

Identification de la place des chercheurs et des praticiens dans la recherche sur l'intervention dans les APS

Marc Cloes

Département des Activités physiques et sportives – Université de Liège

Introduction

L'Intervention dans les Activités Physiques et Sportives (APS) est associée par certains à la Pédagogie du Sport. D'autres la considèrent comme un domaine plus vaste qui dépasse la transmission de connaissances, le développement de savoir-faire, de savoir-être ou de compétences. Elle concerne ainsi un nombre important de personnes qui s'engagent dans l'organisation de la pratique. Les domaines auxquels elle se réfère vont largement au-delà du cadre de l'enseignement de l'éducation physique. Ils s'adressent aussi à de nombreux autres secteurs puisque la motricité humaine prend pied dans de nombreuses formes de pratique : l'entraînement, l'animation sportive, la rééducation, la psychomotricité. L'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS) définit l'Intervention comme *"tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité ...), au profit de publics variés, aux différents âges de la vie"*. Ceci signifie que le domaine de recherche dans lequel nous nous inscrivons intéresse un grand nombre de personnes, d'autant que les APS constituent un secteur qui connaît un développement important dans la société actuelle. Il semble donc opportun de porter une attention particulière aux différentes composantes que l'on identifie dans chaque situation : l'intervenant, le(s) participant(s), les moyens, les objectifs, le contexte. Les relations entre ces différents éléments constituent à n'en pas douter un thème de choix pour les chercheurs. Les stratégies et modes de réflexions des intervenants et des participants, leurs attitudes et comportements représentent également des centres d'intérêt privilégiés. L'analyse des modalités d'organisation ou du développement de contenus efficaces complète l'énumération de ces préoccupations.

Si, comme Carreiro da Costa (2003) l'illustre clairement, de nombreux paradigmes de recherche coexistent, leurs finalités diffèrent peu. Il s'agit tout simplement d'enrichir les connaissances relatives aux mécanismes qui sous-tendent l'exercice de métiers ayant un dénominateur commun : la pratique d'APS. Ces connaissances auront d'autant plus de signification qu'elles bénéficieront aux principaux intéressés, les acteurs de terrain qui pourront se les approprier dans le cadre de leur formation initiale ou continuée.

La place respective des chercheurs et des praticiens

Que l'on passe en revue la littérature portant sur l'intervention en milieu scolaire, dans le milieu sportif ou dans les loisirs actifs, il apparaît clairement que les chercheurs occupent traditionnellement un poste clé lorsqu'il s'agit de décider des orientations à donner aux programmes de recherche. Partant de théories bien établies ou misant sur l'originalité, ils investissent la pratique et « utilisent » les acteurs de terrain comme sujets d'analyses auxquelles ces derniers n'accordent que peu de crédit en raison, d'une part, de l'éloignement des thèmes et problématiques traités par rapport à leurs préoccupations immédiates et, d'autre part, des difficultés éprouvées pour identifier les implications pratiques des recherches. De

plus, poussés par des nécessités purement universitaires, les scientifiques ne communiquent souvent les résultats de leurs investigations qu'à leurs pairs, négligeant le juste retour des informations vers les praticiens et leurs clients. Ils utilisent d'ailleurs un jargon qui tend souvent à décourager toute lecture par des non-initiés. Si la finalité des études entreprises consiste à apporter une contribution sensible dans l'amélioration de la qualité des formations initiales et à alimenter le processus de formation continuée, on peut se demander dans quelle mesure le « terrain » ne devrait pas être davantage consulté afin d'accroître la pertinence des questions traitées.

L'impact de la recherche en pédagogie du sport semble moins important que l'on pourrait s'y attendre. Siedentop et Locke (1997) ont ainsi remis en question l'exploitation des données disponibles dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique, soulignant le décalage existant entre les connaissances acquises par les enseignants et leur mise en application. Ils recommandaient ainsi une plus grande intégration des praticiens. Cet avis est partagé par Carlier (2003) qui s'est intéressé à la situation vécue en Belgique francophone. Dès 1988, Martinek et Schempp mettaient pourtant en exergue la nécessité de développer et de valider des modèles de collaboration dans le cadre de l'amélioration de la qualité des programmes d'enseignement mais de formation. Ce type de recommandation ne s'applique évidemment pas uniquement à l'éducation physique et devrait également concerner l'encadrement sportif et le personnel impliqué dans l'animation des activités physiques de loisir.

Qu'implique l'analyse de l'Intervention pour les chercheurs et les praticiens ?

Les premiers s'appuient principalement sur le recueil d'informations que Piéron (1993) a classées en deux grandes catégories : les données visibles, obtenues par l'observation des acteurs concernés, et les données invisibles, rassemblées grâce à divers procédés d'interrogation. Dans les deux cas, la validité des informations collectées dépend généralement du soin apporté par le chercheur au niveau de l'élaboration de la méthodologie. La rigueur exigée dans le recueil des données, dans leur analyse, traitement, interprétation et présentation nécessite un investissement temporel considérable. Ce type de démarche exige une certaine professionnalisation.

Même s'ils ne disposent pas des ressources nécessaires afin d'appliquer les principes décrits précédemment, de nombreux praticiens s'engagent également et de manière régulière dans un processus de recherche. En effet, face à une situation-problème, ils imaginent des solutions, les mettent en application et en constatent les conséquences. Il s'en suit une modification de la pratique et un élargissement du répertoire de référence dans lequel ils puisent les informations nécessaires pour répondre aux défis qui leur sont posés. Le répertoire de référence permet aux praticiens de développer une expertise d'autant plus grande que les expériences sont nombreuses et variées. Finalement, ils peuvent partager leurs connaissances et savoir-faire et s'engager dans un rôle de conseil. Ce mécanisme s'avère le plus souvent inconscient et fait appel à un processus de développement par essai-erreur. Certains intervenants s'engagent pourtant régulièrement dans un processus d'analyse et de réflexion plus systématique portant sur leur pratique. Ce type de démarche ne peut qu'accroître leur efficacité. Les formations initiale et continuée comprennent de plus en plus régulièrement des modules permettant aux praticiens d'acquérir les routines nécessaires pour mener à bien ces démarches. Cette compétence figure d'ailleurs parmi celles que les enseignants doivent maintenant acquérir en formation initiale et perfectionner tout au long de leur carrière (Communauté française, 2001). La réflexion peut prendre place : (1) pendant la pratique,

lorsque l'intervenant prépare son action au cours de celle-ci, ou (2) après la pratique, lorsque l'intervenant évalue les décisions qui ont été prises tout au long du processus (figure 1).

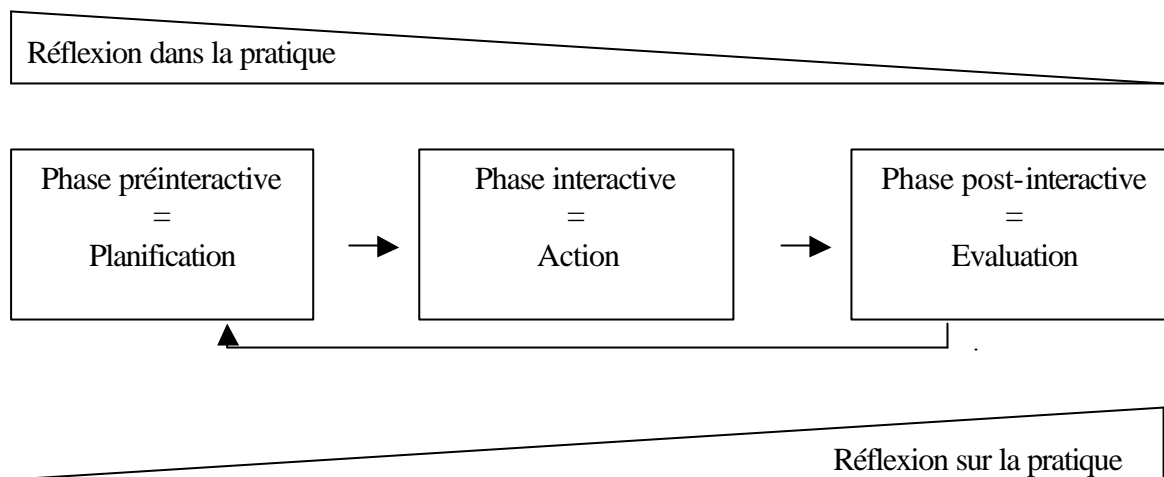


Figure 1 – Processus réflexifs dans l'Intervention

Formaliser sa pratique professionnelle constitue une autre approche que les praticiens peuvent exploiter afin d'analyser l'Intervention. Il s'agit d'expliquer ce qui se passe dans une situation, de la décrire, d'exprimer ce que l'on a ressenti et/ou d'identifier les décisions qui ont été prises. Ce type d'opération exige cependant certains efforts d'expression inhabituels chez les intervenants. Ainsi, des experts ne parviennent pas toujours à expliquer comment ils procèdent car ils appliquent généralement des stratégies automatisées leur permettant de traiter des situations complexes plus rapidement ou de proposer des solutions originales à des problèmes auxquels ils n'avaient pas encore été confrontés. Vermersch (2003) qualifie ces savoirs en actes de « pré-réfléchis ».

En se référant à leurs dispositions en matière de théorisation de leurs façons de faire, Charlier (2000) a identifié six catégories d'intervenants : (1) le praticien acteur qui agit et ne sait pas ou ne veut pas expliquer ce qu'il fait ; (2) le praticien réfléchi qui décrit ses pratiques avec ses mots ; (3) le praticien réflexif qui est capable de comparer et partager le fruit de son analyse ; (4) l'acteur-chercheur qui tente de construire un savoir d'expérience plus généralisé ; (5) le chercheur-acteur qui recueille des informations de manière systématique et communique son savoir ; (6) le chercheur académique qui utilise les procédés rigoureux de la recherche. Il s'agit d'un continuum où l'on retrouve à l'une des extrémités quelqu'un qui éprouve des difficultés à formuler ce qu'il vit et, à l'autre, un professionnel qui est capable d'élaborer un projet de recherche respectant les critères scientifiques les plus stricts.

Tous les intervenants ne possèdent donc pas les mêmes dispositions à « théoriser ». Lorsqu'il n'en n'a pas perçu l'intérêt spontanément ou s'il n'a pas été formé à cette démarche réflexive, un praticien doit effectuer un effort considérable afin d'exprimer ce qu'il vit au quotidien. Il importe en effet qu'il décrive ce qu'il a vécu ou exprime ce qu'il a perçu en faisant appel à des faits concrets. Ces informations revêtent beaucoup d'intérêt, même si le praticien éprouve souvent l'impression « qu'il ne fait rien de spécial ».

Afin d'aider les éducateurs sportifs à identifier les décisions qu'ils prennent ou les événements auxquels ils sont confrontés tout au long du processus pédagogique, la présence d'un guide est souvent nécessaire. Il convient ainsi d'orienter la réflexion sur un aspect particulier, de proposer des exemples de repères ou de fournir un exemple de structure permettant de présenter les idées. Après qu'un thème ait été sélectionné, étape souvent la plus difficile à franchir, le rôle du guide devrait se limiter à centrer l'attention de l'intervenant sur l'objet de la réflexion. Un risque majeur réside dans une possible dépersonnalisation du processus lorsque l'aide oriente (in)consciemment le praticien dans une direction qui n'intéresse pas nécessairement ce dernier.

Cette collaboration génère deux types de répercussion: (1) une satisfaction du praticien qui éprouve généralement une fierté toute légitime d'être parvenu à accomplir une tâche inhabituelle et qui prend conscience de démarches et connaissances insoupçonnées jusqu'alors; (2) un partage d'expériences qui conduit à un enrichissement mutuel grâce à la production de nouveaux savoirs.

Rapidement initié aux techniques de la pratique réflexive, l'intervenant devient indépendant et commence à collecter des informations pertinentes en vue de répondre à des questions qui l'interpellent. La collaboration d'un chercheur peut à nouveau être utile afin d'organiser le recueil des données ainsi que leur traitement.

Le degré de collaboration entre le chercheur et le praticien peut ainsi se placer sur un autre continuum aux extrémités duquel se trouvent le praticien « cobaye » et le praticien « indépendant » (figure 2).

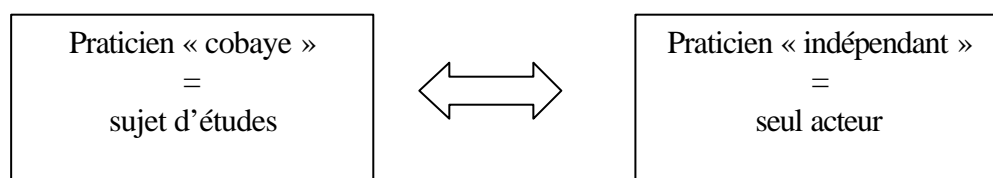


Figure 2 – Degrés de collaboration entre le praticien et le chercheur

Dans le premier cas, lorsqu'il n'est pas impliqué dans l'élaboration de la recherche et n'est finalement considéré que comme un outil servant à vérifier les hypothèses formulées par d'autres, l'intervenant éprouve des réticences ou plutôt une pointe de gêne face à la « dissection » de ses gestes professionnels par les chercheurs. En effet, l'ombre d'une évaluation est toujours vivace. Cette tendance présente des analogies avec les difficultés que pose parfois le travail collectif au sein d'équipes pédagogiques. La collaboration entre experts représente toutefois un paramètre fondamental dans la recherche d'une amélioration continue de la qualité de toute action pédagogique. En effet, le débat dans lequel chacun accepte de s'engager avec un esprit constructif suscite la réflexion et représente un terrain fertile pour la production de stratégies innovantes. En se coupant de la franche collaboration du praticien, les chercheurs perdent fréquemment des informations pertinentes. Ils s'exposent également à un manque de validité de leurs interprétations qui n'ont pas été confirmées par les intéressés.

A l'autre extrémité, le praticien « indépendant » constitue certainement une exception très rare. En effet, malgré leur intérêt, très peu d'intervenants s'engagent seuls dans un processus de recherche systématique. A nos yeux, trois raisons paraissent tenir une place

importante dans l'explication de ce phénomène : (1) la tradition ; (2) l'absence de maîtrise d'instruments spécifiques ; (3) le temps. Abordons-les brièvement. L'idée du praticien réflexif est associée aux travaux de Schön (1983). Ce concept s'est difficilement imposé dans le milieu de la recherche sur l'Intervention. Le fait que la planification des séances ne constitue pas toujours une démarche prioritaire des enseignants en éducation physique (Varstala, Telama, Pauku & Heikinaro-Johansson, 1985) pourrait avoir contribué à cette lente évolution. Dans d'autres contextes comme celui du coaching en sport collectif, l'analyse des décisions préinteractives et interactives a mis en évidence l'existence de stratégies d'analyse de l'action et d'organisation à long terme (Cloes, Blavier & Piéron, 2001). Cette différence peut certainement être rapprochée des critères d'efficacité plus stricts du milieu sportif. Un entraîneur doit obtenir des résultats sous peine d'être limogé.

Peu coutumiers de l'élaboration et/ou de l'utilisation d'instruments spécifiques à la collecte de données, les praticiens sont généralement cantonnés à des analyses informelles. Ils n'exploitent pas souvent de méthode systématique pour consigner leurs constatations. A nouveau, les entraîneurs se montrent parmi les plus performants, notamment lorsqu'il s'agit d'apprécier l'évolution des prestations de leurs sportifs. En revanche, rares sont ceux qui s'intéressent à leurs propres actions. En la matière, le travail de Roy, Savard et Trudel (2001) fait preuve d'originalité dans le sens où un praticien a conduit, seul, l'analyse de sa propre pratique.

Enfin, comme cela a déjà été souligné précédemment, la contrainte majeure est le temps. Elaborer un projet de recherche, le mettre en œuvre et exploiter les données rassemblées nécessite un investissement que peu de praticiens peuvent consentir. Ceux qui l'ont fait ont puisé l'énergie nécessaire dans des motivations parfois diverses telles que la réalisation d'une thèse finalisant un cycle d'études universitaires ou d'autres formations certifiantes. Rares seraient ceux qui suivent cette démarche dans l'unique but d'améliorer l'efficacité de leur activité pédagogique.

La collaboration entre chercheur et praticien

La mise en place d'une solution intermédiaire entre les deux extrémités du continuum que nous venons de décrire constituerait une opportunité intéressante puisqu'elle ferait appel aux efforts mutuels des chercheurs et des praticiens. Ce type de collaboration implique que ces deux types d'experts deviennent des partenaires. Cette nouvelle conception de la recherche s'est développée à partir des idées de Kurt Lewin et porte le nom de recherche-action.

Dans le domaine de l'intervention dans les APS, cette méthodologie s'est développée dans les pays anglo-saxons (Martinek & Schempp, 1988) et commence à prendre pied dans la culture francophone. Durand (2001) a ainsi attiré l'attention sur la nécessité de développer davantage de collaborations entre les praticiens et les chercheurs. Les principes fondamentaux de la recherche-action ou recherche collaborative font l'objet de nombreuses publications (Carson, Connors, Smits & Ripley, 1999 ; Dick, 2002). Schempp et Martinek (1988) en ont identifié les six caractéristiques principales : (1) lorsque la recherche consiste à fournir des informations relatives à la pratique des enseignants, ceux-ci devraient être impliqués dans le processus d'enquête ; (2) les problèmes à traiter doivent porter sur les principales préoccupations des enseignants ; (3) le processus de prise de décisions devrait être partagé lors de chaque étape du déroulement de la recherche ; (4) tous les participants devraient rester

conscients que la participation à la recherche constitue une opportunité d'améliorer les compétences professionnelles ; (5) une attention particulière devrait être accordée en permanence aux implications pratiques des résultats de la recherche ; (6) la complexité des variables qui interviennent dans le contexte éducatif doit être prise en considération tandis qu'il faut veiller à conserver l'intégrité des conditions naturelles.

Dick (2002) associe les particularités de la recherche-action au fait que cette approche est : (1) cyclique, dans le sens où des étapes semblables tendent à se reproduire selon une séquence typique ; (2) participative, puisque toutes les personnes impliquées agissent en tant que partenaires ; (3) qualitative, car les données récoltées portent davantage sur des exemples de ce qui se dit, se pense ou se fait plutôt que sur des pourcentages ou des moyennes ; (4) réflexive, en raison de la place privilégiée qui est accordée au processus d'analyse de l'action par les participants, quel que soit le moment de la recherche.

Afin de respecter ces principes, il s'agit que les partenaires adoptent des attitudes que leurs activités professionnelles habituelles ont parfois tendance à masquer (tableau 1).

Tableau 1 – Attitudes à privilégier dans le cadre d'une recherche-action (d'après Desrosiers, 1991)

Attitude du praticien	Attitudes du chercheur
Confiance	Humilité
Honnêteté	Ecoute
Curiosité	Dynamisme
Patience	
Tolérance à l'égard des ambiguïtés	
Respect mutuel	
Esprit ouvert	

La recherche-action comporte en règle générale cinq phases qui sont plus ou moins développées selon les expériences menées (Mayer & Ouellet, 1990) :

- (1) Une phase préparatoire de négociation où se définissent les thèmes de recherche et d'action ainsi que les rôles de chacun.
- (2) Une phase où se repère l'énoncé du problème à résoudre.
- (3) Une phase de planification d'un projet.
- (4) Une phase d'intervention ou de mise en œuvre au cours de laquelle le projet est réalisé et où les données sont collectées.
- (5) Une phase d'analyse et de présentation des résultats.

Ces différentes étapes s'enchaînent et le processus peut être représenté comme un cycle en spirale dans lequel on reconnaît quatre thèmes-clés : la planification, l'action, l'observation et la réflexion (figure 3).

Une des principales difficultés auxquelles sont confrontés les praticiens réside dans l'utilisation d'outils permettant de collecter des données susceptibles de fournir des informations utiles pour la finalité de la recherche. Si le chercheur facilitera le choix d'un

instrument adéquat et proposera ses services lorsqu'une méthodologie spécifique s'avère recommandée, le tableau 2 met clairement en évidence que de nombreuses données peuvent être obtenues sans matériel sophistiqué ni formation poussée. Il n'en demeure pas moins vrai qu'une grande rigueur doit être observée tant au niveau du choix des outils que de leur utilisation. Le principe de la triangulation doit impérativement être appliqué. Il s'agit de recueillir les informations en multipliant les sources et les procédés afin de garantir la validité des informateurs.

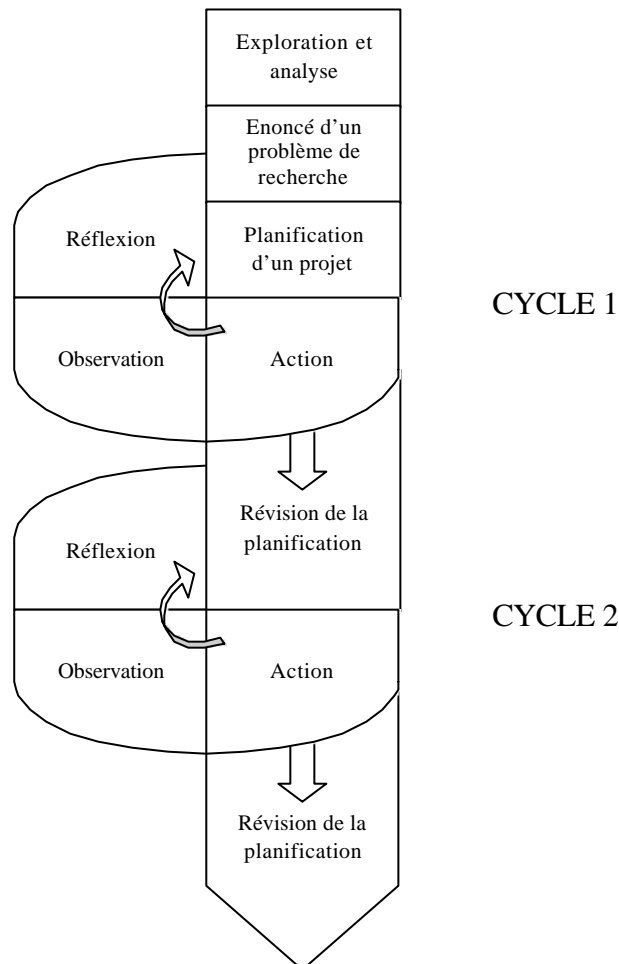


Figure 3 – Cycle spiral de la recherche-action

Dans le domaine de l'éducation physique, Martinek et Schempp (1988) ont distingué deux modèles de recherches collaboratives : (1) assistance à l'évaluation ou au développement de programmes de formation initiale ou continuée des enseignants ; (2) assistance de praticiens impliqués dans des projets spécifiques.

Trois types de cible peuvent ainsi faire l'objet d'une recherche-action (van der Mars & Darst, 1991) : (1) le programme de cours ou de formation en termes de contenu, de modalités, de visibilité, de qualité, d'adéquation et/ou d'efficacité; (2) les participants et leurs comportements ou attitudes ; (3) l'enseignant et/ou l'équipe pédagogique dont les compétences relationnelles, d'organisation et de gestion, les croyances, représentations, connaissances et processus de prise de décisions sont étudiés.

Tableau 2 – Collecter des données dans le cadre de recherches-action (d’après Carson et al., 1999)

Outil	Avantages	Inconvénients	Objet d’analyse
Notes de terrain	Simplicité, personnel, aide-mémoire	Requièrent de la pratique, subjectivité	Aspect spécifique, étude de cas, impression générale
Journal de l’enseignant	Personnel, informel, possibilité de dialogue et de réflexion	Temps, subjectivité, manque de concentration, individuel	Interprétations, amélioration personnelle, observations, questions pour des recherches ultérieures, réflexion
Journal des élèves	Identification des avis des élèves	Subjectivité, nécessite une systématisation	Evaluation diagnostique, triangulation
Interviews et discussions	Possibilité de varier les approches : enseignant-élèves, observateurs-élèves, observateurs-enseignants, élèves-élèves	Temps, application difficile aux grands groupes	Informations spécifiques et complètes, feedback précis
Questionnaires	Haute spécificité, facilité d’application, comparaison aisée	Temps pour la collecte et le traitement, problème de la validité des réponses	Informations et feedback spécifiques, comparaisons
Documents divers (travaux des élèves, documents de l’école, ...)	Eclairant, fournit un feedback, permet une évaluation	Temps pour le traitement, difficulté d’obtenir certains documents	Contenu et information
Enregistrement vidéo	Visuel et compréhensible	Risque de perturber, disponibilité de l’équipement	Ressources visuelles, diagnostic, approche compréhensive
Enregistrement audio	Aisé, données accessibles	Transcription et temps, risque d’inhibition de l’expression	Analyse de l’expression, diagnostic
Diapositives, photographies	Eclairant, favorise la discussion	Difficile à obtenir, superficiel	Illustration d’incidents critiques
Etude de cas	Approprié, validité, utilisation de plusieurs techniques	Temps, nécessite des compétences en rédaction	Vision compréhensive d’une question, format publiable

Malgré leurs implications pratiques directes, force est de constater que peu de publications scientifiques présentent les résultats de recherches-actions conduites dans le domaine des activités physiques et sportives. Le plus grand nombre concerne des études visant à améliorer des formations d’enseignants. Parmi les plus récentes figurent les travaux

de Burgess-Limerick, Macdonald, Carlson, Gorely et Hanrahan (2002) ou de Gonzalez Valeiro, Reboredo et Carreiro da Costa (2003).

Des travaux tels que celui présenté par Martinek et Butt (1988) font partie des recherches visant à améliorer directement la qualité de la relation pédagogique. Ces auteurs ont ainsi travaillé avec 12 professeurs d'éducation physique du secondaire afin de résoudre les problèmes d'enseignement qu'ils considéraient comme prioritaires dans leur pratique. Les participants ont élaboré des stratégies visant à apporter les changements souhaités. Un des professeurs a choisi d'améliorer le temps d'engagement moteur de certains élèves identifiés comme les plus perturbateurs. L'évolution des variables dépendantes identifiées dans ce projet souligne l'efficacité des procédés mis en œuvre par le praticien (enseignement réciproque et responsabilisation des élèves concernés). De leur côté, Almond et Thorpe (1988) ont montré que la recherche-action permettait de modifier l'approche de l'enseignement des jeux chez des professeurs d'éducation physique du secondaire. L'idée consistait à leur demander de réfléchir et d'expérimenter des solutions destinées à répondre aux principes d'action recommandés par les membres d'une équipe de formateurs.

La recherche-action fait également partie des procédés recommandés afin de favoriser l'acquisition des habiletés pédagogiques dans le cadre de la formation initiale des professeurs d'éducation physique. Se basant sur le désir des intervenants débutants de poser des questions sur des thèmes qui les interpellent et d'essayer d'y répondre, elle fournit un moyen aux futurs éducateurs d'apprendre à propos d'eux-mêmes ou de leurs élèves. En entreprenant une analyse systématique de sa pratique pédagogique, le débutant trouve un nouveau mode d'information notamment sur les attitudes et styles d'apprentissage des élèves. Il s'agit parfois de relever systématiquement et de consigner des constatations établies quotidiennement et qui sont classées habituellement en mémoire, afin de faire émerger les savoir-faire et d'accélérer l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite pédagogique.

Finalement, comme l'ont clairement mis en évidence Rovegno et Banhauer (1998), la collaboration entre un praticien et un chercheur enrichit leurs expériences et connaissances respectives. Les auteurs se sont basés sur leur propre vécu afin d'identifier les apports d'un travail commun de trois années. Ce témoignage particulièrement minutieux devrait inciter la programmation d'un plus grand nombre de projets du même type.

Conclusions

Il apparaît clairement que les praticiens doivent être encouragés à s'interroger régulièrement quant à leur propre pratique, d'une part, et à mettre sur pied des expériences visant à améliorer la qualité de l'intervention, d'autre part. Même si la majorité des études qui nous ont conduit à émettre ces recommandations proviennent du champ de l'enseignement de l'éducation physique, nous sommes persuadés que les intervenants impliqués dans les domaines du sport et des loisirs actifs devraient également être concernés.

Les chercheurs qui s'intéressent à l'Intervention en Sport devraient davantage contribuer à stimuler et à rentabiliser ce processus réflexif. Il conviendrait dès lors qu'ils s'engagent dans un processus d'intégration des praticiens dans leurs recherches, notamment en s'adressant à ces derniers afin de définir plus adéquatement les questions auxquelles ils souhaiteraient répondre.

Par ailleurs, il semble également opportun de dépasser le stade de la description des phénomènes qui se produisent dans le contexte de toute relation pédagogique pour aborder des approches plus interventionnistes dans lesquelles des solutions aux « vrais » problèmes sont proposées et testées. Il ne fait aucun doute que, dans cette perspective, praticiens et chercheurs pourront collaborer dans le but de transformer des savoirs d'expérience en connaissances utilisables par tous.

Références

Almond, L. & Thorpe, R. (1988). Asking teachers to research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (3), 221-227.

Burgess-Limerick, R., Macdonald, D., Carlson, T., Gorely, T., & Hanrahan, S. (2002). The role of assessment in educating the reflective practitioner. *Educating as inquiry. A teacher action research site*. Consulté sur Internet en avril 2002:

<http://www.lupinworks.com/ar/Schon/Paper3.html>

Carlier, G. (2003). Le développement de l'analyse des APS en Belgique. In, M. Cloes (Ed.), *Analyse de l'Intervention dans les Activités physiques et sportives : rétro/perspectives*. Actes du colloque organisé en septembre 2002 au Sart Tilman (CD rom). Liège : Département des APS, Université de Liège.

Carreiro da Costa, F. (2003). Mieux connaître les acteurs de la relation pédagogique dans le domaine des APS : une préoccupation internationale. In, M. Cloes (Ed.), *Analyse de l'Intervention dans les Activités physiques et sportives : rétro/perspectives*. Actes du colloque organisé en septembre 2002 au Sart Tilman (CD rom). Liège : Département des APS, Université de Liège.

Carson, T., Connors, B., Smits, H., & Ripley, D. (1999). Creating possibilities. An Action research handbook. Consulté sur Internet en juin 2003 :

<http://www.epsb.ca/pd/pegasus/creatingcont.htm>

Charlier, E. (2000). Développer la réflexivité : entre le dire et le faire. In, G. Carlier, J.-P. Renard & L. Paquay (Eds.) *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck Université. 111-120.

Cloes, M., Bavier, K., & Piéron, M. (2001). Coaches' thinking process: Analysis of decisions related to tactics during sports games. In, M.K. Chin, L.D. Hensley, & Y.K. Liu. (Eds.), *Innovation and application of physical education and sports science in the new millennium - An Asia-Pacific Perspective*. Hong Kong, Hong Kong Institute of Education, pp.329-341.

Communauté française (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (D. 08.02.2001, M.B. 22.02.2001). Consulté sur Internet en juin 2003 : http://www.ulg.ac.be/cifen/agreg/agr_index.htm.

Desrosiers, P. (1991). Toward a real partnership between practitioners and researchers in physical education. In, G. Graham & M. Jones (Eds.), *Collaboration between researchers and practitioners in physical education: An international dialogue*. Proceedings from the 1991 AIESEP-NAPEHE World Congress. Atlanta: AIESEP and NAPEHE, 139-144.

Dick, B. (2002). Action research: action *and* research. Consulté en août 2002 sur le site : <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html>

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Editions Revue EPS.

Gabel, D. (1995). An introduction to Action Research. Consulté sur Internet en août 2002 : <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/actionrsch.html>.

González Valeiro, M., Reboredo, B., & Carreiro da Costa, F. (2003). Study of a physical education pre-service teacher education programme: Action-research as a strategy for teacher education programmes and research. In, L. Sena Lino, R. Trindade Ornelas, F. Carreiro da Costa & M. Piéron (Eds.), *Innovation and New Technologies in Physical Education, Sport, Research and/on Teacher and Coach Preparation*. (CD rom). Proceedings of the AIESEP International Congress, Madeira 2001. Funchal: Universidade da Madeira.

Martinek, T. & Butt, K. (1988). An application of an action research model for changing instructional practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (3), 214-220.

Martinek, T. & Schempp, P. (1988). An introduction to models for collaboration. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (3), 160-164.

Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morrin.

Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris : Editions Revue EPS.

Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1998). A study of the collaborative research process. Shared privilege and shared improvements. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 3, 357-375.

Roy, M., Savard, C., & Trudel, P. (2001). Etudier le leadership et ses effets dans sa propre équipe sportive. *Revue de l'Éducation Physique*, 41, 2-3, 63-72.

Schempp, P. & Martinek, T. (1988). Collaborative research in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (3), 208-213.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Siedentop, D., & Locke, L. (1997). Making a difference for physical education. What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 4, 25-33.

van der Mars, H. & Darst, P. (1991). Measuring partnership outcomes in teaching physical education: A behavioral approach. In, G. Graham & M. Jones (Eds.), *Collaboration between researchers and practitioners in physical education: An international dialogue*. Proceedings from the 1991 AIESEP-NAPEHE World Congress. Atlanta: AIESEP and NAPEHE, 145-152.

Varstala, V., Telama, R., Pauku, P., & Heikinaro-Johansson, P. (1985). An observational study on teaching ball games in school physical education lessons. In, CONI (Ed.), *Teaching team sport*. International Congress. Rome: Scuola dello Sport, 310-316.

Vermersch, P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter*, 50, 16-35.