers les éléments de la préparation qui définissent la tâche à assigner à ces derniers » (Saujat, 2004, p. 6).

Après ces considérations initiales sur la planification, nous exposons les planifications à long, moyen et court termes des enseignants, ainsi que leurs opinions et commentaires sur la planification. Par ailleurs, dans notre analyse documentaire, nous nous attardons à quatre aspects principaux des planifications, selon notre intérêt de recherche : a) la présentation des contenus et de thèmes générateurs interdisciplinaires des écoles ; b) les objectifs d'enseignement ; c) les procédures méthodologiques et d) les références bibliographiques à la base des planifications des enseignants. Nous cherchons à répondre aux questions suivantes : Comment les enseignants perçoivent-ils la planification? Quelle est la structure des planifications des enseignants? Le curriculum municipal d'éducation physique et les projets pédagogiques des écoles influent-ils sur la planification des enseignants? Quels sont les types de prescriptions (multi-prescriptions, sous-prescriptions, prescriptions fortes ou faibles, adressées aux élèves ou adressées aux enseignants eux-mêmes) retrouvés dans la planification des enseignants?

5.1.1 Le cas de l'E1

L'E1 estime que la planification est importante pour orienter son travail, à savoir quels contenus enseigner par session et par journée. Dans le cas d'un imprévu, celle-ci regarde sa planification et choisit alors un autre contenu adapté à la situation. Ainsi, elle peut prévenir les contretemps et travailler sans crainte d'être bouleversée outre mesure pendant ses cours. Elle souligne aussi l'influence du facteur météorologique dans ses planifications. Par exemple :

(...) les saisons pendant l'année varient, alors on déjà sait que le mois d'août est horrible, il est très sec, le taux d'humidité de l'air est trop bas, (...). Alors, je sépare les contenus [d'ÉP] en accord avec cette réalité, j'enseigne les activités rythmiques et expressives qui sont plus calmes. Dans la 2^e session, parfois il fait froid, alors j'aborde le contenu des jeux, parce qu'on est sur le terrain sportif et on court et on se réchauffe ou on fait des jeux de société en salle de classe (**entrevue 1, E1**).

Par rapport à l'adaptation de la planification, l'E1 admet qu'elle l'adapte toujours. Par exemple, lors de la semaine de l'anniversaire de la ville de Cuiabá : « J'avais planifié d'enseigner les jeux de la culture [populaire] de Cuiabá. Par contre, il n'y avait pas d'eau potable à l'école et avec le problème des excréments de pigeon sur le terrain de sport, le terrain était très sale. Alors nous avons donc décidé d'utiliser l'espace de la cour d'école ». Elle affirme que, lorsqu'il pleut, elle ne peut pas utiliser le terrain de sport et doit donc remettre les activités planifiées à une autre journée. Elle se résigne alors à enseigner d'autres activités en salle de classe.

En ce qui concerne l'influence des facteurs tels la durée de la séance, l'espace et les matériels pédagogiques disponibles pour la planification, l'E1 explique que ses leçons durent 1h45, une fois par semaine. Elle divise ce temps en deux moments : la pratique sur le terrain de sport et la théorie en salle de classe. Quand elle est en salle de classe, le terrain de sport est occupé par les élèves du projet « Plus d'éducation ». Cependant, l'E1 se plaint du problème des nids de pigeons sous le toit du terrain de sport. Cette situation dérange les leçons à cause des excréments sur le sol et de l'odeur. Elle devait alors chercher des espaces moins sales pour effectuer les activités pratiques²⁶. En ce qui concerne les matériels pédagogiques, l'E1 affirme

²⁶ Au moment de la recherche, la direction de l'école 1 et le Département de l'éducation cherchaient une solution à ce problème. Cette situation était un dilemme, parce que les excréments de pigeon posent un risque à la santé de la communauté scolaire. D'un autre côté, la législation environnementale du Brésil interdit de tuer les pigeons.

qu'il y en a assez à l'école 1, bien qu'elle doive acheter ou construire son propre matériel, car l'autre enseignant d'ÉP de l'école et ses élèves ne prennent pas soin du matériel en commun. En outre, un autre facteur qui influence la planification de l'E1 est l'intérêt et le goût des élèves :

(...) Alors, vous adaptez le plan selon les élèves, en accord avec leurs besoins, leurs goûts. Au début de l'année, je leur demande ce qu'ils ont envie d'apprendre, s'il y a quelque chose de nouveau qui les intéresse, quels contenus ils ont appris l'année précédente en ÉP, quelles sont les activités que l'enseignant a abordées dans les séances d'ÉP? Y avait-il de la gymnastique? Faisaient-ils des étirements? Je fais un sondage pour savoir ce qu'ils savent déjà et ce que j'aborderai en conséquence. **(entrevue 1, E1).**

Voyons maintenant les trois types de planification que l'E1 utilise pour préparer son enseignement en salle de classe : le plan annuel, le plan de session et le plan hebdomadaire. Tout d'abord, il convient de souligner que la planification à long terme est la préparation de l'année scolaire en entier ou alors de longues périodes de temps. Sa nature est influencée par la personnalité et l'expérience des enseignants. Surtout, cette planification sert à restructurer les curriculums en fonction des activités futures et des objectifs estimés les plus importants (Tardif et Lessard, 1999).

En ce qui concerne la planification annuelle de l'E1, elle fait un seul plan pour tous ses 8 groupes d'élèves : 4^e année (C, D, E, F et G) et 5^e année (C, D et E), alors la prescription s'adresse à plusieurs groupes. Ce plan est divisé en dix parties : introduction; justification; objectifs généraux et spécifiques; procédures méthodologiques; objectifs et contenus; matériels pédagogiques; thème générateur interdisciplinaire de l'école; évaluation et considérations finales et annexes.

Dans le tableau 36 suivant, nous présentons les contenus de la 4^e année selon le CMÉP (colonne gauche) et les contenus planifiés dans le plan annuel (colonne du centre) et dans le plan de session (colonne droite) de l'E1.

Tableau 36 - Contenus au CMÉP et dans les plans de l'E1

Contenus au CMÉP pour la 4^e année	Contenus dans le plan annuel de l'E1	Contenus dans le plan de session de l'E1
<p align="center">Jeux</p> Jeux chantés et en cercle Jeux populaires Construction de jouets Jeux symboliques Jeux de mime (1h) Jeux avec des éléments (cerceaux, cordes, etc.) Jeux coopératifs Jeux compétitifs Jeux de société Jeux pré-sportifs Jeux adaptés aux élèves ayant un handicap	Contrôle du corps, lutte et gymnastique; Tests et mesures évaluatives: poids et hauteur ; Jeux traditionnels et populaires ; Jeux de récréation et coopératifs; Jeux en équipe et individuels ; Jeux de société ; Activités de perception corporelle ; Construction de jouets ; Rythmes et danses folkloriques et régionales ; Parcours d'activités motrices et athlétisme ; Notions basiques de santé et d'hygiène.	<p align="center">1^{re} session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école :</i> Les changements environnementaux</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">Gymnastique</p> <p align="center">Luttes</p>
<p align="center">Danses</p> Folkloriques /culturelles Danses commémoratives Régionales Populaires Afro-brésiliennes	<p align="center">Document annexe</p> <p>Gymnastique / Luttes</p> <ul style="list-style-type: none"> - gymnastique générale - gymnastique rythmique - gymnastique de cirque - équilibre - latéralité - concepts et mouvements basiques des luttes - activités d'attaque et de défense <p>Jeux</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeux coopératifs - jeux compétitifs - jeux de société - courses courtes et longues, avec des obstacles et de relais - sauts et lancements <p>Rythme et expressivité</p> <ul style="list-style-type: none"> - expression corporelle - danses folkloriques - danse hip hop - danse créative - contextualisation de la danse 	<p align="center">2^e session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école :</i> Gestion des ressources naturelles</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">Jeux coopératifs, compétitifs et collectifs</p>
<p align="center">Sports</p> Jeux d'initiation sportive		<p align="center">3^e session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école :</i> Les impacts environnementaux</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">Activités rythmiques et expressives et danses</p>
<p align="center">Gymnastique</p> Éléments basiques (2h) Mouvements locomoteurs basiques (3h) Mouvements de manipulation (3h) Relaxation (3h)		<p align="center">4^e session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école :</i> Les changements climatiques</p> <p align="center">Contenu d'ÉP</p> <p align="center">Mini-athlétisme (sport)</p>
<p align="center">Connaissances sur le corps</p> Hygiène, santé, éducation alimentaire Schéma corporel Perception sensorielle		
<p align="center">Luttes</p> Concepts généraux et mouvements basiques		

Dans son plan annuel, nous remarquons que l'E1 présente un programme de contenus peu extensif et non divisé en sous-thèmes, tel que l'indique la division des contenus proposée par le CMÉP de Cuiabá. Cependant, dans un document en annexe, elle divise les contenus en trois blocs : gymnastique et luttes, jeux, rythme et expressivité. Chaque bloc de contenu contient un découpage en sous-thèmes.

En outre, dans le plan de session de l'E1, il y a une division des contenus qui seront abordés à chaque session, mais il n'y a pas de division en sous-thèmes. Les thèmes générateurs interdisciplinaires de l'école sont également présents dans le plan de session de l'E1. Il s'agit de l'ensemble des thèmes qui ont été choisis par l'équipe scolaire et que tous les enseignants doivent aborder de manière transversale, en planifiant des pratiques avec leurs élèves et en liant leurs disciplines aux thèmes générateurs.

L'année passée, nous avons abordé le thème générateur du développement durable et [cette année], nous avons décidé de continuer parce que cela est un thème très large. (...). On continue de travailler tous ces sujets avec eux. Nous avons poursuivi avec le thème générateur du développement durable qui aborde les trois « R » : réduire, recycler et réutiliser. On construit des jouets faits de matériel recyclable et on travaille les thèmes de la consommation consciente de l'eau, de l'énergie et plusieurs autres sujets, la société de consommation (...). Alors, au début de l'année, on discute et on planifie le thème annuel et on divise en sous-thèmes par session et on insère ces sous-thèmes dans les leçons. (...). **(E1, entrevue 1).**

Ici, nous remarquons l'influence du projet pédagogique, surtout des thèmes générateurs interdisciplinaires, sur la planification de l'E1. Examinons par la suite les objectifs du CMÉP et du plan annuel de l'E1 dans le tableau 37 suivant.

Tableau 37 - Objectifs au CMÉP et dans le plan annuel de l'E1

Objectifs pour la 4^e année au CMÉP	Objectifs dans le plan annuel de l'E1
1) Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités ; 2) Expérimenter et reconstruire les mouvements corporels dans les différentes activités et événements scolaires ; 3) Organiser des activités individuelles et collectives avec ou sans matériel pédagogique, à partir de la réalité du contexte scolaire; 4) Comprendre et créer différentes stratégies à appliquer dans les différentes activités individuelles et collectives; 5) Reconnaître les sens et la signification des manifestations corporelles à partir de la culture régionale ; 6) Organiser et réorganiser les activités à partir des règles qui sont établies par le groupe ; 7) Respecter les règles de coexistence construites dans les activités expérimentées et dans les actions du quotidien ;	Droits d'apprentissage / capacités (objectifs) pour la 4^e et la 5^e année - Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités ; - Expérimenter et reconstruire les mouvements corporels dans les différentes activités et événements scolaires ; - Organiser des activités individuelles et collectives avec ou sans matériel pédagogique, à partir de la réalité du contexte scolaire; - Comprendre et créer différentes stratégies à appliquer dans les différentes activités individuelles et collectives ; - Reconnaître les sens et la signification des manifestations corporelles à partir de la culture régionale ; - Organiser et réorganiser les activités à partir des règles qui sont établies par le groupe ; - Respecter les règles de coexistence construites dans les activités expérimentées et dans les actions du quotidien ;

En ce qui concerne les objectifs du plan annuel, l'E1 présente les mêmes objectifs tels que définis dans le CMÉP. On remarque que ces objectifs sont des prescriptions des enseignants envers les élèves, par exemple : « Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités ». Or, ils constituent des buts que les élèves doivent atteindre au fil des séances, des sessions et de l'année scolaire. Cependant, au-delà des objectifs qui sont dans le CMÉP ou dans la Matrice curriculaire de référence, l'E1 a également établi des objectifs plus personnalisés, ce qui démontre sa créativité et son effort d'adaptation du curriculum par rapport aux objectifs d'enseignement. Par exemple, l'E1 a intégré des objectifs généraux (N=7) et spécifiques liés à l'image corporelle (N=4), à l'orientation spatiale et temporelle (N=3), aux qualités physiques (N=6), à l'expression corporelle (N=4), à la récréation (N=3) et aux jeux (N=5). La quantité d'objectifs dans la planification de l'E1 attire notre attention : en effet, il y a 32 objectifs²⁷ au total.

Par rapport aux procédures méthodologiques, dans le chapitre précédent nous avons vu que les prescriptions du CMÉP à ce sujet sont rares et floues. Par conséquent, le curriculum permet plus d'autonomie de la part des enseignants pour choisir leurs façons d'organiser leurs procédures d'enseignement. Il convient de souligner que les procédures méthodologiques sont des prescriptions adressées aux enseignants eux-mêmes sur le « comment » mener leurs leçons.

Examinons maintenant la présentation des procédures méthodologiques dans le plan annuel de l'E1.

²⁷ Nous n'avons pas décrit tous les objectifs de la planification de l'E1 dans cette présentation.

Tableau 38 - Procédures méthodologiques dans le plan annuel de l'E1

Procédures méthodologiques dans le plan annuel de l'E1
<p>Les leçons seront menées en accord avec la planification trimestrielle, organisées par semaine, basées sur la planification annuelle et en respectant les critères : profil du groupe, développement des élèves, intérêts ou besoins.</p> <p><u>Leçons pratiques</u> : seront structurées en: partie initiale, partie principale et partie finale.</p> <p>Partie initiale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrée de l'enseignante dans la salle de classe ; - Organisation des élèves ; - Explication des activités qui seront réalisées; - Sortie des élèves en ligne, arrêt pour boire de l'eau, aller aux toilettes et ensuite au terrain de sport ; <p>Partie principale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réalisation de l'étirement initial (avec le groupe en cercle); - Réchauffement à travers des activités récréatives; - Réalisation des activités principales proposées pour la leçon; <p>Partie finale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moment des activités libres; - Roue de conversation sur la leçon ; - Retour des élèves en salle de classe : boire de l'eau et aller aux toilettes avant; <p><u>Leçons théoriques</u> : seront divisées en trois moments : partie initiale, partie principale et partie finale.</p> <p>Partie initiale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrée de l'enseignante dans la salle de classe ; - Organisation des élèves et prise de présence; - Explication des activités qui seront réalisées pendant la leçon ; <p>Partie principale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réalisation des activités proposées (en salle de classe); - Correction des activités lorsque nécessaire ; <p>Partie finale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilan et évaluation de la leçon par les élèves ; - Signature dans les cahiers des élèves.

Le plan annuel de l'E1 présente sa façon de mener les leçons et sa manière d'enseigner de même que les procédures ou stratégies d'enseignement. Ses procédures méthodologiques prévoient des leçons à la fois pratiques et théoriques. En outre, les séances sont alors divisées en partie initiale, principale et finale. Pour chaque moment, il y a une description détaillée des procédures à suivre.

En ce qui a trait à la planification à court terme, l'E1 fait sa préparation à chaque semaine. D'ailleurs, elle divise ce plan en : période ; groupe ; contenu ; thème ; objectifs ; 1^{re} partie : explications, recommandations, règles de sécurité ; 2^e partie : séquence d'activités pratiques ; 3^e partie : évaluation ; et matériel pédagogique.

Tableau 39 - Plan hebdomadaire de l'E1

Planification hebdomadaire de l'E1	
Groupes classes : 4 ^e année C, D, E, F et G et 5 ^e année B, C et D.	
Contenu : jeux.	Thème : jeux de poursuite.
Objectifs : mener des mouvements de course, de décalage dans l'espace, frein et changements de direction; développer les capacités physiques de vitesse, flexibilité et résistance.	
1^{re} partie : Appel des élèves, explication de la leçon, règles et recommandations.	
2^e partie : Étirements, parcours d'activités motrices, jeu de la tague « point » et jeu de la tague « hot-dog ».	
3^e partie : bilan de leçon : () J'ai aimé ☺ () Je n'ai pas aimé ☹	
Matériels pédagogiques : cônes, cerceaux et seaux.	

Nous remarquons que le plan à court terme de l'E1 est assez simple. Cependant, il contient l'essentiel pour monter ses cours, comme la définition du contenu, du thème et de l'objectif de la séance, l'organisation de la classe en trois parties, les activités pratiques qui seront développées avec les élèves et un bilan de la leçon, avec une évaluation de la séance de la part des élèves.

5.1.2 Le cas de l'E2

En ce qui concerne l'opinion de l'E2 par rapport à la planification, elle considère que celle-ci est fondamentale pour ne pas arriver en cours avec l'impression d'être perdue. Cependant :

(...) la planification est comme ça, vous allez planifier les activités, une séquence de contenu, mais ce nouveau modèle de planification [le nouveau tableau de planification du Département municipal de l'éducation] est trop bureaucratique. Il y a beaucoup de choses à penser et vous vous sentez coincé et ce qui est vraiment important, c'est-à-dire le contenu, reste de côté. Vous avez moins de temps pour y porter attention (**entrevue 1, E2**).

En outre, l'E2 croit qu'il est nécessaire de faire des adaptations dans la planification lors de l'enseignement en classe. Le fait d'avoir plusieurs groupes qui occupent le terrain de sport dans son école et la variété des activités influencent les activités qu'elle est en train de développer avec son groupe. En outre, quand il pleut, elle doit rester en salle de classe et changer totalement ce qu'elle avait planifié.

Bien sûr, souvent, notamment quand on arrive au terrain sportif (...). Si les élèves sont en train de jouer et qu'un autre groupe arrive et commence un autre jeu, alors l'attention de mes élèves est détournée. Parfois l'enseignant propose de se joindre au jeu, ou l'autre groupe veut jouer avec mes élèves, alors on doit adapter. Mais il existe des situations qui changent tout : tu fais un plan, il pleut, alors on finit par devoir changer de plan et rester en salle de classe (**entrevue 1, E2**).

Avant de présenter la planification de l'E2, il convient de souligner les facteurs qui peuvent l'influencer, comme la durée de la séance, le matériel et les espaces disponibles. À cet égard, selon l'E2, lorsqu'elle a commencé à travailler à l'école 2, la durée des leçons d'ÉP était déjà de deux heures, une fois par semaine. Il n'y avait toutefois pas les quinze minutes de récréation qui sont maintenant accordés aux élèves. Cependant, elle reconnaît que la leçon ne dure pas vraiment deux heures complètes et qu'il y a une interruption pour le lunch, qui est offert par l'école. Elle divise le temps de la leçon en deux parties : une partie initiale en salle de classe et une autre sur le terrain de sport, où les activités pratiques sont développées. Concernant le matériel pédagogique, l'E2 estime qu'il y a très peu de matériel disponible dans son école. Elle achète une part du matériel et construit donc parfois du matériel alternatif pour ses leçons.

Concernant sa planification annuelle, L'E2, réalise un plan pour ses groupes d'élèves du préscolaire et de la 4^e année. La structure de ce plan contient les objectifs suivants; les événements extracurriculaires (fête des Mères, fête de St-Jean, fête des Pères, Journée du folklore, fête des enfants, olympiades, journée de la conscience noire) ; contenus ; procédures méthodologiques ; capacités et droits d'apprentissage (ou objectifs) et les références bibliographiques. Le tableau 40 ci-après montre une comparaison entre les contenus du CMPÉ et la planification de l'E2.

Tableau 40 - Contenus du CMÉP et dans les plans de l'E2

Contenus au CMÉP	Contenus dans le plan annuel de l'E2	Contenus dans le plan de session de l'E2
<p align="center">Jeux (4^e année)</p> Jeux chantés et en cercle (2h) Jeux populaires (3h) Construction de jouets (1h) Jeux symboliques (1h) Jeux de mime (1h) Jeux avec des éléments (cerceaux, cordes, etc.) (5h) Jeux coopératifs (2h) Jeux compétitifs (2h) Jeux de société (4h) Jeux pré-sportifs (4h) Jeux adaptés aux élèves ayant un handicap (5h)	<p align="center">Jeux</p> Jeux de roue et chantés ; Jeux populaires Construction de jouets ; Jeux de pantomimes ; Jeux avec matériels (cônes, balles, cerceaux, etc.) ; Jeux coopératifs Jeux compétitifs; Jeux de société ; Jeux pré-sportifs ;	<p align="center">1^{re} session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école :</i> Valorisation de soi-même</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">Connaissances sur le corps</p> Hygiène, santé, éducation alimentaire Schéma corporel (latéralité, coordination mains-pieds, notions spatiotemporelles) Perception sensorielle
<p align="center">Danses</p> Folkloriques /culturelles (3h) Danses commémoratives (3h) Régionales (2h) Populaires (2h) Afro-brésiliennes (2h)	<p align="center">Danses</p> Danses folkloriques et culturelles et chorégraphiées ; Danses régionales, locales et populaires;	<p align="center">Jeux</p> Jeux chantés et en cercle Jeux populaires Jeux avec des éléments
<p align="center">Sports</p> Jeux d'initiation sportive (4h)	<p align="center">Sports</p> Initiation sportive universelle.	<p align="center">2^e session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école</i> Le milieu dans lequel je vis</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">Jeux</p> Jeux populaires Jeux avec des éléments Jeux coopératifs Jeux compétitifs Jeux de société
<p align="center">Gymnastique</p> Éléments basiques (2h) Mouvements locomoteurs basiques (3h) Mouvements de manipulation (3h) Relaxation (3h)	<p align="center">Gymnastique</p> Relaxation et étirements ; Éléments basiques; Mouvements locomoteurs basiques ; Mouvements stabilisateurs et de manipulation ;	<p align="center">Danses</p> Folkloriques / culturelles Danses commémoratives Populaires / afro
<p align="center">Connaissances sur le corps</p> Hygiène, santé, éducation alimentaire (2h) Schéma corporel (latéralité, coordination mains-pieds, notions spatiotemporelles) (4h) Perception sensorielle (4h)	<p align="center">Connaissances sur le corps</p> Hygiène, santé et éducation nutritionnelle Image corporelle et perception sensorielle Reconnaissance des parties du corps	<p align="center">3^e session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école</i> Citoyenneté</p> <p align="center">Contenus d'ÉP ?</p>
<p align="center">Luttes</p> Concepts généraux et mouvements basiques (4h)		<p align="center">4^e session</p> <p align="center"><i>Thème générateur de l'école</i> Être solidaire</p> <p align="center">Contenus d'ÉP ?</p>

Dans ce tableau 40, nous notons que l'E2 divise les contenus en sous-thèmes tel que l'indique la division des contenus proposée par le CMÉP de Cuiabá. Cependant, elle n'aborde pas le contenu de luttes ni certains sous-thèmes comme les jeux adaptés aux élèves ayant un handicap et les danses afro-brésiliennes.

Par rapport à ses plans de session, nous remarquons qu'elle aborde deux contenus du curriculum à chaque session, qui sont découpés en différents sous-thèmes. Cependant, nous n'avons pas eu accès aux plans pour la 3^e et 4^e sessions de l'année scolaire de l'E2. En outre, il est possible de remarquer l'influence du projet pédagogique de l'école 2 sur sa planification de session, car il présente les thèmes générateurs interdisciplinaires à être abordés en salle de classe de façon transversale. Cependant, l'E2 souligne certaines difficultés pour aborder ces thèmes lors des séances d'ÉP :

Pas toujours, pas toujours. Mais on cherche à les suivre, mais ce n'est pas toujours possible de le faire dans chaque leçon. Parce que sinon on reste autour des questions pédagogiques [du thème générateur] : « Il faut aborder le sujet 'famille', il faut travailler ça! » Non, on cherche à adapter certaines pratiques pour aborder les thèmes générateurs, mais on a besoin de développer les habilités motrices et autres contenus spécifiques de l'ÉP aussi, et ce n'est pas toujours possible de les encadrer dans le thème générateur [interdisciplinaire] (entrevue 1, E2).

En ce qui concerne les objectifs d'enseignement dans le plan annuel de l'E2, ils sont décrits tels que définis au CMÉP (voir le tableau 41 suivant). En ce sens, elle suit le CMÉP à la lettre.

Tableau 41 - Objectifs du CMÉP et dans le plan annuel de l'E2

Objectifs pour la 4 ^e année au CMÉP	Objectifs dans le plan annuel de l'E2
1) Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités ; 2) Expérimenter et reconstruire les mouvements corporels dans les différentes activités et événements scolaires ; 3) Organiser des activités individuelles et collectives avec ou sans matériel pédagogique, à partir de la réalité du contexte scolaire; 4) Comprendre et créer différentes stratégies à appliquer dans les différentes activités individuelles et collectives; 5) Reconnaître les sens et la signification des manifestations corporelles à partir de la culture régionale ; 6) Organiser et réorganiser les activités à partir des règles qui sont établies par le groupe ; 7) Respecter les règles de coexistence construites dans les activités expérimentées et dans les actions du quotidien ;	Objectifs ou droits d'apprentissage/capacités pour la 4^e année - Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités ; - Expérimenter et reconstruire les mouvements corporels dans les différentes activités et événements scolaires ; - Organiser des activités individuelles et collectives avec ou sans matériel pédagogique, à partir de la réalité du contexte scolaire; - Comprendre et créer différentes stratégies à appliquer dans les différentes activités individuelles et collectives ; - Reconnaître les sens et la signification des manifestations corporelles à partir de la culture régionale ; - Organiser et réorganiser les activités à partir des règles qui sont établies par le groupe ; - Respecter les règles de coexistence construites dans les activités expérimentées et dans les actions du quotidien ;

Le plan annuel de l'E2 contient une brève description des procédures méthodologiques. Voir le tableau 42 ci-après.

Tableau 42 - Procédures méthodologiques et références dans le plan annuel de l'E2

Procédures méthodologiques dans le plan annuel
Les leçons seront développées de façon interactive, en utilisant la projection multimédia lorsque pertinente, l'exposition dialoguée, des discussions et la problématisation des sujets abordés en classe. Les activités seront développées en salle de classe, sur le terrain de sport ou dans la salle de vidéo.
Références bibliographiques
Cuiabá (2011a). <i>Matriz curricular de referência: Educação Infantil 3 a 5 anos</i> . Cuiabá: SME.
Cuiabá (2011b). <i>Matriz Curricular De Referência: 1º ao 9ºano Ensino Fundamental</i> . Cuiabá: SME.
Moreira, E. C. (dir.) (2012). <i>A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva</i> . Cuiabá: EdUFMT.
Brasil (1997). <i>Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física</i> . Brasília: SEF/MEC.

Le plan annuel de l'E2 souligne quelques procédures méthodologiques comme l'interactivité, l'exposition dialoguée, les discussions et la problématisation des sujets abordés, de même que les espaces qui seront utilisés pour les leçons d'ÉP. Par ailleurs, les références bibliographiques à la fin du plan annuel de l'E2 sont le CMÉP (Moreira, 2012), la Matrice curriculaire de référence (qui est le document prédécesseur du CMÉP) et aussi les Paramètres curriculaires nationaux (Brésil, 1997).

Concernant la planification à court terme de l'E2, l'enseignante fait ses plans pour une période de deux semaines. Cette planification comprend deux séances doubles de 2 heures chacune. En outre, elle utilise le même plan pour tous ses groupes de 4^e année. Regardons, dans le tableau 43 suivant, la structure et le contenu d'un plan bimensuel de l'E2.

Tableau 43 - Plan bimensuel de l'E2

Planifications à court terme (bimensuelle) de l'E2
<p>Groupe classe : 4^e année</p> <p>Contenu : Jeux</p> <p>Thème: Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités</p> <p>Objectif : Favoriser la construction de l'identité et l'autonomie : renforcer l'estime de soi, en favorisant des situations dans lesquelles les élèves peuvent développer leurs habilités physiques et cognitives.</p> <p>Objectif spécifique : Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités ;</p> <p>Contenus conceptuels : reconnaître la diversité des groupes autochtones en Amérique du Sud.</p> <p>Contenus procéduraux : connaître les types de jeux autochtones.</p> <p>Contenus attitudeux : faire des comparaisons entre leurs modes de vie et le mode de vie des autochtones.</p> <p>Séquence de pratiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du thème : les jeux autochtones - Confection de jouets : les élèves confectionneront leur propre pétéca ; - Jeu de pétéca : les élèves doivent jouer à la pétéca en cercle et en duo ; - Corde à sauter ; - Activité libre : bilan de la leçon avec les élèves en cercle. Ils devront parler de l'expérience vécue du jeu de pétéca. <p>Matériel pédagogique : morceaux de papier journal, sacs en plastique, sable, boule de ficelle, cercles en caoutchouc, morceaux de tissu.</p> <p>Évaluation : vérifier si l'élève exprime verbalement et corporellement les difficultés ou facilités dans la réalisation de la pratique.</p> <p>Obs. : le plan est flexible et peut être changé au besoin.</p>

Ce plan suit une structure assez classique de planification, ce qui veut dire que l'E2 présente les éléments les plus communs qui soient dans les plans des leçons au Brésil. Cependant, certains aspects attirent notre attention. Nous notons tout d'abord qu'il semble y avoir une erreur dans l'écriture du thème choisi. Nous estimons que le thème correct serait le jeu de pétéca ou encore les jeux de la culture autochtone. L'E2 répète le thème et l'objectif spécifique. Ce dernier correspond exactement à l'un des objectifs du CMÉP. Dans le premier objectif, nous notons que l'enseignante vise le développement moteur (habilités physiques), mais aussi cognitif (estime de soi, autonomie, identité culturelle). En outre, le plan présente une division des contenus conceptuels, procéduraux et attitudeux tel qu'indiqué dans les PCN. En ce sens, nous notons l'influence d'une autre référence curriculaire sur la planification de l'E2. Par rapport à la séquence de pratiques, il manque une division des pratiques pour chaque séance ou une explication par rapport à la répétition des contenus et des pratiques pour les deux cours. Il convient de noter que ce plan est destiné à une période de deux semaines qui comprend deux séances d'ÉP.

5.1.3 Le cas de l'E3

Par rapport à la perception et aux commentaires sur la planification, l'E3 déclare que : « Il y a déjà eu des moments où j'ai omis de planifier, j'avais juste un schéma général et on se retrouvait comme sur un « bateau à la dérive. Au fil du temps et avec l'expérience, on a pris conscience de l'inefficacité de cette méthode, surtout à cause du stress suscité et pour le bien-être de ma santé mentale. » Selon l'E3, « quand vous arrivez en salle de classe, vous risquez toujours d'avoir des surprises. Toutefois, avec une planification bien conçue en main, vous vous assurez au moins d'avoir une banque d'activités à disposition ». La planification est également importante afin que les élèves sentent qu'il y a de la nouveauté dans les cours, ajoute-t-elle.

L'E3 planifie ses leçons, mais elle souligne que les élèves sont réticents par rapport à certains contenus du curriculum. En effet, ses élèves étaient habitués à faire seulement des pratiques qu'ils aimaient dans les séances d'éducation physique. De plus, cette enseignante atteste qu'elle a commencé à avoir un regard plus exigeant sur son curriculum enseigné et sur la façon de planifier ses leçons. Parfois, les élèves veulent faire à leur tête. Elle est maintenant moins flexible, car elle veut que les élèves étudient tous les contenus du CMÉP.

La durée de la leçon de l'E3 est également de deux heures, une fois par semaine. Elle organise les activités de la leçon en deux temps : une première partie en salle de classe et un autre moment constitué d'activités pratiques sur le terrain de sport. Par rapport aux espaces, il y a un terrain sportif couvert à disposition à l'école et un autre terrain découvert. Comme il fait très chaud à Cuiabá, elle utilise le terrain découvert que lorsque le temps est nuageux. Par ailleurs, elle doit souvent partager le terrain couvert avec trois enseignants et leurs groupes. Cela dérange ses leçons, car ses élèves deviennent très agités et dispersés. Qui plus est, le fait d'avoir beaucoup de groupes d'élèves sur le terrain sportif l'oblige à adapter fréquemment sa planification:

Parfois on est super motivé en allant au terrain sportif et quand on arrive il y a plein de monde. Il y a des moments où un même enseignant est avec deux groupes à la fois parce qu'il était absent une journée et il est en train de remplacer la leçon manquante. Alors je

me dis : « Mon Dieu, qu'est-ce qu'on va faire? » Et on s'adapte et il faut avoir de la patience! (**entrevue 1, E3**).

Concernant le matériel pédagogique, l'E3 explique que cette année son école n'a pas reçu les ressources financières du Ministère de l'éducation. Ainsi, les enseignants travaillaient avec le matériel de l'année passée. Cependant, ce matériel se détériore très vite, car beaucoup d'élèves l'utilisent. Cette situation fait en sorte que les autres enseignants de l'école 2 et elle-même ont besoin d'improviser, d'acheter ou de construire des matériels alternatifs.

Comme on le verra sous peu (dans le tableau 43), les plans d'enseignement de l'E3 sont très similaires aux plans de l'E2. Cela est dû au fait qu'elles travaillent dans le même établissement (école 2) et, selon les informations recueillies lors de l'entrevue 1, un travail de planification collective a lieu au sein de l'équipe d'ÉP de cette école. L'E3 enseigne à huit groupes du 2^e cycle (4^e, 5^e et 6^e année). La structure du plan annuel de l'E3 est la même que celle de l'E2. Dans le tableau 43 suivant, nous notons que, dans le plan annuel pour la 6^e année, l'E3 ne planifie pas d'aborder le contenu de luttes. Le contenu sportif, quant à lui, est planifié seulement par l'intermédiaire de l'initiation sportive universelle, c'est-à-dire par des jeux d'initiation sportive, mais sans travailler les fondements techniques et tactiques des sports suggérés au CMÉP.

Par rapport à ses plans à moyen terme ou de session, nous avons seulement eu accès aux plans des deux premières sessions. Nous notons un découpage en sous-thèmes dans les contenus de connaissance sur le corps et de danse dans la première session. De plus, pour la deuxième session, elle a planifié l'enseignement des jeux et des danses selon une division en sous-thèmes. Cependant, il n'y a pas d'indication quant à savoir combien de leçons seront attribuées pour chaque sous-thème, comme c'est le cas lors d'un cycle d'enseignement ou d'unités d'enseignement.

Tableau 44 - Contenus au CMÉP et dans les plans de l'E3

Contenus au CMÉP	Contenus dans le plan annuel de l'E3	Contenus dans le plan de session de l'E3
<p align="center">Jeux (6^e année)</p> <p>Jeux chantés et en cercle Jeux populaires Construction de jouets Jeux symboliques Jeux coopératifs Jeux avec des éléments Jeux compétitifs Jeux de société Jeux pré-sportifs Jeux adaptés aux élèves ayant un handicap</p>	<p align="center">Jeux</p> <p>Jeux de roue et chantés ; Jeux populaires Construction de jouets ; Jeux de société ; Jeux de pantomimes ; Jeux avec matériel (cônes, balles, cerceaux, etc.) ; Jeux coopératifs ; Jeux compétitifs ; Jeux pré-sportifs ;</p>	<p align="center">1^{re} session</p> <p><i>Thème générateur interdisciplinaire</i> Valorisation de soi-même</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">Connaissances sur le corps</p> <p>Corps humain : systèmes osseux et musculaire Fréquence cardiaque Hygiène, santé, éducation alimentaire Schéma corporel Perception sensorielle Données biométriques</p> <p align="center">Danses</p> <p>Danses folkloriques de la culture populaire de Cuiabá -----</p>
<p align="center">Danses</p> <p>Folkloriques /culturelles Danses commémoratives Régionales Populaires Afro-brésiliennes Contemporaine, hip hop, funk, etc.</p>	<p align="center">Danses</p> <p>Danses folkloriques et culturelles et chorégraphiées Danses régionales, locales et populaires</p>	<p align="center">2^e session</p> <p><i>Thème générateur interdisciplinaire</i> Le milieu dans lequel je vis</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">Jeux</p> <p>Jeux populaires Jeux avec des éléments Jeux coopératifs Jeux compétitifs Jeux de société</p> <p align="center">Danses</p> <p>Folkloriques / culturelles Danses commémoratives Populaires / afro Expression corporelle, hip hop, funk -----</p>
<p align="center">Sport</p> <p>Jeux d'initiation sportive Soccer Volleyball Handball Basketball Athlétisme</p>	<p align="center">Sports</p> <p>Initiation sportive universelle</p>	<p align="center">3^e session</p> <p><i>Thème générateur interdisciplinaire</i> Citoyenneté</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">?</p> <p align="center">-----</p>
<p align="center">Gymnastique</p> <p>Mouvements locomoteurs basiques Mouvements de manipulation Mouvements stabilisateurs Relaxation Étirements Gymnastique naturelle Gymnastique aérobique Gymnastique artistique</p>	<p align="center">Gymnastiques</p> <p>Relaxation et étirements Éléments basiques Mouvements locomoteurs basiques Mouvements stabilisateurs et de manipulation</p>	<p align="center">4^e session</p> <p><i>Thème générateur interdisciplinaire</i> Être solidaire</p> <p align="center">Contenus d'ÉP</p> <p align="center">?</p>
<p align="center">Connaissances sur le corps</p> <p>Reconnaissance des parties du corps et des transformations corporelles Hygiène, santé, éducation alimentaire Schéma corporel Perception sensorielle Données biométriques</p>	<p align="center">Connaissances sur le corps</p> <p>Hygiène, santé et éducation nutritionnelle Image corporelle et perception sensorielle Reconnaissance des parties du corps</p>	
<p align="center">Contenu de luttes</p> <p>Concepts généraux et mouvements basiques Expérimentation des mouvements de lutte Capoeira</p>		

Nous remarquons aussi, à travers ce qui est résumé dans le tableau 44, l'influence des thèmes générateurs qui ont été définis par l'équipe scolaire pour chaque session. Il s'agit d'une approche interdisciplinaire selon laquelle les enseignants doivent planifier des activités pratiques par rapport à ces thèmes. À ce sujet, nous notons l'influence du projet pédagogique de l'école sur la planification des enseignants.

Par rapport aux objectifs d'enseignement dans le plan annuel de l'E3, elle suit strictement les objectifs et les critères d'évaluation des élèves du CMÉP comme le montre le tableau 45 suivant.

Tableau 45 - Objectifs du CMÉP et dans le plan annuel de l'E3

Objectifs pour la 6^e année au CMÉP	Objectifs dans le plan annuel de l'E3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expérimenter les éléments techniques présents dans les manifestations corporelles, individuelles et collectives ; 2. Analyser et reconstruire les règles des manifestations corporelles individuelles et collectives ; 3. Comprendre le corps humain et ses transformations, en respectant ses limitations et potentialités ; 4. Établir des liens entre la culture de Cuiabá et les manifestations d'autres cultures ; 5. Expérimenter et valoriser les activités de différentes cultures, en adoptant une attitude de respect face à la diversité ; 6. Reconnaître et réfléchir sur le contexte historique, social et culturel d'où sont issues les manifestations corporelles ; 7. Respecter les règles du vivre-ensemble lors des activités expérimentées et des relations quotidiennes. 	<p>Objectifs ou droits d'apprentissage/capacités pour la 6^e année</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les potentialités et les limitations du corps dans la réalisation des activités ; - Expérimenter et reconstruire les mouvements corporels dans les différentes activités et événements scolaires ; - Organiser des activités individuelles et collectives avec ou sans matériel pédagogique, à partir de la réalité du contexte scolaire; - Comprendre et créer différentes stratégies à appliquer dans les différentes activités individuelles et collectives ; - Reconnaître les sens et la signification des manifestations corporelles à partir de la culture régionale ; - Organiser et réorganiser les activités à partir des règles qui sont établies par le groupe ; - Respecter les règles de coexistence construites dans les activités expérimentées et dans les actions du quotidien ;

Concernant les procédures méthodologiques et les références dans le plan annuel de l'E3, nous notons la même structure et contenu que dans le plan de l'E2. (Voir tableau 46 ci-après). Il y a également une description très brève des procédures et les références bibliographiques sont le CMÉP, les Matrices curriculaires de référence et les Paramètres curriculaires nationaux.

Tableau 46 - Procédures méthodologiques et références dans le plan annuel de l'E3

Procédures méthodologiques
Les leçons seront développées de façon interactive, en utilisant la projection multimédia lorsque pertinente, l'exposition dialoguée, des discussions et la problématisation des sujets abordés en classe. Les activités seront développées en salle de classe, sur le terrain de sport ou dans la salle de vidéo.
Références bibliographiques
Cuiabá (2011a). <i>Matriz curricular de referência: Educação Infantil 3 a 5 anos</i> . Cuiabá: Rede Municipal de Ensino de Cuiabá.
Cuiabá (2011b). <i>Matriz Curricular De Referência: 1º ao 9ºano Ensino Fundamental</i> . Cuiabá: Rede Municipal de Ensino de Cuiabá.
Moreira, E. C. (dir.) (2012). <i>A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva</i> . Cuiabá: EdUFMT.
Brasil (1997). <i>Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física</i> . Brasília: SEF/MEC.

Par rapport au plan à court terme de l'E3, elle fait chaque planification pour une période de deux semaines. Chaque plan couvre donc une période de deux séances de deux heures chacune. Examinons le plan bimensuel de l'E3 dans le tableau 47 ici-bas.

Tableau 47 - Plan bimensuel de l'E3

Planification bimensuelle de l'E3
<p>Groupes classes : 6^e année A/B/C/D</p> <p>Thème générateur : Mon rôle dans la société</p> <p>Contenus : Danse et Jeux</p> <p>Thème : Danse et expression corporelle et Jeu de pétéca</p> <p>Objectif général : sensibiliser l'élève sur le milieu où il vit et mener des situations dans lesquelles il peut développer ses habilités motrices et cognitives à travers des pratiques de danse et de jeu.</p> <p>Objectif spécifique : réfléchir sur la connaissance acquise, tout comme sur les caractéristiques et sur l'importance des manifestations corporelles en tant que pratiques de la culture.</p> <p>Contenus conceptuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir et suivre les structures rythmiques, en bougeant et en créant les possibilités offertes ; reconnaître les potentialités et les limites du corps dans l'exécution des activités. - avoir de la présence, de la concentration et de la créativité dans l'exécution des mouvements, qui visent l'habileté du lancer et la dextérité dans la manipulation de la pétéca et dans l'organisation des stratégies pour récupérer la pétéca à travers la réception, la défense et l'attaque. <p>Contenus procéduraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser et élargir les possibilités expressives et les limites corporelles dans la réalisation des activités; améliorer les ressources de déplacement, changements de direction, variations dans la qualité du mouvement et améliorer ses habilités motrices pour la chorégraphie. - exploiter les mouvements et l'habileté motrice du lancer de façon autonome et reconnaître les diverses possibilités du corps pour ces exécutions. <p>Contenus attitudeux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - respecter les règles du bon vivre-ensemble dans les activités réalisées et dans les actions du quotidien. - présenter des attitudes coopératives et solidaires en conformité avec le groupe dans les situations de jeu, en

respectant les règles.

Séquence de pratiques :

- Création de mouvements corporels avec la musique que les élèves ont apportée à la séance
- Création chorégraphique
- Organiser les règles du jeu de pétéca
- Diviser deux équipes pour le jeu de pétéca

Matériels pédagogiques : système stéréo, filet de volleyball, pétéca et sifflet.

Évaluation : vérifier si l'élève démontre du respect, de la camaraderie et de la solidarité dans sa participation aux activités avec ses camarades [tel qu'au CMÉP].

Tout d'abord, nous notons aussi l'influence du thème générateur de l'école pour cette session : « Mon rôle dans la société », et l'influence du CMÉP dans l'évaluation de la leçon. En effet, l'enseignante utilise le même critère d'évaluation du CMÉP et l'influence des PCN dans la définition des contenus conceptuels, procéduraux et attitudeux. Un aspect qui attire notre attention est le fait de proposer deux contenus pour une même leçon. Rappelons, cependant, que les séances de l'E3 sont doubles, soit d'une durée de deux heures. En outre, ce plan ne spécifie pas quelles pratiques seront développées à chaque séance.

L'objectif général est une prescription à l'enseignante elle-même : « sensibiliser l'élève... » et « mener des situations dans lesquelles... ». À son tour, l'objectif spécifique de ce plan sont des prescriptions adressées à l'enseignante elle-même, mais elles sont également adressées aux élèves : « réfléchir sur la connaissance acquise... ». D'ailleurs, cet objectif propose de réfléchir sur la connaissance acquise, mais le plan ne prévoit pas un moment de réflexion avec les élèves lors des séquences de pratiques ou dans l'évaluation des élèves.

5.1.4 Le cas de l'E4

L'E4 considère que la planification officielle est trop bureaucratique et qu'elle n'est pas très importante. Il considère que sa planification à moyen terme, qu'il nomme « répertoire d'activités », est plus efficace. Il s'agit d'un type de planification qui fonctionne en parallèle avec le calendrier des leçons et les contenus. Il trouve que la planification est surtout nécessaire pour les enseignants novices qui n'ont pas beaucoup d'expérience. Celui-ci utilise donc certains contenus du CMÉP dans sa planification :

On perçoit ce qui peut être ajouté; ce qui n'a pas fonctionné très bien on le laisse en *stand by*. Peut-être à un autre moment, ou une autre année, on arrivera à ajouter d'autres activités. La planification n'est pas solide comme du plâtre! Nous pouvons la moduler. Le plan est un curriculum participatif et, dans le cas du cours d'ÉP, on considère les intérêts des élèves dans notre répertoire d'activités. Nous créons la planification en suivant leur volonté et on alimente ainsi notre liste d'activités (**Entrevue 1 avec l'E4**).

Ainsi, l'E4 adapte sa planification à chaque fois qu'il perçoit la nécessité de le faire, à cause des facteurs météorologiques ou des événements imprévus, par exemple. À son école, il y a un terrain de sport couvert, mais les côtés sont ouverts. Par conséquent, quand il pleut, l'eau coule à l'intérieur du terrain. Il doit donc inviter les élèves à rester en salle de classe pour une séance théorique ou des jeux de société. Il change également son plan quand il y a un événement imprévu, par exemple dans le cas d'une journée où il y avait un spectacle de théâtre à l'école. À ce moment, il a suspendu leurs leçons et il a reporté ce qui était planifié à une autre journée.

À l'école de l'E4, les leçons d'ÉP ont lieu deux fois par semaine et leur durée est de 45 minutes. Le terrain de sport est disponible pour lui et ses élèves. Il convient de souligner que son école est petite; il n'est donc pas nécessaire de partager l'espace avec d'autres enseignants, groupes d'élèves ou projets particuliers. Par rapport au matériel pédagogique, il y a assez de ballons, de gilets et de cônes à l'école. Qui plus est, celui-ci utilise peu de ballons, car il ne concentre pas son enseignement sur les fondements techniques des sports (qui nécessitent beaucoup de ballons), mais sur les situations de jeu qui requièrent peu de ballons.

Concernant la planification de l'E4, il fait seulement un plan annuel. Celui-ci enseigne à huit groupes d'élèves, de la 4^e à la 8^e année. À chaque année, il élabore donc un plan, mais la structure est la même, avec de petites altérations pour ajuster le plan aux caractéristiques de chaque âge. Le plan annuel de l'E4 comprend la structure suivante : objectifs, contenus, procédures méthodologiques, matériels pédagogiques, références bibliographiques. Cependant, l'E4 ne fait pas de plans de session, hebdomadaires ou de séance, mais il utilise son répertoire d'activités qui fonctionne comme une planification parallèle :

Alors, mon plan va comme suit : à chaque semaine on aborde une activité [pratique] différente, environ dix, ces activités sont enseignées hebdomadairement, par exemple : le jeu de base 4, le soccer, le ballon chasseur de 4 coins, l'athlétisme (...).

Toutes les activités sont adaptées : aucune [d'entre elles] ne suit les règles officielles [des sports]. On oriente et on dit : « Ce que vous voyez à la télé sont des professionnels [du sport]; ici, à l'école, on a besoin d'adapter ».

(...) et au moment où la séquence [d'activités] est finie, on retourne à la première. Au mois d'octobre, (...) les élèves montrent ce qu'ils ont appris en ÉP [dans les olympiades de l'école]. (...).

La planification bureaucratique, je ne trouve pas qu'elle est très importante. Pour être honnête. (...), alors ce plan [répertoire d'activités], il sert à atteindre l'objectif qui est les olympiades. Je trouve cela important. Cet autre plan parallèle est plus efficace pour l'école (**entrevue 1, E4**).

Examinons maintenant le plan annuel de l'E4 en rapport au contenu du CMPÉ dans le tableau 48 qui suit.

Tableau 48 - Contenus au CMÉP et dans le plan annuel de l'E4

Contenus au CMÉP pour la 6 ^e année		Contenus dans le plan annuel de l'E4
Jeux Jeux chantés et en cercle Jeux populaires Construction de jouets Jeux symboliques Jeux coopératifs Jeux avec des éléments (cerceaux, cordes, etc.) Jeux compétitifs Jeux de société Jeux pré-sportifs Jeux adaptés aux élèves ayant un handicap	Gymnastique Mouvements locomoteurs basiques Mouvements de manipulation Mouvements stabilisateurs Relaxation Étirements Gymnastique naturelle Gymnastique aérobique Gymnastique artistique	- Volleyball ; - Soccer avec cinq joueurs (futsal) ; - Handball ; - Athlétisme ; - Danses chorégraphiées ; - Activités en ateliers ; - Base 4; - Ballon chasseur à 4 coins ; - Judo ; - Jeux de société : dame et jeu d'échecs ;
	Connaissances sur le corps Reconnaissance des parties du corps et des transformations corporelles Hygiène, santé, éducation alimentaire Schéma corporel ²⁸ Perception sensorielle Données biométriques	
Danses Folkloriques /culturelles Danses commémoratives Régionales Populaires Afro-brésiliennes Contemporaine, hip hop, funk, etc.	Sport Jeux d'initiation sportive Soccer ²⁹ Volleyball Handball Basketball Athlétisme	Plans de session et de leçon de l'E4
Contenu de luttes Concepts généraux et mouvements basiques Expérimentation des mouvements de lutte Capoeira		Il ne fait pas de plans de session ni de leçon officielle, mais il utilise son répertoire d'activités.

²⁸ Latéralité, coordination mains-pieds, notions spatiotemporelles.

²⁹ Pour tous les sports, le livre recommande d'enseigner les règles et les exercices pratiques avec les fondements techniques et tactiques.

Le plan annuel de l'E4 présente les contenus d'enseignement d'une façon plus simple que le CMÉP et il ne comprend pas de sous-division de contenus. En outre, les contenus de connaissances sur le corps et de gymnastique sont absents. Nous pouvons supposer que le travail par ateliers comprend la gymnastique, mais nous n'en sommes pas certain. Les contenus les plus présents sont les jeux et les sports. Il cite une fois la danse et autre fois le contenu de lutte (judo). En outre, l'E4 ne fait pas de plan de session officiel, mais il utilise ce qu'il a nommé un « répertoire d'activités ». Il s'agit d'une liste de contenus. Chaque semaine, il aborde un contenu différent qui se répète sur deux séances.

Examinons maintenant, dans le tableau 49, les objectifs du CMÉP pour la 6^e année et les objectifs dans le plan annuel de l'E4.

Tableau 49 - Objectifs du CMÉP et dans le plan annuel de l'E4

Objectifs pour la 6^e année au CMÉP	Objectifs dans le plan annuel de l'E4
1. Expérimenter les éléments techniques présents dans les manifestations corporelles, individuelles et collectives ; 2. Analyser et reconstruire les règles des manifestations corporelles individuelles et collectives ; 3. Comprendre le corps humain et ses transformations, en respectant ses limitations et potentialités ; 4. Établir des liens entre la culture de Cuiabá et les manifestations d'autres cultures ; 5. Expérimenter et valoriser les activités de différentes cultures, en adoptant une attitude de respect face à la diversité ; 6. Reconnaître et réfléchir sur le contexte historique, social et culturel d'où sont issues les manifestations corporelles ; 7. Respecter les règles du vivre-ensemble lors des activités expérimentées et des relations quotidiennes.	<p style="text-align: center;">Capacités pour la 6^e année</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif, concentré et créatif dans la réalisation des mouvements et des gestes techniques des sports ; - Organiser des stratégies pour résoudre les problèmes qui émergent dans les jeux ; - Organiser des activités individuelles et collectives avec ou sans matériel, à partir de la réalité du contexte scolaire ; - Organiser et réorganiser les activités à partir des règles qui sont établies par le groupe ; - Respecter les règles de coexistence construites dans les activités expérimentées et dans les actions du quotidien ; - Reconnaître le sens des manifestations corporelles à partir de la culture régionale ; - S'orienter dans l'espace et dans le temps ; - Réaliser divers mouvements de gymnastique; - Agir comme défenseur. Réaliser des mouvements de roulement et de chute en judo; - Respecter les limites et les potentialités des collègues ; - Être attentif, concentré et développer des stratégies pour résoudre les problèmes des jeux de société ;

Nous remarquons que l'E4 présente les objectifs d'enseignement d'une façon plus personnalisée et que ses objectifs sont des prescriptions aux élèves qui doivent être développées tout au long de l'année scolaire et des séances. Cependant, au-delà de ces objectifs orientés vers les élèves, l'E4 a également établi d'autres objectifs comme :

- Améliorer le développement moteur de tous les élèves de l'école (100%) par le biais de la mise à niveau des capacités physiques et des habiletés motrices dans la réalisation de mouvements corporels ;
- Créer des procédures pour amener les élèves à réfléchir sur la connaissance acquise aussi bien que sur les caractéristiques et sur l'importance des manifestations corporelles en tant que pratique de la culture ;
- Créer des opportunités pour que 100% des élèves expérimentent des activités de différentes cultures, en adoptant une posture de respect face à la diversité ;
- Créer des procédures variées pour identifier les progrès et les difficultés des enfants par rapport au développement moteur et planifier des actions visant à surmonter ces difficultés ;
- Améliorer et créer des stratégies qui seront appliquées dans des activités pour le bénéfice individuel et collectif ;
- Créer des opportunités de réflexion et d'analyse pour les élèves par rapport aux stratégies utilisées lors des pratiques d'activité physique ;
- Adopter des procédures pour que tous les élèves respectent les règles de convivialité dans les activités et dans les actions quotidiennes, en adoptant une posture de solidarité **(Planification annuelle, E4).**

Or, nous constatons que ces objectifs sont adressés à l'E4 lui-même. Nous pouvons dire qu'il s'agit d'auto-prescriptions d'objectifs, comme : « améliorer le développement moteur de tous les élèves... », « créer des procédures pour amener les élèves... ». Par ailleurs, par ces objectifs, l'E4 explicite une préoccupation spéciale envers le développement moteur des élèves et les stratégies de jeux. Il convient de noter que cet enseignant a fait une maîtrise en sciences du sport. Dans le cadre de ses études, il a mené une recherche comparative sur les différences entre le développement moteur des élèves d'une école publique et d'une école privée. En outre, il est ex-athlète professionnel de volleyball.

Examinons maintenant la description des procédures méthodologiques dans le plan de l'E4, tout comme les références qu'il utilise pour élaborer sa planification dans le tableau 50 ci-après.

Tableau 50 - Procédures méthodologiques et références dans le plan annuel de l'E4

Procédures méthodologiques
<p><i>Volleyball</i> : Diviser le groupe d'élèves en trois équipes. Présenter les objectifs du jeu de volleyball pratiqué à l'école et stimuler les élèves pour qu'ils explorent le sens de la collectivité. Souligner qu'il existe des différences entre le volleyball pratiqué à l'école et le volleyball montré à la télévision et que ces différences servent à faciliter l'apprentissage des mouvements pour que le jeu soit plus amusant. Pour les 6^e année, le ballon peut toucher le sol jusqu'à deux fois non consécutives.</p> <p><i>Futsal (soccer réduit, avec cinq joueurs)</i> : Diviser le groupe d'élèves en trois ou quatre équipes. Souligner qu'il existe des différences entre le futsal pratiqué à l'école et le futsal montré à la télévision et que ces différences servent à faciliter l'apprentissage des mouvements pour que le jeu soit plus amusant. Il n'y a pas de division entre garçons et filles pour les équipes. Néanmoins, chaque garçon peut toucher seulement deux fois le ballon de manière consécutive (règle de l'école) alors que les filles sont libres de toucher le ballon et de faire toutes les touches nécessaires.</p> <p><i>Danse</i> : Demander aux élèves de faire des recherches sur les danses des pays choisis. Sélectionner le nom des équipes des olympiades et présenter ces danses dans le terrain sportif, au moment des olympiades.</p>
Références bibliographiques
<p>Barbanti, V. J. (2003). <i>Dicionário de Educação Física e Esporte</i>. 2. ed. Barueri : Manole.</p> <p>Brasil (1997). <i>Parâmetros curriculares nacionais: educação física</i>. Brasília: SEF//MEC.</p> <p>Brasil (1997b). <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução</i>. Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 3^a edição, Brasília.</p> <p>Cuiabá (2011). <i>Matriz Curricular de Referência</i>. Cuiabá: SME.</p> <p>Daolio, J. (2004). <i>Educação Física e o conceito de cultura</i>. Campinas, SP: Autores Associados.</p> <p>Darido, S. C. (2001). <i>Os conteúdos da Educação Física escolar: Influências tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar</i>. Niterói, v.2, n. (supl.).</p> <p>Moreira, E. C. (dir.). (2012). <i>A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva</i>. Cuiabá: EdUFMT.</p> <p>Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (2008). <i>Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas</i>. 2. ed. São Paulo : Phorte, 2008.</p> <p>Tani, G. (1996). Cinesiologia, educação física e esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. <i>Motus Corporis</i>, v.3, p.9-50.</p> <p>Tani, G., Manoel, E. J., Kokubun, E., Proença, J. E. (1988). <i>Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista</i>. São Paulo: EPU/EDUSP.</p>

Le plan annuel de l'E4 présente une description des procédures méthodologiques pour chaque contenu enseigné, par exemple : pour le volleyball, pour le futsal (soccer), pour l'athlétisme, pour le handball, pour la danse, etc. En outre, il met en évidence, dans la méthodologie, certains aspects comme : la question de la division des équipes, les adaptations des règles officielles des sports ou les jeux pratiqués à l'école. Par ailleurs, il convient de noter que dans son plan annuel, l'E4 cite d'autres livres d'auteurs qui portent sur l'éducation physique brésilienne et comprennent différentes approches pédagogiques, comme : l'ÉP pour le développement moteur (Tani et collaborateurs, 1988), l'ÉP culturelle (Daolio, 2004) et l'ÉP multiculturelle (Neira et Nunes, 2008).

Nous venons de présenter les résultats par rapport à la planification de l'enseignement, la première phase du travail curriculaire. Dans la sous-section suivante, nous aborderons l'enseignement en classe des quatre enseignants.

5.2 Le travail curriculaire : l'enseignement en salle de classe

Dans cette section nous aborderons l'enseignement en salle de classe ou plutôt en gymnase ou plateaux sportifs. Tout d'abord, il convient de rappeler que, lors de l'enseignement en classe, la planification est mise à l'épreuve. À ce moment, les enseignants doivent tenir compte de l'ambiance qui règne au sein du groupe, des périodes de réceptivité et d'écoute des élèves, de l'assimilation de la matière, etc. De plus, pendant les activités en salle de classe, les choses se passent différemment et rarement comme prévu. Pour cette raison, même si la planification est minutieuse, les enseignants doivent implacablement la modifier en cours d'action, des journées, des étapes et de l'année scolaire (Tardif et Lessard, 1999).

Par ailleurs, le curriculum réel, dans ce cas-ci celui d'éducation physique, se matérialise à travers des contenus, ou plus spécifiquement, des pratiques ou des tâches que l'enseignant développe avec ses élèves en salle de classe. Or, selon Sacristán (2000), pour analyser le curriculum, l'unité d'observation peut être les tâches ou les pratiques que les enseignants mènent en salle de classe avec leurs élèves. En ce sens, notre analyse s'attarde sur les contenus, les thèmes et les routines observés dans les leçons d'ÉP des enseignants participant à la recherche.

5.2.1 Le cas de l'E1

Pour la deuxième session de l'année scolaire 2015, l'E1 a planifié d'enseigner les jeux coopératifs, compétitifs et collectifs. Parmi les sept leçons observées, elle a abordé les jeux dans six séances et la gymnastique dans une seule leçon. Dans le tableau 51 suivant, nous notons les pratiques observées dans les séances de l'E1 lors de la recherche sur le terrain.

Tableau 51 - Pratiques dans les leçons observées de l'E1

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4
<i>Contenu : Gymnastique</i> - Corde à sauter - Activités d'équilibre	<i>Contenu : Jeux</i> - Jeux coopératifs - Activités libres	<i>Contenu : Jeux</i> - Jeu coopératif (volleyball avec des tissus)	<i>Contenu : Jeux</i> - Champ de mines - Activités libres
Leçon 5	Leçon 6	Leçon 7	
<i>Contenu : Jeux</i> - Jeux d'attaque et de défense	<i>Contenu : Jeux</i> - Jeux sensitifs - Activités libres	<i>Jeux</i> - Activités motrices - Jeux de poursuite	

Dans les pages qui suivront, nous présenterons 12 épisodes de quatre séances de l'E1. Ces épisodes sont extraits des leçons :


- Leçon 3 - épisodes 1 : pratique du jeu ; épisode 2 : bilan de la leçon.
- Leçon 4 - épisode 3 : début de la leçon ; épisode 4 : supervision de la pratique ; épisode 5 : pratique du jeu ; et épisode 6 : activités libres.
- Leçon 5 - épisode 7 : début de la leçon ; épisode 8 : supervision de la pratique ; et épisode 9 : bilan de la leçon.
- Leçon 7 - épisode 10 : début de la leçon et l'échauffement ; épisode 11 : supervision de la pratique ; et épisode 12 : supervision de la pratique.

Comme annoncé dans la méthodologie, chaque épisode est initialement présenté sous la forme d'un tableau contenant des informations sur l'épisode : contexte, résumé ou courte description de l'épisode avec une photo et extraits de l'autoconfrontation simple (voir explication dans la section 3.4.2 sur l'analyse et le traitement des données qualitatives). Ce tableau sera suivi d'une analyse qui met en évidence les aspects les plus importants à retenir du point de vue du travail curriculaire de l'enseignant dans la phase d'enseignement.

Leçon 3 de l'E1 : jeu de volleyball avec des morceaux de tissu

Dans la 3^e leçon que nous avons observée, le thème de la séance était le jeu de volleyball avec des morceaux de tissu. Le tableau 52 ci-après présente les informations nécessaires à la compréhension de cet épisode de pratique du jeu de volleyball avec des morceaux de tissu.

Tableau 52 - Leçon 3 de l'E1 épisode 1

<p>Contexte : Leçon 3 : Jeu de volleyball avec des morceaux de tissu. Groupe : 4^e année (25 élèves). Pratique de jeu.</p>	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Les élèves jouaient au volleyball avec des morceaux de tissu, une adaptation du volleyball. Ils devaient attraper et lancer les ballons, en utilisant des morceaux de tissu par paires, trios ou quatuors. Les élèves étaient euphoriques durant cette activité.</p>  <p>Deux enfants sont entrés en collision et l'un d'entre eux s'est cassé une dent et il a commencé à pleurer. L'E1 est allée parler avec eux avant de demander aux élèves de retourner en salle de classe. Une autre pratique (jeu de champ de mines) était planifiée, mais elle a été annulée.</p>	<p>4 E1 : C'était la première fois que je pratiquais cette version du volleyball avec ce groupe. Je n'ai pas imposé beaucoup de règles ni le filet de volleyball. L'objectif était qu'ils fassent la réception et la passe du ballon. Et il y avait la question de la coopération. (...). Alors, on a partiellement atteint l'objectif (...). Ils ont besoin de faire attention, car si un [élève] tire [le tissu] d'un côté et un autre [élève] de l'autre [côté], ça ne fonctionnera pas. Ils doivent créer une stratégie collective pour atteindre ce but. Mais je crois qu'ils ont atteint l'objectif. [Rires].</p> <p>16 CH : À quel moment avez-vous décidé d'annuler la pratique du jeu de champ de mines?</p> <p>17 E1 : Il restait 5 min avant la fin de la pratique et il n'y avait plus de temps disponible pour la 2^e activité. Ils m'ont demandé: « Prof, y aura-t-il les activités libres? » J'ai dit : « Non, nous n'avons pas le temps, parce que vous êtes très indisciplinés! ». C'est une manière de leur parler afin qu'ils réfléchissent!</p>


Dans cet épisode de pratique du jeu de volleyball avec des morceaux de tissu, les élèves étaient excités et, en plus, l'un des élèves s'est cassé une dent lors d'une collision. Dans le tour de parole 4 de l'ACS, nous notons un *indicateur temporel du travail curriculaire* et le caractère nouveau de la pratique réalisée : c'était la première fois qu'ils pratiquaient ce jeu. De plus, le but de la pratique était que les élèves attrapent et passent le ballon en travaillant en coopération. L'E1 estime que ses élèves sont partiellement arrivés à l'objectif de la pratique. Par ailleurs, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves*, notamment sur la mauvaise (*appréciation*) façon de jouer. Elle affirme que celle-ci ne fonctionne pas si un élève tire le tissu d'un côté alors qu'un autre le tire de son bord. De plus, elle fait une *généralisation* par rapport à la bonne façon de jouer : « ils doivent créer une stratégie ».

Dans cette séance, il y avait également une autre pratique planifiée (jeu du champ de mines), mais elle a été une *activité suspendue* du point de vue du travail de l'E1. Dans le tour de parole 17, elle explique que c'était à cause d'un manque de temps. Ensuite, les élèves ont

demandé s'ils auraient droit à une activité libre, mais elle leur a refusé, parce que le temps de la leçon été raccourci à cause de l'incident avec un élève et du comportement trop agité du groupe.

Voyons maintenant un épisode de contenu théorique et de bilan de leçon, résumé au tableau 53 ci-après.

Tableau 53 - Leçon 3 de l'E1 : épisode 2

Contexte : Leçon 3 : jeux coopératifs, 4^e année, 25 élèves, contenu théorique et bilan de leçon.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E1 : On doit tout organiser à nouveau! Le coup de pied a été non intentionnel, mais il y a eu des conséquences! Il a fissuré la dent de l'élève. Hein? Tout ça parce que j'ai brisé [elle veut dire « vous avez brisé »] la règle de ne pas prendre le ballon avec ses mains et de ne pas donner de coups de pieds. (...). Il y a l'activité [de volleyball avec des morceaux de tissu] avec des règles, un nombre exact de participants, mais comment allons-nous réussir cette activité si personne ne collabore? (...). Dans la prochaine leçon, on fera cette activité [pratique] à nouveau. (...).</p>  <p>Contenu au tableau : <i>Cuiabá, la date.</i> Contenu : jeux coopératifs Thème de la leçon : Volleyball avec des tissus Objectifs : développer la coopération et le travail d'équipe à travers une activité dynamique et amusante. 1^{re} partie : prise de présence, explication, règles et recommandations. 2^e partie : volleyball avec des tissus (pratique) 3^e partie : roue de conversation et évaluation. ☺ J'ai aimé () ☹ Je n'ai pas aimé () Pourquoi?</p>	<p>13 E1 : (...). Je cherche toujours à parler de divers sujets (...). Je trouve que si, à chaque jour, on leur explique un peu les choses, c'est comme semer une graine. À un moment donné, ils vont comprendre que tout doit avoir un ordre, une règle, car à l'école, il existe un temps pour tout; (...). Et, lors des activités pratiques, s'ils collaborent, [la leçon] fonctionnera mieux.</p> <p>15 E1 : Je divise la leçon en deux parties : théorique et pratique. (...). Pourquoi mon cours est-il construit de cette façon? Parce que je dois partager le terrain sportif avec les élèves du projet « Plus d'éducation », quand ils arrivent sur le terrain sportif, je dois donc partir en classe avec mes élèves. (...).</p> <p>20 CH : Pourquoi écrivez-vous le contenu du cours au tableau?</p> <p>21 E1 : (...), parce qu'ils peuvent visualiser et avoir accès à une cartographie de la séance. L'élève comprend ainsi dans quelle partie il doit faire telle ou telle chose. Il comprend la séquence de la règle, de la matière. (...).</p>

En salle de classe, lors du bilan, l'E1 discute de la collision entre les élèves et elle leur explique qu'il y a eu des conséquences. Elle renforce alors les règles du jeu. Dans l'ACS, dans le tour de parole 13, l'E1 explique sa *raison d'agir* par rapport à la discussion sur divers sujets avec les élèves et au renforcement des règles : « ils comprendront que tout doit avoir une règle » et que, s'ils collaborent, la leçon « fonctionnera mieux » (*appréciation*). En ce sens, la recherche de l'efficacité de l'activité de l'E1 est tournée vers les élèves, la compréhension des règles et

l'amélioration de sa gestion de classe. De plus, elle utilise une *métaphore* pour comparer l'instruction des élèves : « c'est comme semer une graine », c'est-à-dire qu'il s'agit d'un processus lent, mais profond. À ce moment, nous notons la recherche de l'efficacité, *l'orientation de l'activité est tournée vers l'enseignante* (parler de divers sujets), mais aussi *vers son objet*, notamment l'organisation de la classe pour favoriser l'apprentissage.


Dans le tour de parole 18, l'E1 explique ses *raisons d'agir* par rapport à la division des leçons en une partie pratique et une autre théorique. Elle doit diviser son cours parce qu'elle partage le terrain de sport avec les élèves qui participent à un projet à l'école. En outre, dans le tour de parole 21, l'E1 explique pourquoi elle écrit le contenu au tableau. Elle utilise une métaphore : la « cartographie », pour exprimer que, grâce à cette stratégie, les élèves comprennent mieux la séquence de la séance et savent comment agir. En ce sens, *l'orientation de l'activité est tournée vers l'enseignante elle-même* (écrire au tableau) et vers ce qu'elle considère efficace, mais *l'activité est aussi tournée vers la recherche de l'efficacité chez les élèves* : « l'élève comprend ainsi... ».

Leçon 4 de l'E1 : jeu de champ de mines

Dans la quatrième leçon que nous avons observée de l'E1, le thème était le jeu de champ de mines. Au début de cette séance, les élèves étaient assis en cercle et l'E1 a fait la présentation collective des consignes de travail pour la séance. Elle a expliqué la première pratique tel que nous le montre le tableau 54.

Tableau 54 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 3

Contexte : Leçon 4 : champ de mines. Groupe : 4 ^e année (20 élèves). Début de la leçon. Élèves assis en cercle.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
E1 : Comment se déroule le jeu du champ de mines? Je vais vous diviser en deux équipes, (...). Faites attention! Et la disposition/ prêt? Je peux continuer? (...) On va jouer avec les cerceaux, d'accord? Puis, on va y aller un élève à la fois. Quand quelqu'un pose le pied à un endroit où il y a une bombe, il devra retourner à la fin de la file indienne et ensuite on passera au prochain élève. Si quelqu'un réussit à se rendre à la fin [du parcours] il fait un point pour son équipe. D'accord? Et s'il marque un point, on change le parcours, parce que sinon ce serait facile de le mémoriser. (...) Avez-vous compris?	2 E1 : (...), j'ai expliqué comment se déroulerait l'activité et puis j'ai divisé les équipes. 4 E1 : Je leur ai montré quelle était la séquence qu'ils pourraient suivre. Parfois on se rend compte que bien qu'on parle beaucoup, au moment de faire l'activité, les élèves oublient. Alors, il faut reprendre l'explication. 6 E1 : C'est la première fois que j'essaie ces activités. Je cherche toujours à leur proposer des

	<p>activités différentes. À la prochaine session, le climat sera plus sec, donc j'ai planifié des activités de danse. Je reprends aussi les activités qu'on a déjà travaillées dans le passé. (...). Ils [élèves] ne feront pas que des activités de danse, car ça deviendrait ennuyant, (...).</p>
---	---


Dès le début de la leçon, l'E1 a expliqué les consignes collectives de la pratique aux élèves et ensuite elle a fait une démonstration du jeu, cela caractérise le *langage du corps comme instrument de l'activité de l'enseignant*. Dans le tour de parole 4, l'E1 justifie sa *raison d'agir* par rapport à la démonstration : les élèves ont de la difficulté à comprendre ou ils oublient les consignes au moment de la pratique.

Dans le tour de parole 6, elle explique que toutes les pratiques de cette période étaient nouvelles et que c'était la première fois qu'elle les essayait. Cette initiative démontre de la nouveauté et nous renvoie à l'*indicateur temporel du travail curriculaire*. Elle souligne aussi qu'elle enseignera la danse et les activités rythmiques et expressives lors de la prochaine session, quand le climat météorologique sera plus sec³⁰. Cependant, elle prévoit que les élèves ne voudront pas travailler que les pratiques de danse, car cela deviendrait ennuyant. Alors, à ce moment-là, elle revient à des activités pratiques de la première session (jeux et gymnastique). L'E1 souligne l'importance des « aller-retours » par rapport aux contenus pendant l'année scolaire et de l'adaptation des contenus au facteur météorologique et aux intérêts des élèves. Or, ces explications caractérisent des *indicateurs temporels du travail curriculaire*.

Examinons maintenant un autre épisode, dans le tableau 55 ci-après, mais portons cette fois-ci notre attention sur la supervision de la pratique.

³⁰ Lors de la saison sèche à Cuiabá, la Défense civile demande à la population de ne pas faire d'activités physiques intenses, de boire beaucoup d'eau et elle recommande aux écoles de diminuer l'intensité des activités physiques dans les cours d'éducation physique.

Tableau 55 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 4

Contexte : Leçon 4 : jeu de champ de mines. Groupe : 4 ^e année (20 élèves) Supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
 <p>Les élèves étaient divisés en deux équipes. Ils devaient choisir les cerceaux qu'ils allaient parcourir. Cependant, l'E1 avait mis en place différents parcours pour le jeu de champ de mines; certains cerceaux cachait des bombes. S'ils marchaient sur une bombe, ils étaient éliminés. Pendant la pratique, aucun élève n'a réussi à arriver à la fin et aucune équipe n'a marqué de points. L'E1 a changé les parcours quelques fois, rendant difficile la réussite du jeu.</p>	<p>16 E1 : Je l'ai beaucoup changé. (...), j'ai dit que je changerais le parcours qu'une fois qu'ils l'auraient complété. Mais quand la bombe a explosé, j'ai « dit » : « Ils vont déjà le connaître ». Donc je le changeais. À chaque fois qu'une bombe a explosé, j'ai modifié le parcours. (...).</p> <p>20 E1 : Au moment où j'ai planifié l'activité/ je n'avais jamais fait cette activité de cette façon. J'ai trouvé ça intéressant et j'ai pensé que les élèves aimeraient l'activité. Je l'ai suivie [la planification] à la lettre en donnant des points seulement à la fin du parcours. (...).</p>

Les élèves étaient agités par rapport au jeu, car c'était une nouvelle activité. Toutefois, la fin était un peu décevante. Dans le tour de parole 16 de l'ACS, l'E1 réalise qu'elle avait beaucoup modifié les parcours des bombes et des cerceaux libres. Elle explique sa *raison d'agir* à modifier les parcours lors de la pratique : sans ces modifications, les élèves le devineraient facilement. Cependant, à cause de ces changements de parcours très réguliers, c'était difficile pour eux de comprendre la logique du jeu. En 20, l'E1 renchérit que c'était la première fois qu'elle faisait cette pratique (*indicateur temporel du travail curriculaire*) et qu'elle a suivi les indications de sa planification à la lettre. Les équipes marqueraient des points seulement si elles arrivaient à la fin du parcours. Ici, nous caractérisons la pratique réalisée comme une *activité contrariée*, parce qu'aucun élève n'a réussi à arriver à la fin du parcours.

Voyons le prochain épisode, illustrée dans le tableau 56, la suite du jeu de champ de mines.

Tableau 56 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 5

Contexte : Leçon 4 : champ de mines. Groupe : 4 ^e année (20 élèves). Pratique du jeu.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Suite du jeu de champ de mines.</p>	<p>24 E1 : (...). C'est ce que j'ai dit par rapport à lundi [première journée de cours dans la semaine], quand vous avez un « feedback » et voyez ce qui peut arriver. Parfois (...) vous observez le contexte et pensez : « Ah, aujourd'hui je pense que je dois changer [le plan]! » (...). Parce que je planifie la même leçon pour la 4^e et la 5^e année. Il n'y a que le degré de</p>



difficulté qui change. Ou parfois la 5^e année a un peu plus d'activités [pratiques] ou de variations. (...).

26 E1 : (...) cette activité était prévue dans la leçon antérieure et je n'ai pas pu l'effectuer (...). Alors, quand les contenus sont plus légers, on peut avancer ou retourner en arrière. Avec ce groupe, j'ai fait un retour sur une leçon antérieure.

27 CH : Changeriez-vous quelque chose dans cette séance?



28 E1 : Alors, je changerais le système de points (...) pour que l'activité [pratique] soit plus amusante. (...) Parfois, la compétition fait en sorte que la leçon est plus dynamique et amusante, tu sais? Et en additionnant les points, l'activité ne cesserait pas d'être coopérative, ils seraient en compétition, mais travailleraient aussi en équipe. Ils coopèreraient et il y aurait un total de points [pour chaque cerceau sans bombe] à atteindre pour gagner le jeu. (...)

Dans le tour de parole 24 de l'ACS, l'E4 souligne que les lundis sont des journées qui servent à « tester » sa planification (*indicateur temporel du travail curriculaire*). Il suffit ensuite d'ajuster les pratiques pour les autres groupes. Elle explique aussi qu'elle planifie les mêmes pratiques pour la 4^e et la 5^e année en les adaptant toutefois selon le degré de difficulté (*indicateur spatial du travail curriculaire*). L'E1 élucide le fait que parfois elle arrive en classe, observe le contexte et décide de changer sa planification.

En 26, elle explique que cette pratique a été prévue dans la séance antérieure, mais qu'il n'a pas été possible de la développer (*activité suspendue*). En 28, elle exprime son intention de changement de cette pratique, notamment la question du système de points. En effet, elle s'est rendu compte qu'en additionnant les points de chaque joueur des équipes, la pratique serait à la fois coopérative et compétitive. Or, l'expérience de *l'activité contrariée* et le visionnement de la vidéo ont permis à l'enseignante de réfléchir sur son activité et d'élargir son *pouvoir d'agir* en visualisant de nouvelles possibilités d'application de ce jeu et la *création de nouveaux buts lors du visionnement de la vidéo*.

Examinons un épisode, dans le tableau 57, où l'E1 explique le moment des activités libres dans ses séances.

Tableau 57 - Leçon 4 de l'E1 : épisode 6


Contexte : Leçon 4 : champ de mines. Groupe : 4 ^e année (20 élèves). Activités libres.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple
<p>À la fin des leçons, l'E1 attribue parfois les 15 dernières minutes aux activités libres. Il s'agit d'activités choisies par les élèves. En général, les garçons choisissent le soccer, les filles et quelques garçons jouent à la corde à sauter ou à l'élastique, d'autres jouent avec les cerceaux ou encore à des jeux de société.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>22 E1 : (...), alors les activités libres sont comme une récompense! (...), Comme ils aiment certaines activités qui ne sont pas prévues dans cette période [session], j'apporte le matériel (...) et je leur demande : « Quelle activité voulez-vous faire? » (...). On a complété la séance, on a réussi à accomplir le but? Il y a alors un temps libre, mais parfois les élèves n'en veulent pas, car ils veulent continuer la pratique qu'ils trouvent amusante (...).</p>

À ce moment, nous remarquons à quoi les élèves jouent au moment des activités libres. Dans l'ACS, l'E1 explique sa *raison d'agir* par rapport à la création de cet espace-temps dans ses séances. Il s'agit d'une stratégie qu'elle a créée pour récompenser les élèves pour leur participation et l'accomplissement de l'objectif de la leçon; il s'agit donc d'une stratégie de gestion de classe. Or, ici la recherche d'efficacité et *l'orientation de l'activité est tournée vers l'objet du travail*, c'est-à-dire vers les élèves, car cette stratégie vise à améliorer la participation de ceux-ci lors des pratiques principales. Cependant, l'E1 explique que parfois il n'y a pas d'activités libres parce que les élèves sont absorbés dans les pratiques et qu'ils veulent continuer l'activité obligatoire.

Leçon 5 de l'E1 : jeux d'attaque et de défense


Le thème de la cinquième séance de l'E1 était les jeux d'attaque et de défense. Il y avait deux pratiques principales : 1) voler les queues de l'âne et 2) éclater les ballons coincés aux chevilles des élèves. La 1^{re} pratique était individuelle et la 2^e se faisait en paires, en se tenant les mains. Voyons l'épisode du début de la leçon dans le tableau 58 suivant:

Tableau 58 - Leçon 5 de l'E1 : épisode 7

Contexte : Leçon 5 : jeux d'attaque et défense. Groupe : 4 ^e année (24 élèves). Début de la leçon : explication collective des consignes de travail. Élèves et E1 en cercle, assis sur le sol.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
 <p>L'E1 a expliqué les jeux d'attaque et de défense et les deux pratiques de la séance :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) voler la queue de l'âne (un morceau de tissu attaché en arrière de la ceinture des élèves) et 2) éclater les ballons coincés aux chevilles des élèves. La 1^{re} pratique était individuelle et la 2^e se faisait en paires, en se tenant les mains. 	<p>2 E1 alors, c'était l'explication des activités [pratiques] et de quelques règles et les élèves étaient d'accord pour les respecter. C'était beau à voir! Pendant le cours, on allait constater qu'ils ne respecteraient pas les règles! (Rires) Pourtant tout le monde était d'accord! Et ils ont acquiescé! (...) Ce n'est pas une chose qu'ils n'ont pas comprise! Mais c'est plus amusant sans la règle! (Rires).</p>

Dans l'ACS, l'E1 a expliqué sa *raison d'agir* au début de la leçon : c'était le moment de l'explication des pratiques. Elle observe que les élèves étaient d'accord avec les règlements, mais qu'ils ne les ont toutefois pas respectés. Nous notons ici un *indicateur de l'auto-affectation* de l'E1 quand elle remarque d'un ton ironique que ses élèves ne respectent pas les règles et les consignes du jeu. Voyons maintenant le prochain épisode dans le tableau 59, qui porte sur la supervision de la pratique.

Tableau 59 - Leçon 5 de l'E1 : épisode 8

Contexte : Leçon 5 : jeux d'attaque et de défense. Groupe : 4 ^e année (24 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>La 1^{re} pratique consistait à voler les « queues » [morceaux de tissus attachés aux tailles des élèves] des autres et à protéger les leurs. Dans la 2^e pratique, les élèves étaient en duos, en se tenant les mains. Ils devaient faire éclater les ballons des autres duos tout en défendant leurs propres ballons. Cependant, il y a des duos qui ont commencé à détacher leurs mains. L'E1 a alors décidé d'enlever la règle de se tenir les mains.</p>  <p>Lors de la 3^e pratique, l'E1 a jeté des ballons vers le haut du local et les élèves devaient les frapper sans jamais les laisser tomber au sol.</p>	<p>13 E1: (...). La 1^{re} pratique a bien commencé, mais, quand il restait peu de queues à voler, les élèves sont devenus un peu paresseux. J'ai dit : « Il y en a encore, allons-y continuez! » Lors de la deuxième activité [pratique], certains ont commencé à détacher leurs mains, et donc les autres élèves qui suivaient encore le règlement étaient en désavantage. J'ai alors permis à tous d'avoir les mains libres. J'ai brisé ma règle moi-même [pour réduire l'injustice], (...)! Et cette pratique [la troisième] n'était pas prévue [dans la planification], mais comme il restait quelques ballons, j'ai pensé : « Faisons une autre activité pour utiliser ces ballons! » Ils ont beaucoup aimé! C'était une activité [pratique] extra : il s'agissait de ne pas laisser les ballons tomber au sol (...).</p>

Dans l'ACS, l'E1 explique sa *raison d'agir* par rapport au changement de règle pendant la supervision de la 2^e pratique : quelques élèves n'ont pas respecté la consigne et cela a causé de l'injustice envers les duos qui avaient encore les mains jointes. Elle a donc décidé de changer la règle du jeu. Nous remarquons ici une *stratégie modifiée au cours d'action* pour s'adapter au contexte et surtout pour ne pas être injuste avec les élèves qui se tenaient les mains. En outre, elle explique la *raison d'agir* par rapport à une *activité ajoutée* qui n'était pas planifiée : il y avait des ballons en surplus des pratiques antérieures et elle en a profité pour faire une autre pratique. Nous remarquons aussi la verbalisation de son *langage intérieur* ou sa pensée au cours de l'action quand elle dit, lors de l'ACS : « j'ai pensé : faisons une autre activité... ». Examinons par la suite l'épisode qui a eu lieu lors d'un bilan de leçon, via le tableau 60.

Tableau 60 - Leçon 5 de l'E1 : épisode 9

Contexte : Leçon 5 : jeux d'attaque et de défense. Groupe : 4 ^e année (24 élèves). Bilan de la leçon. Élèves assis à leurs pupitres en salle de classe.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E1 écrivait au tableau, mais elle a fait une pause pour parler aux élèves.</p> <p>E1 : (...) On doit apprendre à respecter l'autre et ses limites! « Ah, l'autre n'est pas capable de faire une chose. Il a de la difficulté! » Calmez-vous, je suis en train de parler! Souvenez-vous du premier jour de classe quand on a copié qu'il n'est pas permis de parler en même temps que la prof? Sinon on ne réussira pas à écouter!</p> <p>Élève : Dans les règles, prof ?</p> <p>E1 : Dans les règles, très bien! Parce que certaines personnes veulent être respectées mais ne respectent pas leurs collègues, hein? Comment pourrait-il lui-même être respecté? Le changement doit commencer en soi-même! (...)/ Tout le monde vient ici pour apprendre! (...). Personne n'apprend de la même façon (...) Un certain élève apprend avec plus de facilité qu'un autre. Et quand je vois qu'un collègue fait quelque chose de mauvais, j'agis de façon plus incorrecte que lui? Hein? Dans ce cas, j'agis exactement comme lui ou en étant pire que lui!</p>	<p>17 E1: Dès le début de l'année, on en parle : respecter la limite de son collègue, accepter ses différences et l'intégrer dans les activités. À chaque fois que la possibilité se présente, on renforce cette idée! Toujours en conscientisant contre le « bullying », (...). Et on perçoit qu'en plantant une semence, à un certain moment, on voit apparaître le fruit. (...). J'ai donc l'habitude de toujours tenir ce type de conversation. (...) Je ne trouve pas que c'est une perte de temps, (...). Mais depuis qu'ils ont commencé [l'école] jusqu'à ce jour, je remarque leur évolution! (...)</p>


Dans ce bilan de la leçon, nous notons l'enseignement de valeurs sociales comme : respecter les limites de l'autre, ne pas déranger les collègues et les respecter, ne pas parler en même temps que l'enseignante. Lors de l'ACS, l'E1 explique ses *raisons d'agir* durant le bilan : respecter la limite des collègues, les respecter et les intégrer et combattre l'intimidation. En ce sens, *l'orientation de l'activité est tournée vers l'objet du travail*, c'est-à-dire les élèves et leur apprentissage des valeurs sociales. Il convient de noter que le CMÉP ne prescrit pas de valeurs

sociales particulières, mais les projets pédagogiques des écoles le font, surtout en ce qui a trait à la mission, la philosophie et les valeurs de l'école. En outre, il existe un *indicateur temporel du travail curriculaire*, « dès le début de l'année », l'E1 renforce ces règles. De plus, elle explique que l'enseignement de valeurs est un travail à long terme en utilisant la *métaphore* qui affirme qu'« en plantant une semence à un certain moment, on voit apparaître le fruit ». L'E1 évalue les changements dans les comportements des élèves et considère qu'ils ont évolué (*appréciation*) au fil du temps.

*Leçon 7 de l'E1 : jeux de poursuite*³¹

Dans la septième leçon observée, dans le tableau 60, le thème était les jeux de poursuite. Tout d'abord, l'E1 a commencé la leçon en expliquant les pratiques de la séance. Ensuite, elle a fait une activité d'échauffement (un parcours d'activités motrices). Les pratiques principales consistaient en deux jeux de persécution : le jeu de tague de hot-dog et le jeu de tague pont. Voyons maintenant un épisode de début de leçon et d'échauffement.

Tableau 61 - Leçon 7 de l'E1 : épisode 10

Contexte : Leçon 7 : jeux de poursuite. Groupe : 4 ^e année (24 élèves). Début de leçon et échauffement. Dispositif d'organisation : élèves en file indienne.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Lors du cercle initial, l'E1 a dit que le thème de la leçon était les jeux de poursuite (ou de tague) et elle a annoncé les activités pratiques : le parcours d'activités motrices, le jeu de tague pont et le jeu de tague du « hot-dog ». Elle a expliqué en détail comment on joue à la tague du hot-dog, car les élèves ne savaient pas comment y jouer. Ensuite, l'E1 a placé les élèves en file indienne et elle a expliqué et démontré le parcours d'activités motrices.</p> 	<p>2 E1 : J'ai voulu faire cette pratique [parcours d'activité motrice] au début comme échauffement puisqu'ensuite les jeux de poursuite auraient lieu. Généralement, les élèves aiment beaucoup le parcours d'activités et ça faisait déjà plusieurs journées que je ne le faisais pas. J'ai donc expliqué le parcours, j'ai fait une démonstration et on va maintenant commencer la pratique!</p> <p>3 CH : Pourriez-vous commenter les rétroactions que vous livrez pendant la pratique?</p> <p>4 E1: Je pense qu'ils aiment beaucoup cet échauffement. (...), je connais de plus en plus le profil des élèves. Alors,</p>

³¹ Au Brésil, il existe plusieurs façons de jouer aux jeux de poursuite. Il convient de souligner que le jeu de tague (au Québec) a d'autres appellations dans les pays francophones, comme : jeu du loup, chat ou t'y es, la motte, trappe-trappe, touche-touche, ou la tague, la peste, l'ours ou la pie. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_du_loup


<p>E1 : (...). Je vais mettre les cônes et vous allez courir en zigzag entre les plus petits cônes. Ensuite, vous enjamberez les deux plus grands cônes pour sauter dans les cerceaux et revenir frapper dans la main du prochain collègue. Après, vous retournez à la fin de la ligne. D'accord?</p> <p>Élèves : Ouiiiiiiiii!</p> <p>E1 : Regardez-moi! Je vais courir en zigzag à travers les cônes [démontre]. Quelle course, hein? Et je vais sauter! [Démontre]. Ici je vais sauter! [Elle saute par-dessus les plus grands cônes]. Et je vais arrêter ici! Les jambes ouvertes! Le prochain viendra et passera en-dessous de mes jambes pour s'arrêter là! Avez-vous compris?</p>	<p>un élève va là-bas et fait un bon coup et je le félicite. Dans ce groupe, j'ai remarqué à la fin [de la pratique] qu'ils ont commencé à se frapper les fesses en passant en-dessous des jambes des autres. (...) j'ai demandé aux élèves de mettre une main sur l'épaule du collègue devant d'eux pour faire comme un train.</p>
--	---

Dans cet épisode, nous observons les explications, consignes et démonstrations de l'E1 à ses élèves. Lors de l'ACS, elle explique que cette pratique était un échauffement. Ensuite, elle dit que ses élèves aiment beaucoup (*appréciation*) ce parcours d'activités motrices et qu'elle ne l'avait pas fait depuis un certain temps. Ici, nous identifions un *indicateur temporel du travail curriculaire*, mais aussi l'intention de l'E1 d'adapter son enseignement au goût et intérêt de ses élèves. Lors du tour de parole 4, l'E1 dit qu'elle connaît de plus en plus le profil de ses élèves et elle souligne la motivation des élèves, qu'elle félicite quand ils font l'exercice correctement. Ici, nous notons l'orientation de l'activité tournée vers l'enseignante elle-même, notamment quand elle souligne sa connaissance de son groupe d'élèves.

L'E1 observe aussi que, pendant la pratique, les élèves ont commencé à frapper leurs collègues de manière incongrue en passant sous leurs jambes. Sa réaction a été de leur demander de mettre les mains sur l'épaule du collègue qui était devant d'eux dans la file indienne pour éviter ce type de comportement. À ce moment, nous remarquons une *stratégie modifiée au cours d'action*. En effet, elle change les consignes en demandant aux élèves de mettre leurs mains sur les épaules de leurs collègues pour empêcher qu'ils frappent les fesses de leurs camarades dans la file indienne.


Le prochain épisode, dans le tableau 62 suivant, décrit la supervision de la pratique lors du jeu de tague « hot-dog ».

Tableau 62 - Leçon 7 de l'E1 : épisode 11

Contexte : Leçon 7 : jeux de poursuite, 4 ^e année, 24 élèves, supervision de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E1 : Vas-y P. (garçon)! P. vas-y toucher l'autre, cet élève non! L'autre! (+) Couche-toi au sol! (+) Couche-toi V. (garçon)! (+) Vas-y toucher l'autre [élève] P. (garçon)! Ce garçon tu l'as déjà touché! (+) Vas-y, vas-y, vas-y M. (fille)! [Elle siffle trois fois]. Maintenant le persécuteur est J. (fille)!</p> 	<p>8 E1 : Cette pratique était le jeu de tague du « hot-dog ». Quand un enfant était touché, il devait se coucher, pareil à une saucisse, et deux élèves devaient s'asseoir de chaque côté pour le libérer. Mais qu'est-ce que P. (garçon) faisait? Quand un élève allait s'asseoir, il voulait toucher tout le monde! (...). « Je veux que vous appreniez de nouvelles choses (...). Quand j'interviens [dans la pratique] c'est parce tout a déjà été expliqué et qu'il y a un enfant qui suit mal les règles ». Alors, c'est important de rappeler les règles à certains élèves qui oublient. P. (garçon) a certaines difficultés, alors il faut tout le temps répéter! Et il y a d'autres élèves qui se sont dispersés, donc j'ai dû dire : « Non, ce n'est pas comme ça! » (...).</p>

Lors de l'ACS, l'enseignante explique la règle du jeu de tague du « hot-dog ». Ensuite, elle remarque qu'un élève n'a pas respecté une règle en essayant de toucher tout le monde. Elle explique ses interventions lors de la supervision. Sa *raison d'agir* dans la supervision survient lorsque les élèves ont des difficultés ou sont dispersés et oublient les règles. À cette occasion, *l'orientation de l'activité est tournée vers l'objet de travail*, c'est-à-dire l'apprentissage de ses élèves. Son *discours en « je »*, « je veux que vous appreniez de nouvelles choses » caractérise un marqueur de son style personnel et démontre sa préoccupation avec la diversification de pratiques et de contenus. Voyons maintenant un autre épisode de supervision, tableau 63, mais cette fois-ci du jeu de tague de point.

Tableau 63 - Leçon 7 de l'E1 : épisode 12

Contexte : Leçon 7 : jeux de poursuite – classe de 4 ^e – 24 élèves – supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>La 2^e pratique était le jeu de tague point. Lorsque le chasseur touchait les élèves, ceux-ci devaient rester debout avec les jambes ouvertes. Pour les libérer, un élève devait passer en dessous de leurs jambes.</p> 	<p>12 E1: (...). Je change les chasseurs à chaque coup de sifflet. Mais quand je m'aperçois qu'ils sont trop lents, par exemple E. (garçon), qui a certaines difficultés, j'essaie de les pousser un peu! Aussi, je leur dis toujours « Un à la fois! », car quand la personne touchée est immobilisée avec les jambes ouvertes et que les élèves essaient de la libérer, ils se pressent et risquent d'entrer en collision et de se blesser. Alors, j'interviens tout le temps pour leur rappeler de faire attention, hein? Parce qu'ils sont si nerveux qu'ils courent et ne regardent pas [de tous les côtés]! Ils ne regardent pas s'il y a un autre collègue qui vient dans la même direction (...).</p>

Pendant la pratique, les élèves jouaient au jeu de tague de pont. Dans l'ACS, l'E1 explique ses *raisons d'agir* : elle siffle et change de chasseur quand elle s'aperçoit qu'ils sont lents. D'ailleurs, elle donne des consignes pour qu'ils n'entrent pas en collision. Elle doit s'assurer de la sécurité des élèves, car ils courent parfois sans regarder de tous les côtés et ils peuvent se blesser. Elle anticipe ainsi les problèmes qui peuvent advenir au moment de la pratique. Nous notons ici *la recherche de l'efficience et l'orientation de l'activité tournées vers l'enseignante elle-même*, sur ses actions et procédures lors de la supervision de la pratique.

Passons donc à la présentation des résultats de l'analyse du travail curriculaire lors de l'enseignement de l'E2.

5.2.2 Le cas de l'E2

Pour la deuxième session de l'année scolaire 2015, l'E2 a planifié de développer les deux contenus suivants : la danse et les jeux. Selon l'E2, elle n'enseigne pas le sport en soi, mais plutôt les jeux. Nous avons toutefois observé une leçon qu'elle a enseignée, qui est le soccer en duo. Elle classe néanmoins cette pratique dans la catégorie des jeux. Par rapport au contenu de danse, nous avons observé une leçon conjointe animée de pair avec l'E3, où il s'agissait de faire des répétitions d'une chorégraphie avec les élèves. En six séances observées, le contenu de danse n'a été abordé qu'une seule fois. Elle s'est surtout consacrée aux jeux, comme il est possible de le voir dans le tableau 64 ci-dessous.

Tableau 64 - Pratiques dans les leçons observées de l'E2

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
<i>Contenu : Jeux</i> - Jeu de « pétéca » - Corde à sauter - « Corre-cotia » - Tir au but (soccer)	<i>Contenu : Jeux</i> - Contextualisation de la « pétéca » - Course de relais avec la « pétéca » - Jeu de « pétéca » - Jeu du silence (retour au calme)	<i>Contenu : Jeux</i> - Confection de la « pétéca » - Jeu de la « pétéca » <i>Contenu : Danse</i> - Danse en cercle
Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
<i>Contenu : Jeux</i> - Production de textes sur le jeu - Ballon chasseur simple - Ballon chasseur à 4 coins	<i>Contenu : Jeux</i> - Ballon chasseur - Capture le drapeau	<i>Contenu : Jeux</i> - Jeu de la tague et variations - Soccer en duo - Capture le drapeau

Dans les pages suivantes, nous présenterons 12 épisodes de quatre séances de l'E2. Ils font partie des leçons suivantes :

- Leçon 3 - épisode 1 : pratique ; épisode 2 : organisation de l'espace et des élèves ; et épisode 3 : supervision de la pratique.
- Leçon 4 - épisode 4 : début de la leçon et production de texte ; épisode 5 : explication de la pratique ; épisode 6 : supervision de la pratique ; et épisode 7 : explication de la pratique.
- Leçon 5 - épisode 8 : début de la leçon ; épisode 9 : pratique ; épisode 10 : pratique.
- Leçon 6 - épisode 11 : supervision de la pratique ; et épisode 12 : supervision de la pratique.

Leçon 3 de l'E2 : confection et jeu de pétéca



Cette leçon était la continuité de la leçon antérieure (leçon 2 qui a juste été observée, sans enregistrement vidéo, mais avec une prise de notes de terrain), dans laquelle l'E2 expliquait l'origine de la pétéca³² au Brésil et ses racines dans la culture autochtone de même que son fonctionnement. À cette occasion-là, ils ont expérimenté des jeux avec la pétéca en salle de classe. Lors de la leçon 3, l'enseignante avait planifié de confectionner la pétéca avec les élèves. Cependant, il n'a pas été possible de le faire, car il pleuvait (notes du journal de bord). En ce sens, la construction de la pétéca a été une activité empêchée. Et l'enseignante a dû déplacer cette activité à la leçon 3.

Au début de la leçon 3, l'E2 explique les deux pratiques de la leçon : la confection et le jeu de « pétéca » dans un premier temps, et la répétition d'une chorégraphie de danse en cercle en partenariat avec l'E3 et son groupe dans un second temps. Ensuite, l'E2 a expliqué et démontré comment fabriquer la pétéca. Les procédures étaient : mettre un peu de sable au fond d'un sac de plastique, tordre et plier la pointe. La base se faisait avec un cercle de caoutchouc. Ce cercle et le sac étaient ensuite placés sur un carré de tissu. Ensuite, elle repliait les extrémités du carré et

³² La pétéca est un artefact d'origine autochtone qui a été transformé en jeu et en sport au Brésil. Elle ressemble au volant du badminton, mais elle est plus grande et on y joue avec les mains. Pour en savoir plus : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Pétéca>

attachait une ficelle à la base de la pétéca. Ci-dessous, dans le tableau 65, nous présentons un épisode de construction de la pétéca.

Tableau 65 - Leçon 3 de l'E2 : épisode 1

Contexte : Leçon 3 : jeu de pétéca. Groupe : 4^e année (17 élèves). Pratique : confection de la pétéca.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E2 a emmené les élèves au stationnement de l'école, où il y a du sable. Elle a montré la quantité de sable qu'il fallait mettre dans le fond du sac et comment le tordre ensuite. Les élèves confectionnaient tous seuls leur pétéca, d'autres attendaient l'aide de l'E2 ou s'organisaient en petits groupes pour s'entraider.</p>  <p>Ensuite, les élèves et l'enseignante sont allés s'installer aux tables, sous les arbres. Là-bas, ils ont finalisé la confection des pétécas.</p>  <p>Le groupe d'élèves de l'E3 est arrivé en retard pour la confection de la « pétéca ». Une fois les pétécas prêtes, les élèves ont commencé à jouer en duos, sans la supervision de l'enseignante, car elle était occupée à aider les autres élèves. Observation : la répétition de chorégraphie de danse a été faite dans la deuxième partie de la leçon.</p>	<p>8 E2 : Je trouve que si j'avais fait la leçon seulement avec mon groupe, ça aurait été plus productif (...). Mais c'était une leçon conjointe avec l'autre groupe (...).</p> <p>9 CH : Mais les élèves ont bien participé : ils ont aimé ou non?</p> <p>10 E2 : Oui, ils ont aimé fabriquer leurs propres jouets. Il est intéressant (...) de s'éloigner un peu du soccer et des jouets préfabriqués.</p> <p>18 CH : E2, comment vous est venue l'idée de faire cette leçon conjointe?</p> <p>19 E2 : Je n'étais pas à l'aise avec la danse. Qui plus est, c'est important d'avoir une leçon conjointe pour l'évaluation des enseignants. Mais si la leçon n'avait compris que les élèves de mon groupe, les résultats auraient été meilleurs.</p> <p>20 CH : Pourquoi?</p> <p>21 E2 : Parce que j'aurais plus d'attention et le groupe de l'E3 est arrivé en retard. Mes élèves étaient prêts, c'était donc impossible de les contrôler. (...). C'était difficile de faire une séquence [d'exercices] et de bien travailler.</p> <p>22 CH : C'était la première fois que vous faisiez cette activité?</p> <p>23 E2 : De la construction de la pétéca oui, c'était la première fois.</p>

Cet épisode met en évidence une pratique de construction d'un outil de jeu de façon artisanale, en utilisant différents matériaux. Ceci caractériserait une *catachrèse*, c'est-à-dire l'attribution de nouvelles fonctions aux outils et leur usage détourné et inventif. Lors de l'ACS, dans le tour de parole 8, l'E2 juge que cette séance aurait été plus productive (*appréciation*) si elle avait été toute seule avec son groupe d'élèves. Dans le tour de parole 10, l'E2 estime que ses élèves ont aimé fabriquer les jouets et elle fait une *appréciation* par rapport à cette pratique « intéressante », car, selon, elle, il s'agit d'une occasion idéale pour faire autre chose que du


soccer ou des jeux dans lesquels les jouets sont déjà prêts. Ici, nous remarquons que *la recherche de l'efficience et l'orientation de l'activité sont tournées vers l'enseignante*. « Je trouve que si j'avais fait la leçon seulement avec mon groupe, ça aura été plus productif » et « il est intéressant s'éloigner du soccer et des jouets préfabriqués ».

En 19, l'E2 explique sa *raison d'agir* par rapport au choix de la leçon conjointe avec l'E3. Elle n'était pas à l'aise avec la danse (la deuxième partie de cette séance) et il est important de faire une leçon conjointe avec d'autres enseignants pour gagner des points dans l'évaluation des enseignants à la fin de l'année scolaire. Or, à ce moment, nous notons l'influence des facteurs personnels et contextuels sur le travail curriculaire : personnels, parce que l'E2 ne maîtrise pas assez le contenu de danse pour l'aborder toute seule et cela est un facteur contraignant; contextuels, car, selon les directives du DMÉ, il est important d'avoir des leçons conjointes avec d'autres enseignants pour avoir des points dans l'évaluation des enseignants.

En 21, l'E2 estime que, si la leçon n'avait inclus que ses élèves, elle aurait eu plus d'attention. En outre, le groupe de l'E3 est arrivé en retard et, quand ses élèves avaient fini de fabriquer leurs pétécas, c'était impossible de les contrôler et de faire une séquence d'exercices réussie. Or, ces éléments ont fait en sorte que les exercices avec la pétéca ont été annulés. Nous pourrions donc affirmer qu'il s'agit d'une *activité empêchée* en ce qui a trait aux séquences d'exercice avec la pétéca.

Il est important de noter que c'était la première fois qu'elle faisait une leçon de confection de pétéca (*indice temporel du travail curriculaire*). De plus, il y avait deux groupes d'élèves jumelés. Ainsi, nous pouvons supposer que si la leçon avec un groupe est considérée complexe, les contraintes peuvent rapidement s'accumuler lorsque deux groupes sont réunis. Nous notons ce facteur dans l'épisode suivant, tableau 66 ci-après, d'organisation de l'espace et des élèves avant de la pratique.

Tableau 66 - Leçon 3 de l'E2 : épisode 2


Contexte : Leçon 3 : jeu de pétéca. Groupe : 4 ^e année (17 élèves). Organisation de l'espace et des élèves.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Les deux groupes étaient sur le terrain sportif. L'E2 a demandé aux élèves de l'aider à déplacer les poteaux de soccer jusqu'aux espaces latéraux au centre du terrain. Elle a attaché le filet de volleyball aux poteaux avec l'aide de l'E3.</p> <p>Les équipes étaient formées du groupe de 4^e contre la 5^e année, environ 15 à 20 élèves dans chaque équipe. Il n'y avait pas d'équipe en réserve. Ensuite l'E2 a livré quelques consignes pour le match, comme : il est interdit de prendre la pétéca et il faut plutôt la frapper à la base avec la main. Elle a appelé un joueur de chaque équipe et leur a demandé de choisir soit un numéro pair ou impair pour voir quelle équipe commencerait au service. Ensuite, les élèves se sont positionnés sur le terrain pour débiter le match.</p> 	<p>25 E2 : (...). Ce jour-là, par coïncidence, il n'y avait que ces deux groupes sur le terrain sportif (...). C'était donc possible de l'utiliser entièrement. Nous avons toutefois dû adapter le terrain de jeu avec les poteaux de soccer, car, à l'école, il n'y a pas de poteaux pour le volleyball.</p> <p>29 E2 : Il y avait beaucoup de joueurs qui faisaient partie du match. Deux groupes étaient intégrés. Comme il y avait beaucoup d'élèves, c'était compliqué d'expliquer, car l'autre groupe n'arrêtait pas de parler. (...) Alors (...) c'était impossible de jouer correctement. Quelques-uns ont bien joué, mais ce n'était pas aussi productif que ce que j'imaginai. Mais ils [mes élèves] avaient déjà joué auparavant (...).</p>

En 25, l'E2 fait une remarque sur l'usage du terrain sportif. Il y avait seulement les deux groupes sur le terrain, ce qui est une chance car, en général, plus de deux groupes utilisent le terrain en même temps. En outre, elle explique l'adaptation qu'ils ont fait des poteaux de soccer en l'utilisant à la place des poteaux de volleyball. Ce procédé d'adaptation est une *catachrèse*, car les enseignantes ont attribué une nouvelle fonction au outil, en l'adaptant au contexte de façon inventive.

Dans le tour de parole 29 de l'ACS, l'E2 exprime que le fait qu'il y avait un nombre élevé de joueurs sur le terrain a rendu l'explication de la pratique difficile tout en influençant de façon négative la pratique en elle-même. Par contre, elle estime que quelques élèves ont bien joué. À cette occasion, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers l'objet de travail*, c'est-à-dire les élèves. Elle a souligné, notamment, la difficulté de bien expliquer et de jouer avec un nombre élevé de joueurs. Cependant, elle se justifie en affirmant que, pourtant, ses élèves de 4^e année avaient déjà joué à la pétéca lors d'une séance antérieure, ce qui constitue un *indicateur temporel du travail curriculaire*.

Examinons maintenant un résumé de l'autre épisode de pratique, tableau 67, où l'E2 a commenté lors de l'ACS les difficultés pour organiser le match et les élèves lors de la supervision de la pratique.

Tableau 67 - Leçon 3 de l'E2 : épisode 3

Contexte : Leçon 3 : jeux de pétéca. Groupe : 4^e année (17 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe 3	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Le jeu de pétéca a commencé. Cependant, il y avait beaucoup de joueurs dans les équipes. Il n'y avait pas de division spatiale des joueurs sur le terrain et tous voulaient faire le service. La distance entre le lieu attribué pour faire le service et le filet était trop grande. En outre, lorsque la pétéca était en jeu, très peu d'élèves réussissaient à la frapper.</p> 	<p>33 E2 : Ils [mes élèves] n'ont pas encore de notion de l'espace [de jeu], parce qu'on utilise toujours un espace réduit. En effet, je pense qu'ils ne reconnaissent pas l'espace du terrain de volleyball. Ils sont plutôt habitués avec celui du terrain du soccer (...).</p> <p>34 CH : Y aurait-il une façon de faciliter le service?</p> <p>35 E2 : On aurait pu faire le service plus proche du filet. Il y aurait plusieurs adaptations possibles. Ce n'était pas possible de les faire, peut-être à cause de l'agitation, de l'anxiété. L'espace était très grand [pour faire le service]. Tout le monde voulait faire le service et se déplaçait de sa zone ou alors restait en avant [proche du filet]. S'il y avait eu moins d'élèves, peut-être que [j'aurais dit] : « Gardez votre position, je vais vous expliquer! Le jeu doit avoir une stratégie, on ne peut pas jouer comme ça, tout le monde en même temps!! » Le terrain doit être divisé, chacun doit avoir son espace, et j'allais les placer [ou adapter ou déterminer les positions de chaque joueur] comme au volleyball (...).</p> <p>37 E2 : (+) Je pense que si je mettais un nombre inférieur de joueurs sur le jeu ou s'il y avait une équipe en réserve, ce ne serait pas cool, hein? Ça ne fonctionnerait pas : ils n'assisteraient pas au cours [équipe en réserve], ils se disperseraient sur le terrain et ne feraient pas attention. (...).</p>

Pendant la pratique du jeu de pétéca, il y avait plusieurs problèmes ou difficultés qui nuisaient au bon déroulement du jeu. En 33, l'E2 souligne une autre difficulté de la pratique de ce jeu. En effet, son groupe de la 4^e année ne possède pas la notion de l'espace du terrain de volleyball, car ils sont habitués à jouer dans un espace réduit. À la recherche de l'efficacité, elle s'est rendu compte que cette notion manquait à ses élèves. *L'orientation de l'activité est tournée vers les élèves*, mais cela constitue un indice d'amélioration pour les leçons futures de l'E2, ce qui peut élargir son pouvoir d'action.


Dans le tour de parole 35, l'E2 explique qu'il y avait plusieurs adaptations possibles qui auraient facilité le service, mais aussi le fonctionnement du jeu. Cependant, elle affirme que c'était impossible de les appliquer à cause de l'agitation et de l'anxiété des élèves. En effet, le

nombre trop élevé d'élèves sur le terrain sportif constitue un frein à la mise en œuvre de l'organisation de la classe. En outre, l'E2 utilise *le connecteur de doute* « peut-être » pour envisager un autre scénario possible. Si elle n'avait eu à gérer que son groupe, elle aurait essayé d'organiser les élèves dans l'espace, elle aurait expliqué et raffiné les stratégies de jeu. Cela correspondrait, à notre avis, à *la création de nouveaux buts lors du visionnement de la vidéo*, lui permettant d'élargir son *pouvoir d'agir* dans l'avenir. Dans le tour de parole 37, l'E2 fait une supposition en affirmant que de diviser son groupe d'élèves en plus de deux équipes ne fonctionnerait pas, car les élèves qui attendraient leur tour s'éparpilleraient et seraient indisciplinés.

Leçon 4 de l'E2 : texte sur les jeux, ballon chasseur et variations de jeu

Le thème de la quatrième leçon observée de l'E2 était le jeu de ballon chasseur et ses variations respectives. Cependant, la première tâche de cette séance était la production d'un texte sur les jeux, voir tableau 68 suivant.

Tableau 68 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 4

Contexte : Leçon 4 : ballon chasseur. Groupe : 4 ^e année (15 élèves). Début de leçon et production de texte sur les jeux. Élèves assis en rangs.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E2 demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de la confection la pétéca dans la leçon antérieure et s'ils en ont confectionnées aussi chez eux. Quelques élèves ont commenté. Ensuite, elle a affirmé qu'ils ont joué, gagné, appris et expérimenté le jeu de pétéca.</p>  <p>Elle a ensuite distribué des feuilles blanches aux élèves. Elle a expliqué le premier exercice :</p> <p>E3 : Aujourd'hui, vous allez rédiger un texte sur les jeux. Qu'est-ce que le jeu?</p>	<p>1 CH : Pourquoi faites-vous un retour sur la leçon antérieure?</p> <p>2 E2 : Parce que c'est très vague. (...). Ainsi, je fais toujours des retours en arrière sur les contenus afin qu'ils se souviennent des apprentissages. Une leçon ne devrait pas être en vain. Alors, je leur demande toujours (...) : « Mais qu'avez-vous appris? », pour vérifier s'ils ont réellement appris ou s'ils ont des doutes, voir s'ils se souviennent de quelque chose. C'est important, car une semaine passe avant la prochaine leçon et ils ont le temps d'oublier.</p> <p>3 CH : La première tâche était une production de texte sur les jeux. Commentez un petit peu.</p> <p>4 E2 : Ils ont une grande difficulté à écrire et à lire; ils n'aiment pas ça et en fait, ils ne savent pas bien le faire. (...). Il est important d'écrire afin de s'éloigner de la stigmatisation de l'ÉP en tant que pur jeu. (...). Alors, j'ai commencé à introduire l'écriture de quelques textes en 4^e année, mais ils n'écrivent pas de textes, seulement des phrases. (...).</p> <p>5 CH : J'ai noté que vous avez donné la tâche à faire, et après vous avez posé quelques questions.</p> <p>6 E2 : J'aime ça parce que je sors de l'idée d'une tâche imposée qui dicterait : « Je veux que vous écriviez cela! » Non, je veux qu'ils pensent! Je veux qu'ils commencent à penser, que mes élèves aient une</p>


C'est un sport? (...).	opinion. Et dans ce groupe, mes élèves ont une opinion, ils remettent en question les choses. C'est exactement cela que j'attends d'eux (...).
------------------------	--

En général, au début de la leçon, l'E2 fait un retour sur les contenus et pratiques de la leçon antérieure. Lors de l'ACS, dans le tour de parole 2 elle explique sa *raison d'agir* par rapport à cela : pour renforcer les apprentissages, pour qu'ils se rappellent ou pour vérifier s'ils ont des questions. En ce sens, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers l'enseignante elle-même* mais *l'orientation de l'activité est tournée également vers les élèves* quand l'E2 cherche à rappeler les apprentissages à ses élèves. Nous notons également un *indice temporel du travail curriculaire* par rapport aux allers-retours lors du début de leçon de l'E2. Cependant, elle remarque que le temps qui passe entre une leçon et l'autre est long (une semaine); il est donc possible qu'ils oublient ce qu'ils ont appris. À ce moment, un *sous-entendu* est présent dans son énoncé lorsqu'elle dit que de faire le bilan à la fin de la leçon est plus efficace que de le faire dans la leçon suivante.

Cet épisode en classe montre les consignes pour la tâche de production de texte sur les jeux. Dans le tour de parole 4 de l'ACS, l'E2 commente la difficulté des élèves à écrire et à lire et elle explique sa *raison d'agir* avec cette pratique : contester le stéréotype qui dit que l'ÉP ne sert qu'à jouer. Dans le tour de parole 6, l'E2 utilise son discours en « je » : « j'aime », en ce qui a trait à sa manière de guider la pratique en posant des questions. Elle souhaite que ses élèves réfléchissent par eux-mêmes et développent leur sens critique. En ce sens, nous estimons que cela est un indicateur de *son style personnel* dialogique.

Voyons dans ce qui suit, dans le tableau 69, un épisode qui montre la construction collective des règles du jeu dans une perspective dialogique par l'E2 et ses élèves.

Tableau 69 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 5

Contexte : Leçon 4 : ballon-chasseur. Groupe : 4 ^e année (15 élèves). Présentation collective des consignes de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
 <p>E2 : (...) Qu'est-ce que le jeu de ballon-chasseur? Comment on y joue? Élève : Quelqu'un prend le ballon et reste d'un côté alors que l'autre [élève] se tient de l'autre côté. Il faut lancer le ballon pour toucher celui qui est dans le milieu [du terrain]! Autre élève : Et si [le ballon le] touche, il sort du jeu! (...) E2 : Et puis? Et si je prends le ballon pendant qu'il est en l'air [avant qu'il ne tombe au sol]? Élève : Tu gagnes une vie! [c'est-à-dire que tu as le droit de sauver quelqu'un qui était éliminé pour qu'il revienne dans le jeu]. E2 : Et si le ballon tombe au sol et me touche, ça compte? Élèves : Non. E2 : Ça ne compte pas? Autre élève : Le premier [joueur] que [le ballon] touche ne sort pas du jeu! [Il a une chance]. E2 : Si je joue ici, si je lance le ballon et que P. (garçon) le prend? Élèves : Il gagne une vie! E2 : Il gagne une vie. Et si le ballon a touché au sol et a touché P. (garçon), il est éliminé ou non? Élève : Non! (...)</p>	<p>15 E2 : En fait, on construit les règles de notre jeu. Les jeux existent déjà, ils ont leurs règles, mais on veut que les élèves pensent un peu à comment est ou pourrait être [le jeu], qu'ils y réfléchissent. Il ne doit pas être comme ça, pensons-y: « Comment pourrait-il être? » On l'invente ainsi au fur et à mesure des activités [pratiques].</p> <p>16 CH : Est-ce que c'était la première fois que vous faisiez ce jeu avec ce groupe?</p> <p>17 E2: Oui, c'était la première fois. Mais quelques-uns y avaient déjà joué dans les années antérieures. (...) et on continue d'y jouer en changeant [les règles], en en construisant de nouvelles (...).</p> <p>18 CH : Délimitez-vous l'espace maintenant?</p> <p>19 E2 : Oui, car d'autres groupes et enseignants utilisent le terrain de sport. L'espace doit donc être plus réduit et aussi pour que les élèves ne se dispersent pas. Sinon ils courent partout.</p>


Dans cet épisode, nous remarquons que l'E3 définit les règles du jeu de ballon-chasseur avec ses élèves à travers un « jeu » de questions-réponses, de façon plutôt dialogique. Lors de l'ACS, dans le tour de parole 15, l'E2 explicite sa *raison d'agir*, malgré le fait que les règles des jeux existent déjà, elle veut qu'ils réfléchissent sur comment est le jeu et de quelles façons il peut être pratiqué. Il convient de noter qu'à ce moment elle a changé le discours en « je » pour le discours en « on », en mobilisant le genre professionnel. Nous supposons qu'elle mobilise le genre professionnel constructiviste ou de la pédagogie par résolution de problèmes.

En 17, l'E2 dit que c'était la première fois qu'elle faisait ce jeu avec les élèves, mais que quelques-uns le connaissaient déjà. Nous notons, à cette occasion, un *indicateur temporel du*

travail curriculaire. Elle souligne également qu'ils jouent en construisant de nouvelles règles. En 19, elle explique sa *raison d'agir* par rapport à la délimitation de l'espace de jeu : il y a d'autres groupes qui utilisent le terrain et la délimitation fait en sorte que les élèves ne s'éparpillent pas. À ce moment, l'orientation de l'activité est tournée vers l'objet d'enseignement, notamment à la gestion de classe et l'usage de l'espace par ses élèves.

Dans le prochain épisode, tableau 70, l'E2 fait une évaluation ou un jugement de valeur par rapport au comportement et à la performance des élèves lors du jeu de ballon chasseur.

Tableau 70 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 6

Contexte : Leçon 4 : ballon-chasseur. Groupe : 4^e année (15 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Les élèves jouaient au ballon-chasseur simple. L'E2 était à côté du terrain de jeu et les élèves qui étaient éliminés attendaient que le jeu finisse pour pouvoir jouer à nouveau.</p> 	<p>23 E2 : (+) Je trouve qu'ils ont bien joué. (...). Quand ils jouent au ballon-chasseur, ils aident leur collègue [à lancer le ballon], mais ensuite tout le monde veut se faire toucher plus facilement [pour aller lancer le ballon]. [Dans cette façon de jouer] Une fois éliminés, ils restent assis et pensent : « Ah, alors je ne vais pas me faire toucher, parce que sinon je vais devoir sortir du jeu! » Ils s'engagent plus, parce que [sinon] ils vont s'asseoir. (...).</p> <p>24 CH : Alors, se laissent-ils facilement toucher [dans l'autre façon de jouer]?</p> <p>25 E2 : Oui, ils se laissent facilement toucher.</p> <p>26 CH : Mais, d'autre part, quand ils se font sortir du jeu, il est difficile pour eux d'attendre leur tour pour jouer, n'est-ce pas?</p> <p>27 E2 : C'est vrai, il y a cette difficulté. Tu vois? Il y a des élèves en train de monter dans le pilier [de basketball].</p>


Il convient de noter qu'il existe différentes manières de jouer au ballon-chasseur. L'une d'entre elles implique que les joueurs qui sont touchés par le ballon soient éliminés, alors que, dans l'autre version, les joueurs, plutôt que d'être exclus du jeu, aident les camarades de l'équipe à lancer les ballons.

Dans le tour de parole 23, elle fait une *appréciation* sur la performance des élèves dans ce jeu : « ils ont bien joué ». Ensuite, elle explique que la manière de jouer sans exclusion fait en sorte que les élèves se font toucher exprès par le ballon pour aller lancer des ballons en arrière. À ce moment, *la recherche de l'efficacité au travail et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves*. Elle justifie subtilement sa *raison d'agir* à jouer au ballon-chasseur avec exclusion :

les élèves s'engagent davantage dans le jeu, sinon ils sortent. Cependant, dans le tour de parole 27, elle admet la difficulté de maintenir la concentration et la discipline chez les élèves exclus.

Dans la séquence du jeu de ballon-chasseur simple, l'E2 a proposé une variation de ce jeu, c'est-à-dire une modification ou une autre façon de jouer, un peu plus complexe que la première manière. Examinons dans le tableau 71 l'épisode de présentation collective des consignes de la pratique.

Tableau 71 - Leçon 4 de l'E2 : épisode 7

Contexte : Leçon 4 : ballon-chasseur. Groupe : 4 ^e année (15 élèves). Présentation collective des consignes de la pratique.	
Épisode en classe 7	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E2 propose une variation du jeu de ballon-chasseur : c'est le ballon-chasseur à quatre coins. Le jeu est appelé ainsi parce que les lanceurs se positionnent aux quatre coins du terrain à mesure que le jeu se déroule. Elle fait un dessin du terrain de jeu sur le sol et explique les règles aux élèves.</p> 	<p>29 E2 : En fait, on doit parler fort tout le temps à cause des autres groupes [qui partagent le terrain]. Le dessin a aidé l'apprentissage des élèves. (...). Je trouve que le dessin est plus facile pour qu'ils visualisent comment [le jeu] fonctionne. (...).</p> <p>37 E2 : Oui, j'ai commencé avec le ballon-chasseur simple et ensuite je les ai initiés au ballon-chasseur à quatre coins. (...), mais ils ne savaient pas y jouer. (...)</p> <p>42 CH : Trouvez-vous qu'il y a une différence quand vous faites une pratique pour la première fois et quand vous faites une pratique qu'ils connaissent déjà?</p> <p>43 E2 : Certainement, ils s'intéressent plus à ce qui est nouveau. Le nouveau attire davantage. (...).</p>

L'E2 explique aux élèves la pratique du ballon-chasseur à quatre coins par le biais d'un dessin à la craie sur le terrain sportif. Dans l'ACS, l'E2 explique sa *raison d'agir* : il est plus facile de dessiner afin que les élèves apprennent et visualisent le fonctionnement du jeu. Il s'avère plus efficace d'expliquer de cette façon. À ce moment, nous constatons *l'orientation de l'activité tournée vers l'enseignante elle-même*, quand elle souligne que cette manière d'expliquer le jeu est beaucoup plus pratique. Dans le tour de parole 37, elle souligne qu'elle a commencé avec le ballon-chasseur simple pour ensuite intégrer le ballon-chasseur double et que ses élèves ne savaient pas y jouer. Ici, nous notons un *indicateur temporel du travail curriculaire* : c'était la première fois qu'ils pratiquaient le jeu de ballon-chasseur à quatre coins.

En 43, elle fait une *appréciation* par rapport aux nouvelles pratiques : ses élèves les trouvent « plus intéressantes ».

Leçon 5 de l'E2 : ballon chasseur et capture le drapeau


Dans la cinquième leçon observée de l'E2, elle a abordé deux jeux : une continuation du jeu de ballon-chasseur et le jeu de capture du drapeau. Examinons maintenant, au tableau 72, l'épisode du début de la leçon.

Tableau 72 - Leçon 5 de l'E2 : épisode 8

Contexte : Leçon 5 : ballon-chasseur et capture du drapeau. Groupe : 4 ^e année (11 élèves). Début de leçon. Élèves assis en rangs.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E2 : Allons sur le terrain de sport. Aujourd'hui nous allons jouer au « taco ». Qui ici a déjà joué au « taco »? Quelques élèves lèvent la main.</p> <p>E2 : Mais il y a eu un problème avec les « tacos » [bâtons de jeu] : ils se sont brisés. Nous avons demandé de faire six « tacos », mais l'autre groupe a joué et les tacos ont cassé. Nous allons donc essayer de les faire en bois maintenant. (...)</p>	<p>2 E2 : Je leur ai expliqué l'enjeu des « tacos » et qu'il nous serait impossible d'y jouer. J'ai donc fait un retour sur le contenu du ballon-chasseur en leur demandant : « Avez-vous déjà joué au ballon-chasseur à quatre coins? ». Personne n'a répondu! ça veut dire que [ce jeu] n'a pas été bien compris, et c'est pour ça que je reviens sur certains contenus, que je renforce et répète les pratiques.</p>

Dans ce début de leçon, l'E2 explique aux élèves que le plan était qu'ils jouent au taco, mais qu'il y avait malheureusement un manque de matériel. Elle leur dit qu'elle fera la requête de bâtons en bois pour jouer au taco. Dans l'ACS, elle explique cette situation dans laquelle une activité est planifiée mais doit être suspendue à cause du manque de matériel. Ce problème crée ainsi une *activité empêchée*. À travers une question posée aux élèves, elle remarque que le ballon-chasseur à quatre coins n'a pas été bien compris et qu'ils ne se rappellent pas du jeu. Alors elle décide de répéter ce jeu. Elle justifie sa *raison d'agir* par rapport aux retours sur les contenus en affirmant qu'il y a effectivement des pratiques et des contenus qu'il faut ramener à la mémoire des élèves. À cette occasion, nous remarquons les retours sur certains contenus et la répétition des pratiques lors de l'enseignement en classe, ce qui caractérise un *indicateur temporel du travail curriculaire*. Dans le proche épisode, au tableau 73, nous notons la participation de l'E2 dans le jeu avec ses élèves.

Tableau 73 - Leçon 5 de l'E2 : épisode 9

Contexte : Leçon 5 : ballon-chasseur et capture du drapeau. Groupe : 4^e année (11 élèves). Pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Durant le match de ballon-chasseur à deux champs, l'E2 participe avec ses élèves et les encourage.</p> <p>E2 : Allons-y équipe! Vous avez besoin de vous bouger, vous êtes démotivés! Je vais jouer toute seule? (...).</p>  <p>À un moment donné du jeu, l'E2 change les membres des équipes.</p>	<p>15 CH : Pourquoi participez-vous au jeu avec les élèves?</p> <p>16 E2 : Parce qu'un élève était seul, le nombre [de joueurs] était impair (...). Et le fait que je participe fait en sorte qu'ils sont plus motivés! (...). Parfois, quand il y a un nombre impair d'élèves, j'aime participer.</p> <p>19 CH : Quand peu d'élèves sont présents, comment qualifiez-vous la motivation du groupe?</p> <p>20 E2 : La motivation diminue beaucoup. (...) j'aime [avoir] beaucoup d'élèves, car quand il y a plus d'élèves, [la leçon] est plus animée, il y a davantage de compétition. Ils deviennent plus compétitifs. Cette séance était monotone, mes élèves étaient un peu démotivés.</p> <p>22 E2 : (...). Tu as vu qu'il y a eu une problématique à cause des dossards, tout le monde voulait porter un dossard, car c'est un accessoire nouveau pour eux! (...). Ils n'ont pas compris que les dossards servaient seulement à diviser les équipes, pour faciliter la visibilité.</p> <p>26 CH : Pourquoi avez-vous changé les équipes?</p> <p>27 E2 : Parce que c'était déjà monotone. Une équipe était trop forte et l'autre trop faible, j'ai donc pensé : « Je vais changer, car quand on change les équipes le [jeu] devient dynamique! » (...).</p>


Ces échanges lors de l'ACS portent sur la participation de l'E2 dans le jeu avec ses élèves, sur la motivation du groupe, sur l'utilisation des dossards et les changements des équipes. Durant la pratique du jeu, l'E2 a joué avec les élèves; cela démontre son engagement et le *langage du corps* en tant qu'instrument de l'activité de l'enseignement. Dans le tour de parole 16, elle explique sa *raison d'agir* : elle participe pour compléter le nombre de joueurs de l'une des équipes. Elle estime aussi que sa participation motive les élèves et elle fait une *appréciation* : « j'aime participer ». Dans le tour de parole 20, l'E2 souligne que, lorsqu'il y a moins d'élèves en classe, la motivation diminue. De plus, elle fait une *appréciation* dans son discours pour exprimer sa préférence : elle « aime » avoir beaucoup d'élèves, car la leçon est plus animée et compétitive.

En 22, l'E2 remarque qu'il y a eu des débats autour des dossards. Tout le monde voulait porter un dossard parce que c'était un accessoire nouveau pour eux. À ce moment, nous notons que la fonction des dossards pour différencier les équipes peut être un motif de perturbation de la séance, s'il n'est pas utilisé fréquemment. Mais cette situation se produit justement à cause du caractère nouveau de l'accessoire. Nous supposons donc que son appréhension serait différente si l'usage était routinier. Dans le tour de parole 27, l'E2 explique sa *raison d'agir* par rapport au

changement des équipes : il y avait un déséquilibre des forces entre les équipes. À cette occasion, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves* : pour que le jeu devienne dynamique et que les élèves soient plus enthousiastes.

Voyons maintenant, dans le tableau 74 suivant, un épisode qui relate la troisième pratique de la leçon 5 de l'E2.

Tableau 74 - Leçon 5 de l'E2 : épisode 10

Contexte : Leçon 5 : ballon-chasseur et capture le drapeau. Groupe : 4^e année (11 élèves). Pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>La 3^e pratique était le jeu de capture le drapeau. L'explication a été très brève. Après quelques matchs, la motivation des élèves a diminué. Un autre groupe d'élèves est arrivé sur le terrain sportif et l'E2 a interpellé quelques élèves de ce groupe pour qu'ils viennent jouer avec eux. Après cela, la motivation de ses élèves a augmenté, car le jeu est devenu plus compétitif.</p> 	<p>50 E2 : Oui, ils le connaissent [ce jeu] pour l'avoir expérimenté lors des années antérieures. Je n'ai donc pas eu besoin d'expliquer beaucoup. (...).</p> <p>73 CH : Vous avez invité les élèves d'un autre groupe à participer?</p> <p>74 E2 : Généralement, l'autre groupe dérange; les élèves passent, donnent des coups de pied sur le ballon et cela peut blesser mes élèves. Ou alors parfois mes élèves se dispersent en regardant ce que les autres font. Mais si je les inclus, le jeu devient plus passionnant, parce qu'il y a de la compétition (...), la séance devient plus animée!</p> <p>76 E2 : Oui, les élèves de l'autre classe sont entrés [sur le jeu]. Une intégration a eu lieu. On a pu observer les élèves de 5^e année qui jouaient avec les 4^e années. Ça leur a permis de faire connaissance et d'interagir avec d'autres collègues de l'école!</p> <p>77 E2 : À ce moment-là, tu t'aperçois que les filles qui étaient nulles [au jeu] sont en train de participer. Quand le nombre de joueurs augmente, elles participent davantage. (...).</p>

Dans cet épisode de pratique du jeu capture le drapeau, dans le tour de parole 50, nous notons un *indicateur temporel du travail curriculaire* : le fait que les élèves connaissent déjà ce jeu fait que l'E2 n'a pas besoin de l'expliquer en détail. Cela permet d'économiser l'énergie employée pour expliquer en classe.

Dans le tour de parole 74, l'E2 exprime sa *raison d'agir* en invitant les élèves de 5^e année à participer au jeu avec ses élèves. Ils ont tendance à déranger la leçon et à faire en sorte que ses élèves se dispersent, déconcentrés. Elle fait donc aussi bien de les intégrer! À cette occasion, nous remarquons *la création de nouveaux buts à travers d'une stratégie que l'E2 a ajoutée à sa leçon au cours de l'action*. Elle fait un jugement ou une *appréciation de valeur* par rapport à son action de les interpeller : la leçon devient alors plus passionnante et dynamique. En 76, l'E2 remarque qu'il existe une intégration entre les groupes et, en 77, elle observe que les filles qui ne

s'impliquaient pas dans le jeu auparavant ont commencé à jouer et à participer davantage après l'insertion des élèves de la 5^e année.

Leçons 6 de l'E2 : jeu de la tague et variations, soccer en duos et capture le drapeau

L'E2 a abordé le thème du jeu dans sa sixième leçon et les pratiques étaient : le jeu de la tague et variations, le soccer en duo et variations et le jeu de « capture le drapeau ». Voyons maintenant dans le tableau 75, les changements que l'E2 a fait dans le jeu de la tague lors de la supervision de la pratique.

Tableau 75 - Leçon 6 de l'E2 : épisode 11


Contexte : Leçon 6 : jeux de tague. Groupe : 4^e année (13 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>La 1^{re} pratique a été le jeu de tague. Les élèves avaient le droit de courir partout sur le terrain de sport. Quand le jeu a commencé, de façon générale, les filles choisissaient seulement de poursuivre d'autres filles et les garçons restaient entre eux. À un moment donné, l'E2 a modifié le jeu : elle a limité l'espace de jeu à seulement la moitié du terrain. À un autre moment, elle a ajouté une nouvelle règle : les garçons ne devaient toucher que les filles et les filles, que les garçons. La 2^e pratique était le jeu de tague en chaîne. Lorsque le chasseur touchait un élève, ils devaient se tenir par la main et courir ensemble pour toucher les autres élèves. L'E2 explique et démontre le jeu. Pendant la pratique, elle arrête et leur dit :</p> <p>E2 : Vous avez besoin d'une stratégie! Qui court le plus vite ? Qui court le plus vite? [Quelques élèves lèvent leurs mains].</p> <p>Élève : C'est L. (garçon)!</p> <p>E2 : OK, mais celui qui court le plus doit se trouver au milieu ou à la fin [de la chaîne]?</p> <p>Élève : Dans le milieu.</p> <p>E2 : Celui qui est dans le milieu [de la chaîne] court plus?</p> <p>Autre élève : Celui qui est à la fin!</p> <p>E2 : Celui qui est à la fin court plus. Alors, vous la laisserez à la fin si vous [les garçons] courez plus?</p> <p>Élève : Ah ça non, jamais! [Ils changent leurs positions dans la chaîne].</p>	<p>6 E2 : Alors, au début, il y avait beaucoup d'espace pour eux. Ils sont habitués à évoluer dans un espace réduit (...). Ensuite, les garçons couraient après les filles seulement et les filles ne faisaient que discuter entre elles. J'ai donc dit : « Nous allons jouer seulement sur la moitié du terrain maintenant, essayons de jouer dans un espace réduit. » (...).</p> <p>7 CH : Pourquoi avez-vous changé la règle?</p> <p>8 E2 : Pour qu'ils bougent plus, tu sais? Ils bougent plus si l'espace est limité.</p> <p>9 E2 : J'aime les faire réfléchir! [Rires]. Ça les stimule beaucoup! Il faut avoir des stratégies! Parce que sinon ils vont courir, vont desserrer [leurs mains], et cette pratique n'est pas qu'un simple jeu!</p> <p>12 CH : Alors le jeu a commencé d'une façon et vous avez fait des variations [dans les règles].</p> <p>13 E2 : C'est ça, j'enlève quelques éléments qui ne fonctionnent pas, j'en ajoute d'autres qui sont plus efficaces. Sinon, la leçon devient fatigante et monotone. Si je vois que leur motivation peine, je leur dis : « Faisons un changement! » Puis, ils se motivent, tu sais? Tu vois qu'il n'y avait personne d'assis, hein? Mon objectif était de ne pas exclure d'élèves. Parfois, il y a un élève qui ne veut pas jouer, ou qui est indisposé, mais je veux que tout le monde participe!</p>



Cet épisode montre les adaptations des règles que l'E2 a faites au cours de la pratique du jeu de tague. Dans le tour de parole 6, elle explique ses *raisons d'agir* : l'espace était trop grand, elle l'a donc limité pour qu'ils bougent plus. En plus, les garçons choisissaient juste les garçons et les filles restaient entre elles, c'était donc une bonne idée de changer le jeu pour qu'ils interagissent avec le sexe opposé. En outre, dans cet épisode de supervision de pratique, nous observons un dialogue dans lequel l'E2 interroge les élèves à propos de la meilleure stratégie pour attraper celui qui est en-dehors de la chaîne. Lors de l'ACS, dans le tour de parole 9, l'E2 fait une *appréciation* par rapport à ses interventions en classe : « J'aime les faire réfléchir! Ça les stimule beaucoup! ». Nous notons ici, *le discours en « je »* qui démontre sa préférence et son style personnel de l'enseignement.

Dans le tour de parole 13, l'E2 explique sa *raison d'agir* quant aux changements des règles du jeu : améliorer le fonctionnement du jeu et augmenter la motivation des élèves en s'assurant que tous participent. *La recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité de l'E2 sont tournées surtout vers ses élèves*, sa préoccupation est d'améliorer les règles pour que ses élèves participent davantage au jeu. Qui plus est, les nouvelles règles sont ajoutées au cours de l'action, ce qui caractérise *la création de nouveaux buts*, notamment des *stratégies modifiées au cours de l'action*. L'épisode suivant, tableau 76, aborde aussi les changements des règles du jeu.

Tableau 76 - Leçon 6 de l'E2 : épisode 12

Contexte : Leçon 6 : soccer en duo. Groupe : 4 ^e année (13 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'enseignante a ensuite divisé les duos en deux équipes. Elle a attaché des rubans rouges aux mains des joueurs de l'une des équipes.</p>  <p>Le soccer en duo est d'abord pratiqué sans gardien de but, puis l'E2 fait un changement et inclut un gardien pour chaque équipe.</p>	<p>33 CH : À ce moment-là, c'est le début du jeu de soccer en duo, mais auparavant la règle était plus flexible?</p> <p>34 E2 : Elle est flexible pour faciliter le but [du soccer]. En réalité, ils ont besoin de travailler davantage en équipe et que les filles et les garçons se mélangent. Ils se séparent souvent! (...) J'ai remarqué que j'ai besoin de travailler cette problématique avec eux, (...) pour ne pas qu'ils choisissent systématiquement de rester toujours dans le même groupe (...)</p> <p>36 CH : Que se passe-t-il à ce moment-là?</p> <p>37 E2 : Alors, j'ai décidé de les retenir [en attachant des rubans aux mains des joueurs de l'une des équipes] parce qu'ils desserraient leurs mains et que les garçons courent plus. J'ai dit : « Alors maintenant, je vais attacher un ruban et il y aura une autre variation [des règles] : une équipe aura les mains attachées avec des rubans rouges et l'autre équipe restera sans [rubans]. On va donc passer du soccer avec plusieurs duos au soccer avec deux équipes en duo.</p>

Pendant la supervision de la pratique, l'E2 a fait des modifications dans les règles du jeu de soccer en duo. Dans le tour de parole 34 de l'ACS, elle explique qu'au début les règles étaient moins strictes pour faciliter le jeu. Elle justifie les équipes en duos mixtes, en affirmant que les élèves ont besoin de s'intégrer davantage. En 37, l'E2 explique sa *raison d'agir* d'attacher les mains des élèves avec des rubans : parce qu'ils desserrent leurs mains et que les garçons courent plus vite que les filles. En ce sens, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves*, dans le but de faciliter leur intégration et d'empêcher qu'ils desserrent leurs mains et que les garçons courent plus que les filles. Comme on le verra dans la section sur les dialogues professionnels, un autre enseignant (E4) viendra contester cette stratégie.

La dernière pratique de cette leçon était le jeu de capture du drapeau. Dans le tour de parole 54, l'E2 explique qu'il y avait une autre pratique de planifiée qui n'a pas été réalisée, « car le groupe est petit et la directrice a dû appeler trois élèves pour une consultation avec la psychologue (...) ». En ce sens, cette pratique a été une *activité suspendue* dans sa leçon à cause du nombre réduit d'élèves.

5.2.3 Le cas de l'E3

Pour la deuxième session de l'année scolaire 2015, l'E3 a planifié d'enseigner les contenus de jeux et de danse. Parmi les sept leçons observées lors de la recherche sur le terrain, le contenu des jeux a été abordé dans cinq séances et la danse dans quatre. En outre, de temps en temps, l'E3 organise des matchs de soccer à la fin de ses leçons. Il convient de noter que cette enseignante est spécialiste en danse et qu'elle faisait du ballet quand elle était enfant et adolescente. Notons aussi que cette enseignante s'intéresse parfois à deux contenus dans une même séance (voir L3, L4, L6 et L7) et que la durée de ses leçons est de 2 heures consécutives, une fois par semaine. Ses leçons sont donc considérées comme des séances doubles. Ci-dessous, nous présentons le tableau 77 qui illustre ses leçons et les pratiques observées. Parmi les sept leçons observées de l'E3, le contenu de jeux a été touché dans cinq séances, le contenu de danse dans trois et le sport dans deux séances.

Tableau 77 - Pratiques dans les leçons observées de l'E3

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4
<i>Contenu : Jeux</i> - Jeu de capture le drapeau - Jeu de « taco »	<i>Contenu : Jeux</i> - Correction d'un test - Confection et jeu de la « pétéca »	<i>Contenu : Danse</i> - Danse en cercle <i>Contenu : Sport</i> - Sport (soccer)	<i>Danse</i> - Danse et expression corporelle - Jeu de « taco » - Jeu de trois coupes
Leçon 5	Leçon 6	Leçon 7	
<i>Contenu : Danse</i> - Danse hip hop	<i>Contenus : Danse</i> - Danse hip hop 2 <i>Contenu : Jeu</i> - Jeu de pétéca	<i>Contenus : Jeux</i> - Histoire de la « pétéca »; - Jeu de base 4 <i>Sport (soccer)</i>	

Dans les pages qui suivront, nous aborderons 13 épisodes de cinq séances de l'E3. À titre d'organisation, nous présenterons ces épisodes par contenus. Nous commencerons par les leçons où elle a abordé le contenu des jeux, ensuite les épisodes de sport et finalement les épisodes de danse respectivement.

- Le contenu des jeux :

- Leçon 1 - épisode 1 : pratique.
- Leçon 6 - épisode 2 : bilan de la leçon.
- Leçon 7 - épisode 3 : explication de la pratique ; et épisode 4 : supervision de la pratique.

- Le contenu de sport :

- Leçon 3 - épisode 5 : bilan de la pratique.
- Leçon 6 - épisode 6 : division d'équipes.

- Le contenu de danse :


- Leçon 4 - épisode 7 : proposition de la 1^{re} pratique ; épisode 8 : pratique ; épisode 9 : pratiques ; épisode 10 : bilan de la pratique.
- Leçon 5 - épisode 11 : pratiques ; épisode 12 : pratique ; et épisode 13 : bilan de la pratique.

Leçon 4 de l'E3 : jeu de taco et jeu trois coupes

Dans la quatrième leçon observée de l'E3, dans la deuxième partie de la leçon sur le terrain sportif, elle a enseigné le jeu de taco (un jeu populaire brésilien un peu similaire au cricket) et le jeu de trois coupes, soit un jeu inspiré des fondements du volleyball, mais qui se

joue en cercle. Examinons maintenant, dans le tableau 78, le premier épisode de supervision de la pratique.

Tableau 78 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 1

Contexte : Leçon 4 : jeu de taco et trois coupes. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple
<p>La 1^{re} pratique sur le terrain sportif était le « taco », un jeu où il y a deux duos. Un premier commence en lançant le ballon pour faire tomber les cônes de l'autre. Quand le cône tombe, le duo de lanceurs change de position avec le duo de défenseurs. Ce duo doit défendre ses cônes avec des bâtons. Si les défenseurs réussissent à frapper le ballon avec leurs bâtons au loin, ils doivent traverser le terrain en changeant de position entre eux pour gagner des points. Cependant, les élèves sur le banc devaient attendre leur tour pour jouer. Ils ont alors eu l'initiative de jouer à « trois coupes » et l'E3 les a encouragés. Il s'agit d'un jeu qui a les mêmes fondements que le volleyball. Chaque touché du ballon est compté (une passe ou une manchette), mais la troisième touche doit absolument être un smash. Si le ballon touche un joueur, il doit s'accroupir au centre du cercle. Il est libéré quand un autre joueur réussit à bloquer le ballon et à toucher son corps. Ces deux pratiques se sont donc développées simultanément.</p>	<p>53 E3 : (...). Durant cette partie, une activité n'était pas prévue au plan. En effet, le jeu de trois coupes s'est ajouté parce que nous avons seulement deux bâtons [pour le jeu de taco]. J'ai remarqué qu'au début, les élèves participaient ou regardaient, mais qu'ensuite ils se sont dispersés. Certains ont commencé à jouer à trois coupes et j'ai invité les élèves inactifs à se joindre à eux.</p>
	


Durant cette pratique du jeu de taco, seulement quatre élèves à la fois pouvaient jouer et les autres restaient inactifs. Lors de l'ACS, l'E3 explique qu'il y avait seulement deux bâtons pour jouer au taco. D'ailleurs, elle explique que, pendant la pratique, elle a remarqué que les autres élèves qui regardaient le jeu ont commencé à se disperser. Quelques élèves ont alors eu l'idée de jouer à trois coupes et l'enseignante les a encouragés à le faire. Comme cette pratique n'était pas planifiée, elle constituait la *création de nouveaux buts* par l'enseignante et ses élèves, à travers une *activité ajoutée au cours d'action*.

Leçon 6 de l'E3 : jeu de pétéca

Dans la leçon 6, l'E3 a enseigné le jeu de pétéca (un mélange de volleyball et de badminton). Elle a divisé les 20 élèves en deux équipes de dix. Elle a accroché le filet de volleyball au pilier du panneau de basketball et au poteau du but de soccer, en caractérisant une catachrèse selon l'ergonomie. Cependant, dans ce jeu, il n'avait pas de système de rotation des joueurs afin qu'ils occupent toutes les positions dans le champ de jeu et au service.

Examinons, dans le tableau 79, l'épisode du bilan de la leçon.

Tableau 79 - Leçon 6 de l'E3 : épisode 2

Contexte : Leçon 6 : jeu de pétéca. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Bilan de la leçon.	
Épisode en classe 2	Autoconfrontation simple (ACS)
 <p>Élève : Prof, il faut diviser comme ça, un (élève) rebondit, l'autre fait le service, mais après quand la pétéca part à un endroit, beaucoup d'élèves veulent la frapper en même temps!</p> <p>E3 : C'est vrai! La prochaine fois que nous allons jouer/ Attendez! La prochaine fois, on va commencer d'une autre façon!</p> <p>Élève : Prof! Je ne veux pas faire quoi que ce soit qui ressemble à de la danse.</p> <p>E3 : La prochaine fois, on va faire des équipes de six et on va faire une rotation des joueurs. Chacun gardera sa position et on va faire une rotation. Puis tout le monde va faire le service à son tour, d'accord?</p> <p>Élève : On fait des équipes de quatre [joueurs] prof!</p> <p>E3 : Non, non! Quatre c'est peu, nous allons être six joueurs par équipe pour que ce soit assez! Avez-vous compris, mes amours? À la prochaine séance, on jouera au soccer, mais aujourd'hui, on n'aura pas le temps.</p>	<p>34 CH : Ici, vous dites que la prochaine fois vous ferez des équipes de six joueurs. Pourquoi?</p> <p>35 E3 : Pour que tout le monde ait l'occasion de frapper la pétéca, de changer de position [rotation des joueurs], et la place qu'ils occupent [sur le terrain] (...). C'est surtout pour cette raison, c'est-à-dire pour que tout le monde expérimente. Parce que quand il y a beaucoup de monde, [le jeu] devient confus. Tout le monde veut frapper la pétéca, alors l'espace devient aussi plus réduit.</p> <p>43 E3 : À la fin de la séance, je suis arrivée à la conclusion qu'il devait y avoir moins de joueurs par équipe pour le jeu de pétéca. Mais mon intention [initiale] était de faire de grandes équipes, de diviser le groupe en deux [équipes] et de jouer! (...), pour ensuite diminuer le nombre d'élèves et qu'ils commencent à avoir plus de contact avec la pétéca. (...).</p>


Ce bilan de la leçon montre le dialogue de l'E3 avec ses élèves et ses observations par rapport à cette première pratique du jeu de pétéca avec le groupe de la 6^e année. Nous remarquons à ce moment-là *la création de nouveaux buts*. Dans le tour de parole 35 de l'ACS, l'E3 explique son *intention de changement pour les prochaines séances lors du bilan* : faire des

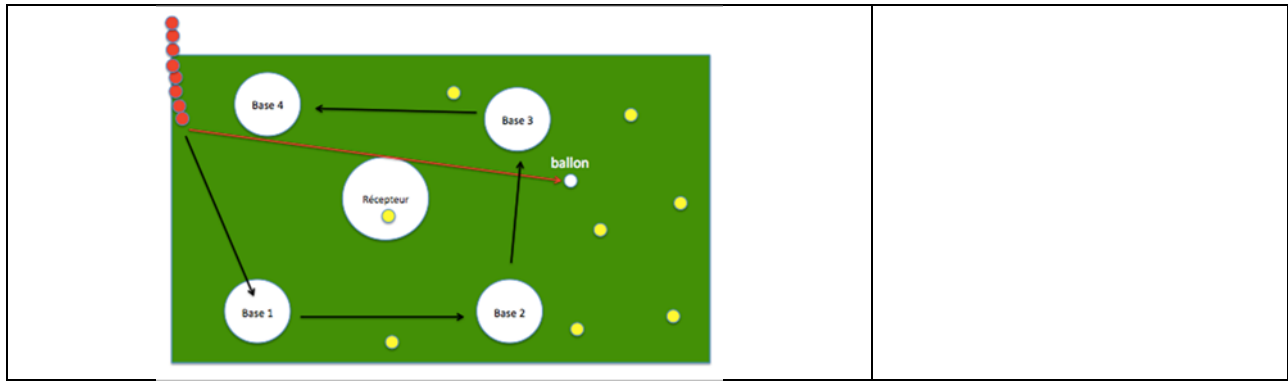
équipes de six joueurs pour qu'ils aient plus de contact avec la pétéca, faire la rotation des joueurs pour que tous pratiquent le service. Ainsi, ils auraient des places définies pour jouer, comme au volleyball. Dans le tour de parole 35, elle fait aussi un constat et une *appréciation* du jeu réalisé pendant cette leçon : « quand il y a beaucoup de monde, le jeu devient confus. Tout le monde veut frapper la pétéca... » et il y a moins d'espace sur le terrain. Ici, nous notons *la recherche de l'efficience* au travail, soit à travers des remarques sur ce qui n'a pas bien fonctionné, mais surtout à travers la conception d'autres façons de faire à l'avenir, ce qui permet à l'E3 d'élargir son *pouvoir d'agir*.

Leçon 7 de l'E3 : histoire de la pétéca et jeu de base 4

Lors de la leçon 7, il y eu deux pratiques principales : la lecture d'un texte sur l'histoire de la pétéca et ensuite le jeu de base 4. Examinons, dans le tableau 80, l'épisode d'explication collective des consignes de la pratique.

Tableau 80 - Leçon 7 de l'E3 : épisode 3


Contexte : Leçon 7 : jeu de base 4. Groupe : 6 ^e année (23 élèves). Présentation collective des consignes de la pratique.	
Épisode 3 en classe	Autoconfrontation simple
<p>L'E3 a écrit au tableau « Jeu de base 4 ». Après, elle a commencé à expliquer le jeu, en utilisant le tableau pour dessiner le terrain de jeu, les bases, les joueurs et leurs mouvements, de même que les règles.</p>  <p>Voici une représentation visuelle de ce jeu. L'équipe rouge est en ligne et procède au lancer du ballon. L'équipe en jaune fait la réception du ballon. Ils doivent le ramasser et le renvoyer au récepteur qui est dans le cercle central. Quand un lanceur lance le ballon, il doit courir et passer par les quatre bases pour marquer un point. Il peut aussi choisir d'attendre une meilleure occasion pour continuer sa course. Quand le ballon revient au récepteur central, l'équipe qui court doit s'arrêter et, si un élève est en train de courir entre les bases, il doit retourner à la base antérieure.</p>	<p>19 E3: J'explique au tableau, je préfère toujours donner les explications en classe plutôt que sur le terrain sportif. C'est plus facile de donner les explications au tableau, de mieux expliquer la tactique du jeu et son fonctionnement. C'est un jeu qui est particulièrement complexe à comprendre si on ne l'explique pas avant. J'ai donc choisi de donner les explications en classe pour sauver [ou économiser] ma voix, le stress, etc.</p>



Dans cet épisode d'explication collective de la pratique, l'E3 a utilisé le tableau. Il convient de noter que c'était la première fois que l'E3 enseignait ce jeu à ses élèves au cours de l'année de la recherche. Cela constitue un *indicateur temporel du travail curriculaire*. Lors de l'ACS, elle justifie ses *raisons d'agir* : il s'agit d'une façon d'expliquer la tactique du jeu afin de faciliter la compréhension des élèves, mais cette explication en classe vise aussi à ne pas user inutilement sa voix et à réduire le stress d'avoir à expliquer directement sur le terrain sportif. Nous notons, à cette occasion, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité tournée vers l'enseignante elle-même*, quand elle cherche la meilleure façon d'expliquer ce jeu et d'économiser sa voix. Cependant, *l'orientation de l'activité est tournée aussi vers les élèves* : afin de faciliter la compréhension. Le prochain épisode, au tableau 81, porte sur la supervision de la pratique du jeu.

Tableau 81 - Leçon 7 de l'E3 : épisode 4

Contexte : Leçon 7 : jeu de base 4. Groupe : 6 ^e année (23 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode 4 en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Les élèves étaient sur le terrain sportif. L'E3 a placé quatre cônes [les bases] qu'ils devaient atteindre pour faire des points. Une équipe était en ligne et a commencé à lancer le ballon avec la main. L'autre équipe recevait : ils étaient autour du terrain de jeu, prêts à ramasser le ballon et à l'envoyer au récepteur se trouvant dans le cercle central.</p> <p>(...)</p> <p>E3 : Vas-y! Attention! Attends que je siffle pour y aller! [Elle siffle]. Vas-y!</p> <p>La fille a lancé le ballon au loin et avec force. Elle a couru et a réussi à atteindre les quatre bases pour marquer un point.</p> <p>E3 : Vas-y, vas-y, cours, cours, cours! Bien! [Siffle]. Parfait!</p> <p>E3 : Rappelez-vous qu'il faut courir à l'extérieur [des bases]. Tout le monde, vous devez courir à l'extérieur et vous ne devez pas toucher les cônes, d'accord? Allons-y, attention! [Elle siffle].</p> <p>E3 : Vas-y L. [fille], à l'extérieur, à l'extérieur! Vas-y, vas-y, vas-y!</p> <p>La fille a lancé le ballon avec force et a réussi à passer par les quatre</p>	<p>32 E3: C'était une bonne pratique et ils ont bien participé! Quelques-uns ont joué en ayant la mauvaise intention de contourner les règles. (...) Mais on reprend le lancer et il faut réexpliquer, hein? J'ai trouvé leur participation intéressante malgré tout!! Ils étaient motivés! Je pense aussi que la motivation de l'enseignant est également importante dans ce processus [de dire] : « Vas-y, vas-y, cours, cours, très bien, félicitations! » Si l'élève a bien lancé le ballon et avec force, le faut le féliciter et lui dire que c'était un bon lancer! (...). Il faut</p>


<p>bases. E3 : [Elle siffle]. Un point! Parfait, envoyez-moi le ballon! E3 : Deux points! (...). (...) </p> 	<p>motiver l'élève, l'encourager, stimuler sa participation!</p>
--	--

Cet épisode montre une supervision de pratique du jeu de base 4. Dans l'ACS, l'enseignante fait des *appréciations* par rapport à cette pratique et à la participation des élèves : c'était bien et ils ont participé. Elle observe qu'à certains moments, des élèves voulaient contourner les règles et qu'elle a dû renvoyer le ballon au lanceur et réexpliquer le jeu. Nous notons ici que *l'orientation de l'activité est tournée vers les élèves*, soit en estimant leur degré de participation, mais aussi en pointant que quelques-uns ont essayé de contourner les règles. Lors de l'ACS, l'E2 fait une *appréciation* par rapport à l'action de motiver, de féliciter, d'encourager et de stimuler la participation des élèves. Elle considère que c'est particulièrement important dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, *la recherche de l'efficience et l'orientation de l'activité sont tournées vers l'enseignante elle-même*, alors qu'elle considère important d'encourager ses élèves au cours de la supervision de la pratique.

Leçon 3 de l'E3 : sport/soccer

À la fin de la troisième séance observée de l'E3, celle-ci a fait un match de soccer avec ses élèves. Examinons maintenant, dans le tableau 82, un épisode de bilan de pratique.

Tableau 82 - Leçon 3 de l'E3 : épisode 5

<p>Contexte : Leçon 3 : sport/soccer. Groupe : 6^e année (26 élèves). Bilan de la pratique. Dispositif d'organisation : élèves assis ou debout dans la tribune.</p>	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E3 : Est-ce que ce jeu mixte [filles et garçons ensemble] a fonctionné? Élèves : Non!!! E3 : Pourquoi n'a-t-il pas fonctionné? S. (fille) : Les garçons ne savent pas jouer au soccer! Ils nous blessent! Élève (garçon) : C'est un mensonge, reste tranquille! E3 : Attendez! Il a eu lieu quelques fautes dans le match. Je veux que vous réfléchissiez quant à savoir si ça vaut la peine de jouer de cette façon, sinon on ne jouera plus! Il y a des gens qui discutent pendant le match pour provoquer les collègues, qui repoussent les autres! Trouvez-vous que c'est correct? Ce ne l'est pas! Aimerez-vous qu'un collègue agisse ainsi avec vous? Hein, C. E. (garçon)? <i>Une fille commence à discuter avec le garçon C. E.</i> E3 : OK, alors nous allons faire la chose suivante. <i>Deux élèves sont en train de discuter.</i> E3 : Regardez, dans la prochaine leçon nous allons faire la chose suivante. Ce sera moi qui vais choisir les équipes, d'accord? (...). Et nous allons voir si des équipes mixtes ça marche! Je pense qu'on ne pourra faire des équipes mixtes que plus tard, car vous discutez beaucoup. Eh bien, nous allons faire deux équipes de filles et deux équipes de garçons. Lorsque vous atteindrez la maturité pour jouer mixte, nous jouerons comme ça.</p>	<p>40 CH : Voulez-vous commenter cette situation?</p> <p>41 E3: (...), ils sont bien divisés, les garçons d'un côté et les filles de l'autre côté. Je les ai séparés comme ça [match mixte] pour voir s'ils allaient réussir à interagir et à diminuer leurs différences. Mais ça n'a pas très bien fonctionné. (...). (...) Je me souviens qu'une autre fille discutait/ parce qu'il me semble que les filles / mon Dieu! / ne savent pas jouer sans parler. Je trouve que les garçons aussi, mais les filles je trouve que... « bla-bla-bla ». (...). Les garçons n'aiment pas ça et parfois, ils font des erreurs ou ils sont perturbateurs. Mais je ne pense pas que ce soit anormal. J'ai fait ces commentaires pour que la situation ne s'empire pas.</p>
	

Ce bilan de pratique montre qu'il y a eu beaucoup de conflits entre les élèves et une des filles s'est plainte que les garçons ne savent pas jouer et qu'ils les blessent. L'E3 a essayé d'amenuiser la situation et elle a promis que dans les prochaines leçons, elle choisirait les équipes et que celles-ci seraient séparées selon le sexe des joueurs. Dans l'ACS, l'E3 explique sa raison d'agir par rapport au match de soccer mixte. *L'orientation de l'activité de l'enseignante est tournée vers les élèves* pour qu'ils interagissent et diminuent leurs différences. Cependant, l'E3 juge la pratique du match en disant que ça « n'a pas très bien fonctionné ». De plus, elle émet des *appréciations* sur la façon dont les filles jouent : elles « ne savent pas jouer sans parler » et que les garçons « n'aiment pas ça, font des erreurs et sont perturbateurs ». Cependant, elle dédramatise la situation, elle considère que ce phénomène n'est pas « anormal »; il est *sous-*

entendu que ce n'est pas très grave. Nous remarquons également un *dilemme* entre les intentions initiales de l'E3 et la pratique du jeu qui a eu des effets contraires aux buts initiaux de l'enseignante.

Dans une autre leçon (L7), l'E3 a aussi organisé un match de soccer, mais, cette fois-ci, elle a divisé le groupe d'élèves en deux équipes masculines et deux équipes féminines. Examinons, dans le tableau 83 suivant, un épisode de division d'équipes et de transition entre les matchs.

Tableau 83 - Leçon 7 de l'E3 : épisode 6

Contexte : Leçon 7 : sport/soccer. Groupe : 6 ^e année (23 élèves). Division des équipes et transition entre les matchs de soccer des garçons et des filles.	
Épisode en classe 6	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Il y avait deux équipes de garçons et deux équipes de filles. Les garçons ont commencé à jouer en premier et les filles, qui étaient dans la tribune, se plaignaient à l'E3.</p> <p>E3 : Les enfants, dans la prochaine séance, vous me rappellerai que vous [filles] allez commencer à jouer en premier! C'est ce que j'avais promis déjà, mais dans la prochaine leçon, on change!</p> <p>Fille : Mais prof, ils jouent toujours avant nous!</p> <p>E3 : OK, dans les deux prochaines séances, les filles vont commencer en premier!</p> <p>Le match des garçons commence. Après le match, l'équipe qui a perdu se plaint de la division des équipes.</p> <p>Élève : Qui va gagner contre eux? [car il trouvait que l'autre équipe était très forte].</p> <p>E3 : Hein? Tu sais qu'est-ce que c'est ça? Au moment de la division des équipes, vous avez hésité, alors j'ai fait un, deux, un, deux! [division aléatoire, par numéros].</p> <p>Avant le match de futsal féminin, l'E3 a demandé à deux filles de choisir les membres de leurs équipes. Cependant, R. (fille) a refusé de jouer dans l'équipe de R. (fille). Alors, l'E3 a demandé à un élève de jouer à sa place pour compléter le nombre de joueurs. Cependant, une fille a dit : « Non, lui non, K. (garçon) nous blesse, il nous fait mal! » Ensuite, l'enseignante a appelé un autre élève.</p>	<p>35 E3 : Ça faisait deux semaines qu'ils ne jouaient pas [au soccer]! Alors, c'est pour cela que j'ai permis qu'ils jouent en premier parce qu'ils sont plus anxieux et elles aussi voulaient jouer! (...). (...) Et dans cette leçon, c'était les garçons contre les garçons et les filles contre les filles.</p> <p>36 E3 : S. (fille) ne voulait pas jouer dans l'équipe de R. (fille). J'ai dit : « Tu ne veux pas jouer? Alors, tu ne joues pas! » Il manquait une joueuse et j'ai dit : « À la place de S. (fille) ». Dans le second match, elle est venue! J'ai dit : « Maintenant, tu ne vas pas jouer! » (...). (...) Je ne sais pas si à l'avenir je vais faire des équipes mixtes (filles et garçons). Même dans le soccer professionnel, ça n'existe pas. C'est plus une façon d'intégrer les garçons et les filles. Mais je pourrais le faire à d'autres moments. Par exemple, faire un autre type de division d'équipes, où on met un garçon et une fille aussi. Il existe d'autres moyens de les intégrer!</p>

Cet épisode porte sur les matchs de soccer avec des équipes séparées garçons-filles. Dans les dialogues en classe, les filles se sont plaintes que les garçons jouent toujours en premier. Alors, l'E3 a promis que, à la prochaine leçon, les filles commenceraient en premier. D'ailleurs, à la fin du match des garçons, un gamin s'est plaint qu'il était difficile de vaincre l'autre équipe.

Ensuite, l'E3 a dit qu'elle avait fait une division d'équipe aléatoire, car les élèves hésitaient trop au moment de choisir leurs équipes. En outre, déterminer qui commencera à jouer en premier, les filles ou les garçons, constitue un *dilemme* pour l'enseignante. Dans le tour de parole 35 de l'ACS, l'E3 explique sa *raison d'agir* de faire jouer les garçons avant les filles parce qu'ils « sont plus anxieux ».

Nous notons aussi que faire la division des équipes pour les matchs n'est pas tâche facile. Les élèves peuvent se plaindre ou s'opposer à jouer dans une équipe. D'ailleurs, si les équipes sont choisies par les élèves, ils vont préférer choisir leurs camarades les plus proches et rejeter les élèves qu'ils n'aiment pas. C'est le cas dans cet épisode. Dans le tour de parole 36 de l'ACS, l'E3 décrit son action d'exclure la fille qui a refusé de jouer dans l'équipe de R. (fille). Il est *sous-entendu* dans son énoncé que cette action est une sorte de punition. De plus, l'E3 doute quant à savoir si, à l'avenir, elle fera des équipes mixtes. Dans cette leçon, elle a fait des équipes séparées par sexe, mais elle a finalement décidé de choisir un élève de sexe masculin pour remplacer une fille. Elle justifie son action en disant que c'était une façon d'intégrer les sexes. Cependant, l'E3 estime que cette stratégie n'a pas très bien fonctionné (*appréciation*).


Enfin, l'E3 explicite son intention de changement en disant qu'elle pourrait faire un autre type de division d'équipes ou alors utiliser une autre pratique pour intégrer les garçons et les filles. À ce moment, nous notons *la création de nouveaux buts*, notamment son *intention de changement pour l'avenir lors du visionnement de la vidéo*, ce qui peut permettre d'élargir son *pouvoir d'agir*. En fait, le contenu sportif n'a pas été abordé en profondeur pour l'E3. La danse, domaine dans lequel elle est spécialiste, a été fortement explorée. Les prochains épisodes portent d'ailleurs sur l'enseignement de ce contenu.

Leçon 4 de l'E3 : danse et expression corporelle

Le thème de la quatrième leçon observée de l'E3 était la danse et l'expression corporelle. Pour ce faire, elle a organisé plusieurs pratiques avec ses élèves. Au début de la séance, elle a fait une rétrospective avec ses élèves à propos du contenu et des pratiques de la leçon antérieure.

Examinons maintenant, à l'aide du tableau 84, le début de cette séance et la proposition de la première pratique.

Tableau 84 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 7

Contexte : Leçon 4 : danse et expression corporelle. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). La proposition de la 1 ^{re} pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple
<p>La 1^{re} pratique consistait à écouter la chanson sur laquelle ils allaient danser. E3 : Alors, regardez, écoutons les paroles de la chanson, parce que le plus important n'est pas seulement le rythme, mais les paroles aussi. (...). Xiiii. (...). [Elle fait jouer la musique]. Si vous voulez bouger, vous pouvez. La tête, les épaules. Si vous voulez frapper les pieds sur le sol, vous pouvez le faire. (+) Il y a un rythme qui vous plaît? (...) Ensuite, elle propose une deuxième pratique; les élèves doivent traverser la salle en duo, en dansant au rythme de la chanson. Elle a appelé un garçon pour faire un duo avec elle. E3 : Celui que j'appelle doit venir [danser]! W. (garçon), viens!</p>	<p>18 E3: Peut-être que s'ils étaient en cercle et debout, ils participeraient plus facilement, ils s'imprèneraient davantage de la chanson. Au moment où j'ai dit : « Si vous voulez bouger la tête, frapper le pied sur le sol! » J'ai « dit » : « Aïe, ils sont assis! » Alors, ça a été une erreur; ils écoutaient la chanson, mais ils étaient derrière le pupitre et c'était une barrière. Je ne m'en étais pas aperçue, (...).</p> <p>73 E3 : Il aurait fallu appeler les élèves à se placer au centre de la salle, devant leur pupitre [pour commencer la danse], pour briser la barrière des pupitres et pour qu'ils puissent bouger. (...).</p>
	
<p>Cependant, le garçon refuse de participer, l'E3 insiste un peu, mais il est timide. Alors, elle passe au prochain exercice.</p>	


Cet épisode met en exergue la proposition de la première pratique de danse. Dans le tour de parole 18 de l'ACS, l'E3 utilise le *connecteur de doute* « peut-être » pour envisager de nouvelles possibilités d'effectuer cette pratique : « peut-être que s'ils étaient en cercle et debout, ils participeraient plus facilement... ». En outre, elle soulève aussi la contradiction entre sa consigne de bouger et le fait qu'ils étaient assis. Pendant l'action en classe, elle a réalisé cette contradiction et dans l'ACS, elle a verbalisé sa pensée lors de l'action (*langage intérieur*) en classe, quand elle a dit : « Aïe, ils sont assis ». Dans la deuxième pratique (traverser la salle en dansant en duos), nous identifions une *activité empêchée ou contrariée*, car l'élève a refusé de participer. Elle a alors pris conscience que les pupitres constituaient une barrière à la participation des élèves et que cette façon de faire n'était pas la plus efficace.

À la fin de l'ACS, lors du tour de parole 73, l'E3 a exprimé son intention de changement de la séance. Elle envisage alors une autre façon de commencer ces pratiques, en invitant tous les

élèves à venir au centre de la salle de classe pour qu'ils puissent se dégourdir et bouger plus librement. À ce moment-là, nous notons *la création de nouveaux buts* chez l'enseignante, spécifiquement son *intention de changement lors du visionnement de la vidéo*, ce qui lui permettra d'élargir son *pouvoir d'agir*.

Nous notons la tactique de demander aux élèves de se placer d'abord au milieu de la salle dans la prochaine pratique de l'E3 avec ses élèves, illustrée dans le tableau 85 ci-après.

Tableau 85 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 8


Contexte : Leçon 4 : danse et expression corporelle. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Pratiques.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E3 appelle tous les élèves au centre de la salle et livre les consignes de la 3^e pratique :</p> <p>E3 : Allons-y, allons-y, allons-y! Nous allons faire une activité qui est la suivante : vous allez marcher aléatoirement dans la salle et je vais dire : « Main droite! » Vous allez frapper votre main droite avec la main droite de quelqu'un. Par exemple, lève ta main droite! [dit-elle à une fille; elles démontrent]. C'est ça! (...). Je vais mettre la musique au rythme que vous voulez! Et je vais augmenter la séquence de mouvements, d'accord? Tout le monde doit participer! D'accord? (...). Les filles se sont levées de leur chaise.</p> <p>E3 : Allons-y?</p> 	<p>29 E3: J'aime participer avec eux, inviter ceux qui ne participent pas. Je trouve que, parfois, ils ne se sentent pas très interpellés par le style de musique, mais ce n'est pas possible de plaire à tout le monde! Et ce sont des chansons qu'ils ont apportées! (...). Je cherche à participer et à entrer un peu dans leur univers parce que si je parle et on ne le fait pas ensemble, ce n'est pas correct. C'est une façon de me rapprocher d'eux, de les encourager.</p>
<p>L'E3 participe à la pratique avec les élèves et invite ceux qui ne font qu'observer à participer à la pratique.</p>	

Dans cet épisode, nous notons l'engagement corporel actif de l'enseignante dans la pratique avec ses élèves. Elle livre les consignes, mais elle participe à la pratique aussi. Dans l'enseignement de danse, l'enseignant est comme un miroir pour les élèves. Lors de l'ACS, elle exprime qu'elle aime participer (*appréciation*) avec eux et les encourager à la pratique. À cette occasion, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers l'enseignante elle-même* et ses actions de participation active et d'encouragement des élèves lors des séances de danse. Nous remarquons ici l'usage du *langage du corps dans la leçon comme un instrument de*

l'activité enseignante. Qui plus est, nous notons un *dilemme dans l'enseignement* parce que même s'il s'agit de chansons choisies par les élèves, elles ne plaisent pas nécessairement à toute la classe. À la fin de l'énoncé, elle revient sur la question de sa participation et elle estime que si elle ne participe pas avec eux, c'est incorrect.

L'épisode suivant, dans le tableau 86, met en évidence une autre pratique de cette séance de danse de l'E3, de même que les commentaires de l'enseignante sur la faible implication des élèves.

Tableau 86 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 9

Contexte : Leçon 4 : danse et expression corporelle. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Pratiques.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E3 fait une activité de pratique du rythme. Les élèves sont en cercle, les mains serrées. Ils doivent frapper le pied droit en avant et en arrière, tous en même temps. Cette pratique ressemble à une danse autochtone brésilienne en cercle. À chaque fois qu'ils frappent le pied sur le sol, ils doivent dire une voyelle de leur prénom. Ils participent sans motivation et sans rythme. L'E3 arrête la pratique.</p> <p>E3 : Faites attention! Vous allez dire les voyelles au moment de frapper le pied sur le sol! D'accord? Frappez le pied et dites : « I, a, o, u ». Selon vos prénoms! Alors, allons-y! Faisons comme ça : tout le monde sait le prénom de tout le monde, alors on va dire le prénom des collègues ensemble [et après les voyelles], peut-être? (...).</p>  <p>La plupart du groupe participe, mais quatre filles sont assises sur une chaise; elles ne font qu'observer.</p>	<p>31 E3 : Je me sens triste quand les élèves ne participent pas, car ça donne l'impression que l'activité ne correspond pas à leurs attentes. Mais en même temps, je sais qu'ils ne peuvent pas toujours aimer l'activité! Il y a des gens qui n'aiment pas le portugais, ou la géographie, mais il faut étudier! Alors, bien que je respecte que certains d'entre eux n'aiment pas l'activité et ne veulent pas participer, ça me dérange que ça ne corresponde pas à leurs attentes.</p> <p>32 CH : Mais qu'est-ce que ces filles aiment?</p> <p>33 E3 : Elles aiment le funk! Si on fait jouer du funk, elles vont danser! (...). Réellement, cette activité [pratique] est monotone, mais j'ai besoin qu'ils travaillent le rythme, hein? Alors, dans la leçon antérieure, on a fait l'activité [de rythme] du « Ta-bô-bô ». Cette journée-là on a fait cette pratique [de rythme avec les voyelles]. Il y a des groupes qui participent bien [à la pratique], il y en a d'autres qui ne participent pas.</p>

Cet épisode met en exergue la difficulté de l'E3 de mettre ses élèves en action. Il convient de souligner que la leçon est une co-construction collective entre l'enseignant et les élèves. Cependant, il y a des situations où certains élèves refusent de participer, comme c'est le cas ici. Dans le tour de parole 31, l'enseignante exprime son émotion et son mécontentement (*indicateur*

de l'auto-affectation dans son discours), en disant qu'elle se sent triste quand les élèves ne participent pas. Elle a alors l'impression que la pratique ne satisfait pas leurs attentes. En outre, elle souligne le *dilemme de l'enseignement* que les élèves aiment moins certaines activités, mais qu'il faut étudier toutes les disciplines (y compris les autres à l'école). Elle comprend et respecte le droit des élèves de ne pas aimer toutes les matières, mais elle se sent néanmoins affectée lorsqu'une pratique ne correspond pas à leurs attentes.

Dans le tour de parole 33, elle soutient qu'elle avait besoin de travailler le rythme et conclut qu'il y a des groupes qui sont plus ou moins réceptifs. De plus, elle estime que les filles qui ont refusé de participer aiment plutôt la musique funk et qu'elles savent danser sur ce type de musique. En effet, dans cet épisode, nous remarquons l'existence d'un conflit ou *dilemme* entre le style de l'E3 et ses préférences par rapport à l'enseignement de la danse et l'activité des élèves et leurs préférences par rapport à la danse.

Examinons maintenant, dans le tableau 87, l'épisode du bilan de la pratique de cette séance de danse et d'expression corporelle.

Tableau 87 - Leçon 4 de l'E3 : épisode 10

Contexte : Leçon 4 : danse et expression corporelle. Groupe : 6^e année (21 élèves). Bilan de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Les élèves sont assis à leur pupitre et l'E3 est debout et fait le bilan de la pratique.</p> <p>E3 : On explorera le contenu de danse pour cette session! Mais je ne vais pas arriver en classe avec la musique que moi j'aime. Je veux explorer votre quotidien! Qu'est-ce qui vous plaît? (...). Je veux qu'on choisisse une chanson que la plupart d'entre vous aimez et après, je vais ajouter d'autres chansons à vos répertoires [musicaux]! Commençons avec ce qui vous plaît, d'accord? Peut-être? (...).</p>	<p>35 E3: (...) j'ai trouvé qu'ils auraient pu participer davantage, puisque que c'était une chanson qu'ils avaient apportée. (...) et j'ai trouvé qu'ils se sont peu impliqués!</p> <p>40 CH : Et au moment où vous avez fait jouer la chanson, ils y ont porté attention?</p> <p>41 E3: Je trouve que c'est plus superficiel et c'est aussi lié au mouvement corporel. Ils n'ont pas cette habitude de sortir de leur monde, de ce qui est « copié » [des médias] », ils aiment écouter [les chansons] (...), mais quand c'est le temps de s'exprimer, ils ont de la difficulté. Alors un outil que j'utilise, ce sont des chansons qu'ils aiment, (...). (...), ils savent danser sur les chorégraphies qui figurent dans les médias. Mais ils manquent de stimulation pour percevoir que la danse n'implique pas seulement que de copier des chorégraphies toutes faites! (+) En même temps, je ne peux pas le forcer : ça doit être une chose naturelle. Je ne peux pas valoriser ce côté négatif. Sinon la leçon devient ennuyeuse et décourageante au lieu d'être agréable.</p>



Dans ce bilan de leçon, l'E3 a annoncé aux élèves que la danse était au programme pendant la session (*indicateur temporel du travail curriculaire*). Elle leur explique ensuite qu'elle désire commencer les séances de danse avec des chansons que la plupart d'entre eux aiment, pour ensuite ajouter d'autres styles de musique. À notre avis, l'énoncé de l'E3 en salle de classe met en évidence ses préférences et son style d'enseignement par rapport à la danse : commencer en explorant les chansons qui plaisent aux élèves et font partie de leur quotidien. Lors de l'ACS, l'E3 a évalué la participation des élèves dans cette séance : « ils se sont peu impliqués! ». De plus, dans le tour de parole 41, l'E3 estime, à l'aide d'une *appréciation* de ses élèves, qu'« ils ne sont pas habitués à sortir de leur monde, de ce qui est copié » et qu'ils ont de la difficulté à s'exprimer. Alors, à ce moment, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves* et s'intéresse à leur faible implication dans la séance.



De plus, l'E3 considère qu'elle ne peut pas forcer les élèves à participer et qu'elle ne veut pas insister sur cet aspect négatif de l'obligation, car sinon la leçon devient désagréable. À ce moment-là, *l'orientation de l'activité est tournée vers l'enseignante elle-même*. En outre, nous notons le défi d'avoir à enseigner la danse selon une approche plus ouverte et les *dilemmes* auxquels l'E3 doit faire face. Il nous semble que son approche est plus constructiviste, mais aussi teintée d'une influence des pédagogies qui soutiennent que l'enseignant doit partir des connaissances et de la culture des élèves pour ensuite élargir leur champ de connaissances vers une systématisation et un approfondissement.

Leçon 5 de l'E3 : hip hop 1

Dans la leçon 5, l'E3 a abordé la danse hip hop. Tout d'abord, elle a exécuté deux pratiques collectives avec les élèves : 1) en duo, les élèves devaient traverser la salle en créant des mouvements au rythme de la chanson; 2) en cercle, les élèves devaient créer des mouvements au rythme de la chanson mais sans se déplacer dans l'espace; 3) une pratique de création des mouvements et manœuvres de hip hop, de façon plus individuelle et 4) la chorégraphie de la chanson « Gangnam-style ». Voyons, au tableau 88, un épisode de cette leçon mettant en

évidence l'improvisation lors du cours de danse, à travers des défis de danse entre l'E3 et un garçon. Remarquons l'engagement des élèves lors de la chorégraphie :

Tableau 88 - Leçon 5 de l'E3 : épisode 11

Contexte : Leçon 5 : hip-hop 1. Groupe : 6^e année (18 élèves). Pratiques.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>3) Défis de danse hip-hop avec des manœuvres et des mouvements en duo. L'E3 a commencé avec un élève.</p> 	<p>13 E3 : C'est pour cela qu'il est intéressant de diversifier les contenus : jusque-là, je ne connaissais pas le talent en danse de A. (garçon)! (...) cet élève m'a surpris! (...). Alors, il est intéressant de valoriser les connaissances des élèves! Peut-être que cet élève n'est pas bon au soccer, mais il est bon en danse!</p> <p>18 E3 : C'était de l'improvisation. On y allait en sentant [l'ambiance]. Je me suis aperçue qu'il dansait bien. Il a commencé à danser et il a fait ce duel avec moi. J'ai croisé mes bras, « en disant » : « Vas-y, montre-moi ce que tu sais faire! » Alors, il s'est arrêté, j'ai dansé et donc tout s'est passé ainsi, dans cette ambiance particulière. J'ai trouvé ça cool! Après, les autres élèves ont commencé à participer!</p> <p>20 E3 : (...). J'ai « dit » : « Je vais faire cette partie de la chorégraphie pour voir s'ils se sentent plus à l'aise! » Et ils ont copié le mouvement, hein? (...).</p> <p>21 CH : Et ils ont beaucoup participé à cette activité, n'est-ce pas?</p> <p>22 E3 : Oui, ils ont bien participé!</p> <p>44 E3 : Il y avait beaucoup de choses qui n'étaient pas prévues [dans cette séance]. C'était une leçon plus ouverte et de l'improvisation après tout! La proposition était d'amener la chanson et de voir ce qui se passerait. Sinon, on allait changer d'activité et continuer avec le contenu. Mais ça a été comme je l'imaginai et je finirai la chorégraphie à la prochaine leçon.</p>
<p>4) Danser la chorégraphie de la chanson « Gangnam style » du chanteur sud-coréen Psy.</p> 	


Dans cet épisode, l'E3 et un élève ont commencé un défi de danse hip-hop. Dans le tour de parole 18 de l'ACS, elle a expliqué que ce moment-là était totalement improvisé et que rien n'avait été planifié, ce qui constitue *la création de nouveaux buts*, notamment une *activité ajoutée au cours de l'action*. En 13, elle argumente qu'il est avantageux de diversifier les contenus, car cela lui a permis de découvrir qu'un élève avait du talent en hip-hop, à sa grande surprise. En 18, l'E3 explique qu'elle a senti une bonne ambiance dans la salle et, voyant que le garçon dansait bien, elle a croisé ses bras « en disant » : « Vas-y... ». Quand nous regardons la vidéo de la séance, nous constatons qu'elle n'a pas dit cela. Il s'agit donc de sa pensée et son *langage intérieur* au cours de l'action qui est ici verbalisé lors de l'ACS. L'E3 remarque que, après le défi avec le garçon en question, les autres élèves se sont engagés dans la pratique.

L'autre pratique de cette séance était la danse de la chorégraphie « Gangnam-style ». Il s'agit d'une chanson « pop » d'un chanteur sud-coréen très connu internationalement. L'E3 a fait jouer la chanson et les élèves se sont impliqués très rapidement dans la pratique. Dans le tour de parole 20, nous notons aussi le *langage intérieur* de l'E3. Son énoncé correspond effectivement à sa pensée lors de l'action en classe : elle a choisi cette chanson pour qu'ils se sentent plus à l'aise. Cependant, elle note que cette pratique est un mouvement calqué, et dans le tour de parole 22, elle estime que les élèves ont bien participé (*appréciation*) à cette partie de la séance. À la fin de l'ACS, dans le tour de parole 44, l'E3 explique qu'il y avait beaucoup de choses dans cette séance qui n'étaient pas prévues. Sa proposition était celle d'une leçon plus ouverte et improvisée. Elle prévoit que l'apprentissage de la chorégraphie sera fini à la leçon suivante.

Leçon 6 de l'E3 : hip-hop 2

Dans la leçon 6, l'E3 a enseigné le hip hop pour la deuxième fois. Au début de la séance, elle a fait une rétrospective des pratiques des leçons antérieures. Ensuite, elle a réalisé des exercices d'étirement et de respiration avec les élèves en cercle, en mettant une chanson. La chanson était animée et presque la totalité des élèves ont participé à cette pratique. Voyons l'épisode ci-après dans le tableau 89.

Tableau 89 - Leçon 6 de l'E3 : épisode 12

Contexte : Leçon 6 : hip-hop 2. Groupe : 6 ^e année (20 élèves). Pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>- l'E3 et les élèves commencent à créer une chorégraphie ensemble : ils créent une séquence de pas avec une formation en cercle.</p>  <p>- pour la chorégraphie finale, l'E3 a changé la façon d'organiser les élèves dans l'espace. Elle les a placés en</p>	<p>8 E3 : Alors, je suis à ma place : j'adore la danse. Pour moi, c'est un défi ne pas donner déjà le mouvement [prêt]; j'aime monter la chorégraphie avec eux. (...). J'ai appris à travailler avec la danse créative dans le contexte scolaire, (...), mais pour faire cela, vous devez être très démocratique. Et déconstruire ce concept de chorégraphie toute faite n'est pas facile. C'est une façon de valoriser le travail de l'élève. Vous lui donnez l'opportunité de participer, de transmettre sa propre réalité dans la danse. Bien sûr, j'ai amélioré les mouvements, mais cela fait partie de la tâche! Mais j'ai trouvé ça productif, (...).</p> <p>9 CH : Il y a un moment où vous saluez tous les élèves; pourquoi?</p> <p>10 E3 : C'est ça. Pour moi c'est une façon de les animer, les stimuler et les féliciter, même ceux qui n'ont pas participé, (...) afin de valoriser ce qu'ils ont fait.</p> <p>11 CH : Et vous avez changé l'organisation des élèves à ce moment-là.</p> <p>12 E3 : C'est ça. Parce que cette danse [hip-hop] se danse comme ça. En premier, on fait un cercle. Alors, si j'avais fait comme ça premièrement</p>

rangées.




[en ligne], ça aurait gêné les élèves parce qu'il aurait fallu que j'appelle les élèves en avant pour faire les mouvements, (...). Alors, on a construit les mouvements en cercle, nous avons dansé en cercle. Maintenant que la chorégraphie est prête, nous allons faire la formation du hip-hop comme ça. Normalement, c'est dansé comme ça.

De façon générale, les élèves étaient plus engagés dans les pratiques de cette séance que dans les leçons antérieures, probablement parce que l'E3 a fait plusieurs séances de danse consécutives. Dans le tour de parole 8 de l'ACS, l'E3 dit que la danse est son affaire et qu'elle adore ça, en démontrant par un *indicateur de l'auto-affectation*, sa préférence et maîtrise par rapport à ce contenu. Elle considère que de ne pas donner les chorégraphies déjà construites est un défi pour elle. Elle exprime son choix pédagogique et sa préférence à construire la chorégraphie avec les élèves. Elle considère aussi que c'est une façon de valoriser le travail des élèves et elle estime que cette pratique est productive. En utilisant la deuxième personne du pluriel « vous », elle soutient que pour construire les chorégraphies ensemble, « vous devez être très démocratique », ce qui constitue une prescription aux autres et une *généralisation* de l'expérience, et, par conséquent, un développement de son *pouvoir d'agir*.

De plus, dans le tour de parole 10, l'E3 explique son action de saluer tous les élèves à la fin de la chorégraphie, *l'orientation de l'activité est tournée vers les élèves*, pour les motiver, les féliciter et valoriser leur production dans la séance. En 12, elle explique sa *raison d'agir* dans le fait de changer la formation des élèves du cercle à la ligne, car la formation en cercle inhibe moins les élèves et la formation linéaire est la méthode utilisée dans le hip-hop.

Le prochain épisode, au tableau 90, porte sur le bilan de la pratique de la leçon 6 de l'E3.

Tableau 90 - Leçon 6 de l'E3 : épisode 13

Contexte : Leçon 6 : hip hop 2. Groupe : 6 ^e année (20 élèves). Bilan de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
 <p>E3 : Vous avez vu? Nous avons créé une séquence [de mouvements]: a-t-elle été simple? Elle a été simple, rien de professionnel. (...). Arrêtez, c'est fini! (...). Avons-nous monté une séquence [chorégraphie]? Nous l'avons montée, regardez! [Elle frappe dans ses mains]. Félicitations à vous! (...). M. (fille), s'il te plait! Allez, collaborez! Tu me demandes qu'on descende au terrain sportif pour jouer, mais tu ne collabores pas! Regarde le temps qu'on a perdu pour nous organiser, pour que vous écoutiez ce que je suis en train de dire! L'impression que j'ai, c'est que je suis en train de parler toute seule! (...). (...)</p>	<p>14 E3 : Alors, là, on est en train de réfléchir sur ce qu'on fait. Plus d'une fois, je les félicite pour leurs efforts Il y a eu des élèves qui n'ont pas participé, mais ils ont vu les mouvements, ils étaient présents avec le groupe. Alors, cette activité les a touchés de différentes façons. (...). Peut-être que dans cinq ans, il y aura peut-être une 6^e année avec moins de résistance que cela, avec un enseignant qui travaille selon le nouveau curriculum. Parce que les élèves se sont « habitués » au manque de contenus systématisés, à ne pas étudier tous les contenus. (...), il y a une résistance des élèves à expérimenter d'autres contenus, (...). Ils veulent seulement jouer au soccer ou autre chose. Je trouve que c'est un travail de fourmi; c'est tout un changement!</p> <p>21 CH : On perçoit que la gestion des élèves prend beaucoup de temps.</p> <p>22 E3 : Oui. C'est que je leur dis: « J'ai l'impression que je suis en train de parler toute seule! » C'est fatigant. Ils sont très agités et discutent beaucoup. Mais la caractéristique même de la leçon fait que les élèves conversent beaucoup. Quand on enseigne des contenus comme la danse, avec des activités plus ouvertes, ces comportements émergent: c'est une conséquence naturelle. Mais il y a aussi la caractéristique de ce groupe. Alors, j'y vais préparée. J'aurais pu me sentir stressée : « C'est fini, je ne vais rien faire! » Mais j'imaginai que cela pourrait se produire, c'est naturel. Il faut avoir de la patience et ignorer certaines choses qu'on relève subtilement. Qu'on fait semblant de ne rien voir, on les relève.</p>

Dans le tour de parole 14 de l'ACS, E3 décrit ses actions dans le bilan de la leçon. Les élèves ont réfléchi sur ce qu'ils ont fait et elle les félicite. Elle évalue qu'il y a eu des élèves qui n'ont pas participé. Toutefois, ils ont assisté à l'activité et les pratiques les ont touchés d'une autre façon. Ensuite, elle utilise le *connecteur de discours* de doute « peut-être » pour exprimer qu'à l'avenir, il y aura peut-être une 6^e année moins réticente aux différents contenus de l'ÉP. Elle estime que ce groupe est habitué à l'absence de contenus systématisés. Autrement dit, comme ils sont habitués avec certains contenus, ils ne savent pas comment réagir face à la nouveauté (*appréciation*).

À la fin du tour de parole 14, l'E3 utilise une *métaphore* : « c'est un travail de fourmi, c'est tout un changement! » par rapport à l'enseignement du curriculum municipal, c'est-à-dire que, selon elle, les changements sont lents et demandent un travail ardu et minutieux. À ce moment, nous remarquons aussi un *indicateur temporel du travail curriculaire*. Selon l'énoncé

de l'E3, il est sous-entendu que la mise en œuvre du curriculum est un processus lent et que les résultats peuvent ressurgir après plusieurs années. Dans le tour de parole 15, elle se plaint des comportements perturbateurs des élèves et elle estime que d'enseigner la danse dans une approche plus ouverte fait que ce type de comportements émerge. L'E3 souligne aussi la caractéristique du groupe, de façon *sous-entendue*, supposant qu'il est particulièrement difficile. Pour cette raison, elle a expliqué qu'elle a prévu ces comportements et conclut, à travers une *généralisation* de l'expérience, qu'il faut avoir de la patience pour relever le défi.

Enfin, il est important de considérer l'effet de la caméra dans les leçons de danse. Dans les tournages vidéo d'autres contenus sur le terrain sportif, la caméra était positionnée plus loin des élèves. Dans les séances de danse, la caméra était positionnée plus proche d'eux. À notre avis, cela a changé un peu l'ambiance dans la classe, car quelques élèves se sont sentis gênés ou avaient des comportements un peu stéréotypés. Il faut aussi prendre en considération le fait que ce groupe de 6^e année de l'E3 était très turbulent et qu'il y avait avec beaucoup de conflits entre sous-groupes de filles et de garçons. Une chose qui nous a étonnés est que ce groupe nous a traités avec beaucoup d'indifférence : quand nous arrivions le matin en salle de classe pour faire les tournages, nous saluions tout le monde sans que personne ne nous réponde.

5.2.4 Le cas de l'E4

Nous avons montré antérieurement, dans la section de la planification des enseignants, que l'E4 ne faisait pas de planification de session traditionnelle. Cependant, il travaille selon un répertoire d'activités qui se répètent chaque fois que cette liste de pratiques est finie. D'ailleurs, en général, il utilise le même thème sur deux leçons. Il convient de rappeler que ses séances ont une durée de 45 minutes, deux fois par semaine. En outre, parmi les onze leçons observées de l'E4, le contenu de sport a été abordé dans sept séances et le contenu des jeux dans quatre. Dans deux leçons, les jeux ont été utilisés en tant qu'échauffement.

Voyons, dans le tableau 91, les pratiques observées dans les séances de l'E4 lors de la recherche sur le terrain.

Tableau 91 - Pratiques dans les leçons observées de l'E4

Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4
<i>Contenu : Jeux</i> - Jeux de la tague de chaîne - Jeu de base 4	<i>Contenu : Jeux</i> - Jeux de base 4	<i>Contenu : Jeux</i> - Ballon-chasseur à 4 coins	<i>Contenus : Sport</i> - Ballon-chasseur fou (échauffement) - Handball
Leçon 5	Leçon 6	Leçon 7	Leçon 8
<i>Contenus : Sport</i> - Jeu de la tague de chaîne (échauffement) - Handball	<i>Contenu : Sport</i> Athlétisme : saut en longueur ; courses de relais ; lancement de poids	<i>Contenu : Sport</i> - Soccer	<i>Contenu : Sport</i> - Soccer
Leçon 9	Leçon 10	Leçon 11	
<i>Contenu : Sport</i> - Volleyball	<i>Contenu : Sport</i> - Volleyball	<i>Contenu : Jeux</i> - Base 4 - Ballon-chasseur à 4 coins	

Dans les prochaines pages, nous présenterons 13 épisodes de quatre séances de l'E4. À titre d'organisation, nous présenterons premièrement les leçons et épisodes sur l'enseignement des jeux et ensuite les séances et épisodes du contenu sportif, respectivement.

- Contenu des jeux :

- Leçon 11 - épisode 1 : supervision de la pratique ; épisode 2 : organisation des stratégies ; épisode 3 : supervision de la pratique.

- Contenu de sport :

- Leçon 4 - épisode 4 : début de la leçon et consignes de la pratique ; épisode 5 : division d'équipes ; épisode 6 : supervision de la pratique ; épisode 7 : bilan de la leçon.
- Leçon 5 - épisode 8 : explication et consignes de la pratique ; épisode 9 : supervision de la pratique ; épisode 10 : supervision de la pratique ; épisode 11 : explication et consignes de la pratique.
- Leçon 9 - épisode 12 : début de la leçon ; et épisode 13 : supervision de la pratique.


Leçon 11 de l'E4 : jeu de base 4 et ballon chasseur à 4 coins

Au début de la leçon 11, l'E4 a expliqué aux élèves les deux pratiques de cette séance : le jeu de base 4 et le ballon chasseur à 4 coins avec un élève élu. Son explication a été brève parce que les élèves sont déjà habitués de jouer à ces jeux (tour de parole 4 de l'ACS). Ensuite, l'E4 a

divisé les équipes. Les élèves étaient prêts à commencer le jeu de base 4. Une équipe a joué avec des gilets (chandails) et l'autre sans costume.

Examinons, au tableau 92, un épisode de supervision de pratique du jeu de base 4.


Tableau 92 - Leçon 11 de l'E4 : épisode 1

Contexte : Leçon 11 : base 4. Groupe : 6 ^e année (26 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>Le jeu de base 4 débute. La 1^{re} fille de l'équipe attaquante donne un coup de pied dans le ballon et court jusqu'à la 1^{re} base. L'équipe qui est à la défense récupère le ballon et le lance au récepteur dans le cercle central. La 2^e fille donne un coup de pied et court à la première base, la fille qui était à la 1^{re} base court jusqu'à la 2^e base. Le récepteur central reçoit le ballon. La 3^e joueuse frappe le ballon et court à la 1^{re} base. La fille qui était à la 1^{re} base court à la 2^e et la fille de la 2^e base court jusqu'à la 3^e base.</p>  <p>Le récepteur central attrape le ballon. La 4^e fille donne un fort coup de pied dans le ballon et court à la 1^{re} base. Un garçon de la défense prend le ballon avant qu'il ne tombe au sol.</p> <p>E4 : Il a attrapé [le ballon] au vol! Il a attrapé le ballon au vol! Il a attrapé le ballon au vol!</p> <p>E4 : M. (fille) viens ici, viens ici M.!</p>	<p>7 E4 : Il s'agit d'une règle que l'on a adaptée. Nous pensons de la façon suivante : puisque le coup de pied parfait est possible, une défense parfaite l'est aussi. Ainsi, pour qu'un enfant sorte de la base 1, 2 ou 3 et se rende à la prochaine [base], le ballon doit rebondir sur le sol. Dans ce cas-là, la défense est parfaite. Le ballon a touché le plafond et le garçon a réussi à l'attraper avant qu'il ne tombe au sol. Les élèves qui se tiennent à une base sont protégés, mais ils ne peuvent pas en sortir. S'ils décident de courir et que le défenseur réussit à attraper le ballon avant qu'il ne rebondisse au sol, ils sont éliminés. (...).</p> <p>8 CH : Qu'est-ce qui s'est passé?</p> <p>9 E4 : Alors, le défenseur [central] a reçu le ballon, l'a soulevé au-dessus de sa tête alors qu'elle [la fille] n'était pas sur la base 3. (...), alors elle a dû retourner à la base 2. Cette activité [pratique] enseigne beaucoup de choses sur la notion d'espace et de temps, elle est très intéressante!</p>

Le jeu de base 4 est très connu au Brésil. Il est similaire au baseball, mais il s'agit d'une version plus simplifiée qui comprend différentes manières de jouer. Dans cet épisode de supervision de pratique, au tour de parole 7 de l'ACS, l'E4 explique les adaptations qu'il a faites à ce jeu, notamment la règle de la défense parfaite : un joueur de la défense doit attraper le ballon lancé par l'attaquant avant qu'il ne rebondisse au sol. Lorsque ce dernier attrape le ballon, les joueurs qui sont en train de courir entre les bases sont éliminés. La défense parfaite a eu lieu dans cette séance et l'E4 relate cet épisode dans le tour de parole 9. Il fait aussi une *appréciation* sur cette pratique : elle permet aux élèves de développer les notions d'espace et de temps et il considère que ça la rend d'autant plus intéressante.

Avant de commencer le jeu de ballon chasseur, l'E4 a donné du temps pour que les équipes élaborent leurs stratégies de jeu. Nous sélectionnons cet épisode, relaté dans le tableau 93, parce que ce moment occupe une place importante dans l'approche pédagogique de cet enseignant.

Tableau 93 - Leçon 11 de l'E4 : épisode 2


Contexte : Leçon 11 : ballon-chasseur. Groupe : 6 ^e année (26 élèves). Organisations des stratégies. Élèves en cercle.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E4 a demandé aux équipes qui vont jouer au ballon-chasseur de se rassembler pour déterminer quel joueur sera l'« élu ». Les deux équipes ont formé des cercles et ont commencé le caucus pour décider quel élève choisir et quelles seront leurs stratégies de jeu.</p> 	<p>13 E4 : (...) ils se réunissent pour définir une stratégie. Les garçons ont le droit de lancer le ballon sur les garçons et les filles peuvent lancer le ballon sur les filles et les garçons. Le groupe doit alors décider d'une stratégie. [Par exemple], si la personne qu'ils ont choisie [secrètement] est touchée par le ballon, ils perdent et le jeu est fini. Parfois, ils choisissent les élèves plus lents, en imaginant que l'autre équipe croit qu'ils ont choisi des élèves plus rapides. De cette façon, ils créent des stratégies.</p> <p>15 E4 : Chaque groupe choisit une personne qu'ils doivent protéger. Si le ballon touche cette personne, ils perdent le jeu. Si le ballon touche tous les autres joueurs, le jeu n'est pas fini. (...). Dans ce cas, l'équipe gagnante pourra choisir deux élèves [au prochain match], et, si elle gagne encore, elle en choisira trois. (...). Le jeu devient ainsi de plus en plus difficile pour l'équipe gagnante (...). C'est une façon de les motiver pour qu'ils inventent des solutions aux problèmes, créent des stratégies. (...) Il s'agit d'un moment intéressant de discussion, à savoir comment ils vont résoudre ce type de situation.</p>

Cet épisode montre une pratique préparatoire pour le jeu de ballon-chasseur : le rassemblement des équipes afin de choisir l'élève « élu » et aussi d'élaborer leurs tactiques. Lors de l'ACS, dans le tour de parole 13, l'E4 décrit l'une des règles adaptées : les garçons peuvent seulement lancer le ballon sur les garçons alors que les filles peuvent le lancer sur les deux sexes.

Dans le tour de parole 15, il explique que le jeu se termine quand le ballon touche l'élève choisi, mais que si le ballon touche les autres joueurs sans toucher l'« élu », le jeu se poursuit. Il existe une règle *non-dite* ou *sous-entendue* par le groupe qui prône que lorsque les élus sont touchés par le ballon, ils se transforment en lanceurs de ballon et qu'ils doivent aider leurs coéquipiers en occupant les autres coins du terrain de jeu. Dans le tour de parole 15, l'E4 explique aussi une autre règle : l'équipe gagnante choisira deux élèves « élus » pour le prochain match et ainsi de suite. Par conséquent, le jeu devient de plus en plus difficile pour l'équipe

gagnante. Il explique sa *raison d’agir* par rapport à ces règles : « c’est une façon de les motiver à créer des stratégies et à développer des solutions aux problèmes ». En ce sens, *la recherche de l’efficacité et l’orientation de l’activité sont tournées vers l’objet de travail*, c’est-à-dire les élèves et leur apprentissage, notamment la motivation des élèves et la recherche de solutions aux problèmes. Examinons, au tableau 94, l’épisode de la supervision de pratique.

Tableau 94 - Leçon 11 de l’E4 : épisode 3

Contexte : Leçon 11 : ballon-chasseur. Groupe : 6 ^e année (26 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E4 : Les garçons lancent le ballon sur les autres garçons, si le ballon touche le joueur élu, le jeu est fini! Un joueur de l’équipe sans gilet [chandail] passe le ballon aux joueurs de son équipe qui se trouvent de l’autre côté du terrain. Un garçon attrape le ballon et le passe à un autre garçon de son équipe.</p> <p>E4 : Si tu prends trop ton temps pour le lancer G. (garçon), le ballon ira à l’autre équipe. G. passe le ballon à une fille, elle lance le ballon pour éliminer quelqu’un de l’autre équipe.</p>  <p>Les joueurs de l’équipe avec gilets [chandails] évitent le ballon. Un joueur de l’équipe sans gilet lance le ballon par en-dessous, mais un garçon de l’équipe opposée l’intercepte et le lance sur l’équipe sans gilet [chandail]. L’E4 siffle et dit :</p> <p>E4 : Le ballon t’a touché, A. (garçon)!</p> <p>Dans ce cas, A n’est pas éliminé du jeu, mais il change de position. Il aidera ses camarades à lancer le ballon.</p>	<p>20 CH : Au fil et à mesure qu’ils sont touchés par le ballon, ils aident leurs camarades à lancer le ballon?</p> <p>21 E4 : Dans ce type de ballon-chasseur, les élèves touchés ne sont pas éliminés. Comme dans le cas de A. (garçon) Il a été touché [par le ballon] donc il devient un lanceur. Puis, ces élèves vont se positionner autour du terrain de jeu. Voilà pourquoi on appelle ce jeu le ballon-chasseur à 4 coins : ils [les joueurs] occupent les quatre coins du terrain de jeu. Un autre élément du jeu est que les filles, sachant que les garçons ne peuvent pas les éliminer en leur lançant le ballon dessus, forment une barrière pour bloquer les lanceurs. C’est un phénomène récent. Avant, elles couraient pour s’éloigner des garçons. Après, elles ont réfléchi: « Oups, ils ne peuvent pas nous tirer dessus! » Elles ont réussi à percevoir cette discrimination qui leur permet d’empêcher [le lancer de l’autre équipe]. Elles ont donc créé une barrière, mais le garçon qui avait le ballon l’a passé à une fille [de son équipe] afin qu’elle tire le ballon [sur les filles]. Les stratégies sont nombreuses et plusieurs problèmes doivent être résolus pendant cette activité [pratique]. (...). (...) C’est une activité qui semble de prime abord complexe, mais ils la réussissent très bien, elle est cool!</p>

Cet épisode montre la supervision de la pratique du jeu de ballon-chasseur. Dans l’ACS, l’E4 décrit les règles du jeu et il remarque la stratégie que les filles ont créée : elles font une barrière parce que les garçons ne peuvent pas leur lancer le ballon dessus et ainsi elles peuvent les bloquer. Il souligne qu’il s’agit d’une initiative récente, car avant elles fuyaient quand même les garçons. Un autre exemple est la stratégie du garçon qui passe le ballon à une fille de son équipe pour qu’elle élimine une fille de l’autre côté. En effet, avec l’expérience, les joueurs créent des

stratégies pour mieux performer au jeu. Nous notons ici que *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves*. On remarque aussi le gain d'efficacité des élèves au fil du temps, ce qui constitue aussi un *indicateur temporel du travail curriculaire*. L'E4 termine son discours avec une *appréciation* de cette pratique et de la performance des élèves : les stratégies sont diverses et plusieurs problèmes doivent être résolus, mais il estime que ses élèves s'en sortent très bien et il la trouve cool (*appréciations*).

Leçon 4 de l'E4 : handball

Le thème de la quatrième leçon observée de l'E4 était le handball. Examinons d'abord, au tableau 95, l'épisode du début de leçon.

Tableau 95 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 4

Contexte : Leçon 4 : handball. Groupe : 6 ^e année (28 élèves). Début de leçon. Élèves assis en cercle.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple
 <p>E4 : La pratique de cette semaine va être le handball, (...). Juste pour se souvenir, combien de pas est-ce que je peux faire avec le ballon dans les mains [sans dribler]?</p> <p>Élèves : Trois!</p> <p>E4 : Trois! Pui-je prendre le ballon de la main d'un collègue?</p> <p>Élèves : Non!</p> <p>E4 : On ne peut pas prendre le ballon de la main du collègue!</p> <p>E4 : Qui peut entrer dans la zone du gardien de but?</p> <p>Élèves : Le gardien de but!</p> <p>E4 : Seulement le gardien de but! Si une personne entre dans la zone du gardien de but, le ballon passe à l'autre équipe, OK? Alors, à chaque fois qu'il se produit une faute d'entrée dans la zone du gardien, le gardien doit sortir de cette zone et lancer le ballon à ses coéquipiers [il démontre]. (...)</p> <p>Règles de notre école, le but des filles?</p> <p>Élèves : [Il vaut] deux [points].</p> <p>E4 : Il vaut deux points! Et le jeu est fini. Le but des garçons?</p> <p>Élève : [Il vaut] un.</p> <p>E4 : Et le prochain but [du match]?</p> <p>Élèves : [Ça doit être] celui des filles.</p>	<p>7 E4 : On établit quelques règles pour que le jeu soit plus équilibré et que tous participent effectivement (...). On sait que les garçons ont naturellement plus de force que les filles, alors on essaie d'équilibrer le jeu, (...), en créant des règles. L'une d'entre elles est qu'un but des filles vaut deux points et le match est fini. Le but des garçons vaut un point et le prochain but doit être obligatoirement celui des filles. Grâce à cette règle, on s'assure que les garçons ne jouent pas seulement entre eux. (...). De cette façon, lorsqu'elles marquent un but, elles se sentent heureuses et les garçons donnent plus d'importance aux filles. (...).</p> <p>9 E4 : (...) et je trouve que c'est plus facile (...) de se parler sur le terrain sportif. De cette façon, lorsqu'ils sont assis en cercle, je réussis à tous les voir. Je réussis à répondre à leurs questions, parce que je les vois tous. (...), je trouve ça intéressant [cette façon] d'expliquer l'objectif de la séance, renforcer les règles et le comportement, (...).</p>

Cet épisode montre l'échange verbal entre l'E4 et ses élèves par le biais d'un jeu de questions-réponses, avec des questions fermées, formulées à la cantonade et en attente de réponses courtes et globales du groupe. Dans l'ACS, dans le tour de parole 7, l'E4 explique les adaptations qu'il a faites du handball, sa *raison d'agir* étant d'équilibrer le jeu entre les filles et les garçons, car les garçons ont plus de force que les filles. De plus, il dit qu'avec ces adaptations, quand les filles font un but, elles se sentent heureuses et les garçons leur donnent plus d'importance lors du match. Alors, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves*, dans le but d'équilibrer les forces entre les filles et les garçons.

Dans le tour de parole 9, l'E4 explique sa *raison d'agir* par rapport à la disposition des élèves assis en cercle. Il fait une *appréciation*, « plus facile », par rapport à cette forme d'organisation, car il peut voir tous les élèves, répondre à leurs questions, expliquer l'objectif et renforcer les règles. À ce moment-là, nous remarquons que *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont tournées vers l'enseignant lui-même*. Il choisit une stratégie qu'il trouve plus efficace pour faire le début de la leçon.

Un autre moment important dans les séances de l'E4 est la division des équipes. Le prochain épisode, tableau 96, porte sur la stratégie utilisée par l'enseignant dans la configuration des équipes.

Tableau 96 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 5

Contexte : Leçon 4 : handball. Groupe : 6^e année (28 élèves). Divisions des équipes. Élèves en cercle.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
L'E4 utilise la même façon de diviser les équipes dans toutes les leçons. Il choisit trois ou quatre élèves, parfois des garçons, parfois des filles. Si ce sont des garçons, chacun choisit une fille; après, elles vont choisir un autre garçon pour son équipe; ceux-ci choisissent ensuite une fille et ainsi de suite. Les derniers élèves ont le pouvoir de choisir les équipes dans lesquelles ils veulent jouer et aussi de choisir quelle équipe va commencer le jeu avec la possession du ballon.	<p>14 E4 : On a trouvé une façon de diviser les élèves à l'école parce que c'est un processus compliqué : choisir n'est jamais facile. Parfois, ils vont choisir et ils finissent par exclure des élèves. Alors, j'ai remarqué, avec mes années d'expérience, la tristesse des derniers qui sont choisis. Par la division que l'on fait, on donne une récompense aux derniers. Il reste quatre élèves : maintenant, ils sont les plus importants. Les derniers seront les premiers! Celui qui gagne au « roche, papier, ciseaux » gagne la chance de choisir l'équipe qui va commencer avec le ballon et l'équipe avec qui il veut jouer.</p> <p>15 CH : C'est lui qui choisit?</p> <p>16 E4: C'est lui qui choisit. Il ne va pas être exclu. Alors, c'est une façon d'éviter l'exclusion du dernier [élève]. Un autre aspect est que chaque élève choisit une fois : l'élève</p>



choisi est celui qui choisit ensuite. Ainsi, tout le monde a le droit de choisir et les derniers ont le pouvoir de choisir qui va jouer en premier et dans quelle équipe ils veulent jouer!

Lors de l'ACS, l'E4 fait une *appréciation* que « ce n'est jamais facile » de sélectionner les équipes et il commente qu'au fil des années (*indicateur temporel du travail curriculaire*), il a perçu la tristesse des derniers élèves choisis. Ensuite, il explique sa façon de diviser les équipes : chaque élève a le pouvoir de choisir une fois et les derniers vont choisir l'équipe pour qui ils veulent jouer et qui va commencer avec le ballon. Selon l'E4, cette stratégie de division des équipes fonctionne comme une récompense pour les derniers élèves. À cette occasion, nous notons que *la recherche de l'efficience et l'orientation de l'activité sont tournées vers les élèves*, afin qu'il y ait plus d'équilibre entre les équipes et pour que les derniers ne se sentent pas rejetés. Après la division des équipes, le premier jeu commence et l'équipe en réserve attend son tour pour jouer dans la tribune. Voyons maintenant, dans le tableau 97, l'épisode sur la supervision de la pratique.

Tableau 97 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 6

Contexte : Leçon 4 : handball. Groupe : 6 ^e année (28 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E4 : Passe [à qui est] proche! (...) E4 : Il [le ballon] va à la gardienne de but! Sors de la zone du but L. (élève)! Allez en passant proche, c'est ça! (...) Viens en avant F. (élève)! Pose le pied sur la ligne [de touche]! (pour qu'un élève fasse la mise en jeu). Allez passe à quelqu'un qui est proche! (...) E4 : Qu'est-ce que S. (fille) a fait d'incorrect? Élèves : [Elle] a fait plus de trois pas. P4 : Elle a fait plus de trois pas! Allons faire la remise en jeu. Attention, on ne peut pas entrer dans la zone du gardien! (Siffle). (...) E4 : Si vous ne passez pas de main en main, ça sera difficile! (...) E4 : Un à zéro! Le prochain [but] doit être celui des filles! A. (élève), faites attention! (Siffle)</p>	<p>17 CH : Durant le jeu, vous donnez plusieurs consignes aux élèves : pourriez-vous commenter cela?</p> <p>18 E4 : concernant les règles, (...) on y va en intégrant les règles du sport officiel petit à petit. (...) non pas qu'on ne veut pas qu'ils aient la technique, le geste correct, mais on va intégrer ces gestes au fil du temps. Par exemple, cette question de poser le pied sur la ligne [de touche], je renforce ce qui est une règle officielle du match. Quand ils joueront dans un championnat, ils sauront qu'à toute remise en jeu à la ligne de touche, il faut poser le pied sur la ligne et il n'est pas permis de lancer le ballon au gardien [de but de son équipe]. Alors, on y va en intégrant les règles durant le développement de la séance. (...). Il y a eu une situation où on a dit: « Ne passez pas le ballon trop loin! Passez à celui qui est le plus proche! » Pourquoi? Parce que depuis que j'explique que s'ils lancent le ballon à quelqu'un qui est trop loin, c'est plus facile pour l'autre équipe</p>

<p>(...) E4 : Remise en jeu! Pose un pied sur la ligne! Pose le pied sur la ligne M. (fille)! C'est ça, prends avec la main. C'est du handball! Passez à lui là-bas!</p>	<p>d'intercepter le ballon. Et s'ils lancent le ballon à un élève qui est plus proche, c'est plus difficile, (...). Alors, j'espère qu'avec ça et quelques séances de plus, ils réussiront à jouer à un handball qui se rapproche de plus en plus du sport officiel! (Rire).</p>
--	--

Lors de la supervision de pratique, nous notons que l'E4 siffle, commente, pose des questions, donne des consignes et des rétroactions et informe du score. Dans l'ACS, il explique qu'il intègre les règles officielles du handball au fil du temps. Cela constitue un *indicateur temporel du travail curriculaire*. En outre, ses consignes de passer le ballon à celui qui est le plus proche ont pour but d'éviter que l'autre équipe ne vole le ballon. Alors, il fait des projections « j'espère » : il espère qu'avec ses interventions les élèves réussiront à jouer à une sorte de handball qui se rapproche du handball officiel. En ce sens, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité de l'E4 sont tournées vers les élèves* et leurs gains d'efficacité dans le match de handball.

L'épisode suivant, dans le tableau 98, met en exergue le bilan de la séance d'handball.

Tableau 98 - Leçon 4 de l'E4 : épisode 7

<p>Contexte : Leçon 4 : handball. Groupe : 6^e année (28 élèves). Bilan de la leçon. Élèves assis en cercle.</p>	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<div data-bbox="228 1211 691 1470" data-label="Image"> </div> <p>E4 : (...) Combien de pas je peux donner avec la balle dans les mains? Élèves : Trois. E4 : Quand la balle sort par la ligne latérale, qu'est-ce que je dois faire? Élèves : Pose un pied sur la ligne [pour lancer le ballon]! E4 : Pose un pied sur la ligne. La M-E. [fille] a confondu avec le soccer et voulait botter le ballon! Pose un pied sur la ligne, d'accord? Si le pied n'est pas posé sur la ligne - aujourd'hui j'ai laissé passer - mais pour les olympiades ce sera une faute et la balle va être donnée à l'autre équipe! Autre chose,</p>	<p>20 E4: Donc, alors qu'ils sont assis en cercle, je renforce la leçon. On a souligné les règles du handball pour qu'ils apprennent à chaque fois un peu plus les règles du sport (...). Et j'explique aussi la question de l'espace et du temps. Cet apprentissage est important pour les autres sports comme le soccer. C'est la question de visualiser le trajet du ballon, le temps qu'il faut pour que le ballon parcoure la distance entre deux points et d'essayer d'expliquer ça dans la pratique. (...) Alors, dans la pratique, dans le concret, dans le réel, il est plus facile pour eux de voir ce qu'on veut qu'ils fassent et qui est le plus proche de la situation de jeu. Parce que si vous lancez le ballon à celui qui est plus proche, l'adversaire ne réussit pas à leur voler. Tandis que s'ils lancent le ballon à celui qui était plus loin, l'adversaire pourrait intercepter le ballon durant son parcours dans les airs. Alors, j'ai essayé de leur démontrer l'importance de faire des passes courtes à celui qui est plus proche (...).</p> <p>21 CH : On observe que vous avez fait des blagues avec les élèves. Voulez-vous commenter?</p> <p>22 E4 : C'est une façon qu'on a de motiver les élèves à</p>

<p>on ne peut pas donner le ballon au gardien de but : c'est pénalisé dans le handball. Si le gardien de but prend le ballon en-dehors de la zone du gardien de but, c'est correct; il va devenir un joueur normal. Autre chose, vous ne devez pas lancer le ballon trop loin! Lancez à qui est le plus proche. (...). Commencez à jouer en équipe. Si je joue la balle loin là-là, il est plus difficile. (...)</p>	<p>participer aux séances. Je veux dire que je suis dur et doux. En même temps, on exige leur respect envers leurs collègues/ (...). Alors, c'est de cette façon : d'être dur et doux! Attirer l'attention au moment où il faut l'attirer, mais aussi d'avoir ces moments d'intimité. (...). Donc, ils deviennent plus proches de nous, en acceptant mieux qu'on se parle. (...). Un joue avec l'autre et la leçon a cette caractéristique ludique, du plaisir de la pratique, (...).</p>
--	---

Cet épisode de bilan de leçon met en évidence les dialogues et le jeu de questions-réponses entre l'E4 et ses élèves, mais les énoncés de l'enseignant sont les plus longs et il repère les événements qui se sont passés pendant le match. Au moment de l'ACS, l'E4 explique sa *raison d'agir* dans le cercle de conversation finale : renforcer les règles du sport pour qu'ils apprennent chaque fois un peu plus, donc *l'orientation de l'activité est tournée vers l'objet de travail*, c'est-à-dire l'apprentissage de ses élèves. Qui plus est, l'E4 souligne son explication du ballon dans l'espace et le temps, l'importance de faire les passes à celui qui est le plus proche. Avec cela, il envisage que cet apprentissage soit transférable à d'autres pratiques, comme le soccer. Ici, nous constatons un *indice spatial du travail curriculaire*, c'est-à-dire, la transposition de ces savoirs pour d'autres milieux, dans ce cas, pour d'autres séances et contenus sportifs.

Dans le tour de parole 22, l'E4 explique sa *raison d'agir* en faisant des blagues pendant les séances : c'est une façon de motiver les élèves à la pratique. Il se définit lui-même comme étant dur et doux. Il montre à cette occasion que *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité sont centrées sur l'objet de travail*, c'est-à-dire les élèves, en attirant leur attention et en cherchant à les rapprocher. En outre, l'E4 estime que la leçon devient plus ludique et plaisante (*appréciation*) avec ce type de rapport avec les élèves.

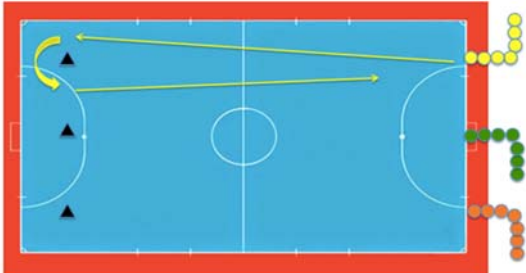
Leçon 6 de l'E4 : athlétisme

Dans la sixième leçon observée de l'E4, il a abordé le thème de l'athlétisme, dans une version adaptée au contexte scolaire. Il y a eu trois pratiques dans cette séance : la course de relais, le lancement du poids avec la balle de médecine-ball et le saut en longueur collectif. Au début de la séance, l'enseignant a expliqué quelles seraient les pratiques. Ensuite, il a divisé le groupe en trois équipes et il a demandé par après aux élèves de faire des files indiennes au bout de l'aire de jeu. Cependant, avant la première pratique, l'E4 a demandé aux équipes de faire une

réunion pour établir une stratégie de course de relais et quel sera l'ordre des coureurs dans la file. Selon l'E4, à ce moment : « Ils créent des stratégies pour essayer de remporter cette épreuve. (...), Mais il y a une façon qu'ils se parlent, s'organisent, toujours » (E4, ACS, tour de parole 8). Après le rassemblement des équipes, l'E4 a livré les consignes pour la pratique.

Voyons, au tableau 99, un épisode de présentation collective des consignes de la pratique.


Tableau 99 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 8

Contexte : Leçon 5 : athlétisme. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Présentation collective des consignes de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple
<p>E4 : La 7^e année n'a pas eu de temps pour faire le lancement de poids. Si vous n'arrêtez pas/ Faites attention! [Attend]. Cours jusqu'à là-bas, fais le tour du cône, retourne et donne le bâton au prochain collègue. Le second dans la ligne tend la main pour recevoir le bâton [démontre] pour ne pas l'échapper. Autre chose, vous devez courir en regardant le cône : ne regardez pas à côté, sinon vous perdez du temps. (...). Qu'est-ce qui s'est passé avec la 7^e année? Ils voulaient passer par l'autre côté et le bâton est tombé! Vous devez regarder qui est le prochain à courir! Quelle est la main que la personne tend pour vous le passer [le bâton]? Correct? Préparez-vous!</p> <p>Représentation visuelle de la course à relais :</p> 	<p>10 E4 : Alors une situation qui s'est passée dans la leçon antérieure [avec un autre groupe] dont on a usé pour apporter une correction avec eux. Ils courent généralement non pas en regardant l'objectif devant eux, mais en regardant l'adversaire et c'est une erreur. Si le premier objectif est de contourner le cône, le second objectif est de laisser le bâton pour le prochain collègue. Alors, il analyse quelle main est tendue : s'il a mis la main droite, il vient par le côté de la main qu'il a tendue et donne-lui le bâton. (...).</p>

Lors de l'ACS, l'E4 a expliqué qu'une situation s'étant produite dans un autre groupe d'élèves a servi d'expérience pour corriger cette pratique avec le groupe de la 6^e année. Ici, nous remarquons un *indicateur spatial du travail curriculaire*. En outre, il fait une *généralisation*, à savoir que les élèves ne doivent pas courir en regardant les adversaires, mais ils doivent regarder à la fois le cône qu'ils vont contourner et la main que le prochain élève a présentée pour faire le passage du bâton. Alors, il anticipe les problèmes qui peuvent se passer lors de la course pour que les élèves réussissent à mieux performer. Cette *généralisation* permet un gain d'efficacité avec le groupe de la 6^e année, car l'E4 pointe la façon incorrecte effectuée généralement par les élèves, mais il souligne aussi la façon correcte de courir.

Après cette pratique, l'E4 a fait une autre course de relais un peu plus complexe, qui consistait en une sorte de variation de la course antérieure. Ensuite, il a fait la pratique de saut en longueur collectif. Examinons cet épisode dans le tableau 100 ci-après.

Tableau 100 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 9

Contexte : Leçon 5 : athlétisme. Groupe : 6^e année (21 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E4 : Il ne peut pas séparer les pieds pour sauter; il faut sauter avec les deux ensembles. [Siffle]. Faites attention! Nous allons commencer avec eux [ce groupe]. (...). La file qui arrive en premier à la fin du terrain est l'équipe championne! Alors, tout le monde va sauter et va contribuer avec son saut. Faites attention! (...). Alors, ce qui va valoir... [Il fait silence, croise ses mains derrière les dos].</p> <p>Élève : Restez calme! [Il le dit à ces collègues].</p> <p>E4 : Le dernier saut, c'est ce qui va compter. (...), Et on va déterminer où vous allez atterrir. D'accord? Pieds en derrière de la ligne. Regardez! Sautez! [Il démontre]. Sautez bien en longueur! Faites attention pour ne pas frapper le mur! [blague]. Profitez de l'espace de la ligne et allez-y!</p> <p>L'élève saute incorrectement.</p>  <p>E4 : Arrête! Tu as bougé le pied. Vas-y une autre fois! Tu as fait comme ça [démontre], avec les pieds séparés! Vas-y! Utilise l'impulsion des bras aussi, vas-y!</p> <p>L'élève saute correctement.</p>	<p>22 E4 : Alors, c'est l'explication de ce saut, parce qu'ils doivent sauter avec les deux pieds ensemble. Une chose que je trouve intéressante, c'est qu'ils ont commencé à avoir la notion qu'ils ont besoin non seulement de la force des jambes, mais aussi des bras. S'ils réussissent à jeter leurs bras vers l'avant et avec la force des jambes, ils vont réussir à sauter plus loin. (...).</p> <p>23 CH : Avez-vous démontré?</p> <p>24 E4 : (...), j'ai fait une démonstration juste pour qu'ils sachent le geste de ce saut, avec les deux pieds ensemble.</p> <p>25 CH : Et vous avez corrigé les élèves.</p> <p>26 E4 : Ah oui! Cette correction a pour but qu'elle apprenne le saut de la façon la plus adéquate pour atteindre la plus grande distance. Alors, si elle fait comme ça [démontre la projection des bras], elle va atteindre une distance plus grande. Alors, on y va en essayant d'améliorer le saut pour eux, (...), on y va en corrigeant, en corrigeant; il arrive un moment où ils vont faire mieux! (...) et peut-être qu'ils commenceront à aimer sauter!</p>

Dans le tour de parole 22, l'E4 fait une *appréciation*, « intéressant », du fait que les élèves ont commencé à comprendre la notion qu'il faut jeter leurs bras vers l'avant pour aider l'impulsion. En 24, il explique aussi que la *raison d'agir* de sa démonstration du saut vise seulement à ce que les élèves connaissent le geste. En outre, il explicite les raisons de sa correction, soit pour qu'ils apprennent la façon la plus adéquate pour sauter une plus grande distance et pour qu'ils fassent mieux au fil du temps. Il utilise le *connecteur du discours* de doute « peut-être » pour exprimer la possibilité qu'ils aimeront sauter à l'avenir. Alors, cette situation met en évidence la *recherche de l'efficacité* et l'*orientation de l'activité tournée vers l'apprentissage* et le gain d'efficacité des élèves.

En continuation à la présentation des résultats, examinons, au tableau 101, un autre épisode de la supervision de cette même pratique de saut en longueur.

Tableau 101 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 10

Contexte : Leçon 5 : athlétisme. Groupe : 6^e année (21 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>E4 : Ah M. (fille) tu peux sauter plus que ça! [Il fait une marque sur le sol]. Vas-y I. (fille)! Très bien, I.! [Il fait une marque sur le sol].</p> <p>E4 : Vas-y! Super! (...) Vas-y, faites attention pour ne pas foncer sur le mur là! [Il fait une blague]. La fille rit et après elle saute.</p> <p>E4 : Bon, c'est ça! Arrête en place! (Il fait la marque). (...) Vas-y! [La fille saute].</p> <p>E4 : Beau saut! [Il fait une marque]. Profite N. (garçon), profite de [l'espace pour commencer le saut proche de] la ligne! Arrête là! [Il fait une marque sur le sol]. Vas-y L. (fille)! A nouveau L., tu as séparé les pieds. Elle est tombée avec les pieds comme ça, l'un après l'autre. [La fille saute à nouveau]. Bon saut!</p>	<p>28 E4 : La correction est importante. (...) on renforce, on renforce et arrive un moment où ils feront mieux! (...). Alors, on corrige et peut-être qu'ils développent le goût de sauter, hein?</p> <p>32 E4 : Alors, pendant toute ma vie professionnelle une chose que je trouve que je fais bien est la motivation [des élèves], tout le temps. Cette leçon est peu dynamique, mais 100% des élèves participent. (...) ces jours-ci, j'ai parlé aux stagiaires : « Je trouve que l'une des choses les plus importantes est que vous motiviez les élèves, tout le temps! Parce que si vous dites qu'il a eu tort, il se démotivera. Je trouve qu'on doit dire : « Tu peux t'améliorer, c'était un bon son saut, mais si tu avais fait comme ça, il serait mieux! » Alors, je trouve qu'un outil de l'enseignant d'ÉP est de faire des compliments et j'aime utiliser cela pratiquement tout le temps. Et ils se sentent heureux. (...). Complimenter, je trouve que c'est fondamental pour le bon déroulement de mes classes; c'est un point clé. (...).</p>


Dans cet épisode de supervision de la pratique, nous notons que l'E4 fait des corrections dans les mouvements des élèves, demande de répéter l'exercice, les encourage et les félicite. Lors de l'ACS, dans le tour de parole 28, il souligne que la correction est importante et qu'à un moment donné les élèves feront mieux. De plus, il utilise alors le *connecteur du discours* de doute « peut-être » pour exprimer la possibilité que les élèves acquièrent le goût de sauter. Alors, *la recherche de l'efficacité au travail et l'orientation de l'activité centrée sur les apprentissages des élèves*, il les corrige pour améliorer leur performance et possiblement pour qu'ils prennent le goût de sauter.

Ensuite, en 32, l'E4 explique que la motivation des élèves est un point clé de sa vie professionnelle et qu'il fait cela fréquemment. Il remarque que les commentaires qu'il fait dans la supervision de pratique motivent la participation des élèves. De plus, il prescrit des modes opératoires aux stagiaires, en leur donnant des conseils et en disant ce qui est nécessaire ou convenable à faire. Pour cela, il fait une *généralisation* de l'expérience et il s'appuie sur le

« on » du *genre professionnel*, en disant ce « qu'on doit faire »: motiver leurs élèves et ne pas dire qu'ils ont tort, mais qu'ils peuvent améliorer. Il souligne qu'il aime utiliser cet outil de l'enseignement, c'est-à-dire de motiver, féliciter, encourager les élèves et que cela fait que les élèves se sentent heureux. L'énoncé en « je » démontre l'indication de l'usage de son *style personnel* pour démontrer ses préférences d'enseignement.

Tout de suite après la pratique du saut en longueur, tableau 102, l'E4 a livré les consignes collectives de la prochaine pratique : le lancement de poids.

Tableau 102 - Leçon 5 de l'E4 : épisode 11

Contexte : Leçon 5 : athlétisme. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Présentation collective des consignes de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E4 demande aux garçons de s'asseoir sur la ligne latérale du terrain de volleyball. Aux filles, il demande de former une file indienne et de passer le ballon de médecine-ball de main en main pour sentir son poids. Puis, il démontre comment on le lance et dit qu'il est interdit de dépasser les cônes. De plus, avant de lancer, chacun doit dire le numéro de son équipe (1, 2 ou 3).</p>  <p>Après chaque lancement, il fait une marque sur le sol, là où le ballon est tombé. Après les filles, c'est le tour des garçons.</p>	<p>33 CH : Commentez sur l'usage de l'espace et des lignes.</p> <p>34 E4 : J'aime ça, ça nous facilite la tâche, (...), et je trouve qu'on doit utiliser les lignes. Par exemple, à tous les débuts de leçons, ils [élèves] s'assoient dans le cercle central. (...). Dans cette situation-là, ils sont assis sur la ligne du terrain de volleyball. (...). Je trouve que les lignes facilitent ce travail d'organisation.</p> <p>35 CH : Parlez de la gestion du temps dans votre classe.</p> <p>36 E4 : (...) c'est une séance de 50 minutes. Il manquait environ 10 minutes à la fin et j'étais préoccupé, car je devais animer la leçon de l'autre groupe! (...). Je voulais qu'ils participent tous et après, on ferait le bilan (...). Mais ce n'est pas une exception, je gère le temps pour que tous participent (...).</p>

Dans le tour de parole 34, l'E4 explique sa *raison d'agir* par rapport à l'usage des lignes du terrain sportif pour organiser les élèves, il estime que cela facilite l'organisation. Alors, *la recherche de l'efficacité* et *l'orientation de l'activité* sont tournées à l'enseignant lui-même et ses stratégies d'utilisation du terrain sportif. Mais au même temps, son activité vise l'efficacité de l'organisation des élèves. En outre, il utilise le « on » du discours, en évoquant le *genre professionnel* et en faisant une *généralisation* de l'expérience pour soutenir l'usage des lignes :


« on doit utiliser », c'est-à-dire, dans le métier, nous devons utiliser les lignes pour organiser les élèves.

Par ailleurs, en 36, il explicite sa préoccupation par rapport au contrôle du temps lors des leçons. Il voulait que tous les élèves participent à la pratique. En outre, il envisageait de faire le bilan de la leçon. Cependant, ce moment a été une *activité suspendue*, car il n'y a pas eu assez de temps. Enfin, il souligne que cette leçon n'est pas une exception et qu'il contrôle le temps dans toutes les leçons pour garantir la participation de ses élèves. En ce sens, son *activité est tournée vers l'objet*; elle vise notamment à améliorer la participation des élèves au moment des pratiques.

Leçon 9 de l'E4 : volleyball

Dans la neuvième leçon observée de l'E4, il a abordé le thème du volleyball. Examinons dans le prochain épisode, tableau 103, le début de cette séance.

Tableau 103 - Leçon 9 de l'E4 : épisode 12

Contexte : Leçon 9 : volleyball. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Début de leçon.	
Épisode en classe	Autoconfrontation simple
<p>E4 : Vendredi, il y aura une réunion des enseignants, donc on ne va pas avoir de classe. Alors, nous devons répéter le volleyball la semaine prochaine. Pourquoi? Parce que le volleyball est le plus difficile à jouer. Mais on doit participer plus, hein, S. (garçon)?!</p>  <p>E4 : Et nous allons compliquer la vie des équipes gagnantes. Nous allons commencer avec trois rebonds, deux rebonds, un rebond et sans rebond. D'accord? Nous n'allons pas nous échauffer ni faire les étirements pour qu'on puisse jouer plus. À la dernière classe, qui a divisé [les équipes]? C'était les garçons ou les filles?</p> <p>Élèves : C'était les filles.</p> <p>E4 : Ah, c'est vrai! Alors, restez debout V. (garçon), G. (garçon) et toi [pointe un garçon].</p>	<p>2 E4 : (Rires). J'ai remarqué que je suis dans le même lieu presque à toutes les séances! (Rires). À l'exception du jeu de base 4 où je reste en arrière du pilier pour éviter que le ballon ne me frappe! (Rires). Eh bien, du milieu [du terrain], vous prenez les décisions. Dans le volleyball, c'est un peu plus en avant parce que le terrain est plus petit. Mais dans d'autres disciplines [sportives] je suis toujours au milieu. (...).</p>

Cet épisode en classe montre l'influence des événements imprévus dans la séquence des leçons et du travail curriculaire : dans ce cas, la prochaine leçon a été suspendue à cause d'une réunion des enseignants à l'école. L'E4 rappelle également aux élèves quelques règles du jeu et il explique qu'il n'y aura pas d'échauffement ni d'étirements pour que le temps de jeu soit plus long. Dans l'ACS, il note qu'il est toujours au milieu du terrain sportif (à l'exception du jeu de base 4) et c'est de cet endroit qu'il prend ses décisions. Alors, *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité* sont tournées vers l'enseignant lui-même, quand il réalise qu'il est toujours au centre du terrain pour superviser la pratique. Dans le tour de parole 36 de l'ACS, l'E4 explique mieux le fonctionnement du jeu de volleyball adapté :

37 CH : Le jeu commence avec trois rebonds, c'est ça?

36 E4: [Le jeu] commence avec [le droit de] trois rebonds pour la 6^e année; la 8^e année commence avec seulement un rebond. Alors, on y va en augmentant la difficulté au fil des années. (...). Mais les deux équipes commencent avec trois rebonds. Le set est de 12 points ou 10 minutes. L'équipe qui gagne le premier set passe à deux rebonds; si cette équipe gagne une autre fois, elle passe à un rebond seulement; s'ils gagnent une autre fois, ils n'ont plus droit au rebond. Alors, nous nous rapprochons du jeu officiel. Donc, encore une fois, c'est la méthodologie des problèmes : on crée des problèmes pour qu'ils soient résolus. On donne des pistes pour qu'ils puissent les résoudre. (...).

Enfin, le dernier épisode que nous présentons, tableau 104, met en exergue la supervision de pratique de l'E4 dans cette séance de volleyball.

Tableau 104 - Leçon 9 de l'E4 : épisode 13

Contexte : Leçon 9 : volleyball. Groupe : 6 ^e année (21 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode en classe 13	Autoconfrontation simple (ACS)
<p>L'E4 supervise la pratique, siffle, annonce le score, corrige, démontre...</p> <p>E4 : J. (fille), va en avant un petit peu! Quel est ton bras le plus fort? [l'enseignement individuel].</p> <p>Fille : Je trouve que c'est celui-là, le droit.</p> <p>E4 : OK, alors, mets ta jambe gauche en avant, prends le ballon. Ne lance pas le ballon vers le haut. Pense que le ballon est le visage de J. P. (élève) [Il fait une blague] et frappe son menton ici! Avec force, ce bras est tendu! Avec colère! Vas-y! [Il siffle].</p> <p>La fille fait le service et le ballon passe vers l'autre partie du terrain.</p> <p>E4 : Bonnnnnn! (...) La même chose, une jambe en avant, tourne le tronc et ce bras est tendu! [Siffle]. Vers le haut! Passe [le ballon]</p>	<p>47 CH : Avez-vous observé la quantité d'informations que vous livrez?</p> <p>48 E4 : (Rires). Non!</p> <p>49 CH : Mais peut-être que c'est parce que c'est une nouvelle pratique et qu'ils sont en train d'apprendre.</p> <p>50 E4 : Malgré que le volleyball ne soit pas une nouveauté, c'est difficile. Tous les mouvements sont artificiels. Au handball, vous lancez le ballon comme vous lancez une pierre; (...). Mais dans le volleyball (...), vous devez faire la passe, vous devez faire le service avec un coup de la main [démontre le geste]. Alors, ce sont des mouvements que</p>

vers là-bas! (...) Attendez que le ballon rebondisse sur le sol! (...) Six à quatre! (...) Jambe gauche, bras un peu tendu, tourne le corps vers le terrain de jeu, c'est ça! [dit à la fille au service et siffle]. (...) C'est ça! [Siffle]. Tournez ici [à une des équipes]. Cinq à six! (...) M. (fille), comme ça! [montre le geste du service]. Vas-y D. (garçon), [passe le ballon] en dessous [du filet]!	vous devez apprendre. Donc, pour que le match ne devienne pas ennuyant, on doit faire ces adaptations. Sinon, on ne joue pas! On peut enlever le volleyball de toutes les écoles, parce que le jeu ne se produira pas! Il est difficile! (...).
--	--

Lors de cette supervision de pratique, l'E4 livre beaucoup d'informations aux élèves; des consignes, il siffle, il informe du score et il fait des démonstrations. Dans le tour de parole 50, il explique que le volleyball n'est pas une nouveauté pour les élèves (*indicateur temporel du travail curriculaire*), mais il est difficile de le jouer et que les mouvements sont artificiels (*appréciation*). Il fait une *généralisation* de l'expérience pour exprimer qu'« on doit faire ces adaptations ». Il mobilise le « on » du *genre professionnel* pour appuyer son avis, c'est-à-dire que dans notre métier, il est important d'adapter le volleyball pour qu'il devienne enseignable aux élèves à l'école.

Cette sous-section a été destinée à la présentation des résultats de la phase interactive du travail curriculaire ou l'enseignement en salle de classe. La prochaine sous-section est un prolongement de cette-ci, parce que nous aborderons les résultats de l'enseignement en classe, mais du point de vue des dialogues professionnels sur cet enseignement lors des séances d'autoconfrontation croisée.

5.2.5 Les dialogues professionnels sur l'enseignement en classe

Dans cette section, nous présentons les données issues de l'autoconfrontation croisée (ACC). Il s'agit surtout de dialogues professionnels et de comparaisons de façons de faire, observés lors du visionnement des vidéos des leçons de chacun des enseignants participants à la recherche. Nous avons sélectionné une leçon du contenu des jeux de chaque enseignant pour les séances d'ACC, car les situations analysées devaient être le plus proche les unes des autres afin de permettre le dialogue et la comparaison de façons de faire entre les participants (Vieira et Faïta, 2003).

Pour développer l'analyse, nous avons sélectionné trois épisodes et leurs dialogues correspondants pour chaque enseignant, en totalisant 12 épisodes. Nous avons choisi ces

épisodes, parce qu'ils étaient les plus représentatifs et les plus riches du point de vue des échanges entre les enseignants. Quelques-uns ont été déjà présentés lors des analyses d'autoconfrontation simple et d'autres sont inédites. Il convient de noter que ces épisodes sur les situations d'enseignement qui seront présentées portent sur la gestion des apprentissages ou sur la gestion de classe, parce que ces deux composantes sont inséparables lors de l'enseignement en classe, c'est-à-dire qu'une dépend de l'autre. Comme nous verrons, les objets de discours (les situations en salle de classe) sont convertis en dialogues et objets de débat lors des échanges entre les enseignants.

Voyons, ci-après, les thèmes des épisodes de chaque enseignant :


- E1 : épisode 1 : la façon de conduire le début de leçon; épisode 2 : adaptation des règles du jeu en cours d'action; épisode 3 : utilisation du tableau noir et de la théorie dans les leçons d'ÉP;
- E2 : épisode 4 : enseignement de valeurs sociales aux élèves; épisode 5 : enseignement des stratégies de jeu aux élèves; épisode 6 : stratégie de division d'équipes et la séparation ou l'intégration entre filles et garçon dans les séances;
- E3 : épisode 7 : lecture de texte et la théorie en ÉP; épisode 8 : explications des pratiques sur le tableau noir; épisode 9 : différentes façons de jouer le jeu de base 4;
- E4 : épisode 10 : division des équipes avec équité; épisode 11 : différentes façons de jouer le jeu de base 4; épisode 12 : la supervision de la pratique et le renforcement des règles.

Il est important de noter que ce ne sont pas toutes les activités analysées dans l'autoconfrontation simple qui sont commentées lors de l'autoconfrontation croisée. En outre, le chercheur doit avoir à l'esprit que le développement discursif dans l'autoconfrontation croisée fait alterner des discours génériques (recherche de nouveaux repères) et des discours clairement polémiques, où la critique des positions exhibées par l'autre s'explique (référence) Qui plus est, dans l'ACC, le dialogue offre « la scène où les sujets se rencontrent, eux-mêmes et les autres, ainsi que leurs histoires, environnements et circonstances » (Clot, 2008, p. 115). À ce moment, « le regard des pairs sur son activité conduit chaque sujet à s'extraire de la relation dichotomique

de type ‘moi’ et/ou contre ‘les autres’, en soulignant ce qui le rapproche ou le distingue de l’autre » (p. 124). Dans les pages suivantes, tableau 105 à 116, nous présenterons les 12 épisodes des situations de salle de classe de chaque enseignant, dans l’enseignement du contenu des jeux.

Épisode et dialogues sur le début de leçon

Tableau 105 - Leçon de jeux de l’E1, ACC, épisode 1

Contexte : Leçon de l’E1 : jeux d’attaque et de défense. Groupe : 4 ^e année (24 élèves). Début de leçon : explication collective des tâches. Élèves et l’E1 en cercle, assis sur le sol.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
 <p>L’E1 a expliqué les jeux d’attaque et de défense et les deux activités pratiques de la séance : 1) voler la queue de l’âne (un morceau de tissu attaché en arrière de la ceinture des élèves) et 2) éclater les ballons attachés aux chevilles des élèves. La 1^{re} pratique était individuelle et la 2^e se faisait en paire, en se tenant les mains.</p>	<p>5 E2 : Au début de la séance, je suis avec les élèves en salle de classe. Nous partageons le terrain sportif avec trois enseignants [et leurs groupes]. Alors, cette organisation en cercle ne fonctionnera pas pour moi parce qu’il y a déjà quelques activités [pratiques] qui se passent sur le terrain, donc ils [élèves] seraient dispersés. En général, j’explique la première activité, où je mentionne qu’il y aura telles activités. À mon école, ça ne fonctionne pas d’expliquer la 1^{re} et la 2^e pratique une après l’autre, principalement puisque sa [E1] seconde pratique est avec des ballons et si je faisais ça comme ça, ils [élèves] seraient anxieux et ma 1^{re} activité serait en vain.</p> <p>6 E4 : Mais vous enseignez à quel groupe?</p> <p>7 E2 : Mon groupe [dans l’analyse] est la 4^e année. Je suis en train de dire que ça ne fonctionnera pas, cette question [d’expliquer deux pratiques une à la suite de l’autre]. Mais ils [élèves de l’E1] se sont très bien comportés; ils ont levé leurs mains [pour demander la parole]. Mes élèves ne sont pas comme ça! Tous les élèves s’agglomèrent autour de moi et je vais parler et ils n’écourent rien!</p> <p>8 E4 : Cette façon que l’enseignante a utilisée, c’est la partie théorique, le début de la leçon, en expliquant les règles, l’espace. J’ai fait quelque chose de très similaire aussi; j’utilise le terrain sportif. Mais j’ai 16 ans de travail à mon école, c’est-à-dire qu’ils sont déjà bien habitués avec moi. Je les amène au terrain et j’utilise le cercle central et les lignes pour organiser ce premier moment. (...). J’utilise la théorie, l’explication de règles, c’est très similaire.</p> <p>10 E1 : Nos cercles sont toujours dans les coins. Parce qu’il y a moins de pigeons. Dans le cercle central du terrain, ce n’est pas de bonnes conditions. C’est l’une des places qui reste le plus sale [à cause des excréments des pigeons]! Mais c’est compliqué!</p> <p>11 E4 : Le problème de l’E2, c’est qu’elle a besoin de partager l’espace avec d’autres groupes, mais la formation en cercle est intéressante parce que nous voyons tous les élèves. Alors, c’est une façon plus facile pour que nous arrivions à tous les interpeler. Je me suis aperçu qu’ils faisaient attention et qu’ils se comportaient bien. Alors, c’est une façon facile de leur expliquer l’objectif et la dynamique de la séance.</p>

L’E2 ouvre les échanges dialogiques, en opérant un parallèle et une *comparaison de façons de faire* le début de séance en ÉP. Dans le tour de parole 5, elle compare le début de la

leçon de l'E1 avec sa manière de débiter la leçon, qui se déroule en salle de classe. À son avis, expliquer les pratiques sur le terrain sportif ne fonctionnerait pas parce qu'il y a d'autres groupes dans l'espace et ses élèves seraient distraits. Également, il serait difficile d'expliquer deux pratiques l'une après l'autre. Dans le tour de parole 7, elle estime que les élèves de l'E1 se sont bien comportés (appréciation du discours) et que ses élèves sont différents. Nous remarquons ici *la recherche sur l'efficacité au travail et l'orientation de l'activité* tournée premièrement vers la façon de débiter la leçon de l'E1, que l'E2 considère inefficace selon leur contexte de travail. Ensuite, dans le tour de parole 7 *l'orientation de l'activité est tournée vers les différents types de comportements des groupes d'élèves* de l'E1 (qui se sont bien comportés) et l'E2 (qui s'agglomèrent autour de l'E2).

Dans le tour de parole 8, l'E4 s'identifie avec le début de leçon de l'E2 et dit qu'il procède de façon très semblable. En 10, l'E1 met en évidence le problème des excréments des pigeons qui tombent sur le terrain et pour cette raison, les cercles des débuts de ses leçons sont toujours dans les coins du terrain sportif. Dans le tour de parole 11, l'E4 fait une *appréciation* de la façon de débiter la leçon en cercle, « intéressant », car « nous voyons tous les élèves » et c'est « une façon d'expliquer l'objectif et la dynamique de la leçon ». Dit d'une autre façon, il considère que débiter la leçon en cercle est plus efficace. *L'orientation de l'activité et la recherche de l'efficacité sont tournées vers l'E2* et son organisation en cercle, mais aussi *vers le comportement des élèves*, qui selon lui se comportaient bien et faisaient attention.

Épisode et dialogues sur l'adaptation des règles au cours d'action

Tableau 106 - Leçon de jeux de l'E1, ACC, épisode 2

Contexte : Leçon de l'E1 : jeux d'attaque et de défense. Groupe : 4 ^e année (24 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
Dans la deuxième pratique de la séance, les élèves étaient en duo, en se tenant les mains. Ils devaient faire éclater les ballons des autres duos tout en défendant leurs propres ballons.	<p>38 E1 : Cette année, c'était la première fois [que j'ai fait cette pratique], (...).</p> <p>39 E4 : Parce que malgré que vous ayez bien expliqué, comme c'était la première fois que vous avez appliqué cette activité [pratique], ils étaient euphoriques! (...). Ils n'ont pas réussi à faire attention au moment où on a commencé l'activité, mais ils ont fait attention à son explication, (...), je trouve que c'est normal : ce sont des enfants!</p> <p>40 E1 : Tellement que j'ai sifflé et j'ai dit « vous pouvez vous lâcher les mains! », parce que je trouvais ça injuste : il y avait trois duos avec les mains serrées et tous les autres les avaient lâchées. (...).</p>



Cependant, après le début de la pratique, il y a des duos qui ont commencé à ne plus se tenir la main. L'enseignante a alors décidé d'enlever la règle de se tenir les mains.

(...)

48 CH : Dans une situation similaire, où les élèves ne respectent pas les règles, qu'est-ce que vous faites?

49 E4 : Je trouve qu'elle a bien fait de s'adapter à ce qui se produisait! (...). Je trouve sa posture intéressante. Peut-être que je ferai la même chose ou j'utiliserai le sifflet: « Arrêtez, arrêtez, arrêtez! » J'essaie d'expliquer à nouveau et je demande: « Vous avez compris? Allons-y une autre fois! Il est permis de jouer, mais seulement avec les mains serrées! Si vous lâchez les mains, vous ne pouvez pas faire éclater [les ballons]! »


50 E3 : Je laisse la pratique se continuer parce que si j'arrête plusieurs fois/peut-être une fois, mais je laisse. Il y a eu une leçon que vous [chercheur] avez filmée où ça s'est passé (...) et je l'ai laissé se continuer! Et depuis [à la fin], j'ai demandé: « Comment a été [le jeu]? Avez-vous aimé? Nous avons besoin de changer quelque chose? » (...). « Est-ce qu'on ajoute d'autres règles? » (...). Enfin, depuis, ils ont joué en ajoutant d'autres règles. (...).

51 CH : Et dans cette pratique, le matériel pourrait manquer: peut-être que de recommencer la pratique serait plus difficile, j'imagine.

52 E1 : C'est ça, il n'avait pas beaucoup [de ballons] pour réapprovisionner! (...).

En 38, l'E1 explique aux autres enseignants que c'était la première fois dans l'année qu'elle faisait cette pratique avec ses élèves, ce qui démontre *l'indicateur temporel du travail curriculaire*. Dans le tour de parole 39, l'E4 considère que les élèves étaient attentifs pour l'explication, mais non au moment de la pratique. Alors *la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité* sont centrées sur le caractère de nouveauté de cette pratique, par conséquent les élèves étaient euphoriques. À ce moment, il tourne *l'orientation de l'activité* vers les élèves. En *comparant leurs façons de faire*, l'E4 ferait peut-être la même chose ou irait arrêter la pratique et expliquer à nouveau les règles et recommencerait. À son tour, l'E3 préfère laisser la pratique continuer et d'en rediscuter à la fin de la leçon. Or, ces échanges ouvrent de nouvelles possibilités de procéder dans une situation similaire aux enseignants et, par conséquent, d'élargir leurs *pouvoirs d'agir*. Enfin, en 52, l'E1 explique qu'il n'avait pas beaucoup de matériel pour réapprovisionner les élèves et cela pouvait rendre difficile de recommencer la pratique.

Tableau 107 - Leçon de jeux de l'E1, ACC, épisode 3

Contexte : Leçon de l'E1 : jeux d'attaque et de défense. Groupe : 4 ^e année (24 élèves). Fin de leçon.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
<p>E1 et ses élèves étaient en salle de classe pour la partie théorique. Elle a enseigné le contenu sur le tableau noir et les élèves transcrivaient. C'était aussi le moment du bilan de leçon.</p> 	<p>63 E3 : J'aime utiliser le tableau noir.</p> <p>64 E2 : Je l'utilise peu parce que j'ai de la difficulté avec quelques élèves. J'entre en salle [de la 4^e année] après la leçon d'espagnol et ils sont encore en train de copier [la matière]. Alors, si j'arrive avec d'autres contenus à transcrire, ils passeront la leçon entière à copier! Alors, j'évite de le faire.</p> <p>65 E4 : Malgré le fait que je n'utilise pas le tableau avec la 6^e année et que j'enseigne pour la 4^e année aussi, quand il y a une leçon [avec la 4^e] et qu'on fait la pratique par la première fois, je vais au tableau, par exemple, pour expliquer le jeu de base 4. Donc, je dessine le terrain de jeu. Je trouve que c'est plus facile pour qu'ils visualisent l'activité et comprennent mieux les règles du jeu, de l'activité [pratique] (...).</p> <p>66 E3 : J'aime aussi utiliser le tableau pour la portion didactique : c'est moins fatiguant que d'expliquer au terrain sportif. Ils [élèves] vont au terrain, en sachant déjà comment ça va être. Parfois, il y a des leçons où on n'en a pas besoin parce qu'ils savent déjà ce qui va se passer puisqu'ils l'ont déjà fait. Mais sinon, j'adore l'utiliser! Cette session-ci, je l'ai moins utilisé, car on a travaillé beaucoup avec la danse. (...). Faites-vous des tests théoriques?</p> <p>67 E4 : Non; dans l'ÉP, non.</p> <p>68 E3 : J'en fais. Il faut corriger les tests. Alors, ils ont besoin d'avoir le contenu pour qu'ils puissent le lire. Durant la première session, j'ai plus utilisé le tableau noir; j'écrivais et ils copiaient et cela prend beaucoup de temps.</p>


Ces échanges lors de l'ACC portent sur l'usage du tableau noir pour expliquer les contenus aux élèves. En *comparant leurs façons de faire*, dans le tour de parole 63, l'E3 dit qu'elle aime utiliser le tableau noir. En 64, l'E2 explique qu'elle l'utilise peu, car elle rentre dans la classe après l'enseignante d'espagnol et les élèves sont en train de copier, alors elle évite de les faire copier davantage. Alors, elle démontre sa préoccupation avec ses élèves et *l'orientation de son activité est tournée vers l'objet de travail*, c'est-à-dire l'apprentissage de son groupe, qu'elle ne considère pas très productif utiliser le tableau en termes de fatigue.

En 65, l'E4 exprime qu'il utilise plus le tableau avec les élèves de la 4^e année, quand il fait cette pratique pour la première fois (*indicateur temporel et spatial du travail curriculaire*); elle explique donc de façon similaire à l'E3, ainsi il fait une *comparaison de façons de faire*.

Dans le tour de parole 66, nous remarquons *l'indicateur de l'auto-affectation* de l'E3 quand elle fait une *appréciation* par rapport à l'utilisation du tableau noir : elle « aime l'utiliser ». Sa *raison d'agir* est pour que les élèves aillent au terrain sportif en sachant ce qui va se passer. À ce moment, nous notons *l'orientation de l'activité et la recherche de l'efficacité* tournées vers l'apprentissage des élèves. D'ailleurs, elle explique qu'il y a des leçons où elle n'a pas besoin d'expliquer au tableau, car les élèves connaissent déjà les pratiques (*indicateur temporel du travail curriculaire*), ce que démontre une caractéristique économique de son activité d'enseignement. Enfin, l'E3 demande aux enseignants s'ils font des tests théoriques. En 68, elle ajoute une autre *raison d'agir* par rapport aux contenus théoriques, car elle fait des tests théoriques avec les élèves. En ce sens, l'un des outils d'évaluation qu'elle utilise détermine la nécessité d'utiliser le tableau pour passer le contenu aux élèves.

Épisode et dialogues sur l'enseignement de valeurs aux élèves

Tableau 108 - Leçon de jeux de l'E2, ACC, épisode 4


Contexte : Leçon de l'E2 : jeux. Groupe : 4 ^e année (13 élèves). Début de leçon.	
Épisode en classe	Résumé
<p>Au début de la leçon de l'E2, un élève a raconté une histoire d'un homme qui a été arrêté par la police à cause qu'il a volé du chocolat. L'E2 a dit aux élèves que voler un bonbon ou quelque chose qui ne leur appartient pas est un vol et que cela n'est pas correct.</p> 	<p>2 E3 : Je trouve que ces enfants sont très exposés à plusieurs choses qui se passent dans le quotidien, dans ce monde violent. Cela émerge quand ils abordent ces sujets dans la salle de classe. On ne peut pas faire semblant que cela n'existe pas. C'est le moment pour qu'on aborde ces questions : nous sommes des propagateurs de valeurs et des références pour eux, hein? (...).</p> <p>3 E4 : (...). Alors, je trouve que le rôle de l'enseignante et de l'enseignant c'est cela aussi, parce que, souvent, ils n'ont pas de père ou de mère à qui parler. Il [l'élève] est arrivé dans la salle, il a raconté l'histoire et je trouve que l'E1 a très bien agi en expliquant pour qu'il comprenne. Voler un bonbon, un cellulaire ou une voiture, c'est la même chose! C'est incorrect: c'est la question de ce qui est correct et de ce qui est incorrect.</p> <p>4 E3 : Je trouve intéressante cette comparaison que l'E2 a faite: voler un bonbon, c'est la même chose. Ils peuvent se dire « mais un bonbon et une voiture sont différents! », mais c'est un vol et elle a été très claire : c'est un vol! C'est un vol de prendre quelque chose qui ne t'appartient pas! (...).</p> <p>5 E1 : (...). Je leur explique [élèves] que s'ils trouvent un crayon et il ne leur a pas été donné par leur mère ou leur père, il faut qu'ils le remettent sur la table. Parce que dans un espace fermé, on ne trouve rien. Si l'objet n'est pas à moi, il est à quelqu'un d'autre. Et ils doivent remettre [l'objet] sur ma table! (...).</p>

Dans le tour de parole 2, l'E3 exprime son avis par rapport au commentaire de l'E2 sur l'honnêteté et l'éthique en salle de classe. Elle est tout à fait d'accord avec l'enseignement de valeurs, car les élèves sont exposés à un quotidien violent. Elle utilise le « on » du *genre professionnel* pour soutenir que, dans le métier d'enseignant, on ne peut pas faire semblant de ne rien voir; on doit aborder cela. De plus, elle soutient que les enseignants sont propagateurs de valeurs. Cela constitue également une *généralisation* et une prescription de modes d'agir.

Dans le même sens, l'E4 est également d'accord avec l'approche de l'E2, car c'est le rôle des enseignants que d'enseigner des valeurs et ce qui est correct ou incorrect, car parfois les parents ne parlent pas de cela avec les élèves. Il apprécie comme étant très bien l'action de l'E2. En 4, l'E3 renforce sa position, en disant que l'acte de voler un bonbon ou une voiture s'agit d'un vol dans les deux cas. Dans le tour de parole 5, l'E1 explique à ses élèves que s'ils trouvent quelque chose qui ne leur appartient pas, il faut remettre l'objet sur la table. En bref, tous les enseignants sont en accord qu'il est important d'aborder l'enseignement de valeurs avec leurs élèves.

Il convient de nous rappeler que dans le chapitre V, nous avons abordé les projets pédagogiques des écoles, spécialement les missions, les philosophies et les valeurs des écoles. Nous avons vu aussi que selon la Loi de directives et bases de l'éducation nationale (Brésil, 1996), l'objectif principal de l'Enseignement fondamental (1^{re} à la 9^e année) est la formation de base du citoyen. Or, l'enseignement en ÉP n'est pas seulement les contenus des pratiques physiques, mais elle comporte aussi des valeurs sociales, comme : la solidarité, le respect à l'autrui, la démocratie, le bien-être collectif, la diversité humaine, la participation sociale, etc.

Tableau 109 - Leçon de jeux de l'E2, ACC, épisode 5

Contexte : Leçon de l'E2 : jeu de tague et variations. Groupe : 4 ^e année (13 élèves). Supervision de pratique : adaptation des règles.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
 <p>La seconde pratique de la séance était le jeu de tague en chaîne. Lorsque le chasseur touche un élève, ils doivent se tenir par la main et courir ensemble pour toucher les autres élèves. L'E2 explique et démontre le jeu. Pendant la pratique, elle arrête et leur dit :</p> <p>E2 : Vous avez besoin d'une stratégie! Qui court le plus vite ? Qui court le plus vite? [Quelques élèves lèvent leurs mains].</p> <p>Élève : C'est L. (garçon)!</p> <p>E2 : OK, mais celui qui court le plus se trouve au milieu ou à la fin [de la chaîne]?</p> <p>Élève : Dans le milieu.</p> <p>E2 : Celui qui est dans le milieu [de la chaîne] court plus?</p> <p>Autre élève : Celui qui est à la fin!</p> <p>E2 : Celui qui est à la fin court plus. Alors, vous la laisserez à la fin si vous [les garçons] courez plus?</p> <p>Élève : Ah ça non, jamais! [Ils changent leurs positions dans la chaîne]. (...)</p>	<p>8 E3 : C'est étonnant comment les enfants aiment les jeux de poursuite³³. (...). Mais il y a une chose que l'E2 a fait que je ne ferais pas, c'est arrêter [le jeu] pour dire : « Celui qui court le plus, qui est au bout ou dans le milieu [de la chaîne des élèves avec les mains entrelacées]? » Non pas que je n'aie pas trouvé cool que vous ayez fait ça - c'est une façon différente - mais je ne fais pas comme ça. J'aime qu'ils « brûlent leurs neurones », qu'ils pensent tout seuls! Ils vont trouver des stratégies sans qu'on parle! (...).</p> <p>9 E4 : J'aime beaucoup les jeux de poursuite. Je fais aussi le jeu de tague pour l'échauffement (...). Et dans le jeu de tague de chaîne, j'utilise le sifflet. Si la chaîne est brisée, je siffle. Ils le savent déjà et, depuis, ils ne peuvent plus prendre personne [avec la chaîne cassée]. (...) quand elle se casse, j'appelle les élèves, comme le fait l'E2 et je dis : « Si tu lies deux chevaux et tu mets une touffe d'herbe là et l'autre là-bas [Il pointe les côtés opposés], ils vont mourir de faim! Alors, vous avez besoin d'une stratégie pour que les deux aillent manger de l'herbe là et l'autre, là-bas! » Après, ils commencent à choisir qui ils vont prendre, parce que sinon la chaîne va toujours se défaire! (...).</p> <p>10 E1 : Je dis aussi : « Il faut créer des stratégies! » Elle [E2] a trouvé la stratégie pour eux (élèves)! Je dis : « Vous avez besoin d'un but! Il faut créer une stratégie pour faire cela! » Et alors, ils vont trouver une stratégie!</p>


Ce dialogue entre les enseignants porte sur le fait de donner des pistes aux élèves sur les stratégies de jeux. Tout d'abord, dans le tour de parole 8, l'E3 s'étonne par le fait que les enfants aiment jouer à des jeux de persécution, ce qui démontre une *appréciation*, mais aussi un indice de

³³ Au Brésil, il existe plusieurs variations ou façon de jouer les jeux de poursuite. Il convient de souligner que le jeu de tague (au Québec) reçoit d'autres noms dans les pays francophones, comme : jeu du loup, chat ou t'y es, la motte, trappe-trappe, touche-touche, ou la tag, la peste, l'ours ou la pie. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_du_loup

son *auto-affectation*. Elle *compare sa façon de faire* avec la procédure de l'E2 : elle préfère que les élèves trouvent la solution aux problèmes et ne donne pas des pistes comme le fait l'E2. Ensuite, en 9 l'E4 fait une *appréciation* pour les jeux de persécution : il les aime et il les utilise pour l'échauffement. Quand il fait ce jeu-là et la chaîne casse, il utilise le sifflet pour arrêter le jeu et recommencer. À ce moment, il fait un *distinguo* par rapport à la procédure utilisée par l'E2. Par ailleurs, il s'identifie avec la façon de faire de l'E2 par rapport au fait de donner des pistes aux élèves sur la meilleure stratégie de jeu. À son tour, en 10, l'E2 dit aux élèves qu'il faut une stratégie, mais elle ne donne pas de pistes.

Épisode et dialogues sur la division d'équipes et la séparation ou l'intégration entre filles et garçons

Tableau 110 - Leçon de jeux de l'E2, ACC, épisode 6

Contexte : Leçon de l'E2 : jeux de soccer en duos. Groupe : 4 ^e année (13 élèves). Supervision de pratique : adaptation des règles.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
<p>Pendant le jeu de soccer en duo, l'E2 a fait un changement et elle a attaché les mains d'une équipe avec des rubans rouges.</p> 	<p>24 E3 : Cette stratégie de l'usage des rubans, j'ai trouvé ça très intéressant. Je n'ai jamais fait duo contre duo! Et qu'est-ce que ces garçons ne feraient pas pour jouer au soccer! Serrer la main d'une fille : ça, c'est difficile!</p> <p>25 E4 : Je n'ai pas cette difficulté à mon école!</p> <p>26 E3 : C'est vrai? Mes élèves ont beaucoup de résistance!</p> <p>27 E4 : Dans mon école, nos filles jouent super bien! Alors les garçons veulent jouer avec elles! (...), Quand j'ai fait ce jeu-là, les garçons faisaient les passes et les filles bottaient le ballon dans le but.</p> <p>28 E3 : Ha, c'est intéressant!</p> <p>29 E4 : J'ai une suggestion E2...</p> <p>30 E2 : Oui, pas de problème!</p> <p>31 E4 : Peut-être que ce serait mieux de faire comme « Rambo » : attacher le ruban autour de la tête pour être juste avec tout le monde et aussi parce que les enfants peuvent tomber. Alors, je trouve qu'attacher les mains peut générer un inconfort aux élèves. Dans notre école, quand les élèves enlèvent les mains, c'est une faute.</p> <p>32 E2 : Ou si les élèves avaient tous les mains attachées!</p> <p>33 E1 : Dans mon école, c'est différent : c'est compliqué de demander aux garçons de serrer leurs mains. Ils disent: « Je ne vais pas lui donner ma main, je ne suis pas gai! » Je réponds: « Tu ne donnes pas la main à ton père? Vas-tu cesser d'être un homme pour ça? » Alors, je travaille les questions de genre.</p> <p>34 E4 : Je donne des exemples similaires. Dans mon école, les sexes sont bien mélangés et j'ai fait des adaptations dans les règles pour que filles excellent dans les jeux, (...). Mais les garçons les respectent beaucoup.</p> <p>Continuation du dialogue (...)</p>

Dans cet échange dialogique, l'objet du discours, l'usage des rubans pour attacher les mains des élèves, est converti en objet de débat entre les enseignants. Dans le tour de parole 24, l'E3 fait une *appréciation* « très intéressante » pour la stratégie de séparer les équipes avec des rubans. En *comparant sa façon de faire*, dans le tour de parole 24, l'E3 dit qu'elle n'a jamais fait de duo contre duo, comme dans la pratique antérieure de l'E2. Elle s'étonne (*indicateur de l'auto-affectation*) du fait que les garçons et les filles avaient les mains entrelacées, car dans son groupe, ils sont réticents à se mélanger ainsi (tour de parole 26).

À son tour, en 25 et 27, l'E4 a dit qu'il n'a pas cette difficulté parce que les filles de son groupe jouent super bien et les garçons veulent jouer avec elles. Il *compare sa façon d'agir* quand il fait ce jeu, en adaptant la règle : les garçons passent le ballon aux filles, qui finalisent en bottant au but. Nous notons l'*évolution thématique du discours* ou la *motricité du dialogue*, l'E3 introduit dans le débat la séparation des garçons et les filles dans les leçons et l'E4 met en évidence l'intégration entre les sexes et l'adaptation des règles.


En 31, l'E4 fait une suggestion pour l'E2 : il observe que l'une des équipes avait les mains attachées. Il interprète que cette action était pour identifier les équipes et il utilise le *connecteur du discours* de doute, « peut-être », pour suggérer d'attacher les rubans sur la tête des enfants et ce, pour deux motifs : être juste avec les équipes et pour assurer leur sécurité. En ce sens, il introduit dans l'*évolution thématique du discours* la question de la justice et de la sécurité. À cette occasion, nous remarquons *la recherche de l'efficience* et *l'orientation de l'activité* tournées vers les élèves de l'E2, notamment sur leur sécurité et sur l'égalité de la justice entre deux équipes. Sans contredire totalement la suggestion de l'E4, l'E2 présente une autre possibilité, « ou » : les deux équipes auraient les mains attachées. Nous notons ici que la suggestion de l'E4 ouvre de nouvelles possibilités d'action; il collabore pour élargir le pouvoir d'agir du groupe d'enseignants.

À son tour, dans le tour de parole 33, l'E1 introduit dans le débat la question du préjugé sexuel entre les garçons de son groupe d'élèves et elle dit ce qu'elle fait pour le surmonter. Enfin, l'E4 s'identifie avec l'E1, mais il dit que dans son école, les garçons et filles sont mélangés. Nous constatons que chaque enseignant participe au dialogue professionnel à partir de leurs

expériences antérieures avec leurs groupes d'élèves. Ils comparent leurs façons de faire et d'enseigner, ils cherchent d'autres manières possibles de faire le métier et, en ce sens, ils ouvrent la fenêtre pour visualiser de nouveaux horizons et pour élargir leur pouvoir d'agir.

Épisode et dialogues sur la lecture de texte et la théorie en éducation physique

Tableau 111 - Leçon de jeux de l'E3, ACC, épisode 7

Contexte : Leçon de l'E3 : jeux de base 4. Groupe : 6 ^e année (23 élèves). Lecture de texte.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
<p>E3 et ses élèves. C'était la partie théorique de sa leçon. Elle et les élèves ont lu un texte sur l'histoire de la pétéca.</p>  <p>E3 : Allons-y, qui voudrait commencer la lecture? Alors, vas-y E. (garçon). Allons-y, continue, « L'histoire de la pétéca », OK? (+) Comme vous le savez, la pétéca était un jouet autochtone, hein? C'était un jouet..?</p> <p>Élève : Autochtone.</p> <p>E3 : Qu'est-ce que ça signifie?</p> <p>Élève : C'est typique de Cuiabá!</p> <p>E3 : Alors, la pétéca est typique de Cuiabá, mais elle est née avec les autochtones et comme le peuple de Cuiabá subit une forte influence de la culture autochtone, elle fait partie de nos jeux régionaux. (...)</p> <p>E. (garçon) : L'histoire de la pétéca.</p> <p>E3 : Plus haut!</p> <p>E. (garçon) : La pétéca est un sport de tradition autochtone brésilien.</p> <p>E3 : De tradition?</p> <p>E. (garçon) : de tradition autochtone brésilien.</p> <p>E3 : C'est ça!</p> <p>E. (garçon) : (...) C'est une pratique qu'une partie de la structure du volleyball s'est appropriée.</p> <p>(...)</p> <p>E3 : Bon, alors la pétéca était un jeu, c'est exact? À partir des autochtones puis avec le métissage des cultures, il a commencé à devenir sérieux. Dans quel sens? Un sport. Je vous ai déjà expliqué la différence entre jeu et sport, hein?</p>	<p>3 E3 : Puis, ils restent plus agités en salle de classe. Le texte que j'ai amené était court, il n'était pas très long. Mais cela me dérange de les voir distraits. (...). Mais ils doivent apprendre, hein? La partie théorique a fait partie de la compréhension du sport, d'où il vient, pourquoi il existe. Alors, cela fait partie du processus d'enseignement. Sinon où vont-ils apprendre cela?</p> <p>4 E4 : Si on ne met pas la pétéca dans l'enseignement, ils ne vont jamais vouloir en savoir plus sur l'histoire de la pétéca. Ils veulent jouer au soccer. Mais quand l'enseignante amène le contenu, c'est différent.</p> <p>(...)</p> <p>8 E1 : J'ai beaucoup de difficulté comme ça. J'enseigne pour la 4^e année et pour la 5^e. Quand ils sont en 5^e, ils étaient déjà mes élèves depuis la 4^e. Ils savent déjà que dans ma leçon, il y aura une partie pratique et une partie théorique. Les élèves de la 4^e, on les reçoit de l'autre école et ils se plaignent des leçons théoriques, jusqu'à qu'ils comprennent que la dynamique dans ma leçon est divisée entre pratique et théorie et ça va être comme ça! [Rires].</p> <p>9 E3 : C'est comme ça.</p> <p>10 E1 : Jusqu'à qu'ils soient habitués!</p>

L'objet de débat dans cet épisode porte sur la lecture de texte et la théorie dans les séances d'ÉP, mais aussi sur le comportement des élèves lors des séances théoriques. Dans le tour de

parole 3, l'E3 exprime son mécontentement (*indicateur de l'auto-affectation*) par rapport à la distraction des élèves lors de la lecture du texte et cela la dérange, malgré que le texte n'était pas très long. De plus, elle utilise le *connecteur du discours* d'opposition « mais » pour soutenir que la théorie fait partie du processus d'enseignement. Elle finalise son énoncé avec une question aux enseignants : « Sinon, où vont-ils apprendre cela? »

L'E4 complémente cet énoncé en disant que si l'on n'aborde pas ce contenu, les élèves ne vont jamais vouloir apprendre l'histoire de la pétéca. Il utilise le discours en « on », pour s'appuyer sur le genre professionnel, c'est-à-dire que dans le métier il existe des contenus que les enseignants doivent aborder, sinon les élèves ne s'intéresseront pas à l'apprendre par eux-mêmes. À son tour, l'E1 fait une *comparaison de façon de faire* avec l'E3 et elle s'identifie avec elle : l'E1 a aussi cette difficulté pour enseigner la théorie, surtout aux élèves de la 4^e année qui viennent d'autres écoles et elle dit qu'ils s'en plaignent, jusqu'à qu'ils comprennent la dynamique de la leçon et y deviennent habitués. Alors, à ce moment, *la recherche de l'efficience et l'orientation de l'activité* sont centrées sur les élèves et leurs apprentissages.

Épisode et dialogues sur l'explication des pratiques dans le tableau noir

Tableau 112 - Leçon de jeux de l'E3, ACC, épisode 8

Contexte : Leçon de l'E3 : jeu de base 4. Groupe : 6 ^e année (23 élèves). Explication de la pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
L'E3 a écrit au tableau « Jeu de base 4 », il s'agit d'un jeu similaire au baseball, mais avec des règles plus simples. Après, elle a commencé à expliquer ce jeu, en utilisant le tableau pour dessiner le terrain de jeu, les bases, les joueurs et leurs mouvements, de même que les règles.	<p>43 E3 : Alors, parce que c'était la première fois que je faisais ce jeu avec eux, (...). Dans cette session [le contenu] était les jeux, on a commencé avec le [jeu de] « tacos » et on a fini avec le contenu de [jeu de] pétéca, qui est d'origine autochtone. Dans cette séance, ça a été des jeux populaires. Dans ce groupe, il y avait des élèves qui étaient mes élèves l'année passée et ils savaient déjà jouer. C'est pour cela qu'il y a eu l'euphorie de S. en voulant expliquer avec moi, mais j'aime expliquer sur le tableau noir pour qu'ils visualisent le jeu. Après, je n'ai plus besoin du tableau. (...). Mais j'aime expliquer au tableau parce que c'est plus didactique. Visuellement, c'est plus concret: ils voient la situation de jeu et ils suivent (...). (+) Et ce jeu a beaucoup de règles, hein? Si on n'explique pas comme ça, ils ne comprendront rien. (...).</p> <p>47 E2 : Dans la leçon de ballon-chasseur de quatre coins, j'ai dessiné le terrain de jeu et j'ai expliqué les règles avec une craie sur le sol du terrain sportif.</p> <p>48 E4 : En 6^e année, on utilise peu le tableau noir parce qu'ils arrivent déjà d'une séquence de cours avec moi. On l'utilise plus en 4^e année (...). Dans le jeu de base 4, j'ai fait comme l'E3. Les premières leçons de base 4 sont dessinées au tableau. (...). En 6^e année, ils ont déjà eu des cours de base 4.</p>




49 E3 : En 5^e année, on avait déjà joué le jeu de base 4, mais il y a des élèves qui sont venus d'autres écoles, qui n'étaient pas mes élèves, et qui ne le connaissaient peut-être pas.

50 E4 : Mais dans le cas de mon groupe de 6^e année, ce n'était pas nécessaire: les explications étaient minimales et se passaient au terrain sportif.

Le thème de ce dialogue professionnel entre les enseignants était l'utilisation du tableau noir pour expliquer les pratiques. Dans le tour de parole 43, l'E3 justifie sa *raison d'agir* par rapport à l'usage du tableau : c'était la première fois qu'elle faisait ce jeu avec les élèves dans l'année scolaire, mais quelques-uns de ses élèves connaissaient déjà le jeu et, pour cela, ils voulaient participer à l'explication. L'E3 ajoute qu'avec cette explication, il n'a pas besoin d'utiliser le tableau. Elle fait des *appréciations* sur cette façon d'expliquer : « elle est plus didactique et concrète », « ils voient la situation de jeu ». *La recherche de l'efficacité est tournée vers l'enseignante* et sa stratégie, qu'elle considère plus efficace en termes didactiques, mais *elle est aussi tournée vers les élèves*, parce qu'ils comprennent mieux la situation de jeu avec l'explication au tableau.

À partir de ce moment, les enseignants font des *comparaisons de leurs façons de faire*. En 47, l'E2 mentionne qu'elle a expliqué les règles du ballon-chasseur en dessinant avec la craie sur le terrain sportif. Dans le tour de parole 48, l'E4 dit qu'il utilise peu le tableau avec la 6^e année et qu'il l'utilise plus avec la 4^e année. Il utilise la conjonction de subordination causale, « parce que », pour établir une relation de cause et de conséquence entre deux faits : il utilise peu le tableau noir parce que les élèves arrivent déjà d'une séquence de cours (*indice temporel du travail curriculaire*). De plus, il utilise le connecteur de comparaison, « comme », pour dire qu'il fait comme l'E3, mais avec le groupe de 4^e année (*indice spatial du travail curriculaire*). Dans le tour de parole 50, il ajoute qu'avec la 6^e année, les explications sur ce jeu étaient minimales et se faisaient sur le terrain sportif.

Tableau 113 - Leçon de jeux de l'E3, ACC, épisode 9

Contexte : 02/06/2015, jeux de base 4, 6^e année, 23 élèves, supervision de pratique.	
Épisode en classe	Autoconfrontation croisée (ACC)
<p>Les élèves jouaient le jeu de base 4, mais le lancer du ballon était fait avec les mains et non avec des coups de pieds.</p> 	<p>69 CH : L'E3 fait le jeu de base 4 un peu différemment de l'E4 : le lancer du ballon est fait avec les mains et non avec les pieds.</p> <p>70 E3 : Mais il y a la variation avec le coup de pied, mais je ne l'ai jamais fait parce que je me préoccupe des filles aussi : les garçons donnent des coups de pieds plus puissants. (...).</p> <p>71 CH : Parfois, dans le cas de l'E3, il y a des groupes du préscolaire qui partagent le terrain sportif et ils sont proches [du terrain, ce qui peut être un risque à leur sécurité]. Et dans le jeu de l'E3, il existe la règle qui dit qu'il n'est pas permis de lancer le ballon latéralement sur le terrain.</p> <p>72 E3 : Parce qu'est injuste, n'est-ce pas? Parce qu'ils attendent le ballon et l'autre équipe le botte à gauche ou à droite, et je l'ai expliqué sur le tableau.</p> <p>73 CH : Le ballon peut seulement aller vers l'avant: il ne peut pas aller à gauche ou à droite?</p> <p>74 E3 : Non, parce que c'est une autre disposition de jeu. Elle n'est pas comme celle de l'E4 qui est une demi-lune; c'est donc viable pour eux de lancer des deux côtés. Là-bas [dans mon cas], ils sont devant et le ballon doit aller au fond [du terrain]. S'il botte latéralement, il désarme l'équipe. Je ne sais pas, c'est dans ma tête. C'est ce que je pense : je trouve injuste qu'ils lancent vers la latérale. Et ils font cela intentionnellement, c'est une tactique qu'ils ont trouvée eux-mêmes.</p> <p>75 E4 : Je peux commenter à propos de l'E3?</p> <p>76 E3 : Oui!</p> <p>77 E4 : Peut-être que vous pouvez créer des adaptations dans le jeu à partir de... Si elle a lancé vers la latérale, quelqu'un en défensive va se positionner automatiquement dans la latérale. « Si tu bottes ici, j'intercepte! »</p> <p>78 E3 : Ham ham.</p> <p>79 E1 : Il [élève] va déjà se positionner dans la latérale [pour réceptionner le ballon].</p> <p>80 E4 : Il va déjà se positionner [dans la latérale du terrain]. « Si elle lance [le ballon] là, je le prends! »</p>


L'objet de débat de cet échange dialogique est les différentes manières de jouer le jeu de base 4. Dans le tour de parole 70, l'E3 explique qu'elle connaît la variation du jeu de base 4 avec des coups de pieds, mais elle ne l'a jamais fait. Elle se préoccupe des filles, car les garçons donnent de forts coups de pieds. Alors, *l'orientation de l'activité* de l'E3 est tournée vers sa préoccupation de la sécurité de ses élèves. En 71, nous ajoutons qu'il existe parfois des groupes du préscolaire qui partagent le terrain sportif. Nous remarquons aussi que dans sa façon de faire ce jeu, il y a une règle particulière qui n'est pas permise, soit de botter le ballon vers la gauche ou

vers la droite du terrain. En 72, l'E3 considère cela injuste puisque l'équipe en défensive attend le ballon au fond du terrain. À ce moment, l'évolution thématique du discours se déplace vers l'enjeu de la justice entre les équipes.

En 74, l'E3 renforce son opinion parce que le coup de pied vers la latérale désarme l'équipe en défensive. Elle doute d'elle-même à un moment donné : « je ne sais pas, c'est dans ma tête » et elle finit l'énoncé avec un *connecteur du discours* d'opposition, « malgré que », pour exprimer que le botté en latéral est une tactique que les enfants ont trouvée. En 77, l'E4 donne une *suggestion* en débutant avec le connecteur du discours de doute « peut-être », proposant que si elle adapte le jeu, en permettant de botter à gauche ou à droite, les élèves vont automatiquement se positionner pour faire la réception dans cet espace. En 78 et 79, l'E3 et l'E1 sont en accord avec cette suggestion. Or, cette suggestion montre un autre point de vue à l'E3, mais elle ouvre l'horizon et permet aux enseignants d'élargir leur *pouvoir d'agir*, en envisageant de nouvelles façons de faire ou de jouer ce jeu à l'avenir.

Épisode et dialogues sur la division d'équipes avec équité

Tableau 114 - Leçon de jeux de l'E4, ACC, épisode 10


Contexte : Leçon de l'E4 : handball. Groupe : 6 ^e année (26 élèves). Début de la leçon : division d'équipes.	
Épisode en classe 10	Autoconfrontation croisée (ACC)
<p>L'E4 choisit trois ou quatre élèves, parfois des garçons, parfois des filles. Si ce sont les garçons, chacun choisit une fille; après, elles vont choisir un autre garçon pour son équipe; ceux-ci choisissent ensuite une fille et ainsi de suite. Les derniers élèves ont le pouvoir de choisir les équipes dans lesquelles ils veulent jouer et aussi quelle équipe va commencer le jeu avec la possession du ballon.</p>	<p>8 E2 : Super...</p> <p>9 E3 : Super démocratique!</p> <p>10 E2 : Tous choisissent, hein?</p> <p>11 E3 : Je ne connaissais pas cette façon de diviser les équipes. C'est une chose que j'ai apprise [une connaissance]. C'est très démocratique; il alterne les filles et les garçons. Très dynamique...</p> <p>12 E2 : Les petits groupes sont défaits, hein?</p> <p>13 E1 : Les petits groupes sont défaits! Ça permet l'intégration avec de nouveaux groupes. Ils ont l'occasion de jouer avec leurs collègues de classe et non pas seulement avec qui ils ont des affinités.</p> <p>14 E3 : Parce que ce n'est pas le même élève qui va choisir, c'est toujours celui qui a été choisi antérieurement qui va choisir [le prochain], hein? Alors il reste comme ça : « Soit j'appelle quelqu'un qui est bon, soit j'appelle quelqu'un qui est mon ami! » Rires.</p> <p>15 E2 : Ça enlève un peu de responsabilité à l'élève qui choisit l'équipe. Alors, le groupe est à lui! Ça enlève cette responsabilité à la personne. (...)</p> <p>26 CH : Vous pourriez faire ces jeux avec deux équipes, mais pourquoi est-ce que vous divisez en trois ou quatre équipes?</p>
	

	27 E4 : Je crois que si on divise en plus de deux équipes, il y a de la compétitivité! Je trouve que la compétitivité saine est importante. (...). Et on augmente la difficulté de l'équipe qui gagne. (...). Au volleyball, on enlève un rebond du ballon [au sol]; au ballon-chasseur de 4 coins, on augmente le nombre d'élèves choisis. Alors, on crée certaines difficultés pour que ça devienne plus difficile pour l'équipe gagnante. Je trouve que l'enfant est motivé par des défis. (...).
--	---

Cet épisode et les dialogues professionnels portent sur la façon que l'E4 fait la division des équipes pour les matchs ou les jeux. Les échanges commencent avec des *appréciations* « super, hyper, démocratique » par rapport à la manière de diviser les équipes. Dans le tour de parole 11, l'E3 affirme qu'elle ne connaissait pas cette façon de faire et que cela a été un apprentissage. Elle renforce l'appréciation « c'est très démocratique, bien dynamique ». Dans le tour de parole 13, l'E1 ajoute que cette façon de diviser permet l'intégration à de nouveaux groupes, et non seulement avec les élèves avec lesquels ils ont une affinité. Dans les tours de parole 14 et 15, les enseignantes mettent en évidence que cette façon de diviser fait alterner les élèves dans le choix des équipes. Alors, *la recherche de l'efficience et l'orientation de l'activité* dans ces échanges sont tournées vers l'E4 et sa façon de diviser l'équipe, considérée démocratique et dynamique.

En 14, l'E3 utilise le *connecteur du discours* d'alternative « ou... ou » pour exprimer que les élèves choisissent soit par compétence, soit par affinité. Enfin, dans le tour de parole 27, l'E4 souligne une autre *raison d'agir* pour diviser plus de deux équipes : stimuler la compétitivité, qu'il considère importante et saine (*appréciation* de son discours). Ensuite, il explique que dans les situations de jeu, il crée des règles pour que ce soit plus difficile pour l'équipe gagnante. Enfin, il justifie sa *raison d'agir* en disant « l'enfant est motivé par des défis ». Dans cette occasion, *la recherche de l'efficience et l'orientation de l'activité* sont tournées vers les élèves de l'E4, son action vise à stimuler la compétitivité et à motiver ses élèves à travers des défis.

Tableau 115 - Leçon de jeux de l'E4, ACC, épisode 11

Contexte : Leçon de l'E4 : jeu de base 4. Groupe : 6 ^e année (26 élèves). Supervision de la pratique.	
Épisode en classe 11	Autoconfrontation croisée (ACC)
<p>Les élèves de 6^e année jouaient le jeu de base 4, le botté était fait avec des coups de pieds.</p> 	<p>31 E4 : Il existe plusieurs stratégies, là: je ne sais pas si vous faites cette pratique du jeu de base 4?</p> <p>32 E3 : Je ne le fais pas comme ça!</p> <p>33 E4 : Alors, le jeu de base 4 a des règles différentes presque partout. (...). Là les filles ne réussissent peut-être pas à donner un coup de pied très fort; elles donnent juste un petit coup de pied. C'est le temps suffisant pour qu'elle courir à la base 1, avant que le ballon arrive dans la base centrale, à ce garçon-là. S'il [récepteur central] reçoit le ballon directement dans ses mains, celui qui n'est pas sur les bases est retiré [du jeu]. Alors, ils adoptent des stratégies. Il peut y avoir jusqu'à trois élèves sur une base, mais ils laissent les garçons lancer le ballon en dernier parce qu'ils lancent plus fort afin de parcourir toutes les bases.</p> <p>(...)</p> <p>36 CH : Et quand un joueur est en train de courir sur les bases et le ballon arrive au défenseur central, qu'est-ce qui se passe?</p> <p>37 E4 : Ils vont là, de mon côté, comme la M.E. (fille), là, à ma gauche là. Si elle est retirée [du jeu], elle n'accumule pas de points pour l'équipe. (...). Au moment où son équipe a fini de lancer le ballon, elle va en défensive. (...).</p> <p>38 E2 : Alors, en fait, elle sort, elle est exclue, pas vrai?</p> <p>39 E4 : Elle sort de l'attaque et elle doit attendre que son équipe aille en défense.</p> <p>40 E3 : Mais comment est-ce qu'elle a été exclue?</p> <p>41 E4 : Parce qu'elle a passé la base 2, mais elle n'est pas arrivée à la base 3 à temps, mais la vidéo ne l'a pas montré.</p> <p>(...)</p> <p>45 E2 : Cette façon [de jouer la base 4] est différente de la façon que vous [E3] faites, l'enfant qui courait recule d'un but.</p>

Le dialogue est ouvert avec un débat sur les stratégies des élèves de 6^e année de l'E4 lors du jeu de base 4. L'E3 *compare sa façon de faire*, en disant qu'elle ne fait pas ce jeu de la même façon. Dans le tour de parole 33, l'E4 souligne que ce jeu a des règles un peu différentes un peu partout et que les élèves ont trouvé des stratégies pour le jouer. En 37, l'E4 explique que si le ballon arrive au joueur dans le centre et que les élèves en attaque sont en train de courir entre les bases, ils sont exclus du jeu et doivent rester de son côté et attendre leur tour de jouer en défense.

En 38, l'E2 introduit dans le débat l'enjeu de l'exclusion au jeu : elle interroge l'E4 en disant qu'en fait ses élèves sont exclus du jeu si le ballon arrive au récepteur central quand ils sont en train de courir entre les bases. Cette comporte une critique subtile à l'approche

d'enseignement de l'E4 et à l'exclusion des élèves que ne réussissent pas arriver à la base lorsque le ballon arrive au récepteur central. En 39, l'E4 répond en disant que dans ce cas, le joueur sort de l'attaque et doit attendre le moment d'aller en défensive. Dans le tour de parole 45, l'E2 remarque que cette façon de jouer la base 4 est différente de la façon de jouer de l'E3 parce que dans le jeu de cette dernière, quand le ballon arrive au récepteur central, les joueurs qui sont en train de courir entre les bases doivent retourner à la base antérieure. Or, comme l'E4 a déjà exprimé auparavant, il trouve la compétition un aspect important, donc nous supposons que le jeu avec exclusion des joueurs devient plus compétitif, parce que les élèves vont faire plus d'effort pour n'être pas exclus.

Épisode et dialogues sur la supervision des pratiques et le renforcement des règles

Tableau 116 - Leçon de jeux de l'E4, ACC, épisode 12

Contexte : Leçon de l'E4 : ballon chasseur. Groupe : 6^e année (26 élèves). Supervision de pratique.	
Épisode en classe 12	Autoconfrontation croisée (ACC)
<p>Dans la supervision de la pratique lors du jeu de ballon chasseur à quatre coins, l'E4 renforce les règles du jeu.</p> <p>E4 : Les garçons ne lancent le ballon que sur les garçons! Si le ballon touche l'élève élu le jeu est fini!</p> <p>(...)</p> <p>E4 : Le ballon ira à l'autre équipe si tu ne le lances pas vite G. (élève), ils vont reprendre la possession du ballon.</p> <p>(...)</p> <p>E4 : Le ballon a touché A. (élève).</p> <p>(...)</p> <p>E4 : C'est ça! Vous avez utilisé une stratégie!</p> <p>(...)</p> <p>E4 : Si le ballon touche l'élève choisi, le jeu prend fin.</p>	<p>110 CH : Vous parlez des règles au début de la pratique, mais pendant le jeu, vous donnez les informations à nouveau, vous renforcez cela. Pourquoi?</p> <p>111 E4 : Je trouve que les enfants et les adolescents oublient (...). Alors, on renforce toujours. (...). Tout le temps. Alors, comme je n'enseigne pas les fondements [techniques], (...) on pratique la tactique et le physique pendant la leçon, en corrigeant ce qu'il est possible de corriger. (...).</p> <p>102 E1 : Et quand le ballon tombe à l'extérieur du terrain?</p> <p>103 E4 : Non, mais alors le ballon revient très vite! Je fais toujours des corrections et je rappelle les règles pendant le jeu. Parce que nous n'avons pas le temps de pratiquer les fondements des sports.</p> <p>104 E2 : Par rapport au ballon, s'il tombe à l'extérieur du terrain de l'école, les enfants [dans la rue] le prennent.</p> <p>105 E1 : Si mon ballon tombe à l'extérieur, il faut oublier le ballon. Les voisins le prennent et le volent! C'est rare que le ballon nous est ramené à l'école.</p> <p>106 E2 : Les enfants cachent les ballons et parfois on doit sortir pour chercher le ballon [à l'école].</p> <p>107 E3 : Parce que... nous sommes trois enseignants sur le terrain sportif, c'est une réalité / je suis jalouse de l'E4, vous ne croyez pas! Un groupe sur le terrain! C'est parfait! Nous sommes trois enseignants. Alors, je donne les consignes en salle de classe et quand j'arrive sur le terrain, je dis : « La leçon est finie! » Alors, je travaille avec deux ballons, elle travaille avec ses ballons et l'autre enseignant avec les siens. Puis, parfois il y a des moments où on a six, sept ballons sur le terrain. On ne sait pas où est un ballon, où est l'autre et on doit sortir pour les chercher partout. Mais on y va en « driblant », hein?</p>



Ce dialogue porte initialement sur le renforcement des règles pendant la supervision de la pratique de l'E4. Cependant, nous verrons que d'autres thèmes sont ajoutés dans l'évolution thématique du dialogue. Dans le tour de parole 111, l'E4 explique sa *raison d'agir* par rapport aux commentaires qu'il fait lors de la supervision de la pratique : parce que les enfants oublient les règles, il doit les renforcer. En outre, il explique qu'il ne fait pas d'entraînement avec des exercices spécifiques portant sur les fondements techniques, tactiques et physiques. En ce sens, il entraîne ses élèves plutôt au moment du jeu.

En 102, l'E1 pose une question et change l'évolution thématique du discours. Elle met en évidence des situations dans lesquelles le ballon tombe à l'extérieur du terrain de l'école. Dans le tour de parole 103, l'E4 explique qu'à son école, le ballon revient vite sur le jeu. Il fait un retour sur le thème de la supervision de la pratique, sa *raison d'agir*, en faisant des corrections et en rappelant les règles. Puisqu'il n'enseigne pas les fondements techniques et tactiques à ses élèves, il doit systématiquement les corriger et les orienter lors du match ou du jeu. La *recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité* sont tournées vers l'enseignante elle-même et son approche de corrections dans l'action.

Dans les tours de parole 104, 105 et 106, l'E1 et l'E2 et E3 reviennent sur le thème du ballon qui tombe à l'extérieur ou du ballon qui est caché par les élèves. Elles mettent alors en exergue les difficultés auxquelles elles font face. Qui plus est, en 107, l'E3 ajoute une autre thématique au débat, soit l'enjeu d'être seul ou de partager le terrain sportif avec d'autres groupes. Elle se compare avec l'E4, qui travaille seul avec ses élèves sur le terrain sportif. Contrairement à lui, elle a besoin de partager le terrain avec d'autres groupes. Pour cette raison, elle affirme être jalouse (*indicateur d'auto-affectation des acteurs*) et en fait une *appréciation*, « c'est parfait », par rapport à cette situation d'être seul sur le terrain avec son groupe. Elle explique qu'elle fournit les consignes en salle de classe et que, quand elle arrive sur le terrain, elle se « dit » : « la leçon est finie ». Ensuite, elle exprime la difficulté de partager l'espace avec d'autres groupes et finit son discours en utilisant le *connecteur du discours* d'opposition « mais » pour exprimer que, malgré cela, c'est-à-dire malgré les difficultés du contexte, elle y va en « driblant », c'est-à-dire, comme l'expression le sous-entend, en contournant les obstacles.

Nous venons de présenter 12 épisodes des extraits de ACC réalisés avec les enseignants, dans lesquels nous avons mis en évidence les dialogues professionnels entre les enseignants, en les classant selon les catégories suivantes : la comparaison des façons de faire, les appréciations dans les discours, la recherche de l'efficacité au travail et l'orientation de l'activité tournée vers l'objet de travail (les élèves) ou vers les enseignants eux-mêmes, les indicateurs temporels et spatiaux du travail curriculaire, les raisons d'agir, le style professionnel, la généralisation, l'indicateurs d'auto-affectation, les connecteurs du discours et l'évolution thématique du discours.

Dans la prochaine sous-section, nous allons présenter les résultats d'analyse à propos de la temporalité du travail curriculaire ou les leçons dans le temps.

5.2.6 Les leçons dans le temps

Bien que le découpage du curriculum en unités ou cycles d'enseignement avec une séquence structurée de leçons d'un même contenu soit orienté dans certains manuels ou curriculums d'ÉP au Brésil, ce n'est pas le cas du CMÉP de Cuiabá. Cette lacune laisse les enseignants libres d'organiser le découpage des contenus au fil des séances, des sessions et de l'année scolaire. Dans cette partie, nous examinerons plus en détail comment les enseignants organisent leurs séances selon une échelle temporelle de six (E2), sept (E1 et E3) et onze (E4) leçons. Ces informations sont issues de notre journal de bord, et aussi de l'observation et de l'enregistrement vidéo des séances aussi bien que de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation.

Pour ce faire, dans les pages suivantes, nous présenterons des tableaux qui représentent l'évolution temporelle des leçons. À titre de clarification, la couleur bleue indique les pratiques effectivement réalisées, la couleur rouge représente les activités empêchées, suspendues ou contrariées, tout comme les leçons qui ont été suspendues. À son tour, la couleur verte indique les activités ajoutées dans les séances. En outre, le vert représente aussi les activités libres dans le cas des leçons de l'E1, mais aussi la promesse de refaire une certaine pratique. Les flèches bleues indiquent, quant à elles, la continuité d'un contenu ou d'une pratique, d'une leçon à l'autre.

Tableau 117 - Les leçons de l'E1 au fil du temps

L1 (observée)		L2 (observée)	L3 (filmée)
<p>Gymnastique</p> <p>1) Activité d'équilibre sur deux cordes attachées entre deux arbres</p> <p>2) Corde à sauter (activité ajoutée)</p> <p>3) Élastique à sauter (activité ajoutée à l'initiative des filles)</p> <p>- Activité d'équilibre sur une toile de cordes (activité suspendue, parce que la structure n'était pas prête à temps)</p> <p>3) Contenu théorique et bilan de leçon</p>	<p>Jour de congé</p>	<p>Jeux coopératifs</p> <p>1) Jeux coopératifs de résolution de problèmes avec les cerceaux</p> <p>2) Jeu coopératif de résolution de problèmes corporels</p> <p>3) Activités libres</p> <p>4) Contenu théorique et bilan de leçon</p>	<p>Jeux coopératifs</p> <p>1) Volleyball avec des morceaux de tissu</p> <p>- Promesse de l'E1 de refaire le volleyball avec des morceaux de tissu dans la prochaine séance</p> <p>- Jeu de champ de mines (activité suspendue à cause de manque de temps)</p> <p>2) Contenu théorique et bilan de leçon</p>
L4 (filmée)	L5 (filmée)	L6 (filmée)	L7 (filmée)
<p>Jeu champ de mines</p> <p>1) Champ de mines (activité réalisée, mais de façon contrariée)</p> <p>2) Activités libres</p> <p>3) Contenu théorique et bilan de leçon</p>	<p>Jeux d'attaque et défense</p> <p>1) Jeu de la tague de hot-dog</p> <p>2) Jeu de la tague pont</p> <p>3) Exercices d'étirement</p> <p>4) Contenu théorique et bilan de leçon</p>	<p>Jeux sensoriels pour les cinq sens</p> <p>1) Activités libres</p> <p>2) Jeux sensoriels pour les cinq sens (activité réalisée, mais de façon contrariée)</p> <p>3) Contenu théorique et bilan de leçon</p>	<p>Jeux de poursuite</p> <p>1) Échauffement : activités motrices</p> <p>2) voler les queues attachées aux tailles des élèves</p> <p>3) en duo, les mains serrées, éclater les ballons attachés aux chevilles des élèves</p> <p>4) frapper les ballons sans jamais les laisser tomber au sol (activité ajoutée, car il avait un surplus de ballons et temps disponible)</p> <p>5) Contenu théorique et bilan de leçon</p>

Tableau 118 - Les leçons de l'E2 au fil du temps




<p>L1 (observée)</p> <p>Jeux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu de « pétéca » - Corde à sauter - « Corre-cotia » - Tirs au but de soccer (activité ajoutée par l'initiative des garçons) - Jouer à défiler dans la passerelle et à prendre des photos (activité parallèle ajoutée par les filles) 	<p>L2 (observée)</p> <p>Jeux</p> <ul style="list-style-type: none"> 2) La culture autochtone et le jeu de pétéca 3) Création de jeux de pétéca et variations en salle de classe, parce qu'il pleuvait - Confection de la pétéca (activité empêchée à cause de la pluie) 2) Jeu du silence (retour au calme, activité ajoutée au cours de l'action pour attendre la sonnerie de la fin de journée) 	<p>Journée nationale de grève des enseignants</p>
<p>L3 (filmée)</p> <p>Jeux et Danse</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Confection de la pétéca avec les élèves 2) Jeu de pétéca avec le groupe de l'E3 - Activités empêchées (exercices en duo ou trio avec la pétéca) 3) Répétition d'une chorégraphie de danse en cercle avec les élèves de l'E3 	<p>L4 (filmée)</p> <p>Jeux</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Production de texte sur les jeux 2) Ballon-chasseur simple 3) Ballon-chasseur à 4 coins 	<p>Film L5</p> <p>Jeux</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Ballon-chasseur - Jeu de mains en chantant des comptines (activité parallèle ajoutée par quelques filles) 2) Capture le drapeau - Jeu de taco (activité empêchée à cause du manque de matériel)
<p>28/05 : L6 (filmée)</p> <p>Jeux</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Jeu de la tague et variations 2) Soccer en duo et variations 3) Capture le drapeau - Il y avait une autre pratique planifiée, mais elle a été suspendue, car il y avait très peu d'élèves et la coordinatrice est venue appeler trois élèves pour une consultation psychologique 	<p>04/06</p> <p>Jour de congé Leçon annulée</p>	



Tableau 119 - Les leçons de l'E3 au fil du temps

L1 (observée)	Leçon annulée	L2 (observée)	L3 (filmée)
<p>Jeux populaires</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Début de leçon 2) Liste de jeux populaires anciens (sur le tableau) 2) Devoir des élèves : liste de matériel pour la confection de la pétéca 3) Division d'équipes pour le jeu 4) Jeu de capture le drapeau 5) Jeu de « taco » 6) Bilan de leçon 	<p>Jour de congé</p>	<p>Jeux</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Début de leçon 2) Correction d'un test 3) Confection de pétéca 4) Jeu de pétéca en petits groupes 5) Jeu de hockey avec les bâtons du jeu de taco (activité ajoutée à l'initiative des élèves) 6) Bilan de leçon 	<p>Danse en cercle</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Contextualisation 2) Activité de rythme, jeu de mains avec une comptine 3) Lecture de la mélodie utilisée dans la chorégraphie 4) Répétition de la chorégraphie de danse en cercle 5) Bilan de pratique <p>Sport</p> <ol style="list-style-type: none"> 6) Matches de soccer

L4 (filmée)	L5 (filmée)	L6 (filmée)	L7 (filmée)
<p>Danse et expression corporelle</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) écouter les paroles de la chanson - en duo, se déplacer dans l'espace en dansant (activité empêchée) 2) se déplacer en dansant dans l'espace et toucher les parties du corps (pied gauche avec pied gauche, main droite avec main droite, etc.) 3) danse en cercle similaire à une danse autochtone 4) Jeu de « taco » <p>Jeux</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Jeu de trois coupes (activité ajoutée par l'initiative des élèves) 	<p>Danse (hip-hop 1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) exercice de sensibilisation 2) en duo, traverser la salle en créant des mouvements au rythme de la chanson 3) en cercle, créer des mouvements, sans se déplacer dans l'espace; 4) défis de danse hip-hop avec des manœuvres et des mouvements en duo (activité ajoutée) 5) chorégraphie de la chanson « Gangnam style »; 6) acrobaties de mouvements de hip-hop (activité ajoutée) 	<p>Danse (hip-hop 2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) exercice d'étirement et de respiration, avec les élèves en cercle et avec une chanson 2) séquence chorégraphie, avec une formation en cercle 3) chorégraphie finale : organisation des élèves en rangs 4) bilan de pratique <p>Jeux</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) Jeu de pétéca sur le terrain sportif 	<p>Jeux</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Lecture d'un texte sur l'histoire du jeu de pétéca 2) Devoir des élèves : faire une recherche sur le genre de musique « country » 3) Jeu de base 4 <p>- Jeu de taco (activité suspendue à cause du manque de matériel)</p> <p>Sport</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) Matches de soccer

Tableau 120 - Les leçons de l'E4 au fil du temps

L1 (observée)	L2 (observée)	L3 (observée)		L4 (filmée)	L5 (filmée)
Jeux 1) Début de leçon 2) Échauffement : jeu de la tague en chaîne 3) Division des équipes 4) Jeu de base 4 	Jeux 1) Début de leçon 2) Division des équipes 3) Jeu de base 4 	Jeux 1) Début de leçon 2) Division des équipes 3) Rassemblement des équipes pour définir les stratégies de jeu 4) Jeu de ballon-chasseur à 4 coins 5) Bilan de leçon	Leçon annulée à cause du manque d'eau potable à l'école	Sport/handball 1) Début de leçon 2) Échauffement : jeu de ballon-chasseur fou 3) Division des équipes 4) Matches de handball 5) Bilan de leçon 	Sport/handball 1) Début de leçon 2) Échauffement : jeu de la tague en chaîne 3) Division des équipes 4) Matches de handball

L6 (filmée)	L7 (filmée)	L8 (filmée)	L9 (filmée)		L10 (filmée)	L11 (filmée)
Sport/athlétisme 1) Début de leçon 2) Division des équipes 3) Course de relais 4) Variation de la course de relais 5) Bilan de pratique 3) Saut en longueur collectif 4) Lancement de poids collectif 5) Comptage des points des équipes	Sport/soccer 1) Début de leçon 2) Division des équipes 3) Matches de soccer 	Sport/soccer 1) Division des équipes 2) Matches de soccer Les élèves ont fait la leçon sans la présence de l'E4, car il était dans un championnat sportif avec l'équipe de l'école. Mais il a livré les consignes pour la leçon au début de la journée.	Sport/volleyball 1) Début de leçon 2) Division des équipes 3) Deviner les positions des joueurs 4) Matches de volleyball 	Journée de formation continue à l'école Leçon annulée	Sport/volleyball 1) Début de leçon 2) Échauffement : jeu de ballon-chasseur fou 3) Division des équipes 4) Deviner les positions des joueurs 4) Matches de volleyball	Jeux 1) Début de leçon 2) Division des équipes 3) Jeu de base 4 4) Rassemblement des équipes pour définir les stratégies de jeu 5) Jeu de ballon-chasseur à 4 coins

Dans les séances de l'E1 (tableau 117), nous remarquons la continuation du contenu des jeux coopératifs entre la L3 et L4, mais les pratiques étaient différentes. Le jeu de champs de mines a été une activité suspendue dans la L4, mais l'E1 l'a faite dans la leçon suivante. Nous notons aussi l'occurrence de trois activités ajoutées qui n'étaient pas planifiées dans L1 et L7. Le manque de temps a été la raison des activités suspendues dans ses leçons (L1 et L3) ou le caractère nouveau des pratiques, qui a provoqué des activités contrariées (L4 et L6), car c'était la première fois que l'E1 faisait ces pratiques avec ses élèves.

À son tour, dans les leçons de l'E2 (tableau 118), on remarque plus de continuité entre les pratiques d'une leçon à l'autre (N=4). Nous notons aussi certaines activités suspendues ou empêchées soit à cause de la pluie (L2), du décalage de temps de construction de la pétéca entre les élèves de l'E2 et l'E3 dans une séance conjointe (L3, données de l'autoconfrontation), du manque de matériel (L5) ou du petit nombre d'élèves en classe (L6). Enfin, nous observons aussi certaines pratiques ajoutées lors de ses leçons (L1 et L5).

Concernant les leçons de l'E3 (tableau 119), nous notons qu'elle a abordé deux contenus pendant la période de la recherche sur le terrain, les jeux et la danse. Nous observons une continuité du contenu de la danse entre les L3 à L6 et une répétition du sous-thème hip-hop entre la L5 et la L6. En outre, nous remarquons deux activités empêchées, soit à cause d'une erreur de procédure de l'E3, qui a invité un garçon à danser et qui était trop gêné (L4, données issues de l'autoconfrontation), soit à cause du manque de matériel (L7). Dans les leçons L2, L4 et L5 nous identifions cinq pratiques ou activités ajoutées par l'E3 qui n'étaient pas prévues dans sa planification. Ces pratiques ont été ajoutées soit par l'initiative des élèves (L2 et L4) ou par l'initiative de l'E3. Sa proposition pour la L5 était une séance plus ouverte ou moins directive (données de l'autoconfrontation).

Par rapport aux leçons de l'E4 (tableau 120), nous remarquons une répétition des sous-thèmes de jeux (L1 et L2), de handball (L3 et L4), de soccer (L7 et L8) et de volleyball (L9 et L10). Il n'y a pas d'activités suspendues, contrariés ou empêchées dans ses séances. Il convient de noter qu'il utilise toujours son répertoire d'activités, avec des pratiques déjà testées, donc il n'y a pas de nouveauté parmi les pratiques de l'E4. En ce sens, la répétition des pratiques permet

le raffinement et le perfectionnement des pratiques pour ses élèves. Un fait curieux qui a eu lieu lors des séances de l'E4 est que dans la L8, les élèves avaient le terrain sportif à eux seuls. C'était une journée où l'E4 était absent, car il participait à un championnat sportif avec l'équipe de l'école. Cependant, au début de cette journée, il est allé en classe pour donner à ses élèves de 6^e année les consignes pour la séance. La directrice a apporté le ballon de soccer et les gilets aux élèves sur le terrain sportif. Ils se sont organisés par eux-mêmes et la leçon a été réalisée. Cela démontre que sa prescription aux élèves est forte.

Notons maintenant, dans le tableau 121 suivant, les contenus (en gras) et les thèmes abordés par les enseignants lors de la recherche sur le terrain, selon une perspective comparative.

Tableau 121 - Les contenus et les pratiques dans les leçons observées

Leçon	E1	E2	E3	E4
L1	Gymnastique - Corde à sauter - Activité d'équilibre	Jeux - Jeu de « pétéca » - Corde à sauter - « Corre-cotia » - Tirs au but (soccer)	Jeux - Jeu de capture le drapeau - Jeu de « taco »	Jeux - Jeu de la tague en chaîne - Jeu de base 4
L2	Jeux (coopératifs) - Jeux coopératifs - Activités libres	Jeux - Jeu de « pétéca » et variations - Jeu du silence	Jeux - Correction d'un test - Confection et jeu de « pétéca »	Jeux - Jeu de base 4
L3	Jeux - Jeu coopératif - Volleyball avec des morceaux de tissu	Jeux et Danse - Confection et jeu de « pétéca » - Danse en cercle	Danse - Danse en cercle Sport : soccer	Jeux - Ballon-chasseur à 4 coins
L4	Jeux - Champs de mines - Activités libres	Jeux - Ballon-chasseur et variations du jeu	Danse : Expression corp. Jeux - « Taco » et trois coupes	Sport - Ballon-chasseur - Handball
L5	Jeux - Jeux d'attaque et défense	Jeux - Ballon-chasseur - Capturer le drapeau	Danse - Danse hip-hop	Sport - Jeu de la tague - Handball
L6	Jeux - Jeux sensoriels pour les cinq sens - Activités libres	Jeux - Jeu de la tague - Soccer et variations - Capturer le drapeau	Danse - Danse hip-hop Jeu - Jeu de « pétéca »	Sport - Athlétisme
L7	Jeux - Activités motrices - Jeux de poursuite		Jeux - Histoire de la « pétéca » - Jeu de base 4 Sport : Soccer	Sport - Soccer
L8				Sport / Soccer
L9				Sport / Volleyball
L10				Sport / Volleyball
L11				Jeux / Base 4 et ballon-chasseur

En analysant l'ensemble des tableaux, nous remarquons qu'au fil du temps observé, le contenu le plus enseigné, parmi tous les enseignants, a été les jeux, surtout pour la 4^e année (E1 et E2). En outre, au-delà de ce contenu, les enseignants de la 6^e année ont abordé les danses (E3) et les sports (E4). Nous observons aussi que la gymnastique a été enseignée une fois par l'E1. Nous notons finalement que l'E3 aborde deux contenus différents dans une même séance (voir L3, L4, L6 et L7).

Qui plus est, tous les enseignants ont établi des routines d'enseignement; il existe une partie initiale (le début de leçon), les activités principales (les pratiques) et une partie finale (bilan), à l'exception de l'E2, qui ne fait pas de partie finale dans ses séances. Cependant, chacun établit sa propre manière d'organiser et de développer ses routines. D'ailleurs, nous notons qu'il y a des activités qui sont réalisées seulement quand le temps nécessaire est disponible; quand ce n'est pas le cas, ces activités sont supprimées.

Examinons, dans le prochain tableau 122, une synthèse des routines observées dans les leçons des enseignants.

Tableau 122 - Les routines dans les leçons des enseignants

	E1	E2	E3	E4
Début de leçon	- Accueil - Roue de conversation - Division des équipes*	- Accueil et prise de présence - Bilan de la leçon antérieure - Théorie* et explications - Division des équipes	- Accueil et prise de présence - Théorie, lecture de textes et exercices théoriques* - Explications - Division des équipes	- Accueil - Roue de conversation - Échauffement* - Division des équipes
Corps de leçon	- Explication collective des pratiques - Activités pratiques - Supervision - Temps libre*	- Explication collective des pratiques - Activités pratiques - Supervision	- Explication collective des pratiques - Activités pratiques - Supervision - Soccer*	- Explication collective des pratiques - Activités pratiques - Supervision
Fin de leçon	- Théorie - Bilan de la leçon - Prise de présence	N'existe pas	- Bilan de la leçon*	- Bilan de la leçon* - Prise de présence - Évaluation.

* Ces activités sont variables : elles peuvent être développées ou non; cela dépend du temps disponible ou d'autres facteurs contextuels.

Comme on peut le voir en observant ce tableau, il semble y avoir une influence du contexte scolaire et des croyances ou conceptions ou même de la personnalité des enseignants

dans les routines établies. Par exemple, les enseignants E1, E2 et E3 animent des séances doubles de 1h45 et 2h respectivement. Dans cet espace-temps, elles développent des exercices ou des tâches théoriques, comme : écrire la matière au tableau pour que les élèves copient, lisent ou produisent des textes, confectionnent des jouets en salle de classe, etc. Les facteurs sont le temps de la séance, le fait de partager le terrain sportif avec d'autres groupes ou la valorisation de la théorie en ÉP. À son tour, les leçons de l'E4 sont toujours pratiques, bien qu'il transmette des informations théoriques au début du cours ou encore des bilans de pratiques ou de leçon. Néanmoins, l'aspect théorique est toujours abordé sur le terrain sportif.

De plus, nous observons que l'établissement des routines pour l'E2 et l'E3 est plus difficile parce qu'elles partagent le terrain sportif avec autres enseignants et groupes d'élèves. Enfin, certains auteurs soulignent que les routines d'enseignement sont plus présentes chez les enseignants expérimentés et que les novices ont de la difficulté à établir leur routine. Cependant, nous remarquons que l'E1, qui est novice, a des routines très bien structurées. Mais comme elle nous a dit (voir la section 4.4.3 sur la personnalité et l'image de soi en tant qu'enseignant), l'une des caractéristiques de sa personnalité est d'être très méthodique.

5.3 Le curriculum enseigné en 2015 et perspectives pour 2016

Cette section présente les jugements des enseignants par rapport au curriculum enseigné en 2015 et les perspectives pour l'année scolaire 2016. Comme nous l'avons vu auparavant dans le chapitre du cadre théorique, la phase d'évaluation du travail curriculaire fournit des indices pour l'ajustement des tâches. Elle comprend aussi les différents jugements que l'enseignant porte sur sa pratique avec les élèves, en visant à apporter des ajustements mineurs à la planification afin de l'adapter et, au besoin, la transformer en fonction du curriculum réel. Cette phase est essentielle en fin d'année, période à laquelle l'enseignant fait le bilan de son travail et fait des projections pour l'année suivante, exprimant peut-être un désir de rénovation (Tardif et Lessard, 1999).

En ce sens, concernant le curriculum enseigné en éducation physique en 2015, l'E1 soutient qu'elle est très méthodique et cherche à réaliser ses leçons en accord avec sa

planification. Ainsi, comme on l'observe dans l'extrait ci-après, elle affirme qu'elle a réussi à boucler tout ce qu'elle avait prévu pour l'année scolaire 2015 :

Alors, je crois que tout ce que j'ai planifié avec eux, je suis parvenu à l'atteindre. J'ai même été surprise par la réceptivité [par rapport aux contenus] de certains groupes. Pour certains contenus, je pensais que les élèves seraient difficiles et réticents. Par exemple, dans la session où l'on a enseigné des activités rythmiques [contenu de danse], ils ont dit : « Il n'y aura pas de ballon, il n'y aura pas de jeu? » Je leur ai dit : « Calmez-vous, allons expérimenter, (...), si vous n'aimez pas les activités, on arrête et vous aurez plus de temps pour les activités libres! » Mais quand ils aiment [les activités], ils s'engagent et veulent continuer (**entrevue 2, E1**).

Cependant, elle souligne que l'enseignant doit dialoguer, négocier et convaincre les élèves. S'il veut imposer, il y aura probablement de la résistance de leur part. D'ailleurs, selon l'E1, elle a couvert tous les contenus du curriculum, excluant ceux du sport qu'elle n'enseigne pas de façon approfondie. Elle explique à ses élèves qu'ils auront une introduction aux sports à partir de la 5^e année et qu'à partir de la 6^e, il y aura beaucoup plus de contenus spécifiquement sportifs. Cependant, dans ses cours, elle aborde certaines activités qui préparent les élèves à l'apprentissage des sports, mais l'objectif principal est qu'ils s'amuse : les règles officielles, les fondements techniques et tactiques des sports ne seront enseignés que plus tard.

Quant à elle, l'E2 soutient, par rapport aux contenus des connaissances sur le corps, qu'elle a mené quelques activités comme la présentation d'une vidéo et du squelette humain. Les élèves ont trouvé ces activités très intéressantes et se sentaient curieux. Depuis, elle a proposé des activités de peinture et de découpage des parties du corps humain. Elle a trouvé ces leçons bien intéressantes. Par rapport aux contenus des jeux, elle a abordé les jeux musicaux de roue, les jeux populaires, compétitifs et coopératifs, puis la fabrication de quelques jouets. Cependant, elle n'a pas entièrement couvert les contenus relatifs aux jeux de société, considérant qu'il manque parfois certaines pièces des jeux dans le matériel disponible.

Concernant la gymnastique, elle a enseigné stratégiquement ce contenu à la 4^e session. Regardons ses propres dires :

Une stratégie que j'utilise est d'enseigner la gymnastique à la 4^e session. (...), parce que quand arrive la 4^e session, les élèves sont de plus en plus fatigués et parfois ils ne veulent

plus aller sur le terrain sportif. Et la gymnastique implique des objets ou des éléments comme la corde, le ballon, l'arceau, le ruban, le tapis, la musique, donc elle apporte des nouveautés. Tu mets une chanson et ils [les élèves] sont euphoriques et participent. Alors, j'aime aborder la gymnastique à la fin parce que l'enthousiasme revient chez les élèves **(entrevue 2, E2)**.

Par contre, elle éprouve beaucoup de difficulté avec les contenus relatifs à la danse, mais, malgré cela, elle a abordé les danses populaires et la danse en cercle avec l'E3. En ce qui concerne l'enseignement des sports, elle affirme ne pas avoir eu le temps d'aborder ce contenu, comme celui de la lutte, pour les raisons suivantes :

Dans la formation continue, j'ai vu quelques activités [de luttes] qui peuvent être appliquées. Mais je ne maîtrise pas ce contenu. On aborde les contenus de jeux, de gymnastique, de danse et de sport et on enlève toujours ce contenu; il n'est pas enseigné **(entrevue 2, E2)**.

Pour sa part, l'E3 a réussi à enseigner les contenus des connaissances sur le corps lors de la première session : par exemple, les parties du corps, les systèmes osseux, musculaire, respiratoire et circulatoire, ainsi que l'hygiène, la santé et la nutrition, le schéma corporel et la perception sensorielle. Concernant les jeux, l'E3 a abordé les jeux de « pétéca », de « taco », les jeux compétitifs comme la capture du drapeau, les jeux pré-sportifs comme le ballon-chasseur, la base 4 puis les jeux de société. Par rapport à la gymnastique, elle a abordé les mouvements locomoteurs, stabilisateurs et de manipulation, avec les éléments de base de la gymnastique. Ensuite, les élèves ont effectué des séquences chorégraphiques.

Concernant la danse, l'E3 a dit que :

En danse, [j'ai abordé les] danses folkloriques et culturelles (...) à l'époque de l'anniversaire de Cuiabá, avec la danse « siriri ». (...), à l'époque de la fête de Saint-Jean, on aborde beaucoup de danses, le genre « sertanejo » qui sont des danses actuelles. Elles sont aussi locales, provenant des régions brésiliennes, et sont populaires. Nous avons fait la « quadrilha », qui est typique de la fête de Saint-Jean³⁴. Et nous n'avons pas fait de danse afro-brésilienne. Pour les sports, c'est ce qu'on est en train d'enseigner maintenant. J'ai déjà enseigné le volleyball et le basketball. Tu vois qu'il n'existe pas de luttes ici,

³⁴ Les fêtes « juninas » ou de St-Jean sont très traditionnelles au Brésil. Elles célèbrent la récolte dans le milieu rural. Il y a des vêtements, des décorations, des danses comme la « quadrilha », similaire à la quadrille québécoise des fêtes du jour de l'an) et des plats typiques de la campagne.

n'est-ce pas? (Rires). (...). C'est parce que les luttes sont dans la 4^e session; je ne l'ai pas abordé encore, mais je vais le faire. J'ai vu la vidéo d'escrime [sur le groupe des enseignants au Facebook] et j'ai trouvé ça très intéressant. Alors, je vais essayer d'en faire cette semaine! (**entrevue 2, E3**).

Quant à l'E4, il souligne que tous les sports qu'il enseigne à l'école ressemblent aux sports fédéraux, mais qu'il en fait des adaptations qui permettent de les transformer en jeux. Il maîtrise très bien ce contenu et aime l'enseigner. Cependant, il n'enseigne pas les luttes, mais un autre enseignant de l'école est spécialisé en judo. Il admet qu'il éprouve beaucoup de difficulté avec la danse : « Je danse comme un pied! », dit-il. Par contre, dans une session de l'année scolaire, il invite les élèves les plus performants qui maîtrisent bien la danse à créer des chorégraphies et à faire des présentations dans les olympiades de l'école. Alors, pendant au moins un mois ou deux, les élèves expérimentent ce contenu.

L'É4 enseigne surtout les jeux de société quand il y a de la pluie, quand il fait froid ou quand l'air est très sec; c'est comme un « joker » dans le jeu de cartes. La gymnastique est abordée lors des leçons d'athlétisme, car il y a des sauts, des courses et des lancers de poids, mais le tout est toujours présenté de façon adaptée à la réalité scolaire. Concernant les connaissances sur le corps, il a dit que :

L'année passée, on a travaillé plus grâce au projet « FIFA plus pour la santé ». Mais l'année passée, c'était un peu différent, mais en général on aborde [ce contenu] en parallèle, quand l'occasion survient de parler de quelque chose à ce sujet, on en parle [au moment] des étirements. Je leur demande de retransmettre les informations à leurs parents, on donne des exemples d'étirements. Et dans le cours qui suit, on demande : « Qui a réussi à faire le travail avec ses parents? Comment ça a été? Leur avez-vous expliqué qu'il est important de marcher au moins 30 minutes? » (...) (**entrevue 2, E4**).

Qui plus est, selon l'E4, les critères de choix de la plupart des contenus sont le goût et l'intérêt des élèves. Il propose des activités, par exemple le jeu de base 4 qu'il a présenté aux élèves en 2001, qui deviennent ensuite des activités fixes en éducation physique lorsqu'elles remportent du succès auprès des élèves. En 2014, il a introduit le handball : les élèves ont aimé, ce qui lui a permis par la suite de mettre ce jeu dans son répertoire d'activités et sa planification.

Finalement, nous synthétisons, dans le tableau 123 suivant, le curriculum enseigné en 2015 par les enseignants participant à notre recherche :

Tableau 123 - Le curriculum enseigné par les enseignants en 2015

	E1	E2	E3	E4
Contenus du curriculum	4^e année	4^e année	6^e année	6^e année
<i>Jeux</i>	Oui	Oui	Oui	Oui
<i>Sports</i>	Non	Non	Peu	Oui
<i>Danses</i>	Oui	Peu, avec l'aide de l'E3	Oui	Non, mais les élèves font des chorégraphies
<i>Gymnastiques</i>	Oui	Peu	Oui	Peu
<i>Luttes</i>	Oui	Non	Intention	Non
<i>Connaissances sur le corps</i>	Oui	Peu	Oui	Indirectement

Pour l'année 2016, l'E1 envisage de continuer son travail en suivant la même ligne pédagogique que celle de 2015. Cependant, elle considère très important de bien identifier les connaissances que les élèves apportent avec eux à l'école, leurs expériences antérieures en éducation physique, leurs répertoires moteurs ainsi que leurs difficultés. Elle souhaite enseigner de nouveaux contenus et activités, mais aussi travailler les connaissances de base, considérant que les élèves arrivent parfois dans sa classe sans bien les maîtriser. En outre, l'E1 envisage que les rencontres de formation continuent :

J'espère que notre formation continuera, car elle est essentielle pour avoir une même ligne pédagogique, pour que tous [les enseignants] aillent dans la même direction. Nous avons le livre du CMÉP, qui est un excellent gain : il est comme un point de repère et essaie de standardiser l'ÉP, de travailler et de « parler la même langue ». Parce que si nous avons le livre didactique de l'ÉP [pour les élèves], comme il existe dans d'autres régions du Brésil, lequel définit ce qui sera abordé à chaque session, nous avons le nôtre [livre], mais il laisse [la définition de contenus par sessions] à notre discrétion. C'est nous qui élaborons les contenus en accord avec l'école, selon nos besoins, ce qu'on va travailler dans la 1^{re} session, dans la 2^e, dans la 3^e et dans la 4^e, alors ces échanges [dans la formation continue] sont intéressants (**entrevue 2, E1**).

Pour sa part, en 2016, l'E2 enseignera à de nouveaux groupes, soit aux classes du 1^{er} cycle (1^{re}, 2^e et 3^e années) de son école. Elle aime travailler avec cette catégorie d'âge, parce qu'ils n'ont pas l'exubérance des élèves du préscolaire mais sont tout de même engagés dans toutes les activités proposées. De plus, elle juge qu'il est plus facile de constater et d'observer l'évolution de leur apprentissage. Pour l'année 2016, son intention est d'évaluer les élèves plus en détail, quotidiennement, et d'observer et de détecter leurs difficultés. Concernant les contenus :

On est en train de discuter avec les enseignants d'ÉP. Il existe une proposition de distribuer les contenus de danse et de gymnastique dans les quatre sessions de l'année. Cependant, ma suggestion est d'enseigner la gymnastique dans la 4^e session, au moins pour les groupes du 1^{er} cycle, afin de motiver davantage les élèves à la fin de l'année scolaire. Les contenus de luttes et de danse ne sont pas consignés [dans planification pour 2016] (**entrevue 2, E2**).

En 2016, l'E3 souhaite quant à elle améliorer certaines choses qui ont plus ou moins bien fonctionné en 2015, mais elle ne se met pas trop pression à cet égard, par exemple : quelques activités menées lors des olympiades de l'école ou dans le cadre de l'apprentissage de certains contenus. D'ailleurs, elle pense que les contenus de gymnastique et de connaissances sur le corps doivent être enseignés dans la 1^{re} session de l'année scolaire, car, selon ses propos, ils permettent l'acquisition de fondements pour d'autres contenus.

Parce qu'il [le contenu de la gymnastique] a certains éléments corporels qu'on peut exploiter au début de l'année, peut-être qu'il faudrait aborder les connaissances sur le corps et la gymnastique dans la 1^{re} session. J'aime bien noter ce qui s'est plus ou moins bien déroulé en cours d'année afin de l'améliorer durant l'année suivante. (...) l'exigence qu'on a d'essayer de s'améliorer, si bien que le temps passe et on devient plus fatigué, mais il y a toujours des défis à surmonter. Donc, il faut essayer d'évoluer professionnellement (**entrevue 2, E3**).

L'E4 souligne qu'en 2016, son école fermera la classe de 8^e année, et celle de 7^e année en 2017. Il se sent triste par rapport à ces changements, parce qu'il croit que l'école fait un travail intéressant avec ces classes. Malgré cela, selon lui :

Mes attentes sont toujours élevées : c'est d'arriver à l'école et m'engager à 100% avec les élèves afin qu'ils soient engagés et, aussi, heureux. (...) je trouve qu'on doit être dur et doux! Dur au niveau disciplinaire quand un élève manque de respect, mais toujours plus doux que dur! Travailler avec plaisir, parce que l'ÉP favorise ce contact et ce type de rapport. Alors, je trouve essentiel d'être heureux [au travail], malgré la faible rémunération! (Rires). Quand tu arrives et travailles avec joie, les élèves se sentent heureux aussi. Donc, les attentes pour l'année prochaine c'est de commencer 100% heureux et de promouvoir des activités aux élèves en respectant leur propre travail et efforts (**entrevue 2, E4**).

Nous venons ainsi de présenter le curriculum enseigné dans les classes de 4^e (E1 et E2) et de 6^e (E3 et E4) lors de l'année scolaire 2015 et les perspectives d'enseignement pour l'année scolaire 2016. Par la suite, dans la prochaine section, nous présentons la synthèse du chapitre.

5.4 Synthèse du chapitre

Ce chapitre était dédié à la présentation du travail curriculaire des enseignants. Nous l'avons divisé en trois sections principales : 1) la planification des enseignants, 2) l'enseignement en classe (les dialogues professionnels, les styles personnels des enseignants et les leçons dans le temps) et, finalement, 3) le curriculum enseigné en 2015 et les perspectives pour 2016. Dans les pages suivantes, nous présenterons un résumé des principaux résultats.

Le travail curriculaire : la planification de l'enseignement

Concernant l'opinion des enseignants par rapport à la planification, les enseignants E1, E2 et E3 la trouvent importante, puisqu'elle aide à orienter l'enseignement, travailler en sécurité en diminuant le stress et finalement ajouter de la nouveauté dans l'enseignement. À son tour, l'E4 trouve que la planification est plus importante pour les enseignants novices, il considère que sa façon de planifier (répertoire d'activités) est plus efficace. Par ailleurs, l'E2 et lui considèrent la planification comme étant trop bureaucratique. Tous les enseignants font des adaptations dans leurs planifications à cause des facteurs météorologiques, des événements scolaires imprévus ou de la réception des élèves par rapport aux contenus et activités (résistances, difficultés d'apprentissage, etc.).

Par rapport à la durée des séances, l'usage et le partage des espaces et le matériel pédagogique, le tableau 124 synthétise ces facteurs sur la planification des enseignants.

Tableau 124 – La durée des leçons, les espaces et le matériel pédagogique

	E1	E2	E3	E4
Durée de la leçon	1h45 1 fois par semaine	2h 1 fois par semaine	2h 1 fois par semaine	45 minutes 2 fois par semaine
Espaces	Terrain de sport, salle de classe et autres	Salle de classe, terrain de sport et autres	Salle de classe, terrain de sport et autres	Terrain de sport
Partage des espaces	Oui et non Pigeons (oiseaux)	Oui, 2 ou 3 groupes	Oui, 2 ou 3 groupes	Non
Matériel pédagogique	Assez disponible, mais elle les achète et les construit aussi	Très peu, elle les construit avec les élèves	Très peu, elle les construit avec les élèves	Assez disponible

Concernant la planification à long terme des enseignants, ils ont une structure semblable. Les éléments communs sont : les objectifs (ou droits d'apprentissage/capacités), les contenus, la méthodologie, le matériel pédagogique et les références bibliographiques. Dans le tableau 125 ici-bas, nous présentons une synthèse des caractéristiques de la planification des enseignants.

Tableau 125 - Caractéristiques de la planification des enseignants

	E1	E2	E3	E4
<i>Plan annuel</i>	Oui	Oui	Oui	Oui
<i>Thème générateur interdisciplinaire</i>	Oui	Oui	Oui	Non
<i>Contenus</i>	Une liste de contenus, mais pas très détaillée comme au CMÉP	La même sous-division des contenus que le CMÉP	La même sous-division des contenus que le CMÉP	Une liste d'activités qu'il suit
<i>Objectifs</i>	Les mêmes objectifs que le CMÉP, mais elle ajoute des objectifs personnalisés	Les mêmes objectifs que le CMÉP	Les mêmes objectifs que le CMÉP	Les objectifs similaires à ceux du CMÉP, mais il ajoute des objectifs personnalisés
<i>Type de prescription</i>	Multi-prescription d'objectifs	Objectifs adressés aux élèves	Objectifs adressés aux élèves	Objectifs adressés aux élèves, mais il y a des objectifs adressés à lui-même
<i>Procédures méthodologiques</i>	Très détaillée et appuyée sur des routines	Très simple	Très simple	Adapté à chaque contenu ou pratique
<i>Références bibliographiques</i>	Ne présente pas de références	CMÉP et Paramètres curriculaires nationaux	CMÉP et Paramètres curriculaires nationaux	CMÉP et Paramètres curriculaires nationaux et autres livres d'ÉP
<i>Plan de session</i>	Oui, avec une sous-division des contenus	Oui, avec une sous-division des contenus	Oui, avec une sous-division des contenus	Répertoire d'activités
<i>Plan à court terme</i>	Hebdomadaire Un plan simple, mais qui comprend	Bimensuel Un plan plus détaillé, mais qui ne	Bimensuel Un plan plus détaillé, mais qui ne	Il n'en fait pas

	tous les éléments nécessaires pour la leçon	spécifie pas les pratiques de chaque séance	spécifie pas les pratiques de chaque séance	
--	---	---	---	--

Nous avons constaté que, dans les planifications l'E2 et l'E3, les contenus et les objectifs sont utilisés davantage en conformité avec le CMÉP. L'E1 et l'E4 planifient également leur enseignement en s'appuyant sur le CMÉP, mais l'utilisent avec plus de liberté, en organisant les contenus et les objectifs à leur façon. Concernant les types de prescriptions, dans la planification de l'E1, il y a une multi-prescription d'objectifs. Dans les objectifs d'enseignement de l'E2 et l'E3, les objectifs sont adressés aux élèves et, dans le plan de l'E4, les objectifs sont adressés aux élèves, mais aussi à lui-même.

Par rapport aux procédures méthodologiques des plans, il s'agit d'autoprescriptions aux enseignants sur comment enseigner ou conduire leurs séances. La description de ces procédures est très détaillée et s'appuie sur des routines dans le cas de l'E1. Elle est écrite de manière plus simple dans les cas de l'E2 et l'E3 et elle est détaillée selon la spécificité de chaque contenu dans le cas de l'E4. Or, nous avons remarqué que le CMÉP n'est pas la seule référence dans les planifications des enseignants : les Paramètres curriculaires nationaux sont un autre outil qui guide leurs plans dans les cas de l'E2, l'E3 et l'E4. L'E4 utilise aussi d'autres livres de l'ÉP brésilienne qui contiennent des approches pédagogiques diverses : le développement moteur, la pédagogie critique, la pédagogie culturelle et multiculturelle.

L'E1, l'E2 et l'E3 élaborent leurs plans de session avec une sous-division de contenus, mais l'E4 ne fait pas ce type de planification. De fait, il utilise plutôt son répertoire d'activités qui est une liste de contenus ou de pratiques. Ces pratiques correspondent aux olympiades qui a lieu au mois d'octobre. L'influence du contexte scolaire sur la planification des enseignants est plus évidente dans les plans annuels et de session de l'E1, l'E2 et l'E3, dans la partie sur les thèmes générateurs interdisciplinaires. Cette influence est un peu plus subtile dans le cas de l'E4, parce qu'il développe son approche d'ÉP en visant la participation des élèves aux olympiades, un projet spécial de l'école.

Enfin, par rapport à la planification à court terme, l'E1 fait un plan hebdomadaire, avec une structure très simple, mais qui contient tous les éléments nécessaires à ses cours. L'E2 et

l'E3, quant à elles, font un plan bimensuel. Leurs plans sont plus détaillés, mais il n'y a pas de division des activités ou des pratiques qu'elles vont développer à chaque séance. Il convient de noter que cette planification bimensuelle couvre une période de deux semaines et deux séances. Par ailleurs, il existe une influence des Paramètres curriculaires nationaux (PCN) sur ces planifications lorsqu'elles présentent une sous-division de contenus conceptuels, procéduraux et attitudeux, tel qu'indiqué dans les PCN. Enfin, l'E4 ne fait pas ce type de planification.

Le travail curriculaire en salle de classe

Nous venons de présenter la synthèse de la phase de planification du travail curriculaire des enseignants. Maintenant, nous abordons la phase d'enseignement en classe des quatre enseignants participants à la recherche selon une perspective comparative.

En ce qui a trait à l'enseignement des sports, nous constatons que l'E1 et l'E3 font des matchs de futsal (soccer à 5 joueurs) avec leurs élèves de temps en temps comme une récompense pour le bon fonctionnement de la leçon. Elles considèrent que leurs façons de faire le jeu de soccer est plus récréative et non systématisée. En outre, nous avons remarqué quelques conflits entre filles et garçons lors des matchs de soccer dans les séances de l'E3. Dans sa manière de jouer au futsal, aucune adaptation des règles n'a eu lieu pour équilibrer les forces entre les filles et les garçons. Quant à lui, l'E4 a été l'enseignant qui le plus enseigné le contenu sportif. Il faisait toujours des adaptations dans les règles pour intégrer ces sports au contexte éducationnel, les pratiques étaient déjà connues des élèves, ses leçons étaient très compétitives, mais la division des équipes était équilibrée par rapport aux différences de genre et au choix des membres et les règles étaient modifiées en faveur des filles, en constituant une discrimination inversée, dans une logique d'équité et enfin, la stratégie des équipes occupait une place importante dans son enseignement.

Par rapport à l'enseignement des danses, nous avons analysé les séances de l'E3. Nous notons qu'elle a utilisé différentes stratégies d'enseignement comme : chorographies pré-faites, apport de chansons des élèves selon leurs goûts, exercices d'étirement, d'expression corporelle et de rythme, discussions sur la danse avant, pendant ou après les pratiques, construction des

chorégraphies avec les élèves, défis de danse hip-hop et acrobaties. L'E3 préfère enseigner selon l'approche de la danse créative et l'improvisation. Cependant, cette façon d'enseigner la danse, caractérisée par une approche plus flexible, fait en sorte que des comportements perturbateurs sont plus propices.

Le contenu des jeux, quant à lui, a été le plus enseigné lors de la période de la recherche. Nous notons que l'E1 diversifiait davantage les pratiques et cherchait à apporter de la nouveauté aux élèves. Cependant, malgré ses bonnes intentions, ses élèves ont éprouvé certaines difficultés lors des pratiques. De plus, cette enseignante conférait une place importante à la théorie dans ses leçons et cherchait toujours à expliquer les contenus à ses élèves et à renforcer les règles et les bons comportements. À son tour, l'E2 cherchait à construire les règles du jeu avec ses élèves, à travers un jeu de questions-réponses pour définir ou modifier la dynamique du jeu. En outre, comme son groupe était peu nombreux, elle avertissait parfois les élèves des autres groupes pour qu'ils ne dérangent pas sa leçon ou encore les invitait à se joindre à eux pour que le jeu devienne plus compétitif et attirant. L'E3, à son tour, expliquait les règles des jeux en salle de classe en utilisant le tableau. Certaines pratiques avaient un faible taux de participation (jeu de taco), faisant en sorte que les élèves jouaient à un jeu non prévu en parallèle. D'un autre côté, il y a eu des cas (le jeu de pétéca) où il y avait beaucoup d'élèves par équipe, ce qui rendait difficile la participation effective de tout le monde. Enfin, l'E4 utilisait presque toujours des jeux pour faire l'échauffement lors de ses séances. Deux jeux étaient abordés plus en profondeur : le jeu de base 4 et le jeu de ballon-chasseur à quatre coins. Ces jeux étaient très dynamiques et compétitifs et exigeaient beaucoup de stratégie et de travail d'équipe. L'E4 adaptait aussi les règles pour équilibrer les forces entre les filles et les garçons.

Enfin, pendant la description et l'analyse des épisodes de l'enseignement en salle de classe, nous avons mis en évidence différents concepts issus de la clinique de l'activité. Par exemple, les raisons d'agir, les appréciations et les indicateurs d'auto-affectations des acteurs, les activités empêchées ou contrariées, la création de nouveaux buts, soit au cours de l'action ou après le visionnement des vidéos, la recherche de l'efficacité et l'orientation de l'activité tournées vers l'enseignant lui-même ou vers l'objet de travail, c'est-à-dire les élèves et leur apprentissage

ou l'organisation de la classe, l'expansion du pouvoir d'agir, les dilemmes d'enseignement, la catachrèse ou l'attribution de nouvelles fonctions aux outils et à leur usage détourné et inventif.

Les dialogues professionnels

Dans ce chapitre, nous avons présenté les dialogues professionnels lors de l'autoconfrontation croisée avec les quatre enseignants. Ces dialogues portaient sur les débats à propos des situations d'enseignement du contenu des jeux, comme : la façon de faire le début de leçon (dans la salle de classe ou au terrain sportif), l'adaptation des règles au cours de l'action du jeu, l'enseignement de la théorie ; l'enseignement des valeurs, les arrêts pour discuter des règles et les adapter, la procédure d'attacher les mains de l'une des équipes lors du soccer en duo ; l'usage du tableau pour expliquer les règles du jeu, la manière de jouer le jeu de base 4 (lancer du ballon avec les mains); la division des équipes, la supervision de la pratique lors du jeu en renforçant les règles. Les enseignants ont eu l'occasion de présenter leurs façons de faire et d'enseigner, mais aussi d'être en contact avec d'autres façons d'enseigner les jeux à travers le visionnement des leçons de leurs pairs. Lors des dialogues, les enseignants ont fait des appréciations sur le travail de leurs pairs et ils ont donné des suggestions sur d'autres façons de faire. En ce sens, ils ont pu élargir leur *pouvoir d'agir* et leur *développement potentiel*.

Les leçons dans le temps

Les séances des enseignants au fil du temps présentent des suites de pratiques et des répétitions, des pratiques nouvelles et des activités empêchées, suspendues ou contrariées, mais aussi des pratiques qui sont ajoutées. Par exemple, dans les leçons de l'E1, nous remarquons la suite du contenu des jeux coopératifs, mais avec des pratiques différentes. Le jeu du champ de mines a été une activité suspendue, mais l'E1 l'a réalisée dans la leçon suivante. Nous notons aussi l'occurrence de trois activités ajoutées dans ses séances. Le manque de temps ou le caractère nouveau des pratiques ont créé des activités suspendues ou contrariées.

À son tour, dans les leçons de l'E2, nous avons remarqué plus de continuité entre les pratiques d'une leçon à l'autre. Nous notons aussi certaines activités suspendues ou empêchées

soit à cause de la pluie, du décalage de temps par rapport à la construction de la pétéca entre les élèves de l'E2 et l'E3 dans une séance conjointe, du manque de matériel ou du petit nombre d'élèves en classe. Enfin, nous observons aussi certaines pratiques ajoutées lors de ses leçons.

Concernant les leçons de l'E3, nous notons une continuité du contenu de la danse entre quatre séances et une répétition du sous-thème hip-hop sur deux leçons. En outre, il y a eu deux activités empêchées, soit à cause d'une erreur de procédure de l'E3 qui a invité un garçon trop gêné à venir danser à l'avant, soit à cause du manque de matériel. Dans trois leçons, nous identifions cinq pratiques ou activités ajoutées par l'E3 qui n'étaient pas prévues dans sa planification, soit de l'initiative des élèves ou de sa propre initiative.

Par rapport aux leçons de l'E4, nous constatons une répétition de thèmes dans une période de deux leçons pour les contenus de jeux, de handball, de soccer et de volleyball. Il n'y a pas eu d'activités suspendues, contrariés ou empêchées dans ses séances. Il convient de noter qu'il utilise toujours son répertoire d'activités, avec des pratiques répétées. Il n'y a donc aucune nouveauté parmi les pratiques de l'E4. En ce sens, la répétition des pratiques permet le raffinement et le perfectionnement des pratiques par ses élèves.

Nous remarquons que le contenu le plus enseigné, parmi tous les enseignants au fil du temps observé, était les jeux, surtout pour la 4^e année (E1 et E2). En outre, au-delà de ce contenu, les enseignants de la 6^e année ont abordé les danses (E3) et les sports (E4). Nous observons aussi que la gymnastique a été enseignée une fois par l'E1. Nous notons finalement que l'E3 aborde deux contenus différents dans une même séance.

Le curriculum enseigné en 2015 et perspectives pour 2016

En bref, par rapport au curriculum enseigné, l'E1 a abordé tous les contenus prévus pour l'année scolaire, à l'exception du sport. L'E2 a surtout abordé les jeux, un peu de contenus de danse avec l'aide de l'E3 et un peu de gymnastique et de connaissances sur le corps. Par contre, elle n'a pas enseigné les contenus relatifs au sport et à la lutte. Pour sa part, l'E3 a abordé presque tous les contenus, mais peu de sport : elle avait aussi l'intention d'enseigner les luttes dans les

deux dernières semaines de l'année scolaire. Enfin, l'E4 a surtout enseigné les contenus sportifs et les jeux, puis un peu de gymnastique. Il n'a pas abordé les luttes et a enseigné indirectement les contenus de connaissances sur le corps. Pour la danse, il a demandé à ses élèves particulièrement compétents d'enseigner à leurs camarades.

Concernant les perspectives d'enseignement pour l'année scolaire 2016, l'E1 envisage de continuer son travail dans la même direction pédagogique. Elle veut enseigner de nouveaux contenus et activités, mais aussi travailler les connaissances de base. L'E2 a l'intention d'évaluer les élèves plus en détail, de les observer et de détecter leurs difficultés. Elle suggère que la gymnastique devrait être enseignée à la 4^e session de l'année scolaire. Par contre, les contenus de luttes et de danse ne sont pas prévus dans sa planification pour 2016. De son côté, l'E3 veut améliorer certaines choses ayant plus ou moins bien fonctionné en 2015 comme, par exemple, quelques activités des « Jeux olympiques » de l'école ou l'enseignement de certains contenus. Elle pense que la gymnastique et les connaissances sur le corps doivent être enseignées à la 1^{re} session, car elles représentent des préalables pour d'autres contenus. Enfin, l'E4 envisage de poursuivre la même approche pédagogique et de toujours travailler avec plaisir et joie.

VI. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons la discussion des résultats issus de l'analyse de données à la lumière de la documentation scientifique. Nous réfléchissons sur le curriculum prescrit et sur la formation continue en tant que références au travail des enseignants; sur les facteurs contextuels et personnels régissant le travail pédagogique des enseignants; et sur le travail curriculaire des enseignants en éducation physique, notamment la planification et l'enseignement en classe.

Nous cherchons à répondre à chacune des questions spécifiques de recherche, et ce, en ayant comme but de répondre à notre question générale : **comment les enseignants interprètent-ils et transforment-ils le curriculum prescrit d'éducation physique en salle de classe? Autrement dit, comment réalisent-ils le travail curriculaire?** Pour rendre compte de nos questions spécifiques, nous organisons ce chapitre en quatre sections. Dans un premier temps, nous discutons de la perception des enseignants à l'égard du curriculum prescrit et de la formation continue (Ob1). Par la suite, nous abordons et discutons de l'influence des facteurs contextuels et personnels sur le travail des enseignants (Ob2). Dans un troisième temps, nous nous attardons sur les résultats portant sur le travail curriculaire des enseignants en ÉP de Cuiabá participants à l'étude multi-cas (Ob3). S'ensuivra finalement la conclusion générale de la thèse.

6.1 La perception du curriculum prescrit et de la formation continue

Notre première question spécifique de recherche cherchait à connaître **quelle est la perception des enseignants à l'égard du curriculum prescrit et de la formation continue?** L'objectif spécifique lié à cette question visait à analyser la perception des enseignants par rapport au curriculum prescrit et à la formation continue (Ob1).

Rappelons que, dans le chapitre IV, nous avons abordé comment les enseignants en ÉP perçoivent le curriculum prescrit et la formation continue reçue afin d'implanter le CMÉP. Avant d'aborder ces résultats, il est important de revenir sur certaines caractéristiques de ce curriculum

prescrit. Nous avons mentionné que le CMÉP de Cuiabá aborde les six contenus : les jeux, la gymnastique, les danses, les connaissances sur le corps, les sports et les luttes, en trois niveaux d'enseignement : le préscolaire, de la 1^{re} à la 5^e année, et ensuite, de la 6^e à la 9^e année. À la fin du CMÉP, des grilles qui circonscrivent les objectifs et les critères d'évaluation pour chaque année scolaire sont présentées. Cependant, les objectifs du CMÉP sont très génériques; ils ne sont pas axés sur les contenus de l'ÉP (jeux, sports, danses, gymnastiques, etc.). Nous avons également remarqué que l'évaluation est présentée à travers des aspects que l'enseignant doit vérifier chez ses élèves.

Néanmoins, il n'existe pas d'indication précise sur *comment* évaluer. En outre, malgré qu'il existe quelques apports méthodologiques à l'intérieur des chapitres et dans les exemples de planification, les orientations méthodologiques du CMÉP sont presque absentes. Celles-ci nous mènent à penser que le CMÉP reste quelque peu ouvert, dans le sens évoqué par Daniellou (2002), c'est-à-dire un curriculum où il existe des « prescriptions infinies » d'objectifs et une « sous-prescription de moyens » pour les atteindre. En ce sens, des objectifs sont définis et des contenus sont établis dans ce curriculum sans que les moyens pour les atteindre soient précisés dans ce qui est prescrit.

En ce qui concerne la perception générale des enseignants par rapport au CMÉP de Cuiabá, nous constatons qu'elle est positive. Pour 82,19% des enseignants, il est avantageux d'enseigner conformément au CMÉP; 72,60% considèrent que, pour l'intérêt des élèves, il est avantageux de l'enseigner; et selon 91,8% d'entre eux, ce curriculum contribue à leur développement professionnel.

Ces résultats sont corroborés par d'autres recherches qui montrent que l'enthousiasme (McPhail, 2004; Thorburn, Amis, Ferry et Vardaman, 2011) des enseignants, leurs orientations de valeur (Pasco, Le Bot et Kermarrec, 2012), les croyances des enseignants (Curtner et Smith, 1999) ou leurs désirs d'amélioration (Oh, You, Kim et Craig, 2013) par rapport au nouveau curriculum sont des facteurs qui influent sur leur enseignement. En outre, la conviction que le changement curriculaire permettait un développement intéressant pour les élèves (Cothran, 2001; McPhail, 2004), qu'il suscitera l'intérêt des élèves par rapport au contenu à enseigner (Cothran,

McCaughtry, Kulinna et Martin, 2006) ou leurs préoccupations d'améliorer l'expérience des élèves (Thorburn, Amis, Ferry et Vardaman, 2011) sont aussi des facteurs importants pour que les enseignants adhèrent aux réformes et aux nouveaux curriculums. Par ailleurs, selon Ha, Lee, Chan et Sum (2004), le processus de mise en œuvre d'un curriculum contribue au développement des connaissances professionnelles des enseignants.

En ce qui a trait à l'appui de l'équipe scolaire dans la mise en œuvre du CMÉP. Nous constatons que 64,4% des enseignants font part de leurs préoccupations et doutes avec la coordination pédagogique et pratiquement 74% d'entre eux demandent conseil à leurs pairs d'ÉP ; quasiment 50% des enseignants affirment que la direction les appuie lorsqu'ils ont de la difficulté avec le CMÉP et 63% soulignent que la direction soutient l'importance de l'ÉP dans le curriculum scolaire. En ce sens, la collaboration entre les pairs est plus importante que l'appui de la coordination pédagogique dans le processus de mise en œuvre du curriculum. Nous supposons que puisque la coordination pédagogique n'a pas de formation spécifique en ÉP, les enseignants se sentent moins à l'aise d'échanger leurs doutes avec eux et davantage avec leurs collègues du domaine.

Par ailleurs, plusieurs études ont déjà mis en évidence que le leadership de la direction ou le superviseur de la mise en œuvre est fondamental dans le processus de changement du curriculum, de même que pour le développement professionnel des enseignants d'ÉP (Cothran, 2001 ; Wyrzyla, 2002 ; Ha, Lee, Cham et Sum, 2004 ; Cothran, McCaughtry, Kulinna et Martin, 2006, Halbert et MacPhail, 2010 ; Dyson, Wright, Amis, Ferry et Vardaman, 2011). De l'autre côté, certaines études mettent en exergue l'importance de la collaboration entre les enseignants (Perritaz et Musard, 2010 ; Thorburn, Amis, Ferry et Vardaman, 2011 ; Tardif et Borges, 2009 ; 2005), de « l'effet équipe d'ÉPS » (Lenzen, 2012) et de contacts professionnels externes (Cothran, 2001) dans la mise en œuvre du curriculum d'ÉP. Il est important de noter que le changement dans la pratique pédagogique et le changement dans la culture et l'organisation de l'école sont interdépendants: entreprendre un changement dans la pratique, sans que l'ensemble culturel et organisationnel ne participe, n'entraîne que des altérations superficielles (Halbert et MacPhail, 2010).

Par rapport à l'usage du CMÉP, presque 80% des enseignants utilisent toujours ou presque toujours ce curriculum pour faire leurs planifications annuelles, 76,72% en font l'usage pour planifier leurs séances et 72,61% l'utilisent en l'adaptant. En bref, les enseignants l'utilisent pour planifier, mais ils en font généralement des adaptations.

Corroborant ce constat, Borges et Lessard (2008) pointent que les enseignants font un travail d'appropriation et d'interprétation du curriculum, lequel est alors modifié, adapté et transformé en fonction de la situation d'enseignement. En effet, d'autres recherches montrent des résultats similaires. Curtner et Smith (1999), par exemple, constatent que les enseignants adaptent, récréent et modifient le curriculum pour répondre à leurs propres points de vue sur le curriculum d'ÉP (Curtner et Smith, 1999; Lenzen, 2012; Oh, You, Kim et Kraig, 2013). L'étude de Marani, Sanches Neto et Freitas (2017), par exemple, montre que les enseignants font souvent des altérations dans le curriculum officiel, en ajoutant, en excluant ou en modifiant l'ordre des contenus et les habiletés proposées, en l'adaptant aux caractéristiques des élèves ou leurs propres conceptions de l'enseignement.

Nous constatons aussi que le CMÉP est davantage utilisé dans la planification annuelle (79,46%) et journalière (76,72%) que les Paramètres curriculaires nationaux (PCN) (63,89%), mais les informations et activités issues de la formation continue (83,34%) et les expériences et conceptions relatives à l'enseignement des enseignants (80,55%) sont des références principalement utilisées dans la planification des enseignants que le CMÉP, ou alors tout autant. En ce sens, nous remarquons que les enseignants utilisent plus les informations de la formation continue et de leurs propres expériences et conceptions d'ÉP que le CMÉP ou les PCN lors de leurs planifications.

À cet égard, l'étude de Marani, Sanches Neto et Freitas (2017) souligne que les enseignants font leurs planifications en accord avec leurs conceptions ou avec les caractéristiques, préférences et besoins de leurs élèves. En outre, les recherches examinées par Lenzen (2012) montrent que les enseignants en ÉPS ont une tendance à privilégier leurs propres conceptions et les référencés curriculaires plus locales (le projet pédagogique des écoles ou de l'équipe d'ÉPS ou la formation continue) dans l'élaboration de leurs curriculums, tout en

respectant en partie les déterminants curriculaires officiels. Le faible impact du curriculum officiel résulte de son caractère lointain. À leur tour, l'étude de Montaud et Amade-Escot (2014) montre qu'au fil des ans, des stages de formation continue et des expériences réalisées en danse, un enseignant s'émancipe du curriculum officiel en élaborant de nouvelles façons d'enseigner la danse dans le curriculum en actes d'ÉPS.

En ce qui a trait aux aspects qui entravent l'implantation du CMÉP, selon les 73 enseignants interrogés dans notre recherche, ils sont : le manque de matériel pédagogique (41,1%) et les installations inadéquates (34,25%) ; ensuite, la résistance des élèves par rapport à certains contenus (28,77%) ; enfin, la difficulté à couvrir tous les contenus (27,4%). À cet égard, plusieurs études ont mis en évidence le problème du manque d'infrastructure et de matériel ou les installations inadéquates et les ressources financières insuffisantes (Halbert et McPhail, 2010; Dyson, Wright, Amis, Ferry et Vardaman, 2011; Pasco, Le Bot et Kermarrec, 2012; Marani, Sanches Neto et Freitas, 2017), dans la mise en œuvre du curriculum d'ÉP. Nous sommes tout à fait en accord avec Tardif (2005), qui soutient qu'il est important de changer les conditions de travail des enseignants, sinon les réformes courent le risque d'échouer :

On réforme l'organisation scolaire, on change les programmes ou la formation des maîtres, mais le travail en classe reste grosso modo le même. En ce sens, toutes les réformes scolaires et du métier enseignant semblent vouées à l'échec tant et aussi longtemps que chaque enseignant reste enfermé seul dans sa classe avec ses élèves, en utilisant les mêmes moyens dans les mêmes conditions de travail qu'autrefois (Tardif, 2005, p. 81).

En outre, à un niveau supérieur, les facteurs politiques et économiques sont essentiels à la mise en œuvre de toute nouvelle initiative à l'école. Par exemple, une étude aux États-Unis montre que les directeurs ont signalé un manque de soutien, de ressources, d'argent et de perfectionnement professionnel pour l'implantation d'un nouveau curriculum (Dyson, Wright, Amis, Ferry et Vardaman, 2011).

Concernant les résultats de la perception des enseignants par rapport à la formation continue qui a été offerte aux enseignants de Cuiabá pour les soutenir dans le processus de mise en œuvre du CMÉP, nos résultats montrent que 74% des enseignants estiment qu'elle offre un

appui suffisant pour l'implantation du CMÉP et qu'elle a été fonctionnelle pour presque 90% des enseignants, car elle présentait des suggestions d'activités pratiques à développer avec les élèves à l'école. En outre, pour 86,30% des enseignants de Cuiabá, la formation a permis l'échange d'expériences et une réflexion sur le curriculum. En ce sens, les enseignants d'ÉP de Cuiabá se montrent satisfaits par rapport à la formation continue qui leur a été offerte. De plus, tous les enseignants (E1, E2, E3 et E4) de notre étude multi-cas considèrent que la formation continue à Cuiabá permet d'amplifier les connaissances, d'échanger des expériences, d'observer la réalité des cours d'autres écoles, de diversifier les contenus et de discuter de ce qui fonctionne mieux en classe.

Or, les recherches en ÉP montrent que les enseignants ont besoin de programmes de formation continue afin de soutenir le changement curriculaire (Wirzyla, 2002; MacPhail, 2004 ; Ha, Lee, Chan et Sun, 2004 ; MacPhail, 2010 ; Thorburn, Carse, Jess et Atencio, 2011; Pasco, Le Bot et Kermarrec, 2012; Jin, 2013). En outre, la formation continue doit offrir aux enseignants de se réunir régulièrement, d'acquérir de nouvelles connaissances et de réfléchir sur leurs curriculums (Cothran, 2001) ou de s'appuyer sur des communautés d'apprentissage professionnelles pour promouvoir de bonnes pratiques, comprenant des réseaux engagés pour se soutenir mutuellement dans la gestion de la réforme curriculaire (Halbert et MacPhail, 2010). À leur tour, Cothran, McCaughtry, Kulinna et Martin (2006) expliquent que, dans la formation continue, les jugements des enseignants se concentrent sur « ce qui fonctionne » pour eux, en fonction de leurs contextes et défis associés.

Nous venons de discuter des résultats concernant la perception des enseignants par rapport au curriculum prescrit et à la formation continue. Dans ce qui suit, nous discutons des résultats des facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire.

6.2 Les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire

Notre deuxième question de recherche cherchait à savoir **quels sont les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire des enseignants?** L'objectif spécifique de recherche lié à cette question se résumait ainsi : décrire les *facteurs contextuels* (projet

pédagogique des écoles, perception du travail de la coordination pédagogique et du climat de travail et travail collectif à l'école) et les *facteurs personnels* (expérience des enseignants, connaissance de la matière, du curriculum et des élèves, personnalité et image de soi en tant qu'enseignant) du travail curriculaire des enseignants (Ob2).

Facteurs contextuels du travail curriculaire

Dans le chapitre IV, nous avons abordé les facteurs contextuels et personnels du travail curriculaire. Par rapport aux premiers, en ce qui concerne les projets pédagogiques des établissements scolaires, les écoles 1 et 2 sont organisées par cycles d'enseignement, alors que l'école 3 est organisée par séries. Cet aspect démontre le niveau d'autonomie de l'école 3, car la majorité des écoles municipales travaillent par cycles d'enseignement.

Par ailleurs, les curriculums scolaires des trois établissements sont similaires par rapport aux matières offertes : portugais, langue étrangère (anglais), arts, éducation physique, mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie, enseignement religieux. Mais nous remarquons aussi une influence des thèmes transversaux dans les projets pédagogiques des écoles 1 et 2, comme : éducation environnementale, orientation sexuelle, le travail et la consommation, éthique, santé et pluralité culturelle, le respect des personnes âgées et de la culture afro-brésilienne. Il convient de noter que chaque établissement a des projets et des événements spéciaux qui teintent de façon différente les curriculums (cours supplémentaires de récupération, rencontres de formation continue, projets de responsabilisation des parents, activités culturelles offertes à la communauté, activités extracurriculaires aux élèves, le travail interdisciplinaire par thèmes générateurs, ateliers d'informatique). À cet égard, Tardif et Lessard pointent que :

L'organisation scolaire est également dominée par des visées instrumentales. Elle met périodiquement en place une planification générale, à l'intérieur de laquelle l'enseignement scolaire est conçu en fonction de programmes officiels. Ces programmes sont des discours formellement codifiés qui présentent les grandes orientations de l'action pédagogique définie par les autorités scolaires, ainsi que divers objectifs et séquences d'apprentissage. De plus, ils comportent de nombreuses divisions et subdivisions (par niveau, par matière, par champ, etc.) qui traduisent la complexité de l'enseignement de masse s'adressant à des clientèles diversifiées sur un temps de plus en plus long (Tardif et Lessard, 1999, p. 213).

En fait, il nous semble que cette visée instrumentale rendrait le curriculum opérationnel pour les acteurs du milieu scolaire qui le personnifient et l'adaptent à leurs contexte et collectivité. Dans cette veine, une partie commune à tous les projets pédagogiques est l'explicitation de la mission, de la philosophie et des valeurs des écoles. Bien que présentées différemment à l'écrit, beaucoup d'expressions se ressemblent et sont liées à la formation critique, à la transformation sociale et à des valeurs comme : la solidarité, le respect d'autrui, la démocratie, le bien-être collectif, la diversité humaine et la participation sociale. Or, ces parties du projet des écoles mettent en évidence les finalités éducatives des établissements. Nous remarquons qu'elles sont en accord avec l'objectif principal de l'enseignement primaire, selon la Loi des directives et des bases de l'éducation nationale (Brésil, 1996), c'est-à-dire la formation de base du citoyen. Encore à ce propos, Tardif et Lessard soulignent que :

depuis sa naissance [l'école] s'est engagée dans la poursuite de finalités très ambitieuses : répandre les Lumières grâce à l'alphabétisation, promouvoir une nouvelle éthique sociale, former des citoyens éclairés, améliorer le sort de classes laborieuses, former des personnes équilibrées, etc. Ces finalités sont relativement « claires », bien que discutables ; cependant les moyens pour les atteindre sont extrêmement divers et variables ; de plus, ils sont laissés à la discrétion des enseignants qui doivent à la fois interpréter de grandes finalités en fonction des situations concrètes et agir avec des moyens limités, sans jamais pouvoir vérifier si ces finalités sont atteintes (Tardif et Lessard, 1999, p. 76).

En outre, selon ces auteurs, les objectifs scolaires font appel à l'action collective des enseignants plus ou moins coordonnée entre eux, qui agit sur une grande masse d'élèves, pendant plusieurs années, afin d'obtenir des résultats incertains qu'aucun agent ne peut atteindre à lui seul et que la plupart d'entre eux ne verront pas se réaliser. En effet, l'école œuvre avec des masses d'élèves sur de longues périodes de temps et doit offrir des séquences d'instruction et des tâches de socialisation plus ou moins cohérentes, mais la socialisation des élèves est massive, longue et complexe. Par ailleurs, sur le plan de la rhétorique éducative, ces finalités de l'école peuvent se concilier. Néanmoins, dans le cadre du travail réel, avec des ressources et du temps limités, elles soulèvent le problème de leur compatibilité et hiérarchisation (Tardif et Lessard, 1999). Corroborant cette idée, Durand (1996) pointe que les objectifs éducatifs sont généraux et non opérationnels, ce qui conduit les enseignants à les transformer et à spécifier leurs intentions d'action, et si possible les rendre évaluables.

En ce qui a trait aux événements scolaires, ils font partie de la culture académique depuis longtemps. Or, en général, les enseignants en ÉP participent de manière importante à ces événements. En effet, ils organisent les présentations de danse et aussi les jeux sportifs et récréatifs, ou participent à des compétitions à l'extérieur de l'école. Parfois, ils changent leurs routines de cours et adaptent les contenus aux périodes de fêtes, soit par la création de présentations de danse ou en entraînant les équipes sportives. En ce sens, à l'école 1, nous remarquons les événements spéciaux suivants : le carnaval, les fêtes de l'anniversaire de la ville de Cuiabá, la fête des mères, de la St-Jean, la fête des pères et la journée de la conscience afro-brésilienne. À l'école 2, il y a la célébration de la fête des mères, de la St-Jean et les olympiades de l'école. À son tour, l'école 3 célèbre la fête des mères et les olympiades de l'école. Toujours selon Tardif et Lessard (1999, p. 260), « savoir modifier le programme, c'est, entre autres choses, regrouper des activités pour réaliser certaines activités ponctuelles, telles que des projets spéciaux, des visites scolaires, etc. ».

Par rapport à l'organisation du travail pédagogique dans les écoles, Tardif et Lessard (1999) remarquent aussi que les relations des enseignants avec les autres agents scolaires sont basées sur un jeu subtil de délimitation et de négociation des rôles dans les interactions quotidiennes. À l'école, les enseignants ont un rôle personnel en salle de classe, mais ils ont également un rôle public dans la collectivité de l'école qui comporte des aspects formels (participation à des réunions, tâches communes, journées pédagogiques) et informels (conversations dans la salle des enseignants, échanges d'expériences, etc.). Cependant, « les limites entre les rapports formels et informels ne sont pas toujours claires, puisque la vie concrète d'un établissement scolaire repose autant sur des relations codifiées que sur des amitiés, des conflits personnels, des collaborations ponctuelles, des échanges impromptus, etc. » (Tardif et Lessard, 1999, p. 419).

En ce sens, nos résultats montrent que les écoles 1 et 2 suivent les orientations du DMÉ à la lettre, alors que l'école 3 n'observe que ce qu'elle juge pertinent. La coordination pédagogique de l'école aide beaucoup l'E1, mais dans l'école 2, elle est peu présente, selon l'E2 et l'E3. Par contre, la coordination de l'école 3 donne 100% d'appui à l'E4. Le travail collectif est présent

dans les écoles 1 et 2. À l'école 2, ce type de travail collaboratif existe également et est surtout utilisé par les enseignants en ÉP. À l'école 3, le travail collectif est très présent et l'équipe est unie. D'ailleurs, tous les enseignants affirment que des échanges d'expérience entre les enseignants ont lieu dans leurs écoles.

À cet égard, plusieurs auteurs, dont Rosenholtz (1991), Tardif et Lessard (1999), Borges et Lessard (2007), Borges (2006), soulignent que la collaboration entre les enseignants est plus forte parmi ceux qui enseignent la même matière, comme c'est le cas de l'école 2, où les enseignantes 2 et 3 travaillent. La collaboration entre les enseignants d'ÉP est compliquée pour l'E1 et l'E4, car il y a moins de contact avec les autres enseignants de leur discipline. En outre, c'est entre les murs de l'école 3, la plus grande, que nos participants ont explicité une difficulté majeure par rapport au travail collectif et à l'échange d'expériences. Par contre, à l'école 1 (taille moyenne) de l'E1 et à l'école 3 (taille petite) de l'E4, il existe plus de collaboration entre collègues. L'E4 a souligné que cette forte collaboration est due à la stabilité du corps enseignant, uni depuis plusieurs années dans son école. Or, les facteurs qui influencent le plus la collaboration entre les collègues sont : la taille de l'école et l'organisation des lieux de travail ; la stabilité de l'équipe et la détermination de la tâche; la sociabilité enseignante ; la relation de confiance entre des personnes et l'esprit d'équipe (Tardif et Borges, 2009; Borges et Lessard, 2007; Borges, 2006; Tardif et Lessard, 1999).

Facteurs personnels du travail curriculaire

En ce qui concerne les facteurs personnels du travail curriculaire, spécifique à l'expérience des enseignants, ils ont tous eu des expériences sportives et l'E3 a fait des expériences en danse aussi. La passion et l'engagement dans les sports sont des arguments communs par rapport au choix de carrière des enseignants en ÉP (Santos, Bracht et Almeida, 2009). Cependant, il existe d'autres arguments comme le plaisir de jouer durant l'enfance, l'habitude à pratiquer des sports et l'intérêt pour la gymnastique (Betti et Mizukami, 1997)

Par rapport à la formation professionnelle, tous les enseignants sont diplômés en ÉP. L'E1 estime que sa formation était adéquate et suffisante, alors que l'E2 trouve qu'elle était

insuffisante. Quant à eux, l'E3 et l'E4 affirment avoir bénéficié d'une bonne formation dans le contexte de leur époque, bien qu'elle fût très technique et centrée sur les sports, à un point tel qu'ils estiment que leurs formations sont dépassées. À cet égard, il convient de noter qu'un grand nombre d'enseignants d'ÉP qui travaillent dans les écoles brésiliennes ont eu un modèle de formation technique sportive, qui met l'accent sur les cours pratiques, notamment les sports, et centrée surtout sur l'exécution et la démonstration des techniques sportives, de même que leurs capacités physiques (Rangel-Betti et Betti, 1996). En outre, comme souligne Borges (2005), le sentiment d'acquérir des connaissances dans la formation professionnelle qui serviront peu ou pas dans le cadre de la pratique enseignante est très fréquent, et cela a été vérifié auprès d'enseignants de différents pays. Leurs formations semblent pertinentes, mais elles ne sont toutefois pas totalement adaptées à la préparation pour le travail enseignant.

D'ailleurs, tous les enseignants ont fait des formations spécialisées (D.E.S.S) et l'E4 possède aussi une maîtrise en sciences du sport. Leurs champs de spécialisation sont : natation et aquagym (E1), éducation aux élèves ayant un handicap (E2), ÉP scolaire et danse (E3) et jeux sportifs (E4). Nous remarquons que les domaines de spécialisation de l'E3 et l'E4 sont directement liés aux contenus de l'ÉP; l'E1 aussi, mais il n'existe pas de piscine à son école; elle utilise tout de même ses connaissances acquises à son travail dans un club de natation. Nous avons noté une influence de cette formation spécialisée dans l'enseignement en salle de classe des enseignants E3 et E4, car ils sont les enseignants qui ont le plus enseigné leurs contenus de spécialisation (danse et sport, respectivement) dans les séances observées.

En ce qui a trait à la connaissance de la matière, l'E1 maîtrise les bases de chaque contenu et cherche à tous les enseigner, bien qu'elle éprouve de la difficulté avec les luttes et les sports. L'E2 aime la gymnastique et les jeux et a une faiblesse en danse et en lutte. L'E3 aime la danse, les jeux, la gymnastique et les connaissances sur le corps, mais elle connaît moins bien les luttes. L'E4 préfère les sports et les jeux et lui aussi éprouve de la difficulté avec les luttes et les danses.

Par rapport à leur opinion sur le CMÉP, l'E1 pense qu'il couvre tous les contenus et dicte comment planifier les cours, mais qu'il devrait contenir une partie sur les récits d'expériences de même que des exemples d'évaluation. Pour l'E2, le CMÉP fournit la base pour travailler les

contenus scolaires. L'E3 met en évidence que la systématisation des contenus du curriculum simplifie la planification. De plus, elle croit que les élèves sortiront de l'école avec un large éventail de connaissances corporelles. L'E4 pense qu'il s'agit d'un matériel d'appui qui est important, particulièrement pour les enseignants débutants. En bref, les quatre enseignants possèdent une opinion positive sur le CMÉP. Or, les enseignants E1, E2 et E3 semblent valoriser davantage le curriculum prescrit. L'E4 garde ses distances tout en admettant sa valeur pour les enseignants novices. À cet égard, Durand dit que :

Les jeunes enseignants perçoivent le programme comme une aide ou une ressource pour accomplir leur travail, alors que les plus expérimentés ont une opinion plus nuancée et réservée : ils ont tendance à l'appréhender comme une source de contrainte avec laquelle il leur arrive de prendre quelques libertés. En fait, il faut établir un distinguo : dans les disciplines 'majeures', le programme établi de longue date est accepté et respecté dans la mesure du possible ; dans les disciplines 'mineures' ce n'est pas le cas, et certains enseignants s'octroient souvent l'autorisation d'en faire une interprétation personnelle (Durand, 1996, p. 54).

Corroborant cet auteur, l'étude de Lenzen, Poussin, Dénervaud et Cordoba (2012) a mis en évidence l'effet « ancienneté » des enseignants d'ÉP par rapport au curriculum prescrit, c'est-à-dire que les enseignants plus expérimentés ont un détachement progressif vis-à-vis du curriculum formel au fil du temps. Cette tendance a été aussi constaté chez Montaud et Amade-Escot (2014), dans le cas d'une étude longitudinale avec un enseignant d'ÉP avec le contenu de danse. Cependant, dans notre étude, l'E3, une enseignante expérimentée, avait une opinion positive par rapport au CMÉP, mais il convient de noter qu'elle a admis au moment de l'entrevue 1 (voir sous-section 5.1.3) qu'elle a commencé à avoir un regard plus exigeant par rapport à sa planification et au curriculum enseigné.

En outre, nos résultats ont montré que l'E1 se plaignait du fait que dans le CMÉP, il n'y a pas de modèles d'évaluation ou de récits d'expérience qui montreraient plus concrètement des exemples d'enseignement et d'évaluation. À ce propos, Durand (1996) remarque que certaines disciplines ont des manuels qui fonctionnent comme des « mémoires externes » pour nourrir les contenus en classe. Par contre, dans d'autres disciplines pour lesquelles ces guides didactiques sont rares ou inexistantes – comme c'est le cas de l'ÉP – les enseignants proposent des contenus

personnalisés selon la confiance qu'ils ont en leurs propres capacités. Cependant, cette situation peut causer de l'inconfort ou de l'inquiétude, comme c'est le cas de l'E1.

En ce qui a trait à la connaissance des élèves, elle est importante parce que lors de la préparation des séances les enseignants doivent considérer plusieurs éléments, parmi eux :

Leur connaissance des élèves, leurs différences, leurs habilités et leurs intérêts, leurs comportements en classe et leurs habitudes de travail, ainsi que les « cas problèmes », pour lesquels ils doivent prévoir des mesures d'éducation spéciales : élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de comportement, etc. (Tardif et Lessard, 1999, p. 254).

En outre, il est important de souligner que l'enseignement en salle de classe est une co-activité entre l'enseignement et le groupe d'élèves (Saujat, 2004). À ce propos, l'E1 affirme que quelques élèves sont un peu réticents à apprendre. L'E2 a un groupe difficile, qui se sépare par genre, mais ils sont participatifs, parfois rebelles et dispersés. Le groupe d'élèves de l'E3 est agité et aime jouer; quelques-uns sont indisciplinés et peu participatifs. À son tour, le groupe d'élèves de l'E4 est participatif, éduqué et agité et ils aiment l'éducation physique. De l'intimidation a lieu dans les groupes de l'E2 et de l'E3, alors qu'il y en a peu dans le groupe de l'E1 et de l'E4.

Enfin, par rapport à la personnalité des enseignants, notre étude montre que tous les enseignants participants à l'étude multi-cas estiment que la personnalité a un impact sur leurs façons d'enseigner. L'E1 est organisée et méthodique et prend soin des élèves. L'E2 est observatrice et un peu dure avec ses élèves, bien qu'elle cherche à les encourager. À son tour, l'E3 est affectueuse, aime le contact avec les élèves, est polie et essaie de se rapprocher des élèves. L'E4 est très méthodique, aime que les choses fonctionnent bien et veut être un exemple pour les élèves. Il se définit comme sévère et affectueux. Selon Tardif (2005), la personnalité des enseignants, c'est-à-dire leurs manières d'être, leur style, leurs prises de position, leur autorité, leur charisme, etc., constitue un élément central dans les interactions avec les élèves. De plus : L'enseignant « met sur pied des projets spéciaux, des stratégies pédagogiques d'apprentissage de la matière selon ses intérêts, ses connaissances et le plaisir retiré : l'enseignant « colle » le programme à ce qu'il est et aime faire » (Tardif, 2005, p. 267).

En ce qui concerne leur image personnelle en tant qu'enseignant, l'E1 se dit un peu stricte et croit qu'elle devrait être plus flexible. De plus, elle tente de faire ressortir le meilleur de ses élèves et de développer leur potentiel. De son côté, l'E2 affirme que sa réputation est d'être dure et stricte, mais qu'elle essaie d'adoucir son côté autoritaire. Depuis le visionnement des vidéos, l'E2 veut changer sa manière d'enseigner, en mettant plus de l'avant le plaisir d'enseigner. L'E3 se juge responsable et préoccupée par l'apprentissage des élèves, mais aussi par l'idée qu'ils deviennent des êtres humains plus justes et critiques. En outre, elle tente d'être camarade, parfois conseillère, psychologue, voire même travailleuse sociale auprès d'eux. Finalement, l'E4 estime que les personnes ont une bonne opinion de lui en tant qu'enseignant et professionnel.

Nous remarquons ainsi un profond engagement des participants par rapport à leurs élèves et à l'enseignement. À cet égard, Amigues (2002, p. 10) soutient que « l'activité professorale répond à des motifs qui visent à engendrer des effets sociocognitifs durables pour servir de valeurs communes (former l'esprit critique, développer des compétences chez les élèves, former des citoyens, etc.) ». Par ailleurs, Tardif et Lessard (1999) soulignent que le travail enseignant est un *travail investi*, c'est-à-dire que l'enseignant « doit engager et investir ce qu'il est lui-même en tant que personne dans ce travail » (p. 352). Selon ces auteurs, le travailleur en tant que personne constitue le moyen fondamental grâce auquel se réalise le travail lui-même. Sa personnalité devient une technologie du travail, soit un moyen pour les fins visées. En ce sens, la chaleur, l'empathie, l'ouverture d'esprit, le sens de l'humour des enseignants constituent des atouts indéniables du métier.

Qui plus est, un autre aspect important est que les réformes scolaires ou curriculaires doivent considérer le sens de mission et l'engagement des enseignants. Sinon, en négligeant ces aspects, les réformes risquent d'échouer. En fait, selon Goodson (2008), quand une réforme ignore les cœurs et les esprits des enseignants, leur sens de mission, leur enthousiasme et leurs buts, les changements font face à de graves problèmes de durabilité et de généralisation. Quand la mission et le sens de la profession se perdent, le travail devient un « compromis du minimum » : les personnes vont au travail et réalisent leurs tâches mécaniquement.

6.3 Le travail curriculaire des enseignants en éducation physique

Enfin, notre troisième question de recherche se présentait ainsi : **comment les enseignants planifient-ils, enseignent-ils le curriculum prescrit en salle de classe et modèlent leur travail curriculaire (curriculum réel)?** L'objectif spécifique lié à cette question était d'analyser le travail curriculaire des enseignants, plus spécifiquement la planification et l'enseignement en classe (Ob3). Rappelons que pour rendre compte de cet objectif, nous nous sommes centrés au chapitre IV sur la planification et sur l'enseignement proprement dit, les deux premières phases du travail curriculaire. Ceci a été corroboré par les dialogues professionnels, lors des entretiens d'autoconfrontation, ainsi que par un exercice d'identification des styles personnels d'enseignement et d'évolution des leçons dans le temps. De plus, nous avons essayé de documenter les bilans de fin d'année des enseignants afin de rendre compte de l'un des aspects de la dernière phase du travail curriculaire, c'est-à-dire la phase d'évaluation.

Passons donc à la discussion des principaux résultats issus de notre analyse.

Planification de l'enseignement

Concernant la planification, tout d'abord, les enseignants (E1, E2 et E3) considèrent la planification importante, puisqu'elle aide à orienter l'enseignement, à savoir quels contenus enseigner, à prévenir les imprévus, à travailler en sécurité en diminuant le stress et la sensation d'être désorienté et à ajouter de la nouveauté dans l'enseignement. Or, certains chercheurs expliquent que la planification a plusieurs fonctions :

Au plan personnel, elle permet de réduire l'anxiété associée à la rencontre avec les élèves, de se donner un cadre de conduite et de ne pas se trouver dépourvu face à eux; au plan de l'enseignement, elle est perçue comme en améliorant l'efficacité par sa composante organisatrice et anticipatrice. Enfin, elle est censée répondre à des exigences administratives et hiérarchiques (Clarck et Yinger, 1979; McCutcheon, 1980 cités par Durand, 1996, p. 155-6).

Il convient de noter qu'en général les enseignants considèrent que la planification est importante et ils y consacrent une part non négligeable de leur investissement professionnel.

Toutefois, les enseignants expérimentés consacrent moins de temps à la planification que les enseignants novices (Durand, 1996). C'est le cas de l'E4 (enseignant expérimenté), qui trouve que la planification est plus importante pour les enseignants novices. Il pense que sa façon de planifier, qu'il nomme « répertoire d'activités », est plus efficace.

En outre, l'E2 et l'E4 ont exprimé leurs mécontentements par rapport aux nouveaux tableaux de planification du DMÉ, en disant qu'ils sont trop bureaucratiques. À cet égard, Yildirim (2003 cité dans Wanlin, 2009) souligne que si la planification est faite pour répondre aux exigences de la direction ou de l'inspection, les enseignants se trouvent face à un dilemme. Certains d'entre eux choisissent donc de planifier leurs cours conformément aux prescriptions officielles en adaptant leur façon d'enseigner afin qu'elle corresponde aux caractéristiques et besoins de leurs élèves. C'est le cas de l'E4, quand il exprime que : « Je crois que la proposition pédagogique de notre école est plus importante que les orientations du DMÉ. Je vais être honnête, on dirait que l'on doit faire une planification dans le seul but de plaire au DMÉ! » (Entrevue 1 avec l'E4). Concernant la bureaucratisation de l'enseignement, Goodson (2006) avertit que certaines réformes empêchent l'action personnelle et professionnelle semi-autonome des enseignants. Ce type de réforme menace de transformer l'enseignement en une profession attrayante pour les personnes dociles et obéissantes et désagréable pour les personnes créatives.

En ce qui a trait aux adaptations dans les planifications, tous les enseignants les font soit à cause des facteurs météorologiques (la pluie, le froid, la baisse de l'humidité dans l'air), des événements scolaires imprévus ou de la réception des élèves par rapport aux contenus et activités (résistances, difficultés d'apprentissage, etc.). En effet :

les études descriptives montrent qu'un enseignant est amené à réviser ses plans, à s'adapter, à improviser ou modifier le cours de la séance en fonction des événements. Il y est contraint non parce que ses planifications sont insuffisantes ou lacunaires, mais en raison du caractère par essence incertain et imprévisible de l'environnement dans lequel il évolue (Riff et Durand, 1993, p. 88).

Corroborant cette idée, Tardif et Lessard (1999) soulignent que même si la planification est minutieuse, les enseignants doivent forcément la modifier au cours de l'année, des étapes et des journées, car les choses se passent rarement comme prévu. Il est normal que lors du travail

réel, la planification, ou l'auto-prescription de l'enseignant envers son travail et ses prescriptions aux élèves, soit modifiée, adaptée, précisée.

Concernant la perception des facteurs qui influent dans les planifications, sont mentionnés la durée des séances, les espaces et le matériel pédagogique disponible. La durée de la leçon de l'E1 est de 1h45; celles de l'E2 et de l'E3 durent deux heures et celle de l'E4 est de 45 minutes. Les trois premières enseignantes utilisent la salle de classe, le terrain de sport et d'autres espaces à l'école, alors que l'E4 utilise à peine le terrain de sport. Cependant, il ne partage pas le terrain de sport avec d'autres enseignants ou groupes, tandis que les enseignantes E2 et E3 doivent partager le terrain avec d'autres groupes, ce qui nuit à leurs leçons. Concernant le matériel pédagogique, les enseignants E1 et E4 ont accès à une variété de matériel dans leurs écoles, alors que l'E1 achète ou construit une partie de son matériel pédagogique. À l'école 2 des enseignants E2 et E3, il y a très peu de matériel, ce qui les oblige à construire du matériel alternatif pour leurs séances.

Par rapport à la planification annuelle des enseignants, elle présente une structure semblable : les objectifs (ou droits d'apprentissage/capacités), les contenus, la méthodologie (ou procédures méthodologiques d'enseignement) et les références bibliographiques. Parmi ces dernières, le CMÉP et les Paramètres curriculaires nationaux sont cités par l'E2, l'E3 et l'E4. Par ailleurs, l'E4 cite aussi d'autres livres qui portent sur l'ÉP brésilienne, comprenant différentes approches pédagogiques³⁵. À cet égard, dans sa recension des écrits, Wanlin (2009) montre que les ressources curriculaires (curriculum, manuels, guides) font partie des premières ressources que les enseignants utilisent pour planifier. En outre, les enseignants consultent surtout le curriculum officiel pour la planification à long terme, alors qu'ils utilisent plutôt les manuels scolaires pour la planification à court terme (Yildirim, 2003 cité dans Wanlin, 2009).

Concernant les contenus planifiés, l'E1 et l'E4 présentent un plan moins extensif et non divisé en sous-thèmes. Par contre, l'E2 et l'E3 divisent leurs contenus en sous-thèmes à l'instar de la division proposée par le CMÉP. Quant aux objectifs de la planification annuelle, l'E1, l'E2

³⁵ Comme : l'éducation physique pour le développement moteur (Tani et collaborateurs, 1988), l'éducation physique culturelle (Daolio, 2004) et l'éducation physique multiculturelle (Neira et Nunes, 2008).

et l'E3 présentent les mêmes objectifs tels que définis dans le CMÉP. À leur tour, l'E1 et l'E4 intègrent des objectifs d'enseignement plus personnalisés. Comme mentionné précédemment lors de la planification, l'enseignant interprète les prescriptions curriculaires (Tardif et Lessard, 1999, Borges et Lessard, 2008) et fait une auto-prescription pour lui-même et des prescriptions aux élèves (Saujat, 2004). En outre, selon Six (1999 cité dans Daniellou, 2002), le travailleur lui-même porte ses sources internes de prescriptions et ses valeurs.

En ce sens, au-delà des objectifs présents dans le CMÉP, l'E1 insère 32 objectifs plus personnalisés, en caractérisant une multi-prescription (Méard et Bruno, 2008) d'objectifs. L'E4, quant à lui, adresse ses objectifs aux élèves, mais aussi à lui-même (par ex. : « améliorer le développement moteur de tous les élèves », « créer des procédures pour amener les élèves... »), ce qui constitue des auto-prescriptions d'objectifs. En outre, nous constatons que les objectifs du plan annuel de l'E4 contiennent une préoccupation spéciale envers le développement moteur des élèves et les stratégies de jeu. À notre avis, cela provient du fait qu'il possède une maîtrise en sciences du sport et que, dans sa recherche, il a mené une comparaison sur les différences entre le développement moteur des élèves d'une école publique et d'une école privée, ce qui démontre ses préoccupations dans l'enseignement d'ÉP. En outre, il est un ancien athlète professionnel de volleyball.

Concernant les procédures méthodologiques dans les plans annuels, l'E2 et l'E3 ne présentent qu'une brève description, tandis que l'E1 prévoit une division de ses leçons : un aspect pratique et l'autre théorique. Qui plus est, elle suggère une sous-division en une partie initiale, principale et finale, avec des procédures méthodologiques très détaillées. Quant à lui, l'E4 présente des descriptions méthodologiques pour chaque contenu enseigné; il met en évidence la question de la division en équipes, des adaptations des règles officielles des sports ou des jeux pratiqués à l'école. Cette partie du plan annuel constitue des auto-prescriptions pour les enseignants. À notre avis, une fois que les prescriptions de procédures méthodologiques du CMÉP se font faibles et rares, la définition des stratégies méthodologiques par les enseignants devient plus importante.

Un aspect qui attire notre attention est le fait que la planification annuelle inclue une description détaillée des procédures à suivre. À cet égard, Yinger (1979 cité par Wanlin, 2009) souligne que les routines jouent un rôle très important dans la planification et que cette dernière peut être comprise comme une prise de décision concernant la sélection, l'organisation et la séquentialité des routines. En outre, certains chercheurs pointent que les routines ont un rôle plus important dans les plans des enseignants expérimentés. Les enseignants débutants, quant à eux, possèderaient peu ou pas de routines (Clarck et Yinger, 1987 cités dans Riff et Durand, 1993). Cependant, l'E1, qui est novice, affirme que l'une de ses caractéristiques personnelles est d'être très méthodique et organisée et c'est peut-être pour cette raison qu'elle a réussi à schématiser et à introduire des routines dans ses plans.

En ce qui a trait à la planification à moyen terme ou par session (pour une durée de deux mois et demi), les enseignants précisent les contenus et les thèmes générateurs qui ont été choisis. Il convient de rappeler que les thèmes générateurs (ou thèmes qui sont choisis pour être abordés de façon transversale à chaque session) sont liés à l'approche interdisciplinaire des écoles. En ce sens, nous constatons à ce niveau l'influence de la référence curriculaire mésostructurale (Briot, 1999) dans les planifications à moyen terme de l'E1, l'E2 et l'E3. Cependant, le plan de session de l'E4, ou ce qu'il nomme le « répertoire d'activités », est une banque de contenus avec un calendrier des leçons de la session, présentée de façon plutôt informelle. À cet égard, Clarck et Yinger soulignent que :

Les enseignants ont des pratiques très personnelles et n'adoptent pas un modèle ou une forme unique de planification : entre le cahier-journal strictement tenu, systématique et à jour de l'institutrice débutante, et le calepin intime et « non-présentable » de l'enseignant expérimenté, toutes les variantes se rencontrent. En règle générale d'ailleurs, les enseignants expérimentés n'utilisent que de façon épisodique les plans écrits (Clarck et Yinger, 1979 cités dans Durand, 1996, p. 153).

Par rapport à la planification à court terme, tous les enseignants en font une à leur manière, sauf l'E4, qui ne recourt pas à ce type de planification. L'E1, par exemple, fait un plan hebdomadaire. L'E2 et l'E3, quant à eux, font des planifications bimensuelles : elles planifient deux séances pour une période de deux semaines.

Nous venons de discuter des résultats par rapport à la planification de l'enseignement, la première phase du travail curriculaire des enseignants. Examinons maintenant les résultats concernant à l'enseignement en classe.

L'enseignement en classe

L'analyse des séances d'autoconfrontation simple avec les enseignants a montré, notamment par le biais des descriptions des épisodes, des actions des enseignants (ou des élèves) et l'explicitation de leurs raisons d'agir, que, dans l'enseignement des sports, l'E1 et l'E3 enseignent le futsal (soccer à 5 joueurs) avec leurs élèves de temps en temps, à la fin des séances. Ces moments sont considérés comme une récompense pour souligner le bon fonctionnement de la séance. Elles considèrent que leurs approches de ce sport sont plus récréatives. En outre, nous avons remarqué quelques conflits entre filles et garçons pendant ou après les matchs de futsal dans les séances de l'E3, car les règles n'étaient pas adaptées pour équilibrer les forces entre les filles et les garçons.

L'E4, quant à lui, a abordé le sport dans la plupart de ses leçons et il a toujours fait des adaptations dans les règles pour faire concorder ces sports au contexte éducationnel. En outre, ses leçons sont très compétitives, mais la division des équipes est équilibrée par rapport aux différences de genre et au choix des membres et les règles sont modifiées pour que les filles puissent atteindre leur plein potentiel. Les pratiques observées sont déjà connues des élèves et la stratégie des équipes occupe une place importante dans son enseignement. De plus, il cherche à adapter les tâches au niveau de développement de ses élèves.

Concernant les danses, seulement l'E3 a abordé ce contenu de façon plus systématisée lors de la recherche sur le terrain. Elle a utilisé différentes stratégies d'enseignement dans ses séances de danse : des chorégraphies déjà conçues, des chansons au goût des élèves et choisies par eux, des exercices d'étirement, d'expression corporelle et de rythme, des discussions sur la danse avant, pendant ou après les pratiques, l'élaboration de chorégraphies avec les élèves, des défis de danse de hip-hop et des acrobaties qui ont émergées lors des séances co-construites avec ses élèves. Elle préfère enseigner selon l'approche de la danse créative et de l'improvisation.

Cependant, son approche plus ouverte fait en sorte que des comportements perturbateurs ont lieu, mais elle remarque aussi que son groupe est difficile. Elle respecte l'intérêt des élèves et les encourage à concevoir eux-mêmes des chorégraphies, avec son aide. L'E3 estime qu'à l'avenir, quand les élèves seront plus habitués au CMÉP, ceux-ci seront moins réticents par rapport à l'enseignement de la danse.

Le contenu des jeux a été le plus enseigné lors de la recherche de terrain. Nous notons que l'E1 diversifie davantage les pratiques et qu'elle cherche à apporter de la nouveauté aux élèves. Cependant, pour cette raison, ses élèves ont éprouvé de la difficulté lors de certaines pratiques. De plus, cette enseignante donne une place importante à la théorie dans ses leçons et cherche à expliquer les contenus à ses élèves et à renforcer les règles et les bons comportements afin qu'ils apprennent davantage. Elle utilise aussi les « activités libres », c'est-à-dire un moment dans les 15 dernières minutes de la séance, pour que les élèves fassent des pratiques selon leurs intérêts. Ces activités au choix fonctionnent comme une récompense, si le groupe réussit à atteindre le but de la leçon. À son tour, l'E2 cherche à construire les règles des jeux avec ses élèves, à travers des questions-réponses pour définir ou modifier la dynamique du jeu afin qu'il fonctionne mieux. En outre, son groupe est petit et parfois, elle doit intervenir par rapport aux élèves des autres groupes qui dérangent sa leçon. D'autres fois, elle les invite à se joindre à eux pour que le jeu devienne plus compétitif et attrayant. Enfin, son style personnel et son approche nous semblent dialogiques et ouverts.

Lors des séances de jeu de l'E3, cette dernière explique la pratique en salle de classe en utilisant le tableau. Néanmoins, certaines pratiques ont sollicité moins de participation, comme le jeu de taco, faisant en sorte que certains élèves ont décidé de jouer à une autre activité, parallèlement à l'activité prévue. Au contraire, il y a eu des cas (le jeu de pétéca) où le taux de participation était très élevé et les équipes trop remplies, rendant difficile une participation effective pour tous. Quant à lui, l'E4 utilise presque toujours des jeux pour faire l'échauffement de ses séances. Il utilise deux jeux de façon plus approfondie : la base 4 et le ballon-chasseur à quatre coins avec un élève choisi pour que ses coéquipiers le défendent. Ces jeux sont très dynamiques et compétitifs et ils exigent beaucoup de stratégie et de travail d'équipe. En outre, l'E4 adapte les règles pour équilibrer les forces entre les filles et les garçons. Par exemple, les

garçons ne doivent lancer le ballon que sur d'autres garçons alors que les filles peuvent se mesurer tant aux filles qu'aux garçons.

Notre analyse a permis de mettre en lumière le travail curriculaire en classe et comment les enseignants interprètent, transforment et adaptent le curriculum prescrit lors de l'enseignement en classe. Nos résultats rejoignent d'autres recherches qui ont examiné le travail curriculaire en salle de classe comme : Durand (1996); Briot, (1999); Tardif et Lessard, (1999); Borges et Lessard, (2008); Perritaz et Musard, (2010); Montaud et Amade-Escot, (2014).

Qui plus est, lors des analyses des données issues de l'autoconfrontation simple, nous avons identifié différents concepts liés à la clinique de l'activité et à l'ergonomie de tradition française, tels que : la raison d'agir; l'activité empêchée, suspendue ou contrariée; les dilemmes de l'enseignement; les indices temporels du travail curriculaire et spatial du travail enseignant; la création de nouveaux buts chez les acteurs (en cours d'action ou après le visionnement de la vidéo); la recherche de l'efficacité au travail et l'orientation de l'activité tournée vers soi-même (enseignant) ou vers l'objet de travail (apprentissage des élèves); la catachrèse; l'usage du discours en « je » (indice de création stylistiques), en « on » (mobilisation du genre professionnel) et en « il faut » (généralisation); le langage intérieur; le langage non verbal (gestes, comportements des élèves et des enseignants) et l'utilisation des figures de styles (métaphores), l'auto-affectation des acteurs. La méthode utilisée a permis la recherche du sens et de l'efficacité sur le travail curriculaire des enseignants, en contribuant au développement de leur pouvoir d'agir. À cet égard, Clot (2008) explique que :

Le pouvoir d'agir est hétérogène. On peut dire qu'il augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action où se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité. Cette efficacité n'est pas seulement l'atteinte des buts poursuivis. C'est autant la découverte de buts nouveaux. C'est donc aussi la créativité (Clot, 1995; Clot, 2007; Bandura et Locke, 2003; Almudever, 2007; Rubinstein, 2007 cités dans Clot, 2008, p. 13).

Nous soulignons maintenant quelques enjeux qui ont émergé lors de l'analyse qui semblent emblématiques pour comprendre le travail curriculaire des enseignants.

- Répétition des pratiques déjà enseignées ou l'enseignement de nouvelles pratiques.

Cet aspect a été pointé dans l'analyse à travers des indicateurs temporels du travail curriculaire. Il est important de souligner que les leçons de l'E4, par exemple, étaient toujours composées par des pratiques éprouvées et connues par les élèves. Il n'a même pas besoin d'expliquer les pratiques parce que ses élèves les connaissent déjà et, de ce point de vue, son action est économique. En outre, il répète son répertoire d'activités (ou de pratiques enseignées) tout au long de l'année scolaire: cela fait que ses élèves deviennent plus performants. Ainsi, dans l'analyse des épisodes en classe de cet enseignant, nous n'avons pas observé d'activités empêchées ou de dilemmes. De l'autre côté, dans l'analyse des épisodes de l'E1, de l'E2 et de l'E3, nous avons identifié des activités empêchées à cause du caractère de nouveauté des pratiques pour les élèves et parfois pour les enseignantes elles-mêmes (leçon de jeu de champ de mines de l'E1, leçon conjointe de l'E2 et l'E3 de confection et jeu de pétéca). À cet égard, Laurent et Saujat (2014) notent que les techniques corporelles de l'enseignant, y compris leur usage en tant qu'objet de la culture physique et instrument au service du métier, peuvent s'avérer plus problématiques lorsqu'il s'agit d'enseigner une nouvelle activité physique (ou nouvelle pratique).

- Dilemmes dans l'enseignement : lors de notre analyse de l'enseignement en classe, nous avons identifié plusieurs dilemmes auxquels les enseignants ont fait face. Par exemple : demander aux élèves de dessiner ou écrire pourquoi ils ont aimé ou pas les leçons? Ils préfèrent dessiner, mais l'E1 trouve important de les faire écrire. Cependant, le plus grand nombre de dilemmes ont été rencontrés dans les séances de l'E3 comme : faire des équipes mixtes ou séparées par sexe dans les matchs de soccer? Qui commence à jouer les matchs, les équipes des filles ou des garçons? L'E3 considère les garçons plus anxieux, mais les filles veulent commencer aussi. Les filles aiment le genre de musique funk, mais l'enseignant a travaillé avec le hip hop. Son approche est plus constructiviste et ouverte, mais les élèves préfèrent ou sont plus habitués à des chorégraphies déjà prêtes. L'E3 utilise des chansons choisies par les élèves, mais elles ne plaisent pas à toute la classe; l'E3 respecte le droit des élèves de ne pas toujours aimer les pratiques, mais cela la dérange lorsque ça ne correspond pas à leurs attentes. Par rapport aux dilemmes dans l'enseignement, certains auteurs soulignent que :

Le dilemme est un cycle vicieux : l'acteur ne peut pas ne pas s'y affronter et en même temps, la solution au dilemme est impossible. Il ne peut conserver les deux dimensions contradictoires et le choix dont il dispose est dérisoire dans la mesure où il produit une issue insatisfaisante quelle que soit sa décision (Ria, Saury, Sève et Durant, 2001, p. 2).

Par ailleurs, un autre aspect qui attire notre attention est le fait que dans certaines situations où les élèves refusent de participer, l'E3 fait semblant de ne pas les voir et qu'au fil du temps, ces élèves se sentent plus à l'aise et engagés. Par rapport au masquage du comportement des élèves qui ne participent pas, Gal-Petitfaux (2011) a montré que les enseignants chevronnés qui travaillent dans des établissements difficiles cherchent à ne pas attirer l'attention des élèves avec des comportements déviants, mais aussi à ne pas les réprimer. Cela fait qu'ils engagent les élèves dans une dynamique positive de progrès, plutôt que dans une spirale négative et de répression.

En outre, il est important de noter que la leçon est une co-construction collective entre l'enseignant et les élèves; le premier est responsable de « mettre les élèves au travail, en gérant un processus de « négociation » de la tâche dans le cadre d'une activité collective » (Saujat, 2004, p. 6). Cependant, dans le cas des séances de danse, plusieurs difficultés peuvent influencer la participation et l'engagement des élèves, nous en soulignons deux ici: dans les salles sans miroir (contrairement aux salles de danse) en absence de rétroactions visuelles, l'évaluation de la performance des élèves se fait uniquement par les actions verbales et non verbales de l'enseignant. Le « contrat d'imitation » force un rapport au milieu pour l'élève tentant d'agir adéquatement. Cependant, le risque symbolique est toujours présent, soit par exemple d'imiter maladroitement la proposition et d'être moqué par ses pairs. Certains élèves peuvent sur-jouer ou faire les clowns ou au contraire n'osent pas danser (Montaud et Amade-Escot, 2014). Or, ces constats font écho aux résultats de notre recherche, surtout dans le cas des élèves qui refusaient de participer aux séances de danse de l'E3. Cependant, il convient de souligner qu'au fil des leçons et avec l'usage de diverses stratégies par l'E3, les élèves ont commencé à plus participer aux pratiques dans les dernières leçons.

- **Le matériel pédagogique et l'usage du terrain sportif** : le manque de matériel peut être une contrainte pour les leçons d'ÉP et un motif pour les activités empêchées et suspendues. Nous avons vu dans l'analyse des épisodes que ce manque est plus significatif à l'école 2, où

travaillent l'E2 et l'E3. Cependant, nous avons remarqué la fabrication d'outils pédagogiques de façon artisanale par ces enseignantes avec leurs élèves. En outre, elles utilisent d'autres équipements de manière créative, comme utiliser les poteaux de soccer pour attacher le filet de volleyball dans les séances de l'enseignement de pétéca ou encore déplacer les chaises des élèves dans la salle de classe pour faire la leçon de danse, en adaptant cet espace qui n'est pas approprié pour cette activité. L'E4, par exemple, utilise les lignes du terrain sportif pour organiser ses élèves. Par contre, le problème des excréments des pigeons sur le terrain obligeait l'E1 à chercher des espaces plus propres pour développer les pratiques avec ses élèves.

Nous avons donc constaté l'adaptation de l'espace et des outils de travail. À cet égard, Durand (2001) explique que les lieux de l'enseignement d'ÉPS ne sont pas conçus à des fins pédagogiques, mais dans des espaces qui répondent aux exigences des règlements et des pratiques sportives. Ces espaces demandent donc à être domestiqués par les enseignants qui ne les occupent pas tel quel, mais qui les façonnent selon leurs intentions et besoins. Qui plus est, en psychologie du travail, l'attribution de nouvelles fonctions aux outils et leur usage détourné et inventif se nomme *catachrèse*. « Cette subversion des formes est un caractère du développement psychologique réel. Celui-ci s'effectue non pas en intériorisant les fonctionnements intérieurs ou les significations existantes, mais en les recréant pour leur donner une 'deuxième vie' au service de l'activité présente du sujet » (Clot, 2001, p. 40).

- **La caractéristique dynamique et transformative du travail curriculaire :** lors de l'analyse, nous avons constaté des catégories qui mettent en évidence la dynamisme et les mouvements d'aller-retour des contenus et des pratiques développées par les enseignants et les élèves en classe. Il y avait, par exemple, des activités suspendues qui ont été revisitées dans les leçons postérieures. Nous constatons aussi la création de nouveaux buts chez les acteurs au cours d'action ou au moment du bilan de leçon, comme le changement des pratiques, des règles et des stratégies, parfois par la suggestion des élèves, des enseignants ou par le biais du bilan de leçon. Qui plus est, nous notons aussi la création de nouveaux buts, la visualisation d'autres façons de faire possibles et l'intention de changements dans les pratiques futures après le visionnement des vidéos lors de l'autoconfrontation. En ce sens, l'analyse des vidéos par les enseignants leur a

permis de réfléchir sur le sens et l'efficacité de ses activités d'enseignement et d'élargir leur pouvoir d'agir et a contribué au développement professionnel.

Enfin, la leçon est une co-construction entre l'enseignante et les élèves (Saujat, 2004) et « le sens que prend l'activité du professeur dans une situation donnée peut dépendre de l'activité réalisée dans une autre ou de la signification que ces autres situations attribuent à cette activité » (Amigues, 2009, p. 14). Ces postulats font écho à nos résultats et nous soutenons que les événements du passé en classe influencent les actions du présent et du futur. En ce sens, le travail curriculaire des enseignants est un phénomène dynamique, historique et co-construit entre les enseignants et les élèves en classe.

Nous avons discuté des résultats de l'enseignement en classe. Par la suite, nous discutons des résultats concernant les dialogues professionnels sur les situations d'enseignement.

Les dialogues professionnels sur les situations d'enseignement

Ces dialogues portaient sur les débats sur les situations d'enseignement du contenu des jeux. Nous avons discuté des épisodes de l'E1 : le début de leçon, l'adaptation des règles du jeu en cours d'action, l'enseignement de la théorie ; des épisodes de l'E2 : l'enseignement des valeurs, les arrêts en cours d'action pour discuter des règles et les adapter, la procédure d'attacher les mains de l'une des équipes lors du soccer en duo ; des épisodes de l'E3 : l'usage du tableau pour expliquer les règles du jeu, la manière de jouer le jeu de base 4 (lancers du ballon avec les mains); et des épisodes de l'E4 : la division des équipes, la manière de jouer le jeu de base 4, la supervision de la pratique lors du jeu de ballon-chasseur en renforçant les règles pour que les élèves n'oublient pas.

Les enseignants ont eu l'occasion de présenter leurs façons de faire et d'enseigner, mais aussi d'être en contact avec d'autres façons d'enseigner les jeux à travers le visionnement des leçons de leurs pairs. Nous notons les explications des *raisons d'agir* et les comparaisons des façons de faire. Chaque enseignant a participé aux échanges à partir de leurs *connaissances ouvragées* (Tardif et Lessard, 1999) et savoirs ancrés dans leurs expériences professionnelles et

dans leur contexte de travail. Lors des dialogues, les enseignants ont fait des appréciations sur le travail de leurs pairs et ils ont donné des suggestions sur d'autres façons de faire possibles. En ce sens, ils ont pu élargir leur *pouvoir d'agir* et leur *développement potentiel*.

Il convient de noter que, selon la clinique de l'activité, l'expérience professionnelle ne doit pas être seulement comprise, mais transformée (Clot, 2008). Selon cet auteur, la reconnaître est la rendre disponible pour une autre histoire, parce qu'agir et élargir son pouvoir d'action est se servir de son expérience pour vivre d'autres expériences. En ce sens, nous nous attendons ainsi, comme Clot, que l'analyse du travail fonctionne comme un instrument de développement de la conscience du sujet qui permet de changer le statut du vécu, de l'objet d'analyse, en un moyen pour vivre d'autres vies.

Par ailleurs, les transformations dans le travail ne sont portées durablement que par l'action des sujets et des collectifs de travailleurs eux-mêmes. Cependant, dans les dialogues professionnels, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte n'est jamais accompli (Clot, 2008). Or, l'activité et le travail curriculaire de ces enseignants ne sont pas terminés: ils continuent à enseigner, mais nous souhaitons avoir contribué à l'élargissement de leurs rayons d'action et à leur développement professionnel en ce qui a trait au travail curriculaire en éducation physique.

Nous venons de discuter des dialogues professionnels sur les situations de l'enseignement. Maintenant, nous abordons les résultats par rapport aux leçons dans le temps.

Les leçons dans le temps

Au fil du temps, les séances des enseignants présentent des continuations de pratiques et des répétitions, des pratiques nouvelles et des activités empêchées, suspendues ou contrariées, mais aussi des pratiques qui sont ajoutées. À cet égard, Tardif et Lessard (1999) soulignent que pour comprendre les pratiques curriculaires, il est important de considérer les écarts et les variations qui surgissent entre le temps scolaire et le temps de l'apprentissage, entre le temps formel et le temps réel, entre le temps institutionnel et le temps individuel, entre le temps collectif des groupes et le temps personnel des élèves qui apprennent. En outre, Durand (2001) explique

que l'action de l'enseignant d'éducation physique déborde la leçon potentiellement et en permanence : elle a des racines dans le passé, elle anticipe le futur. En ce sens, cette inscription de l'action de l'enseignant dans des temporalités plus larges, au-delà du cadre de la leçon, nous renvoie à des notions d'emboîtement, d'enchâssement, d'horizon temporel et d'histoire des séances.

En ce sens, dans la sous-section 5.2.7 sur les leçons dans le temps, nous notons que dans les leçons de l'E1, il y avait une continuation du contenu de jeux coopératif entre une séance et l'autre, mais les pratiques étaient différentes. Le jeu de champs de mines a été une activité suspendue, mais l'E1 l'a faite dans la leçon suivante. Nous notons aussi l'occurrence de trois activités ajoutées dans ses séances qui n'étaient pas prévues. À son tour, dans les leçons de l'E2, nous avons remarqué plus de continuité entre les pratiques d'une leçon à l'autre et il y a eu certaines activités suspendues ou empêchées et certaines pratiques ajoutées lors de ses leçons.

Concernant les leçons de l'E3, nous notons une continuité du contenu de la danse entre quatre séances et une répétition du sous-thème hip-hop entre deux leçons. En outre, nous identifions deux activités empêchées dans les séances observées et cinq pratiques ou activités ajoutées par l'E3. Par rapport aux leçons de l'E4, nous constatons une répétition de thèmes dans une période de deux leçons pour les contenus de jeux, d'handball, de soccer et de volleyball. Il n'y a pas eu d'activités suspendues, contrariés ou empêchées. Il convient de noter qu'il utilise toujours son répertoire d'activités, avec des pratiques éprouvées: la répétition des pratiques permet le raffinement et le perfectionnement des pratiques par ses élèves.

Or, nos résultats renvoient aux constats de Durand (2001) sur la temporalité dans les séances d'ÉP. Selon cet auteur, dans le cadre de ses recherches, il a constaté une forte redondance d'un cours à l'autre chez un même enseignant; l'action est intentionnellement ou non répétitive. De plus, au fil des séances, l'action de l'enseignant a évolué selon une organisation et une signification répétitive; il changeait juste les éléments du curriculum. En effet :

Assurer la continuité de l'action, en dépit des ruptures dues à l'emploi du temps et aux coupures entre les leçons, favoriser l'engagement rapide des élèves, s'assurer de la

stabilité des apprentissages notamment. Enfin, ces enchaînements sont fondés sur une cohérence (Durand, 2001, p. 95).

Corroborant nos résultats, certains auteurs comme Durand (2001), Saury et Gal-Petitfaux (2003) et Gal-Petitfaux (2011) soutiennent que les configurations d'activité qui émergent lors des séances sont toujours liées à l'histoire de la leçon dans le jour, comme l'état de disponibilité des élèves, mais elles sont également liées à l'histoire des leçons passées et elles préfigurent celles à venir en référence aux objectifs visés. La leçon d'EPS s'inscrit dans un cycle de plusieurs semaines, celui-ci s'articulant avec les cycles précédents selon une double logique de continuité/répétition et de nouveauté/changement, par exemple, quand l'enseignant introduit de nouveaux éléments du curriculum, tout en en répétant certains autres. Dans cette même veine, Tardif et Lessard (1999) observent que les curriculums sont linéaires et cumulatifs, tandis qu'enseigner est, pour une part importante, répéter, reprendre, redire, revoir, revenir en arrière, faire des détours pour revenir au même endroit.

Nous venons de discuter des résultats par rapport à la temporalité des séances. Maintenant, nous discutons du curriculum enseigné en 2015 parmi les quatre participants à l'étude multi-cas.

Les curriculums enseignés en 2015

Par rapport au curriculum enseigné en 2015 dans leurs classes de 4^e (E1 et E2) et de 6^e (E3 et E4) année, l'E1 a abordé tous les contenus prévus pour l'année scolaire conformément au CMÉP, à l'exception du sport, car elle considère que ce contenu sera plus enseigné à partir de la 6^e année. L'E2 a surtout abordé les jeux, quelques contenus de danse avec l'aide de l'E3 et un peu de gymnastique et de connaissances sur le corps. Par contre, elle n'a pas enseigné les contenus relatifs au sport et à la lutte. Pour sa part, l'E3 a enseigné presque tous les contenus, mais peu de sport. Elle avait également l'intention d'enseigner les luttes dans les deux dernières semaines de l'année scolaire. Enfin, l'E4 a surtout enseigné les contenus sportifs et les jeux, puis un peu de gymnastique. Il n'a pas abordé les luttes et il a enseigné indirectement les contenus de connaissances sur le corps. En ce qui concerne la danse, il a demandé à ses élèves particulièrement compétents de l'enseigner à leurs camarades.

À cet égard, notre recherche rejoint les travaux de Lenzen et Deriaz (2015) et de Dugas (2002). Lenzen et Deriaz (2015) qui, par exemple, ont montré que dans le canton de Genève, les instructions officielles d'ÉPS prescrit une grande variété d'APSA (activités physiques, sportives et artistiques) en six grands domaines : a) vivre son corps, s'exprimer et danser ; b) se maintenir en équilibre, grimper, tourner ; c) courir, sauter, lancer ; d) jouer ; e) agir en plein air ; et f) s'opposer, lutter. Ces auteurs ont analysé 149 descriptions de leçons de 36 enseignants d'ÉPS au primaire. Ils ont constaté que les activités de coopération et d'opposition qui prédominent dans les jeux traditionnels (ballon-chasseur, jeux de poursuite) représentaient quasiment un tiers de ces APSA. Les activités d'entretien et de développement de la personne (par exemple, la psychomotricité) constituent un peu moins d'un quart et les activités gymnastiques, athlétiques et aquatiques complètent l'ensemble des APSA plus enseignées. Par contre, les activités en plein air et les sports de raquette sont très peu enseignés et il n'y avait aucun registre des activités de combat.

Dans la même veine, dans une enquête auprès de 35 enseignants du premier degré et 35 enseignants du second degré, Dugas (2002 cité dans Lenzen et Deriaz, 2015) a constaté que ces derniers réduisaient les jeux de coopération et d'opposition aux sports collectifs. De l'autre côté, les enseignants du premier degré équilibrent mieux les sports collectifs et les jeux traditionnels. En bref, les jeux traditionnels sont plus enseignés au premier degré et les sports sont plus enseignés au second degré. Or, ces recherches rejoignent nos constats que les jeux sont le contenu le plus enseigné dans le curriculum du primaire et qu'il existe des contenus qui le sont moins, comme les sports de combat et la danse dans le cas de notre étude.

En outre, il est important de souligner que nous remarquons une liaison entre les facteurs personnels comme les formations préprofessionnelle, le domaine de spécialisation des enseignants, la maîtrise de la matière et le curriculum enseigné. L'E3, qui était une ballerine dans son adolescence et qui est spécialiste en danse, enseigne ce contenu à ses élèves; l'E4, qui était athlète et qui est spécialiste en sport, approche plus le contenu sportif dans ses leçons. L'E1 a eu un enseignant d'ÉP qui diversifiait les contenus davantage et elle aussi cherche à faire la même chose. En outre, le manque de compétence en danse est un facteur contraignant pour

l'enseignement de ce contenu dans les cas de l'E2 et de l'E4, de même que l'absence ou la courte durée des disciplines de luttres et de danse dans le curriculum de formation professionnelle en ÉP rendent difficile l'enseignement de ces contenus à l'école par les enseignants.

Nos résultats rejoignent ainsi d'autres études en ÉPS qui montrent des résultats en rapportant les choix curriculaires et le domaine de spécialisation des enseignants ou leur niveau de maîtrise des contenus. Par exemple, les enseignants en ÉP peuvent être considérés comme des « maîtres polyvalents », amenés à enseigner plusieurs contenus, dont certains qu'ils maîtrisent moins bien que d'autres (Delignières et Garsaut, 1999 cité dans Lenzen, 2012). En outre, la façon dont l'enseignant traite et enseigne les APSA semble être influencée par ses connaissances didactiques spécifiques (Amade-Escot, 2000 cité dans Lenzen, 2012). En outre, l'influence de la spécialisation se traduisait, par exemple, dans la quantité de savoirs transmis aux élèves, se révélant plus importante dans les activités physiques sportives et artistique de prédilection des enseignants (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Lestel, 2008; Buznic-Bourgeacq et al., 2007 cités dans Lenzen, 2012).

En outre, les facteurs contextuels influent aussi sur le curriculum enseigné par les enseignants. Dans les cas de l'E1 et l'E3, la durée des leçons font qu'elles organisent le temps des leçons dans une partie théorique et l'autre pratique. En outre, le manque de matériel pédagogique à l'école 3, fait que l'E2 et l'E3 ont besoin de construire des matériels alternatifs pour leurs séances. D'ailleurs, l'E3 a exprimé que cette situation rend difficile l'enseignement de la gymnastique, par exemple. Nous avons remarqué lors de la recherche sur le terrain que l'E2 et l'E3 ont été obligées d'annuler la pratique du jeu de taco, à cause d'un manque de matériel. À cet égard, d'autres recherches ont montré que les contraintes matérielles sont un facteur limitant dans l'enseignement du curriculum d'ÉPS (Halbert et McPhail, 2010; Dyson, Wright, Amis, Ferry et Vardaman, 2011; Pasco, Le Bot et Kermarrec, 2012; Marani, Sanches Neto et Freitas, 2017). Notre recherche a révélé que les facteurs contextuels, tels que le temps et les ressources disponibles, ont une influence sur les contenus enseignés. Cependant, il convient de noter que le manque de matériel a fait que les enseignants cherchaient des alternatives comme la construction de matériel alternatif et l'adaptation ou le partage des espaces disponibles avec d'autres groupes d'élèves.

En bref, nous avons noté que le CMÉP est enseigné de façons différentes par les enseignants. Les facteurs personnels comme les expériences antérieures de formation préprofessionnelle, professionnelle et la connaissance de la matière, mais aussi les facteurs contextuels comme le temps et le matériel disponible, peuvent être une ressource ou une contrainte pour l'enseignement des contenus curriculaires. Cependant, nous observons que les enseignants peuvent utiliser des stratégies alternatives et des solutions créatives pour aborder les contenus qu'ils maîtrisent moins, comme la collaboration entre collègues (E2 et E3) ou l'invitation des élèves plus performants à aider l'enseignant (E4), en jouant un rôle d'auxiliaire ou tuteur de l'enseignant.

Nous venons de discuter de la comparaison entre le curriculum enseigné et le curriculum prescrit. À ce moment, il convient de comparer le curriculum enseigné par les enseignants et les prescriptions curriculaires au CMÉP.

Comparaison entre curriculum enseigné et le curriculum prescrit

Tout d'abord, il convient de nous rappeler des prescriptions au CMÉP par rapport aux contenus qui le composent. Les prescriptions du curriculum pour les contenus des jeux, des sports et des danses sont : a) *les jeux* sont une préparation pour le contenu sportif et, entre la 6^e et 9^e année, les jeux doivent être plus complexes ; b) *le contenu des sports* ne doit pas être centré sur la performance sportive, mais doit permettre la participation de tous les élèves, en adaptant les espaces, les règles et le matériel. D'ailleurs, de la 1^{re} à la 5^e année, l'enseignant doit aborder les activités de base des sports, mais pas le sport en lui-même. Par contre, de la 6^e à la 9^e année, au-delà de la pratique, les élèves doivent comprendre et critiquer le phénomène sportif ; c) *le contenu de la danse* est abordé par un biais ludique, esthétique, critique, créatif et expressif, mais l'approche technique de la danse est mise de côté. De la 6^e à la 9^e année, l'enseignant doit établir des rapports entre les danses de la culture locale et d'autres cultures, préparer des présentations de danse, stimuler l'analyse et la verbalisation des élèves par rapport à leurs expériences avec la danse.

Par rapport aux contenus observés lors de la recherche sur le terrain, les quatre enseignants développent donc des jeux en tant que préparation pour le sport tel que recommandé par le CMÉP. Cependant, ce souci de préparation sportive est plus accentué dans le cas de l'E4. En outre, nous avons remarqué que l'E1 diversifie davantage les types des jeux, comme les jeux coopératifs, les jeux sensoriels pour travailler les cinq sens et les jeux des activités motrices. Cependant, le caractère de nouveauté dans ces pratiques pose certaines difficultés lors de leur développement et font que quelques-unes deviennent des *activités contrariées*.

Par rapport à l'enseignement des sports, l'E1 et l'E3 utilisent les jeux de futsal (soccer à 5 joueurs) de temps en temps, de façon récréative, comme une récompense pour le bon déroulement de la séance. Cependant, seulement les garçons jouent au soccer dans les séances de l'E1 et il y a eu des conflits entre les filles et les garçons pendant ou après les matchs de soccer, mais il n'y avait aucune règle pour équilibrer les forces entre les genres. À son tour, l'E4 enseigne plusieurs sports (soccer, handball, volleyball, athlétisme), toujours en adaptant les règles au contexte scolaire et pour équilibrer les forces entre les filles et les garçons. D'ailleurs, il stimule beaucoup l'élaboration de stratégies de jeu. Cependant, nous ne remarquons pas dans ses leçons la critique du phénomène sportif tel qu'indiqué dans le CMÉP.

Par rapport aux questions de genre dans l'enseignement en ÉP, il convient de noter que la prescription du curriculum municipal est générique : « Nous soutenons l'usage du sport comme contenu à être enseigné à l'école, en valorisant et en permettant la participation de tout le monde aux activités, indépendamment des niveaux de compétence ou des différences physiques » (Moreira, 2012, p. 151). Cependant, dans les Paramètres curriculaires nationaux (Brésil, 1997), nous trouvons des prescriptions plus spécifiques sur l'approche des groupes mixtes (filles et garçons ensemble) :

Particulièrement, en ce qui a trait aux différences entre les compétences des garçons et des filles, il faut avoir une attention spéciale. Plusieurs de ces différences sont déterminées socialement et culturellement et elles se produisent au-delà des vécus antérieurs de chaque élève, des préjugés et comportements stéréotypés. (...). Elles sont des modes différents d'être et d'agir qui doivent se compléter et s'enrichir mutuellement, au lieu d'entrer en conflits, guidés en stéréotypes et préjugés. Les interventions didactiques [de l'enseignant] peuvent fournir des expériences de respect aux différences et d'échange (...). (Brésil, 1997, p. 59-60).

Dans ce même document, PCN, nous pouvons lire encore :

Traditionnellement, l'éducation physique valorise plus les compétences et aptitudes dans les jeux, dans lesquelles les garçons sont plus compétents, et l'écart entre les deux sexes peut augmenter. Deux changements doivent se produire pour changer ce cadre : d'abord, l'occasion doit être donnée aux filles pour qu'elles s'approprient de ces compétences lors de situations dans lesquelles elles ne se sentent pas sous pression, diminuées, et où elles ont du temps pour acquérir de l'expérience ; en second lieu, avec l'incorporation des activités rythmiques et expressives dans les leçons d'éducation physique, les garçons pourront développer aussi de nouvelles compétences (Brésil, 1997, p. 47).

Concernant l'enseignement de la danse, l'E3 est l'enseignante qui a le plus touché à ce contenu. Nous estimons que son approche d'enseignement est en accord avec les prescriptions du CMÉP, car elle encourage le développement des aspects ludiques, esthétiques, critiques, créatifs et expressifs de la danse. Cependant, nous ne notons pas de liens effectués entre les danses de la culture locale et d'autres cultures. Par contre, elle a préparé des présentations de danse et a stimulé l'analyse et la verbalisation des élèves par rapport à leurs expériences de danse, tel que recommandé par le CMÉP.

En bref, les enseignants cherchent à enseigner le CMÉP, mais chacun à sa façon. En outre, ils s'éloignent ou s'approchent plus ou moins du curriculum prescrit, mais jamais ne le suivent à la lettre, ce qui renforce la thèse d'interprétation, d'adaptation et de transformation du curriculum prescrit par les enseignants. En ce sens, comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, certaines recherches ont déjà montré cette caractéristique du travail enseignant par rapport à l'enseignement du curriculum (Durand, 1996; Briot, 1999; Tardif et Lessard, 1999; Curtner et Smith, 1999; Borges et Lessard, 2007; Turcotte, Otis et Gadreau, 2007; Borges et Lessard, 2008; Perritaz et Musard, 2010; Lenzen, 2012; Lenzen, Poussin, Denervaud et Cordoba, 2012; Oh, You, Kim et Kraig, 2013, Montaud et Amade-Escot, 2014; Marani, Sanches Neto et Freitas, 2017).

Nous venons de discuter du curriculum enseigné en 2015; dans la sous-section suivante, nous abordons les perspectives des enseignants par rapport à l'année scolaire 2016.

Perspectives pour l'année scolaire 2016

En ce qui a trait aux perspectives d'enseignement pour l'année scolaire 2016, l'E1 envisage de continuer son travail dans la même direction pédagogique. Elle veut enseigner de nouveaux contenus et activités, mais aussi travailler les connaissances de base. L'E2 a l'intention d'évaluer les élèves plus en détail, de les observer et de détecter leurs difficultés. Elle suggère que la gymnastique soit abordée dans la 4^e session de l'année scolaire. Par contre, les contenus de luttres et de danse ne sont pas prévus dans sa planification pour 2016. De son côté, l'E3 veut améliorer certaines choses ayant plus ou moins bien fonctionné en 2015 comme, par exemple, quelques activités des olympiades de l'école ou l'enseignement de certains contenus. Elle pense que la gymnastique et les connaissances sur le corps doivent être enseignées lors de la 1^{re} session, car elles représentent des préalables à d'autres contenus. Enfin, l'E4 envisage de poursuivre dans son approche pédagogique tout en travaillant avec plaisir et joie.

À ce sujet, il importe de souligner que le travail curriculaire est un phénomène complexe qui se développe au fil du temps (séances, étapes, année scolaire et même des années) (Tardif et Lessard, 1999; Borges et Lessard, 2008). En effet, les enseignants apprennent et changent leurs façons d'enseigner le curriculum, mais cet apprentissage se fait tout au long de leur carrière. Nous sommes tout à fait d'accord avec Perritaz et Musard (2010) qui soutiennent que le curriculum ne se définit pas totalement lors des interactions en classe, mais qu'il se transforme plutôt de façon progressive et processuelle, car les conceptions de l'enseignant forgées tout au long de sa carrière influencent largement les décisions curriculaires.

En synthèse nous pouvons souligner les faits et résultats saillants de notre recherche dans les points qui suivent :

- Le curriculum municipal prescrit d'éducation physique de Cuiabá est composé d'un ensemble de six contenus (connaissances sur le corps, gymnastique, jeux, sports, danse et sports de combat). Il contient des multiprescriptions d'objectifs et de sous-prescriptions de moyens ou de procédures méthodologiques. En outre, il existe un déficit de prescriptions par rapport à l'enseignement aux élèves ayant un handicap et sur les façons d'évaluer les élèves. Ainsi, nous pouvons anticiper que le travail curriculaire des enseignants est influencé d'une part par cet ensemble de multiples prescriptions et de sous prescriptions sur les contenus, objectifs et procédures et, d'autre part, par le manque de

prescriptions en ce qui a trait au travail auprès des élèves ayant un handicap. Le curriculum étant un outil à la fois matériel et sémantique (Tardif et Lessard, 1999), on peut s'attendre des enseignants un travail d'interprétation de celui-ci, surtout là où il manque de prescriptions.

- Le curriculum prescrit et la formation continue qui a été offerte pour appuyer la mise en œuvre du curriculum ont été bien appréciés par l'ensemble des enseignants qui ont répondu au questionnaire. Ils utilisent le curriculum pour planifier, mais ils admettent qu'ils font des adaptations dans ce curriculum au cours des leçons ou de l'année scolaire. En outre, le manque de matériel pédagogique et les installations inadéquates sont les facteurs qui empêchent le plus la mise en œuvre du curriculum selon ces enseignants.
- Par rapport aux facteurs contextuels comme les écoles, leurs projets pédagogiques et les curriculums, nous constatons que les matières scolaires sont presque les mêmes dans les trois écoles étudiées. Cependant, les projets spéciaux font que le curriculum scolaire soit plus différencié d'une école à l'autre. En outre, les missions des écoles, leurs valeurs et philosophies pointent vers un type d'élèves que les écoles veulent former et indiquent les valeurs pour la formation humaine. De plus, les approches de thèmes générateurs ou transversaux qui sont définis par les écoles influent sur la planification des enseignants d'ÉP quand ils doivent aborder ces thèmes en cours d'année scolaire. Le climat de travail est considéré comme bon par les enseignants participant à l'étude multi-cas. Cependant, l'appui de la coordination pédagogique est bien apprécié par l'E1, à l'école 1. Il est limité à l'école 3 selon l'E2 et l'E3, parce que la coordinatrice n'a pas, en général, de connaissance du domaine d'ÉP et l'E4 a beaucoup d'autonomie pour développer sa planification et son enseignement. En général, les coordinatrices pédagogiques surveillent la planification des enseignants, mais surtout la structure de la planification et non son contenu et sa pertinence pédagogique (contenus, séquence didactique, etc.).
- Les facteurs personnels comme la formation préprofessionnelle, professionnelle et continue des enseignants, leur expérience, leur connaissance de la matière, du curriculum et des élèves influent aussi sur le curriculum enseigné. Nous notons que l'E1 a eu un enseignant d'ÉP qui diversifiait les contenus et elle cherche à faire de même. L'E2 aimait les jeux des enfants quand elle était petite et elle aborde surtout le contenu des jeux. L'E3 a fait du ballet quand elle était adolescente et elle est l'enseignante qui le plus abordé la danse. Finalement, l'E4 était athlète de volleyball et a été l'enseignant qui le plus abordé le contenu de sport. Seulement l'E1 considère sa formation professionnelle bonne et adéquate ; les autres sont plus critiques. L'E2, de son côté, juge sa formation superficielle et l'E3 et l'E4 critiquent l'accent plus sportif du curriculum de formation professionnelle. Cependant, ils soutiennent qu'il s'agissait d'une bonne formation pour l'époque, mais qu'aujourd'hui cette formation n'est plus actuelle selon les nouvelles approches d'ÉP. En ce qui a trait à la connaissance de la matière et du curriculum, les enseignants ont exprimé ce qu'ils maîtrisent plus ou moins et leurs préférences par aux contenus. Il existe un lien à ce niveau avec le curriculum enseigné à la fin de l'année scolaire. Cependant, l'E1 a confié qu'elle ne maîtrise que les bases de chaque contenu et qu'elle cherche de les enseigner tous, à l'exception du contenu sportif ; pour la 4^e année, il n'y a que les jeux

d'initiation sportive. Par rapport à la connaissance des élèves, les enseignants ont verbalisé les caractéristiques de leurs groupes : il y avait des groupes plus réceptifs et d'autres plus réticents aux contenus proposés. Cependant, le temps d'enseignement avec le groupe observé a un poids plus important sur le déroulement de la leçon. Par exemple, l'E4 a enseigné pour la 6^e année deux ans et quatre mois consécutifs. Ses élèves connaissaient déjà les pratiques proposées et les routines établies par cet enseignant. Cela a fait que sa gestion de classe soit plus efficace et, par conséquent, la gestion de la matière aussi.

- Au moment de la planification, les enseignants interprètent le curriculum prescrit et se font des autoprescriptions à eux-mêmes et ainsi que des prescriptions aux élèves. Ils sélectionnent les contenus et les objectifs de l'enseignement du curriculum prescrit, soit en transcrivant tel quel le curriculum (les cas de l'E1, l'E2 et l'E3) ou en adaptant ces objectifs à leurs façons de faire et ajoutent d'autres objectifs d'enseignement (les cas de l'E1 et l'E4). Quant aux procédures méthodologiques, le curriculum est flou, donc chaque enseignant planifie sa propre approche. Nous notons l'insertion de routines d'enseignement très détaillées dans la planification de l'E1, une brève description des procédures méthodologiques dans les cas de l'E2 et l'E3 et une approche méthodologique spécifique pour chaque contenu du curriculum dans le cas de l'E4. En outre, l'E4, qui est expérimenté, ne fait pas de planification de session et journalière, mais il utilise son répertoire d'activités éprouvées, selon une logique de répétition. En bref, la planification des enseignants est une première adaptation du curriculum prescrit : lors de l'enseignement en salle de classe, ils adaptent leurs planifications au contexte de la classe.
- Par rapport à l'enseignement en classe, nous avons observé certaines leçons des enseignants et les différents moments de celles-ci et nous avons organisé l'analyse par épisodes, qui correspondent à ces différents moments. Nous remarquons l'occurrence des activités réalisées, c'est-à-dire les actions des enseignants avec leurs élèves, mais aussi les activités empêchées, suspendues ou contrariées. Les enseignants ont pu expliciter leurs raisons d'agir, mais aussi d'envisager d'autres façons de faire leur travail lors de l'autoconfrontation simple et de regarder d'autres façons de faire du collectif professionnel des participants à la recherche au moment des autoconfrontations croisées. Dans une visée temporelle, nous remarquons les routines des leçons et un mouvement temporel de répétition des pratiques ou l'enseignement de pratiques nouvelles. D'un côté, quand les pratiques sont nouvelles pour l'enseignant et pour les élèves, cela peut être une contrainte et un motif d'une activité contrariée. D'un autre côté, quand il y a répétition d'une pratique, cela peut rendre la pratique plus économique et efficace du point de vue de sa réalisation. En outre, le manque de matériel, le temps disponible, le partage de l'espace avec d'autres groupes et l'ouverture des élèves par rapport aux contenus qui sont proposés (facteurs contextuels) peuvent aussi être des motifs pour la possibilité d'activités empêchées, suspendues ou contrariés. Le curriculum enseigné par les enseignants ou le travail curriculaire est le résultat de ces négociations que les enseignants font, entre les contraintes contextuelles, les ressources qu'ils disposent, leurs rapports avec les élèves, leurs connaissances et leurs expériences avec l'enseignement du curriculum.

- En bref, le curriculum prescrit est le même pour tous les enseignants, mais chacun enseigne le curriculum à sa façon, en co-construction avec leurs élèves. L'E1, par exemple, présente une caractéristique d'expérimentation de nouvelles pratiques et de diversification des contenus. En outre, elle a une préoccupation spéciale avec l'enseignement de la théorie. L'E2, quant à elle, a une approche plus dialogique et cherche à construire les règles des jeux avec ses élèves. L'approche de l'E3 est plus démocratique et ouverte ; cependant, elle rencontre une certaine résistance de ses élèves, qui sont plus habitués aux leçons plus fermées et directives, mais elle préfère enseigner la danse, en construisant les mouvements et la chorégraphie avec les élèves, selon l'approche de la danse créative et l'improvisation. L'E4, quant à lui, s'assure d'adapter les règles des sports et des jeux pour que les filles excellent, pour équilibrer les forces entre les filles et les garçons. En outre, il donne une place importante aux stratégies de jeu.

Une dernière remarque que nous aimerions faire est que le curriculum municipal d'éducation physique de Cuiabá peut être classifié comme un curriculum multiactivités. À ce sujet, Kulinna (2008) souligne que :

To meet these broad curricular goals and the diverse needs of students, physical education educators developed the multiactivity curriculum. Still in existence today, in this model students experience a wide variety of activities (e.g., sport, fitness, adventure, dance) presented in relatively short units. In theory, this diversity of lesson content provides opportunity to address the varied goals of physical education and exposes students to activities that they may elect to continue for a lifetime. In recent years, however, the multiactivity model has received increasing criticism for its lack of depth, inability to engage all students, and failure to offer a truly diverse array of activities. Despite such criticism, the model has been the dominant curricular approach in physical education since the 1920s, particularly at the secondary level (Siendetop, 2007) (Kulinna, 2008, p. 220).

Or, maîtriser et bien enseigner divers contenus ou pratiques peut être un grand défi pour enseignants. Il nous semble que les enseignants sont placés devant un dilemme curriculaire : diversifier les contenus et enseigner superficiellement chacun d'eux ou enseigner moins de contenus, mais plus en profondeur. Au Brésil, le discours pédagogique en éducation physique soutient la diversification des contenus dans le curriculum d'ÉP. Cependant, il est très difficile pour les enseignants de maîtriser tous les contenus. En ce sens, nous nous demandons s'il ne serait pas préférable de donner plus d'autonomie aux enseignants dans le choix des contenus à enseigner, surtout en sachant que les enseignants ont des préférences et des compétences pédagogiques différentes par rapport aux contenus d'éducation physique?

CONCLUSION

Tout au long de cette thèse, nous avons approfondi notre compréhension du phénomène du travail curriculaire des enseignants en éducation physique dans un contexte de changement curriculaire à Cuiabá, au Brésil. À partir d'une recherche mixte, quantitative et qualitative, nous avons documenté la perception de 73 enseignants par rapport au nouveau curriculum d'éducation physique et aux activités de planification, à l'enseignement en classe et à l'évaluation de quatre enseignants – deux novices et deux expérimentés – avec leurs classes de 4^e et 6^e année.

Le premier chapitre a mis en lumière qu'une tradition en éducation considère les enseignants comme de simples exécutants ou encore des imitateurs des propositions pédagogiques et curriculaires (Torres, 1996 cité dans Ghedin, 2004). Cependant, d'autres chercheurs soulignent au contraire, que les enseignants ont un rôle actif et créatif en tant que protagonistes du curriculum (Doyle, 1992, Clandinin et Connely, 1992; Perrenoud, 1999; Tardif et Lessard, 1999; Sacristán, 2000; Borges et Lessard, 2008). Dans ces cas, les enseignants sont vus comme des auteurs, des constructeurs, des acteurs ou des interprètes du curriculum. Nous avons également présenté une recension des écrits sur l'opinion ou l'interprétation du curriculum par les enseignants d'éducation physique et sur la mise en œuvre du curriculum par les enseignants. Nous avons constaté qu'il existe peu d'études sur le travail curriculaire réel des enseignants d'ÉP et que cette lacune indique une voie féconde pour la recherche, en particulier si nous explorons la réflexion des enseignants sur leur propre travail curriculaire. Ensuite, nous avons présenté le contexte du problème à l'étude, la mise en œuvre du CMÉP pour les écoles municipales à Cuiabá suivi d'une formation continue pour appuyer les enseignants. Cependant, force est de constater qu'il n'existe pas d'études sur la manière dont les enseignants abordent le nouveau curriculum.

Afin d'apporter des réponses à notre question de recherche, nous avons invoqué, dans le deuxième chapitre, deux cadres théoriques que nous considérons complémentaires : la sociologie du travail enseignant et la clinique de l'activité issue de la tradition ergonomique d'analyse du travail, d'origine française. De la sociologie du travail enseignant, nous avons retenu le concept de travail curriculaire avec ses phases de planification, d'enseignement en classe et d'évaluation,

aussi bien que les différents facteurs qui influent sur le travail curriculaire: contextuels et personnels. De la clinique de l'activité, nous avons retenu les concepts de travail prescrit et de travail réel, de tâche, d'action et d'activité. Il convient de souligner que, selon cette approche, l'activité réelle comprend le possible et l'impossible. En ce sens, l'analyse doit considérer les activités empêchées, contrariées ou suspendues. D'un côté, l'approche de la sociologie du travail enseignant permet d'analyser le travail enseignant plus globalement, alors que d'un autre côté, la clinique de l'activité permet de faire une analyse minutieuse et approfondie du travail des enseignants en salle de classe. En plus, l'aspect clinique permet aussi le développement professionnel des participants, car ils peuvent s'observer et s'analyser, individuellement et collectivement. Cette approche encourage à réfléchir sur ce qui fonctionne ou non dans leurs enseignements, et à imaginer d'autres façons de faire, en élaguant leur pouvoir d'agir.

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons fait appel à une méthodologie mixte, quantitative et qualitative. Dans la phase quantitative, nous avons enquêté 73 enseignants par rapport à leurs égards sur le CMÉP et la formation continue, alors que dans la phase qualitative, nous avons mené une étude multi-cas avec quatre enseignants d'éducation physique. Ces choix nous ont permis d'avoir une vision panoramique de l'opinion des enseignants par rapport au CMÉP, mais aussi une vision à la loupe du travail curriculaire des quatre enseignants sélectionnés pour l'étude multi-cas. Afin de documenter et d'analyser le phénomène du travail curriculaire, nous avons eu recours à la consultation de documents (le curriculum prescrit, les projets pédagogiques des écoles et les planifications des enseignants), nous avons procédé à des entrevues avec les enseignants, nous avons observé et tourné des vidéos de leurs leçons d'éducation physique et nous avons fait usage de la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée pour accéder à leurs points de vue sur leurs activités d'enseignement en classe.

En ce qui a trait aux principaux résultats, les enseignants d'éducation physique ont une bonne appréciation du curriculum et de la formation continue qui a été offerte, dans le cadre du processus de mise en œuvre du CMÉP à Cuiabá. Le curriculum prescrit constitue un outil de travail que les enseignants consultent surtout pour la planification annuelle, mais ils l'interprètent, l'adaptent et le transforment au cours de l'action et de l'année scolaire pour faciliter l'enseignement aux élèves. Ces adaptations concernent à la fois les contenus et les

stratégies d'enseignement, tout en tenant en compte de l'intérêt, des besoins des élèves et de leur niveau de performance. Par ailleurs, il existe une relation entre les contenus enseignés dans le curriculum et les facteurs personnels chez l'enseignant (formation préprofessionnelle, professionnelle, connaissance de la matière et le curriculum) et facteurs contextuels (formation continue, les conditions de travail, les temps, les espaces et les ressources disponibles, les intérêts, besoins et connaissances des élèves). En ce sens, le travail curriculaire des enseignants en éducation physique est un phénomène complexe, qui se développe au fil de l'année scolaire et du temps. Il n'est pas fixe: il dépend de l'expérience des enseignants et de leur investissement professionnel, mais il est aussi influencé par le contexte scolaire et par la situation d'enseignement en classe et l'interaction avec les élèves.

Les contributions de la recherche

Les résultats de notre recherche, dont nous venons de synthétiser les principaux volets, nous ont permis d'apporter des contributions théoriques et sociales sur les façons de conceptualiser l'objet d'étude, soit le travail curriculaire des enseignants d'éducation physique.

L'une des contributions théoriques concerne le jumelage de deux approches, la sociologie du travail enseignant et la clinique de l'activité, qui a contribué à appréhender la complexité du phénomène du travail curriculaire d'un double point de vue : sociologique et psychologique. Amigues, Faïta et Saujat (2004) avaient déjà pointé que les recherches sociologiques sur le travail enseignant pourraient tirer profit des outils de l'ergonomie. Les concepts issus du cadre de la sociologie du travail enseignant nous ont permis de mieux articuler les différents aspects du travail curriculaire et de ses phases de planification, de l'enseignement en classe et de l'évaluation, aussi bien que les facteurs contextuels et personnels qui influent sur le travail curriculaire. D'un autre côté, l'ergonomie et notamment la clinique de l'activité ont permis de mettre en lumière l'analyse du travail des enseignants, les écarts entre le travail prescrit et le travail réel, mais surtout l'activité des sujets (enseignants) qui interprètent, adaptent et transforment les prescriptions curriculaires dans leur travail au quotidien.

Par ailleurs, comme nous avons souligné dans cette thèse, il existe très peu d'études sur le curriculum réel en éducation physique, que ce soit dans le contexte francophone (Lenzen, 2011) ou brésilien (Betti, Ferraz et Dantas, 2011). En ce sens, notre étude représente une contribution théorique importante à notre champ d'études.

Qui plus est, prendre en compte les opinions des enseignants est également une retombée théorique et sociale importante de cette recherche. Selon Goodson (2008), de nombreux écrits sur le changement éducatif et de nombreuses initiatives du gouvernement dans toutes les sociétés occidentales sont développés de façon à nier ou à ignorer les missions personnelles et les trajectoires biographiques de ses principaux acteurs, à savoir les enseignants. Cependant, nous sommes d'accord avec Tardif (2007) pour dire que toutes les recherches sur l'enseignement ont le devoir d'enregistrer le point de vue des enseignants, c'est-à-dire la subjectivité des acteurs dans l'action, fondée sur un dialogue fructueux avec les enseignants, considérés comme des sujets compétents qui détiennent des connaissances spécifiques sur leur travail.

Enfin, d'autres contributions sociales de notre étude sont que nos résultats peuvent contribuer à la formation initiale ou continue des enseignants, afin que ceux-ci en comprennent plus sur le travail curriculaire des enseignants d'ÉP et nos résultats peuvent fournir des pistes aux administrateurs de l'éducation sur la mise en œuvre des curriculums, car les changements curriculaires et les réformes éducatives sont de plus en plus fréquents au Brésil et partout dans le monde.

À la suite de ce panorama des contributions de cette recherche à l'avancement des connaissances théoriques et sociales, nous exposons maintenant les contributions relatives au champ méthodologique.

Sur le plan méthodologique, le recours à une recherche de type mixte a permis d'abord d'avoir une vision plus globale sur la perception des enseignants de Cuiabá à propos du CMÉP et de la formation continue. Ce type de recherche nous a également menés à une analyse en profondeur du travail curriculaire à travers une étude multi-cas avec quatre enseignants d'éducation physique.

Par rapport à la collecte de données, la diversité des instruments et des procédures utilisés, surtout dans la phase de l'étude multi-cas, constitue une richesse de cette recherche. Notre analyse a été faite au moyen de données recueillies à partir de la consultation de documents (curriculum prescrit, projets pédagogiques des écoles, planifications des enseignants), de l'observation et de l'enregistrement vidéo des leçons et des entrevues semi-dirigées avec les enseignants au début de la recherche et à la fin de l'année scolaire, aussi bien que dans les séances d'autoconfrontation simple et croisée.

En outre, nous croyons que l'une des contributions méthodologiques les plus importantes de notre recherche a été la création d'un dispositif afin que les enseignants pensent et réfléchissent sur leur propre travail curriculaire. En s'observant au travail au moyen de la vidéo, ils s'analysent, commentent et expliquent leurs choix, ainsi que les contraintes, obstacles et envisagent d'autres possibilités, des manières de faire les choses autrement. Cela a été le cas lors de l'autoconfrontation simple et croisée. Lors de ces entretiens, les enseignants ont partagé leurs expériences, connaissances et méthodes d'enseignements avec d'autres enseignants et ils ont réfléchi ensemble sur d'autres possibilités d'effectuer leur travail et par conséquent, d'élargir leur pouvoir d'agir. Le dialogue a permis d'accéder aux points de vue sur l'activité enseignante en salle de classe, mais aussi sur leurs planifications. Les participants ont pu expliquer leurs raisons d'agir, les activités réalisées, contrariées, empêchées, mais aussi de réfléchir sur le sens et l'efficacité de leurs actes et de leurs élèves et de visualiser et d'exprimer d'autres façons de faire et leurs intentions de changement pour l'enseignement futur. De cette façon, la méthode utilisée contient une visée développementale et transformative qui a élargi le pouvoir d'agir des enseignants participants.

Or, comme soulignent Faïta, Noël et Durrive (2010, p. 184), il n'y a rien qui produit un effet neutre quand nous disséquons l'activité du sujet qui travaille, quel que soit le domaine. Il émerge une « conscience différente et nouvelle des caractéristiques de sa propre action, de l'étendue de son activité et du potentiel dont on dispose soi-même » (p. 179). La méthode de l'autoconfrontation simple et croisée fonctionne pour chacun « comme un moteur d'une prise de conscience des caractéristiques de sa propre activité. Une prise de conscience simultanément de

ce qui rattache les caractéristiques de cet opérateur à d'autres qu'il connaît, ou dont il prend conscience subitement » (p. 179). Cela conduit le travailleur à se reconnaître comme appartenant à un collectif de travail qui se caractérise par l'utilisation des mêmes modes opératoires que le sien, ou le conduit à se distinguer d'autres collectifs qui ont d'autres modes pour réaliser le travail sous analyse. En bref, la méthode produit une nouvelle conscience par rapport aux caractéristiques de sa propre action, mais aussi l'extension de son activité et du potentiel de soi qui est investie. En ce sens, cette méthode comporte une visée développementale et transformative chez les participants.

Cependant, nous croyons que ce développement et cette transformation chez les sujets participants est difficile à mesurer parce que chacun s'approprie différemment les actions, débats, critiques et suggestions qui ont été discutés lors des autoconfrontations. De toute manière, il s'agit d'un développement potentiel, quand les travailleurs envisagent « l'autre geste possible, l'autre objet, l'autre mot, l'autre idée, l'autre activité, l'autre possibilité non encore réalisée » (Clot, 2008, p. 210). En outre, le geste du métier n'est pas un ballon qu'on se passe, c'est-à-dire que l'expérience collective ne se transmet pas : chacun ne reçoit pas en partage une expérience prête à l'usage. Le geste personnel se construit dans et contre le courant des activités et des gestes du collectif professionnel, en s'appropriant les *rébus* du genre. Ce dernier n'est pas juste un système abstrait de normes, mais il est englouti dans l'action partagée, déchiré par les contradictions vivantes du milieu de travail, où il revient saturé de variantes et chargé de nuances, avec une stabilité toujours provisoire (Clot, 2008).

Enfin, une autre retombée méthodologique de notre étude est qu'à la fin des séances d'autoconfrontation, nous avons donné des clés USB aux enseignants avec les vidéos de leurs leçons filmées pour qu'ils puissent les regarder à un autre moment. Deux enseignantes (E1 et E2) nous ont dit qu'elles ont montré ces vidéos à leurs élèves pour qu'ils réfléchissent sur leurs comportements et performances en salle de classe. Or, cela montre l'incorporation de la méthode par les participants, qui ont saisi l'occasion pour faire une forme d'évaluation formative avec leurs élèves en utilisant les vidéos.

Limites de la recherche

Toute recherche porte des limites; en ce sens, nous soulignons les limites de notre étude dans les points suivants.

Concernant la collecte de données, nous avons passé deux mois sur le terrain pour observer et enregistrer les leçons. Or, le travail curriculaire des enseignants est un processus continu qui se développe pendant toute l'année scolaire. De plus, comme nous l'avons vu, il se développe au long de plusieurs années, si l'on considère que le travail curriculaire d'une année se répercute sur celle qui suit et est en lien avec ce que l'enseignant a planifié, enseigné et évalué dans les années précédentes. Cependant, nous n'avions pas le temps ni les ressources pour couvrir toute cette période. Par contre, nous avons fait une dernière entrevue avec les enseignants de l'étude de cas multiples à la fin de l'année scolaire et ils ont pu expliquer le curriculum enseigné en 2015. Il s'agit par contre du curriculum déclaré par les enseignants et non observé par le chercheur tout au long de l'année.

Une autre limite est que notre recherche reflète un temps déterminé. Cependant, le travail curriculaire n'est pas un phénomène fixe : il se développe au fil du temps de l'année scolaire et des années. L'expérience des enseignants joue un rôle important dans ce phénomène, aussi bien que les caractéristiques du contexte scolaire, lesquelles peuvent varier d'une année à l'autre. Notre recherche est donc un portrait de ce qui a eu lieu en classe lors de l'année scolaire de 2015.

Par ailleurs, nous n'avons observé qu'un groupe d'élèves pour chaque enseignant. Cependant, ils enseignent à huit groupes différents dans les écoles municipales. Nous pouvons supposer que l'enseignement du curriculum doit être inégal d'une classe à l'autre, car les caractéristiques des groupes sont différentes. Certains groupes sont plus ou moins réceptifs aux contenus, avec des degrés de performance et de connaissances diverses.

Pendant la période de la recherche, nous avons observé seulement l'enseignement des contenus des danses, des sports et des jeux. Cependant, le CMÉP contient d'autres contenus comme les luttes, les gymnastiques et les connaissances sur le corps.

L'autre limite est qu'à l'instar de toute recherche se basant sur une étude de cas, le nombre de participants a été restreint. D'ailleurs, il n'est pas possible de généraliser les résultats, car ils proviennent des expériences personnelles de chaque enseignant par rapport au curriculum, tout comme de son contexte de travail spécifique. Yin (2001) explique que les études de cas sont généralisables à des propositions théoriques et non aux populations et à l'univers. En ce sens, l'étude de cas ne représente pas un « échantillon » et l'objectif du chercheur est de généraliser des théories (généralisation analytique) et d'énumérer des constantes (généralisation statistique) et non de généraliser les résultats.

Par rapport à la collecte de données, nous supposons que l'enregistrement des séances de danse de l'E3 avec le groupe de la 6^e année a influencé les comportements stéréotypés de quelques élèves. En effet, la caméra vidéo était positionnée très près des élèves, contrairement à l'enregistrement dans les séances des jeux et des sports sur le terrain sportif, où la caméra se trouvait plus éloignée. Qui plus est, lors de l'enregistrement de l'autoconfrontation simple et croisée, nous avons fait le tournage vidéo et animé le débat et le dialogue entre les enseignants et nous-mêmes, sans la présence d'aucun assistant. Cette situation a généré une surcharge de tâches au chercheur, car il devait s'occuper du fonctionnement de la vidéo des situations de travail exhibées aux enseignants, faire des arrêts pour les dialogues, poser des questions aux participants, porter attention aux réponses tout en s'occupant de l'enregistrement.

En ce qui a trait à la présentation des données, nous avons choisi de présenter le travail curriculaire des enseignants en le divisant en deux aspects, soit la phase de la planification et la phase de l'enseignement en classe. En outre, nous avons exploité les informations sur le curriculum enseigné et le bilan de l'année scolaire et quelques épisodes de bilan de pratique et bilan de leçon (considérés comme partie des évaluations formatives), qui sont partie de la phase d'évaluation du travail curriculaire. Cependant, nous n'avons pas présenté les approches et les outils d'évaluation des élèves utilisés par les enseignants, surtout à cause des limites spatiales de la recherche. Qui plus est, nous n'avons pas réalisé de confrontation entre la planification des enseignants et le travail en salle de classe, car, selon nous, cette stratégie pourrait gêner ou inhiber les enseignants lors des séances d'autoconfrontation.

Les pistes pour de futures recherches

En ce qui a trait aux pistes pour les futures recherches à partir de notre étude, le jumelage des deux cadres théoriques de la sociologie du travail enseignant et de la clinique de l'activité pour appréhender le phénomène du travail curriculaire des enseignants est une contribution que nous devons exploiter davantage dans une recherche future. Cette piste de recherche permettrait l'analyse d'un processus continu, dynamique, temporel et social (travail curriculaire) et aussi une analyse en profondeur et minutieuse de l'activité des enseignants en salle de classe. Par l'angle de la clinique de l'activité, il serait fructueux d'exploiter plus en profondeur les concepts de genre professionnel et les styles personnels des enseignants d'éducation physique. Et dans une autre visée, il serait intéressant d'exploiter également l'analyse de l'activité des élèves en salle de classe, c'est-à-dire d'enquêter sur la pratique et la perception des élèves sur le curriculum enseigné. Pour ce faire, nous pourrions réaliser des séances d'autoconfrontation avec eux à propos de leurs activités et travail en classe.

Une autre piste pour les recherches futures serait d'observer et d'analyser le travail curriculaire d'un même enseignant dans des classes différentes, supposant qu'il puisse y avoir des variations entre le curriculum enseigné, dépendamment du groupe. Enfin, l'autre possibilité serait d'observer le travail curriculaire des enseignants au fil des années, à travers une étude longitudinale qui s'enquerrait d'analyser les changements dans la façon dont les enseignants enseignent le curriculum d'éducation physique. Par rapport à ces nouvelles pistes de recherche, nous nous posons les questions suivantes : comment les élèves perçoivent-ils ou apprennent-ils le curriculum enseigné par les enseignants en éducation physique? Existe-t-il des différences entre le travail curriculaire d'un enseignant dans plusieurs classes différentes du même niveau, par exemple, entre différents groupes de 6^e année? Comment le travail curriculaire des enseignants évolue-t-il au fil des années scolaires?

Finalement, cette recherche nous a permis de porter un regard global sur le travail curriculaire des enseignants en éducation physique. Le curriculum municipal d'éducation physique de Cuiabá est un outil pour le travail des enseignants, surtout pour leur planification.

Toutefois, il propose une prescription infinie d'objectifs et de sous-prescriptions de moyens par rapport à la méthodologie d'enseignement et aux procédures pour l'évaluation des élèves. Cela fait en sorte que les enseignants doivent adapter, créer et transformer le curriculum prescrit lors de l'enseignement en classe. Cependant, cette caractéristique ouvre une marge de manœuvre et laisse un espace d'autonomie pour que les enseignants utilisent leur créativité pour enseigner le curriculum d'éducation physique. À ce propos, Borges et Lessard (2008) utilisent la métaphore de la grammaire pour expliquer l'autonomie des enseignants face au curriculum :

En tant qu'outil de travail et guide, le nouveau programme peut être comparé à une grammaire, avec ses règles (orientations et principes) relativement bien définies. Dans cette perspective, l'enseignante peut combiner ces règles en respectant l'esprit ou la grammaire du programme; toutefois, le script de l'action curriculaire n'est pas donné d'avance et elle doit elle-même le produire. À cet égard, le nouveau programme laisse beaucoup d'autonomie aux enseignantes pour « écrire des phrases et des textes » variés (si nous continuons à nous servir de la métaphore de la grammaire). Cet espace d'autonomie est tout de même relatif et les enseignants doivent l'investir et se l'approprier (Borges et Lessard, 2008, p. 54).

Dans cette veine, il convient de noter que le curriculum prescrit est le même pour tous, mais le curriculum réellement enseigné diffère d'un enseignant à l'autre, car les enseignants disposent d'une autonomie relative et ils travaillent dans des contextes différents: leurs groupes d'élèves ont des caractéristiques différentes (intérêts, besoins, connaissances, comportements, niveaux de compétence), les ressources disponibles varient d'une école à l'autre et les facteurs personnels comme la personnalité des enseignants, leurs formations préprofessionnelles et professionnelle, leur connaissance de la matière et du curriculum sont aussi différents.

En outre, une formation continue pour soutenir la mise en œuvre du curriculum est fondamentale. Elle encourage la réflexion sur le curriculum et les dialogues et l'échange entre les pairs contribuent au développement professionnel des enseignants. Or, nous savons que la formation des enseignants est un processus continu qui commence au début de la vie professionnelle et se développe tout au long de la carrière. Cependant, il est très important qu'il y ait des cours de formation où les enseignants peuvent réfléchir sur le travail enseignant, sur le curriculum, sur les pratiques pédagogiques en salle de classe, etc. Il convient de noter que les enseignants, en tant qu'humains, sont des êtres inachevés et en processus d'apprentissage

constant. C'est dans l'inachèvement de l'être que l'éducation est fondée comme un processus permanent. À cet égard, Paulo Freire souligne que :

La conscience du monde et la conscience de soi en tant qu'être inachevé inscrivent nécessairement l'être conscient de son inachèvement dans un mouvement permanent de recherche. En vérité, il serait bien contradictoire si, inachevé et conscient de son inachèvement, l'être humain ne s'insérait pas dans un tel mouvement. C'est dans ce sens que, pour les femmes et les hommes, être au monde signifie nécessairement être dans le monde avec les autres. Être dans le monde sans faire l'histoire, sans être fait par elle, sans faire la culture, sans « considérer » sa propre présence au monde, sans rêver, sans chanter, sans faire de la musique, sans peindre, sans prendre soin de la terre, de l'eau, sans utiliser ses mains, sans sculpter, sans philosopher, sans points de vue sur le monde, sans s'intéresser à la science ou à la théologie, sans étonnement face au mystère, sans apprendre, sans enseigner, sans idées de formation, sans politiser, c'est impossible (Freire, 2002, p. 24, Trad. libre).

Le manque de matériel pédagogique et d'infrastructures dans les écoles sont des facteurs qui entravent la mise en œuvre du curriculum d'éducation physique. Dans un moment de récession de l'économie brésilienne et à cause des politiques d'austérité, le matériel et les installations risquent de devenir à chaque fois plus inadéquats et précaires. À cet égard, nous sommes d'accord avec Tardif (2005) et soutenons qu'il est important de changer les conditions du travail enseignant. Si l'on réforme l'organisation scolaire, les programmes ou la formation enseignante et que les conditions de travail restent les mêmes, les réformes scolaires et de la profession enseignante sont condamnées à l'échec.

D'autres facteurs qui influencent le non-enseignement du curriculum à un degré moins élevé sont la difficulté des enseignants de couvrir tous les contenus et la résistance des élèves par rapport à certains contenus du curriculum. Toutefois, nous considérons que ces difficultés peuvent être surmontées grâce à la formation continue et à l'ouverture des enseignants à expérimenter la nouveauté. Or, si les changements ne sont pas issus de l'enthousiasme des enseignants et d'un sens du devoir accompli, ceux-ci auront de la difficulté à être durables et à se généraliser (Goodson, 2008). Enfin, notre recherche a montré que les enseignants occupent un rôle très important en tant que constructeurs, acteurs, auteurs et protagonistes curriculaires, car, en fin de compte, ils se trouvent sur la ligne de front du processus éducatif. Ce sont les enseignants qui transforment les macros-orientations curriculaires dans leurs pratiques pédagogiques en salle de classe.

À notre avis, la quantité des réformes en éducation et leur constance sont des éléments qui peuvent basculer et déranger le travail enseignant. Nous sommes d'accord avec Fullan et collaborateurs (1998 dans Tardif, 2007, p. 285), qui observent que, pour le moment, « nous n'avons pas besoin de plus d'innovations et de nouveaux changements, mais de renforcer notre capacité à les traiter »³⁶.

Les défis du travail enseignant et de la mise en œuvre du curriculum par les enseignants seront toujours présents, car l'enseignement et l'implémentation curriculaire sont considérés comme des activités complexes à travers le monde entier. Qui plus est, le travail curriculaire des enseignants est au cœur du processus éducatif. En effet, nos résultats ont montré que les enseignants ne sont pas de simples exécutants du curriculum, mais qu'ils le dynamisent, enseignent des contenus et aussi des valeurs; ils sont à la fois des constructeurs, des acteurs, des auteurs et des protagonistes curriculaires, chacun à sa façon.

³⁶ « We don't need more innovations; we need a greater capacity to deal with them ».

RÉFÉRENCES

- Agbodjogbé, B., Amade-Escot, C. et Attiklèmè, K. (2013) La réforme des curriculums par compétences au Bénin : le point de vue des acteurs en éducation physique et sportive et en sciences de la vie et de la terre. *Éducation et socialisation*, 34, 1-18.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité. *Skholè, hors-série*, 1, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle. Le travail partagé des enseignants*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R.; Faïta, D.; Saujat, F. (2000). Autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 41-44.
- Athayde, M., Brito, J. (2011). Ergologia e clínica do trabalho. Dans : Bendassolli, P. F., Soboll, L. A. (dir.). *Clínicas do trabalho : novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (p. 258-281). São Paulo : Atlas.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Betti, I. C. R., Mizukami, M. da G. (1997). História de vida: trajetória de uma professora de educação física. *Motriz*, 3(2): 108-115.
- Betti, M. (2005). Sobre a teoria e a prática : manifesto pela redescoberta da educação física. *EF Déportes*, 10(91).
- Betti, M. (2009). *Educação física e sociedade : a educação física na escola brasileira*. 2 ed. São Paulo: Hucitec.
- Betti, M., Ferraz, O. L., Dantas, L. E. T. (2011). Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25, 105-115.
- Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bocchini, D., Maldonado, D. T. (2014). Estudos culturais em ação : tematizando o funk nas aulas de educação física. *Cadernos de formação CBCE*, 5(1), 33-44.
- Borges, C., Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? Dans : Marcel, J.-F., Dupriez, V., Bagnoud, D. P., Tardif, M. (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 61-74). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Borges, C., Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et travail curriculaire dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 29-57.
- Borges, C., Desbiens, J-F. (dir.) (2005). *Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança*. Campinas: Autores Associados.
- Borges, C. (2006). Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Québec. *Educação em Revista*, 44, 229-256.
- Borges, C. (2005). A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. Dans : Borges, C, Desbiens J-F. (dir.). (2005). *Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança*. (p. 157-190). Campinas: Autores Associados.
- Borges, C. (2004). *O professor da Educação de Base e seus saberes profissionais*. Araraquara-SP: JM Editora.
- Borges, C. (1998). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus.
- Boudreault, P. (2004) La recherche quantitative. Dans : Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 151-180). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.
- Bracht, V. et al. (2005). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. (2^e éd.). Ijuí-RS: EdUnijuí.
- Brau-Anthony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56(3), 93-198.
- Brasil (1996). *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional. Repéré à : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais : Educação física*. Brasília : MEC/SEF.
- Brasil (2003). *Lei n° 9.394, de 1° de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003. Repéré à : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm
- Brasil (2017). *Base nacional curricular comum*. Brasília : Ministério da Educação. Repéré à : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física : um desafio. *Revista da Educação Física UEM*, 14(2) : 21-31.

- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 3(56) : 93-108.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'ÉPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129, 73-85.
- Caparroz, F. E. (2005). Entre a educação física da escola e a educação física na escola : a educação física como componente curricular (2^e éd.). Campinas-SP : Autores Associados.
- Caparroz, F. E., Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.
- Carnus, M-F., Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'ÉPS, étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 3(12), 55-74.
- CENPEC (2015). *Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental : concepções, modos de implantação e usos*. São Paulo. Repéré à : <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2015/curriculos-anos-finais-ensino-fundamental-concepcoes-modos-implantacao-usos-899422.shtml>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savante au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y., Johsua, M-A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(2), 159-239.
- Chróinin, D. N., Cosgrave, C. (2013) Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. Dans : Jackson, P. W. (dir.). *Handbook of research on curriculum* (p. 363-461). New York : Macmillian.
- Clot, Y. (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: revista de Psicologia*, 22(1), 207-234.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France, Paris.
- Clot, Y. (1999b). Le normal et le pathologique en psychologie du travail. *Communication au Colloque Georges Canguilhem*, École Normale Supérieure de Cachan.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

- Clot, Y. (2001). Psychologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 1(146) : 35-48.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1), 1-7.
- Cothran, D. J. (2001). Curricular change in physical education: Success stories from the front line. *Sport, Education and Society*, 6(1), 67-79.
- Cothran, D. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H. et Martin, J. (2006). Top-down Public Health Curricular change : The experience of Physical Education Teachers in the United States. *Journal of In-Service Education*, 23(4), 533-547.
- Cothran, D. J. (2001). Curricular change in physical education : Success stories from the front line. *Sport, Education and Society*. 6(1), 67-79.
- Crahay, M., Audigier, F., Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? Dans : Audigier, F.; Crahay, M; Dolz, J. (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 7-37). Bruxelles: De Boeck.
- Cuiabá, Secretaria Municipal de Educação (1997). *O ensino da Educação Física: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá*. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação.
- Cuban, L. et Tyack, D. (1997) *Tinkering toward Utopia : A Century of Public School Reform*. Cambridge : Harvard University Press.
- Cuiabá, Secretaria Municipal de Educação (2000). *Escola Sarã: Cuiabá nos ciclos de formação*. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação.
- Cuiabá, Prefeitura Municipal de Cuiabá. (2008) *Política Educacional e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação*. Cuiabá : Entrelinhas.
- Cuiabá (2012). Projeto de formação continuada “educação física em movimento”. Secretaria municipal de educação: Coordenadoria de formação continuada. Mimeo.
- Cuiabá (2013). Relatório da formação continuada em educação física. Cuiabá: Coordenadoria de formação continuada, Secretaria municipal de educação.
- Cunha, L., Mata, R. G., Correia, F. (2006). Instrumentos de investigação: luz, câmara, ação : orientações para a filmagem da atividade real de trabalho. *Laboreal*, 2(1), 24-33.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The more things change the more the stay the same: factors influencing teachers' interpretations and delivery of National curriculum physical education. *Sport, education and society*, 4(1), 75-97.

- Daniellou, F. (2002). Les travaux des prescriptions. Dans : *Congrès de la SELF, 37, Les évolutions de la prescription. Actes...* Aix-en-Provence : Greact, p. 8-15. Repéré à : <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>
- Desbiens, J-F. (2005). Mutações do contexto socioprofissional e desenvolvimento dos saberes profissionais no ensino. Dans : Borges, C., Desbiens, J-F. (dir.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança* (p. 83-112). Campinas : Autores Associados.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371-393.
- Desrosiers, P., Spallanzani, C., Martel, D., Godbout, P. (1987). L'intérêt d'élèves du primaire pour de démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différents stratégies d'évaluation formative. *Revue des sciences de l'éducation, 8*(3) : 447-461.
- Dolz, J., Jacquin, M., Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français en secondaire : une approche à travers des objets enseignés. Dans : Audigier, F.; Crahay, M; Dolz, J. (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 143-154). Bruxelles: De Boeck.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. Dans : Jackson, Ph. (dir.). *Handbook of Research on Curriculum*. (p. 486-516). New York : AERA MacMillan.
- Dyson, B., Wright, P. M., Amis, J., Ferry, H. et Vardaman, J. M. (2011). The production, communication and contestation of PE Policy: the cases of Mississippi and Tennessee. *Policy Future of Education, 9*(3), 367-380.
- Duclos, M-E. (2017). Les niveaux d'utilisation du programme « Éthique et culture religieuse » par les enseignants du primaire. *Initio : revue sur l'éducation et la vie au travail. 6*, printemps.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Durafourg, J., Duc, M., Durrive, L. (2003). Le travail et le point de vue de l'activité. Dans : Schwartz, Y., Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humaine* (p. 30-68) Toulouse : Octares.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : EP.S.
- Durrive, L., Jacques, A. M. (2003). Le formateur ergologue ou « ergoformateur » : une introduction à l'ergoformation. Dans : Schwartz, Y., Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humaine* (p. 295-308). Toulouse : Octares.

- Evans, J., Penney, D. (1992) Investigating ERA: Qualitative methods and policy oriented research, *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, pp. 2-7.
- Faïta, D. (1998). Oubli et redécouverte de Bakhtin. Dans: *Après les structuralisme*. (p. 127-138) Aix-en-Provence: Université de Provence. Repéré à : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2470109>
- Faïta, D., Noël, C., Durrive, L. (2003). Le langage comme activité. Dans: Schwartz, Y., Durrive, L. (dir.). *Travail et ergologie : entretiens sur l'activité humaine* (pp. 159-181). Paris, France : Octares.
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Forquin, J-C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação e Sociedade*, 21(73), 47-70.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : La Chenelière.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança : saberes necessários à prática educativa*. 25^e ed. São Paulo : Paz e Terra.
- Freire, P., Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia : o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement d'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 2(55), 79-100.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand 2. UFR STAPS.
- Gal-Petitfaux, N. (2013). Analyser la leçon d'EPS : des modèles prescriptifs aux modèles descriptifs des activités en classe. Dans : Boda, B., Coston, A. (dir.). *La leçon d'EPS en questions* (pp. 12-18). Paris : AE.E.P.S.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil : um estado da arte*. Brasília : Unesco.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1987). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université de Laval ; Bruxelles : De Boeck.
- Ghedin, E. (2004). Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. Dans : Barbosa, R. L. L. (dir.). *Trajetória e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo : EdUnesp.

- Gohyer, C. (2000). Le cadre théorique. Dans : Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke : CRP.
- Gomes, C. F. (2012a). As brincadeiras e os jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dans : Moreira, E. C. (dir.). *A educação física na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá : uma proposta de construção coletiva* (p. 27-35), Cuiabá : EdUFMT.
- Gomes, C. F. (2012b). As brincadeiras e os jogos nos anos finais do Ensino Fundamental. Dans : Moreira, E. C. (dir.). *A educação física na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá : uma proposta de construção coletiva* (p. 37-45). Cuiabá : EdUFMT.
- González, F. J., Fensterseifer, P. E. (2009). Entre o não mais e o ainda não : pensando saídas para o não lugar da EF escolar 1. *Cadernos de formação do CBCE*, 1(1), 9-24.
- Goodson, I. F. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Günther, M. C. C. (2009). A prática pedagógica da educação física no currículo organizado por ciclos. Dans : Molina Neto, V., Bossle, F., Silva, L. O., Sanchotene, M. U. (dir.). *Quem aprende : pesquisa e formação em educação física escolar* (p. 37-66). Ijuí : EdUnijuí.
- Grimaud, F., Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation, [en ligne]*, 8. Repéré à : <http://tfe.revues.org/1574>
- Günther, M. C. C. (2009). A prática pedagógica da Educação Física na escola organizada por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? Dans : Mola Neto, V. et al. (dir.). *Quem aprende? Pesquisa e formação profissional em Educação Física escolar* (p. 37-66). Ijuí-RS: EdUnijuí.
- Ha, A. S., Lee, J., Chan, D. et Sum, R. (2004). Teacher's perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The Hong Kong experience. *Sport, Education and Society*, 9(3), 421-438.
- Halbert, J. et MacPhail, A. (2010). Curriculum dissemination and implementation in Ireland: Principal and teacher insight. *Irish Education Studies*, 29(1), 25-40.
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança : recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre : ArtMed.
- Hernández, F. (1999) A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. Dans: Molina Neto, V, Triviños A. N. S. (dir.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas* (p. 45-49). Porto Alegre: EdUFRGS, Sulina.
- Huberman, A. M., Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.

- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. Dans: Nóvoa, A. (dir.). *Vida de professores* (2^e éd., p. 31-61). Porto: Porto editora.
- INEP (2013). *Sinopse estatística da Educação Básica 2013*. Brasília: INEP.
- Jin, A. (2013). Physical education curriculum reform in China: A perspective from physical education teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 15-27.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karsenti, T., Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans : Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 209-232). Sherbrooke : Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation, Éditions du CRP.
- Kawashima, L. B. (2010). *Conteúdos da educação física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá : um estudo sobre sua sistematização*. (Mémoire de maîtrise inédit). Universidade Federal do Mato Grosso.
- Kulinna, P. H. (2008). Models for Curriculum and Pedagogy in Elementary School Physical Education. *The Elementary School Journal*, 108(3) : 219-227.
- Kunz, E. (2006). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7^e éd. Ijuí-RS: EdUnijuí.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Laurent, Y. (2011). Co analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un outil pour optimiser le processus de « conception continue » auprès d'enseignants d'EPS expérimentés? *Colloque international INRP « Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. 16-18 mars 2011, Lyon (INRP, ENS) : France*, p. 1-11. Repéré à : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/79.pdf>
- Laurent, Y., Saujat, F. (2014). Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'ÉPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. *Recherches & éducations*, 12, 1-9.
- Le Monde (2016). Le Sénat brésilien adopte le gel des dépenses publiques sur 20 ans. Repéré à : http://www.lemonde.fr/ameriques/article/2016/12/13/le-senat-bresilien-adopte-le-gel-des-depenses-publiques-sur-vingt-ans_5048401_3222.html
- Lémonie, Y. (2016). *Table ronde*. Colloque SNEP 2016.
- Lêbe, R-M. (2005). Reflexões sobre o novo programa de Educação Física da Universidade de Montreal. Dans: Borges, C., Desbiens, J-F. (dir.). *Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança* (p. 13-31). Campinas: Autores Associados.

- Lémonie, Y., Robin, J-F. (2010). Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en ÉPS et en sport. Dans : Musard, M., Loquet, M., Carlier, G. (dir.). *Sciences de l'intervention en ÉPS et en sport* (p. 87-106). Paris : EP&S.
- Lenoir, Y., Bouillier-Oudot, M-H. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement. Dans : Lenoir, Y., Bouillier-Oudot, M-H. (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Lenoir, Y. (2006) Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans : Audigier, F.; Crahay, M; Dolz, J. (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles : De Boeck.
- Lentillon-Kaestner, V. (2008). Les élèves du second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *STAPS*, 1(79), 49-66.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'ÉPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *e-Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 27, 27-65.
- Lenzen, B., Deriaz, D. (2015). Le curriculum réel en ÉPS à l'école primaire dans le canton de Genève : caractéristiques et déterminants. *Carrefours de l'éducation*, 2(40), 123-38.
- Lenzen, B., Poussin, B., Dénérvaud, H., Cordoba, A. (2012). Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique : l'influence de l'ancienneté. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(1), 137-164.
- Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : De Boeck.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares : continuidade ou mudanças de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.
- Lopes, T. C. (2012a). O esporte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dans : Moreira, E. C. (dir.). *A educação física na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá : uma proposta de construção coletiva* (p. 139-147). Cuiabá : EdUFMT.
- Lopes, T. C. (2012b). O esporte nos anos finais do Ensino Fundamental. Dans : Moreira, E. C. (dir.). *A educação física na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá : uma proposta de construção coletiva* (p. 149-158). Cuiabá : EdUFMT.

- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- MacPhail, A. (2004). The social construction of higher grade physical education: The impact on teacher curriculum decision-making. *Sport, Education and Society*, 9(1), 53-73.
- MacPhail, A., Halbert, J. (2010) ‘We had to do intelligent thinking during recent PE’: students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- Marani, L., Sanches Neto, L., Freire, E. dos S. (2017). O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. *Movimento*, 23 (1), 249-264.
- Méard, J., Bruno, F. (2008). Le travail multiprescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l’activité d’une professeure d’école stagiaire. *Travail et Formation en éducation, [en ligne]*, 2. Repéré à : <http://tfe.revues.org/718>
- Mendes, D. A., Godoi, M. (2017). A elaboração do currículo da educação física para as escolas municipais de 1997 em Cuiabá : um estudo exploratório. *Corpoconsciência*, 21(1), 1-11.
- Monnier, N., Amade-Escot, C. (2009). L’activité didactique empêchée : outil d’intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 3(168).
- Montaud, D., Amade-Escot, C. (2014). Le rapport aux œuvres en danse au collège : contrainte et autonomie du curriculum. Le cas de la monstration de la proposition dansée. *Questions vives*, 22, 1-20.
- Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, 21 (73), 109-138.
- Moreira, A. F., Tadeu, T. (dir.) (2011). *Currículo, cultura e sociedade*. (12^o éd). São Paulo: Cortez.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164): 632-649.
- Oh, S., You, J., Kim, W. et Craig, C. J. (2013). What spurs curriculum making in physical education? Four narratives of experienced teachers. *Sport, Education and Society*, 18(2), 243-266.
- Oliveira, O. V.; Miranda, C. (2004). Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular : a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 67-81.
- Oliveira Marques, F. A. (2004). *L’enseignement de l’éducation physique : analyse ergonomique du travail enseignant*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Laval.

- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paillé, P., Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2005). Former des enseignants dans une « organisation apprenante ». Dans : Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 199-218). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Pasco, D., Le Bot, G. et Kermarrec, G. (2012). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique et leur compatibilité avec les objectifs de développement personnel des programmes. *Carrefours de l'éducation*, 33, 163-181.
- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. Dans: Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J-F. (dir). *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 89-102). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., Gillespie, L. (2009) Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Perrenoud, P. (2005). Peut-on réformer le système scolaire?. Dans : Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J-F. (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 37-58). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. Dans : Lurin, J., Nidegger, C. (dir.). *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement* (88-103). Genève: Service de la recherche en éducation, 3. Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_08.html
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans : Houssaye, J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris, ESF. Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Perritaz, B. et Musard, M. (2010). Entre curriculum planifié et curriculum réel en ÉPS : continuités et ruptures. *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP : France*, p. 1-11. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533794>
- Pinheiro, E.M., Kakehashi, T.Y., Angelo M. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(5), 717-722.
- Rangel-Betti, I. C. R., Betti, M. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em educação física, *Motriz*, 2(1): 10-15.

- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Riff, J., Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants : bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Roche, L., Gal-Petitfaux, N. (2014b). *Former à l'intervention en EPS*. Repéré à : http://archimede.datacenter.dsi.upmc.fr/projets-unf3s/intervenir-en-eps/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html
- Rogalski, J. (2007). *Approche de la psychologie ergonomique de l'activité enseignante*. Communication présentée au Séminaire international La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Sèvres, France, 11-15 juin.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teacher's Workplace*, NY : Longman.
- Roustian, C., Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, 1, 1-15.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3^e éd.). Porto Alegre: Artmed.
- Sancho Gil, J. M. (1999). Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: Molina Neto, V.; Triviños, A. N. S. (dir.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas* (p. 29-43). Porto Alegre: EdUFRGS/Sulina.
- Santos, E. S. O. dos. (2012a). A dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dans : Moreira, E. C. (dir.). *A educação física na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá : uma proposta de construção coletiva* (p. 85-96). Cuiabá : EdUFMT.
- Santos, E. S. O. dos (2012b). A dança nos anos finais do Ensino Fundamental. Dans : Moreira, E. C. (dir.). *A educação física na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá : uma proposta de construção coletiva* (97-106). Cuiabá : EdUFMT.
- Santos, N. Z., Bracht, V., Almeida, F. Q. (2009). Vida de professores de educação física : o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.
- Santos, W., Mathias, B. J., Matos, J. M. C., Vieira, A. O. (2015). Avaliação na educação física escolar : conhecendo a especificidade de um componente curricular. *Movimento*, 21(1), 205-218.
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8(4), 1-26.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans : Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-150). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.

- Scheller, L. (2001). L'élaboration de l'expérience du travail : la méthode d'instruction au sosie dans le cadre d'une formation universitaire. *Éducation permanente : dossier clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 146, 161-174.
- Schwartz, Y., Durrive, L, Duc, M. (2003a). Le travail et l'ergologie. Dans : Schwartz, Y., Durrive, L. (dir.). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humaine* (p. 7-20) Toulouse : Octares Ed.
- Schwartz, Y., Durrive, L., Duc, M. (2003b). Le travail et l'usage de soi. Dans : Schwartz, Y., Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humaine* (p. 185-200). Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2011). Manifesto por um ergoengajamento. Dans: Bendassoli, P. F., Soboll, L. A. P. (dir.). *Clínicas do trabalho : novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (p. 132-166). São Paulo: Atlas.
- Shön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin Éditeur.
- Silva, C. O. da, Barros, M. E. B. de, Louzada, A. P. F. (2011). Clínica da atividade : dos conceitos às apropriações no Brasil. Dans : Bendassoli, P. F., Soboll, L. A. (dir.). *Clínicas do trabalho : novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (p.188-207). São Paulo : Atlas.
- Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Castelani Filho, L., Escobar, M. O., Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo : Cortez.
- Tardif, M., Borges, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional* (8^e éd.) Petrópolis-RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps de grandes mutations. Dans : Biron, D., Cividini, M., Desbiens, J-F. (éd.). *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 73-88). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, M., Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? Dans : Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels* (p. 209-237). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. (2003). *Travail enseignant au quotidien: expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: DeBoeck.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses Université de Laval.
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). *Formation des maitres et contextes sociaux*. Paris:

PUF.

- Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Telles, A. L.; Alvarez, D. (2004). Interfaces ergonomia-ergologia : uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. Dans : Figueiredo, M. et al. (dir.). *Labirintos do trabalho: interrogações sobre o trabalho vivo* (63-90). Rio de Janeiro: DP&A.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Thorburn, M., Carse, N., Jess, M. et Atencio, M. (2011). Translating change into improved practice: Analysis of teacher attempts to generate a new emerging pedagogy in Scotland. *European Physical Education Review*, 17(3), 313-324.
- Turcotte, S., Ottis, J., Gadreau, L. (2007). Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *STAPS*, 75(1), 115-129.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'UdeM.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Werthe, C. (2001). Le rire et ses ressources en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 1(146), 193-201.
- Wirszyla, C. (2002). State-mandated curriculum change in three high schools physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 4-19.
- Wittizorecki, E. S., Molina Neto, V. (2005). O trabalho docente dos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento*, 11(1), 47-70.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De boeck.
- Vieira, M. A., Faïta, D. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, 7, 27-65.
- Vieira, M. A. (2004). Autoconfrontação e análise da atividade. Dans: Figueiredo, M. et al. (dir.). *Labirintos do trabalho: interrogações sobre o trabalho vivo* (p. 214-237). Rio de Janeiro: DP&A.
- Vygotsky, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso : planejamento e métodos* (2^e éd.). Porto Alegre : Bookman.

Yvon, F., Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Annexe 1 – Équivalence de niveaux scolaires du Québec et du Brésil

Québec	Cycles	Années	Âge	Brésil	Cycles	Années	Âge
<i>Préscolaire</i>	--	1 ^{re} et 2 ^e	4 et 5	<i>Préscolaire</i>	--	1 ^{re} et 2 ^e	4 et 5
<i>Primaire</i>	cycle 1	1 ^{re} année	6	L'enseignement fondamental	1 ^{er} cycle	1 ^{re} année	6
		2 ^e année	7			2 ^e année	7
	cycle 2	3 ^e année	8			3 ^e année	8
		4 ^e année	9		2 ^e cycle	4 ^e année	9
	cycle 3	5 ^e année	10			5 ^e année	10
		6 ^e année	11			6 ^e année	11
<i>Secondaire</i>	cycle 4	1 ^{re} année	12		3 ^e cycle	7 ^e année	12
		2 ^e année	13			8 ^e année	13
		3 ^e année	14			9 ^e année	14
	cycle 5	4 ^e année	15	L'enseignement moyen (Collège)	1 ^{re} année	15	
		5 ^e année	16		2 ^e année	16	
	<i>Collège (CÉGEP)</i>				17, 18 et 19	3 ^e année	17

Annexe 2 – Questionnaire pour les enseignants d'ÉP

Le travail des enseignants d'éducation physique à Cuiabá dans un contexte de changement curriculaire

Chère enseignante, cher enseignant,

Pendant les années 2009 et 2010, les enseignants d'éducation physique des écoles municipales de Cuiabá ont été invités à participer à l'élaboration des principes du nouveau curriculum d'éducation physique avec la participation des professeurs de l'Université fédérale du Mato Grosso. En 2012, le livre « L'éducation physique dans le Réseau municipal de l'éducation de Cuiabá : une proposition de construction collective » a vu le jour. Ce livre contient les lignes directrices du curriculum d'éducation physique actuellement en vigueur à Cuiabá. Entre 2013 et 2014, visant à contribuer à l'appropriation du dit curriculum, le Département municipal de l'éducation de Cuiabá, en partenariat avec l'Université, a promu une formation continue pour les enseignants d'éducation physique.

Ce questionnaire a comme but d'enquêter sur les perceptions des enseignants à l'égard du curriculum municipal d'éducation physique pour les écoles municipales de Cuiabá implanté depuis 2012, aussi bien que sur le processus d'appropriation de celui-ci.

En ce sens, nous vous invitons à répondre à ce questionnaire de façon volontaire. Il est divisé en six sections : 1) une première sur vos données d'identification et votre situation professionnelle actuelle; 2) une deuxième sur votre formation et expériences professionnelles; 3) une troisième sur votre perception générale du curriculum; 4) une quatrième sur votre perception du soutien pour la mise en œuvre du curriculum; 5) une cinquième sur la formation continue et l'appropriation du curriculum; et 6) une sixième sur la mise en œuvre du curriculum.

Nous vous prions de répondre à toutes les questions dans le meilleur de vos connaissances. Nous vous rappelons que ce projet est régi par les normes déontologiques de l'Université de Montréal. Ainsi, ces données sont confidentielles, et, en aucun cas votre nom ou celui de votre école ne seront identifiés. Enfin, vous pouvez vous retirer de la recherche en tout temps, sans préavis, en informant le responsable de la recherche par courriel ou par téléphone.

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration!

DONNÉES D'IDENTIFICATION ET SITUATION PROFESSIONNELLE ACTUELLE

No. du questionnaire (<i>attribué par le chercheur</i>) :	
Nom :	Prénom :
Date de naissance :	Sexe : () masculin () féminin
Situation professionnelle dans le Réseau municipal de l'éducation: () permanent. () contrat temporaire.	Depuis quand ?
Cette année, vous travaillez dans quels segments d'enseignement de l'école municipale ? () L'éducation infantile (préscolaire). () Le premier cycle de l'enseignement fondamental (1 ^{re} à la 3 ^e année). () Le deuxième cycle de l'enseignement fondamental (4 ^e à la 6 ^e année). () Le troisième cycle de l'enseignement fondamental (7 ^e à la 9 ^e année). () L'éducation pour les jeunes et adultes. () Coordination du projet « Mais Educação ».	

FORMATION ET EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES**Formation professionnelle**

Baccalauréat en éducation physique	Année :
Spécialisation (D.E.S.S.) () oui () non	Année :
Maîtrise : () oui () non	Année :
Autre :	Année :

Expériences professionnelles

Combien d'années d'expérience dans l'enseignement possédez-vous ? _____ années.	
Avez-vous déjà travaillé dans d'autres segments d'enseignement ?	Temps d'expérience (années) Obs. : Seulement s'il y a lieu.
L'éducation infantile	
Le 1 ^{er} cycle de l'enseignement fondamental	
Le 2 ^e cycle de l'enseignement fondamental	
Le 3 ^e cycle de l'enseignement fondamental	
L'enseignement moyen	
L'éducation pour les jeunes et adultes (EJA)	

PARTIE I – PERCEPTION DU PROGRAMME

Q1. Perception générale du curriculum municipal d'éducation physique (CMÉP) de Cuiabá

Je considère que :	Entièrement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Entièrement en accord
a) Il vaut la peine d'enseigner conformément au CMÉP de Cuiabá.	1	2	3	4	5
b) Par rapport aux intérêts des élèves, il vaut la peine de travailler conformément au CMÉP.	1	2	3	4	5
c) Le CMÉP contribue à mon développement professionnel.	1	2	3	4	5

PARTIE II – PERCEPTION DU SOUTIEN POUR LA MISE EN ŒUVRE DU CMÉP

Q2. Perception du soutien scolaire pour la mise en œuvre du curriculum

Je considère que :	Entièrement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Entièrement en accord
a) J'échange sur mes préoccupations et doutes par rapport au CMÉP avec la coordinatrice pédagogique de l'école.	1	2	3	4	5
b) J'échange et demande des conseils sur le CMÉP à d'autres enseignants d'éducation physique à l'école.	1	2	3	4	5
c) À l'école, je suis soutenu quand j'ai un problème ou une difficulté pour implanter le CMÉP (ex : pénurie des livres, des matériaux ou d'équipements, etc.).	1	2	3	4	5
d) Dans les réunions à l'école, la coordination pédagogique soutient l'importance de l'éducation physique.	1	2	3	4	5

Q3. Perception d'autres types de soutien pour la mise en œuvre du curriculum

Je considère que	Entièrement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Entièrement en accord
a) Le secrétariat municipal de l'éducation soutient la mise en œuvre du CMÉP.	1	2	3	4	5
b) La formation continue, ainsi que les formateurs donnent des suggestions et offrent un soutien suffisant pour m'aider dans la mise en œuvre du CMÉP.	1	2	3	4	5
c) Les parents des élèves soutiennent l'enseignement de l'éducation physique à l'école où je travaille.	1	2	3	4	5
d) Depuis l'implantation du nouveau CMÉP, les élèves sont davantage intéressés par l'éducation physique.	1	2	3	4	5

PARTIE III – FORMATION CONTINUE

Q4. Quant à la formation continue en partenariat avec les professeurs de l'Université :

Je considère que :	Entièrement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Entièrement en accord
a) La formation continue, ainsi que les formateurs donnent des suggestions et offrent un soutien suffisant pour m'aider dans la mise en œuvre du CMÉP.	1	2	3	4	5
b) La formation a donné des suggestions pratiques d'activités.	1	2	3	4	5
c) La formation a permis des échanges d'expériences entre les enseignants et une réflexion sur le CMÉP.	1	2	3	4	5

PARTIE IV – LA MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM MUNICIPAL D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Q5. Comment utilisez-vous le curriculum municipal d'éducation physique?

Je considère que	Entièrement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Entièrement en accord
a) Je l'utilise pour élaborer mes planifications annuelles.	1	2	3	4	5
b) Je l'utilise pour élaborer mes planifications quotidiennes.	1	2	3	4	5
c) Je l'utilise, mais pendant les cours ou					

pendant l'année, j'ai fait des adaptations (des contenus, des objectifs, des méthodes).	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Q6. Utilisez-vous d'autres références ou outils pour élaborer vos planifications annuelle et quotidienne?

Je considère que :	Jamais	Presque jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours
a) J'utilise les Paramètres curriculaires nationaux (PCNs).	1	2	3	4	5
b) J'utilise mes expériences et conceptions de l'enseignement.	1	2	3	4	5
c) J'utilise les informations et les activités de la formation continue.	1	2	3	4	5

Q7. Par rapport à la mise en œuvre du CMÉP?

Je considère que :	Entièrement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Entièrement en accord
a) J'ai de la difficulté à couvrir tout le CMÉP avec mes élèves.	1	2	3	4	5
b) Une partie considérable des élèves observent une résistance par rapport au CMÉP.	1	2	3	4	5
c) Je n'ai pas de matériel pédagogique disponible et cela affecte l'enseignement d'éducation physique comme proposé.	1	2	3	4	5
d) Dans l'école, les espaces disponibles pour les cours d'éducation physique m'empêchent de travailler avec tous les contenus du CMÉP.	1	2	3	4	5

Avez-vous des suggestions ou commentaires à faire sur ce questionnaire ?

INTÉRÊT À PARTICIPER À LA 2^E ÉTAPE DE L'ÉTUDE

Pour la seconde phase de notre étude, nous sélectionnerons des enseignants pour étudier leurs pratiques pédagogiques en rapport au curriculum municipal d'éducation physique. Cette phase consiste à participer à :

- a) deux entrevues : la première traitera de la formation professionnelle, le travail pédagogique, l'expérience professionnelle et la formation continue de l'enseignant; la deuxième entrevue portera sur la supervision de la coordination pédagogique, le travail planifié et effectivement réalisé (planifications et enseignements) et l'évaluation des apprentissages;*
- b) des observations en classe : (environ 12 séances d'éducation physique) d'un groupe d'élèves de l'enseignement fondamental qui sera choisi par l'enseignant; ces observations seront enregistrées sur vidéo à l'aide d'une mini-caméra;*
- c) enfin, de participer à deux rencontres d'analyse vidéo de certains extraits des vidéos enregistrés préalablement.*

Si vous désirez participer à la 2^e partie de cette étude, veuillez cocher la case appropriée :

() non.

() oui.

En cas d'une réponse positive, pourriez-vous me laisser vos coordonnées? (Cette partie doit être remplie SEULEMENT en cas d'intérêt pour la seconde étape de cette recherche).

Nom :

École municipale :

Téléphone:

Courriel :

Merci beaucoup pour votre participation et collaboration!

Annexe 3 – Plan d’entrevue semi-dirigée pour les enseignants d’ÉP n. 1

Chère enseignante, Cher enseignant,

Tout d’abord, je voudrais vous remercier pour votre participation volontaire dans la recherche sur « Le travail curriculaire des enseignants d’éducation physique ». Dans cette première entrevue, j’aborderai des questions relatives à votre formation préprofessionnelle et professionnelle, le travail pédagogique à l’école, la planification et des questions liées à votre expérience professionnelle et à la formation continue. Soyez à l’aise pour exprimer librement vos opinions, interprétations, faire des commentaires et critiques, en répondant aux questions le plus honnêtement possible. S’il y a une question à laquelle vous ne savez pas comment répondre ou encore à laquelle vous ne voulez pas répondre, vous pouvez m’en faire part, il n’y a aucun problème. Je profite de cette occasion pour vous rappeler que les données sont confidentielles et que votre nom et le nom de votre école ne seront divulgués en aucun cas.

Formation préprofessionnelle

1. Pourriez-vous me dire comment vous avez décidé de suivre la carrière enseignante? Pourquoi avez-vous choisi le domaine de l’éducation physique?
2. Avez-vous été influencé par quelqu’un à devenir enseignant/e? Si oui, décrivez cette influence, s’il-vous-plaît.
3. Parlez-nous de vos expériences sportives ou culturelles quand vous étiez enfant ou adolescent. Ces expériences ont-elles contribué ou influencé votre formation en tant qu’enseignant/e? Si oui, de quelle manière?

Formation initiale

4. Comment évaluez-vous votre formation initiale aujourd’hui? Considérez-vous cette formation adéquate ou inadéquate, suffisante ou insuffisante pour votre pratique professionnelle?
 - 4.1. Quelles sont les disciplines ou activités réalisées dans votre formation initiale (à l’université) qui ont contribué de façon plus significative à votre travail enseignant?
Comment?
5. Quels sont les principaux défauts de la formation initiale, à votre avis?
6. Pourriez-vous me dire si, lors de la formation initiale à la faculté / l’université, la question des cycles de l’enseignement a été abordée?

7. Quels sont vos commentaires par rapport à votre formation à la faculté / l'université en relation à l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires?

Travail pédagogique à l'école

8. Comment sont réalisés la planification et le développement du Projet politique pédagogique dans l'école où vous travaillez?

9. À votre avis, comment cette école gère-t-elle les orientations pédagogiques et curriculaires qui proviennent du Département municipal d'éducation? Cherche-t-elle à les suivre fidèlement ou fait-elle des adaptations et changements?

10. Comment définissez-vous le travail de supervision pédagogique et d'orientation du coordinateur ou de la coordinatrice pédagogique de l'école avec les enseignants d'éducation physique? Quel est votre avis sur ce travail?

11. Comment décririez-vous l'environnement de travail (relations personnelles et professionnelles) dans votre école?

12. À votre avis, comment est le travail collectif dans votre école? Les enseignants collaborent-ils pour le travail en équipe? Existe-t-il une camaraderie pour réaliser les activités planifiées collectivement? Y a-t-il des échanges et des conseils entre collègues?

La planification

13. Quelle est votre opinion sur la planification de l'enseignement?

14. Certains enseignants réalisent une planification parfois plus mentale et ils écrivent peu. Que pensez-vous de cette stratégie de planification?

15. Comment votre façon de planifier l'enseignement a-t-elle évolué au fil du temps?

16. Quelles sont les orientations de l'école pour les planifications annuelle et quotidienne en éducation physique? Existe-t-il un modèle à suivre?

17. Faites-vous des adaptations dans la planification au cours de l'enseignement en classe avec les élèves? Auriez-vous des exemples de situations d'enseignement où vous avez adapté votre planification? Avez-vous dû modifier votre plan de travail? Comment l'avez-vous fait?

18. Le Département municipal de l'éducation a lancé en 2012 un livre avec la nouvelle proposition curriculaire d'éducation physique pour les écoles municipales. Quel est votre avis sur cette proposition curriculaire pour l'éducation physique?

19. La proposition curriculaire a-t-elle contribué à améliorer les cours d'éducation physique et le travail pédagogique? Si non, pourquoi? Si oui, de quelle façon?

20. Quand vous élaborez des planifications annuelles et quotidiennes, prenez-vous en considération le Projet politique pédagogique de l'école? De quelle façon? Suivez-vous toutes les orientations, faites-vous des adaptations, ajoutez ou supprimez-vous quelque chose?

Connaissance des contenus d'éducation physique

21. Pourriez-vous commenter votre connaissance des contenus de l'éducation physique (les jeux, la gymnastique, la danse, les sports, les sports de combat et les connaissances sur le corps)?

21.1. Existe-t-il des contenus que vous trouvez plus faciles ou plus difficiles à enseigner? Pourquoi?

21.2. Avez-vous une préférence en termes de contenu? Si oui, pensez-vous que cette préférence influence votre pratique?

Expérience, personnalité et formation continue

22. Considérez-vous que votre expérience d'enseignement a changé votre façon d'enseigner l'éducation physique au fil du temps? Comment?

23. Considérez-vous que votre personnalité et votre façon d'être ont influencé votre manière d'enseigner éducation physique? Si oui, de quelle manière?

24. Avez-vous participé aux cours du programme de formation continue pour les enseignants d'éducation physique qui sont offerts par le Département municipal de l'éducation et l'UFMT?

24.1. Quel est votre avis sur cette formation offerte par le DMÉ?

24.2. Quels sont les apprentissages les plus significatifs dans cette formation?

24.3. Dans quelle mesure cette formation a-t-elle contribué à améliorer votre travail pédagogique?

25. Souhaitez-vous ajouter tout autre renseignement ou toute autre question dans cette entrevue?

Merci beaucoup pour votre participation et collaboration!

Annexe 4 – Plan d’entrevue semi-dirigée pour les enseignants d’ÉP n. 2

Chère enseignante, Cher enseignant,

Encore une fois je voudrais vous remercier pour votre participation volontaire dans la recherche sur « Le travail curriculaire des enseignants d’éducation physique ». Dans cette dernière entrevue, j’aborderai des questions relatives à la supervision de la coordination pédagogique, le travail planifié et le travail réalisé, l’évaluation, la santé et le travail, les perspectives futures et le style d’enseignement. Soyez à l’aise pour exprimer librement vos opinions, interprétations, faire des commentaires et des critiques, en répondant aux questions le plus honnêtement possible. S’il y a une question à laquelle vous ne savez pas comment répondre ou encore à laquelle vous ne voulez pas répondre, vous pouvez m’en faire part, il n’y a aucun problème. Je profite de cette occasion pour vous rappeler que les données sont confidentielles et votre nom et le nom de votre école ne seront divulgués en aucun cas.

Supervision de la coordination pédagogique

1. Le coordinateur pédagogique a-t-il observé et échangé avec vous sur sa planification de cours?
 - 1.1. Si oui, comment a été ce processus (facile, difficile, tranquille, tendue, etc.)?
 - 1.2. S’il n’y a eu aucune observation ou échange, êtes-vous satisfait de cette situation ou voudriez-vous avoir une orientation pédagogique plus encadrée?
2. Le coordinateur ou la coordinatrice pédagogique a-t-il observé et dialogué avec vous sur les cours?
 - 2.1. Si oui, comment a été ce processus (facile, difficile, tranquille, tendue, etc.)?
 - 2.2. S’il n’y a eu aucune observation ou dialogue de la part de la coordination pédagogique, êtes-vous satisfait de cette situation ou voudriez-vous avoir une orientation plus encadrée?
3. À votre avis, quel a été le degré d’autonomie/liberté que vous avez eu pour planifier, enseigner et évaluer l’éducation physique dans ce premier semestre de 2015?

Travail planifié et travail réalisé

4. Je vous propose maintenant de nous attarder sur la planification d’enseignement annuelle afin que vous commentiez le travail pédagogique réalisé avec les élèves dans les deux premières périodes de ce semestre.

- 4.1. Est-ce qu'il a été possible de couvrir tous les contenus et objectifs prévus dans la planification ou a-t-il été nécessaire de faire des modifications lors de la séance?
- 4.2. S'il y a eu des changements, quelles sont les raisons qui vous ont amené à faire ces adaptations?
- 4.3. Avez-vous eu à insérer, supprimer ou adapter les activités qui étaient prévues pour des raisons quelconques?
- 4.4. Si vous avez des élèves handicapés dans les classes ordinaires, a-t-il été possible de les inclure dans les activités qui ont été réalisées?
- 4.5. À votre avis, quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées pour accomplir ce que vous aviez prévu dans la planification?

L'évaluation

- 5 Quels ont été vos principaux défis dans l'enseignement de l'éducation physique au cours de ce premier semestre?
- 6 Considérant le travail accompli dans le premier semestre, comment évaluez-vous la performance de vos groupes d'élèves en éducation physique?
7. Comment avez-vous effectué l'évaluation des élèves? Y a-t-il des orientations spécifiques de l'école ou du Département municipal de l'éducation pour évaluer les élèves? Suivez-vous cette proposition ou faites-vous des ajustements?
8. Quelle est votre perception de l'intérêt des élèves par rapport aux cours d'éducation physique et, plus spécifiquement, en lien avec les contenus de cette discipline?

Santé et travail

9. Je voudrais que vous me parliez de la relation entre santé et travail. Comment voyez-vous cette relation? Le travail à l'école contribue-t-il à votre santé physique, mentale et sociale?
 - 9.1. Tout au long de l'année scolaire, y a-t-il des périodes plus difficiles ou de stress? Changez-vous votre façon de travailler pendant ces périodes?
 - 9.2. Lorsque la température est trop élevée ou l'air est très sec, changez-vous votre façon de travailler?
 - 9.3. Avez-vous déjà eu besoin de prendre un congé de maladie? Pouvez-vous nous dire comment cela s'est passé?

9.4. Lorsque vous avez des maladies bénignes telles que les maux de gorge, la grippe, etc., changez-vous vos stratégies d'enseignement en classe ? De quelle manière?

Perspectives futures et style d'enseignement

10. Quels sont vos perspectives pour l'enseignement de l'éducation physique dans le prochain semestre, en termes de contenus, d'objectifs d'enseignement et de méthodologie?

11. Comment définiriez-vous votre style d'enseignement de l'éducation physique? Quelle est l'image que vous possédez de vous-même en tant qu'enseignant d'éducation physique?

12. Quels sont vos projets futurs comme enseignant d'éducation physique?

13. Voudriez-vous ajouter toute autre information sur les sujets abordés dans cette entrevue?

Merci beaucoup pour votre participation et collaboration!

Annexe 5 – Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

15 mai 2015

Monsieur Marcos Roberto Godoi
Candidat au doctorat
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

M. Marcos Roberto Godoi,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Le «travail curriculaire» des enseignants d'éducation physique dans un contexte de changement curriculaire. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

PL/OS/os

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Cecilia Borges, Professeure agrégée, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
David Robles
p.j. Certificat CPER-15-046-0

3744 Jean-Jacques, B-430-8
C.P. 6126, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1006
cper@umontreal.ca

Annexe 6 – De la gymnastique, des connaissances sur le corps et des luttes au CMÉP

Gymnastique	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
	Nombre d'heures suggéré								
Éléments basiques	2h	2h	2h	2h	2h	-	-	-	-
Mouvements locomoteurs basiques	3h	3h	3h	3h	3h	1h	1h	1h	1h
Mouvements de manipulation	2h	2h	2h	3h	3h	2h	2h	2h	2h
Mouvements stabilisateurs	-	-	-	-	-	2h	2h	2h	2h
Relaxation	2h	2h	2h	3h	3h	1h	1h	1h	1h
Étirements	2h	2h	2h			1h	1h	1h	1h
Gymnastique naturelle	2h	2h	2h	-	-	1h	1h	1h	1h
Gymnastique localisée	-	-	-	-	-	-	-	1h	1h
Gymnastique aérobic	-	-	-	-	-	1h	1h	1h	1h
Gymnastique artistique	-	-	-	-	-	1h	1h	1h	1h
TOTAL PARTIEL	15h	15h	15h	15h	15h	10h	10h	11h	11h
Connaissances sur le corps	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
	Nombre d'heures suggéré								
Reconnaissance des parties du corps et des transformations corporelles	4h	4h	-	-	-	1h	1h	1h	1h
Hygiène, santé, éducation alimentaire	3h	3h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h
Schéma corporel ³⁷	3h	3h	4h	4h	4h	1h	1h	1h	1h
Perception sensorielle	3h	3h	4h	4h	4h	1h	1h	1h	1h
Éducation sexuelle	-	-	-	-	-	-	-	1h	1h
Données biométriques	-	-	-	-	-	1h	1h	1h	1h
TOTAL PARTIEL	13h	13h	10h	10h	10h	6h	6h	7h	7h
Luttes	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
	Nombre d'heures suggéré								
Concepts généraux et mouvements basiques	-	-	4h	4h	4h	1h	1h	1h	1h
Expérimentation des mouvements de lutte	-	-	-	-	-	1h	1h	1h	1h
Capoeira	-	-	-	-	-	1h	1h	1h	1h
TOTAL PARTIEL	-	-	4h	4h	4h	3h	3h	3h	3h

³⁷ Latéralité, coordination mains-pieds, notions spatiotemporelles.