Inclusion de l'éducation à la santé en Éducation physique et à la santé au Québec

Analyse d'initiatives de stagiaires en formation initiale

David Bezeau, Sylvain Turcotte, Sylvie Beaudoin

Université de Sherbrooke, Groupe de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique (GRIEFPAP)

david.bezeau@usherbrooke.ca

Revue *Éducation, Santé, Sociétés*, Vol. 2, No 1 | pp. 111-126

Reçu le : 10/03/2015 | Accepté le : 11/09/2015

Résumé : Au Québec, l'éducation à la santé (ÉS) est intégrée au programme d'éducation physique et à la santé (ÉPS) à l'intérieur de la compétence disciplinaire « Adopter un mode de vie sain et actif ». Cette compétence met au défi les enseignants d'ÉPS, car ils doivent utiliser des référents théoriques qui leur semblent en opposition avec leur représentation de l'enseignement de l'éducation physique. Le but de cette étude est d'analyser une stratégie de formation initiale dans laquelle des stagiaires en ÉPS planifient une initiative en ÉS à partir d'indicateurs intégrés dans un modèle logique pour ensuite la mettre en œuvre dans le cadre d'un stage de huit semaines. Les données sur la mise en œuvre des initiatives en ÉS ont été recueillies à l'aide de cinq méthodes, soit : a) l'analyse documentaire ; b) l'entrevue initiale ; c) l'observation directe ; d) l'entrevue post-projet ; et e) la discussion de groupe. Les résultats indiquent que : a) le modèle logique est utilisé par les stagiaires pour planifier leur initiative ; b) les stagiaires utilisent adéquatement les indicateurs intégrés dans le modèle logique pour planifier leur initiative ; c) les initiatives mises en œuvre correspondent bien à ce qui était planifié ; et d) l'évaluation des apprentissages semble être problématique puisqu'elle n'est pas opérationnalisée par les stagiaires.

Mots-clés : éducation à la santé, formation initiale, éducation physique et à la santé, stagiaires.

1 Introduction

Cette recherche repose sur l'inclusion de l'éducation à la santé (ÉS) en éducation physique (ÉP), une réalité perceptible dans les écoles du Québec depuis la réforme des programmes de formation en enseignement préscolaire et primaire (5 à 12 ans) en 2001 et au secondaire (12 à 17 ans) en 2003. Ces orientations ministérielles modifient le rôle de l'ÉP par l'inclusion d'objets de savoir liés à une nouvelle compétence disciplinaire, à savoir la compétence «Adopter un mode de vie sain et actif[1] ». L'ajout de cette compétence en ÉP, qui devient alors éducation physique et à la santé (ÉPS), occasionne l'ajout d'objets de savoir rattachés à cette discipline scolaire. Elle nécessite également que les enseignants d'ÉPS développent de nouvelles compétences professionnelles afin qu'ils s'adaptent aux particularités des interventions menées dans le champ de l'ÉS (Turcotte *et al.*, 2007b).

Les études qui se sont intéressées aux pratiques des enseignants d'ÉPS en ÉS montrent que ce volet d'enseignement représente un défi professionnel important (Michaud, 2002 ; Turcotte *et al.*, 2007b). En France, les travaux de Cogérino, Marzin et Méchin (1998) et de Loizon (2011) montrent que les objets de savoir privilégiés par les éducateurs physiques en ÉS reposent principalement sur la dimension physiologique. Cette prévalence de la dimension physiologique apparaît également dans d'autres études portant sur les pratiques en ÉS d'éducateurs physiques américains (Tsangaridou & O'Sullivan, 2003), australiens (Tinning, 2004) et britanniques (Harris, 2013). Deux études effectuées au Québec à l'ordre d'enseignement primaire suggèrent aussi que les enseignants d'ÉPS accordent une grande importance à la dimension physiologique par le développement de savoir-faire, mais également à la dimension cognitive par l'acquisition de savoirs (Michaud, 2002 ; Turcotte *et al.*, 2007b). La difficulté de comprendre ou de mettre en œuvre les programmes scolaires rend les enseignants d'ÉPS réticents à enseigner l'ÉS à leurs élèves. Ils adoptent alors des pratiques habituelles au lieu de réaménager ces dernières en vue d'offrir un enseignement qui favoriserait davantage la responsabilisation des élèves vis-à-vis leur propre santé (Simar & Jourdan, 2011 ; Turcotte *et al.*, 2007b). Selon Michaud (2002) et Turcotte (2010), ce décalage peut être causé par : a) le faible sentiment de compétence des enseignants d'ÉPS à enseigner l'ÉS ; b) les représentations de l'ÉS que ces derniers entretiennent ; et c) les obstacles rencontrés, tels que l'empiètement du temps d'enseignement en ÉS sur celui de l'ÉP, les programmes de formation imprécis, le manque de ressources matérielles, le manque de temps d'enseignement et le manque de partenariat.

Parmi les nombreux obstacles à l'inclusion de l'ÉS en ÉP, Turcotte (2010) mentionne qu'une grande partie de ceux-ci interpellent la formation initiale en enseignement en ÉPS. Il devient alors nécessaire de développer des stratégies de formation initiale afin de mieux préparer les futurs enseignants d'ÉPS aux divers défis qu'ils rencontreront en milieu scolaire, mais également pour moduler leur représentation de l'ÉS (Perez-Roux, 2011). Les formations initiales actuelles préparent-elles adéquatement les futurs enseignants d'ÉPS à inclure l'ÉS dans leur enseignement ? L'étude de Cogérino *et al.* (1998) identifie un décalage important entre les besoins de formation propre à l'ÉS et la formation réellement offerte. À la suite de l'analyse des descripteurs de cours offerts aux enseignants d'ÉPS en formation du Québec, Le Cren, Grenier, Harvey, Kalinova et Magny (2006) obtiennent

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

des conclusions similaires, à savoir que seulement 0,4 % de ceux-ci sont spécifiques à l'ÉS. Au Québec, la formation initiale des enseignants d'ÉPS en ÉS semble donc quasi inexistante (Turcotte, 2010). Selon Paakkari, Tynjälä et Kannas (2010), peu de travaux se sont intéressés à la formation initiale en ÉS. Cette recherche vise donc à analyser les retombées d'une stratégie de formation initiale sur la planification et la mise en œuvre d'initiatives en ÉS par des stagiaires en ÉPS.

2 Cadre conceptuel

Selon Jourdan (2010), il n'y a aucune raison de penser que l'on disposera bientôt d'une théorie unifiée et valide du comportement humain, de l'apprentissage et des interactions didactiques d'où émergera une manière optimale d'enseigner. Pour rendre explicites les structures des formations dans son modèle, Jourdan (2010) distingue trois axes de formation. Le développement des compétences en enseignement à partir de ces trois axes de formation nécessite une modélisation qui consiste à expliciter les liens complexes qui s'articulent entre les savoirs, les savoir-faire et les savoirs professionnels. Pour ce faire, il a été convenu d'utiliser un modèle logique qui permet une telle opérationnalisation (Champagne *et al.*, 2009a).

2.1 Les axes de formation initiale en ÉS

Les trois axes de formation en ÉS proposés par Jourdan (2010), inspirés des travaux de Ferry (2003), sont centrés : a) sur les acquisitions ; b) sur la démarche ; et c) sur l'analyse. Le premier axe est centré sur l'acquisition de savoirs. Dans cet axe, les étudiants doivent acquérir les connaissances propres à la discipline. En ÉS, cet axe de formation peut se traduire par des étudiants qui s'approprient différents modèles théoriques afin d'accompagner les élèves dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif. Le second axe centré sur la démarche vise le développement de savoir-faire. Jourdan (2010) mentionne que cet axe propose de se centrer sur la capacité des étudiants à mobiliser les ressources développées dans le cadre de leur formation initiale afin de résoudre un problème ou de mettre en œuvre un projet. En ÉS, cet axe de formation peut se traduire par une activité dans laquelle chaque étudiant doit, à travers une simulation, enseigner un objet didactique en ÉS à ses collègues. Le troisième axe centré sur l'analyse vise le développement de savoirs professionnels. Il s'agit d'instaurer une relation entre la théorie et la pratique en amenant l'étudiant à prendre une distance vis-à-vis de lui-même afin d'analyser ses actions et ses décisions. La mise en œuvre d'un tel axe de formation nécessite une collaboration étroite entre les universités et les établissements qui accueillent les étudiants en stage. Cet axe peut se traduire par une activité de formation permettant aux stagiaires de planifier et de mettre en œuvre une initiative en ÉS dans le cadre de leur stage.

2.2 Le modèle logique

Un modèle logique permet de documenter le sens d'une initiative grâce à la conceptualisation des liens entre les structures, les processus et les résultats. Le modèle logique utilisé dans cette étude permet d'opérationnaliser les savoirs, les savoir-faire et les savoirs professionnels lors des étapes de planification et de réalisation d'une initiative. Ce type de modèle « représente la façon dont le programme devrait permettre d'atteindre les objectifs de l'initiative. Il représente les ressources nécessaires, les processus mis en

Tableau 1 : Les dix indicateurs du modèle logique.

Indicateurs	Définitions	Auteurs
Raison d'être de l'initiative	Motifs ou justifications pour lesquels l'initiative doit être mise en place en lien avec les besoins des élèves et le contexte de l'école.	Frauenknecht (2003)
Objectifs généraux	Ces objectifs s'adressent aux élèves, ils sont en relation directe avec la raison d'être de l'initiative.	Broussouloux et Houzelle-Marchal (2006)
Activités et durée	Une activité représente les actions concrètes réalisées dans un but d'apprentissage. La durée représente le temps couvert par les activités proposées.	Broussouloux et Houzelle-Marchal (2006)
Objectifs spécifiques	Un objectif spécifique précise le but recherché dans la réalisation de l'activité. Cet objectif permet de décrire opérationnellement l'apprentissage attendu.	Broussouloux et Houzelle-Marchal (2006)
Dimensions d'apprentissage	Quatre dimensions : a) la dimension cognitive a pour but de favoriser l'acquisition de connaissances et la prise de décisions; b) la dimension sociale vise à identifier les attentes des personnes de l'entourage, les pressions ressenties et l'influence de l'environnement; c) la dimension affective fait référence à des valeurs, à des intérêts, à des attitudes et à la motivation personnelle et d) la dimension motrice vise la construction d'attitudes et de valeurs de promotion de la santé à partir de la pratique d'activités physiques ainsi qu'au développement d'habiletés motrices.	Turcotte, Gaudreau et Otis (2007a)
Facteurs clés	Il y a des facteurs individuels : 1) le sexe; 2) l'âge; 3) la scolarité et 4) le sentiment d'efficacité personnelle. Il y a des facteurs environnementaux : 1) la disponibilité/accessibilité des ressources; 2) les infrastructures; 3) les politiques et 4) les médias.	Martin et Arcand (2005)
Cibles d'intervention	Élèves ou groupes d'élèves vers qui sont dirigées les activités mises en place.	Frauenknecht (2003)
Partenaires	Individus ou organismes qui, d'un accord formel, ont convenu de travailler en collaboration dans le cadre des activités.	Bizzoni-Prévieux (2011)
Effets attendus	Les effets attendus des activités auprès des élèves. Les apprentissages souhaités.	Champagne, Contandriopoulos, Brousselle, Hartz et Denis (2009c)
Moyens de vérification	Stratégies ou outils d'évaluation formels ou informels servant à valider le degré d'atteinte des effets attendus auprès des élèves.	Champagne, Contandriopoulos, Brousselle, Hartz et Denis (2009c)

œuvre pour que l'information soit distribuée » (Champagne *et al.*, 2009a, p. 78). Dans le cadre de la présente recherche, le modèle logique est l'outil qui permet d'opérationnaliser les indicateurs identifiés dans la littérature scientifique comme étant essentiels à la mise en place d'initiatives adéquates en ÉS. Le tableau 1 présente : a) une définition de ces indicateurs ; et b) les auteurs soutenant l'importance de ces derniers dans la mise en place d'initiatives en ÉS.

2.3 Les objectifs de recherche

Les savoirs professionnels étant constitués d'aspects spécifiques aux deux premiers axes de formation (savoirs et savoir-faire), il apparaît pertinent de s'intéresser à ce troisième axe afin de porter un regard sur les défis posés par l'enseignement de l'ÉS auprès d'enseignants d'ÉPS en formation. Le but de cette étude est d'analyser une stratégie de formation initiale dans laquelle des stagiaires en ÉPS planifient une initiative en ÉS à partir des indicateurs intégrés dans le modèle logique pour ensuite la mettre en œuvre durant leur stage de huit semaines. De ce but découlent quatre objectifs de recherche visant à décrire : a) la nature des initiatives planifiées par les stagiaires ; b) l'utilisation des différents indicateurs du modèle logique lors de la planification de leur initiative ; c) le niveau de concordance entre la planification et l'initiative réellement mise en œuvre ; et d) les éléments pertinents et à améliorer de la formation initiale actuelle en ÉS.

3 Méthodologie

L'approche utilisée dans cette étude descriptive est une approche qualitative-interprétative (Yin, 2014). Plus précisément, la méthode de recherche utilisée est l'étude de cas multiples. L'étude de cas multiples a été privilégiée au détriment de l'étude de cas unique puisqu'en plus des résultats plus robustes, cette méthode de recherche permettait de découvrir des convergences entre les différents cas à l'étude, tout en considérant leurs singularités (*ibid.*, 2014).

3.1 Les participants

Dans le cadre de cette étude, les sept « cas » étaient des stagiaires de 3^{e} année de formation qui effectuaient un stage de huit semaines en milieu scolaire dans les mois de novembre et décembre 2013. Il s'agissait de leur premier de deux stages longs dans lesquels une autonomie complète leur est accordée. Six des sept volontaires à notre étude étaient des hommes, dont quatre effectuaient leur stage au primaire, alors que notre seule participante effectuait son stage au secondaire. Lors de leur formation initiale, ces participants ont tous suivi les mêmes cours s'inscrivant dans le cheminement du volet « Santé » de leur cursus de formation, dont le cours « EPS 219 – Implantation de l'ÉS en milieu scolaire » dans lequel ils doivent planifier et mettre en œuvre une initiative en ÉS dans le cadre de leur stage. Il est important de noter que deux stagiaires, soit Pierre et Adam, effectuaient leur stage à la même école et partageaient donc la même initiative en ÉS malgré le fait qu'ils avaient une personne enseignante associée différente.

3.2 Les méthodes de cueillette des données

La première méthode de cueillette de données utilisée était l'analyse documentaire qui s'effectuait avant le début des stages. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse documentaire a permis d'obtenir les données relatives : a) au niveau socio-économique de l'école et au nombre d'élèves ; et b) aux indicateurs du modèle logique qui avaient été choisis par les participants dans la planification de leur initiative en ÉS. L'analyse des modèles logiques permettait d'établir la validité de ces derniers. Selon Champagne, Brousselle, Contandriopoulos et Hartz (2009b), une initiative construite à partir d'un modèle logique a une validité de contenu, mais aussi une validité pragmatique. Dans la présente recherche, la validité de contenu fait référence au fait que les modèles logiques sont complets compte tenu des indicateurs identifiés. La validité pragmatique fait plutôt référence au fait que l'information indiquée pour chacun des indicateurs est appropriée.

Les entrevues initiales semi-dirigées ont été effectuées après l'analyse des modèles logiques, mais avant la mise en œuvre des initiatives. L'entrevue de 30 minutes réalisée avec chacun des participants avait deux visées bien précises. La première consistait à établir le profil sociodémographique de chaque participant et à en apprendre davantage sur leur représentation de l'ÉS, sur les caractéristiques de leur milieu de stage et sur leurs connaissances actuelles en ÉS. La seconde consistait à corroborer les indicateurs du modèle logique planifiés par les participants afin d'éliminer toute ambiguïté provenant de l'analyse documentaire. Le guide d'entretien utilisé a été validé par : a) trois experts du milieu universitaire ; b) trois étudiants aux études supérieures ; et c) deux étudiants faisant partie de la population cible.

Les observations directes ont permis d'analyser le niveau de concordance entre la planification des stagiaires et la mise en œuvre réelle de leur initiative. La grille d'observation utilisée permettait de constater les divergences entre la planification et la réalisation concrète de l'initiative puisque les critères d'observation étaient les indicateurs du modèle logique tels qu'identifiés lors de l'analyse documentaire et de l'entrevue initiale. Les données ont été recueillies par un seul observateur à l'aide d'une liste de vérification de type « présent / absent » accompagnée d'une section « commentaires ». Aucune entente inter-juge n'a été effectuée puisque l'objectif principal de l'observation directe était de structurer l'entrevue post-projet, entrevue durant laquelle les observations du chercheur étaient confrontées aux perceptions du participant afin d'assurer la crédibilité des résultats (Savoie-Zajc, 2011).

Les entrevues post-projet semi-dirigées d'une durée de 30 minutes étaient réalisées avec chacun des participants à la fin de leur initiative. Elles permettaient de connaître les perceptions des stagiaires à propos de la mise en œuvre de leur initiative. L'analyse des données recueillies lors de ces entrevues a confirmé la présence ou l'absence des indicateurs du modèle logique tout en obtenant les réflexions du stagiaire par rapport aux divergences entre sa planification et ce qui a été observé par le chercheur. Elle a aussi permis de savoir si certains indicateurs avaient été sollicités à d'autres moments que lors de la réalisation de l'initiative. La validation du guide d'entrevue utilisé a été réalisée préalablement auprès de trois experts du milieu universitaire.

Enfin, après que toutes les étapes précédentes ont été complétées, les participants ont été réunis pour une discussion de groupe de 120 minutes. Cette discussion permettait de recueillir des données en lien avec : a) les éléments pertinents dans la formation initiale actuelle en ÉS ; et b) les pistes de solution à privilégier pour améliorer cette formation. La validation du guide d'entrevue utilisé a également été réalisée auprès de trois experts du milieu universitaire.

3.3 L'analyse des données

Dans cette recherche, des analyses de contenu inductive, déductive et mixte ont été menées de façon rigoureuse en respectant les sept étapes suivantes inspirées des écrits de Creswell (2009) : 1) transcrire intégralement les propos recueillis lors des différents types d'entrevue ; 2) effectuer une lecture préliminaire des retranscriptions ; 3) établir une liste d'énoncés ; 4) attribuer des unités de classification aux énoncés ; 5) entamer le processus de catégorisation en regroupant les énoncés similaires dans les mêmes catégories induites (analyse inductive), prédéterminées (analyse déductive) ou préexistantes (analyse mixte) ; 6) effectuer la quantification et le traitement statistique ; 7) effectuer la description scientifique ; et 8) interpréter les résultats. Il y a eu des ententes intrajuge et interjuge afin d'assurer la fiabilité des analyses. Les taux d'entente obtenus pour les trois types d'analyse ont respectivement été de 97 %, 94 % et 91 % pour les ententes intrajuge et de 90 %, 91 % et 87 % pour les ententes interjuge. Le second codeur devait classer plus de 20 % des énoncés établis par le chercheur principal dans les catégories choisies par ce dernier.

4 Résultats

Le tableau 2 se veut une synthèse des initiatives en ÉS planifiées par les stagiaires à partir des indicateurs du modèle logique présentés précédemment. Il est important de savoir que le nombre total d'activités planifiées par les participants est de 10 et que neuf d'entre elles ont été observées par les chercheurs. L'activité mise en place par Mathieu n'a pas pu être observée pour des raisons logistiques. L'analyse des données a été effectuée à partir des plus récents modèles logiques fournis par les participants qui sont résumés dans le tableau 2. Ce tableau montre que les activités planifiées ciblent principalement la dimension cognitive. Effectivement, sur un total de dix activités, toutes ciblent la dimension cognitive, quatre la dimension sociale, deux la dimension motrice et deux la dimension affective. De plus, excepté Frédéric qui a mis en œuvre une initiative liée la gestion du stress et Keven une ciblant un mode de vie actif, toutes les initiatives portaient sur l'alimentation. Cela montre que malgré le fait que les participants aient assisté à des contenus d'enseignement diversifiés, la majorité des initiatives converge vers un même objet de savoir.

Tableau 2 : Synthèse des initiatives en ÉS planifiées par les stagiaires à partir des indicateurs du modèle logique.

Indicateurs	Audrey	Pierre et Adam		Luc		Mathieu	Frédéric		Keven
Raison d'être	Trop de boissons sucrées	Élèves devront faire des choix responsables au secondaire		Élèves ne sont pas outillés pour faire des choix concernant leur alimentation		39 % des élèves déjeunent	Besoin d'activités quotidiennes		Élèves ne sont pas actifs
Objectif général	Consommer intelligemment	Faire les bons choix alimentaires		Consommer tous les groupes alimentaires		Découvrir la cuisine	Initier les élèves à la gestion du stress		Découvrir la musculation
Activités et durée	Quizz des assoiffés! *30 min.*	Défi des classes! *4 cours d'ÉPS*	Rallye à l'épicerie *1h à l'épicerie*	Capsule-santé *10 min.*	Cours théorique *30 min.*	Cuisinons en famille! *2 fois*	Capsule-santé 5 cours	Relaxation *4 cours*	5 cours d'entraînement
Objectifs spécifiques	Informer l'élève	Acquérir des connaissances	Développer le jugement critique	Connaître les nutriments	Aborder les suppléments alimentaires	Créer des recettes santé avec sa famille	Initier à la gestion du stress	Apprendre différentes techniques	Planifier et effectuer un entraînement
Dimensions	Cognitive Affective Sociale	Cognitive	Cognitive Sociale	Cognitive Affective		Cognitive Affective Sociale	Cognitive	Cognitive Affective Motrice	Cognitive Affective Motrice Sociale
Facteurs clés	Individuels	Individuels	Individuels et environnementaux	Individuels et environnementaux		Individuels et environnementaux	Individuels		Individuels
Cibles	Élèves	Élèves		Élèves	Élèves et entraîneurs	Élèves et parents	Élèves et parents	Élèves	Élèves
Partenaires	Personne enseignante associée	Aucun	Épicerie, parents	Direction d'école	Entraîneurs	Parents	Aucun	Titulaires de classe	Enseignants d'EPS
Effets attendus	Niveau de connaissance plus élevé	Plus de connaissances générales sur l'alimentation	Meilleurs choix alimentaires et justifications	Savoir bien s'alimenter lors d'activités physiques	Déterminer ses besoins lors d'activités physiques	Prendre le temps de déjeuner	Savoir comment gérer son stress	Gérer son stress	Acquérir des connaissances et être autonome pour s'entraîner
Moyens de vérification	Devoir éducatif	Questionnaire, carnet-santé	Rallye sur papier, carnet-santé	Discussion en classe	Plan alimentaire	Présence au kiosque	Photo, signature, autoévaluation	Jeu final	Calme dans les corridors	Plan d'entraînement et examen

4.1 Utilisation des indicateurs du modèle logique lors de la planification des initiatives en ÉS

Les données recueillies lors de l'analyse documentaire et des entrevues initiales semi-dirigées suggèrent que l'utilisation des indicateurs du modèle logique n'est pas un problème pour les stagiaires en fonction de la validité de contenu puisqu'excepté Frédéric qui n'a pas utilisé la raison d'être de l'initiative, la totalité des participants a utilisé tous les indicateurs du modèle logique lors de la planification de leur initiative en ÉS. Pour ce qui est de la validité pragmatique, les résultats montrent que la majorité des participants semblent avoir utilisé les indicateurs du modèle logique de façon appropriée. Deux participants sur sept ont toutefois eu certaines difficultés en ce qui a trait aux indicateurs : a) « activités et durée » puisque la description de leur activité était trop courte ; et b) « dimensions » puisqu'ils ciblaient les dimensions affective et sociale dans des activités qui ne permettaient pas d'aborder ces dimensions.

4.2 Niveau de concordance entre la planification et l'initiative réellement mise en œuvre

Le niveau de concordance entre la planification et l'initiative réellement mise en œuvre est obtenu en comparant les indicateurs du modèle logique planifiés par les stagiaires avec l'initiative telle qu'observée. Les résultats obtenus indiquent que la concordance entre la planification des stagiaires et la mise en œuvre réelle de leur initiative semble être difficile par rapport à certains indicateurs du modèle logique. Tout d'abord, deux initiatives n'ont pas permis aux élèves d'atteindre les « effets attendus » prévus, trois si on considère également les perceptions d'un participant. Cela signifie que près de la moitié des initiatives n'ont pas permis aux élèves de réaliser les apprentissages souhaités. Le deuxième indicateur qui pose problème à six participants sur sept correspond à l'utilisation de « moyens de vérification ». En effet, seulement un participant a utilisé tous les moyens de vérification qu'il avait prévus afin de juger de l'atteinte des effets attendus. Les autres participants ont utilisé un seul des moyens de vérification qu'ils avaient planifiés ou ont complètement laissé tomber cet indicateur, soit par manque de temps, soit parce qu'ils accordaient moins d'importance à l'évaluation des apprentissages. Comme Luc le mentionne lors de l'entrevue post-projet, « ... finalement ma discussion de groupe n'a pas eu lieu... il fallait que je donne mes cours et j'ai manqué de temps ». Le troisième indicateur problématique du modèle logique est les « dimensions », plus spécifiquement les dimensions affective et sociale, qui semblent avoir été plus difficiles à mettre en œuvre dans les milieux scolaires. En effet, la dimension sociale, qui était planifiée dans quatre activités, n'a finalement été réellement ciblée que dans deux activités tandis que la dimension affective, planifiée dans deux activités, n'a pas du tout été ciblée.

4.3 Formation initiale en ÉS

Cette partie permet de répondre à l'objectif de recherche en lien avec la formation initiale en ÉS. Lors de la discussion de groupe, les participants ont été questionnés sur les éléments pertinents de la formation initiale en ÉS qu'ils ont reçue ainsi que sur les pistes de solution pour l'améliorer. Les principaux résultats sont présentés en considérant les axes de formation proposés par Jourdan (2010) et les indicateurs en ÉS intégrés dans le modèle logique. Les autres résultats seront énumérés à la fin de chacune des sous-sections. Nous

présenterons d'abord les éléments pertinents mentionnés par les participants pour ensuite compléter avec les pistes de solutions.

4.3.1 Éléments pertinents de la formation initiale en ÉS

Deux participants ont nommé un élément relié à l'axe centré sur les acquisitions, soit l'acquisition de connaissances relatives à l'ÉS. Dans leur cursus de formation initiale, les participants ont en effet eu plusieurs cours qui leur permettaient d'acquérir les connaissances nécessaires afin de planifier une initiative en ÉS, notamment en ce qui a trait aux indicateurs « facteurs clés » et « partenaires ». Les savoirs acquis par les stagiaires relativement à la planification et à l'organisation d'une initiative en ÉS à partir des indicateurs du modèle logique apparaissent comme un élément pertinent des unités de formation initiale en ÉS pour cinq participants. Tel que le mentionne Keven, « c'est vraiment un bon outil de planification et d'organisation d'idées dans le sens où moi j'ai trouvé ça utile puisque je l'ai imaginé, je l'ai fait, et je l'ai ensuite simplement transcrit dans ma situation d'apprentissage et d'évaluation en musculation ». La formation initiale vécue par ces étudiants leur permet donc de s'approprier les indicateurs du modèle logique qui favorisent ensuite une planification et une organisation plus structurée de leur initiative en ÉS.

Quatre participants ont mentionné qu'un élément pertinent de leur formation initiale relativement à l'axe centré sur la démarche était la mobilisation des savoirs dans des simulations visant le développement de savoir-faire. Selon Pierre, cet aspect de sa formation lui a permis d'être plus confiant d'enseigner la gestion du stress en milieu scolaire :

Dans notre cours de gestion du stress, ce qui était vraiment pertinent c'est qu'on a fait du concret. L'enseignant nous en a fait faire, on est allé au dojo, on a vécu des séances de relaxation, on en a fait vivre nous-mêmes. On savait donc déjà comment se comporter en tant qu'enseignant quand tu enseignes la gestion du stress et moi j'ai trouvé ça excellent.

Un tel dispositif de formation semble faciliter la planification de l'indicateur « activités et durée » du modèle logique, mais aussi son opérationnalisation lors de la mise en œuvre de l'initiative.

Un élément pertinent de la formation initiale en ÉS lié à l'axe centré sur l'analyse a été nommé par quatre participants. Ces derniers mentionnent que leur formation leur a permis d'instaurer une relation entre la théorie et la pratique, notamment grâce au modèle logique qui se veut un outil facilitant la jonction entre ces deux sphères. Selon Adam, avoir l'opportunité de faire une telle jonction en ÉS est essentiel :

> Je ne sais pas si on réalise à quel point le cours d'implantation qu'on vient juste de faire est important dans notre cheminement pour enseigner la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif », mais moi je trouve que c'est immanquable de ne pas faire un projet en ÉS [...]. Tu n'as pas le choix de te faire lancer de même, en huit semaines d'implanter quelque chose même si ce ne sera pas refait dans ton école, tu n'as pas le choix d'en faire pendant tes stages parce que sinon après ça, si tu ne l'as jamais essayé, tu n'auras pas envie de l'essayer.

Trois participants ont identifié un élément qui ne correspond à aucun des trois axes proposés par Jourdan (2010). Selon eux, ce que leur formation initiale en ÉS a fait de bien est de modifier positivement leur représentation de l'ÉS. Bien que ce résultat ne soit pas lié aux différents éléments du cadre conceptuel, il nous semble qu'il peut avoir un impact majeur sur la mise en œuvre réelle d'initiatives en ÉS chez ces stagiaires en ÉPS. À ce sujet, Adam mentionne :

> Moi je pense que ce qui est bien réussi dans notre parcours universitaire c'est de nous donner le goût d'essayer des choses par rapport à la compétence « Adopter un mode de vie sain et actif ». Je pense que ce qu'ils réussissent bien, c'est d'aller chercher l'intérêt de personnes comme moi qui sont arrivées à la 1re année de leur formation en ne sachant pas l'importance de l'ÉS.

Les autres éléments pertinents de la formation initiale en ÉS mentionnés par les participants sont : a) l'ordre des activités pédagogiques suivies dans leur formation ; et b) l'accès à des modèles logiques complets.

4.3.2 Pistes de solutions proposées par les stagiaires

La première piste de solution cible l'axe centré sur l'acquisition. Il mentionne : « Je pense qu'on aurait besoin de se faire dire comment évaluer en ÉS, d'avoir des idées pour évaluer parce que moi personnellement je pensais que l'ÉS c'était juste pour le plaisir. » Cette idée est soutenue par quatre autres participants qui mentionnent ne pas savoir comment évaluer concrètement cette compétence, notamment à l'ordre d'enseignement primaire où « les parents sont responsables de plusieurs habitudes de vie, donc comment évaluer ça » (Audrey). Les difficultés rencontrées par les participants lors de l'opérationnalisation des indicateurs « effets attendus » et « moyens de vérification », qui sont liés à l'évaluation des apprentissages, renforcent cette idée d'offrir plus de connaissances aux enseignants d'ÉPS en formation liées à cette facette de leur future profession.

Six participants croient que les cours théoriques devraient permettre de clarifier l'indicateur « effets attendus » du modèle logique. Ces derniers ont de la difficulté à voir la distinction entre un effet attendu et un objectif spécifique. Il existe une certaine confusion puisqu'ils expriment ne pas savoir ce qu'ils devaient réellement écrire dans les effets attendus. Pierre mentionne :

> Moi je pense que cet indicateur est mal formulé parce que j'ai juste compris à la fin ce qu'on devait écrire. Ce sont les changements observables non ? Ce que tu peux voir qui a changé chez ton élève, ça c'est un effet attendu. Mais c'est juste qu'ils nous l'expliquent mal et tout le monde s'en va sans comprendre la différence entre les deux.

Même à la fin de la discussion de groupe, les participants ne semblaient pas s'entendre sur ce qu'ils devaient écrire comme effets attendus. Est-ce qu'ils doivent écrire les effets attendus par rapport à leur initiative ou par rapport aux apprentissages des élèves ? Cet indicateur pose donc un énorme problème aux participants. Selon quatre participants, le fait de bâtir des projets virtuels en classe à partir des indicateurs du modèle logique afin que les étudiants se les approprient davantage serait une piste de solution intéressante à

ce problème. Trois autres participants proposent plutôt d'utiliser des exemples concrets provenant des milieux scolaires ou de stagiaires des années passées. En effet, ils croient que cela rendrait le processus d'acquisition du modèle logique plus significatif.

Cinq participants proposent une piste de solution ciblant l'axe centré sur la démarche, soit d'avoir des cours didactiques qui seraient spécifiques à l'ÉS. La première idée proposée par ces participants est d'offrir des cours validés par un crédit d'enseignement sur des sujets spécifiques comme le sommeil, l'hypersexualisation ou le tabac. La deuxième idée proposée est d'offrir un cours de trois crédits spécifique aux didactiques en ÉS. Chaque semaine, un objet de savoir serait donc enseigné d'un point de vue principalement pratique. À ce sujet, Pierre mentionne : « C'est que t'as envie d'expérimenter un peu tout pour avoir des bases sur différents sujets. Donc, moi je pense qu'au lieu d'une didactique de 15 heures, ça pourrait être un cours de 45 heures sur l'ÉS où chaque semaine tu fais quatre heures sur un sujet différent. »

Les autres pistes de solution mentionnées par les participants sont : a) d'avoir un moyen d'analyser plus efficacement son milieu de stage afin d'adapter son initiative en ÉS ; b) que les responsables des activités pédagogiques soient cohérents dans la présentation du modèle logique ; c) d'expliciter la pertinence réelle du modèle logique pour un enseignant d'ÉPS ; d) d'avoir une plate-forme de partage des documents en ÉS ; et e) d'avoir une liste des partenaires potentiels.

5 Discussion

La présente recherche visait à analyser une stratégie de formation initiale dans laquelle des stagiaires en ÉPS planifient une initiative en ÉS dans le cadre d'un cours universitaire pour ensuite la mettre en œuvre durant leur stage de huit semaines en milieu scolaire. La discussion est structurée en fonction des principales thématiques abordées par la présente recherche. En ce sens, l'interprétation des résultats obtenus porte sur : a) les initiatives en ÉS mises en œuvre par les stagiaires à partir des indicateurs intégrés dans le modèle logique ; et b) la formation initiale en ÉS.

Deux études effectuées au Québec à l'ordre d'enseignement primaire montrent qu'en ÉS, les enseignants d'ÉPS : a) accordent une grande importance à l'acquisition de connaissances et au développement de savoir-faire ; et b) que leurs pratiques sont axées vers le changement de comportement au lieu de responsabiliser l'élève vis-à-vis de sa santé (Michaud, 2002 ; Turcotte *et al.*, 2007b). Dans la présente étude, les résultats relatifs au développement d'une initiative en ÉS montrent que l'acquisition de connaissances occupe également une place importante auprès des stagiaires en ÉPS. En effet, toutes les activités planifiées par les participants ciblaient la dimension cognitive afin de favoriser l'acquisition de connaissances et la prise de décision chez l'élève. Pourtant, Turcotte (2010) suggère que pour favoriser l'apprentissage des élèves en ÉS, les initiatives mises en place devraient le plus souvent possible combiner d'autres dimensions telles que les dimensions sociale, affective et motrice. D'autre part, les résultats obtenus sur le développement de savoir-faire en ÉS indiquent que les participants de notre étude semblent accorder moins d'importance à cet aspect comparativement à ce qui est soulevé dans la littérature (Cogérino *et al.*, 1998 ; Michaud, 2002 ; Turcotte *et al.*, 2007b). Au total, seulement deux activités sur dix ont ciblé la dimension motrice et le développement d'habiletés s'y rattachant. Il est aussi

important de noter que la dimension sociale était sollicitée dans deux activités sur dix tandis que la dimension affective ne l'était pas du tout. Dans son étude réalisée auprès de deux enseignants d'ÉPS, Trudel (2011) observe que ces derniers ciblent la dimension affective, notamment en permettant aux élèves de faire des choix et de prendre des initiatives. Ces deux enseignants d'ÉPS étaient toutefois dans un programme Santé globale [2] et avaient donc du temps alloué spécifiquement pour l'enseignement de l'ÉS, ce qui leur permettait peut-être de cibler davantage cette dimension. Il semble donc que, malgré une formation initiale en ÉS qui met l'accent sur l'importance de mettre en œuvre des initiatives reposant sur la complémentarité entre les dimensions cognitive, motrice, sociale et affective, les participants privilégient tout de même la dimension cognitive au détriment des autres dimensions. Cela peut s'expliquer par le fait que la dimension cognitive est la porte d'entrée aux autres dimensions (Turcotte *et al.*, 2007a), mais également parce qu'elle se déploie à travers des activités souvent plus accessibles pour des stagiaires en formation initiale. En effet, la durée d'un stage fait en sorte qu'il est plus facile pour un stagiaire de transmettre rapidement des connaissances plutôt que d'amener les élèves à développer une compétence qui nécessite l'acquisition et la mobilisation de savoir-faire et de savoir-être (Tardif, 2006).

La difficulté des participants à bien utiliser deux indicateurs du modèle logique, à savoir les effets attendus et les moyens de vérification planifiés, suggère une problématique liée à l'évaluation des apprentissages en ÉS. Cette problématique est également soulevée dans les travaux de Maney, Monthley et Carner (2000) et de Michaud (2002) qui mentionnent que les enseignants d'ÉPS ne sont pas confiants d'enseigner l'ÉS, notamment en ce qui a trait aux modalités d'évaluation des apprentissages. Le défi lié à l'évaluation des apprentissages en ÉS chez les stagiaires, qui est également un besoin de formation continue énoncé par plusieurs enseignants d'ÉPS (Turcotte *et al.*, 2011), peut être expliqué, en partie, par une utilisation inadéquate des documents ministériels qui fait en sorte qu'ils planifient alors des effets attendus non opérationnels à partir de moyens d'évaluation informels. Dans leurs travaux, Maney et ses collaborateurs (2000) font mention de l'importance pour les futurs enseignants d'ÉPS de bien comprendre les documents ministériels durant leur formation initiale afin de pouvoir les utiliser correctement dans leur future profession. Michaud (2002) et Turcotte (2010) précisent que les enseignants d'ÉPS considèrent peu les programmes ministériels, ce qui correspond à la réalité observée dans la présente étude, à savoir qu'un seul des sept participants s'est inspiré de ces programmes. Cette situation peut s'expliquer par une mauvaise compréhension ou acceptation des éléments liés à l'évaluation des apprentissages dans les programmes ministériels.

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que la stratégie de formation initiale en ÉS permet à l'étudiant de développer différents types de savoirs à l'intérieur des trois axes de formation proposés par Jourdan (2010). L'ajout du cours « EPS 219 – Implantation de l'ÉS en milieu scolaire »semble particulièrement pertinent puisqu'il permet de répondre à la difficulté éprouvée par des stagiaires à faire le pont entre les savoirs appris durant leur formation initiale en ÉS et la réalité pratique lorsqu'ils amorcent leur carrière (Vamos, 2007). Les propos de trois participants lors de la discussion de groupe suggèrent

2. Le programme *Santé globale* est une approche émergente en ÉS qui prend ancrage au sein des milieux scolaires québécois et qui cherche à favoriser l'adoption d'un mode de vie sain et actif par les élèves grâce, entre autres, à un plus grand nombre d'heures consacrées à l'ÉPS et à la promotion d'activités physiques en plein air.

également que la stratégie de formation initiale en ÉS permet d'influencer positivement la représentation qu'ont les étudiants de ce volet d'enseignement. La formation initiale devient alors réellement un levier à un enseignement de qualité en ÉS puisqu'elle incite les futurs enseignants d'ÉPS à y accorder une place plus importante tout en leur permettant d'être mieux préparés aux diverses problématiques qu'ils rencontreront en milieu scolaire (Perez-Roux, 2011).

Certaines solutions proposées par les participants dans cette recherche ont toutefois été retenues afin de présenter des pistes de réflexion visant à améliorer la qualité de la formation initiale en ÉS. La première piste de réflexion concerne l'évaluation en ÉPS. Tout d'abord, les solutions proposées par les participants montrent l'importance de créer un cours spécifique à l'évaluation en ÉPS axé sur les acquisitions afin de favoriser : a) l'appropriation adéquate des notions liées à l'évaluation des apprentissages issues des documents ministériels (Turcotte, 2010) ; et b) une meilleure compréhension des indicateurs « effets attendus » et « moyens de vérification » du modèle logique. Les réponses des participants suggèrent également qu'il serait nécessaire que les étudiants en formation initiale évaluent des collègues dans tous leurs cours didactiques afin qu'ils aient une idée, à travers une expérience d'enseignement simulée axée sur la démarche (Jourdan, 2010), des conditions préalables à une bonne évaluation en ÉPS. La deuxième piste de réflexion proposée concerne l'ajout d'un cours didactique spécifique à l'ÉS. Cette piste rejoint ce qui est proposé par les participants à l'étude, mais également par Jourdan (2010) lorsqu'il parle de l'importance de l'axe de formation centré sur la démarche. Ce cours devrait aborder des sujets qui permettront aux enseignants d'ÉPS en formation de cibler des objets de savoir plus diversifiés tels que proposés dans les documents ministériels. Lorsqu'on sait que la majorité des initiatives mises en place dans la présente étude ciblaient des objets de savoir vus par les participants dans leurs cours didactiques, il est possible de croire que la mise en place d'un tel cours leur permettrait non seulement d'être confiants d'aborder l'ÉS avec leurs élèves, mais également de diversifier leur enseignement. La troisième piste de réflexion cible l'axe centré sur l'analyse. En effet, les résultats de la présente étude soulignent l'importance de favoriser l'acquisition de connaissances relatives à l'ÉS et le développement de savoirs professionnels chez les étudiants en ÉPS. Les solutions apportées par les participants mettent de l'avant cette nécessité d'aborder de façon plus importante l'axe centré sur l'analyse afin de favoriser le développement de savoirs professionnels. Il est permis de croire qu'en faisant vivre des expériences concrètes d'enseignement et d'évaluation en ÉS aux étudiants dans leurs cours didactiques et en leur donnant l'occasion d'analyser leurs pratiques de façon individuelle ou collective par la suite, ces derniers développeront et consolideront des habiletés qui leur seront utiles tout au long de leur carrière. Les étudiants pourraient également vivre ces expériences auprès d'élèves grâce à une collaboration étroite entre le milieu universitaire et les milieux scolaires (Jourdan, 2010).

6 Conclusion

La présente étude avait pour but d'analyser la mise en œuvre d'initiatives en ÉS dans l'environnement scolaire à partir d'indicateurs intégrés dans un modèle logique. Cette analyse montre que l'utilisation de ces indicateurs dans la planification d'initiatives en ÉS aboutit généralement à des initiatives qui respectent les pratiques adéquates en ÉS. L'analyse

des données recueillies montre toutefois que les stagiaires en ÉPS favorisent l'acquisition de connaissances lors de la mise en œuvre de leur initiative et ont certaines difficultés à évaluer l'apprentissage réalisé par les élèves en ÉS. L'utilisation d'une approche multi-méthodologique a permis d'exposer les éléments pertinents d'une stratégie de formation initiale en ÉS, mais également de proposer des pistes de solution générales afin d'améliorer ce type de formation, à savoir : a) apprendre aux étudiants à évaluer adéquatement en ÉS ; b) avoir des cours didactiques spécifiques à l'ÉS ; et c) tenter d'amener les étudiants à poser un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement en ÉS, entre autres.

Dans des recherches futures, il serait pertinent d'étudier l'intégration de ce modèle logique dans le quotidien d'enseignants d'ÉPS en exercice afin de vérifier son utilité. Les résultats d'une telle étude permettraient d'adapter les indicateurs du modèle logique et de les rendre plus pratiques pour les enseignants en formation ainsi que pour les enseignants en exercice. Il serait également intéressant d'enrichir la littérature scientifique actuelle quant à l'évaluation en ÉS puisque les résultats obtenus dans la présente étude identifient l'évaluation comme une problématique majeure chez les enseignants en formation tandis que ceux obtenus par Turcotte et collaborateurs (2011) suggèrent une problématique semblable chez les enseignants en exercice. Pour finir, des chercheurs pourraient mesurer de façon objective les effets d'initiatives mises en œuvre en ÉS sur les élèves.

7 Références bibliographiques

Bizzoni-Prévieux, C. (2011). *Les partenariats en éducation à la santé à l'école primaire : analyse comparée entre le Québec et la France*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Québec.

Broussouloux, S. & Houzelle-Marchal, N. (2006). *Éducation à la santé en milieu scolaire : choisir, élaborer et développer un projet*. Sainnt-Denis : Éditions Inpes.

Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z. & Contandriopoulos, A.-P. (2009a). Modéliser les interventions. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos & Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (pp. 57-70). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Champagne, F., Brousselle, A., Contandriopoulos, A.-P & Hartz, Z. (2009b). L'analyse logique. Dans, A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos & Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (pp. 117-126). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P., Brousselle, A., Hartz, Z. & Denis, J.-L. (2009c). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans, A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos & Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (pp. 71-85). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Cogérino, G., Marzin, P. & Méchin, N. (1998). Prévention santé : pratiques et représentation chez les enseignants d'éducation physique et sportive et des sciences de la vie et de la terre. *Recherche et formation, 28*, 9-28.

Creswell, J.-W. (2009). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.

Frauenknecht, M. (2003). The need for effective professional of school-based health educators. *ERIC Digest*, 1-7.

Harris, J. (2013). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1-15.

Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé : quelle formation pour les enseignants ?* Saint-Denis : Inpes.

Le Cren, F., Grenier, J., Harvey, G., Kalinova, E. & Magny, J.-C. (2006). *Éducation à la santé en éducation physique dans le curriculum des universités au Québec*. Poster présenté dans le cadre de la 8e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France, avril.

Loizon, D. (2011). Éducation physique et éducation à la santé : quels savoirs communs ? *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation, 14(2)*, 27-42.

Maney, D.-W., Monthley, H.-L. & Carner, J. (2000). Preservice teachers' attitudes toward teaching health education. *American Journal of Health Studies*, *16(4)*, 185-192.

Martin, C. & Arcand, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires*. Québec : Gouvernement du Québec.

Michaud, V. (2002). *L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

Paakkari, L., Tynjälä, P. et Kannas, L. (2010). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, *35(8)*, 905-920.

Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'ÉPS entre appartenance et singularité*. Paris : Éditions EP&S.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (pp. 123-148). Québec : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

Simar, C. & Jourdan, D. (2011). Analyse de l'activité d'enseignants du primaire en éducation à la santé. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, *14*(2), 7-26.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Québec : Chenelière Éducation.

Tinning, R. (2004). Rethinking the preparation of HPE teachers : ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32*(3), 241-253.

Trudel, C. (2011). *Analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du secondaire dans la mise en œuvre de l'approche Santé globale*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Québec.

Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' Theories of Action and Theories-in-Use. *Journal of Teaching in Physical Education*, *22*, 132-152.

Turcotte, S. (2010). Problématisation : l'éducation à la santé et l'éducation physique. Dans J. Grenier, J. Otis & G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (pp. 25-48). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Turcotte, S., Gaudreau, L. & Otis, J. (2007a). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *STAPS, 3*(77), 63-78.

Turcotte, S., Otis, J. & Gaudreau, L. (2007b). Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *STAPS, 1*(75), 115-129.

Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M. C., Beaudoin, C., Roy, M. & 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. (2007). Experiences of beginning health educators and changes in their high school students' health behaviors and attitudes. *Health Education & Behavior*, *34*(2), 376-389.

Yin, R.-K. (2014). *Case Study Research : Design and Methods* (5e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.