

# Stratégies de planification et contenu de l'éducation physique dans des écoles secondaires

Brou N'zi

Pauline Desrosiers

université laval

Les variations dans la façon d'enseigner l'éducation physique (EP), les hésitations manifestées par des enseignants à l'application du programme d'études et la remise en cause du modèle théorique de programmation de Tyler suscitent un besoin d'information sur le contenu du cours d'EP et la façon dont il est programmé dans des écoles secondaires. Ainsi, deux chefs de groupe et trois enseignants de deux écoles de la région de Québec ont été interviewés avant le début d'une étape. De plus les enseignants répondaient à quelques questions avant chaque séance en plus de permettre la consultation de leurs documents de travail (programme local, plans d'étape et de séances). L'analyse des données ainsi collectées révèle diverses stratégies de programmation, différents types de planification et un constat d'une application partielle des recommandations officielles.

Variations of teaching method in physical education (PE), teachers' hesitancy in following the official curriculum, and renewed doubt about Tyler's curriculum theory all are leading to a reconsideration of secondary PE curricula and practices. We interviewed two department heads and three teachers from two schools in the Quebec City area at the beginning of a reporting period. The teachers also later answered questions before each lesson in term time, and allowed a close study of their teaching materials (local curriculum, lesson and unit plans). Analysis of the evidence reveals a wide variety of curricular strategies and of planning, and shows that teachers observe the official program of studies only in part.

## PROBLÉMATIQUE

La remise en question des principes classiques de développement de programme en éducation et les problèmes spécifiques reliés à l'application du programme d'études en éducation physique (Ministère de l'éducation du Québec, 1981) justifient l'étude des pratiques de planification d'enseignants du Québec. Précisons avant tout que le concept "programme" désigne le processus de mise en place de stimuli délibérément choisis pour resurgir à une période déterminée avec l'espoir qu'ils produiront l'apprentissage chez

les élèves. Ces stimuli englobent les actions des enseignants, les documents imprimés et les caractéristiques de la classe (Robinson, Ross, & White, 1985). En termes plus simples, le programme désigne le médium par lequel l'ensemble des matières et des connaissances qui sont susceptibles d'être enseignées dans un cycle d'études sont annoncées. La planification, elle, est définie comme l'ensemble des décisions que les enseignants prennent avant d'aller enseigner (Taylor, 1970; Zahorik, 1975). En fait, c'est le processus par lequel les enseignants déterminent ce qu'ils veulent transmettre et les moyens à mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs fixés dans les délais prévus. Pour mieux comprendre la distinction entre ces deux concepts, il semble intéressant de présenter brièvement les différents modèles d'élaboration de programme ont été mis de l'avant par les spécialistes de l'éducation.

#### *Les modèles de programmation en enseignement*

Plusieurs auteurs dans le domaine de l'enseignement se sont illustrés par les modèles théoriques qu'ils ont élaborés. C'est le cas de Tyler (1950), l'un des auteurs les plus connus dans le domaine de la programmation de l'enseignement. La programmation désigne la détermination ou la codification de la suite des opérations à réaliser dans le processus d'élaboration du programme. Pour Tyler (1950), la conception d'un programme d'enseignement efficace exige qu'on détermine dans l'ordre les buts et les objectifs poursuivis, les contenus et les activités d'apprentissage à offrir à la clientèle, les modes d'organisation et la démarche évaluative des différentes activités prévues. Cette théorie qui a été reprise par plusieurs auteurs (Annarino, Cowell, & Hazelton, 1980; Drouin, 1988; Dunkin & Biddle, 1974; Hass, 1977; Nixon & Jewett, 1964; Robinson, Ross, & White, 1985; Saylor & Alexander, 1974) accorde la priorité aux buts et aux objectifs qu'elle dissocie des moyens d'action d'où l'appellation d'école de pensée "fins-moyens non intégrés" qui lui a été accolée.

Toutefois, selon plusieurs chercheurs, le modèle de Tyler issu d'un raisonnement très linéaire est difficile à faire adopter dans des contextes réels d'enseignement. En effet, Goc-Karp et Zakrajsek (1987), après avoir révisé la littérature, remettent en cause le principe de la succession systématique des actions tel que présenté dans le modèle de classique de Tyler (1950). Ces auteurs admettent que selon plusieurs rapports de recherches, les deux plus importants éléments dans une démarche de programmation sont les objectifs et les procédures d'évaluation. Une fois ceux-ci spécifiés, chacun peut à loisir déterminer les méthodes d'enseignement, les modes d'organisation, les activités et les ressources appropriées. Dans cette même perspective, quelques chercheurs (Jewett & Bain, 1985) insistent sur l'importance primordiale des contraintes locales dans la détermination des buts éducatifs.

Les réactions les plus virulentes contre une programmation prescriptive et linéaire proviennent d'auteurs partisans de la théorie "fins-moyens intégrés."

Ceux-ci (Apple, 1983; Eisner, 1967; Haslam, 1988; MacDonald, 1965; May, 1986; McDiarmid, 1987; Ornstein & Hukins, 1988; Tochon, 1989; Underwood, 1983) ont fait remarquer que dissocier les objectifs des moyens qui permettent de les atteindre relève d'une erreur de jugement. Ils estiment également que fragmenter et hiérarchiser les actions éducatives ne sauraient être la meilleure façon de concevoir un enseignement efficace. Selon les partisans de l'école de pensée "fins-moyens intégrés," les actions que les enseignants réalisent dans le désir d'assurer une intervention efficace auprès des élèves obéissent à une autre logique, supposément plus souple. Cette dernière repose sur des principes d'adaptation, de réajustement et même d'intuition. Dans cette perspective, plusieurs travaux en éducation (Beyersbach, 1988; Borko & Niles, 1987; Campbell, 1985; Clark, 1988; Clark & Peterson, 1986; Hill & Bradley, 1983; May, 1986; Shavelson, 1983; Taylor, 1970; Tochon, 1989; Vogel & Seefeldt, 1987; Yinger, 1980, 1987; Zahorik, 1970, 1975) et en éducation physique en particulier (Anderson, 1989; Arrighi & Young, 1987; Bain, 1986; Goc-Karp & Zakrajsek, 1987; Imwold, Ridet, Twardy, Oliver, Griffin, & Arsenault, 1984; Piéron, 1988; Placek, 1984; Spallanzani, Tousignant et Brunelle, 1989; Twardy & Yerg, 1987) démontrent que les enseignants procèdent différemment de ce qui leur a été enseigné comme modèle efficace pour concevoir et mettre en application un programme.

S'il est vrai que tout programme est élaboré pour faciliter les actions pédagogiques afin de produire des changements, on peut alors s'interroger sur l'utilité de concevoir des programmes très détaillés quand on a la certitude que les enseignants y apporteront des modifications. Dès lors, on comprend aisément pourquoi certains chercheurs suggèrent que les recherches portent davantage sur la planification des enseignants plutôt que sur le concept très générique de programmation (Yinger, 1980; Zahorik, 1970). Il semble donc opportun dans cette étude, de se servir de la planification comme toile de fond pour décrire des pratiques des enseignants afin de pouvoir éventuellement en tenir compte dans les actions de formation ou de développement de programme.

#### *Des difficultés inhérentes à l'application du programme officiel d'EP*

Les principales recommandations relatives à l'enseignement de l'éducation physique au Québec sont contenues dans les quatre documents: L'école québécoise, énoncé de politique générale et plan d'action (MEQ, 1977), le programme d'études (MEQ, 1981), le guide pédagogique (MEQ, 1983a) et le document de présentation et d'information (MEQ, 1983b).

Pour les besoins de la présente étude, il serait bon de résumer les directives qui ont un rapport direct avec la façon dont l'enseignement de l'éducation physique (EP) est organisé et vécu dans les écoles.

Le programme d'études en EP (MEQ, 1981), inspiré du modèle théorique de Tyler, s'inscrit dans l'esprit du document d'orientation en matière

d'éducation au Québec intitulé "L'école québécoise (MEQ, 1977). Retenons tout simplement que pour permettre aux écoles de réaliser leurs missions de développement, de bien-être et de santé des élèves à travers des situations d'apprentissage aussi variées que possible en EP, le programme d'études spécifie des thèmes d'études, des catégories d'objectifs (généraux, terminaux, intermédiaires) et des contenus d'apprentissage par cycle d'enseignement, propose une approche pédagogique centrée sur l'action de l'élève, les procédures d'évaluation et les conditions de réalisation.

Le guide pédagogique (MEQ, 1983a) chargé de préciser les décisions relevant des compétences des différents paliers de l'administration scolaire stipule que les programmes des écoles doivent se conformer aux directives officielles via les programmes institutionnels qui doivent à leur tour refléter les options adoptées par l'ensemble des écoles d'une même commission scolaire. Le guide pédagogique suggère d'autre part que les conseillers pédagogiques, les responsables de planification et les enseignants participent à la programmation institutionnelle. Les programmes locaux ainsi dérivés des programmes institutionnels devraient être élaborés grâce à une concertation entre le directeur, le chef de groupe et les enseignants d'une même école. De façon spécifique, les programmes locaux ont pour principal souci de répondre aux exigences propres aux écoles tout en respectant les directives ministérielles. Ces directives offrent aux intervenants la possibilité de choisir les thèmes, les moyens d'action, les objectifs et les modalités de réalisation les plus appropriées au contexte d'enseignement ainsi qu'aux compétences des enseignants.

Par ailleurs, un document de présentation et d'information (MEQ, 1983b) indique l'échéancier d'application du programme: première année du secondaire (1983), deuxième et troisième années du secondaire (1984), quatrième et cinquième années du secondaire (1985). Tous les moyens semblent être réunis pour assurer l'intégration progressive du programme ministériel dans les écoles. Et pourtant, les quelques données disponibles sur la situation de l'éducation physique au secondaire (N'zi, 1990; Tourangeau, 1989) démontrent que les enseignants éprouvent de la difficulté à comprendre le programme et arrivent difficilement à intégrer l'évaluation formative dans leurs pratiques. Dans la même perspective, Tourangeau (1989) indique que les façons de planifier varient beaucoup d'une école à une autre et que la mise en place des recommandations officielles suscite des hésitations, des réticences, voire même du désintérêt chez un bon nombre d'enseignants. La quantité limitée de données sur l'application du programme d'études et la remise en cause du modèle de programmation de Tyler, qui continue d'être enseigné dans les universités, incitent à poser quelques questions sur la situation des programmes dans les écoles, en particulier au Québec.

#### *Le but de l'étude*

Cette étude s'inscrit dans le courant de recherche sur le processus de planification de l'enseignement ou "Teachers' planning" (Taylor, 1970;

Yinger, 1980; Zahorik, 1970, 1975). Elle vise à décrire les stratégies de planification et le contenu en EP dans deux écoles secondaires en répondant aux interrogations suivantes:

- a) Comment les enseignants procèdent-ils pour intégrer les recommandations du programme d'études à leurs pratiques?
- b) À partir de quels critères et selon quelles modalités les décisions en rapport avec la planification sont-elles prises?
- c) Quel est le contenu de l'enseignement proposé aux élèves et sous quelles formes les résolutions concernant l'enseignement de l'EP sont-elles considérées?
- d) Quels liens peut-on établir entre les pratiques des enseignants et les recommandations officielles?

#### MÉTHODOLOGIE

##### *Le protocole*

Pour étudier la planification des enseignants, un protocole descriptif d'étude de cas en milieu naturel utilisant une adaptation de la technique ethnographique d'observation non participante a été utilisée (Placek, 1984). Ainsi, il a été jugé utile de rencontrer de vrais acteurs pédagogiques dans leur contexte habituel de travail pour discuter avec eux et prendre connaissance de leurs documents de travail. Il ne s'agit donc pas de provoquer des faits ou de contrôler des variables. Il est tout simplement ici question pour l'observateur de rendre compte de ce qu'il a appris en côtoyant quelques enseignants.

##### *Le contexte*

Afin de décrire et comprendre les mécanismes de planification des enseignants, deux institutions d'enseignement secondaire de la région de Québec ont été contactées: une école publique (École I) et une école privée (École II). Les deux établissements ont été choisis à partir de critères pratiques: facilité de transport public, disponibilité et intérêt des membres des équipes d'enseignants à participer à l'étude. Pour sauvegarder l'anonymat, les participants à l'étude sont désignés par des noms fictifs.

##### L'école I

Deux des huit enseignants spécialistes en éducation physique dont les emplois du temps coïncidaient avec les périodes de disponibilité du premier auteur ont participé à l'étude. Alain, le chef de groupe (coordonnateur des activités du département d'EP dans l'établissement), a 22 années d'expérience en enseignement de l'EP au secondaire dont neuf ans dans l'école où il enseigne actuellement. Intervenant auprès des élèves de cinquième année depuis cinq ans, il consacre vingt périodes de soixante-quinze minutes à ses

tâches d'enseignement et huit à ses responsabilités de chef de groupe par cycle de neuf jours de travail.

Betty a fait une année de suppléance au secondaire et est à sa première année d'enseignement dans l'école I. Elle assure dix-huit périodes de soixante quinze minutes dont quatorze consacrées à l'enseignement et quatre à l'animation du comité de la vie étudiante et l'encadrement des activités de midi. Deux périodes de 75 minutes par cycle de neuf jours sont prévues à l'horaire de l'élève. L'école dispose de plusieurs installations sportives tels que des gymnases, une piscine, des espaces extérieurs et de nombreux équipements.

## L'école II

Les trois enseignants permanents de l'École II, Carl (chef de groupe), Daniel et Emile ont participé à l'étude. Ils ont respectivement 19, 13 et 26 ans d'expérience en enseignement de l'éducation physique. Carl a une charge d'enseignement en EP de vingt-quatre périodes de cinquante minutes par cycle de six jours alors qu'Emile lui, consacre vingt périodes à l'EP et quatre à la formation personnelle et sociale. Daniel assure dix périodes d'enseignement en EP, quatre en formation personnelle et sociale et complète sa tâche en étant responsable des élèves de la deuxième année du secondaire.

Deux périodes de 50 minutes par cycle sont inscrites à l'horaire de l'élève. Deux plateaux et divers matériels didactiques sont disponibles dans l'école.

### *La collecte des données*

Comme compromis entre le désir de vivre avec les enseignants les réalités d'une école en y passant un long moment et celui d'explorer différents milieux, on a choisi d'interviewer deux chefs de groupe et de suivre de plus près trois de leurs collègues enseignants avec les mêmes groupes-classes au cours d'une étape d'enseignement, soit environ deux mois et demi. Ainsi, Alain et Carl (tous les deux chefs de groupe) ont été sollicités pour fournir des informations sur les programmes locaux de leurs écoles. Il s'agissait de déterminer à l'aide de questions ouvertes les procédures de planification, les buts et le contenu du programme local d'EP.

Les entrevues avec les chefs de groupe, d'une durée moyenne de quatre-vingt-dix minutes, avaient lieu dans leurs bureaux. Les questions posées aux chefs de groupe ont été au préalable jugées pertinentes par un panel de quatre experts et pré-testées auprès de deux enseignants dont un chef de groupe n'ayant pas participé à l'étude proprement dite. Les informations ont été enregistrées sur un magnétophone. Pour compléter les renseignements, les chefs de groupe ont remis une copie des documents afférents à leurs programmes locaux pour fin de consultation.

De la même façon, Betty (École I), Daniel et Emile (École II), trois autres enseignants des mêmes écoles étaient invités à décrire pendant une cinquantaine de minutes la façon dont ils procèdent pour concevoir les plans d'intervention auprès de leurs élèves de deuxième ou de troisième année du secondaire. Les entrevues avec les enseignants visaient à fournir des informations spécifiques sur les plans d'étape et de séance. Toutefois, quelques questions visaient à corroborer les propos de leurs chefs.

De plus, la collecte d'information et de matériel de travail auprès des enseignants s'est étendue sur le déroulement de la dernière étape de l'année scolaire. Dix minutes avant chaque séance d'EP, les enseignants acceptaient de décrire le contenu de leurs plans d'action au chercheur. Les enseignants ont ainsi accordé trente interviews; Betty a accordé huit brèves entrevues tandis que Daniel et Emile en ont accordés onze chacun.

#### *Les procédures d'analyse des données*

Pour éviter les interférences, les données provenant de chacune des deux écoles et de chacun des enseignants ont été analysées séparément. Les données ont été analysées de façon qualitative quoique quelques aspects quantitatifs ont permis de mettre en relief certaines observations.

#### *L'analyse des programmes locaux et des plans d'étape*

Le contenu et la forme des programmes locaux et les plans d'étape des enseignants ont été décrits grâce à une analyse de leur contenu (L'Ecuyer, 1987, p. 49–63).

#### *L'analyse des entrevues précédant l'étape d'enseignement*

Les interviews réalisées avant le début de la dernière étape de l'année scolaire avec les deux chefs de groupe ainsi que celles avec les trois intervenants ont été analysées selon la procédure suivante. En écoutant les enregistrements sonores, le premier auteur inscrivait des bouts de phrases, des résumés d'idées, qui, dans les discours des cinq praticiens, semblaient répondre le mieux à chaque question posée. Les idées étaient ensuite reprises pour reconstituer un texte récapitulatif représentant la réponse de chaque enseignant à la question posée. Finalement, les mini-textes ont été rassemblés pour retracer le portrait global de chaque thème selon les expressions des intervenants.

#### *Les entrevues précédant les séances et les préparations écrites de séances*

Compte tenu des liens qui existent entre ce que les enseignants écrivaient (documents écrits) et ce qu'ils exprimaient oralement (interviews) avant l'interaction, ces deux sources d'information ont été analysées simultanément.

ment. Les interviews précédant les trois premières séances avec chacun des enseignants ont été transcrites intégralement. Des copies manuscrites ont été soumises à deux personnes familières avec l'intervention éducative en EP pour que celles-ci y relèvent tous les éléments pertinents en rapport avec la façon dont les enseignants planifiaient leurs interventions.

Une analyse simultanée de leurs observations et de celles de l'investigateur a permis d'inventorier 298 items pertinents. Les éléments identifiés ont été regroupés par la suite en onze catégories en nous appuyant sur des variables soit identifiées dans la littérature sur la planification de l'enseignement soit décrites dans les documents officiels du MEQ. Pour vérifier la clarté et la consistance des catégories retenues, un test de fidélité entre l'investigateur et une personne-ressource en intervention de l'EP (un professeur d'université) a donné un taux d'accord de 94%. Ce taux de concordance a été calculé à partir d'un pourcentage d'accord simple sur un échantillon de 36 items.

Les onze variables ont été réorganisées pour permettre l'élaboration d'une grille d'analyse des préparations de séances et des interviews (voir Figure 1). Celle-ci a permis de décrire les intentions (buts et objectifs), les contenus (objets d'étude et situations d'apprentissage), les modes d'organisation (spatial, temporel, matériel et du groupe-classe), les critères de réussite, les instructions (stratégies d'intervention) et les prévisions.

L'analyse alternée du contenu des interviews précédant les séances et des documents réunis, a permis d'apprécier les caractéristiques essentielles des pratiques des enseignants et les liens entre ce que les enseignants avaient conçu et ce qu'ils étaient censés appliquer. Ainsi, les comparaisons établies entre les informations recueillies sur les programmes locaux, les plans d'étape et les directives officielles ont été nécessaires pour déterminer le degré d'application du programme officiel. De même, la superposition des portraits des séances au plan d'étape a permis de cerner des nuances dans les façons de faire des enseignants.

Enseignant: \_\_\_\_\_ Étape de: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ No de la séance: \_\_\_\_\_

	Contenus					
Intentions: buts et objectifs	Moyens d'action et objets d'étude	Situations d'enseigne- ment, appren- tissage ou activités	Modes d'organi- sation (temps, espace, matériel ou groupe- classe)	Durée ou nombre de répétitions	Critères de réussite	Instructions et prévisions

FIGURE 1

*Grille d'analyse des interviews et des plans de séance*

## PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les programmes des deux écoles sont le résultat de plusieurs concertations entre les enseignants de chaque école. Selon Alain et Carl (chefs de groupe), les programmes locaux traduisent la volonté des enseignants de s'ouvrir au changement et au perfectionnement. Les pratiques de planification dans les deux écoles révèlent l'existence de trois niveaux de planification: le programme local, le plan d'étape et les préparations de séance.

*Les stratégies de planification*

## Le programme local de l'École I

Avant d'aboutir à la décision d'appliquer le programme officiel (une proposition du chef de groupe), chaque éducateur physique enseignait ce qu'il voulait. À l'exception de la gymnastique et de la natation, deux disciplines sportives considérées comme des activités obligatoires, le volley-ball, le basket-ball, le soccer intérieur et le conditionnement physique étaient les principales disciplines faisant l'objet de choix les plus fréquents de la part des enseignants. Le choix des activités spécifiques d'apprentissage était laissé à la discrétion de chaque intervenant. Toutefois, chaque enseignant était tenu de remettre une copie de son plan de travail au chef de groupe pour fin de supervision pédagogique. Pour réduire la diversité dans les pratiques et faciliter la gestion du département d'EP, le chef de groupe invita en 1987 ses collègues à "tirer dans le même sens que le programme du ministère." De nombreuses rencontres entre les huit enseignants furent ainsi organisées pour réfléchir sur les conditions réelles d'application du programme du MEQ compte tenu des particularités propres à leur école. Au cours des rencontres, les enseignants étaient invités par le chef de groupe (président de séance) à se répartir par équipes de même niveau d'enseignement pour identifier parmi les objectifs décrits dans le programme d'études, ceux qui leur paraissaient pertinents et réalisables particulièrement en première et en deuxième année du secondaire. En outre, il leur était également demandé d'indiquer quelques activités ou situations d'apprentissage qui pourraient permettre d'atteindre les objectifs sélectionnés. Chaque comité était tenu de produire un document (un plan de cours par exemple) dans la semaine suivant la rencontre. Les propositions des comités de niveau étaient par la suite discutées et amendées au cours de réunions ultérieures avant d'être adoptées par tous les enseignants. C'est la somme des documents élaborés par les différentes cellules de travail qui constitue le programme local.

## Le programme de l'école II

À l'école II, c'est depuis 1986 que les enseignants ont opté pour l'application du programme du MEQ. Pour finaliser leur programme, les trois

enseignants s'étaient imposés une rencontre d'une heure et demie par cycle de six jours pour lire et comprendre le contenu du programme du MEQ et recenser du programme d'études les thèmes, les objectifs généraux ou intermédiaires et les contenus notionnels qui leur paraissaient réalisables en se référant au contexte spécifique de leur école. Les réflexions concernaient toutes les classes de la première à la cinquième année du secondaire. Toutefois, comme son collègue Alain, Carl reconnaît avoir conservé les mêmes moyens d'action et les mêmes activités. Ce qui amène à penser que les enseignants sélectionnaient dans les recommandations officielles celles qui paraissaient compatibles avec ce qu'ils avaient l'habitude de faire. Aux dires des enseignants, c'est plus la philosophie de l'enseignement qui a changé que le contenu. On est alors tenté de chercher à connaître les éléments qui influencent les décisions des enseignants quant à la planification, étant entendu que le programme de 1981 ne semble pas avoir affecté de façon marquante les pratiques.

#### Le plan d'étape

La planification d'étape est une réorganisation des contenus des programmes locaux faite par les enseignants pour faciliter un enseignement logiquement ordonné par centres d'intérêt selon des échéances bien déterminées. Ainsi, les trois enseignants ont eu à élaborer des plans plus personnalisés répondant à leurs besoins d'information pour assurer des interventions pédagogiques efficaces.

Betty avait consigné par écrit quelques jours avant le début de la dernière étape les objectifs poursuivis et les situations d'apprentissage à offrir aux élèves. Les décisions et les opérations relatives au contenu d'enseignement de la dernière étape ont été réalisées au domicile de Betty pendant ses heures de disponibilité dans la semaine précédant la dernière étape. La planification chez Betty consistait à répertorier et à concevoir à partir de ses expériences et de la documentation accessible des situations pertinentes d'apprentissage pour ses élèves. Avant de finaliser le plan de la dernière étape pour les classes de la deuxième année du secondaire, Betty disait s'être entretenue avec l'enseignant qui assurait les cours auprès de ses élèves l'année précédente afin d'éviter de répéter les mêmes activités et pour assurer une certaine continuité dans le programme proposé aux élèves. Betty déclarait avoir consacré plus de trois heures de travail pour organiser les contenus des huit séances qu'elle prévoyait avoir avec les élèves. Une fois la planification de l'étape établie, celle-ci devint son guide d'intervention pédagogique pendant toute l'étape. Cependant Betty s'est réservé le droit d'y apporter des modifications en cas de nécessité.

À la différence de Betty, Daniel disait avoir rédigé son plan d'action à l'école et avoir consacré une quarantaine de minutes pour planifier les contenus des onze rencontres qu'il projetait avoir avec ses élèves. Pendant la planification, Daniel a eu recours à ses plans des années antérieures, à des

livres spécialisés pour la description d'habiletés techniques. Daniel s'est également renseigné auprès de son collègue (enseignant des mêmes élèves l'année précédente) pour pouvoir situer le niveau d'habileté global des élèves. Il a aussi laissé entendre qu'il lisait de temps à autre le programme local pour s'assurer qu'il ne s'en écartait pas.

Emile, lui, n'a pas rédigé de plan avant la dernière étape. Toutefois, il a décrit oralement le contenu des onze rencontres qu'il projetait avoir avec les élèves. Après avoir énoncé les thèmes et les objectifs tirés du programme local, il a décrit les expériences d'apprentissage qu'il entendait proposer aux élèves. Comme Betty et Daniel, Emile a eu recours aux commentaires informels de ses collègues qui ont eu à dispenser des cours aux mêmes élèves l'année précédente. Ces entretiens lui ont permis d'anticiper les modifications à apporter à son plan habituel d'enseignement.

D'après les expériences des trois enseignants qui ont participé à cette étude, planifier une étape c'est d'abord sélectionner des situations d'apprentissage pertinentes en se référant à leurs expériences, au programme local, aux documents de référence et aux informations fournies par leurs collègues de travail. À cause probablement du nombre limité d'années d'expérience, Betty et Daniel écrivaient des plans de travail alors qu'Emile avait le sien en tête. Par ailleurs, Betty rédigeait ses plans d'activité à son domicile alors que Daniel concevait les siens à son bureau. Betty, la moins expérimentée des enseignants, a passé plus de trois heures à structurer le contenu d'enseignement des huit séances de 75 minutes alors que Daniel et Emile consacraient une quarantaine de minutes à recenser ou à se remémorer les activités d'apprentissage à offrir aux élèves.

#### Le plan de séance

Le plan de séance ou la préparation pédagogique d'un enseignant désigne l'anticipation de ce qui est censé se vivre pendant la période d'enseignement la plus rapprochée du moment de la prise de décision. Le plan de séance peut aussi être désignée par "le plan de leçon" ou la "préparation" de séance.

Betty dit planifier ses séances d'enseignement à la maison pendant ses temps libres durant chaque cycle de neuf jours. La rédaction du plan d'une séance de 75 minutes exigerait d'elle en moyenne 90 minutes de planification. En fait, pour elle, la durée de planification dépend des références à consulter. La nécessité de se documenter dépend du niveau d'habileté des élèves. À ce propos, elle déclarait: "Au volley-ball, en quatrième année du secondaire par exemple, je dois *gratter* un peu plus, car il y en a qui sont un peu plus à l'aise que moi, qui jouent dans des équipes, ce qui fait que je ne dois pas *niaiser* avec." Pour préparer ses séances, Betty a dit qu'elle consultait des ouvrages spécialisés en sport ou en enseignement de l'EP dans l'espoir de trouver en priorité des méthodes pour améliorer le climat de la classe. D'après elle, les expériences sportives qu'elle a pu vivre dans le

cadre des cours universitaires et les informations qu'elle recueillait auprès de ses collègues l'aidaient à planifier ses séances. Une fois rédigée, la préparation de la première séance servait à assurer l'enseignement pour tous les groupes-classes de même niveau pendant le cycle de travail.

Daniel, disait écrire ses plans de séance à l'école. Il consacrerait une vingtaine de minutes pour planifier une période de 50 minutes. À ce propos, il dit: "avec l'expérience que j'ai, une vingtaine de minutes me suffit largement pour préparer une séance. Remarque que je ne pars pas de rien, un bout du chemin est déjà fait; ce temps de préparation pourrait être plus long pour un nouvel enseignant. C'est l'avantage du métier." Comme pour Betty, la préparation de la première période d'enseignement sert à tous les groupes-classes de même niveau. Pour rédiger ses plans de séance, Daniel a eu recours aux préparations des années antérieures, à des manuels spécialisés et à ses expériences en entraînement. Il disait rechercher dans les documents qu'il consultait des descriptions techniques des habiletés sportives. Idéalement, Daniel souhaiterait planifier les séances à venir immédiatement après la dernière intervention du cycle; il s'est résigné à rédiger ses plans durant ses temps libres au cours de la semaine à cause du manque de temps. "Tu sais, il y a encore plein d'autres choses à faire après les cours" a-t-il fait remarquer.

Emile déclarait lui aussi planifier à l'école. Il consacrait une vingtaine de minutes à la rédaction du plan d'une période de cinquante minutes d'EP. Lui aussi planifiait pendant ses périodes libres. Comme Daniel, il n'était pas rare de le voir reprendre, soit intégralement soit partiellement, une ancienne préparation. Lors de ses préparations, Emile consultait des livres et des revues spécialisées en EP ou en sport pour enrichir son répertoire d'éducatifs. Les plans de certaines séances étaient constitués de pages extraites de revues sportives. Il lui arrivait souvent d'expérimenter des situations d'apprentissage conçues et expérimentées par ses collègues ou des enseignants d'autres écoles. Ainsi, inspiré par l'exemple d'un enseignant d'une autre école, Emile projetait organiser ses séances de lancer du javelot à l'intérieur du gymnase en enfilant un morceau de tuyau d'arrosage à chacune des extrémités du javelot.

Comme ses deux collègues, il élaborait une préparation unique pour tous les groupes de même niveau. Cependant, à la différence de Betty et de Daniel, il ne finalisait le plan définitif de séance que quelques minutes avant le début de chaque intervention. Ainsi, d'un groupe à l'autre, le plan était constamment réaménagé.

#### *Les facteurs ayant influencé la planification*

Il est difficile de faire l'inventaire de tous les facteurs qui peuvent influencer directement ou indirectement la programmation en milieu scolaire. Cependant, les chefs de groupe interrogés à ce sujet estiment que le nombre d'élèves dans chaque classe, les intérêts et les compétences des enseignants,

les ressources financières, matérielles et physiques, le calendrier scolaire et les aléas saisonniers ont été les facteurs prédominants. A l'école II, Carl citait l'arrivée des filles dans l'établissement comme étant l'un des éléments qui a imposé une révision des pratiques en enseignement de l'EP. Outre ces éléments qui sont liés aux conditions d'enseignement, les sources de documentation accessibles aux enseignants auraient influencé fortement leurs choix et leurs décisions. Alain et Carl indiquaient que l'expérience des enseignants, les documents collectionnés au fil des années, les recommandations ministérielles (programme d'études et guide pédagogique), des ouvrages spécialisés (programmes des fédérations sportives) et de livres de pédagogie générale ou spécifique étaient leurs principales sources d'inspiration lors de la planification. "Notre bible, c'est le programme du ministère" et "Nous sommes bloqués dans notre projet d'intégrer le hand-ball dans notre programme par manque de documents" sont des propos tenus respectivement par Alain et par Carl pour illustrer la place occupée par la documentation dans la vie professionnelle de ces enseignants.

#### *La forme et le contenu de la planification*

##### Le programme de l'école I

Le programme local d'EP de l'école I a plusieurs composantes. Certaines parties sont dactylographiées tandis que d'autres sont soit manuscrites soit mémorisées par les praticiens. Il existe en ce moment des plans écrits pour les quatre étapes de l'année scolaire pour les étudiants des deux premières années d'études au secondaire.

À l'école I, en première année du secondaire, les thèmes mobilité, effort physique, locomotion, et manipulation sont enseignés au cours des quatre étapes de l'année par le biais de la gymnastique artistique, des activités aquatiques et des sports collectifs. Les mêmes activités sont reprises en deuxième année du secondaire avec l'ajout du hockey cosom et le retrait du hand-ball. Le programme de l'école I est également caractérisé par la multiplicité des activités, des situations d'apprentissage, des informations concernant l'évaluation, les instructions, les intentions et les modalités d'organisation.

##### Le programme de l'école II

Le programme spécifique de l'école II est un document dactylographié de vingt-quatre pages. Dans l'introduction, les enseignants précisent le but poursuivi: "initier les élèves du secondaire à la pratique de l'activité physique en vue d'améliorer leur santé ainsi que leur bien-être physique et mental." Les enseignants précisent par ailleurs que le programme local est conçu pour répondre aux exigences de leur école et du MEQ ainsi qu'aux besoins des élèves. La substance même du programme spécifique est

présentée sur des fiches isolées. Chacune présente en titre le nom de la discipline sportive étudiée et le niveau d'enseignement visé. Puis sont identifiés les thèmes prioritaires et secondaires, les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires, les "contenus notionnels" et les situations d'apprentissage. Pour terminer, les enseignants émettent le voeu de pouvoir mettre en place un système d'évaluation de l'efficacité et de la pertinence de leur programme local.

À l'école II, les thèmes manipulation, effort physique et locomotion sont prioritairement développés (la coopération étant secondaire) en première et en deuxième années du secondaire à travers le soccer, le conditionnement physique, le volley-ball, le basket-ball, les courses, le saut (longueur et ventral), les lancers de disque, de poids et de javelot. Les mêmes activités sont enseignées pendant les cinq années du secondaire. À partir de la troisième année du secondaire, il y a introduction d'activités individuelles telles que le badminton et le tennis. En quatrième et en cinquième années du secondaire, les thèmes coopération-opposition, opposition et manipulation sont prioritairement développés. Le programme d'EP de l'école II se différencie de celui de l'école I par son accent sur les intentions, l'évaluation et surtout les instructions pour l'implantation.

#### L'étape d'enseignement

Betty, qui disait avoir l'habitude d'écrire son plan d'étape, avait rédigé un manuscrit de six pages. Le contenu du plan d'étape de Betty, écrit en style télégraphique, comporte un thème central (initiation aux sports collectifs), l'énoncé des objectifs poursuivis (projeter ou recevoir un objet en marquant ou en se démarquant des adversaires) et l'ordre dans lequel les différents éléments de contenu (basket-Ball, crosse, hockey cosom, soccer et volley-ball) seront enseignés. Betty indiquait à la fin de son plan les pondérations accordées aux activités et les habiletés devant faire l'objet de l'évaluation terminale.

Le plan de la dernière étape de Daniel est un manuscrit de deux pages. De façon télégraphique également, Daniel décrivait les thèmes abordés, les objectifs poursuivis (produire différents types d'efforts organiques et musculaires à l'occasion de la pratique d'activités physiques adaptées aux capacités de l'élève et raffiner l'exécution de divers types de déplacements reliés à la pratique d'activités se déroulant dans des conditions variées de l'environnement), le moyen d'action (athlétisme) et le calendrier de réalisation des activités prévues au programme. Daniel prévoyait fonctionner par ateliers lors de ses interventions. Il escomptait aussi expliquer aux élèves ce qu'il attendait d'eux au début de l'étape. Les démonstrations techniques et les performances réalisées par les élèves le jour de l'évaluation, de même que leur degré de participation tout au cours de l'étape sont les trois principaux indicateurs qu'il entendait considérer.

Emile, lui, a tout simplement l'intention d'initier les élèves à l'athlétisme en leur faisant réaliser différents types d'efforts adaptés à leurs capacités à travers le lancer du disque, du javelot et les courses.

#### Les plans de séance

Les plans de séances de Betty étaient écrits sur des feuilles mobiles. Elle rédigeait en moyenne une page et demie de préparation par séance de soixante-quinze minutes. L'analyse des plans des huit séances observées et des déclarations de Betty lors des interviews indique que la planification de Betty comporte en général les buts ou les objectifs, les modes d'organisation, les moyens d'action, les critères ou les procédures d'évaluation, les situations d'apprentissage et des remarques particulières concernant des événements anticipés. Elle évoquait aussi des préoccupations concernant des aspects du processus "enseignement-apprentissage" sur lesquels elle voulait insister.

Daniel rédigeait aussi ses plans de séances sur des feuilles libres de classeur. Les préparations écrites s'étendaient sur un quart de page à l'exception du plan de la première séance, qui s'étalait sur une page. Comme chez Betty, on retrouve dans les plans de séances de Daniel une description schématique des buts poursuivis, une liste des activités d'apprentissage, des modes d'organisation du groupe-classe ou du temps et des critères d'évaluation.

Emile écrivait ses plans d'intervention sur des fiches rigides de couleur. En général, les plans d'Emile décrivaient les situations d'apprentissage, les modes d'organisation, la répartition du temps, les buts poursuivis et des anticipations par rapport aux comportements des élèves.

Finalement, à l'exception des contenus et des modes d'organisation qui sont régulièrement décrits dans les plans d'action des enseignants, la place accordée aux buts, critères d'évaluation, instructions, objectifs et prévisions variait d'une séance à l'autre et d'un enseignant à l'autre. En examinant le contenu des plans de séance, on s'est rendu compte que les items décrits n'étaient ni réguliers dans leur fréquence, ni constants en termes de nombre au fil des séances. Outre l'irrégularité de fréquence des items, la logique qui sous-tendait l'élaboration des plans les uns après les autres était difficile à cerner par un observateur extérieur. Les mêmes situations d'apprentissage se répétaient plusieurs fois avant que les enseignants ne proposent des activités nouvelles aux élèves. Les trois enseignants décrivaient avec une très grande clarté les contenus, les modes d'organisation, les instructions et les prévisions. Les intentions et les critères de réussite formulés par les enseignants avaient par contre moins de signification pour un observateur extérieur. Un critère s'énonçait ainsi: "ils auront réussi s'ils contrôlent la sortie du disque" alors qu'un objectif pouvait se formuler de la façon suivante: "ils doivent être capables de prendre de la vitesse avec l'engin (disque) pour le lancer le plus loin possible."

*Le degré de concordance entre les différents niveaux de planification et les recommandations officielles*

## Les programmes locaux

L'analyse comparative entre les énoncés des recommandations officielles et les pratiques en cours dans les deux écoles ayant participé à l'étude révèle que les programmes locaux sont directement et exclusivement issus de concertations entre les enseignants d'une même école. On peut donc émettre l'hypothèse qu'il n'existe pas de programme institutionnel au niveau de la commission scolaire à laquelle est affiliée l'école I. En outre, par rapport aux personnes désignées par les recommandations officielles comme étant celles qui devraient participer à la programmation, les pratiques dans les écoles I et II indiquent que seuls les enseignants (supervisés par le chef de groupe) étaient responsables de la programmation et de la planification de leur enseignement. La participation de l'administration des écoles s'est limitée à l'allocation du matériel didactique et du budget de fonctionnement. Cependant, Alain, le chef de groupe de l'école I, faisait remarquer que "le directeur de l'école et le conseiller pédagogique de la commission scolaire demeuraient toujours des personnes-ressources auxquelles les enseignants d'EP pouvaient se référer lorsqu'ils en ressentaient le besoin."

En ce qui concerne le respect des orientations générales, l'analyse du contenu des programmes locaux permet d'affirmer que ces derniers reflètent les orientations officielles; du moins, en ce qui concerne les finalités éducatives, les objectifs et les thèmes d'études. De sorte qu'on peut à la limite affirmer que les programmes locaux sont des copies partielles des documents officiels. Par ailleurs, les démarches d'application du programme du MEQ ne se sont pas accompagnées de changements majeurs au niveau des moyens d'action et des situations d'enseignement-apprentissage. Les enseignants ont conservé les situations habituelles d'apprentissage. Ils estiment que le programme d'études de 1981 les a cependant sensibilisés à être plus attentifs aux réactions et aux capacités des élèves.

## Les plans d'étape

Le contenu des plans de la dernière étape variait d'une école à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Betty planifiait en décrivant les contenus spécifiques de chacune des séances de l'étape alors que Daniel établissait un calendrier des séances qu'il se proposait d'animer au cours de l'étape. Emile, lui, avait en mémoire les objectifs et les activités inscrites au programme local. Le contenu des plans d'étape des trois enseignants reflétait les programmes locaux. Par ailleurs, en ce qui concerne les recommandations officielles qui suggèrent que la planification d'étape soit rédigée de façon individuelle ou collective, les enseignants ayant participé à cette étude rédigeaient individuellement leur plan d'étape. Toutefois, les trois ensei-

gnants ont eu tous recours à des informations sur les habiletés initiales des élèves en se renseignant auprès de leurs collègues. Les thèmes, les objectifs et les moyens d'action provenaient des programmes locaux.

#### CONCLUSION

Cette étude exploratoire, réalisée selon un protocole descriptif d'étude de cas, n'a aucunement l'intention de généraliser ce qui a été observé chez quelques enseignants de deux écoles au système scolaire québécois dans son ensemble. Ainsi, les éléments identifiés et les comparaisons réalisées permettent d'attirer l'attention sur des coïncidences et des contradictions entre les théories de programmation et les pratiques réelles observées chez les enseignants-participants.

Les résultats de cette étude indiquent que, comparativement à la date de publication du programme d'études en EP (1981), les tentatives effectives d'application du programme officiel d'EP dans les deux écoles ayant participé à cette recherche sont relativement récentes; 1987 pour l'école publique et 1986 en ce qui concerne l'école privée. Par ailleurs, les données recueillies permettent de constater deux modalités d'implantation du programme d'études: une approche par niveau (cas de l'école I) et une approche par activité sportive (cas de l'école II). Dans les deux cas l'innovation a consisté à se fixer des objectifs conformes aux recommandations officielles pour les activités habituelles à la suite de réunions entre enseignants d'EP. L'école I, qui a opté pour une implantation graduelle, a commencé à restructurer son programme local de façon à satisfaire aux exigences ministérielles en commençant par les classes de première et de deuxième années du secondaire en 1987 alors que l'école II, s'inspirant du contenu du programme d'études, formulait en 1986 une série d'objectifs qui pouvaient être atteints grâce aux activités habituellement proposées aux élèves de la première à la cinquième année du secondaire.

En outre, les pratiques observées dans les deux écoles révèlent que si les enseignants ont bien intégré le langage du programme officiel en ce qui concerne la formulation des objectifs et des thèmes de travail, les habitudes touchant le choix des moyens d'action, des activités d'apprentissage, des modalités d'intervention et des critères d'évaluation n'ont pas connu de modifications majeures. Des résultats de cette étude vont dans le sens des conclusions de recherches antérieures. Ainsi, comme chez Clark et Yinger (1979), May (1986) et Yinger (1980) les enseignants ayant participé à la présente étude ont conçu leurs documents de travail (programme local et plans d'enseignement) selon une logique différente de la démarche proposée par Tyler (1950). Ils se sont inspirés de leur vécu pour essayer d'identifier parmi les objectifs officiels ceux qui sont compatibles avec leurs pratiques. Par la suite, ils établissaient en priorité, sur des feuilles, une liste de leurs préoccupations en termes d'activités d'apprentissage et de mode d'organisation, comme l'avait si bien indiqué l'étude de Zahorik en 1975. La longueur

de cette liste et les items qui étaient décrits dans les plans analysés variaient d'une séance à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Les variations par rapport au temps consacré à la préparation chez les trois enseignants observés vont dans le sens des conclusions de Kneer (1986) qui mentionnait que les enseignantes avaient tendance à investir plus de temps à la planification que leurs collègues masculins. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse que le manque d'expérience de Betty (la seule enseignante) a contribué à augmenter son temps de préparation par rapport à ses deux collègues masculins plus expérimentés.

À la lumière des informations recueillies dans les deux écoles, plusieurs questions surgissent qui mériteraient, selon nous, d'être élucidées par des recherches ultérieures:

- Quelles sont les mesures adoptées par des équipes d'administrateurs et d'enseignants des commissions scolaires et des institutions d'enseignement privées du Québec pour implanter le programme d'études?
- Quels sont les effets des stratégies retenues?
- Qu'est-ce qui est à la base des hésitations et des longs délais observés par les enseignants dans l'application du programme d'études?
- Pourquoi dans les démarches d'application du programme officiel, les enseignants ont-ils adopté les objectifs et les thèmes de travail en conservant intactes leurs activités habituelles?

#### RÉFÉRENCES

- Anderson, G.W. (1989). Curriculum and program research in physical education: Selected approaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 113–122.
- Annarino, A.A., Cowell, C.C., & Hazelton, W.H. (1980). *Curriculum theory and design in physical education* (2nd ed.). New York: C.V. Mosby.
- Apple, W.M. (1983). Curriculum in the year 2000: Tensions and possibilities. *Phi Delta Kappan*, 64(5), 321–326.
- Arrighi, A.M., & Young, C.J. (1987). Teacher perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 132–135.
- Bain, L.L. (1986, April). *Risks of national curriculum*. Paper presented at the National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Beyerbach, A.B. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept map. *Teaching and Teacher Education*, 4, 339–347.
- Borko, H., & Niles, J.A. (1987). Description of teacher planning: Ideas for teachers and researchers. In D.C. Berliner, U. Casanova, C.M. Clark, R.H. Hersh, & L.S. Shulman (Eds.), *Education's handbook: A research perspective* (pp. 167–187). New York: Longman.
- Campbell, E.C. (1985). Variables which influence student teacher behaviour: Implications for teacher education. *Alberta Journal of Education Research*, 31, 258–259.
- Clark, M.C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: The contribution of research on teacher thinking. *Educational Research*, 17(2), 5–12.

- Clark, M.C., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Drouin, D. (1988). La supervision de la programmation en activité physique. In J. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout et M. Tousignant (Eds.), *La supervision de l'intervention en activité physique* (p. 57–108). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Dunkin, M.J., & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eisner, E.W. (1967). Educational objectives: Help or hindrance? *School Review*, 75, 250–266.
- Goc-Karp, G., & Zakrajsek, B.D. (1987). Planning for learning: Theory into practice? *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 377–392.
- Haslam, R.I. (1988). The third wave: A future shock for physical education curriculum. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation/ACSEPL Journal*, 54(4), 22–26.
- Hass, G. (1977). *Curriculum planning: A new approach* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hill, C.J., & Bradley, H.L. (1983). Curriculum development: A dialogue process model. *Education Forum*, 47, 372–378.
- Imwold, C.H., Ridet, R.A., Twardy, B.M., Oliver, P.S., Griffin, M., & Arsenault, D.N. (1984). Effect of planning on teaching behavior of preservice physical education teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 50–56.
- Jewett, E.A., & Bain, L.L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IO: Wm. C. Brown Publishers.
- Kneer, E.R. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91–116.
- L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. In J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49–63). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- MacDonald, J.B. (1965). *Educational models for instruction: Introduction in theories of instruction*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- May, T.W. (1986). Teaching students how to plan: The dominant model and the alternatives. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 6–12.
- McDiarmid, G. (1987). The development of a conceptual-empirical theory of curriculum. *Interchange*, 18(3), 38–62.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1977). *L'École Québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur Officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Programme d'études: secondaire, éducation physique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983a). *Guide pédagogique: secondaire, éducation physique, premier et second cycles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983b). *Document d'information. Calendrier d'application des nouveaux programmes d'études et liste des guides pédagogiques relatifs à ces nouveaux programmes. Éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Nixon, J., & Jewett, A. (1964). *Physical education curriculum*. New York: Ronald Press.
- N'zi, B. (1990). *Description de démarches de planification et d'application de programme d'éducation physique au secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piéron, M. (1988). Le planning. In M. Piéron (dir.), *Enseignement des activités physiques et sportives: observations et recherches* (p. 47–64). Liège: Université de Liège.
- Placek, J.H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(2), 39–49.
- Robinson, F.G., Ross, J.A., & White, F. (1985). *Curriculum development for effective instruction*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Saylor, J.G., & Alexander, W.M. (1974). *Planning curriculum for schools*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Shavelson, R. (1983). Review of research on teacher pedagogical judgement, plans and decisions. *Elementary School Journal*, 83, 392–413.
- Spallanzani, C., Tousignant, M. et Brunelle, J. (1989). Compétence à planifier des séances d'activités physiques: influence d'une stratégie d'auto-supervision. *McGill Journal of Education*, 24, 15–29.
- Taylor, P.H. (1970). *How teachers plan their courses*. Slough, Berkshire, UK: National Foundation for Education.
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue française de pédagogie*, 86, 23–33.
- Tourangeau, C. (1989). Le programme d'éducation physique au secondaire est-il appliqué, applicable? *Les actes du premier congrès de la Confédération des Educateurs physiques du Québec* (p. 220–229). n.p.: Confédération des Educateurs physiques du Québec.
- Twardy, B.M., & Yerg, B.J. (1987). The impact of planning on in-class interactive behaviors of pre-service teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136–148.
- Tyler, W.R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Underwood, L.G. (1983). *Physical education curriculum in the secondary school: Planning and implementation*. Lewis, UK: Falmer Press.
- Vogel, G.P., & Seefeldt, D.V. (1987). Redesign of physical education programs: A procedural model that leads to defensible programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58(7), 65–69.
- Yinger, J.R. (1980). A study of teacher planning. *Elementary School Journal*, 80(3), 107–127.
- Zahorik, A.J. (1970). The effects of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71(3), 143–151.
- Zahorik, A.J. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134–139.

---

Pauline Desrosiers est professeure au Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, PEPS, Université Laval, Ste-Foy (Québec), G1K 7P4. Brou N'zi est étudiant au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval.