

Élaboration et expérimentation d'un modèle intégrateur en accompagnement professionnel dans le cadre d'une recherche-action-formation

David Bezeau

Université de Sherbrooke

Sylvain Turcotte

Université de Sherbrooke

Sylvie Beaudoin

Université de Sherbrooke

Johanne Grenier

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cette recherche expérimente un modèle intégrateur novateur en accompagnement professionnel en collaboration avec deux enseignantes d'éducation physique et à la santé. Les objectifs de cet article sont de décrire : 1) les modifications apportées au modèle par les participantes et 2) les forces et les éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement. Pour répondre à ces objectifs, nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données dans une recherche-action-formation, soit : 1) des entretiens collectifs et 2) des journaux de bord. Le principal constat est que la démarche d'accompagnement présente plusieurs forces selon les participantes, mais nécessite un engagement important de leur part.

Mots-clés : accompagnement professionnel, développement professionnel, recherche-action-formation, éducation à la santé, éducation physique et à la santé

Abstract

This research experiments an innovative integrative model of professional support in collaboration with two health and physical education teachers. The objectives of this article are to describe: 1) the modifications made to the model by the participants and 2) the strengths and the elements to improve this process. To meet these objectives, two methods of data collection were used in a collaborative action research: 1) group interviews and 2) logbooks. The main finding is that this professional development device has several strengths, but requires a significant commitment from the participants.

Keywords: professional support, professional development, collaborative action research, health education, health and physical education

Introduction

L'école représente un environnement de prédilection pour mettre en œuvre des moyens éducatifs dans le but de promouvoir l'adoption, par les élèves, de comportements favorables à leur santé, parce qu'elle permet d'influencer les jeunes provenant de tous les types de milieux (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2012), en plus de toucher un grand pourcentage de la population sur une longue période (Chong et al., 2018 ; Summerfield, 2001 ; Vamos et Zhou, 2009). Jourdan (2005) ajoute que des initiatives précoces favorisent l'efficacité de l'action.

La qualité de l'éducation à la santé (ÉS) dans les écoles repose essentiellement sur les enseignants, notamment à cause de leur relation privilégiée avec les élèves et parce qu'ils sont responsables d'appliquer les programmes scolaires (Frauenknecht, 2003 ; Morales, 2016). Leur enseignement est la clé pour développer et mettre en œuvre des initiatives en ÉS adéquates dans les écoles. Plus particulièrement, on sollicite l'enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) afin qu'il mette en place des initiatives visant à améliorer la santé et le bien-être des élèves. Cette situation n'est pas unique au Québec alors que la contribution potentielle de l'éducation physique à l'ÉS s'impose présentement dans plusieurs pays occidentaux (Gray et al., 2015 ; Puhse et Gerber, 2005).

L'intégration de l'ÉS dans les programmes d'enseignement de l'éducation physique modifie toutefois le rôle des enseignants d'ÉPS, et ce changement a une influence directe sur leurs pratiques enseignantes (Turcotte, 2010). Ces derniers ne doivent plus seulement favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés motrices, mais bien amener l'élève à utiliser ces nouveaux acquis afin d'adopter un mode de vie sain et actif (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Le peu de recherches réalisées sur les pratiques des enseignants d'ÉPS en ÉS montrent que l'enseignement de l'ÉS représente un défi émergent (Alfrey et al., 2012 ; Chong et al., 2018 ; Haerens et al., 2011 ; Michaud, 2002 ; Turcotte, 2006).

Plus particulièrement, plusieurs chercheurs identifient l'évaluation comme une problématique majeure en éducation physique (Annerstedt et Larsson, 2010 ; DinanThompson et Penney, 2015 ; Thorburn, 2007). López-Pastor et al. (2013) l'identifient même comme « *one of the most fraught and troublesome issues physical educators have had to deal with over the past 40 years or so* » (p. 57). L'évaluation de l'ÉS représente également un défi pour les enseignants d'ÉPS (Bezeau, 2019). Sachant

que des pratiques évaluatives de qualité peuvent améliorer les apprentissages faits par les élèves (Collier, 2011 ; Hay et Penney, 2009 ; Mougnot, 2016 ; Ní Chróinín et Cosgrave, 2012), des formations continues devraient être mises en place afin que les enseignants d'ÉPS s'approprient des stratégies, des méthodes et des outils pour permettre une évaluation des apprentissages significative en ÉS, tant pour les élèves que pour l'enseignant.

Bien que les enseignants d'ÉPS énoncent plusieurs besoins en matière de formation continue au regard de l'évaluation en ÉS (Turcotte et al., 2011) ainsi que les bienfaits potentiels de ce type de formation sur leur développement professionnel, ceux-ci mentionnent que les formations continues en ÉS sont généralement : 1) inexistantes, trop courtes ou discontinues ; 2) trop théoriques, unidimensionnelles et peu en lien avec leur pratique ; 3) en décalage avec leurs besoins et leurs intérêts ; et 4) peu utiles pour développer le jugement critique (Alfrey et al., 2012 ; Makopoulou et Armour, 2011). Plusieurs de ces formations ne permettent pas de répondre aux différents besoins des enseignants d'ÉPS en ce qui concerne l'évaluation en ÉS. La mise en place de dispositifs de formation continue qui permettent une optimisation des pratiques évaluatives en ÉS d'enseignants d'ÉPS est alors un enjeu important au regard de la recherche scientifique et des besoins des milieux de pratique.

Parmi les dispositifs qui permettraient de favoriser le développement professionnel des enseignants en vue d'optimiser leurs pratiques évaluatives, l'accompagnement professionnel est à privilégier. Ce type de dispositif permet de respecter plusieurs principes de développement professionnel identifiés dans les écrits scientifiques, notamment : 1) considérer les valeurs, besoins et attentes des enseignants (Guskey, 2003) ; 2) offrir du contenu concret lié à la classe (Guskey, 2003 ; Morales, 2016) ; 3) donner la possibilité aux enseignants d'expérimenter en milieu pratique (Armour et al., 2012 ; Guskey et Yoon, 2009 ; Morales, 2016) ; 4) miser sur des activités collaboratives (Armour et al., 2012 ; Guskey, 2003 ; Wei et al., 2009) ; 5) prévoir un suivi et un soutien (Guskey, 2003 ; Guskey et Yoon, 2009 ; Wei et al., 2009) ; 6) s'étaler dans le temps (Guskey, 2003 ; Makopoulou et Armour, 2011 ; Wei et al., 2009) ; et 7) favoriser l'autonomisation des enseignants (Patton et Parker, 2014). Dans un tel dispositif, il est important de favoriser et de maintenir l'engagement des participants. L'optimisation des pratiques par l'accompagnement professionnel nécessite en premier lieu que les personnes accompagnées soient engagées pleinement dans la démarche

proposée. Les études ayant publié des résultats de recherche sur les éléments favorisant l'engagement des participants dans une démarche d'accompagnement professionnel sont plutôt rares. Cependant, deux études permettent d'identifier les libérations de tâches comme une condition essentielle pour favoriser un tel engagement et le maintenir dans le temps (Desrosiers et al., 1999 ; Plouffe, 2015). Les résultats obtenus dans les études de Beaudoin et al. (2018), Desrosiers et al. (1999), Montandon et Verdure (2015) et Plouffe (2015) mettent aussi de l'avant l'importance d'avoir le soutien d'une personne externe pour appuyer les participants dans leur réflexion. Selon Boutinet et al. (2009) et Plouffe (2015), l'accompagnateur doit également offrir un soutien émotionnel actif aux participants afin de soutenir leur engagement dans la démarche. Beaudoin et al. (2018), Desrosiers et al. (1999) et Plouffe (2015) laissent entendre qu'un accompagnement qui répond à leurs attentes et basé sur leurs besoins et intérêts favoriserait l'engagement des participants. Dans leur étude, Hemphill et al. (2015) soulèvent aussi l'importance pour l'engagement des participants de voir « *the fruit of their labor through its impact on students* » (p. 414). En effet, ces derniers seront davantage motivés à changer leurs pratiques s'ils croient que les stratégies mises en place peuvent réellement avoir des retombées positives sur leur travail, particulièrement sur l'apprentissage des élèves (Guskey, 2002 ; Patton et Parker, 2014 ; Stylianou et al., 2016 ; VanTassel-Baska et al., 2008). La qualité de l'engagement des participants dans une démarche d'accompagnement professionnel est alors tributaire de leurs croyances quant aux retombées positives possibles de cette démarche sur leurs élèves (Beaudoin et al., 2018). L'accompagnement doit alors se traduire par des gains tangibles et applicables dans la réalité des personnes accompagnées (Guskey, 2003 ; Plouffe, 2015).

Toutefois, les modèles en accompagnement professionnel recensés ne répondaient pas aux besoins de notre recherche. En effet, ils ne permettaient pas d'opérationnaliser un tel dispositif de développement professionnel dans un contexte de recherche scientifique. Le but de cette recherche était alors de développer un modèle intégrateur en accompagnement professionnel et de l'expérimenter en collaboration avec des enseignants d'ÉPS afin d'optimiser leurs pratiques évaluatives en ÉS.

Cadre conceptuel

Dans cette recherche, la définition retenue de l'accompagnement professionnel se veut une synthèse de la définition proposée par Biémar (2012), mais qui intègre la notion de flexibilité proposée par Vial et Caparros-Mencacci (2007) : l'accompagnement s'inscrit dans une dynamique de transformation des pratiques amorcée à partir des besoins de la personne qui fait appel à un accompagnateur pour le guider. C'est une démarche flexible qui se caractérise par une position active et réactive de deux partenaires qui s'associent au sein d'une relation de coopération pour construire ensemble une solution à la problématique identifiée par la personne qui est accompagnée.

Cette définition de l'accompagnement professionnel a influencé l'élaboration du modèle intégrateur dans la présente recherche. Les modèles opérationnels spécifiques à la recherche-action permettent d'amorcer une réflexion sur l'opérationnalisation d'une démarche d'accompagnement professionnel. En effet, les étapes à respecter dans l'accompagnement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) sont sensiblement les mêmes que celles constituant une recherche-action, soit de : 1) définir la situation actuelle et clarifier une problématique ; 2) définir la situation souhaitée ; 3) planifier l'action ; 4) réaliser l'action ; et 5) réfléchir et analyser l'action (Dolbec et Prud'homme, 2009 ; Fortin, 2010 ; Goyette et Lessard-Hébert, 1987 ; Guay et Prud'homme, 2011). Les spécificités de l'accompagnement professionnel doivent cependant être intégrées à ces étapes. La partie qui suit présente : 1) les modèles de recherche-action qui ont inspiré le modèle intégrateur en accompagnement professionnel ; 2) les spécificités de l'accompagnement professionnel à considérer ; et 3) le modèle intégrateur en accompagnement professionnel élaboré avant le début de la recherche.

Modèles de recherche-action

Trois principaux modèles de recherche-action ont influencé l'élaboration du modèle intégrateur en accompagnement professionnel, soit celui : 1) d'Huberman (1995) ; 2) de McNiff et Whitehead (2011) ; et 3) de Stringer (2007).

Le modèle d'Huberman (1995) présente un cycle afin de favoriser le développement professionnel des enseignants (figure 1). Huberman (1995) intègre à son modèle les apports possibles d'un acteur externe auprès des enseignants, à savoir : 1)

apporter des concepts théoriques lors des discussions en groupe et 2) offrir de l'assistance technique lors de la mise en action.

Le modèle de McNiff et Whitehead (2011) identifie cinq étapes dans l'opérationnalisation d'une recherche-action (figure 2). Dans l'étape de planification, le chercheur et les participants doivent prendre conscience de leur situation, identifier un problème et réfléchir à des stratégies. Dans l'étape d'action, ils doivent mettre à l'essai les stratégies planifiées lors de l'étape précédente. Dans l'observation, la mise en action des stratégies doit être bien documentée en recueillant des données qui permettront de décrire ce qui s'est produit. L'étape de réflexion permet aux participants et au chercheur d'évaluer les progrès réalisés à la suite de la mise en place des stratégies envisagées. Cette évaluation leur permettra ensuite de porter un jugement sur l'efficacité et la validité de ces dernières. Finalement, McNiff et Whitehead (2011) mentionnent que la dernière étape, celle de décision, permet : 1) que les participants décident s'ils modifient ou non leurs pratiques enseignantes en regard de l'évaluation réalisée préalablement et 2) que les participants et le chercheur décident s'ils s'engagent dans une nouvelle situation problématique.

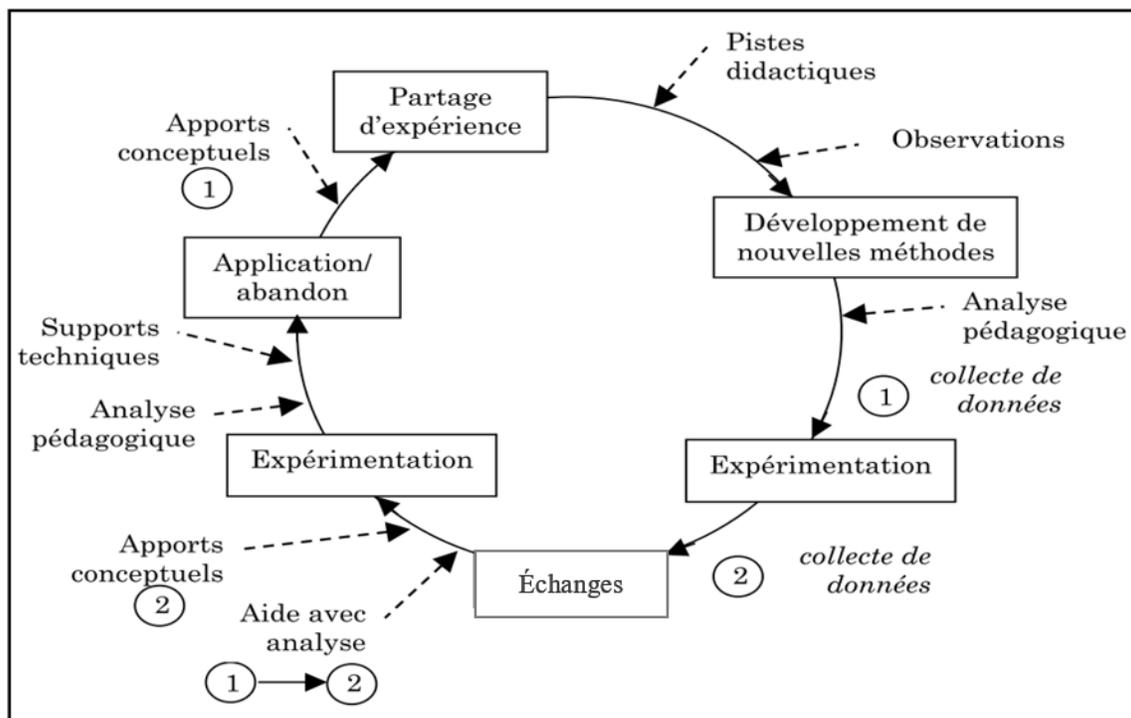


Figure 1. Modèle d'Huberman (1995) (traduction libre)

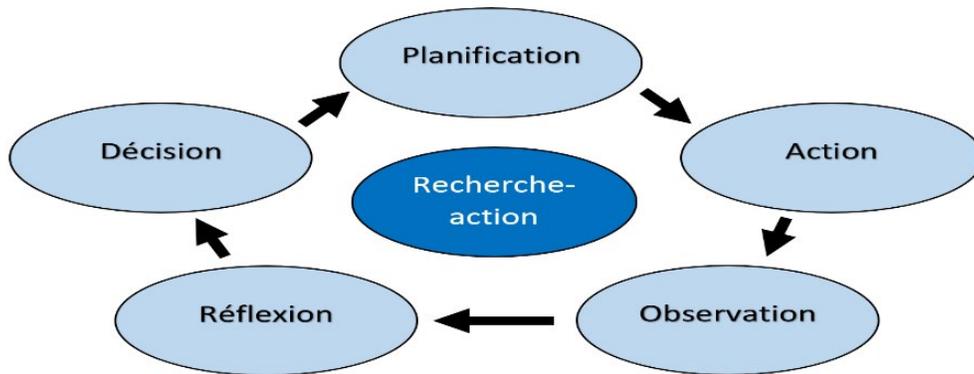


Figure 2. Modèle de recherche-action de McNiff et Whitehead (2011) (traduction libre)

Le modèle de Stringer (2007) propose trois étapes (figure 3), soit : 1) l'observation ; 2) la réflexion; et 3) l'action.

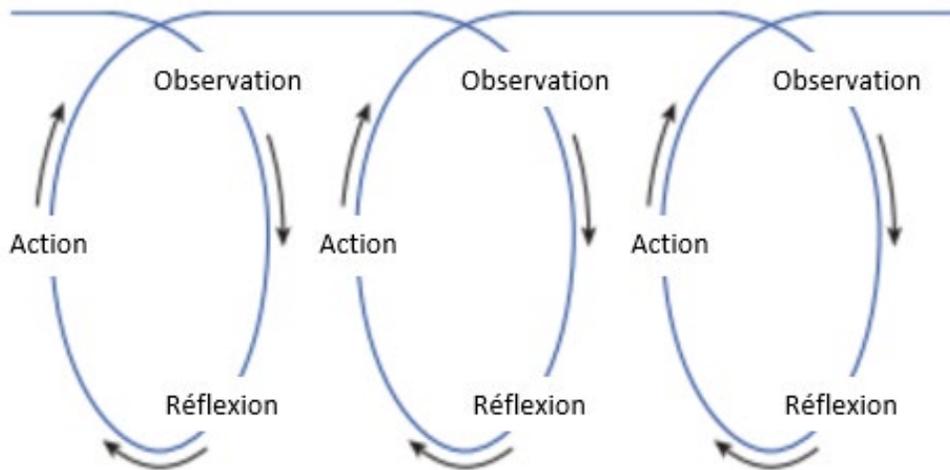


Figure 3. Modèle de recherche-action de Stringer (2007) (traduction libre)

Dans l'observation, Stringer (2007) propose d'obtenir des informations importantes sur la situation actuelle afin d'en brosser le portrait. Dans la réflexion, il propose d'explorer et d'analyser la situation afin de tenter d'expliquer pourquoi il existe une problématique. Dans l'action, il suggère l'établissement d'un plan (stratégies), la mise en action de ce plan et l'évaluation de la réussite de cette action.

Spécificités de l'accompagnement professionnel à considérer

En plus des étapes suggérées dans les différents modèles de recherche-action, certaines spécificités de l'accompagnement professionnel sont à considérer dans l'élaboration d'un modèle intégrateur. Lafortune et al. (2008) proposent des schémas de l'accompagnement professionnel qui, même s'ils ne sont pas opérationnels, permettent d'identifier deux principaux éléments à respecter dans un tel dispositif, soit : 1) l'approche collaborative entre les personnes accompagnées et 2) l'engagement dans une démarche réflexive. Certaines recherches ayant mis en place un accompagnement professionnel auprès de différents acteurs du milieu scolaire (Beaudoin et al., 2018 ; Massé et al., 2016) soulignent particulièrement la richesse du partage entre collègues lors des rencontres collectives. Lafortune et Turcotte (2008) et Massé et al. (2016) ajoutent que les discussions en groupe permettent également de contrer les résistances aux changements de certains individus et facilitent le processus de changement des pratiques en permettant à ceux-ci de se concerter, de discuter des instabilités vécues et de partager leurs émotions positives et négatives avec les membres du groupe. En plus d'améliorer la richesse des discussions et de réduire les résistances aux changements, les activités collaboratives permettent également de profiter des forces de chacun dans la résolution d'une problématique (Armour et al., 2012 ; Bissonnette et Richard, 2010 ; Darling-Hammond et Richardson, 2009 ; Day, 1999 ; Guskey, 2003). Offrir des temps de réflexion et de discussion communs apparaît comme un élément important à respecter pour mettre en place une démarche d'accompagnement adéquate. Toutefois, Day (1999), Granger et Kalubi (2014) et Plouffe (2015) mentionnent qu'il est important, dans une telle démarche, d'offrir aux personnes accompagnées un équilibre entre les moments de réflexion collectifs et individuels.

Outre les principes de collaboration et de réflexion, certains auteurs mettent de l'avant l'importance de trois étapes en accompagnement professionnel. Tout d'abord, une étape de *relation* est nécessaire afin de : 1) connaître l'identité professionnelle de chacun des participants ; 2) clarifier leurs besoins individuels ; 3) s'assurer de leur engagement volontaire dans la démarche ; et 4) reconnaître et valoriser les réussites et l'expertise de chacun (Arpin et Capra, 2007 ; Biémar, 2012 ; Dozot, 2012 ; Guay et Prud'homme, 2011). Cette étape permet d'établir un climat de confiance avec chacun des participants et d'ajuster les étapes subséquentes en fonction de leurs besoins et

de leurs compétences individuelles (Biémar, 2012). Une autre étape suggérée dans la documentation scientifique est celle de la *clarification* (Biémar et Castin, 2012 ; Donnay et Charlier, 2008). Ces auteurs soulignent l'importance de prendre le temps de clarifier les attentes mutuelles et le rôle de chacun des acteurs au début d'un nouveau cycle d'accompagnement afin d'éviter des malentendus ou des frustrations. Enfin, Biémar (2012) propose une étape d'*autonomisation* qui vise l'activation des ressources de chacun. Cette auteure s'appuie sur le postulat que l'accompagné est le seul compétent pour donner un sens nouveau à son expérience, pour faire des choix et ainsi créer des solutions sur mesure.

Modèle intégrateur en accompagnement professionnel

Pour opérationnaliser une démarche d'accompagnement professionnel auprès de deux enseignantes d'ÉPS, le modèle intégrateur en accompagnement professionnel élaboré s'est inspiré des modèles de recherche-action de McNiff et Whitehead (2011) et de Stringer (2007). Ces deux modèles ont permis d'établir les étapes initiales du modèle intégrateur, soit d'impliquer les participantes dans une démarche de résolution de problème cyclique qui les amènerait à : 1) planifier des stratégies pour résoudre une problématique bien identifiée ; 2) expérimenter ces stratégies; et 3) réfléchir à leur efficacité. Comme le propose Huberman (1995), nous avons ajouté les apports du chercheur à ces étapes, soit les apports conceptuels et les apports techniques. Enfin, nous avons intégré les étapes de relation, de clarification et d'autonomisation au modèle afin de respecter les spécificités de l'accompagnement professionnel (Arpin et Capra, 2007 ; Biémar, 2012 ; Biémar et Castin, 2012 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Dozot, 2012 ; Guay et Prud'homme, 2011). La structure du modèle permet également de respecter les deux principes essentiels identifiés par Lafortune et al. (2008), soit d'avoir une approche collaborative et d'amener les participants à s'engager dans une démarche réflexive individuelle et collective. Comme le proposent Day (1999), Granger et Kalubi (2014) et Plouffe (2015), une démarche qui permet un va-et-vient entre l'individualité et la collégialité favorisera le développement professionnel des enseignants.

Le modèle intégrateur (figure 4) débute avec l'étape de relation qui est menée seulement lors du premier cycle. L'accompagnateur doit alors s'entretenir individuellement avec les participants afin de : 1) connaître leur représentation du sujet

abordé ; 2) clarifier leurs besoins individuels ; 3) s'assurer de leur engagement volontaire dans la démarche ; 4) reconnaître et valoriser les réussites et l'expertise de chacun ; et 5) connaître leurs pratiques actuelles au regard du sujet abordé. Par la suite, la démarche d'accompagnement professionnel se déploie à travers six autres étapes, à savoir : 1) la clarification, où les attentes et le rôle de chacun sont identifiés ; 2) la négociation, où les participantes identifient une problématique individuelle ; 3) la discussion, où des stratégies concrètes et des indicateurs de succès liés à ces stratégies sont planifiés ; 4) l'action, où les stratégies planifiées sont mises en place ; 5) la réflexion individuelle, où l'autonomisation du participant est favorisée grâce à une analyse réflexive sur la mise en action des stratégies ; et 6) l'étape de bilan, où l'efficacité des stratégies mises en place est analysée de façon collective à partir des indicateurs de succès. Si les participants considèrent avoir résolu leur problématique, ils peuvent s'engager auprès d'une nouvelle problématique, alors que s'ils ne considèrent pas l'avoir résolue, ils peuvent continuer à travailler sur celle-ci et planifier de nouvelles stratégies. Tout au long de la démarche, l'accompagnateur doit offrir des apports conceptuels et techniques aux participants en fonction de leurs besoins.

Objectifs de recherche

À la suite de l'expérimentation du modèle intégrateur en accompagnement professionnel en collaboration avec deux enseignantes d'ÉPS, les objectifs du présent article sont de décrire : 1) les modifications apportées au modèle intégrateur par les participantes pendant la recherche et 2) les forces et les éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement mise en place.

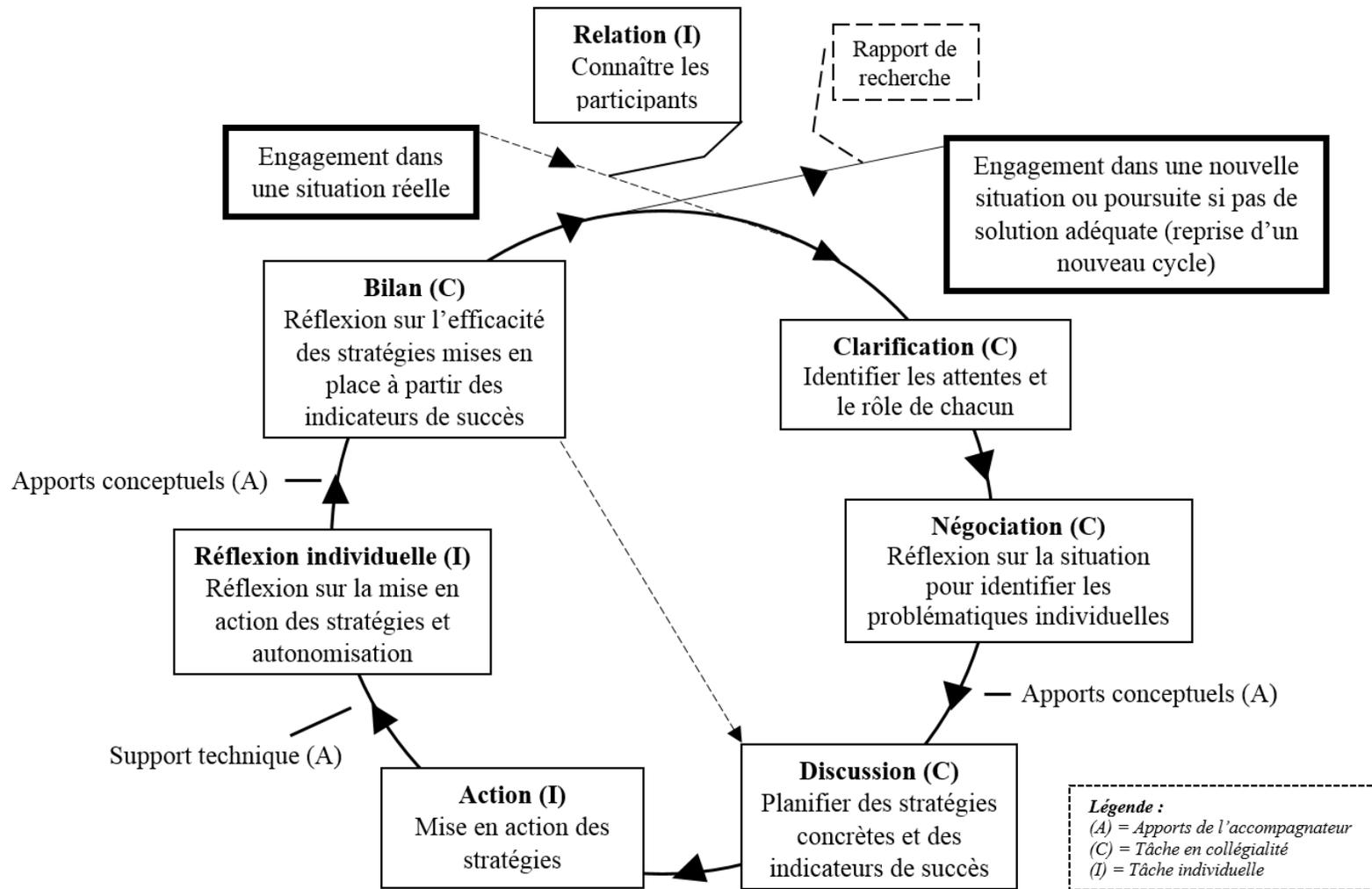


Figure 4. Modèle intégrateur en accompagnement professionnel développé pour cette recherche

Méthodologie

L'expérimentation du modèle intégrateur s'est faite en collaboration avec deux enseignantes d'ÉPS du primaire travaillant dans une même école et souhaitant optimiser leurs pratiques évaluatives en ÉS. France (nom fictif) a 38 ans et possède 14 années d'expérience en enseignement en ÉPS, dont 11 au primaire. Marie (nom fictif) a 36 ans et possède 8 années d'expérience en enseignement en ÉPS au primaire. Les deux étaient volontaires pour participer au projet de recherche et ont rempli un formulaire de consentement. La réalisation de cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Les participantes ont bénéficié de deux cycles d'accompagnement répartis sur deux années scolaires, soit du mois de janvier 2017 au mois de juillet 2017 pour le premier cycle, et du mois de septembre 2017 au mois de décembre 2017 pour le deuxième cycle.

La recherche-action-formation (RAF) s'avère une stratégie de recherche appropriée dans le cadre de la présente étude puisque ce type de recherche permet de contribuer au questionnement des pratiques et d'amener les personnes concernées à effectuer une transformation de ces dernières (Savoie-Zajc, 2001). La pertinence d'utiliser une RAF repose également sur le fait que les savoirs produits par la communauté scientifique et destinés à celle-ci s'avèrent plus variés que ceux qui découlent d'une recherche dite « traditionnelle » (Bourassa et al., 2012). Dans la présente étude, la RAF est perçue comme un type de recherche souple et flexible mettant à contribution des praticiens et des chercheurs qui collaborent à l'intérieur d'un processus cyclique et dynamique, afin de résoudre un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances scientifiques sur cette situation (Guay et Prud'homme, 2011). La collaboration entre le chercheur et les participants sur le terrain peut prendre plusieurs formes, celle-ci pouvant aller d'une implication nulle à complète du participant dans le volet recherche. La forme de collaboration retenue dans le cadre de cette étude en est une où le chercheur dirigeait le volet recherche et travaillait avec des participantes qui analysaient leur action professionnelle (Dolbec et Prud'homme, 2009). Le chercheur assumait donc son rôle de chercheur, mais également un rôle d'accompagnateur, c'est-à-dire qu'il devait guider et soutenir les participantes dans leurs réflexions et dans la transformation de leurs pratiques. Pour leur part, les participantes assumaient un rôle

de cochercheuses et de praticiennes. L'inscription dans un paradigme oriente le type de méthodologie privilégié lors de la conduite d'une RAF (Dolbec, 2003). Au regard des objectifs poursuivis dans la présente recherche, le paradigme pragmatique-interprétatif tel que défini par Savoie-Zajc (2001) semble à privilégier. Ce paradigme propose un enjeu ontogénique, c'est-à-dire que le chercheur vise essentiellement le développement professionnel des praticiens par la recherche (Savoie-Zajc, 2001). C'est cet enjeu ontogénique qui distingue la RAF des autres types de recherche-action, à savoir que la finalité « formation » est explicite et documentée.

Afin d'illustrer concrètement le déroulement d'un cycle, voici les grandes lignes du premier cycle d'accompagnement effectué dans la présente recherche. Le chercheur a d'abord réalisé un entretien individuel avec chacune des participantes dans l'étape de relation. L'entretien collectif regroupant les étapes de clarification, de négociation et de discussion a ensuite permis de clarifier les rôles de chacun dans la démarche. Il a aussi permis aux participantes d'identifier qu'elles voulaient améliorer la cohérence entre leur évaluation en ÉS et les modalités proposées dans les documents officiels. Pour ce faire, la stratégie choisie fut de développer un outil d'évaluation à partir des documents officiels afin de recueillir des données spécifiques à l'ÉS à chaque cours. Ensuite, deux rencontres de travail, d'une demi-journée chacune, ont eu lieu afin de permettre aux participantes de développer l'outil. Les participantes ont par la suite expérimenté leur outil d'évaluation en ÉS à chaque cours entre les mois de mars et juin 2017 auprès d'un peu plus de 400 élèves. Elles devaient poursuivre leur réflexion individuelle de façon hebdomadaire pour réfléchir à l'efficacité, à la viabilité et à la transférabilité de leur stratégie. La première fois grâce à un entretien individuel, et les fois subséquentes par l'entremise d'une entrée systématique dans leur journal de bord afin de les rendre progressivement autonomes dans leur démarche réflexive. Enfin, l'entretien collectif du bilan a permis aux participantes de discuter de l'efficacité de la stratégie et de décider de la suite des choses pour le deuxième cycle d'accompagnement. Les données permettant de répondre aux deux objectifs du présent article proviennent uniquement des entretiens collectifs et des journaux de bord. Les entretiens collectifs semi-dirigés ont permis aux deux participantes de suggérer certaines modifications au modèle et de collecter des données sur les forces et les éléments à améliorer. Comme souligné précédemment, ces entretiens collectifs ont eu lieu à deux moments, soit : 1) lors des étapes de clarification, de négociation et de discussion, et 2) lors de l'étape du bilan. Les entretiens collectifs duraient en moyenne

deux heures et portaient sur plusieurs autres thèmes qui ne sont pas abordés dans le présent article. Nous avons utilisé deux types de journaux de bord : 1) les journaux de bord des participantes et 2) le journal de bord du chercheur. Le journal de bord de la participante permettait à chacune d'elles, après l'étape de bilan, de consigner des notes sur les forces et les éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement. En ce qui a trait au journal de bord du chercheur, après chaque collecte de données, le chercheur rédigeait systématiquement une entrée qui incluait notamment ses impressions des forces et des éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement mise en place.

Nous avons utilisé des analyses de contenu inductives afin d'analyser les données collectées par l'entremise des deux méthodes (Creswell, 2014). L'analyse de contenu permet une réduction des données collectées grâce à une segmentation, une organisation et une catégorisation de ces dernières. Le rôle des catégories est de répondre graduellement aux objectifs de la recherche en prenant appui sur les données empiriques. Dans l'analyse de contenu inductive, « les catégories sont induites du matériel analysé à partir des regroupements successifs des énoncés selon leur parenté ou leur similitude de sens les uns par rapport aux autres » (L'Écuyer, 1990, p. 65-66). Les propos recueillis lors de tous les entretiens ont fait l'objet d'une transcription intégrale, et les participantes et un étudiant à la maîtrise en sciences de l'activité physique ont également participé à la réalisation d'ententes interjuges afin de s'assurer de la crédibilité des données (Savoie-Zajc, 2001). Pour chacun des deux types d'entretien, ces derniers devaient placer les différents énoncés retenus (environ 40 % du corpus total) dans les catégories induites précédemment par le chercheur à partir des données émergentes. Les ententes réalisées avec chacune des participantes ont obtenu des taux d'accord de 95,7 % et 95,5 %, alors que celles réalisées avec l'étudiant à la maîtrise ont obtenu un taux d'accord de 93,5 %. De plus, la crédibilité des analyses effectuées pour les données provenant des deux types de journaux de bord était assurée grâce à une corroboration avec les participantes (Stringer, 2007), c'est-à-dire que le chercheur vérifiait auprès des participantes si ses interprétations reflétaient bien leur réalité.

Plusieurs moyens ont été mis en place afin de respecter les quatre critères de rigueur méthodologique spécifiques à la RAF (Savoie-Zajc, 2001) : 1) le respect des valeurs et des principes démocratiques (ex. : espace pour s'exprimer librement dans le journal de bord des participantes) ; 2) la faisabilité (ex. : faisabilité et viabilité des stratégies remises en question dans le journal de bord des participantes avant et

après l'étape d'action) ; 3) la cohérence systémique (ex. : triangulation des méthodes, des chercheurs et des données); et 4) l'appropriation (ex. : guide d'animation afin de responsabiliser les participantes lors des entretiens collectifs et de se retirer progressivement).

Résultats

Les résultats présentés dans cette section permettent de répondre aux deux objectifs de cet article, à savoir de décrire : 1) les modifications apportées au modèle intégrateur par les participantes pendant la recherche et 2) les forces et les éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement mise en place.

Modifications apportées au modèle intégrateur pendant la recherche

Un modèle intégrateur en accompagnement professionnel a été proposé afin d'opérationnaliser la démarche d'accompagnement. Nous y avons cependant apporté certaines modifications afin de répondre aux besoins exprimés par les participantes et aux contraintes de leur réalité professionnelle. La figure 5 permet d'illustrer le modèle réellement mis en place dans le cadre de cette recherche.

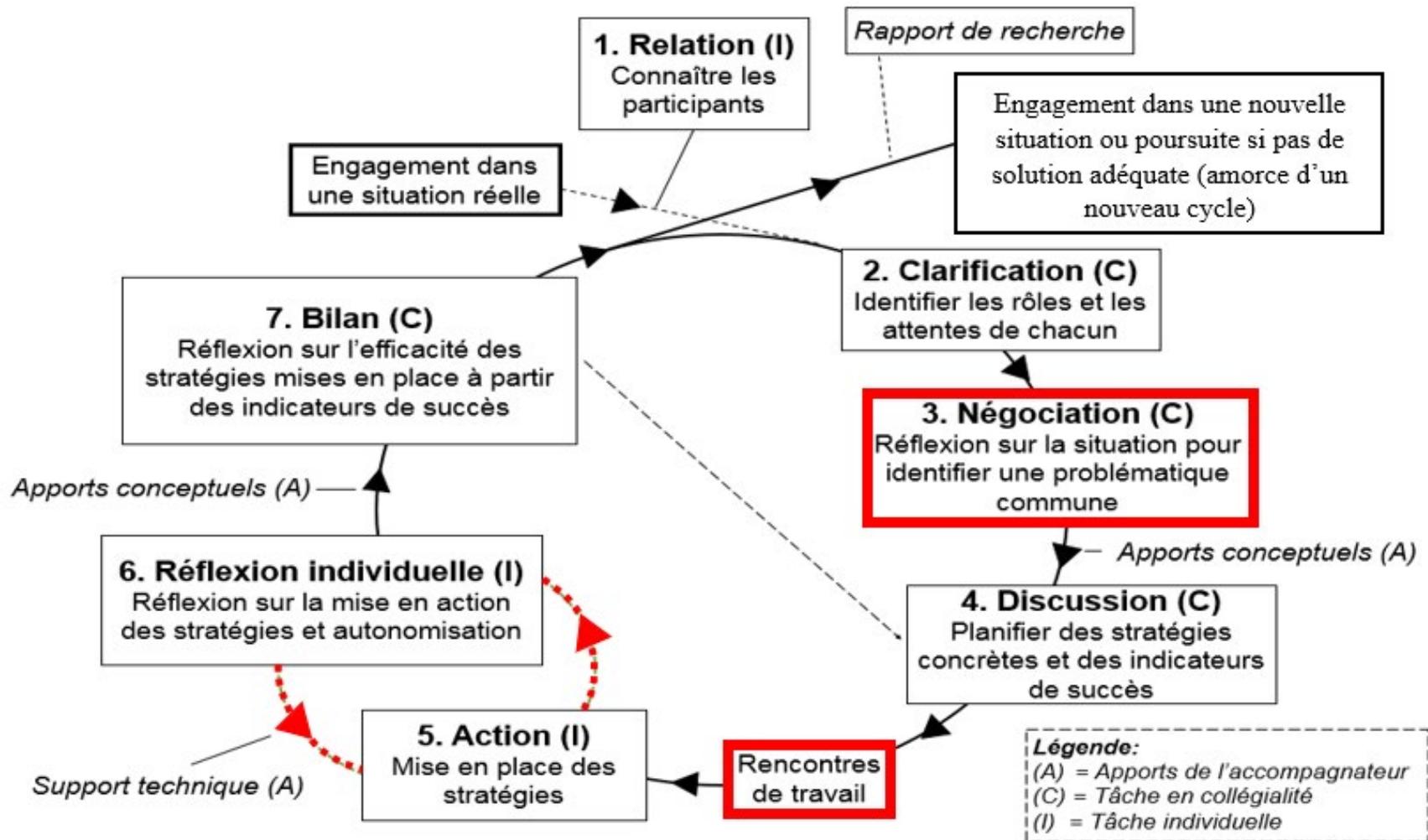


Figure 5. Modèle intégrateur en accompagnement professionnel réellement mis en place

Trois principaux changements sont survenus au cours de la recherche. En premier lieu, lors de l'étape de négociation, les participantes ont décidé de travailler sur une problématique commune et non individuelle, puisqu'elles mentionnent que toutes leurs périodes sont en coenseignement. En second lieu, nous avons ajouté des rencontres de travail entre l'étape de discussion et l'étape d'action afin d'allouer du temps aux participantes pour élaborer leurs stratégies et pour les accompagner dans cette démarche. Lors de ces rencontres de travail, les participantes étaient dégagées de leur tâche d'enseignement afin de construire les différents documents nécessaires à la mise en place des stratégies. En dernier lieu, nous avons rajusté la relation entre les étapes d'action et de réflexion individuelle, puisqu'il s'agissait d'un va-et-vient entre ces deux étapes, afin d'expérimenter plusieurs fois la stratégie mise en place, et non d'un passage unique d'une étape à l'autre.

Forces et éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement

Lors de chacun des bilans, les participantes étaient questionnées sur les forces et les éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement dans laquelle elles étaient engagées. Le tableau 1 permet d'identifier les principales forces de la démarche d'accompagnement mentionnées par les participantes.

Tableau 1. Forces de la démarche d'accompagnement

Forces (F = France, M = Marie)
Offrir un temps de réflexion commun (F+M)
Permettre de profiter des forces de chacune (F+M)
Permettre une meilleure organisation du travail (F+M)
Profiter d'un suivi rigoureux (F)
Permettre de concrétiser des actions en ÉS (F)
Fournir des outils pour devenir autonomes dans la démarche (M)
Créer des outils simples et utiles à long terme (M)

Les deux participantes mentionnent d'abord que la démarche leur offre un temps de réflexion commun : « ... c'est le *fun* parce qu'on a eu le temps de mettre des idées en place [...] la démarche nous permet de prendre une pause de la routine trop rapide afin de réfléchir à ce qu'on fait » (Marie). Elles ajoutent que cette démarche leur a permis de

profiter des forces de chacune : « Si je suis toute seule à essayer de régler un problème, bien ça va aller à une seule vitesse. Si on est deux, ça va mieux, on peut jumeler nos forces » (France). Enfin, les deux participantes ont également identifié que la démarche leur permettait d'avoir une meilleure organisation de leur travail afin de pouvoir cibler une problématique et trouver des solutions :

« On est concentrées sur une seule chose. Quand on a la tête dans quatre dossiers en même temps, ça va quatre fois plus lentement. Quand on est organisées et qu'on travaille sur un dossier à la fois, ça va mieux. Là on s'est assises, c'était une problématique qu'on voulait régler et on a trouvé des solutions ». (Marie)

Certaines forces de la démarche ont également été mentionnées par une seule des deux participantes. France mentionne notamment que la démarche lui a permis de profiter d'un suivi rigoureux de la part du chercheur. Lors du premier bilan, elle dit aussi que cela va permettre de concrétiser des actions en ÉS : « Je trouve que ça va nous permettre d'être plus concrètes dans nos pratiques en éducation à la santé [...] de mettre davantage d'accent sur l'éducation à la santé ». Pour sa part, Marie indique lors du premier bilan qu'elle avait les outils nécessaires pour devenir autonome à l'intérieur de la démarche. Elle apprécie aussi que la démarche leur ait permis de répondre à leurs besoins exprimés en début d'accompagnement en créant des outils simples et utiles à long terme.

Le tableau 2 permet d'identifier les éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement mentionnés par les participantes.

Tableau 2. Éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement

Éléments à améliorer (F = France, M = Marie)
Avoir plus de temps pour mettre les idées en place (F+M)
Travailler sur de plus petits problèmes (F+M)
Cibler des dates de travail fixes dans l'horaire (F+M)
Travailler dans un local neutre, loin de l'école (M)

Le tableau 2 montre que les deux participantes ont identifié trois éléments à améliorer dans la démarche d'accompagnement. Le premier est d'avoir plus de temps pour mettre les idées en place, notamment par l'entremise de libérations supplémentaires

de la tâche d'enseignement : « Je crois que d'avoir plus de libérations aurait été profitable pour l'avancement du projet et pour mettre en place toutes nos idées » (France).

Elles mentionnent également qu'il serait profitable de travailler sur des problèmes plus simples au début afin de s'approprier progressivement la démarche d'accompagnement. Cela leur aurait permis de faire plusieurs cycles sans avoir besoin d'une libération de leur tâche d'enseignement, permettant ainsi de s'approprier davantage la démarche avant de s'attaquer à une problématique plus complexe. Les participantes précisent que dans le cadre de la présente recherche, c'était le choix qui leur semblait le plus judicieux afin de résoudre une problématique majeure en profitant d'un accompagnement et de libérations dans leur tâche d'enseignement. Cependant, elles suggéreraient à un autre milieu sans soutien externe de se concentrer sur des problèmes simples au départ.

Enfin, le troisième élément à améliorer, selon les deux participantes, est de cibler des moments de travail fixes dans l'horaire qui seraient exclusivement dédiés à la démarche de résolution de problème. Cela éviterait de toujours mettre à plus tard les tâches liées à la résolution de problème et favoriserait une pérennité de la démarche après le départ du chercheur. Cette piste de solution stimulait réellement les deux participantes. Chacune a proposé une façon de l'opérationnaliser dans leur contexte, soit pendant les récréations ou en utilisant leur TN¹ :

« Bien... une demi-heure sur un cycle ce n'est pas beaucoup, c'est 30 minutes aux 2 semaines. Si on se dit que telle récréation de tel jour, on s'assoit toutes les deux et on n'a aucun autre sujet que notre résolution de problème. Donc à une récréation fixe, on s'assoit 30 minutes et on détermine à l'avance un sujet problématique pour lequel on trouve des solutions ». (Marie)

« Ça pourrait être fait en plaçant notre TNP à un même endroit par exemple. Exemple le jour 6 au matin on commence les deux seulement à 9 h, bien on met

1 TNP signifie travail de nature personnelle. Dans une semaine régulière de travail de 32 heures, les enseignants ont normalement 27 heures de travail au lieu assigné par la commission scolaire ou la direction d'école et 5 heures pour l'accomplissement de travail de nature personnelle sur leur lieu de travail. Le TNP doit être inscrit dans l'horaire de l'enseignant en début d'année.

notre TNP de 8 h à 8 h 50. On se dit qu'on prend ce temps-là et on le met chaque cycle ». (France)

Pour sa part, Marie identifie également le travail dans un local neutre, loin de l'école, comme un élément à améliorer. Elle croit que cela serait beaucoup plus propice à un travail efficace puisqu'elles sont constamment sollicitées dans leur milieu de travail.

Discussion

Les résultats de notre recherche montrent que la démarche d'accompagnement mise en place comporte plusieurs forces qui sont également mises de l'avant dans d'autres recherches. Premièrement, les participantes mentionnent l'importance des temps de réflexion communs durant la recherche. Les enseignantes dans la recherche de Beaudoin et al. (2018), qui soulignent la richesse du partage entre collègues lors des rencontres collectives, soulèvent également cet élément. Dans la recherche de Massé et al. (2016), la modalité d'accompagnement en groupe est la plus populaire auprès des 42 enseignants accompagnés. Tout comme les enseignantes dans la recherche de Beaudoin et al. (2018), ceux-ci mentionnent la richesse des échanges comme point positif de ce type de modalité d'accompagnement, mais également la force du groupe pour contrer les résistances aux changements, phénomène qui facilite le processus de résolution de problème, les prises de conscience et le changement des pratiques (Massé et al., 2016). Day (1999) ainsi que Granger et Kalubi (2014) mentionnent qu'un des principes importants de l'accompagnement professionnel est d'offrir aux enseignants un temps de réflexion. Dans la présente recherche, l'étape de bilan prévoit des temps de réflexion communs, mais les étapes de négociation et de discussion en prévoient également. Les résultats obtenus montrent que les deux participantes de notre recherche ont apprécié ces temps de réflexion.

Plusieurs chercheurs (Armour et al., 2012 ; Bissonnette et Richard, 2010 ; Darling-Hammond et Richardson, 2009 ; Day, 1999 ; Guskey, 2003) soulignent l'importance de miser sur des activités collaboratives à l'intérieur du dispositif d'accompagnement pour profiter des forces de chacun, ce que les participantes de notre recherche ont particulièrement apprécié. Elles ont également mentionné avoir aimé profiter d'un suivi rigoureux qui leur permettait d'avoir une meilleure organisation de

leur travail lors des rencontres collectives. Nos résultats donnent à penser qu'il faut non seulement donner l'opportunité aux enseignants de réfléchir ensemble et de collaborer, mais aussi prévoir une certaine forme de suivi et de soutien pour les accompagner lors de ces moments qui peuvent parfois être déstabilisants (Bissonnette et Richard, 2010 ; Guskey, 2003 ; Joyce et Showers, 2002 ; Wei et al., 2009).

Enfin, le dernier élément positif de la démarche d'accompagnement soulevé par les deux participantes renvoie à leur appréciation de l'utilisation d'actions concrètes, particulièrement la création d'un outil d'évaluation simple et utile. Dans sa recherche, Plouffe (2015) identifie également que l'accompagnement doit se traduire par des gains tangibles et applicables à la réalité professionnelle des participants, et ce, dans le plus court délai possible. Guskey (2003) mentionne aussi ce principe important de tout dispositif de développement professionnel, soit d'offrir du contenu concret qui a du sens pour le participant. L'accompagnateur doit également offrir la possibilité aux participants d'expérimenter dans leur milieu (Armour et al., 2012 ; Bissonnette et Richard, 2010 ; Darling-Hammond et Richardson, 2009 ; Joyce et Showers, 2002) pour éviter que les contenus et les apprentissages ne soient que théoriques et aient peu de liens avec leur pratique quotidienne (Armour et Yelling, 2007).

Les éléments à améliorer de la démarche d'accompagnement de cette recherche permettent d'enrichir la littérature scientifique. Le premier élément est le travail sur des problèmes plus simples au départ afin de s'appropriier plus rapidement la démarche de résolution de problème, pour ensuite s'intéresser à des problèmes plus complexes. Comme le soulignent Bissonnette et Richard (2010), il faut respecter la théorie des petits pas en se concentrant sur une problématique à la fois. Ce principe n'a pas tout à fait été respecté dans cette recherche puisque les participantes semblaient emballées, en début d'accompagnement, par la problématique retenue qui était complexe. Ce n'est qu'à la fin qu'elles ont mentionné qu'un départ plus progressif leur aurait peut-être permis de s'approprier davantage la démarche de résolution de problème en complétant plusieurs cycles rapidement au lieu de deux longs cycles. Il est donc important pour un accompagnateur d'instaurer un espace de résistance (Boucenna, 2012) lors de l'étape de négociation du premier cycle afin d'interroger les participantes sur la faisabilité de leurs choix.

Le deuxième élément à améliorer est d'aller au-delà des libérations de la tâche d'enseignement afin de diminuer les impacts du manque de temps identifié par les

participantes. En effet, offrir des libérations aux participants dans une RAF apparaît comme une condition essentielle afin de favoriser l'engagement de ces derniers et de le maintenir durant la recherche (Desrosiers et al., 1999 ; Plouffe, 2015). Dans la recherche de Plouffe (2015), les participants mentionnent notamment que les libérations sont importantes afin d'investir le temps nécessaire à leur engagement dans les tâches liées à la démarche de résolution de problème. Tout comme les participantes de notre recherche, les enseignants dans la recherche de Plouffe (2015) ont mentionné que les libérations permettaient d'avoir un moment de travail collaboratif efficace, ce qu'ils ont peine à retrouver dans leur quotidien. En revanche, en plus de nécessiter l'apport de ressources financières considérables, les libérations ne pourront plus être offertes aux enseignantes après le départ du chercheur. C'est pourquoi la piste de solution proposée par les deux participantes de la présente recherche est importante, c'est-à-dire de cibler des moments de travail fixes dans l'horaire qui seraient exclusivement dédiés à la démarche de résolution de problème. Dans le cadre de cette recherche, cette piste de solution a été proposée à la fin du 2^e cycle afin d'assurer la pérennité de la démarche de résolution de problème mise en place. Cependant, les futures démarches d'accompagnement gagneraient à cibler ces moments dans l'horaire régulier des participants dès le début du processus afin que le travail collaboratif sur la résolution de problème devienne une habitude qui persiste à la fin de l'accompagnement (ex. : toujours la première période du jour 7, ce qui donne une heure à chaque deux semaines).

Enfin, le troisième élément à améliorer dans la démarche d'accompagnement s'avère plutôt une piste de réflexion. Il s'agirait de prévoir, dans la démarche, un soutien actif au niveau émotionnel (Boutinet et al., 2009 ; Plouffe, 2015). En effet, au cours de la recherche, les participantes ont décidé d'augmenter le délai entre les rencontres formelles pour ne pas se sentir surchargées. Cependant, France mentionnait lors du bilan final qu'elle aurait souhaité voir plus souvent le chercheur durant l'accompagnement. Ce qu'on peut dégager de cette situation, c'est que la participante, sans nécessairement ressentir le besoin de travailler de façon concrète sur les stratégies à développer, aurait souhaité un soutien peut-être plus informel de la part du chercheur. Dans sa recherche, Plouffe (2015) mentionne que le soutien émotionnel permet de garder contact avec le participant et qu'il s'agit d'une condition favorable afin de soutenir l'engagement de celui-ci. Cette prise de contact peut être formelle, mais elle peut également être informelle et prendre la forme de visites entre les rencontres, d'appels téléphoniques ou

d'envois de courriels (Plouffe, 2015). Au-delà de la prise de contact avec le participant, il est essentiel que l'accompagnateur reconnaisse les émotions vécues par ce dernier pour être en mesure d'intervenir de façon adéquate (Bourassa et al., 2007). Pour s'assurer de maintenir l'engagement de tous ses participants, un accompagnateur devrait donc rester attentif aux signes parfois discrets qui indiqueraient qu'un participant a besoin d'un soutien au niveau émotionnel. Ce type de soutien pourrait également être planifié en début de recherche avec les participants en modifiant le modèle proposé pour y intégrer des discussions téléphoniques ou via le web (ex. : skype) à des moments précis durant la démarche d'accompagnement.

Conclusion

La présente recherche a permis d'expérimenter un modèle intégrateur en accompagnement professionnel en collaboration avec deux enseignantes d'ÉPS. L'expérimentation de ce modèle en milieu scolaire pendant une année complète a mis au jour deux principaux constats. Le premier constat est qu'un tel dispositif de développement professionnel présente plusieurs forces selon les participantes. Elles ont apprécié les espaces de réflexion communs pour réfléchir à leurs pratiques et à des pistes de solution concrètes, ce qu'elles ne peuvent faire dans leur quotidien puisqu'elles doivent constamment régler d'autres problèmes plus « urgents ». L'accompagnement professionnel a aussi permis d'améliorer l'organisation du travail des participantes et les a amenées à profiter des forces de chacune.

Le deuxième constat de cette recherche est que la mise en place d'une démarche d'accompagnement professionnel nécessite un investissement important de temps pour les participantes et pour le chercheur. En effet, l'engagement des participantes dans la recherche et le développement des stratégies planifiées sont grandement tributaires des libérations accordées dans leur tâche d'enseignement. En regard du temps requis pour mettre en place un accompagnement auprès de deux enseignantes d'ÉPS, est-ce réaliste de croire que ce type de dispositif de développement professionnel peut être viable à plus grande échelle ? La réponse est non. Une piste de solution serait d'intégrer cette démarche de résolution de problème dans certaines activités pédagogiques du cursus de formation initiale d'étudiants en ÉPS pour que ceux-ci la testent et l'adaptent selon

leurs besoins afin de se l'approprier. Une autre piste de solution réside dans la formation d'agents multiplicateurs. Par exemple, les deux participantes de notre recherche pourraient, après une formation sur les rôles et les responsabilités d'une accompagnatrice, assumer ce rôle auprès d'autres équipes-écoles puisqu'elles connaissent chacune des étapes de la démarche de résolution de problème. Ensuite, des membres de chacune de ces équipes-écoles pourraient à leur tour accompagner d'autres équipes-écoles pour former davantage d'agents multiplicateurs. De futures recherches pourraient permettre de décrire l'opérationnalisation et l'efficacité d'une telle initiative en portant un regard tant sur les accompagnateurs que sur les équipes accompagnées, mais également sur les rôles possibles des conseillers pédagogiques dans cette démarche. Si l'on veut optimiser les pratiques enseignantes, la question est surtout de savoir comment répondre aux défis liés à la mise en œuvre d'un tel dispositif de développement professionnel et non de savoir pourquoi le faire.

Références

- Alfrey, L., Webb, L. et Cale, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise: A figurational analysis. *European Physical Education Review*, 18(3), 361–378. <http://doi.org/10.1177/1356336X12450797>
- Annerstedt, C. et Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97–115. <http://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- Armour, K. M. et Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177–200. <http://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- Armour, K., Makopoulou, K. et Chambers, F. (2012). Progression in physical education teachers' career-long professional learning: Conceptual and practical concerns. *European Physical Education Review*, 18(1), 62–77. <http://doi.org/10.1177/1356336X11430651>
- Arpin, L. et Capra, L. (2007). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière Éducation.
- Beaudoin, S., Turcotte, S., Berrigan, F., Gignac, C. et Bernier, P.-M. (2018). Dispositif d'accompagnement professionnel pour optimiser la mise en œuvre d'une période d'activité physique quotidienne en milieu scolaire. *STAPS*, 2(120), 63–81. <https://doi.org/10.3917/sta.120.0063>
- Bezeau, D. (2019). *L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke, Québec.
- Biémar, C. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 17–34). De Boeck.

- Biémar, C. et Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 35–56). De Boeck.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), 34–36. https://aqep.org/wp-content/uploads/2010/06/VLP_Vol23No3.pdf
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 77–90). De Boeck.
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. Dans B. Bourassa, M. Boudjaoui et I. Skakni (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites* (p. 1–46). Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P., Bourdoncle, R. et Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien de Jean-Pierre Boutinet sur l'accompagnement dans la formation. *Recherche et formation*, (62), 109–124. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.437>
- Chong, M., McCuaig, L et Rossi, T. (2018). Primary physical education specialists and their perceived role in the explicit/implicit delivery of health education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9(2), 189–204. <http://doi.org/10.1080/25742981.2018.1452163>
- Collier, D. (2011). Increasing the value of physical education: The role of assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38–41. <http://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598656>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. et Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–55.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. et Godbout, P. (1999). La recherche collaborative : impact passager ou durable ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 231–256. <http://doi.org/10.7202/1017006ar>
- DinanThompson, M. et Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485–503. <http://doi.org/10.1177/1356336X15584087>
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (4e éd., p. 505–540). Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 531–570). Presses de l'Université du Québec.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Presses universitaires de Namur.
- Dozot, C. (2012). Pratiques d'accompagnement individualisé dans le cadre d'un dispositif d'aide aux étudiants de l'enseignement supérieur en réorientation. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 59–78). De Boeck.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Frauenknecht, M. (2003). *The need for effective professional of school-based health educators* (ED482701). ERIC Digest. <https://www.ericdigests.org/2004-4/health.htm>
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses de l'Université du Québec.
- Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26–38. <http://doi.org/10.7202/1026392ar>

- Gray, S., MacIsaac, S. et Jess, M. (2015). Teaching 'health' in physical education in a 'healthy' way. *Retos*, (28), 165–172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5146468.pdf>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 183–211). ERPI.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2003, 21–25 avril). *The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists* (ED478380) [Communication]. 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *PDK International*, 90(7), 495–500. <http://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. et De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321–338. <http://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hay, P. et Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405. <http://doi.org/10.1177/1356336X09364294>
- Hemphill, M. A., Templin, T. J. et Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398–419. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.761966>
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193–211. <http://doi.org/10.1080/1354060950010204>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2012). *Évaluation d'un modèle de développement professionnel visant à renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'approche*

- École en santé*. http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1598_EvalModeleDevProfRenforCapAbsorpEcolesApproEcoleSante.pdf
- Jourdan, D. (2005). Éducation à la santé à l'école : le temps de l'action. *Santé publique*, 17(4), 649–652. <https://doi.org/10.3917/spub.054.0649>
- Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3e éd.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Turcotte, S. (2008). *Résistance au changement : causes, manifestations, solutions*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1520852066_07_sit_resistance_changement_oct8.pdf
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.
- López-Pastor, V.-M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. et Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Makopoulou, K. et Armour K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 417–433. <http://doi.org/10.1080/17408989.2010.548060>
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4–38. <http://doi.org/10.7202/1036892ar>
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2e éd.). SAGE Publications.
- Michaud, V. (2002). *L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire Enseignement primaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Montandon, C. et Verdure, V. (2015). Impact d'une recherche-action-formation sur une équipe pédagogique : conditions d'une évolution vers une posture réflexive des enseignants. Regards croisés entre praticien et chercheur. Dans C. Montandon (dir.), *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive : Enjeux épistémologiques et dispositifs de recherche action formation* (p. 149–182). L'Harmattan.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156–165. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/96>
- Mougenot, L. (2016). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps*, 1(111), 29–41. <https://doi.org/10.3917/sta.111.0029>
- Ní Chróinín, D. et Cosgrave, C. (2012). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233. <http://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Patton, K. et Parker, M. (2014). Moving from 'things to do on Monday' to student learning: Physical education professional development facilitators' views of success. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 60–75. <http://doi.org/10.1080/17408989.2012.726980>
- Plouffe, G. (2015). *Recherche-action-formation proposant un parcours professionnalisant relatif aux compétences des acteurs scolaires en éducation à la santé* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke, Québec.
- Puhse, U. et Gerber, W. (2005). *International comparison of physical education*. Meyer & Meyer Sport.

- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15–49). Presses de l'Université Laval.
- Stringer, E. (2007). *Action research* (3e éd.). SAGE Publications.
- Stylianou, M., Hodges Kulinna, P. et Naiman, T. (2016). '... because there's nobody who can just sit that long' : Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390–408. <https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>
- Summerfield, L.-M. (2001). *Preparing classroom teachers for developing health instruction*. <http://www.ericdigests.org/2002-3/health.htm>
- Thorburn, M. (2007). Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 163–184. <http://doi.org/10.1080/17408980701282076>
- Turcotte, S. (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Turcotte, S. (2010). Problématisation : l'éducation à la santé et l'éducation physique. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 25–48). Presses de l'Université du Québec.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M. et Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79–96. <https://doi.org/10.7202/1008913ar>
- Vamos, S. et Zhou, M. (2009). Using focus group research to assess health education needs of pre-service and in-service teachers. *American Journal of Health Education*, 40(4), 196–206. <https://doi.org/10.1080/19325037.2009.10599094>
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S., Worley, B., Quek, C. et Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297–312. <https://doi.org/10.1177/0016986208321809>

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>