

Perceptions d'enseignants d'éducation physique et à la santé sur les relations entretenues avec leurs élèves en contexte de l'assignation pluriannuelle

Effects of teachers' perceptions of physical education
and health on their relationships with students
in multiannual classes

doi:10.18162/fp.2013.221

Jean-François **Desbiens**
Professeur titulaire,
Université de Sherbrooke



Carlo **Spallanzani**
Professeur titulaire,
Université de Sherbrooke



Jean-Sébastien **Tourigny**
Professeur d'éducation physique
à la commission scolaire régionale de Sherbrooke



Cette recherche qualitative réalisée auprès de quatre enseignants d'éducation physique et d'un directeur adjoint d'une école secondaire visait à expliquer comment une formule d'encadrement appelée assignation pluriannuelle (AP) a été introduite et appliquée au fil des ans et comment les acteurs scolaires interrogés perçoivent son influence sur les relations entre enseignants et élèves. Les résultats indiquent que l'adoption de cette formule s'est faite d'une manière intuitive sous l'impulsion d'un des enseignants. Ils montrent également que l'AP est une formule qui peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage favorable à la réussite éducative et scolaire des élèves.

Mots-clés

encadrement pédagogique, assignation pluriannuelle, éducation physique et à la santé, relations interpersonnelles, climat

Abstract

Four high school physical education teachers and one vice-principal participated in this qualitative study. The aim was to examine how a multiannual assignment (MA) coaching formula was implemented and applied over several years and the educators' perceptions of its influence on teacher-student relationships. The results indicate that the formula was adopted intuitively, with one teacher leading the way. The formula also contributed to create a learning environment that fostered student success and academic achievement.

Introduction

Nous traitons ici d'une formule d'encadrement appelée assignation pluriannuelle (AP) ou plus communément *looping* (Desbiens, 2003). Partant de l'expérience vécue pendant plus de vingt ans par les enseignants d'un département d'éducation physique et à la santé de même que par une direction d'établissement d'une école secondaire, nous décrirons d'abord comment cette formule d'encadrement a été adoptée puis appliquée concrètement. Ensuite, à l'aide des témoignages obtenus, nous illustrons la conviction affirmée par les participants selon laquelle l'AP peut contribuer à l'établissement de relations humaines productives et durables avec les élèves.

Problématique

Selon le rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (GAPRSQ, 2009), le Québec se classe au neuvième rang des dix provinces canadiennes sur le plan du taux de diplomation. Seulement 69 % des élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires avant l'âge de vingt ans. La valorisation des études, les aspirations professionnelles et scolaires, le travail rémunéré, la faible performance scolaire, la qualité des relations maître-élève et du climat en classe ainsi que dans l'école figurent parmi les principaux facteurs de risque du décrochage scolaire au secondaire (GAPRSQ, 2009). Selon Richard, Dufour et Roy (2004), les élèves qui ont l'occasion d'entretenir des liens plus personnels avec les enseignants qu'ils côtoient quotidiennement semblent s'engager dans la vie de l'école, s'intéresser aux études, développer un sentiment d'appartenance. Peu importe la nature des activités, la plupart des élèves apprécient l'engagement et la disponibilité des enseignants. Ces derniers sont parfois les seuls adultes capables d'offrir du soutien

et d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement (Kennedy et Kennedy, 2004). Pianta (2006) souligne d'ailleurs que les élèves qui reçoivent du soutien de la part de leurs enseignants montrent un plus haut degré de compétence sociale dans leurs relations avec leurs pairs de même qu'avec les adultes de l'école, ils sont plus engagés dans des réseaux de soutien, manifestent moins de problèmes de comportements et se montrent davantage orientés vers la réussite et vers la performance.

Du côté des enseignants, la relation avec les élèves est marquée par des tensions et des joies (Tardif et Lessard, 1999). Si leurs préoccupations pratiques les plus importantes sont d'assurer un bon climat dans la classe, de favoriser le développement de compétences et de préparer les élèves à être des citoyens responsables (Canisius-Kamansi et al., 2008; Desbiens, Paré, Spallanzani, Beaudoin et Turcotte, 2013), pour nombre d'entre eux, enseigner exige aussi de s'engager avec les élèves sur le plan affectif afin de les appuyer dans leur développement et de faire éclore leur potentiel (Tardif et Lessard, 1999).

L'assignation pluriannuelle : une façon d'améliorer la réussite et les relations entre enseignants et élèves

L'assignation pluriannuelle (AP) peut être considérée comme une pratique d'encadrement au sens où elle participe de l'organisation des relations entre les adultes de l'école, les élèves et leurs parents pour la tenue d'activités éducatives qui favorisent la réussite, le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école, le dépistage de situations problèmes et le développement d'une culture d'établissement (Richard et al., 2004). L'encadrement comporte trois volets indissociables : social, personnel et pédagogique. L'encadrement social et l'encadrement personnel concernent à la fois la réussite scolaire et éducative alors que l'encadrement pédagogique touche de plus près la réalité des classes et s'intéresse davantage à la réussite scolaire. Ce dernier type comprend des mesures comme le titulariat, le tutorat, le mentorat. Richard et al. (2004) soulignent qu'il peut également s'agir de mesures qui touchent l'organisation scolaire, le regroupement des élèves par année d'études, la constitution d'équipes restreintes d'enseignants travaillant en équipes, se répartissant les tâches, se concertant et assumant la responsabilité d'un ou de plusieurs groupes. Selon ce qui précède, nous pensons légitime d'associer plus étroitement l'AP à l'encadrement pédagogique bien que nous reconnaissons que la problématique de l'encadrement doit être considérée dans son ensemble.

Les enseignants qui travaillent dans le cadre de l'AP accompagnent leurs élèves lorsqu'ils passent à une classe supérieure (Hegde et Cassidy, 2004). L'assignation peut être de deux années consécutives ou plus avec les mêmes élèves. Ainsi, cette pratique d'encadrement et d'accompagnement des élèves apparaît compatible avec l'esprit des cycles d'apprentissage (Gather-Thurler, 2005; Lessard, 2005; Tardif, 2000). Le but déclaré de l'AP est de créer un environnement d'apprentissage qui apporte sécurité et soutien aux élèves en vue de leur réussite (Cauwe, 2009; Franz et al., 2010). Plusieurs pays (ex. : Japon, Suède, Israël, Italie, Allemagne, Finlande) utilisent l'AP depuis plusieurs décennies (Hegde et Cassidy, 2004). Dans l'éducation Waldorf qui prend son essor en Allemagne après la Première Guerre mondiale, l'AP est vue comme un mode d'encadrement qui, suivant l'esprit de Rudolf Steiner, évoque spontanément une démarche de cheminement de l'enseignant avec sa classe.

Les travaux de recherche sur l'AP sont fortement teintés par le militantisme. On retrouve cependant de plus en plus de recherches rigoureuses, mais elles sont très majoritairement américaines. Aucune ne porte sur l'éducation physique et à la santé.

La présence en classe est un indicateur très important de l'engagement dans les études. Cistone et Shneyderman (2004) ont constaté que l'AP a un effet positif sur la fréquentation scolaire des élèves du primaire. En effet, ceux évoluant en AP ont amélioré leur taux de présence en classe à mesure qu'ils avançaient dans leur scolarité alors que celui des élèves inscrits en parcours traditionnel a plutôt tendu à se détériorer. Rappa (1993) rapporte un constat semblable chez des élèves du primaire et du début du secondaire alors que la fréquentation des élèves en AP s'est accrue de 5,2 % entre la deuxième et la huitième année.

Reynolds, Barnhart et Martin (1999) soutiennent pour leur part que l'AP constitue un moyen de solutionner le dilemme posé par le redoublement et la promotion d'élèves faibles en permettant à ces derniers de poursuivre et de consolider leurs apprentissages sur une plus longue période de temps, sans vivre les inconvénients associés au redoublement (Crahay, 1998). Les constats de Cistone et Shneyderman (2004) et de Rappa (1993) au primaire et au début du secondaire tendent à confirmer cette position. Les premiers ont montré que les élèves inscrits en AP étaient 3,53 fois plus susceptibles d'être promus à l'année suivante que les élèves inscrits en parcours régulier alors que le second rapporte une diminution de 43 % du taux de redoublement des élèves en AP.

L'AP est perçue par les directions d'établissement et les enseignants comme une façon de faciliter la gestion de classe au début de la seconde année du cycle. En effet, les enseignants et les élèves du primaire et du début du secondaire partent sur des bases établies puisqu'il y a continuité en ce qui a trait aux attentes, aux règles de vie et aux routines (Caauwe, 2009; Franz et al., 2010; Kerr, 2002) et que les élèves sont moins craintifs, voire anxieux. Ainsi, des enseignants estiment gagner un temps appréciable au début de chaque nouvelle année avec un même groupe parce que la période d'apprivoisement mutuel est écourtée (Caauwe, 2009).

A great deal of time is spent each school year in the “getting to know you” process. Time normally dedicated to this relationship building is reduced when looping. George and Lounsbury (2000) and George and Shewey (1997) studied long-term teacher–student and teacher–parent relationships. They found that all looping participants agreed a greater sense of community developed as time progressed. (Franz et al., 2010, p. 300)

Une nette majorité des répondants à l'étude de Cistone et Shneyderman (2004) pensent en outre que l'AP permet d'établir de bonnes relations de travail alors que la presque totalité des répondants estime que dans l'ensemble, cette formule mène à une efficacité accrue du processus d'enseignement-apprentissage. Des recherches comparatives réalisées auprès d'élèves en début du cycle secondaire tendent également à montrer que l'environnement d'apprentissage offert par l'AP conduit au développement à long terme de relations enseignants-élèves menant vers une plus grande réussite scolaire notamment en mathématiques du côté des filles (Franz et al., 2010). D'autre part, en compréhension en lecture de même qu'en application de connaissances mathématiques, par exemple, les élèves évoluant dans le contexte de l'AP ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux d'élèves évoluant dans des parcours traditionnels (Cistone et Shneyderman, 2004).

Looping Sample, as a group, scored significantly higher on the reading comprehension section of the FCAT than did student in the Matching Sample. [...] Furthermore, the students in the Looping Sample consistently outperformed the students in the Matching Sample on the reading comprehension section of the FACT across the different grade levels [...] Moreover, students in the Looping Sample outperformed their peers in the Matching Sample on the mathematics application section of the FACT across all grades levels... (Cistone et Shneyderman, 2004, p. 53-54)

Les principaux désavantages de l'AP se regroupent selon quatre dimensions. La première a trait à la préparation professionnelle pour intervenir dans ce contexte. Franz et al. (2010) sont d'avis que l'insuffisance de la formation par rapport aux particularités de l'AP et l'inexpérience en enseignement peuvent se traduire par des difficultés à planifier des activités de formation en raison d'une moindre maîtrise des curricula d'une ou de plusieurs des années du parcours et d'un répertoire moins riche de stratégies efficaces de gestion de classe. La seconde concerne les préférences et l'aisance des enseignants avec certaines populations d'élèves (Hegde et Cassidy, 2004) que ce soit en raison de l'âge ou de leurs besoins socio-scolaires particuliers. La troisième a trait aux relations humaines. L'AP mène vers la création de liens très étroits entre les élèves de même qu'entre ces derniers et les enseignants. S'insérer dans un environnement de ce type peut s'avérer difficile tout comme le quitter peut générer de l'inconfort et même de l'anxiété de séparation (Hegde et Cassidy, 2004). De plus, il survient parfois des conflits interpersonnels insolubles dans le temps entre parents et enseignants de même qu'entre élèves et enseignants attribuables à différents facteurs, dont la perception d'inefficacité d'un enseignant donné ou le manque de compatibilité entre son style d'enseignement et le style d'apprentissage d'un élève (Franz et al., 2010). Enfin, la quatrième dimension touche les limites que peuvent manifester certains enseignants dans des matières scolaires qui peuvent générer à la longue des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves (Cistone et Shneyderman, 2004).

Questions de recherche

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire sur l'AP dans le contexte de l'enseignement en éducation physique et à la santé au niveau secondaire. Les deux questions suivantes ont orienté notre recherche.

1. Comment l'AP a-t-elle été introduite et appliquée au fil des ans au sein du département ciblé?
2. Comment les enseignants d'éducation physique et à la santé ainsi que la direction d'établissement perçoivent-ils l'influence de l'AP sur les relations entre enseignants et élèves?

Méthodologie

Notre investigation a eu lieu dans une école qui utilise la formule de l'AP depuis un peu plus de 25 années sur une base concertée et partagée par l'ensemble des enseignants de ce département plutôt que par obligation pratique¹. Cette école située dans une municipalité rurale de l'Estrie accueillait environ 1100 élèves des deux sexes de secondaire I à V.

Les données ont été colligées par le biais d'entrevues semi-dirigées enregistrées sur bande audio auprès de quatre enseignants d'éducation physique à temps plein (Régis, Jacques, Roger et Jean-Benoît [pseudonymes]) dont l'expérience varie entre 14 et 32 ans. Une entrevue a également été menée selon le même schéma d'entrevue auprès du directeur adjoint (Denis [pseudonyme]) qui a cumulé neuf années à ce titre dans cette école.

Les données suscitées obtenues (Van der Maren, 1995) ont été transcrites intégralement afin de réaliser une analyse de contenu des données textuelles en s'inspirant de la procédure proposée par Cresswell (1994). Un premier analyste a révisé le verbatim de toutes les entrevues pour s'imprégner de leur contenu. Il a identifié des thèmes correspondant au schéma d'entrevue ainsi que des thèmes émergents et en a fait une liste. Les thèmes ont ensuite été regroupés, hiérarchisés et définis. Un second analyste a ensuite collaboré avec le premier afin de clarifier le sens des éléments identifiés et a confronté l'ébauche de grille d'analyse avec les données textuelles. Cette confrontation de l'outil avec le matériel brut a conduit à plusieurs épisodes de raffinement et de corrections jusqu'à ce que la grille devienne stable. Le premier analyste a alors procédé à un codage répété à une semaine d'écart de 40 extraits d'entrevue identifiés durant les étapes préliminaires, choisis au hasard parmi les différentes catégories et rassemblés dans un document de travail. Ce premier test de fidélité intrajuge réalisé selon le protocole décrit par Fortin (2010) a permis d'obtenir un pourcentage d'accord s'élevant à 85,0 %. Un test de fidélité interjuges a ensuite été réalisé sur les mêmes 40 extraits. Le pourcentage de fidélité obtenu s'est élevé à 87,5 %. Une fois ces résultats obtenus, le premier analyste a entrepris le codage final des entrevues, procédé à l'extraction des unités de sens de même qu'à leur classement dans chacune des catégories et sous-catégories.

Résultats

Nous entamons cette section en décrivant comment est appliquée concrètement la formule de l'AP et comment cette formule marque l'organisation du travail des enseignants du département d'éducation physique ciblé. Ensuite, nous présentons les perceptions des participants interrogés en ce qui concerne l'influence de l'AP sur les relations entre enseignants et élèves.

1 En éducation physique et à la santé, des formules pouvant s'apparenter à l'AP sont retrouvées assez couramment au Québec particulièrement au primaire de même que dans les écoles secondaires où l'on compte peu d'élèves.

Comment l'AP a-t-elle été introduite et appliquée au fil des ans au sein du département ciblé?

Régis, le doyen du département, a proposé, au début des années 1980, de suivre durant tout son parcours scolaire l'un de ses groupes de secondaire I. Après consultation des collègues, l'AP a été mise sur pied et proposée à la direction d'établissement qui a alors accepté de prolonger l'expérience.

C'était un groupe avec lequel je m'entendais très bien que j'ai eu en secondaire I, il y a à peu près vingt-cinq ou vingt-six ans. J'avais le goût de continuer avec ces gens-là. Je l'ai proposé à mes confrères à ce moment-là. Quelques-uns ont embarqué. Ces confrères-là ne sont plus ici actuellement. (Régis, lignes 73-76)

Signalons que le département d'éducation physique et à la santé fait bande à part depuis ce temps puisqu'il est le seul de l'école et même de toute la commission scolaire à utiliser l'AP. L'existence et la pérennité de l'assignation pluriannuelle semblent reposer sur le désir de l'ensemble de l'équipe d'enseignants d'éducation physique de s'y investir et des retombées favorables qu'elle semble entraîner, mais elles dépendent également de l'adéquation de la configuration des horaires de cours.

Bien, comme je t'ai dit tantôt, nous autres c'est juste une question d'horaire... Il ne faut pas que tu prévoies deux groupes du même niveau en même temps. C'est la seule condition pour que ça marche. Après ça, ça va aller tout seul. Si tu prévois deux groupes en même temps, oublie ça : ça marche pas. (Régis, 293-296)

Retenons donc que tant que cette exigence ne crée pas trop de difficultés sur le plan administratif, l'application de l'AP dans ce département demeure une formule viable.

Initialement, les boucles (*loops*) ou cycles étaient d'une durée de cinq ans. Un enseignant prenait en charge tous les élèves de secondaire 1 et les accompagnaient jusqu'en secondaire V, dernière étape avant la formation au collège ou au secteur professionnel. Après quelques années de ce régime, il est apparu que tous les enseignants n'avaient pas les mêmes dispositions face aux élèves plus jeunes. De plus, comme ceux-ci arrivent en secondaire I avec des capacités hétérogènes et en provenance de plusieurs écoles primaires, il est apparu utile de les exposer aux mêmes bases afin qu'ils puissent plus facilement suivre le programme en séquences mis sur pied par l'équipe d'enseignants. Il s'est également imposé que tous les nouveaux élèves reçoivent des informations cohérentes quant aux modes de fonctionnement préconisés en éducation physique dans cette école. Parce qu'il se montrait plus patient avec les élèves moins matures et autonomes, Jean-Benoît a été désigné pour les aider à démarrer du bon pied. Il n'est pas clair comment s'est négocié entre les enseignants de l'équipe et la direction d'établissement cet aménagement de tâche.

[...] on s'est aperçu que ça prenait quelqu'un qui était relativement patient avec les plus jeunes. Les plus jeunes qui nous arrivaient manquaient beaucoup de maturité par rapport à l'ancien système où ils faisaient leur septième année au primaire. Maintenant, ils en font seulement que six. Donc, patience, longueur de temps. Finalement, il fallait aussi s'adonner avec les jeunes. Certains profs travaillaient beaucoup plus avec du deuxième cycle qu'avec du premier cycle et quand ils ont vu que j'étais plus patient puis que je m'adonnais mieux avec les jeunes bien, ils m'ont placé là. C'est-à-dire que moi, j'enseigne en secondaire un d'une façon systématique et à chaque année, je ne monte pas avec mes élèves. J'essaie, après en avoir discuté avec mes collègues, de les partir d'une façon uniforme entre guillemets. (Jean-Benoît, lignes 1113-1121)

Au moment de réaliser l'entrevue, cela faisait déjà 15 ans qu'il n'intervenait qu'après des élèves de secondaire I. Depuis ce temps, les boucles effectuées par les autres enseignants sont de trois ou quatre ans selon la taille des cohortes.

Comment les enseignants d'éducation physique et à la santé ainsi que la direction d'établissement perçoivent-ils l'influence de l'AP sur les relations entre enseignants et élèves?

Le thème des relations entre enseignants et élèves touche explicitement le désir exprimé par les enseignants répondants de se donner des conditions pour développer des relations humaines plus approfondies avec les élèves sous leur responsabilité. Ils disent chercher à établir un climat permettant à tous, enseignants comme élèves, d'être à l'aise, de développer une connaissance réciproque qui conduit à l'établissement de relations de confiance mutuelle. Voici comment Roger et Régis expriment cette préoccupation d'établir avec leurs élèves une relation de confiance durable mais qui, parfois, peut s'avérer contraignante.

Bien, on se disait que deux périodes sur neuf jours pour rencontrer nos élèves, entrer en relation avec eux, voir leur progression, des choses comme ça, on trouvait que ce n'était pas beaucoup. Puis, on aime connaître nos étudiants, on aime avoir des relations avec eux. Lorsqu'on leur annonce qu'on va être leur enseignant pour les trois prochaines années, on pourrait peut-être penser qu'il y a une réception un peu rébarbative là. Je veux dire : « Hey, trois ans, ça va être long! » Bien non, généralement là, ils sont contents puis, c'est dans l'ordre des choses, ils sont habitués, ils savent que c'est comme ça puis c'est bien reçu. (Roger, lignes 554-562)

[...] pour connaître mieux les gens avec qui j'ai affaire. Je me sens beaucoup plus à l'aise après deux, trois ou quatre ans avec les mêmes personnes que de changer d'étudiants à toutes les années. Je trouvais que ça créait un certain lien. Ils viennent te parler de n'importe quoi, de l'amour... Moi, j'ai été le premier à savoir : « Je suis enceinte, qu'est-ce que je fais? » « Mon père m'a donné une volée hier, qu'est-ce que je fais? »[...] Des fois, il y a des choses qui sont difficiles à vivre en tant qu'enseignant. Moi, je me suis fait engueuler par des parents puis je savais des choses que je ne pouvais pas dire. (Régis, 5-11)

Les développements précédents ont déjà soulevé quelques pistes quant aux motifs de l'adoption de cette modalité d'organisation du travail des enseignants au sein du département d'éducation physique. En approfondissant les motifs invoqués, on constate que deux thèmes émergent de façon claire sans toutefois qu'il soit possible de les ordonner d'après leur importance respective.

À l'exception de Jean-Benoît qui ne travaille qu'avec les élèves de première année du secondaire, la durée du cycle de travail avec les mêmes élèves tend, comme nous l'avons vu plus haut, à s'allonger pour les autres enseignants qui vivent l'AP. À en croire Régis, l'important investissement au plan humain effectué en début de prise en charge semble porter fruit vers la fin du cycle. En effet, il affirme que :

C'est vraiment agréable, ça adoucit une carrière parce qu'à tous les cycles de cinq ans vous avez deux ans, je ne dirais pas de pause, mais vraiment agréables à enseigner. Les relations humaines sont là, ce n'est pas difficile de passer le message, les étudiants nous acceptent bien, le dialogue autant avec les étudiants, les parents que la direction... Mais c'est un travail à reprendre. Après cinq ans ça repart, on recommence une nouvelle cohorte... (Régis, lignes 218-224)

Cette position semble corroborée par Jean-Benoît selon qui la période critique se situe vers le secondaire II et III.

Disons que les difficultés, selon moi, sont les difficultés d'ordre individuel genre, conflits de personnalité avec un jeune et, je me mets dans la peau du jeune, ça doit pas être facile. Par contre, ce qu'on s'aperçoit c'est que, de secondaire II à III, c'est la période un petit peu, entre guillemets, rebelle, mais par la suite, le jeune se place. [...] Et, à partir de là, secondaire IV et V sont des niveaux où les jeunes acceptent ça beaucoup et, les échanges qu'il y a entre l'adulte et le jeune sont très enrichissants.

La variable temps est une mesure de l'investissement des enseignants dans les relations avec leurs élèves. C'est aussi un élément central de l'économie globale du processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants disent économiser du temps parce que le cadre organisationnel et disciplinaire est stable et prévisible et qu'il n'a plus à être redéfini de manière aussi extensive après la première année. Ils estiment aussi être davantage en mesure d'apprécier les changements chez les élèves.

C'est facile parce que tu n'as pas à redéfinir tout le cadre disciplinaire que tu veux avoir pendant une année scolaire. C'est déjà fait. En secondaire cinq, c'est merveilleux! Tu arrives : « Salut! Comment ça va? Comment ont été les vacances? » Puis, on présente rapidement l'année qui va avoir lieu, puis c'est parti. (Roger, lignes 811-814)

Il n'y a pas d'ambiguïté. S'il se passe quelque chose une année puis qu'on voit un cheminement, on voit vraiment un bout de chemin que le jeune a fait : « Hé Carl, tu es rendu plus loin! » Un prof qui ne lui aurait pas enseigné l'année précédente, dirait : « Bien, coup donc : c'est le bordel! » alors que tu peux dire bien : « Écoute, c'est le bordel mais un petit peu mieux. » Donc, de ce côté-là, ça, c'est un avantage. (Jean-Benoît, lignes 1262-1267)

Bien sûr, il y a des éléments en contrepartie qu'on ne peut passer sous silence. Un premier élément retenu est signalé par tous les participants. Il touche les inévitables conflits de personnalité qui surviennent entre enseignants et élèves. L'extrait suivant décrit le point de vue de Denis, directeur adjoint de l'école, qui est parfois tenu d'intervenir lorsque des conflits s'enveniment. Il illustre certainement l'une des limites de l'AP lorsqu'un seul enseignant intervient à un niveau donné.

Un conflit peut durer. J'ai justement un cas sur mon bureau que je dois régler. L'élève en secondaire III cette année a M. X comme prof. L'élève et M. X sont à couteaux tirés. Les parents veulent s'en mêler. Ça va s'envenimer. L'an prochain, il n'y a seulement qu'un prof qui intervient en secondaire IV et c'est celui avec qui le conflit a lieu présentement. C'est le côté négatif. C'est à peu près le seul que je sache... (Denis, lignes 1523-1528)

Le dernier élément retenu quant aux inconvénients est la conséquence directe de la création de cycles longs d'encadrement de certains groupes élèves par un même enseignant. En clair, comme l'indique Roger, à moins que les élèves n'entrent en contact avec les autres enseignants du département d'éducation physique par le biais des activités sportives intra-murales ou interscolaires, ils ont peu l'occasion d'interagir et de se connaître ce qui peut constituer un désavantage notamment sur le plan du suivi et de la cohésion dans les différentes interventions à réaliser auprès des élèves. « Nous bien, ça fait en sorte qu'on connaît beaucoup nos élèves mais, on connaît moins les autres élèves des autres degrés. Ça, ça peut être un désavantage. Lorsqu'on parle d'un tel élève, souvent, on ne le connaît pas trop à moins qu'il ne s'implique dans les sports. Ça, c'est un problème... » (Jacques, 926-930).

Discussion

L'AP est une formule d'encadrement dont les effets sont encore relativement peu documentés ici au Québec. Elle n'est d'ailleurs pas mentionnée explicitement dans la documentation du Conseil supérieur de l'éducation (Richard et al., 2004) touchant l'encadrement des élèves au secondaire. En dépit de cela, l'AP correspond de manière plus particulière à l'encadrement pédagogique. En effet, elle touche plusieurs dimensions de l'organisation scolaire comme l'aménagement de l'horaire et le regroupement d'élèves par année d'études ou par cycles d'apprentissage, mais aussi parce qu'elle englobe d'autres mesures visant la mise en place de conditions propices à l'apprentissage des élèves tels le travail d'équipe du personnel enseignant, la gestion de classe, les rapports famille-école, etc. (Richard et al., 2004). L'AP est toutefois valorisée, souvent depuis fort longtemps, dans d'autres pays ainsi que dans certaines approches pédagogiques comme l'approche spiritualiste de R. Steiner (Meyor, 1996).

La documentation consultée provient essentiellement des États-Unis et répond aux particularités socioéducatives de ce pays. Elle était davantage concentrée sur l'apprentissage des mathématiques et de la lecture. De ce fait, elle n'a donc pas permis d'éclairer sa contribution par rapport à la réalité socioéducative québécoise ni en ce qui a trait aux conditions d'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et à la santé. En ce sens, la recherche exploratoire présentée dans cet article, bien que limitée, présente un caractère original susceptible de soulever des pistes d'approfondissement pertinentes au regard de la réussite éducative et scolaire des élèves du secondaire, des pratiques des enseignants et des facteurs qui contribuent à la création d'un climat de classe ou d'école faisant la promotion de l'engagement et de l'intérêt pour les études et du développement d'un sentiment d'appartenance à l'école.

Nous avons vu que l'inscription de l'AP pendant plus de 25 années au cœur du projet éducatif du département d'éducation physique de l'école secondaire dont il a été question dans cet article apparaît davantage comme le fruit d'une intuition originale, d'abord individuelle puis partagée par un collectif, que de l'intégration intentionnée d'une formule développée ailleurs et reconnue pour ses bénéfices éducatifs. Celle-ci est toutefois demeurée marginale que ce soit au sein de l'école ou même de la commission scolaire. Partant des résultats présentés, sa persistance durant toutes ces années tient à deux principaux facteurs. Le premier réside dans la volonté de l'équipe du département d'éducation physique et à la santé de continuer de s'y investir notamment parce que cela semble procurer aux enseignants de la satisfaction sur le plan des rapports avec les élèves de même qu'un climat plus confortable et fluide surtout lorsqu'ils parviennent en fin de cycle. Le second facteur tient au maintien par la direction de l'école de conditions suffisantes au plan administratif pour l'application cohérente de la formule.

Les propos des participants rencontrés renforcent l'idée que l'enseignement est un métier de l'humain au cœur duquel la relation affective et le climat dans lequel s'effectue quotidiennement la rencontre entre les enseignants et les élèves sont des préoccupations de premier plan. En ce sens, les résultats obtenus illustrent à quel point le travail enseignant est un travail émotionnel (Tardif et Lessard, 1999) qui consomme une dose conséquente d'énergie affective et combien il importe pour les enseignants de gagner et de maintenir une relation affective positive sinon le respect des élèves afin d'en user comme levier pour parvenir à leurs fins. Les résultats présentés appuient l'idée que l'ajustement des élèves à la vie scolaire passe beaucoup par la création d'un lien d'attachement, c'est-à-dire par la possibilité qui leur est offerte de construire un lien affectif durable avec des personnes adultes significatives et bienveillantes (Kennedy et Kennedy, 2004; Neufeld et Maté, 2004).

Les résultats obtenus auprès des enseignants et du membre de la direction interrogés ont également permis de mettre en évidence, comme l'ont fait dans d'autres contextes Hegde et Cassidy (2004) ainsi que Franz et al. (2010), que l'application de l'AP n'est pas sans problème. Nous retenons qu'il faut savoir la moduler en fonction des forces, des affinités et des préférences des intervenants, mais aussi en considération des conflits interpersonnels qui peuvent survenir et s'envenimer à un point tel que la relation de travail entre un enseignant et un élève ou ses parents puisse devenir dysfonctionnelle.

Conclusion

Des statistiques récentes nous rappellent que moins de 70 % des élèves québécois parviennent à compléter leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans (GAPRSQ, 2009). Cette douloureuse réalité indique que l'école n'est pas un lieu où tous s'épanouissent également. Les résultats présentés dans cet article indiquent que l'AP est une formule qui, à certaines conditions, peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage favorable à la réussite éducative et scolaire des élèves. Bien que des recoupements avec la documentation consultée soient constatés, la taille de l'échantillon ainsi que le caractère exploratoire de notre étude ne permettent pas de faire quelque généralisation que ce soit. Par ailleurs, si notre travail a permis de mieux comprendre comment les enseignants du département ciblé perçoivent, appliquent et vivent l'AP, il n'a pas donné voix à leurs élèves ainsi qu'à leurs parents dont le point de vue permettrait certainement de mieux éclairer la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage en éducation physique et à la santé dans le contexte de cette formule. Pour cette raison, nous pensons que de prochains travaux devraient avoir pour objet de recueillir et de confronter les perceptions d'enseignants, de directions d'établissement, d'élèves et de parents sur des thèmes tels que l'attachement dans la durée, le climat d'apprentissage et le climat pédagogique, les conflits interpersonnels et la perception de l'expérience scolaire. De plus, lorsque l'AP constitue un choix concerté parmi les membres de l'équipe pédagogique, il serait utile de mieux comprendre comment et sur quelles dimensions la collaboration professionnelle s'établit et se négocie. Également, il serait pertinent d'étudier de manière approfondie comment les progressions pédagogiques sont pensées et structurées et comment cela se traduit annuellement de même qu'en fin de cycle dans le développement des compétences au programme de l'éducation physique et à la santé.

Pour terminer, comme l'a bien signalé Roger, l'un des enseignants interrogés, les enseignants d'éducation physique rencontrent peu fréquemment leurs élèves à moins d'évoluer dans des programmes spéciaux comme les concentrations sportives ou les programmes de type Santé globale (Trudel, 2011). Pour cette raison, il peut être plus difficile pour eux de les connaître et de constater leurs progrès. Cela nous rappelle que le produit de l'activité enseignante échappe pour une large part à l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999) en raison de la multiplicité des influences concomitantes qui s'exercent dessus, mais aussi par le fait que l'apprentissage est un processus souterrain dont les effets ne peuvent se concrétiser qu'à long terme. Peut-être faut-il voir en l'AP une manière pour l'enseignant de se réattribuer un peu le fruit de son labeur et d'en contempler les retombées dans la durée.

Références

- Caauwe, C. M. (2009). *The impact of looping practices on student achievement at a Minnesota inner city elementary school: A comparison study* (Thèse de doctorat inédite). Saint Mary's University of Minnesota, Winona, MN. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED512646.pdf>
- Canisius-Kamansi, P., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail. Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada*. Montréal, QC : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003040dd>
- Cistone, P. et Shneyderman, A. (2004). Looping : An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 5(1), 47-61. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ795197.pdf>
- Crahay, M. (1998). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desbiens, J.-F. (2003). To loop or not to loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. *Vie pédagogique*, 128, 53-55.
- Desbiens, J.-F., Paré, M., Spallanzani, C., Beaudoin, S. et Turcotte, S. (2013, mai). *Quelles sont les préoccupations pratiques des enseignants canadiens?* Conférence présentée au Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, QC.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière.
- Franz, D. P., Thompson, N. L., Fuller, B., Hare, R. D., Miller, N. C. et Walker, J. (2010). Evaluating mathematics achievement of middle school students in a looping environment. *School, Science and Mathematics*, 110(6), 298-308. doi:10.1111/j.1949-8594.2010.00038.x
- Gather-Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 459-476). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Montréal, QC : GAPRSQ. Repéré à <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Hegde, A. V. et Cassidy, D. J. (2004). Teacher and parent perspectives on looping. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 133-138. doi:10.1007/s10643-004-1080-x
- Kennedy, J. H. et Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory : Implications for school psychology. *Psychology in the School*, 41(2), 247-259. doi:10.1002/pits.10153
- Kerr, D. L. (2002). *"In the loop". Responses about looping at the middle school level as seen through different lenses* (Thèse de doctorat inédite). National-Louis University, Chicago, IL. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED479322.pdf>
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Meyor, C. (1996). Rudolf Steiner et le courant spiritualiste. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 239-258). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2004). *Hold on to your kids*. Toronto, ON : Alfred A. Knopf Canada.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues* (p. 685-709) Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Rappa, J. B. (1993). Presentation to the National Education Commission on Time and Learning. Cambridge, MA, September 24, 1993. Dans J. Grant, B. Johnson et I. Richardson (dir.), *Looping handbook : Teachers and students progressing together* (p. 28-29). Peterborough, NH : Crystal Springs Books.
- Reynolds, J. C., Barnhart, B. et Martin, B. N. (1999). Looping : A solution to the retention vs. local promotion dilemma. *ERS Spectrum*, 17(2), 16-20.
- Richard, F., Dufour, M. et Roy, G. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Tardif, J. (2000). Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante. *Vie pédagogique*, 114, 17-21.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Trudel, C. (2011). *Analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du secondaire dans la mise en œuvre de l'approche Santé globale* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Pour citer cet article

- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Tourigny, J.-S. (2013). Perceptions d'enseignants d'éducation physique et à la santé sur les relations entretenues avec leurs élèves en contexte de l'assignation pluriannuelle. *Formation et profession*, 21(1), 38-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.221>