

Compétence à planifier des séances d'activités physiques: Influence d'une stratégie d'auto-supervision

Résumé

L'objet de cette étude vise à examiner l'influence du modèle d'autoencadrement sur l'aptitude des enseignants à élaborer des plans de cours précis reposant sur l'analyse des données qu'ils ont recueillies dans le cadre des leçons précédentes. Un même modèle a été employé auprès de trois entraîneurs de volleyball et de trois moniteurs de Taekwon-do. Les résultats confirment que la stratégie d'autoencadrement exerce une influence positive sur les facultés de planification des enseignants. Tous les sujets se sont améliorés au chapitre (a) de l'élaboration de plans de cours plus détaillés non seulement en termes d'objectifs, de contenu, de procédures d'organisation et d'évaluation mais également au niveau de l'anticipation du comportement des élèves en matière de participation "physique" et de réussite et (b) de l'autoévaluation de la pertinence de leurs plans. Il est intéressant de noter que les enseignants qui ont le plus progressé semblaient le moins qualifiés dans le cadre de l'étape initiale.

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of a self-supervision model on teachers' ability to write precise lesson plans based on their analysis of data they collected during previous lessons. A single-case design was used with three volley-ball coaches and three instructors of taekwon-do. The results showed that the self-supervision strategy has a positive impact on the teachers' planning skills. All the subjects improved their ability (a) to write more detailed lesson plans including not only objectives, content, organizational procedures, and evaluation, but also to anticipate the learners' behaviour in terms of motor involvement and success rate, and (b) to self-evaluate the exactness of their plans. It is noted that the teachers who improved the most during the experiment were the least skilled during the baseline phase.

Introduction

Le but de la présente étude est de vérifier l'effet d'une stratégie d'entraînement à l'auto-supervision visant à développer chez les enseignants en activité physique la capacité de formuler et de tester des hypothèses de travail pour améliorer les conditions d'apprentissage qu'ils offrent à leurs apprenants.

Le modèle d'auto-supervision développé par Brunelle (1988) prend sa source dans la valorisation d'un acte pédagogique autonome. Il s'appuie sur une définition de l'intervention efficace dégagée de conclusions de la recherche en enseignement et sur la capacité de l'intervenant à offrir des conditions d'apprentissage adaptées en ce sens. Le but poursuivi par l'application de ce modèle consiste donc à permettre à l'intervenant (a) d'acquérir des connaissances sur des conclusions de la recherche en efficacité de l'enseignement et (b) de maîtriser des habiletés qui permettent de les appliquer dans son propre enseignement.

Les données présentées dans cet article font partie d'un projet de recherche plus vaste sur l'analyse des effets de l'application d'une stratégie de supervision visant essentiellement à rendre l'enseignant responsable de l'amélioration de son acte pédagogique. Cet article porte sur un aspect en particulier de la fonction de l'intervenant, soit sa capacité à préparer des plans de séances précis basés sur l'analyse de bilans post-séances. Cette capacité à formuler et à tester des hypothèses d'action est composée essentiellement d'habiletés (a) en rapport avec la préparation des plans de séances: identifier des contenus à enseigner, spécifier des objectifs d'apprentissage et leur contexte de réalisation; déterminer des critères d'évaluation des réponses des apprenants; identifier des modes d'organisation permettant un engagement moteur optimal; anticiper le degré de réussite des participants et, (b) en rapport avec la réalisation de bilans post-séances: poser un diagnostic sur la quantité d'engagement moteur observé et sur la qualité des réponses des apprenants; formuler de nouvelles hypothèses d'action pour une séance subséquente.

Problématique

La stratégie de supervision clinique telle que définie par Goldhammer (1969), Cogan (1973), et Krajewski (1982) propose un cadre de référence conceptuel qui vise à améliorer l'efficacité de l'enseignant pendant qu'il est en situation d'enseignement. Cette relation "entre collègues" vise essentiellement à améliorer les conditions d'apprentissage à partir d'observation et d'analyse des comportements des étudiants et des enseignants. Cependant, même si le modèle de supervision clinique fut développé dans le but de fournir aux enseignants "une assistance" qui assure

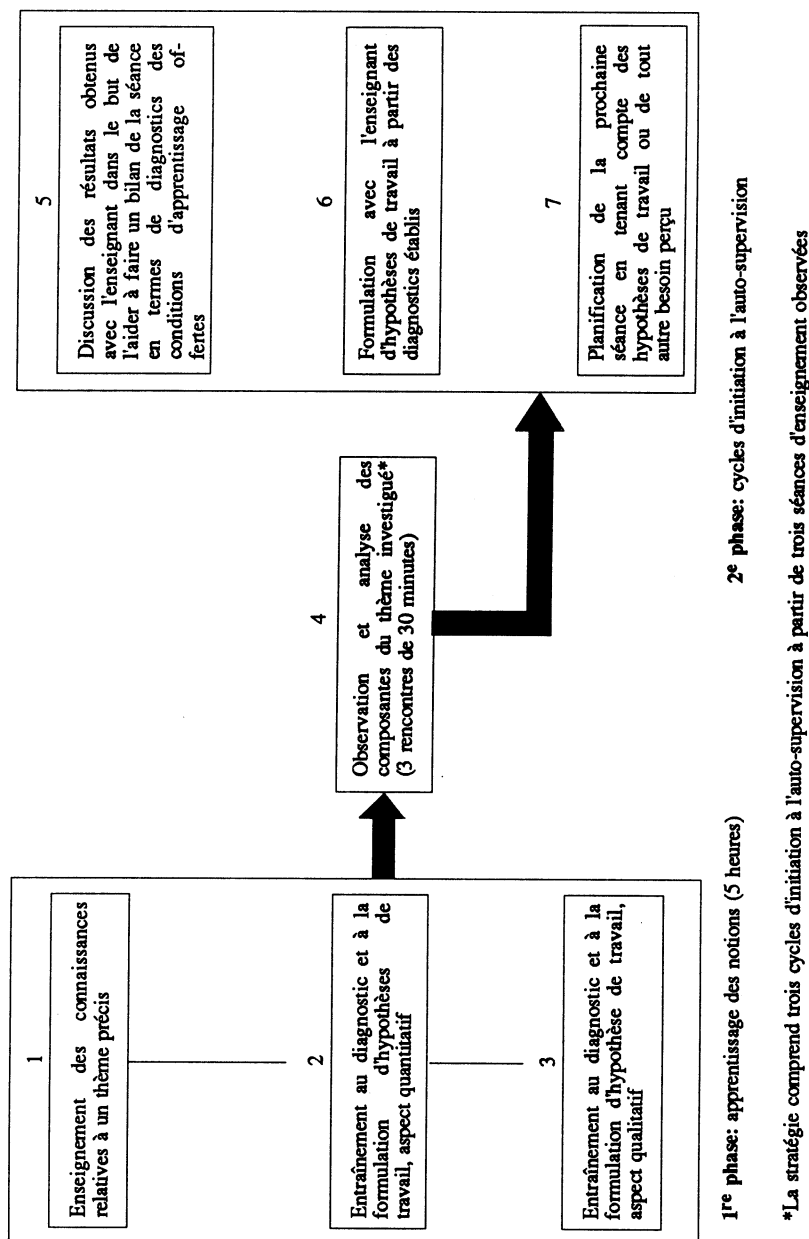


Figure 1
Les deux phases de la stratégie d'apprentissage de l'auto-supervision
 (Tiré de Brunelle, 1988, p. 31)

une meilleure pratique professionnelle (Cogan, 1973), il n'en demeure pas moins, après 20 ans, qu'il existe peu de résultats venant d'études sur les effets de cette stratégie de supervision. Selon Grimmet (1984), on ne sait toujours pas (a) comment cette supervision à base de relation d'aide peut rencontrer les besoins des enseignants et (b) jusqu'à quel point la supervision clinique peut aider les enseignants à mettre au point par eux-mêmes des stratégies pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent dans leur enseignement quotidien.

Il n'est pas étonnant que se soit développé un courant d'études sur le phénomène de la réflexion des enseignants pendant qu'ils sont en situation d'enseignement (Russell, 1984). L'apparition de concepts tels que "réflexion dans l'action" (Schön, 1983), "auto-évaluation formative" (Elliott, 1976-77), "principes de travail qui guident l'enseignement" (Stenhouse, 1975), "auto-analyse guidée" (Smyth, 1982), "enseignant-chercheur" et "chercheur-enseignant" (Russell, 1984) est un signe que certaines stratégies de formation professionnelle s'inspirant de la problématique vécue par les enseignants dans leur contexte réel d'enseignement commencent à émerger.

Toutefois, compte tenu (a) de l'état actuel des connaissances dans le secteur de l'efficacité de l'enseignement; (b) du bon degré de développement de la pratique professionnelle en supervision clinique; (c) des signes prometteurs des effets de la maîtrise par les enseignants d'habiletés propres à réaliser de l'évaluation formative (Elliott, 1976-77; Ireland et Russell, 1978; Russell, 1984; Smyth, 1982; Sergiovanni, 1976) et (d) de l'absence, à notre connaissance, de recherche sur les effets de l'application de stratégies d'auto-supervision dans l'enseignement des activités physiques, il apparaît pertinent de réaliser des études en ce sens.

La stratégie d'auto-supervision faisant l'objet de cette recherche repose sur le postulat que la capacité des intervenants à formuler un diagnostic basé sur l'observation systématique de l'enseignement est fonction, en grande partie, de leur capacité à formuler des hypothèses d'action précises qui pourront servir de critères d'évaluation de l'efficacité de leur enseignement. La capacité des enseignants à préparer des plans de séances précis constitue donc la pierre angulaire de l'utilisation du modèle d'auto-supervision. En conséquence, il est apparu essentiel d'inclure dans la stratégie d'entraînement à l'auto-supervision l'acquisition de connaissances et d'habiletés en rapport avec la capacité de planifier des séances.

De façon générale, la littérature qui traite de programmation propose des suggestions de modèles théoriques concernant les étapes à suivre pour préparer un programme. Le modèle de Tyler (1950) figure parmi les plus fréquemment cités. Cet auteur propose de planifier en suivant les étapes suivantes: (a) déterminer les objectifs, (b) choisir les activités

d'apprentissage, (c) organiser les activités en séquences logiques, (d) développer les procédures d'évaluation.

Par contre, des recherches furent réalisées pour étudier la façon dont les enseignants en éducation physique préparent leurs cours (Gagnon, 1980; Placek, 1982 et 1983; Twardy & Yerg, 1987) et en enseignement en général (par exemple: Clark & Yinger, 1979; Zahorik, 1970 et 1975; Taylor, 1970; Winne & Marx, 1982). Ces études révèlent que, contrairement à ce qui est proposé dans les modèles prescriptifs et rationnels, les enseignants n'ont pas tendance à commencer leur planification en établissant des objectifs. Leurs points de départ peuvent aussi bien être les activités, les ressources matérielles ou leur perception des besoins des apprenants. Les chercheurs ont également observé que les enseignants semblaient accorder peu d'attention à la planification explicite des objectifs et des critères d'évaluation ainsi qu'à la mesure des habiletés initiales des apprenants. Les plans de cours écrits, lorsqu'ils en font, jouent un rôle d'aide mémoire et ne contiennent généralement qu'une liste d'activités. Également, les enseignants mentionnent qu'au moment de prendre leurs décisions, ils tiennent compte, de façon implicite, des objectifs qu'ils poursuivent et des besoins des apprenants, mais ils ne jugent pas utile d'écrire ces considérations.

Ces conclusions nous ont incités à suggérer aux enseignants de préparer des plans de leçons comprenant les quatre composantes traditionnellement incluses dans les modèles de développement de curriculum (objectifs, contenu, modalités d'organisation, et critères d'évaluation), tout en laissant les intervenants libres de faire leur planification en commençant par la composante ayant le plus de signification pour eux et en leur faisant valoir les avantages de formuler explicitement des intentions.

Nous partageons également le point de vue de Siedentop (1983) soutenant que la planification ne doit pas être considérée comme une fin en elle-même. En effet, il ne s'agit pas uniquement de prévoir le scénario du déroulement d'une séance, mais également d'anticiper les comportements des apprenants à l'intérieur de ce scénario. Aussi, nous avons ajouté à la liste des composantes à inclure dans un plan de séance, la prévision (a) du taux d'engagement moteur et (b) du degré de réussite des apprenants pour chacune des activités proposées.

Enfin, nous sommes convaincus que les nombreuses doléances des enseignants au sujet des difficultés qu'ils éprouvent à évaluer les apprentissages sont liées en grande partie, à leur choix de ne pas formuler leurs intentions de façon explicite. En effet, si les objectifs ne sont pas définis de façon observable et mesurable, il n'est pratiquement pas possible de procéder à une évaluation pertinente des apprentissages réalisés. Aussi,

tout en respectant leur façon personnelle de planifier, nous avons insisté auprès des intervenants pour que non seulement ils spécifient des objectifs et des critères de réussite des tâches motrices, mais également pour qu'ils vérifient, pendant le déroulement de la leçon, la quantité et la qualité de l'engagement moteur de leurs apprenants de façon à pouvoir faire un bilan post-séance basé sur des observations systématiques.

En résumé, cette étude vise à vérifier si l'application d'une stratégie d'auto-supervision permet de développer chez des intervenants en activité physique la capacité (a) à formuler des plans de séances précis et (b) à tester si ces hypothèses de travail contribuent à améliorer les conditions d'apprentissage offertes aux apprenants de leçon en leçon.

Méthodologie

Les sujets de l'étude

Nous avons procédé à deux séries d'expérimentation de la stratégie d'auto-supervision proposé par Brunelle (1988). A l'automne 1985, trois éducateurs physiques, entraîneurs de volley-ball, ont participé à l'étude. Les équipes qu'ils dirigeaient étaient composées de 10 à 12 participants âgés de 14 à 17 ans. Ils évoluaient au sein d'une ligue inter-scolaire de la région de Québec. Il y avait généralement, deux séances d'entraînement par semaine et le contenu des séances était laissé à la discrétion de l'entraîneur selon sa perception des besoins en apprentissage de son équipe.

Pendant le trimestre d'automne 1986, nous avons réalisé une reprise systématique de l'expérience avec trois instructeurs qualifiés en taekwon-do. Les groupes mixtes étaient formés de 15 à 20 participants qui assistaient à une ou deux leçons par semaine selon le programme. Un instructeur intervenait auprès d'un groupe d'adolescents et d'adultes de niveau intermédiaire tandis que les deux autres enseignaient à des garçons et filles débutants âgés entre 6 et 12 ans. Le contenu des séances était en fonction des habiletés spécifiques à maîtriser pour progresser dans l'obtention des ceintures et, à l'occasion, s'inspirait des perceptions des instructeurs sur des besoins des participants à être motivés.

Le protocole expérimental

La complexité des phénomènes faisant l'objet de cette recherche nous a fait opter pour une méthodologie expérimentale où les caractéristiques de "l'écologie du contexte naturel" sont préservées. A cet effet, nous avons choisi de recourir à ce que Gage (1979) appelle des "Intensive experimental designs" plus communément appelés "protocoles à cas uniques" (Ladouceur & Bégin, 1980). Ce type de protocole expérimental a l'avantage de fournir

un contact qualitatif avec la réalité investiguée tout en permettant d'obtenir la rigueur et l'objectivité requise pour une étude expérimentale (Gage, 1979, p. 87). Un protocole à cas uniques de type ABC s'appuyant sur des niveaux de base multiples en fonction des sujets a été utilisé dans la présente étude. L'expérimentation avec chaque sujet comporte trois phases:

- (A) la **pré-intervention** vise à établir le niveau de base de la variable dépendante (4 à 7 séances);
- (B) l'**intervention** inclut la période d'initiation à l'auto-supervision et elle vise à mesurer les effets concomitants de cet entraînement sur l'évolution de la variable dépendante (3 séances);
- (C) la phase de **post-intervention** permet de décrire le degré de maintien des changements dans la variable dépendante (2 à 6 séances).

La variable indépendante

La stratégie d'entraînement à l'auto-supervision comporte deux étapes. Premièrement, une rencontre d'information (4 à 6 heures, donnée par une personne-ressource à un ou deux sujets) a pour but d'améliorer les connaissances et les habiletés suivantes:

- 1) définir, expliquer, et comprendre la nécessité de planifier (objectifs, activités d'apprentissage, modes d'organisation, etc.), de donner du feedback et d'évaluer les conditions d'apprentissage;
- 2) utiliser une stratégie d'observation systématique des conditions d'apprentissage constituée de balayages visuels permettant de déterminer le nombre de participants engagés et leur degré de réussite;
- 3) poser un diagnostic sur la situation d'apprentissage observée, à la lumière des principes d'actions générés par les données de la recherche en efficacité de l'enseignement et par son expérience professionnelle;
- 4) à partir de ce diagnostic, planifier une séance subséquente en formulant des hypothèses de travail susceptibles d'améliorer l'efficacité des mises en situation d'enseignement.

Deuxièmement, une période d'initiation à l'auto-supervision, visant à amener les sujets, avec l'aide d'une personne-ressource, à vérifier leur capacité:

- à prélever, pendant qu'ils enseignent, des observations en rapport avec les comportements des participants;
- à faire le bilan des observations recueillies immédiatement après le déroulement de la séance et à poser un diagnostic sur l'état des conditions d'apprentissage offertes;
- compte tenu des résultats obtenus, à planifier la prochaine séance.

La variable dépendante

La variable dépendante de cette étude est la capacité de l'enseignant à préparer des plans de séances précis basés sur l'analyse des bilans post-séances. Les neuf composantes suivantes furent utilisées pour mesurer cette capacité:

- 1) Spécificité des objectifs et du contenu
- 2) Précision du contexte de réalisation des activités
- 3) Efficacité des modes d'organisation
- 4) Détermination de critères de réussite des tâches motrices
- 5) Prévission du taux d'engagement moteur pour chaque activité prévue
- 6) Prévission du degré de réussite des apprenants
- 7) Présence de vérification de la quantité d'engagement moteur
- 8) Présence de vérification du degré de réussite
- 9) Présence de bilan post-séance et nouvelles hypothèses d'action

Les plans de séances préparés par les intervenants furent analysés à l'aide d'échelles d'appréciation où des critères objectivés ont été formulés pour chacune des composantes de la variable dépendante. Ces critères s'appuient sur la connaissance des conditions optimales d'apprentissage qui ont été dégagées des conclusions sur la recherche en efficacité de l'enseignement. Ainsi, par exemple, les analystes se basant sur les concepts et les résultats des études sur le temps d'apprentissage ont évalué l'efficacité des modes d'organisation choisis par l'enseignant en termes d'estimation du pourcentage de joueurs potentiellement engagés pendant les mises en situations prévues. Les critères d'évaluation étaient formulés comme suit:

	<i>Points</i>
Absence de spécification des modes d'organisation	0
L'ensemble des modes d'organisation choisis offre peu d'engagement moteur	1
Ils favorisent un engagement moteur optimal pratiquement la moitié du temps	2
Ils favorisent un engagement moteur optimal presque tout le temps	3

Il importe de signaler que nous avons pu évaluer les plans de séances des entraîneurs de volley-ball seulement en fonction des six premiers critères. Par contre, lors de l'expérimentation auprès des instructeurs de taekwon-do, une modification dans la procédure de prélèvement des données a permis d'évaluer la variable dépendante selon les neufs critères mentionnés précédemment.

Le degré de précision d'un plan de séance correspond au nombre total de points obtenus pour l'ensemble des critères. Cependant, les scores pour chaque séance furent transformés en pourcentage par rapport au maximum de points possibles par séance.

Les intervenants qui ont participé à ces expérimentations nous ont remis une copie de chacun de leur plan de cours à un des membres de l'équipe de recherche, tout au long de l'étude. Deux juges préalablement entraînés à utiliser les échelles critériées ont analysé chacun des plans de séances recueillis. Une fidélité inter-analystes de plus de 90% a été obtenue par les juges lors de tests de codage indépendants.

Résultats

Les trois instructeurs de volley-ball

La figure 2 illustre l'évolution du degré de précision des plans de séance (variable dépendante de l'étude) des entraîneurs de volley-ball pendant les trois phases du projet d'auto-supervision. Les données relatives à la phase de pré-intervention révèlent que Claude et Mario planifiaient déjà avec une certaine précision (autour de 40%) leurs séances d'entraînement. En effet, ces deux éducateurs physiques formulaient assez précisément, par écrit, le contenu des activités à enseigner et les modes d'organisation retenus. Alain, pour sa part, n'écrivait pas ses plans de séances. Les résultats obtenus lors des séances # 5, 7 et 9 sont vraisemblablement attribuables à la présence de l'observateur. Cependant, la direction de la courbe permet de constater que cette influence s'est rapidement estompée.

Il est intéressant de constater que pendant la phase d'intervention, les trois entraîneurs ont sensiblement amélioré la précision de leur plan de séance (au-delà de 75%). Cet effet s'est maintenu pendant la période de post-intervention et indique que ces entraîneurs sont en mesure de rédiger des plans de séances précis de façon autonome.

Alain semble être celui qui a le plus bénéficié de la stratégie d'entraînement à l'auto-supervision avec des résultats frôlant le maximum de points. Ce changement radical fait penser qu'il possédait quand même des connaissances et des habiletés pour rédiger avec précision ses plans

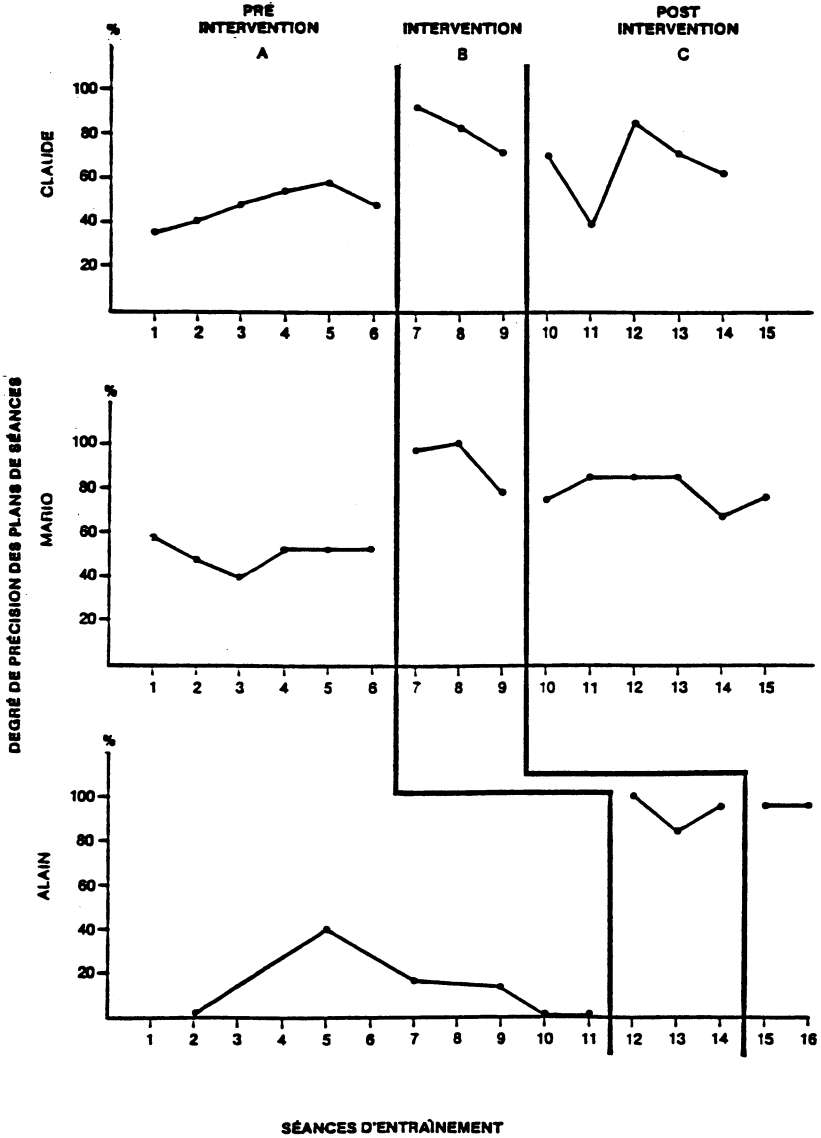


Figure 2
Évolution du degré de précision des plans de séances des trois entraîneurs de volleyball pendant les trois phases du projet d'auto-supervision

d'entraînement. Il nous a confié à cet égard qu'il ne voyait pas l'importance de formuler de façon explicite ses intentions dans des plans de séances écrits. Mario, pour sa part, a réagi très positivement à la suggestion de préparer ses séances de façon plus détaillée. Ses efforts ont porté surtout sur la formulation d'objectifs spécifiques et l'identification de critères précis pour évaluer la qualité des réponses motrices de ses joueuses. Claude, par ailleurs, a démontré que lui aussi était en mesure de préparer ses séances de façon précise et détaillée (séances # 7, 8 et 12). Il a eu tendance cependant à le faire de façon un peu inconsistante. Il reconnaît qu'il aime préciser certaines composantes lorsqu'il le juge utile tout en gardant de la place pour de l'improvisation.

Notre analyse détaillée des résultats bruts a révélé que ces intervenants ont été particulièrement sensibles aux suggestions concernant la formulation d'hypothèses d'action en rapport avec la spécification de critères à respecter lors de l'exécution des activités d'apprentissage, le choix de modes d'organisation efficaces et qu'ils ont été d'accord pour améliorer aussi la précision des objectifs à poursuivre et du contenu à enseigner.

Les deux enseignants pour qui la stratégie semble avoir produit des résultats apparemment moins spectaculaire (Claude et Mario) sont des intervenants possédant plusieurs années d'expérience en enseignement. Néanmoins, une analyse détaillée indique que ces intervenants ont choisi de rédiger avec précision seulement certains aspects de la séance qu'ils considéraient prioritaires préférant s'en tenir à des indications générales pour les autres composantes de la séance.

Les trois instructeurs de taekwon-do

Les résultats présentés à la figure 3 illustrent l'évolution du degré de précision des plans de séances des trois sujets enseignant les arts martiaux. Un simple coup d'oeil révèle que ces trois instructeurs ont été très fortement influencés par l'application de la stratégie d'entraînement à l'auto-supervision. En effet, aucun d'entre eux ne faisait de plans détaillés, comme en témoignent les résultats de la phase de pré-intervention. Par contre, tous les trois prenaient soin d'écrire la liste des activités qu'ils avaient prévu enseigner.

Les données pendant la phase d'intervention indiquent qu'ils ont été en mesure de réagir rapidement aux suggestions du superviseur et se sont appliqués à produire des plans de séances en respectant tous les critères présentés dans la stratégie d'entraînement. Les scores de 100 pour cent obtenus par Marc et Laurent parlent par eux-mêmes et leurs résultats pendant la phase post-intervention indiquent que les effets de la stratégie se sont maintenus.

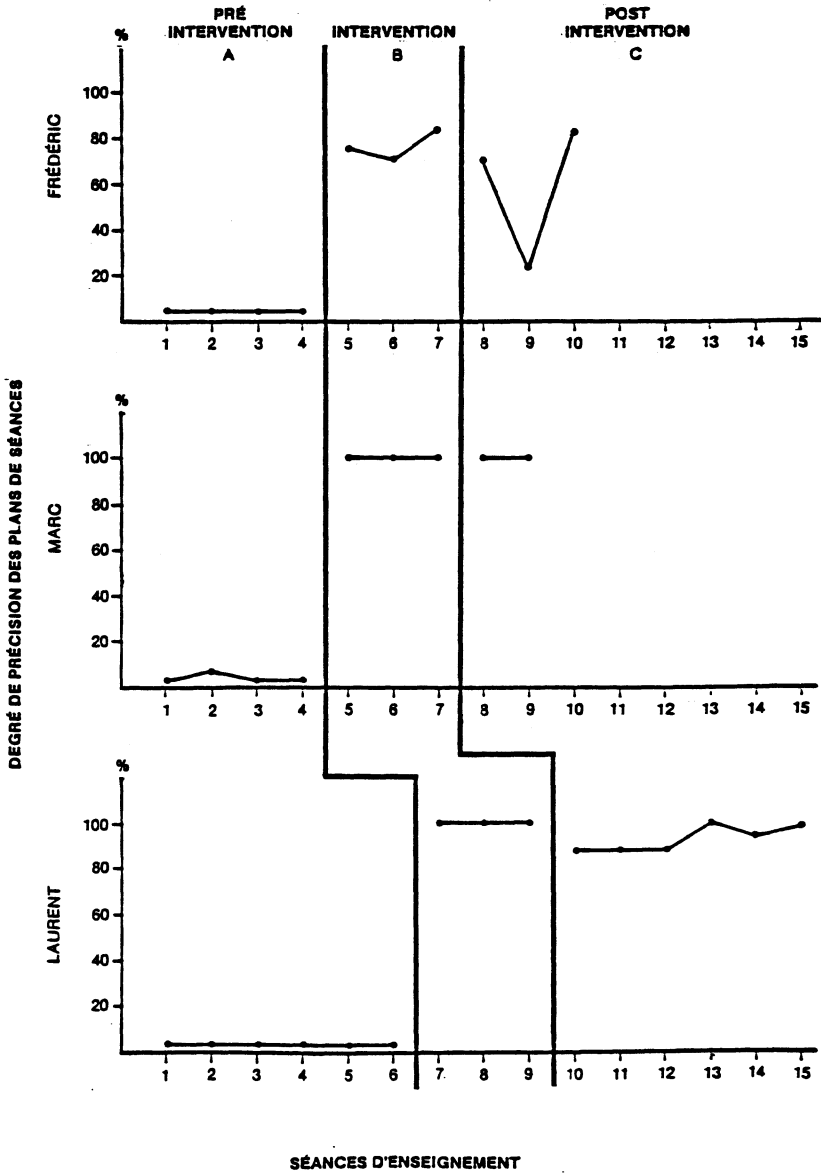


Figure 3
Évolution du degré de précision des plans de séances des trois entraîneurs en taekwon-do pendant les trois phases du projet d'auto-supervision

L'influence de la stratégie sur la capacité de réaliser une évaluation formative des conditions d'apprentissage offertes, mesurée à partir des bilans post-séances, a pu être vérifiée uniquement avec les instructeurs de taekwondo. Les résultats révèlent que deux des trois sujets ont été en mesure de développer cette habileté rapidement et efficacement.

D'un autre côté, Frédéric a éprouvé certaines difficultés, surtout avec la production de bilans post-séances. Il a d'ailleurs confié à la personne-ressource qu'il n'était pas à l'aise pour observer les participants pendant la séance et pour poser un diagnostic sur la qualité de leurs réponses car il avait l'impression de ne pouvoir faire abstraction des préjugés favorables et défavorables qu'il entretenait de façon générale, à l'égard des participants.

Les résultats obtenus par tous les sujets démontrent l'effet positif de l'application de la stratégie de formation et de supervision sur la capacité des intervenants à formuler des plans de séances précis. Par ailleurs, ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats en phase d'intervention et de post-intervention sont précisément ceux qui, au départ, semblaient être les plus dépourvus. Ils ont cependant très bien tiré partie de l'occasion qui leur était offerte de mieux structurer leur acte pédagogique.

Conclusion

Ce projet s'inscrit dans le courant de recherche en supervision de l'enseignement qui investigate des moyens de favoriser la réflexion dans l'action (ex.: Schön, 1983 et 1987) et l'auto-évaluation formative de l'enseignement. L'intérêt majeur de la stratégie faisant l'objet de la présente étude n'est pas uniquement qu'elle constitue un moyen simple et relativement peu exigeant d'aider les intervenants en activité physique à structurer à priori de façon précise leur stratégie d'enseignement (objectifs, contenu, critères à respecter, modes d'organisation).

L'originalité de cette stratégie consiste à amener les intervenants à développer la capacité de (a) prévoir avec un bon degré de précision la qualité d'engagement et le degré de réussite des participants et (b) vérifier, par eux-mêmes, la justesse de leur prévision. L'auto-évaluation basée sur l'observation des comportements des apprenants constitue le point central sur lequel repose le cycle d'auto-supervision (voir figure 1). Nos sujets ont réagi favorablement à cette façon de faire, ils ont été en mesure de la mettre en pratique à des degrés divers pendant la durée de l'expérience. De plus, auraient-ils reconsidéré, à la lumière d'avantages perçus, l'utilité de formuler, selon leur besoin, des plans de séances écrits? Aussi, les résultats de cette étude pourraient-ils aider les responsables de programmes en activité physique à mieux rentabiliser progressivement l'énergie déployée et le temps consacré par les enseignants? Finalement, la stratégie d'auto-supervision

ayant pour but d'impliquer les enseignants dans l'amélioration de leur propre intervention serait-elle susceptible d'avoir un effet positif dans la lutte contre le "burnout" qui est souvent le produit d'un acte professionnel routinier où la créativité a peu de place?

REFERENCES

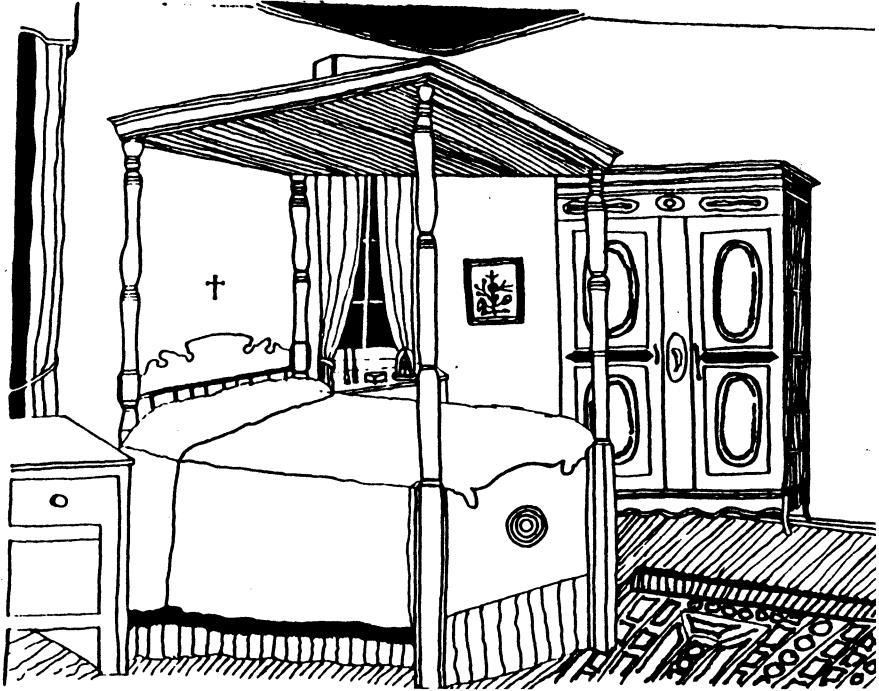
- Brunelle, J. (1988). La supervision de l'intervention: Vue d'ensemble. En J. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout, et M. Tousignant, *Supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Editions Gaétan Morin.
- Clark, C.M. & Yinger, R.J. (1979). Teachers' thinking. In P.L. Peterson & H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Cogan, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Elliott, J. (1976-77). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project. *Interchange*, 7(2): 2-26.
- Gage, N.L. (1979). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teacher College Press.
- Gagnon, P. (1980). *Tendances pédagogiques des enseignants en activité physique lorsqu'ils planifient un cours d'activité*. Mémoire de maîtrise, Département d'éducation physique, Université Laval.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Grimmett, P.P. (1984). The supervision conference: An investigation of supervisory effectiveness through analysis of participants' conceptual functioning. In P.P. Grimmett (Ed.), *Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada* (131-167). British Columbia: University of British Columbia.
- Ireland, D., & Russell, T. (1978). The Ottawa Valley teaching project. *Journal of Curriculum Studies*, 10, 266-268.
- Krajewski, R.J. (1982). Clinical supervision: A conceptual framework. *Journal of Research and Development in Education*, 15(2): 38-43.
- Ladouceur, R. & Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Placek, J. (1982). *An observational study of teacher planning in physical education*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts. University Microfilms, no. 8219838.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Big Ten Body of Knowledge Symposium Series, Vol. 14 (46-56). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Russell, T.L. (1984). The importance and the challenge of reflection-in-action by teachers. In P. Grimmett (Ed.), *Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada* (21-32). British Columbia: University of British Columbia.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. (1976). Toward a theory of clinical supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 9, 20-29.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company..
- Smyth, J. (1982). A teacher-development approach to bridging the practice-research gap. *Journal of Curriculum Studies*, 14, 331-342.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Herneman Educational Books.
- Taylor, P.H. (1970). *How teachers plan their courses*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Twardy, B. & Yerg, B. (1987). The impact of planning on in-class interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(2): 136-148.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Winne, P.H. & Marx, R.W. (1982). Teachers' and students' views of thinking processes for classroom learning. *Elementary School Journal*, 493-518.
- Zahorik, J.A. (1970). The effect of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71, 143-151.
- Zahorik, J.A. (1975). Teacher's planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.

Carlo Spallanzani est docteur en psychopédagogie de l'Université Laval à Québec et professeur au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts se situent plus particulièrement dans l'analyse des conditions d'apprentissage offertes en activité physique et la formation et perfectionnement professionnel.

Marielle Tousignant a obtenu son doctorat à l'Université d'Ohio State et est professeur agrégée au Département d'éducation physique de l'Université Laval. Ses recherches ont trait plus particulièrement à l'étude de l'efficacité de l'enseignement dans divers domaines de l'intervention en activité physique.

Jean Brunelle est docteur en éducation physique de l'Université de Liège en Belgique et professeur titulaire au Département d'éducation physique de l'Université Laval. Ses secteurs d'étude et de recherche concernent l'analyse de l'enseignement et la supervision de l'interaction dans les milieux scolaires du conditionnement physique et de la relaxation physique et mentale.



Pam Anderson

Colonial Louisiana Bedroom