



## **L'engagement des participants et le double rôle de chercheur-accompagnateur dans le cadre d'une recherche-action-formation en éducation physique et à la santé**

**David Bezeau**

Université de Sherbrooke  
Sherbrooke  
CANADA

**Sylvain Turcotte**

Université de Sherbrooke  
Sherbrooke  
CANADA

**Sylvie Beaudoin**

Université de Sherbrooke  
Sherbrooke  
CANADA

**Johanne Grenier**

Université du Québec à Montréal  
Montréal  
CANADA

**Johanne Tremblay**

Université du Québec à Chicoutimi  
Chicoutimi  
CANADA

### **Biographies des auteurs**

**David Bezeau** est professeur adjoint à l'université de Sherbrooke.

**Sylvain Turcotte** est professeur titulaire à l'université de Sherbrooke.

**Sylvie Beaudoin** est professeur titulaire à l'université de Sherbrooke.

**Johanne Grenier** est professeur titulaire à l'université du Québec à Montréal.

**Johanne Tremblay** est étudiante au doctorat à l'université du Québec à Chicoutimi.

## Résumé

La présente recherche-action-formation exploratoire vise à identifier et définir : 1) les éléments favorisant l'engagement de deux enseignantes d'éducation physique et à la santé dans une démarche d'accompagnement visant à optimiser leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé selon le modèle intégrateur en accompagnement de Bezeau et al. (2020) et 2) les caractéristiques du double rôle de chercheur-accompagnateur dans le déploiement de cette démarche. Les données issues d'un entretien collectif et des journaux de bord des participantes et du chercheur suggèrent que l'engagement des participantes est favorisé par : 1) des libérations de tâches ; 2) de réelles retombées sur les pratiques ainsi que sur les élèves et 3) le soutien d'une personne externe. Deux enjeux du double rôle de chercheur-accompagnateur sont également identifiés, soit d'arrimer les objectifs de recherche aux cibles privilégiées par les enseignantes et d'adopter une posture active-tierce afin de garder un équilibre dans son niveau d'implication.

**Mots-clés:** Engagement; accompagnement; éducation physique et à la santé; recherche-action-formation; enjeux.

## Abstract

This exploratory action-research aims to identify and define: 1) the factors facilitating the engagement of two physical education and health teachers in a support process aimed at optimizing their assessment practices in health education according to the integrative model of Bezeau et al. (2020) and 2) the characteristics of the researcher-supporter dual role in the implementation of this approach. Data from a group interview and the participants' and researcher's research logs suggest that the engagement of the participants is facilitated by: 1) task releases; 2) real impacts on practices as well as on pupils; and 3) the support of an external person. Two challenges of the researcher-supporter dual role are also identified, namely aligning research objectives with the targets favored by teachers and adopting an active-third posture to maintain a balance in one's level of involvement.

**Keywords:** Engagement, support; physical education and health; action-research; challenges.

## Introduction

L'école est un environnement unique pour promouvoir un mode de vie sain et actif puisque les jeunes y sont présents sur une longue période et qu'ils proviennent de tous les types de milieux (Chong et al., 2018; Mong et Standal, 2019; Vamos et Zhou, 2009). L'enseignant d'éducation physique, par son expertise dans le domaine de la santé et du bien-être, et du fait des particularités des programmes, est plus particulièrement sollicité pour mettre en place des interventions visant à améliorer les habitudes de vie des élèves (Parker et al., 2018). La contribution potentielle de l'éducation physique à l'ES s'impose d'ailleurs dans plusieurs pays occidentaux (Gray et al., 2015). Au Québec, l'enseignement de l'ES en éducation physique et à la santé (EPS) se fait à partir de l'une des trois compétences disciplinaires, à savoir la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif ». Celle-ci vise à former les élèves à prendre des décisions éclairées pour leur bien-être physique, mental et social en explorant divers aspects de leur santé, tels que l'alimentation, l'activité physique régulière, la gestion du stress et la prévention des comportements à risque, entre autres. Les enseignants d'EPS sont alors responsables de l'enseignement des objets de savoir spécifiques à l'ES aux élèves, mais également d'évaluer si ces derniers sont en mesure de mettre en place une démarche qui favorise l'adoption d'un mode de vie sain et actif selon les objectifs poursuivis (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Les enseignants d'EPS vivent cependant des difficultés liées à l'évaluation de la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif » (Bezeau et al., 2015, Turcotte et al., 2011), notamment celle d'évaluer le développement d'une compétence qui se déploie essentiellement à l'extérieur des murs de l'école (Beaudoin et al., 2016). Bezeau et al. (2023) identifient également le manque de faisabilité de l'évaluation en ES comme difficulté, mais ajoutent le manque de formation, le manque de ressources spécifiques et le manque de temps comme principales difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS. Il est pourtant crucial que les enseignants d'EPS adoptent des stratégies et des outils pour rendre l'évaluation des apprentissages significative pour les élèves puisque 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), augmentant ainsi les probabilités qu'ils adoptent un mode de vie sain et actif durant leur parcours scolaire, mais surtout qu'ils deviennent de jeunes adultes responsables en matière de santé et de bien-être (Pulimeno et al., 2020). Pour ce faire, les études précédentes menées en EPS (Beaudoin et al., 2018) et dans d'autres disciplines (Massé et al., 2016) suggèrent que l'accompagnement est un dispositif de développement professionnel qui permet de soutenir efficacement les personnes enseignantes dans l'optimisation de leurs pratiques. Le développement professionnel, en tant que processus global d'amélioration des compétences et de croissance professionnelle, englobe la formation continue et l'accompagnement comme des dispositifs clés qui offrent respectivement des opportunités structurées d'apprentissage et un soutien personnalisé pour favoriser l'évolution et l'autonomie professionnelles (Hager Moore, 2009).

La présente étude utilise une démarche d'accompagnement puisqu'une telle démarche permet de respecter et d'intégrer plusieurs principes d'un développement professionnel efficace identifiés dans la littérature scientifique (Armour et al., 2012; Guskey, 2003; Guskey et Yoon, 2009; Makopoulou et Armour, 2011; Morales, 2016; Patton et Parker, 2014; Wei et al., 2009), à savoir : 1) considérer les valeurs, besoins et

attentes des enseignants; 2) offrir du contenu concret, lié à la classe; 3) donner la possibilité aux enseignants d'expérimenter en milieu pratique; 4) miser sur des activités collaboratives; 5) prévoir un suivi et un soutien; 6) s'étaler dans le temps et 7) favoriser l'autonomisation des enseignants. Dans un dispositif d'accompagnement, l'optimisation des pratiques nécessite en premier lieu que les personnes accompagnées soient pleinement engagées (Plouffe, 2015). Très peu d'études permettent toutefois de connaître les éléments favorisant l'engagement des praticiens dans une démarche d'accompagnement. Deux études identifient comme essentiel le fait de libérer les personnes accompagnées de leurs tâches quotidiennes afin de favoriser leur engagement et de le maintenir durant la recherche (Desrosiers et al., 1999; Plouffe, 2015). Les résultats obtenus dans les études de Desrosiers et al. (1999), Montandon et Verdure (2015) et Plouffe (2015) montrent également l'importance d'avoir le soutien d'une personne externe pour appuyer les participants dans leur démarche. Desrosiers et al. (1999) et Plouffe (2015) suggèrent que l'engagement des participants serait favorisé par un accompagnement qui répond à leurs attentes et qui est basé sur leurs besoins et leurs intérêts. Dans leur étude, Hemphill et al., (2015) ajoutent l'importance pour les participants de voir « *the fruit of their labor through its impact on students* » (p. 414), ce qui influence leur niveau engagement. En effet, les enseignants 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, notamment sur l'apprentissage des élèves (Guskey, 2003; 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 est tributaire des croyances qu'ils ont quant aux retombées positives que cette démarche pourrait avoir sur leurs élèves (Beaudoin et al., 2018). L'accompagnement doit alors se traduire par des gains tangibles et applicables dans le contexte de travail des personnes accompagnées (Guskey, 2003 ; Plouffe, 2015).

L'accompagnateur qui s'engage dans une démarche d'accompagnement doit non seulement maintenir l'engagement des participants, mais également assurer la pertinence scientifique de l'étude. Dans cette étude, le rôle d'accompagnateur a été assumé par le chercheur principal du projet. Selon Lulubre (2013), il peut être difficile d'assumer adéquatement ce double rôle de chercheur-accompagnateur. Peu importe la posture épistémologique adoptée par le chercheur, il doit assumer ce double rôle lors de la mise en œuvre d'une démarche d'accompagnement (Guay et Prud'Homme, 2011; Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Jorro, 2009; Trondsen et Saudaunet, 2009). Deux principaux enjeux sont identifiés au regard de ce rôle, soit : 1) d'arrimer les objectifs de la recherche et les intérêts des participants (Trondsen et Saudaunet, 2009) et 2) de ne pas devenir trop impliqué afin de ne pas influencer l'atteinte des objectifs de recherche (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012). Jorro (2009) ajoute que c'est l'équilibre dans l'intervention du chercheur qui est difficile à atteindre puisqu'il doit être ni trop présent, ni trop distant, ce qui complexifie le double rôle que doit assumer le chercheur-accompagnateur. Outre ces considérations, Cumyn et al. (2018) et Probst (2016) soulignent que ce double rôle contribue à améliorer la qualité, la pertinence et l'applicabilité des résultats de la recherche tout en renforçant les relations avec les participants. Par conséquent, il serait essentiel de mieux comprendre les caractéristiques de ce double rôle dans un processus d'accompagnement afin d'orienter les futures recherches de ce type.

Le but de cet article tente de répondre aux deux questions de recherche suivantes: 1) quels sont les éléments qui favorisent l'engagement des personnes participantes dans une

démarche d'accompagnement ? et 2) quelles sont les caractéristiques du double rôle de chercheur-accompagnateur dans cette démarche? D'un point de vue social, les études citées précédemment montrent une nécessité dans les milieux de pratique d'optimiser les pratiques évaluatives en EPS, plus particulièrement en ES afin de soutenir le développement de la compétence des élèves à adopter un mode de vie sain et actif durant leur parcours scolaire, mais surtout pour en faire des citoyens responsables en matière de santé et de bien-être. Les enseignants d'EPS mentionnent également que leurs besoins actuels à cet égard ne sont pas répondus. D'un point de vue scientifique, bien que de nombreuses recherches aient été menées sur le développement professionnel, à notre connaissance, seules les études de Desrosiers et al. (1999), et plus récemment celles de Plouffe (2015), ont examiné spécifiquement les résultats liés à la composante « formation » de l'accompagnement professionnel. C'est pourquoi l'approche adoptée dans cet article est novatrice, car au lieu de présenter les résultats de l'étude issus du volet « recherche » (ex. : décrire les pratiques évaluatives des personnes participantes) ou du volet « action » (ex. : décrire la mise en place des stratégies planifiées), ce sont les résultats du volet « formation » qui sont communiqués afin de renforcer et de compléter les données limitées actuellement disponibles dans la communauté scientifique.

### **Cadre conceptuel**

Deux concepts mobilisés dans les questions de cette recherche nécessitent d'être mieux définis : l'engagement et l'accompagnement. Le concept « d'engagement » a été défini Kemp (1973, p. 17) à partir de différents types de prépositions :

Le substantif engagement se construit avec différentes prépositions : on s'engage à faire quelque chose (on le décide, on le promet); on s'engage dans quelque chose (on s'embarque dans une affaire, une direction, etc.); on s'engage pour une personne ou une cause (on lutte pour eux); enfin, on s'engage sur quelque chose (on se met à discuter un sujet).

L'engagement tel qu'observé dans la présente étude concerne trois de ces quatre prépositions, soit l'engagement : 1) à faire quelque chose (ex. : développer un outil d'évaluation) ; 2) dans quelque chose (ex. : participer activement lors des rencontres) et, dans une moindre mesure, 3) sur quelque chose (ex. : discuter des problématiques, indicateurs et stratégies liés à l'évaluation en ES).

Pour sa part, le concept « d'accompagnement » est défini comme une démarche professionnalisante personnalisée qui 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 (Biémar et Castin, 2012; Colognesi et al., 2018; Lefevre et al., 2009; Mattei-Mieusset et Brau-Antony, 2016; Paul, 2020; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Cette dynamique de transformation s'appuie sur la capacité réflexive et l'engagement volontaire de la personne accompagnée. Il s'agit d'un processus flexible qui se caractérise par une position active et réactive des deux partenaires qui s'associent au sein d'une relation de coopération pour construire ensemble une solution au problème identifié par la personne accompagnée (Biémar et Castin, 2012 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Le rôle de la personne accompagnée est principalement de : 1) partager ses expériences, ses perspectives et ses connaissances avec le chercheur-accompagnateur ; 2) participer activement à la réflexion et à l'analyse des données et 3) exprimer ses besoins et ses attentes par rapport au processus d'accompagnement (van Manen, 2018). Pour sa part, un bon

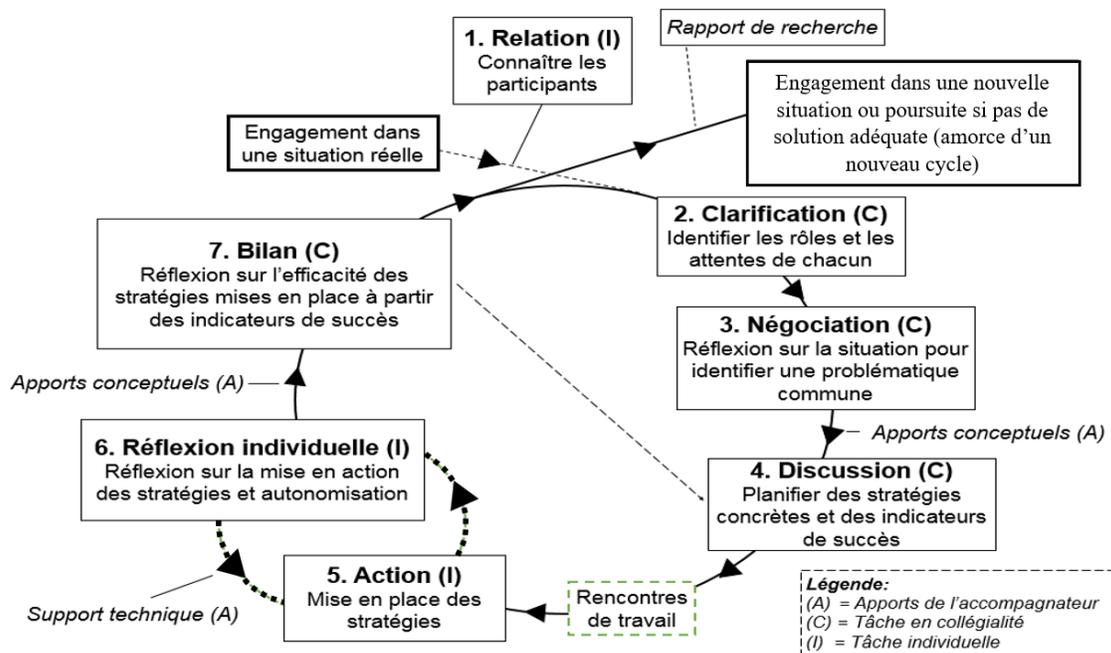
chercheur-accompagnateur doit être conscient de son influence sur le processus de recherche et s'efforcer d'assurer la validité de la collecte de données (Bahrami et al., 2016), ce qui nécessite des considérations éthiques solides au regard de la relation de pouvoir entre le chercheur et les participants (Brinkmann, 2007).

L'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement professionnel s'est faite à partir d'un modèle intégrateur (Bezeau et al., 2020). Ce modèle a été développé en s'inspirant de plusieurs modèles de recherche-action et permet d'opérationnaliser concrètement une démarche d'accompagnement par l'entremise d'un ou de plusieurs cycles de résolution de problème. La figure 1 montre que le modèle débute avec l'étape de relation qui est menée uniquement lors du premier cycle. Le chercheur-accompagnateur doit alors s'entretenir individuellement avec chacun des participants afin de connaître leur représentation du sujet abordé, clarifier leurs besoins individuels, s'assurer de leur engagement volontaire dans la démarche, valoriser les réussites et l'expertise de chacune et connaître leurs pratiques actuelles en regard du sujet abordé.

Par la suite, la démarche d'accompagnement se déploie à travers six autres étapes : la deuxième étape est la clarification, où les attentes et le rôle de chacune sont identifiés; la troisième étape est la négociation, où les participants identifient un problème commun; la quatrième étape est la discussion, où des stratégies concrètes et des indicateurs de succès liés à ces stratégies sont planifiés; la cinquième étape est l'action, où les stratégies planifiées sont mises en place; la sixième étape est la réflexion individuelle, où l'autonomisation des participants est favorisée grâce à une analyse réflexive sur la mise en place des stratégies et la septième étape est le bilan, où l'efficacité des stratégies mises en place est analysée de façon collective à partir des

**Figure 1**

*Modèle intégrateur en accompagnement (Bezeau et al., 2020)*



indicateurs de succès. Si les participants considèrent avoir résolu leur problème, elles peuvent s'engager dans la résolution d'un nouveau alors que si elles considèrent ne pas l'avoir résolu, elles peuvent continuer à travailler sur celui-ci et planifier de nouvelles stratégies. Des rencontres de travail peuvent être ajoutées afin de développer les stratégies planifiées.

### **Objectifs de recherche**

À la suite de l'expérimentation du modèle dans le cadre d'un projet doctoral, les objectifs du présent article sont d'identifier et de définir : 1) les éléments favorisant l'engagement des personnes participantes dans la démarche d'accompagnement selon le modèle intégrateur en accompagnement de Bezeau et al. (2020) et 2) les caractéristiques du double rôle de chercheur-accompagnateur dans le déploiement de celle-ci.

### **Méthodologie**

Pour s'assurer de répondre à ces objectifs, notre démarche méthodologique repose sur une approche qualitative interprétative. Plus particulièrement, il est question d'une recherche-action-formation exploratoire qui contribue au questionnement des pratiques et amène les personnes participantes à effectuer une transformation de celles-ci (Savoie-Zajc, 2001). Cette section permet de préciser les caractéristiques des participantes ainsi que la démarche de collecte et d'analyse des données.

### **Participantes**

Cette étude repose sur la collaboration d'un chercheur avec deux enseignantes d'EPS du primaire travaillant dans une même école et souhaitant optimiser leurs pratiques évaluatives en ES. Leur école compte un peu plus de 300 élèves, se situe en milieu urbain et possède un indice de milieu socio-économique de 3 sur 10 (1 étant un milieu très aisé et 10 un milieu très défavorisé). Au moment de la collecte des données, France<sup>1</sup> avait 38 ans et possédait 14 années d'expérience en enseignement en EPS, dont 11 au primaire. Marie<sup>1</sup> avait 36 ans et possédait 8 années d'expérience en enseignement en EPS au primaire. Ces deux participantes ont été recrutées à l'aide d'une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2022). Elle fait appel au jugement du chercheur puisque ce dernier sélectionne volontairement les participants. À l'opposé de sa faible représentativité, la technique d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée de la vie sociale, ce qui fournit des résultats justifiant ce type d'échantillonnage dans une recherche-action-formation. France et Marie étaient alors volontaires pour participer à l'étude et ont rempli un formulaire de consentement avant le début de la recherche. La réalisation de cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de notre institution universitaire (CER-ESS\_2016\_52).

La forme de collaboration retenue dans le cadre de cette étude en est une où le chercheur dirigeait le volet recherche et travaillait avec deux participantes qui analysaient leur action professionnelle (Dolbec et Prud'Homme, 2009). Dans sa posture épistémologique de chercheur, il devait adopter une posture objective axée sur la rigueur méthodologique. Dans sa posture d'accompagnateur, il devait guider et soutenir les

---

<sup>1</sup> Tous les noms utilisés sont fictifs.

participantes dans leurs réflexions et dans l'optimisation de leurs pratiques. Pour bien appliquer ces deux postures, le chercheur adoptait la position « active-tierce ». La position active-tierce de DeLavergne (2007) est une approche méthodologique qui vise à combiner l'implication active du chercheur sur le terrain avec une distance réflexive critique. Cette position se situe entre une implication totale (position active de l'accompagnateur – soutien dans les réflexions) et une observation distante (position tierce du chercheur – posture objective). Dans cette approche, le chercheur adopte une posture participative en étant directement impliqué dans le contexte de recherche, tout en maintenant une réflexion critique sur son propre rôle, ses biais potentiels et l'impact de sa présence sur les données recueillies. Cette position permet au chercheur de bénéficier à la fois de l'immersion dans le terrain pour une compréhension approfondie des phénomènes étudiés et de la distance nécessaire pour analyser de manière objective les données recueillies (DeLavergne, 2007).

### **Démarche de collecte des données**

Deux cycles d'accompagnement ont été réalisés et répartis sur deux années scolaires. Le premier cycle s'est déroulé du mois de janvier au mois de juillet. Les sept étapes du modèle intégrateur en accompagnement (Bezeau et al., 2020) ont alors été opérationnalisées de la façon suivante : 1) un entretien individuel de 30 minutes avec chacune des participantes pour l'étape de relation, 2-3-4) un entretien collectif de trois heures pour jumeler les étapes de clarification, de négociation et de discussion, suivi de deux rencontres de travail pour développer les stratégies planifiées, 5-6) quatre séances d'évaluation en éducation à la santé observées pour chacune des participantes dans l'étape d'action, précédées de la complétion systématique de leur journal de bord et suivies de leur réflexion individuelle de 10 minutes, 7) un entretien collectif d'une heure pour faire le bilan final. Tout au long du cycle, les participantes et le chercheur devaient également répondre à leur journal de bord après chacune des étapes du modèle. Le déroulement du deuxième cycle, mené de septembre à décembre de la deuxième année scolaire, correspondait en tout point à celui du premier, à l'exception de l'absence de l'étape de relation. Parmi l'ensemble de cette démarche, les données pertinentes pour répondre aux deux objectifs de cet article ont été extraites de l'entretien collectif réalisé lors du bilan final (cycle 2), ainsi que des journaux de bord des participantes et du chercheur. Les détails concernant ces méthodes sont présentés ci-dessous.

L'entretien collectif permet de mieux comprendre un problème, une idée ou un programme mis en place (Fortin et Gagnon, 2022). Dans l'entretien collectif du bilan final, qui regroupait le chercheur principal et les deux participantes, l'objectif était justement de recueillir leurs idées sur la mise en place de leurs stratégies évaluatives en éducation à la santé, mais également de mieux comprendre les éléments ayant favorisé leur engagement dans la démarche d'accompagnement (ex. : *Depuis le début de la démarche, qu'est-ce qui a fait en sorte que vous demeuriez engagées dans les différentes tâches à faire?*) et leur perception du rôle de chercheur-accompagnateur (ex. : *Quelles sont les caractéristiques d'un bon accompagnateur dans le cadre d'une recherche comme celle-ci?*). Cet entretien semi-directif a duré une heure, s'est déroulé dans un endroit calme choisi par les participantes et était enregistré à l'aide d'un dictaphone.

Le journal de bord est une méthode de collecte de données qui permet de consigner des informations jugées pertinentes et de fournir un espace pour exprimer ses interrogations et ses prises de conscience (Savoie-Zajc, 2001). Le journal de bord des participantes

permettait à ces dernières de consigner systématiquement des notes personnelles sur : 1) les stratégies opérationnalisées; 2) la démarche d'accompagnement; 3) les pratiques évaluatives mises en œuvre et 4) le degré d'appropriation de la démarche de résolution de problème. À la fin du second cycle d'accompagnement, elles étaient également interrogées dans leur journal de bord sur les éléments qui avaient favorisé leur engagement dans la démarche (*Depuis le début du projet, quels sont les éléments qui t'ont permis de maintenir ton engagement ou qui ont favorisé celui-ci ?*). Pour sa part, après chaque entretien ou observation réalisés, le chercheur rédigeait systématiquement une entrée dans son journal de bord afin d'y consigner des notes, notamment sur le double rôle de chercheur-accompagnateur. Deux types de données ont alors été collectées, soit des traces orales par l'entremise de l'entretien final et des traces écrites autorapportées avec les journaux de bord.

### **Analyse des données**

L'analyse de contenu inductive a été utilisée afin d'analyser les données collectées par l'entremise de l'entretien collectif et des journaux de bord (Creswell, 2014). Une transcription intégrale des propos recueillis lors de l'entretien a été effectuée et une fois les données analysées, des ententes interjuges ont également été réalisées avec France et Marie ainsi qu'avec un étudiant à la maîtrise en sciences de l'activité physique afin d'assurer la fiabilité des analyses (Savoie-Zajc, 2001). Ils devaient tous placer les différents énoncés retenus, soit environ 40 % du corpus total, dans les catégories induites précédemment par le chercheur responsable du projet. Par exemple, ils ont dû classer 39 énoncés dans les catégories concernant les éléments favorisant leur engagement dans la démarche d'accompagnement (libération de tâches, meilleur suivi des élèves, apport d'un acteur externe, entre autres). Les ententes réalisées avec France et Marie ont obtenu des taux d'accord de 95,5 % et 95,7 % alors que celles réalisées avec l'étudiant à la maîtrise ont obtenu un taux d'accord de 93,5 %. Pour les données provenant des deux types de journaux de bord, la fiabilité des analyses effectuées était assurée grâce à une corroboration avec les participantes (Stringer, 2007). Le chercheur présentait les résultats des analyses à France et Marie qui validaient si les interprétations de celui-ci reflétaient bien ce qu'elles voulaient réellement exprimer.

## **Résultats**

Les résultats présentés dans cette section permettent d'identifier et de décrire : 1) les éléments favorisant l'engagement des participantes dans la démarche d'accompagnement et 2) les caractéristiques du double rôle de chercheur-accompagnateur dans le déploiement de cette démarche.

### **Éléments favorisant l'engagement des participantes dans la démarche d'accompagnement**

Les résultats obtenus mettent en avant des éléments spécifiques à la démarche d'accompagnement (n = 7) et d'autres liés au chercheur-accompagnateur (n = 3).

### *Éléments liés à la démarche*

Les éléments se rapportant à la démarche sont d'avoir : 1) des libérations de tâches<sup>2</sup> pour travailler sur l'élaboration des stratégies ; 2) de meilleurs suivis avec les élèves; 3) l'apport d'un acteur externe pour les appuyer dans leurs réflexions; 4) le sentiment d'être engagées dans une démarche professionnalisante; 5) un réel pouvoir décisionnel à l'intérieur de la démarche; 6) une démarche centrée sur leurs besoins et 7) des stratégies concrètes et réalistes. Les éléments mentionnés par les deux participantes, soient les éléments 1 à 4, sont détaillés ci-dessous.

Le premier élément est le seul qui est revenu lors de chaque entrée dans le journal de bord des participantes et qui a également été discuté lors de l'entretien collectif, à savoir d'avoir des libérations de tâches pour travailler sur l'élaboration des stratégies :

Actuellement dans cette démarche, ce qui favorise mon engagement, ce sont les libérations afin que nous puissions, ma collègue et moi, travailler ensemble sur des moyens afin de répondre aux problématiques ciblées. (France-JB<sup>3</sup>)

C'est sûr que professionnellement on veut s'améliorer, mais le fait d'être impliquées dans le projet... si on n'avait pas eu les libérations... bien en tout cas moi dans ma réalité quotidienne... s'il n'y avait pas eu les libérations, je n'aurais pas été capable de trouver le temps de le faire parce que je n'aurais pas pu (...) Sans libération, je n'aurais pas été là. (Marie-EC<sup>4</sup>)

Les propos des participantes résument bien leur pensée relativement à l'importance des libérations de tâches afin de faciliter leur engagement. Sans libération, le développement et la mise en place des stratégies seraient devenus un fardeau pour les elles.

Le deuxième élément favorisant l'engagement des participantes est le fait d'avoir de meilleurs suivis avec les élèves :

Mon engagement dans cette démarche est motivé par le fait que les stratégies mises en place me permettent d'avoir un meilleur suivi des élèves, particulièrement lorsque je rencontre les parents et lorsque je veux supporter le titulaire de classe dans ses interventions en éducation à la santé. (France-JB)

Le troisième élément est d'avoir bénéficié de l'apport d'un acteur externe dans leurs réflexions :

Ta présence était importante pour nous permettre de voir toutes les avenues possibles. Nous on a les deux yeux dans notre quotidien, c'est difficile de reculer et d'avoir une vue d'ensemble. Je pense que ton apport était essentiel, surtout au début de la recherche quand il fallait identifier des problématiques et des stratégies. (France-EC)

Le quatrième élément fait plutôt référence à un réel développement professionnel constaté par les participantes. En effet, si les libérations favorisent leur engagement en début d'accompagnement, ce qui le maintient est le sentiment qu'ont les participantes

---

<sup>2</sup> Congé des tâches habituelles constituant le travail d'enseignant, notamment la prise en charge des groupes d'élèves.

<sup>3</sup> Journal de bord

<sup>4</sup> Entretien collectif

d'être engagées dans une démarche professionnalisante qui leur permet de réfléchir sur leurs pratiques et de les transformer :

Il nous faudrait ça plus souvent des moments comme ça, même pour travailler sur autre chose que l'évaluation. Pour travailler oui, mais aussi juste pour discuter, je trouve que ça nous permet de modifier nos pratiques et de réfléchir à ce qu'on fait. (Marie-EC)

### ***Éléments liés au chercheur-accompagnateur***

Trois éléments mentionnés par les participantes comme favorisant leur engagement dans la démarche sont plutôt liés au chercheur-accompagnateur. Le premier élément est son expérience sur le terrain. Le fait que le chercheur ait une expérience d'enseignement en EPS amène Marie à dire, lors de l'entretien collectif du bilan final, que la compréhension du terrain du chercheur « fait en sorte qu'on a le goût de s'impliquer. On te fait confiance et on sait que tu nous respectes, mais que tu respectes également ce qu'on fait parce que tu comprends notre réalité ».

Le deuxième élément lié au chercheur-accompagnateur est de respecter leurs contraintes. Par exemple, les participantes ont apprécié le fait que le chercheur les soutienne dans leur décision d'éliminer une stratégie qu'elle jugeait trop énergivore. Cela les a ensuite amenées à maintenir leur engagement vis-à-vis les autres stratégies planifiées.

Enfin, le dernier élément lié au chercheur-accompagnateur identifié par les deux participantes est de démontrer une flexibilité dans le déploiement de la démarche d'accompagnement (ex. : laisser tomber rapidement une stratégie trop accaparante en termes de temps).

### **Caractéristiques du double rôle de chercheur-accompagnateur**

Les résultats obtenus permettent de porter un regard plus précis sur les caractéristiques du double rôle de chercheur-accompagnateur 1) du point de vue des participantes et 2) du point de vue du chercheur.

#### ***Point de vue des participantes***

Lors du bilan final, les participantes se sont prononcées sur cet élément. Trois caractéristiques ont été identifiées par les deux participantes. La première est que le chercheur-accompagnateur clarifie les propos des participantes, les reformule et les questionne pour approfondir leur réflexion :

Parfois tu nous ramenait sur des questions [...] Tu nous faisais prendre conscience si ce qu'on avait comme idée était réaliste ou pas. Tu ne nous disais pas "Hey là les filles ce n'est pas réaliste!". Tu ne nous imposais pas ton point de vue, tu nous questionnais pour qu'on réfléchisse que c'était peut-être trop. Donc ça, c'est bon parce que parfois on s'emballait peut-être trop et je crois que c'est ce que doit faire un bon accompagnateur. (France-EC)

La deuxième est d'avoir de la rigueur lors des rencontres de travail afin de garder les personnes concentrées sur les tâches à réaliser : « Que ce soit quelqu'un qui reste concentré sur le sujet et qui nous ramène à l'ordre lors des rencontres » (Marie-JB). La troisième caractéristique mentionnée par les participantes est d'être à l'écoute : « Une personne qui prend le temps d'écouter et qui nous laisse nous diriger, mais elle doit nous

ramener en même temps parce qu'elle voit la finalité à atteindre [...] Elle doit être à l'écoute de nos ouvertures » (Marie-EC).

D'autres caractéristiques ont été soulevées par l'une ou l'autre des participantes, à savoir qu'il est important qu'un chercheur-accompagnateur : 1) favorise la réflexion ; 2) ait une expertise dans la discipline d'enseignement; 3) soit patient; 4) ait un horaire flexible; 5) se déplace pour les rencontres et 6) ne se croit pas au-dessus des participantes. Ce dernier point semblait particulièrement important pour Marie et il s'agit d'une caractéristique à considérer dans de futures études de ce type :

C'est la logique aussi. Tu es agréable, tu n'es pas... je ne dirais pas méchant, mais il y en a qui peuvent être bêtes dans leur façon de faire... qui pensent qu'ils sont au-dessus de nous parce qu'ils sont à l'université... que ça fait en sorte qu'ils sont au-dessus de ceux qui enseignent au primaire. On ne sent pas ça chez toi. On a senti que tu voulais travailler avec nous et qu'on n'était pas tes subalternes. On n'était pas là pour toi et tu étais là pour nous. (Marie-EC)

### ***Point de vue du chercheur***

Les données collectées tout au long de l'étude dans le journal de bord du chercheur-accompagnateur permettent d'identifier des caractéristiques liées à ce double rôle. Si les participantes abordaient davantage cette question sous l'angle des qualités à avoir pour bien assumer ce rôle, le chercheur s'est plutôt penché sur les défis qui y sont associés. Le premier défi est les tensions qui apparaissent parfois entre les cibles privilégiées par le chercheur-accompagnateur et celles privilégiées par les participantes. Ces tensions se faisaient surtout ressentir lors des rencontres de travail alors que l'accompagnateur tentait de mettre en place des outils de gestion afin de rendre les participantes autonomes. Ces dernières préféraient souvent passer rapidement aux tâches liées au développement de la stratégie plutôt que de prendre le temps de s'approprier ces outils de gestion.

Le deuxième défi rencontré est en lien avec la posture active-tierce dans laquelle le chercheur joue un rôle d'expert-conseil qui lui permet d'être en action avec les personnes accompagnées, sans toutefois intervenir auprès des élèves. Le fait de ne pas pouvoir aider à la mise en place de stratégies auprès des élèves était difficile à respecter dans l'ensemble de l'étude. En effet, la relation privilégiée que ce type de recherche établit entre un chercheur-accompagnateur et des praticiens passionnés par leur travail rend parfois difficile de respecter une posture active-tierce qui doit habituellement être totalement neutre afin de ne pas influencer les résultats de l'étude et de rendre les participantes autonomes. Le chercheur est donc constamment en tension entre sa posture scientifique et son désir d'aider les participantes à résoudre plus rapidement les problématiques identifiées pour le bien des élèves.

Le troisième défi est en lien avec la nécessité de recentrer les participantes sur la tâche, ce qui rejoint les propos de ces dernières au regard des qualités requises pour assumer ce double rôle. À certains moments, lors des rencontres de travail elles discutaient parfois d'autres problématiques apparues depuis le début de l'étude, mais pas identifiées dans le processus de résolution de problème (ex. : collaboration avec les titulaires de classe pour le suivi des élèves). L'accompagnateur devait donc leur rappeler les objectifs poursuivis dans la rencontre.

Enfin, il s'avère également essentiel de bien doser le suivi offert aux participantes pour les accompagner adéquatement, c'est-à-dire d'être présent pour elles, mais sans qu'elles ne ressentent une pression dans le développement et la mise en place des stratégies. Au cours de l'étude, les participantes ont décidé de se laisser beaucoup de temps entre les rencontres formelles pour ne pas se sentir surchargées. Cependant, France mentionnait lors du bilan final qu'elle aurait apprécié voir plus souvent le chercheur durant le processus d'accompagnement.

## **Discussion**

La discussion qui suit permet de discuter les résultats précédents au regard des deux objectifs de recherche, soit d'identifier et de décrire : 1) les éléments favorisant l'engagement des personnes participantes dans la démarche d'accompagnement et 2) les caractéristiques du double rôle de chercheur-accompagnateur dans le déploiement de celle-ci.

### **Éléments favorisant l'engagement des personnes participantes**

Trois éléments identifiés comme favorisant l'engagement des participantes dans la démarche de résolution de problème de la présente étude peuvent être discutés au regard de la littérature scientifique, soit : 1) de profiter de libérations de tâches pour travailler sur le développement de leurs stratégies ; 2) d'avoir des retombées sur leurs pratiques, notamment d'avoir un meilleur suivi des élèves et 3) d'avoir du soutien d'une personne externe pour favoriser leur réflexion.

Offrir des libérations de tâches aux participants dans ce type de recherche apparaît comme une condition essentielle dans notre étude afin de favoriser l'engagement de ces derniers et de le maintenir dans le temps. Dans l'étude de Plouffe (2015), les participants mentionnent notamment que les libérations de tâches sont importantes afin d'investir le temps nécessaire à leur engagement dans les tâches liées à la démarche de résolution de problème. Ces libérations permettent aux participants de rencontrer des experts et d'avoir un temps de travail et de réflexion privilégié. Tout comme les participantes de notre étude, les enseignants dans l'étude de Plouffe (2015) ont mentionné que les libérations permettaient d'avoir un moment de travail réflexif efficace, ce qu'ils ont peine à retrouver dans leur quotidien. Les participants des trois groupes de recherche-action coordonnés par Jaipal et Figg (2011) identifient également les libérations de tâches comme étant « critical to the success of their projects » (p. 65), mais ajoutent aussi l'importance de s'assurer d'une charge de travail raisonnable et d'une dynamique de groupe saine.

Nos résultats montrent également que les enseignants resteront davantage engagés s'ils perçoivent des retombées potentielles du projet et que ces dernières influencent positivement leur travail auprès de leurs élèves. Pour nos participantes, ces retombées se traduisaient principalement par un meilleur suivi des élèves. Dans leur étude, Hemphill et al., (2015) soulèvent également l'importance, pour l'engagement des participants, de voir les effets de leurs efforts sur le développement des élèves. En effet, les enseignants changeront leurs pratiques seulement s'ils croient que les stratégies mises en place peuvent réellement avoir un effet sur l'apprentissage de leurs élèves (Guskey, 2003 Patton et Parker, 2014; Stylianou et al., 2016; VanTassel-Baska et al., 2008). L'engagement est alors favorisé par les retombées positives potentielles sur les élèves (Beaudoin et al., 2018).

Enfin, les participantes de notre étude identifient l'importance d'avoir le soutien d'une personne externe pour les appuyer dans leur réflexion. Les résultats obtenus dans les études de Beaudoin et al. (2018), Desrosiers et al. (1999) et Montandon et Verdure (2015) mettent également en évidence l'importance de cet élément pour soutenir l'engagement des participants. Les participantes de notre étude mentionnent notamment apprécier le fait que l'accompagnateur assure une rigueur lors des rencontres de travail en orientant les discussions vers les objectifs poursuivis. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Plouffe (2015), à savoir que le soutien d'une personne externe permet : 1) de créer des circonstances favorables autour d'un sujet en particulier afin de mobiliser et d'engager les acteurs autour de celui-ci; 2) de mieux comprendre son rôle; 3) d'avoir accès à une expertise et des ressources valides qui offrent un sentiment de sécurité et 4) de partager des idées novatrices et stimulantes.

Dans le cadre des résultats présentés dans cet article, les participantes n'ont identifié aucun élément diminuant leur engagement en fonction de leur expérience au cours de l'étude. Jaipal et Figg (2011, Plouffe (2015) et Tremblay (2018) identifient pourtant quatre éléments pouvant diminuer cet engagement, à savoir : 1) d'offrir une trop grande quantité de ressources qui peut alourdir la démarche des participants; 2) d'annuler une rencontre qui ne peut pas être reprise; 3) d'avoir une dynamique de groupe peu propice aux échanges (différence de valeurs, de contextes ou d'identités professionnelles) et 4) d'avoir des tâches trop complexes qui demandent un temps de planification et de réalisation beaucoup plus grand que ce qui était prévu. Ce dernier élément, quoique non mentionné de façon explicite par les participantes dans la présente étude, a semblé entraîner une répercussion sur leur engagement. En effet, la complexité des stratégies planifiées au début du premier cycle a mené à l'élimination d'une d'entre elles et les autres stratégies ont été développées beaucoup plus lentement que prévu à cause d'une trop grande charge de travail (Bezeau et al., 2020). Ce constat vient soutenir les résultats obtenus par Plouffe (2015) et suggère qu'il est important de demeurer réaliste dans le choix des problématiques à résoudre et des stratégies à développer, mais également que le chercheur-accompagnateur joue un rôle important lorsqu'il présente l'engagement réel que nécessiteront les tâches à faire. Ainsi, la problématique à résoudre doit s'avérer un défi assez élevé pour permettre aux participants de vivre de réels succès afin de favoriser et maintenir leur engagement dans l'optimisation de leurs pratiques, sans non plus être trop élevée afin d'éviter leur désengagement puisque trop exigeant ou irréaliste.

Au-delà de l'engagement des participants dans une démarche d'accompagnement, l'étude de Beauchesne (2005) a mis en évidence la pertinence de la recherche collaborative dans l'engagement du personnel scolaire. Plusieurs études ont d'ailleurs souligné l'impact positif de cette forme de collaboration sur le développement professionnel des enseignants, notant spécifiquement le besoin pour plusieurs d'entre eux de faire le pont entre l'école et la communauté scientifique (Clark, 2014 ; Jaipal et Figg, 2011 ; Messiou, 2019).

### **Double rôle de chercheur-accompagnateur**

Nos résultats indiquent deux principaux enjeux quant au double rôle de chercheur-accompagnateur. Le premier est d'arrimer les cibles du chercheur et celles des participantes, ces dernières étant plus orientées vers la pratique d'enseignement. Trondsen et Saudaunet (2009) identifient également cet enjeu alors que le chercheur-accompagnateur doit relever la difficulté de produire des connaissances pour la communauté scientifique

tout en veillant à la mise en place du processus d'accompagnement afin d'atteindre les cibles visées par les participants. Le deuxième défi lié au double rôle de chercheur-accompagnateur consiste à éviter d'être trop impliqué auprès des participantes. Cet enjeu est également soulevé par Guillemette et Savoie-Zajc (2012) qui mentionnent que le chercheur-accompagnateur peut influencer l'atteinte des objectifs de la recherche par sa façon de soutenir les personnes accompagnées dans leurs réflexions. Dans cette relation de proximité qui se construit à l'intérieur d'une démarche d'accompagnement, le chercheur-accompagnateur doit veiller à adopter un équilibre adéquat de sorte que l'accompagné éprouve le sentiment d'un pouvoir d'agir, tout en restant toutefois disponible pour répondre à ses interrogations (Jorro, 2009). L'adoption d'une posture active-tierce peut permettre au chercheur de s'assurer du mieux possible de cet équilibre, mais les résultats de notre étude montrent qu'adopter une telle posture représente une source de tensions pour le chercheur-accompagnateur.

Dans son article de 2003, Garant évoque différentes fonctions de l'accompagnement, soit : 1) le soutien - soutenir les individus dans leurs démarches professionnelles et à les aider à surmonter les obstacles rencontrés ; 2) le conseil – fournir des conseils et des orientations aux personnes accompagnées pour les aider à prendre des décisions éclairées et à progresser dans leurs parcours professionnels ; 3) la réflexion – encourager la réflexion pour permettre aux personnes accompagnées d'analyser leurs actions et leurs émotions afin de favoriser leur développement professionnel et 4) la co-construction – travailler avec les personnes accompagnées pour élaborer des solutions et des stratégies adaptées à leurs besoins (Garant, 2003). Ces quatre fonctions nous semblent pertinentes pour guider le chercheur à assumer adéquatement le rôle d'accompagnateur dans une recherche-action-formation en identifiant clairement ce qu'il doit faire dans cette posture et ainsi éviter les tensions associées à ce rôle moins traditionnel en recherche.

La principale limite de cette étude réside dans la possibilité d'une influence du chercheur-accompagnateur sur la réalisation des objectifs, en particulier lorsque ces objectifs sont axés sur la formation. Pour diminuer cette potentielle influence dans des recherches collaboratives, Savoie-Zajc (2011) propose de mettre en place des précautions méthodologiques qui assureront la crédibilité des résultats. Dans la présente étude, trois précautions méthodologiques ont été mises en place afin d'assurer une telle crédibilité. La première a été d'ajouter une section au journal de bord du chercheur dans laquelle celui-ci devait systématiquement exprimer sa subjectivité et en prendre conscience avant, pendant et après l'étude et ainsi s'assurer de demeurer le plus neutre possible (Biémar et Castin, 2012). La deuxième précaution a été de vérifier les différentes interprétations des journaux de bord avec les participantes pour s'assurer qu'elles représentaient bien leurs perspectives et leurs expériences et ainsi objectiver la démarche méthodologique (Stringer, 2007). Enfin, la troisième précaution méthodologique a été d'utiliser une triangulation des méthodes (entretien collectif, journaux de bord des participantes, journal de bord du chercheur) et des chercheurs (ententes interjuges) afin d'assurer la crédibilité des résultats, mais également d'avoir une plus grande richesse dans les données collectées (Savoie-Zajc, 2011).

La deuxième limite de cette étude est la désirabilité sociale qui peut avoir amené les participantes à répondre d'une manière socialement acceptable plutôt que de manière honnête. Même si cette limite est présente dans toutes les recherches en sciences humaines et sociales et qu'il est impossible de l'éliminer entièrement, cette étude a pris deux

précautions méthodologiques pour respecter les valeurs et principes démocratiques, atténuant ainsi ses effets auprès des participantes. D'abord, leur journal de bord leur permettait de s'exprimer librement et de se faire entendre à travers cet outil de collecte de données. Ensuite, l'étape de clarification leur permettait de discuter des règles de fonctionnement des entretiens collectifs au début de chaque cycle afin de s'assurer que chacune puisse s'exprimer librement dans un climat de respect.

### **Conclusion**

Cette étude a permis de renforcer les connaissances scientifiques spécifiques aux éléments caractérisant l'engagement des participants dans le cadre d'une démarche recherche-action-formation et d'apporter un éclairage nouveau concernant les stratégies à combiner dans une telle démarche pour assumer le double rôle de chercheur-accompagnateur. Les résultats présentés dans cet article montrent que parmi les différents éléments qui ont été identifiés afin de favoriser l'engagement des participants trois semblent être des incontournables, à savoir : 1) offrir des libérations de tâches; 2) percevoir de réelles retombées sur les pratiques ainsi que sur le développement des élèves et 3) avoir le soutien d'une personne externe pour appuyer la réflexion sur les pratiques. Ces éléments devraient être pris en considération afin de mettre en place des conditions favorables à l'engagement des intervenants scolaires lors de la mise en œuvre d'un accompagnement ciblant une démarche professionnalisante.

D'autre part, deux principaux enjeux ont été renforcés en lien avec le double rôle de chercheur-accompagnateur dans le déploiement de ce type de démarche auprès des deux enseignantes, soit : 1) d'arrimer les cibles de recherche aux cibles « terrains » privilégiées par les enseignantes et 2) d'adopter une posture active-tierce afin de garder un équilibre dans le niveau d'implication du chercheur auprès des enseignantes. Ces deux enjeux montrent la complexité sous-jacente à la mise en œuvre d'une démarche professionnalisante auprès d'intervenants scolaires à partir d'une recherche-action-formation visant à aborder directement les pratiques dans le but d'en développer de nouvelles ou bien d'en transformer d'autres. S'ajoute à ces enjeux la nécessité de soutenir les intervenants au niveau émotionnel afin de leur permettre de garder un contact avec le chercheur durant le processus d'accompagnement qui peut s'étirer sur plusieurs mois, voire plusieurs années.

Au regard du nombre restreint de données empiriques disponibles dans les écrits scientifiques relativement aux stratégies visant à assumer adéquatement le double rôle de chercheur-accompagnateur, de futures études devraient s'y intéresser et publier leurs résultats afin de les mettre en relation avec ceux obtenus dans notre étude. De cette façon, les chercheurs intéressés à mettre en place ce type de recherche pourront faire des choix réfléchis parmi des stratégies qui auront été réellement expérimentées et analysées par la communauté scientifique, et ce en collaboration avec des intervenants des milieux scolaires.

## Références

- 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.
- Bahrami, N., Seoleimani, M.A., Yaghoobzadeh, A. et Ranjbar, H. (2016). Researcher as an instrument in qualitative research : challenges and opportunities. *Advances in Nursing & Midwifery*, 25(90), 27-37.
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2).
- Beaudoin, S., Bezeau, D., Turcotte, S., Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Desbiens, J.-F. et Roy, M. (2016, 9-12 juin). *Assessment in Health Education: Challenges faced by Physical Educators* [communication par affiche]. AIESEP International Conference, Laramie, WY, États-Unis.
- 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.
- Bezeau, D., Turcotte, S. et Beaudoin, S. (2015). Inclusion de l'éducation à la santé en Éducation physique et à la santé au Québec : analyse d'initiatives de stagiaires en formation initiale. *Éducation, Santé, Sociétés*, 2(1), 111-126.
- Bezeau, D., Turcotte, S., Beaudoin, S. et Grenier, J. (2020). Élaboration et expérimentation d'un modèle intégrateur en accompagnement professionnel dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 770-802.
- Bezeau, D., Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Roy, M., Vanderclayen, F. et Beaudoin, S. (2023). Physical Education Teachers' Assessment Practices in Health Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- 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.
- Brinkmann, S. (2007) The Good Qualitative Researcher. *Qualitative Research in Psychology*, 4(2), 127-144.
- 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.
- Clark, J. C., Tytler, R. et Symington, D. (2014). School-community collaborations: Bringing authentic science into schools. *Teaching Science*, 60(3), 28-34.
- Collier, D. (2011). Increasing the value of physical education: The role of assessment. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 82(7), 38-41.
- Colognesi, S., Beausaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (Dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 1-14). Presses universitaires de Louvain.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). SAGE Publications.
- Cumyn, A., Ouellet, K., St-Onge, C. et Côté, A.-M. (2018). Role of researchers in the ethical conduct of research: a discourse analysis from different stakeholder perspectives. *Ethics & Behavior*, 29(8).
- Delavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- 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.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 531-570). Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). Fondements et étapes du processus de recherche (4<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière.
- Garant, M. (2003). *Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Gray, S., MacIsaac, S. et Jess, M. (2015). Teaching 'health' in physical education in a 'healthy' way. *RETOS : Nuevas tendencias en Educacion Fisica Deportes y Recreacion*, 28, 165-172.
- 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* (3<sup>e</sup> éd., p. 183-211). Presses de l'Université de Montréal.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52.
- Guskey, T. (2003). *The characteristics of effective professional development : A synthesis of lists*. 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association, USA.
- Guskey, T. et Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *90(7)*, 495-500.
- Hager Moore, J. L. (2009). Professional development in the field of education [thèse de doctorat, West Virginia University]. <https://researchrepository.wvu.edu/etd/2879/>
- Hay, P. et Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hemphill, M. A., Templin, T. et Wright, P. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419.
- Jaipal, K. et Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational action research*, 9(1), 59-72.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. M. Lopez (Dir.), *Évaluations en tension* (p. 219-231). De Boeck Supérieur.
- Kemp, P. (1973). *Théorie de l'engagement, tome I: Pathétique de l'engagement*. Éditions du Seuil.

- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Le développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5(11), 276-314.
- Makopoulou, K. et Armour, K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society : the case of physical education. *Physical Education et Sport Pedagogy*, 16(4), 417-433.
- 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.
- Mattei-Mieusse, C. et Brau-Anthony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173.
- Messiou, K. (2019) Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209.
- Mong, H. H. et Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education: a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518.
- 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.
- Mougenot, L. (2016). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps*, 1(111), 29-41.
- Ní Chróinín, D. et Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education : Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Parker, M., McPhail, A., O' Sullivan, M., Ní Chróinín, D. et McEvoy, E. (2018). Drawing conclusions : Irish primary school children's understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school. *European Physical Education Review*, 24(4), 449-466.
- 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.
- Paul, M.-C. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Plouffe, G. (2015). *Recherche-action-formation proposant un parcours professionnalisant relatif aux compétences des acteurs scolaires en éducation à la santé*. Université de Sherbrooke.  
[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8075/Plouffe\\_Genevieve\\_PHD\\_2015.pdf?sequence=4&etisAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8075/Plouffe_Genevieve_PHD_2015.pdf?sequence=4&etisAllowed=y)

- Probst, B. (2016). Both/and: researcher as participant in qualitative inquiry. *Qualitative Research Journal*, 16(2).
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A. et Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. *Health Promot Perspect*, 10(4), 316-324.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadòn et M. L'Hostie (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3<sup>e</sup> 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.
- Tremblay, D.-G. et Demers, G. (2018). Les recherches partenariales/collaboratives : Peut-on simultanément théoriser et agir? *Recherches sociographiques*, 59(1-2), 99-120.
- Trondsen, M. et Sandaunet, A.-G. (2009). The dual role of the action researcher. *Evaluation and program Planning*, 32(1), 13-20.
- 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.
- 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.
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- VanTassel-Baska, J., Xuemei Feng, A., 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.
- 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*.  
<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>