

Les caractéristiques d'un parcours professionnalisant co-construit au travers d'une recherche-action-formation

Geneviève Plouffe, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé: En référence à un besoin de formation émis par une école secondaire en milieu défavorisé, un parcours professionnalisant visant le développement des compétences professionnelles des acteurs scolaires a été développé. Cet article expose les conditions de co-construction de ce parcours professionnalisant, issu d'une collaboration entre une équipe de recherche et des acteurs scolaires. Afin d'offrir à l'équipe de recherche une proximité avec l'objet de recherche sans affecter la pertinence scientifique, ce projet s'articule autour d'une stratégie de recherche-action-formation qui met en lumière les stratégies à mettre en œuvre, exigeant ainsi la compréhension du contexte de pratique par les chercheurs.

Abstract: A specialization program was aimed to help develop professional competencies for school stakeholders in reference to a need requested by a high school from an underprivileged community. This article exposes the conditions for the co-construction of the professional pathway from a collaboration between school stakeholders and a research team. In order to offer the research team a proximity with the research subject without affecting the scientific pertinence, this project is focused around the strategies of research-intervention-training to bring to light strategies to implement the comprehensive practical contexts of the researcher.

Mots clés: Parcours professionnalisant; Développement des compétences; Recherche-action-formation; Éducation à la santé.

Keywords: Professional pathway; Competencies development; Research-Intervention-Training; Educational Health

Introduction

En reconnaissant son potentiel d'impact sur la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes, la direction d'une école secondaire en milieu défavorisé a saisi l'importance d'exposer ses élèves à des initiatives d'éducation à la santé. Pour y arriver, la direction a décidé d'outiller son équipe-pédagogique. C'est ainsi qu'en juin 2010, une collaboration avec la Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé a été sollicitée afin d'accompagner les acteurs de l'école dans l'implantation d'initiatives visant à encourager les élèves à faire des choix éclairés en matière de santé et de bien-être. Afin de répondre à cette demande émise par le milieu, des moyens novateurs en termes de parcours professionnalisant ont été mis en place. L'objectif de cet article est de caractériser le parcours professionnalisant co-construit entre les acteurs de l'école et l'équipe de recherche, à travers une stratégie de recherche-action-formation.

Les enjeux du parcours professionnalisant

Le parcours professionnalisant en milieu scolaire fait l'objet de nombreuses études dans lesquelles il ressort que les activités de formation et de perfectionnement actuellement offertes n'ont pas les retombées souhaitées sur le développement des compétences professionnelles (Couture, 2005; Grosstephan, 2010; Lafortune, 2008).

Dans le même sens, en juin 2014, le Conseil supérieur de l'éducation déposait un avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) soutenant qu'« une réflexion sur la réalité du développement professionnel au sein des écoles secondaires du Québec s'avère actuellement pertinente pour repérer les moyens concrets qui permettent de soutenir et d'accompagner le personnel enseignant du secondaire dans sa démarche de développement professionnel » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p.2). Ainsi, il apparaît nécessaire de poser un regard sur les enjeux du parcours professionnalisant afin de favoriser l'émergence d'un processus qui offre le soutien nécessaire au développement des compétences professionnelles des acteurs scolaires (Couture, 2005; Desgagné, Bednarz, Leblais, Poirier et Couture, 2001; Grosstephan, 2010; Lafortune, 2008).

Bien que l'idée de parcours professionnalisant soit largement discutée dans la littérature, il n'existe pas de consensus sur les conceptions et les théories qui le caractérisent. Ce flou conceptuel et théorique constitue un obstacle important dans la mise en œuvre d'un parcours professionnalisant optimal qui vise un changement de pratiques professionnelles en milieu scolaire. Dans ce contexte, comment engager le parcours professionnalisant en milieu scolaire (Uwamariya et Mukamurera, 2005)?

Un premier aspect mis de l'avant par le Gouvernement du Québec (1999 et 2005c) met l'accent sur le développement des compétences professionnelles en adoptant une approche socioconstructiviste. De cette orientation émerge l'importance du contexte d'apprentissage qui se vit par des situations complexes et situées, par lesquelles un apprenant est appelé à mobiliser ses ressources, d'où le rapprochement entre le développement des compétences et les orientations du parcours professionnalisant. Également en cohérence avec cette orientation, l'approche socioconstructiviste exige la mobilisation en contexte d'un ensemble de savoirs, savoirs-faire et savoirs-être, dans le but de trouver une réponse à une situation particulière (Tardif, 2006). Le parcours professionnalisant représente ainsi un rôle d'aide et de formation qui se préoccupe de développer les compétences professionnelles des acteurs scolaires.

Qui plus est, plusieurs auteurs soulignent l'intérêt d'implanter un parcours professionnalisant novateur qui susciterait la réflexion pédagogique, répondrait aux besoins spécifiques des milieux scolaires et qui serait réalisé au travers d'une interaction entre le praticien et le milieu de pratique auquel il est confronté (Charlier, 2005; Lafortune, 2008; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le processus proposé doit ainsi joindre directement les acteurs dans leur milieu de pratique et offrir un accompagnement qui favorise un changement dit orienté, dans une perspective de remise en question et de réflexion des pratiques professionnelles antérieures. En ce sens, le parcours professionnalisant doit s'éloigner de l'offre d'activités ponctuelles de formation qui s'avère inadéquate quant aux visées de développement des compétences professionnelles poursuivies.

Knight (2002) définit le parcours professionnalisant comme étant le processus qui encourage la révision et le développement des compétences dans une idée d'amélioration des pratiques professionnelles, permettant dès lors une meilleure intervention auprès des élèves et une plus grande adaptabilité aux changements. Pour sa part, Day (1999) précise que le parcours professionnalisant doit être alimenté par la formation initiale et continue, mais également de façon formelle ou informelle par les interactions avec des pairs et par la pratique réflexive. À leur tour, Uwamariya et Mukamurera (2005) rapportent que le parcours professionnalisant s'effectue à la fois par un processus d'apprentissage, facilité par la formation et l'accompagnement dans l'action, et par la recherche et la réflexion sur l'action. Aussi, Couture (2005) encourage la différenciation du processus afin que les besoins spécifiques d'environnement soient répondus. Finalement, Grosstephan (2010) rapporte trois principes qui permettent de répondre au parcours professionnalisant des acteurs de l'école. En effet, ce parcours doit assurer : 1) le développement des compétences professionnelles; 2) la reconnaissance et la valorisation du groupe de professionnel et 3) la construction d'une identité et d'une socialisation professionnelle.

L'ensemble de ces éléments montre bien la complexité d'un tel processus par lequel de nombreuses orientations se croisent, formellement ou informellement, par la pratique réflexive et l'interaction, par la formation initiale et continue ou l'accompagnement dans l'action. C'est en réponse à cette problématique qu'une étude a été menée afin de documenter le parcours professionnalisant co-construit (Plouffe, 2015). La co-construction du processus renvoie l'idée que l'accompagnateur doit faire preuve d'ouverture sans discrimination, il se doit d'être adaptatif plutôt que normatif, en plus de s'appuyer sur les besoins du milieu (Lafortune, 2008).

Le choix de la stratégie de recherche

Souhaitant développer les compétences professionnelles chez les acteurs scolaires par l'offre d'un parcours professionnalisant co-construit, il a été nécessaire d'adopter une stratégie de recherche qui offre au chercheur une proximité avec l'objet de recherche sans en affecter la pertinence scientifique. Ainsi, la stratégie priorisée doit rendre possible « l'interaction chercheurs-acteurs » (Anadón, 2011, p.24) afin de « rendre compte d'un phénomène, de le décrire, de le comprendre » (Gohier, 2004, p.6).

En cohérence avec les éléments discutés, cette étude se rallie à la stratégie de recherche-action-formation. C'est par l'articulation entre ces trois finalités qu'il devient possible « d'influencer la pratique, tout en recueillant systématiquement des données dans une rétroaction constante qui doit permettre d'évaluer les résultats et de changer si nécessaire, le parcours de la recherche » (Anadón, 2006, p.24). Anadón (2011) ajoute que cette stratégie de recherche encourage « le développement professionnel puisqu'elle contribue à rehausser chez les intéressés leur confiance en leurs capacités personnelles, leur responsabilité face à leurs choix de stratégies d'action et leur sentiment que cette action peut permettre de progresser vers une transformation personnelle et professionnelle » (Ibid., p.25).

Le principe de base de cette stratégie de recherche est fondé sur l'intention de faire de la recherche avec plutôt que sur les acteurs (Anadón, 2011; Desgagné et al., 2001). Barbier (2008) souligne d'ailleurs

que par l'entrecroisement de ces trois finalités, la recherche est un outil de formation qui favorise le développement de compétences et de savoirs nouveaux. Ainsi, en plus d'offrir une proximité entre les chercheurs et les acteurs, la recherche-action-formation est vue comme « une façon d'encourager les enseignants à mettre en cause leur pratique et à la raffiner, à se mobiliser autour des problèmes de toutes sortes qu'ils partagent et qui sont ceux de l'école contemporaine » (Desgagné et al., 2001, p. 26).

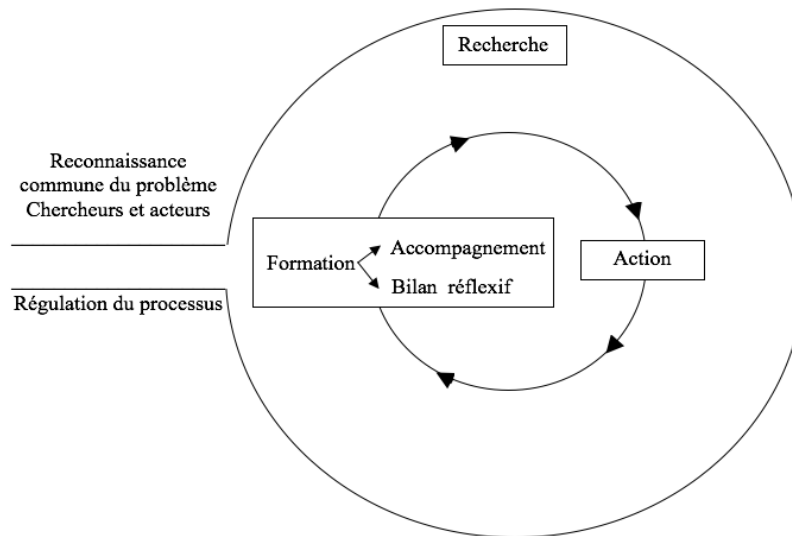
Paillé (2004) a défini chacun des principes de cette stratégie de recherche. D'abord, le volet recherche s'inscrit dans une démarche traditionnelle visant un avancement des connaissances. Ensuite, le volet action se traduit par la démarche commune entre le chercheur et le praticien pour déployer le processus de recherche. Enfin, le volet formation se traduit par « une réflexion sanctionnée devant déboucher sur des changements durables au niveau d'un certain nombre de représentations et de pratiques éducatives » (Ibid, p.220).

Opérationnalisation de la recherche-action-formation

Bien que la stratégie de recherche-action-formation s'avère tout indiquée dans le cadre de ce projet de recherche, il est nécessaire d'en préciser l'opérationnalisation afin de saisir concrètement la forme qu'elle prendra. D'abord, Chevalier, Buckles et Bourassa (2013) soulignent l'importance d'intégrer chacune de ces trois composantes dans une démarche apprenante comprenant des activités éducatives et d'accompagnement et la mise en œuvre d'une stratégie d'intervention. De plus, Stringer (2008) souligne que l'opérationnalisation de la recherche-action-formation prend une allure de processus itératif, réalisée par une démarche de longue durée. Enfin, la recherche-action-formation est entreprise auprès d'un groupe réel, ainsi qu'en situation réelle, en plus de permettre aux acteurs du milieu d'identifier et de négocier les finalités, les objectifs et les orientations de la recherche (Desmarais, Boyer et Dupont, 2005).

En ce sens, la recherche-action-formation engagée au travers de cette étude est envisagée selon une dynamique itérative et une logique incidentielle tel que le représente la figure 1. D'abord, les praticiens et les chercheurs participent ensemble à la reconnaissance du problème de recherche au travers de valeurs, d'intérêts et d'objectifs communs afin d'assurer une concertation et une collaboration efficace entre les deux partis (Mérini, 2007). Ensuite, la reconnaissance commune du problème laisse place à la dynamique itérative à la base de cette stratégie, qui dans un premier temps passe par le volet formation. L'offre de formation est composée de deux périodes entrecoupées par le volet action, soit l'accompagnement des acteurs et le bilan réflexif. De façon plus spécifique, l'accompagnement des acteurs se traduit par : 1) la mise en place d'un comité de coordination Santé bien-être; 2) la présentation du projet à l'ensemble de l'équipe pédagogique et 3) l'accompagnement d'acteurs dans le développement d'initiatives. Les bilans réflexifs réalisés ont quant permettent d'apporter les ajustements nécessaires à la régulation du processus, en plus de permettre aux acteurs de s'exprimer sur l'expérience vécue. En effet, l'opérationnalisation de la recherche-action-formation exige un ajustement constant, d'où la place accordée à la régulation des éléments qui composent le processus par la rencontre entre les praticiens et les chercheurs, dans une dynamique réflexive, où l'acteur est à la fois chercheur et le chercheur à la fois acteur, permettant ainsi la création d'un lien étroit entre la recherche et la pratique (Charlier, 2005; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996). Pour sa part, le volet action réfère au moment de la réalisation des initiatives d'éducation à la santé développées au moment de l'accompagnement. Enfin, c'est par le volet recherche qu'il est possible d'assurer la jonction entre les volets formation et action, en faisant appel à diverses méthodes de collectes qui permettent de documenter l'accompagnement, l'action et la réflexion. Finalement, une fois un cycle achevé, un autre peut être amorcé, permettant ainsi d'actualiser le potentiel du parcours professionnalisant offert.

Figure 1
Opérationnalisation de la recherche-action-formation



Collecte et analyse des données

La mise en œuvre d'une recherche-action-formation exige de poser un regard sur l'ensemble des paramètres d'opérationnalisation de l'étude (Stringer, 2008). Ainsi, pour offrir un accès sensible au processus, au phénomène humain et à ses complexités, la collecte de donnée de cette recherche-action-formation a eu recours à de multiples sources et méthodes. Liée à l'accompagnement des acteurs, l'observation participante est une méthode de collecte efficace qui a permis de comprendre la complexité du parcours professionnalisant. L'observation participante s'est aussi avérée un incontournable dans la perspective d'une recherche-action-formation, puisqu'elle impliquait l'immersion complète du chercheur dans le milieu (Patton, 1990; Fortin, 1987). Premièrement, l'observation participante se traduit par la consignation des informations de nature pragmatiques et stratégiques (date des rencontres, acteurs présents, ordre du jour, les pensées, les sentiments et les impressions). Deuxièmement, elle se définit par une prise de notes méthodologiques qui permet de consigner les démarches d'actions et de réflexion entreprises par l'équipe de recherche (Morin, 2010, p.204) et de rendre compte des situations observées pour caractériser le processus déployé. Troisièmement, elle se traduit par une prise de notes analytiques, utilisées pour le recul qu'elle offre et la démarche réflexive qu'elle adopte (Fortin, 1987; Laperrière, 1992). Des entretiens semi-dirigés liés aux bilan réflexif ont aussi été réalisés auprès de 23 acteurs. En plus d'engager les participants dans une démarche réflexive, les bilans permettaient d'apprécier l'efficacité du parcours professionnalisant mis en œuvre en portant un regard sur les indicateurs associés à la théorie du sentiment d'efficacité. Le bilan réflexif était réalisé dès la fin de la mise en œuvre d'une initiative pour assurer aux participants une continuité logique au parcours professionnalisant.

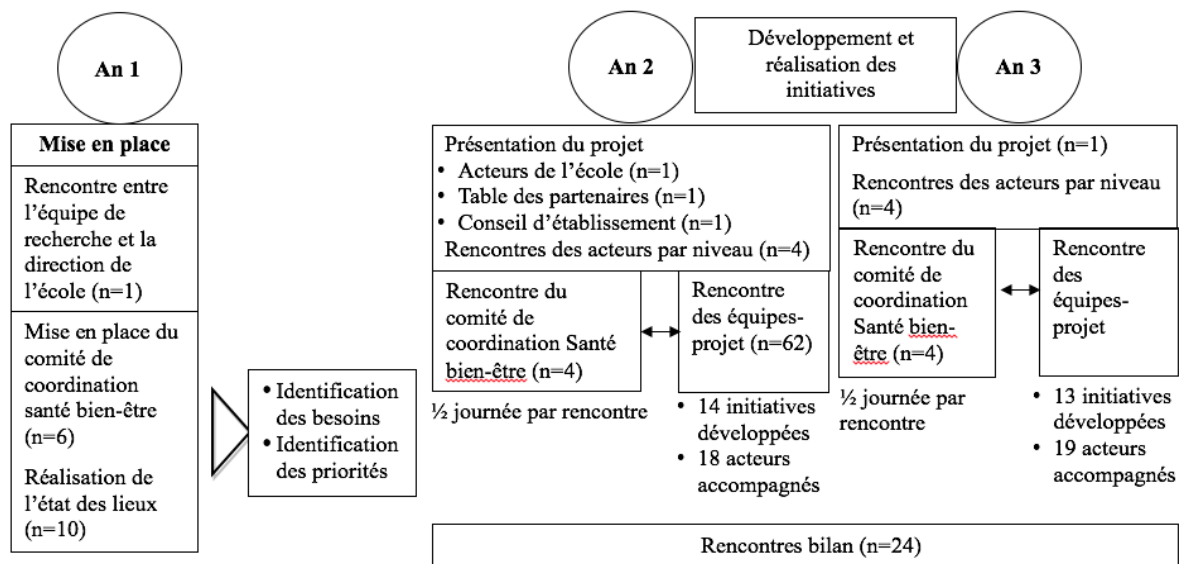
Une analyse orientée à partir d'une théorisation ancrée s'est avérée optimale, respectant à la fois la démarche de recherche-action-formation empruntée et la co-construction du parcours professionnalisant. Il faut souligner qu'il est possible par la théorisation ancrée de « comprendre la complexité des phénomènes tant au niveau conceptuel qu'au niveau empirique » (Méliani, 2013, p.436). Dans le cadre de ce projet de recherche, c'est une théorisation ancrée tel que proposée par Paillé (1994) qui a été réalisée. Celle-ci renvoie à une démarche itérative de conceptualisation et de théorisation et se décline en six étapes : 1) la codification; 2) la catégorisation; 3) la mise en relation; 4) l'intégration; 5) la modélisation et 6) la théorisation.

La figure 2 illustre le parcours professionnalisant co-construit au cours des trois années scolaires et met en valeur la diversité des rencontres et des acteurs investis ainsi que la complémentarité des actions réalisées. C'est au tout début de l'an un du projet de recherche qu'une rencontre avec la direction de l'école a permis d'assurer la mise en place du projet, d'apprendre à connaître le milieu, de dégager ses besoins

ainsi que ses priorités. Ensuite, les rencontres s’articulaient autour de la création du comité de coordination Santé bien-être afin d’offrir l’appui nécessaire à l’équipe-école dans les différentes prises de décision, dans la définition des orientations du projet. Ces rencontres ont aussi permis de répondre aux demandes ponctuelles formulées par certains acteurs au moment de développer et de réaliser les initiatives d’éducation à la santé. Trois mandats ont été attribués à ce comité : 1) Identifier les besoins relatifs à la santé chez les élèves afin de cibler les compétences prioritaires à développer afin d’améliorer leur santé et leur bien-être, 2) Réaliser un état des lieux afin de connaître l’ensemble des initiatives d’éducation à la santé déjà présentes dans l’école pour ensuite réfléchir ensemble sur l’adéquation entre les besoins de l’école et l’état des lieux et 3) Formuler et déposer une demande de fonds auprès du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du MELS.

Les caractéristiques du parcours professionnalisant correspondant à l’an deux et trois du projet de recherche sont similaires. En début d’année scolaire, des rencontres ont été tenues auprès de l’ensemble des acteurs de l’école. Ces rencontres ont permis de présenter les orientations du projet et de repérer les motivations, les intérêts et le niveau de confort de chacun des acteurs à l’égard de l’enseignement de l’éducation à la santé, en plus de porter un regard sur les expériences antérieures et d’identifier les initiatives d’éducation à la santé à enrichir ou de nouvelles à développer. Ensuite, les rencontres tenues auprès des acteurs de l’école ont permis la création des équipes-projet, auprès desquelles de nombreuses rencontres ont été réalisées afin d’accompagner les acteurs dans le développement et la réalisation des initiatives en éducation à la santé. Parallèlement, des rencontres avec le comité de coordination Santé bien-être ont été nécessaires afin de répondre aux demandes ponctuelles formulées par certains des acteurs impliqués dans les initiatives, en plus de développer un lien auprès de collaborateurs extérieurs à l’école. Enfin, l’ensemble des acteurs impliqués dans les équipes-projet ont été rencontrés par l’entremise de rencontres bilans, offrant à chacun l’occasion de porter un regard et de réfléchir sur l’expérience vécue. C’est également à ce moment qu’a été rédigé le portfolio qui permettant d’assurer une description détaillée de chacune des initiatives réalisées. Ce portfolio comprend les intentions pédagogiques ciblées, le déroulement des activités, les ressources nécessaires, les modalités d’évaluation ainsi que le matériel et les fiches d’activités développées par les acteurs.

Figure 2
Caractéristiques du parcours professionnalisant



Le dispositif de co-construction du parcours professionnalisant passe par la compréhension du contexte par les chercheurs

Rejoignant les écrits de Lafortune (2008), les résultats de l'étude font ressortir que, pour offrir un parcours professionnalisant qui favorise l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles chez les acteurs scolaires, il ne suffit pas de développer des initiatives ancrées sur les besoins de l'école. Celui-ci doit d'abord passer par le désir d'engagement des acteurs, influencé par la réalité du milieu et où les accompagnateurs doivent établir un premier contact auprès des personnes accompagnées. Ainsi, la consolidation des partenariats devient une tâche préliminaire essentielle afin de favoriser la co-construction du parcours professionnalisant et doit passer par la compréhension du contexte par les chercheurs. L'expérience vécue permet de poser un regard sur les stratégies à mettre en œuvre.

Le besoin de dégager la motivation des acteurs

L'étude de Vaniscotte (2000) affirme que « la formation continue ne peut être efficace que si ceux qui la suivent ont une motivation et un projet de développement professionnel en adéquation avec le dispositif et les contenus de la formation proposée » (Ibid, p.194). Ainsi, les principales motivations des enseignants liées à leur développement professionnel identifiées par Day (1999) vont dans le même sens que les résultats de l'étude, soit la réussite des élèves, l'amélioration des habiletés d'enseignement, l'augmentation des connaissances et la rencontre de collègues qui partagent les mêmes intérêts professionnels.

Prendre en considération l'expérience professionnelle et le niveau de confort des acteurs

Pour Day (1999) et Tate (2009), le parcours professionnalisant doit être directement lié au vécu et aux responsabilités quotidiennes des acteurs de l'école, aux expériences personnelles et aux objectifs professionnels. En effet, certains enseignants peuvent refuser de s'engager dans un parcours professionnalisant, notamment s'ils ne se sentent eux-mêmes pas prêts pour les changements proposés (Day, 1999). Dans le même sens, Mandeville (2001) et Mukamurera (2014) soulignent qu'un parcours professionnalisant judicieux doit partir des besoins individuels, collectifs et organisationnels réels et ainsi « prendre l'individu là où il est et de l'amener un peu plus loin dans son parcours personnel et professionnel » (Mandeville, 2001, p. 156).

Ainsi, la considération des expériences antérieures et du niveau de confort des acteurs quant à l'enseignement de l'éducation à la santé, se traduit dans les résultats de l'étude par l'importance de développer des initiatives ancrées sur celles déjà présentes dans le milieu scolaire. Enfin, la prise en considération de l'expérience personnelle et du niveau de confort contribue à reconnaître l'expertise des acteurs, source importante de valorisation, en plus d'établir une relation de confiance et de respect mutuel entre accompagnateurs et accompagnés (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

Saisir le contexte propre au milieu par la création d'espace de dialogue

Au même titre que la conception de l'accompagnement définie par Charlier et Biémar (2012), un parcours professionnalisant ferme ne peut être proposé à l'ensemble des milieux scolaires, puisque la pratique de chaque milieu est composée de réalités différentes, exigeant donc aux accompagnateurs une flexibilité et une capacité d'adaptation. Dans le même sens, suite à l'expérience vécue, plusieurs acteurs ont identifié l'importance pour une équipe de recherche de saisir le contexte propre au milieu de pratique avant de mettre en œuvre un parcours professionnalisant. Cette connaissance du milieu a pour but de contribuer à la définition des axes d'intervention, en plus d'être l'occasion pour l'équipe de recherche de s'introduire dans le milieu afin de mieux saisir, entre autres, ses acteurs, ses particularités, ses ressources et sa structure. De façon plus spécifique, les acteurs ont fait ressortir quatre caractéristiques à considérer soit : 1) la mobilité du personnel; 2) les orientations éducatives et les priorités définies par la direction de l'école; 3) les besoins des élèves et 4) les préoccupations des acteurs du milieu.

Parmi les pistes d'action identifiées pour assurer une connaissance optimale du milieu, c'est la création d'espaces de dialogues entre chercheurs et praticiens qui permettront de tenir compte des besoins du milieu et de ses orientations (Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). Dans le cadre de cette étude, cet espace de dialogues a été assuré par le processus de recherche-action-formation, dont la stratégie est fondée sur l'échange avec les acteurs du milieu, en plus d'offrir au chercheur une proximité avec le milieu.

Justifier auprès des acteurs la présence de chercheurs afin de reconnaître la pertinence de l'étude.

Les résultats de l'étude montrent la nécessité de justifier auprès des acteurs la présence de chercheurs et de professionnels universitaires dans l'école. Exigeant un investissement de temps et d'énergie important de l'équipe de recherche, cette étape passe par la reconnaissance du besoin par les acteurs du milieu. Soutenus par l'équipe de recherche, les acteurs de l'école ont donc été amenés à définir les orientations de l'étude et ses conditions de réalisation afin qu'elles répondent aux réalités du contexte et que sa pertinence soit reconnue par les acteurs de l'école. Ainsi, on comprend qu'on ne peut s'attendre à arriver dans une école et mettre en œuvre, dès les premières semaines, des initiatives avec les acteurs. Dans le cadre de l'étude, suite à la création d'un comité de coordination, deux stratégies ont été mises en œuvre sur une année entière afin que les acteurs reconnaissent la pertinence de l'étude pour le milieu, soit l'identification des besoins de santé et de bien-être chez les élèves et la réalisation de l'état des lieux. Le portrait qui résulte de cet exercice permet d'illustrer avec éloquence l'écart qui existe entre ce qui est offert aux élèves et les besoins prioritaires identifiés. En ce sens, le temps et l'énergie investis par l'équipe de recherche afin d'être à l'écoute du milieu et de ses besoins auront permis de confirmer la pertinence de l'étude pour l'ensemble des acteurs et ainsi justifier la présence des chercheurs dans le milieu.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude rejoignent les écrits de plusieurs auteurs, notamment Leclerc et al., (2007) portant sur les communautés d'apprentissage professionnel. Cette communauté constitue pour Leclerc et al., (2007) un « puissant moyen de développement professionnel [et repose sur un] dialogue réfléchi, où les échanges respectueux portant sur la pédagogie, les élèves et l'apprentissage favorisent le partage de stratégies efficaces » (Ibid., p.158). Enfin, le parcours professionnalisant doit respecter l'autonomie des acteurs de l'école dans la définition de leurs objectifs, considérer leurs besoins et s'assurer que ces objectifs correspondent au contexte et aux priorités de l'école, en plus de composer avec les programmes de formation et les exigences ministérielles (Day, 1999).

Conclusion

Les travaux réalisés à ce jour sur l'offre d'un parcours professionnalisant aux acteurs scolaires portent essentiellement sur la forme que doit prendre le processus au moment de sa mise en œuvre (Grosstephan, 2010; Wittorski, 2007). De façon générale, les travaux s'attardent sur une conceptualisation théorique en identifiant les conditions d'implantation, mais en omettent de rendre compte de son efficacité et de ses retombées sur les compétences et les pratiques professionnelles (Charlier et Biémar, 2012; Lafortune, 2008; Wittorski, 2008). Or, la considération d'une mise en œuvre réelle aura nécessairement un impact important sur le parcours professionnalisant, notamment en transformant son opérationnalisation (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Ainsi, il s'avère pertinent d'apporter une aide aux équipes pédagogiques afin d'assurer le développement des compétences professionnelles nécessaires. En ce sens, c'est par une stratégie de recherche-action-formation que cette étude a permis de documenter la co-construction du parcours professionnalisant mis en œuvre. Cette stratégie de recherche-action-formation permet de mettre en valeur l'importance pour les chercheurs du contexte de pratique afin de favoriser les rapprochements entre les acteurs du milieu et les chercheurs.

Enfin, au terme de cette étude, il est nécessaire de retenir que la co-construction d'un parcours professionnalisant réalisé au travers d'une stratégie de recherche-action-formation offre une flexibilité et une ouverture suffisante afin d'assurer l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles chez les acteurs de l'école.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 11-32). Saint-Laurent : ERPI.
- Barbier, J-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 177(4), 49-66.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Charlier, É., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Chevalier, J. M., Buckles, D. J., & Bourassa, M. (2013, octobre). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. Communication présentée SAS2 Dialogue Workshop – Participatory Action Research, Planning and Evaluation, Ottawa, Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Couture, C. (2005). Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire: une coconstruction entre chercheurs et praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 317-333.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenge of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desmarais, D., Boyer, M., & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire: dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- Fortin, A. (1987). L'observation participante: au cœur de l'altérité. In J. P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 23-33). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Grossetephan, V. (2010). Développement professionnel d'enseignants d'EPS: Étude d'un dispositif de formation associant enseignants et chercheur. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Genève: Université de Genève.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : Théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. Moreau, A., & Leclerc-Morin, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie*, 35(2), 153-171.
- Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience: un modèle de formation continue. In D. Raymond (Ed.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 151-164). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée: illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors-série*(15), 435-452.
- Mérini, C. (2007, janvier). *L'éducation à la santé en milieu scolaire en France*. Communication présentée au 1^{er} congrès de la Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, Montréal, Québec.

- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance scolaire, Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* (pp. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2004). Qualitative (Analyse). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., pp. 210-212). Paris : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd.). Newbury Park: Sage Publications.
- Plouffe, G. (2015). *Recherche-action-formation proposant un parcours professionnalisant relatif aux compétences des acteurs scolaires en éducation à la santé*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada). En ligne : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8075>
- Stringer, E. (2008). *Action research in education* (2^e éd.). Upper Saddle River: Pearson Education inc.
- Tate, M. L. (2009). Workshops: Extend learning beyond your presentation with these brain-friendly strategies. *Journal of Staff Development*, 30(1), 44-46.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vaniscotte, F. (2000). Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants : tendances européennes. In G. Carlier, J. P. Renard & L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité*. (pp.183-197). Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.