

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

OPTIMISER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS EN
ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ : MODALITÉS PRÉFÉRENTIELLES
DU TRANSFERT ET DE LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAITRISE EN SCIENCE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR

MÉLANIE LEBEL

JUIN 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Direction de recherche :

Sacha Stoloff, Ph. D.	Université du Québec à Trois-Rivières
Prénom et nom	Directrice de recherche

Jury d'évaluation :

Sacha Stoloff, Ph. D.	Université du Québec à Trois-Rivières
Prénom et nom	Directrice de recherche

Olivier Hue, Ph. D.	Université du Québec à Trois-Rivières
Prénom et nom	Évaluateur interne

David Bezeau, Ph. D.	Université de Sherbrooke
Prénom et nom	Évaluateur externe

RÉSUMÉ

En enseignement, le processus de développement professionnel (DP) et les moyens servant à l'optimiser représentent un enjeu important. En effet, les modalités préférentielles des enseignants à ce sujet semblent être ignorées et le manque d'informations scientifiques les concernant en freine l'opérationnalisation. En parallèle, la Loi 40 (2020) oblige les enseignants à être responsables et autonomes dans le choix des activités de DP. Dans ces conditions, s'interroger sur les besoins des enseignants en matière d'optimisation du DP est une avenue nécessaire. Pour ce faire, ce mémoire se concentre principalement sur les étapes de transfert et de mobilisation des connaissances, deux mécanismes complémentaires dans le processus de DP. De plus, dans une optique de fonctionnement optimal, le projet s'appuie sur le champ de recherche de la psychologie positive. En effet, ce choix rejoint un virage idéologique permettant d'avoir des données relatives à ce qui fonctionne, ce qui est valorisé ou ce qui est désiré chez les acteurs. Ainsi, connaître le point de vue des enseignants au regard des moyens de DP à privilégier semble essentiel. Par conséquent, pour recueillir leur opinion, l'*Appreciative Inquiry* (AI), une approche ayant fait ses preuves dans plusieurs domaines, a été utilisée. À ces fins, 33 enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) séparés en 11 groupes de discussion ont été interrogés lors d'un entretien de 60 minutes. Cette étude a permis de constater que le recrutement des participants était un défi de taille, toutefois, les résultats font émerger trois catégories propres au transfert des connaissances, telles que 1) les moyens, 2) les personnes et 3) les conditions. En ajout, trois catégories en lien avec la mobilisation des connaissances émergent : 1) le clés en main, 2) le soutien et 3) les formations. De plus, les résultats révèlent le lien étroit, mais différencié, qui existe entre le processus de transfert des connaissances et celui de la mobilisation des connaissances. Dans les propositions des enseignants, un outil de communication novateur propre à un carrefour de l'information en ÉPS semble porteur, ainsi que la modélisation des types d'interventions à considérer lors d'activités de DP. Pour terminer, plusieurs perspectives

de recherche sont discutées, à savoir l'engagement des enseignants dans leur DP, l'effet de levier des résultats de l'étude sur les activités et les ressources proposées pour, éventuellement, en connaître l'impact sur le DP des enseignants.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
REMERCIEMENTS.....	x
INTRODUCTION.....	1
1. TERRITOIRE DE QUESTIONNEMENT	3
1.1 Capacité des enseignants à faire face à une école en mutation.....	3
1.1.1 Vécu difficile pour les enseignants	4
1.1.2 Vécu stimulant et plaisant pour les enseignants.....	5
1.2 Moyens pour faire face aux mutations de la profession enseignante	7
1.2.1 Répondre aux mandats de la profession enseignante.....	8
1.2.2 S’inscrire dans une démarche de développement professionnel	9
1.3 Atteinte des mandats	10
2. CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 Développement professionnel	12
2.1.1 Définitions du DP.....	12
2.1.2 Apprenant adulte	18
2.1.3 Modèle et dispositif	19
2.1.3.1 Modèle de Uwamariya et Mukamurera (2005)	19
2.1.3.2 Dispositifs de soutien au DP de Gaudreau et Nadeau (2015).....	20
2.2 <i>Appreciative Inquiry (AI)</i>	22
2.2.1 Principes de base de l’ <i>AI</i>	22
2.2.2 Modèle 5D et ses dimensions.....	23
2.3 Objectifs de recherche.....	26
3. MÉTHODOLOGIE.....	27
3.1 Contexte de l’étude	27
3.2 Participants et procédure de recrutement	28
3.3 Collecte de données	29
3.4 Plan d’analyse	30

4. RÉSULTATS	32
4.1 Modalités préférentielles relatives au transfert des connaissances	32
4.1.1 Moyens	33
4.1.1.1 Courriels	34
4.1.1.2 Plateformes collaboratives et les réseaux sociaux	38
4.1.1.3 Regroupements professionnels et scientifiques	41
4.1.1.4 Sites Web	44
4.1.2 Personnes impliquées.....	48
4.1.2.1 Personnes mandatées	48
4.1.2.2 Personnes volontaires	51
4.1.3 Conditions souhaitées	53
4.2 Modalités préférentielles relatives à la mobilisation des connaissances.....	55
4.2.1 Clés en main.....	56
4.2.1.1 Critères d'efficacité.....	56
4.2.1.2 Ressources disponibles	59
4.2.2 Soutien.....	63
4.2.2.1 Soutien numérique	64
4.2.2.2 Soutien par les pairs	68
4.2.3 Formations	72
4.2.3.1 Contenu de la formation.....	73
4.2.3.2 Format de la formation	75
4.2.3.3 Formateur	77
4.2.4 Souhaits et essentiels des enseignants d'ÉPS	78
5. DISCUSSION	82
5.1 Méthodologie de recherche centrée sur le fonctionnel.....	83
5.2 Transfert et mobilisation de connaissances : étapes complémentaires	87
5.3 Modalités préférentielles à considérer en DP	92
6. CONCLUSION	100
RÉFÉRENCES	104
ANNEXE A Certificats d'éthique	110
ANNEXE B Canevas d'entretien	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Définitions du développement professionnel (tiré de Deschênes, 2014, annexe A, p. 91-92).....	13
Tableau 2 : Paramètres sociodémographiques	29
Tableau 3 : Résumé des énoncés sur le transfert des connaissances en lien avec la messagerie.....	34
Tableau 4 : Résultats sur le transfert en lien avec les plateformes collaboratives et les réseaux sociaux	39
Tableau 5 : Résultats sur le transfert des connaissances en lien avec les regroupements professionnels et scientifiques	42
Tableau 6 : Résultats sur le transfert des connaissances en lien avec les sites Web.....	44
Tableau 7 : Optimisation de la communication dans le transfert des connaissances.....	46
Tableau 8 : Résultats sur le transfert des connaissances en lien avec les personnes mandatées.....	49
Tableau 9 : Résultats sur le transfert de connaissances en lien avec les conditions souhaitées	53
Tableau 10 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec les critères d'efficacité de la ressource clés en main.....	57
Tableau 11 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec les différentes ressources disponibles.....	60
Tableau 12 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec le soutien numérique	65
Tableau 13 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec le soutien par les pairs	70
Tableau 14 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec les formations	73
Tableau 15 : Distinctions entre le transfert et la mobilisation des connaissances	88
Tableau 16 : Caractéristiques du carrefour de l'information en ÉPS.....	96

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1</i> : Modèle intégrateur	17
<i>Figure 2</i> : Construction du savoir enseignant (tiré de Uwamariva et Mukamurera, 2005, p. 148).....	20
<i>Figure 3</i> : Dispositifs de soutien au développement professionnel (tiré de Gaudreau et Nadeau 2015, p. 34).....	21
<i>Figure 4</i> : Modèle de l' <i>Appreciative Inquiry</i> (adapté et traduit de Cooperrider et Withney, 1998)	24
<i>Figure 5</i> : Catégories qui concernent le transfert des connaissances.....	33
<i>Figure 6</i> : Catégories qui concernent la mobilisation des connaissances	55
<i>Figure 7</i> : Continuum des interventions entre les sources d'informations et les enseignants d'ÉPS	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS

<i>AI</i> :	<i>Appreciative Inquiry</i>
BE :	Bien-être
CoPed :	Conseiller pédagogique
CP :	Compétence professionnelle
CRIFPE :	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CSQ :	Centrale des syndicats du Québec
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
CSS :	Centre de services scolaire
DP :	Développement professionnel
DPC :	Développement professionnel continu
ÉPS :	Éducation physique et à la santé
FC :	Formation continue
FÉÉPEQ :	Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec
GD :	Groupes de discussion
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
ONU :	Organisation des Nations Unies
PFEQ :	Programme de formation de l'école québécoise
RCP :	Référentiel des compétences professionnelles, profession enseignante
RSEQ :	Réseau des sports étudiants du Québec
SAÉ :	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SEP :	Sentiment d'efficacité professionnelle
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Sacha Stoloff. Je la remercie de m'avoir soutenue, orientée, incroyablement aidée, conseillée, etc., et tout cela dans un climat positif de respect, d'écoute et, bien évidemment, de bien-être!

J'adresse mes sincères remerciements à mes évaluateurs, Olivier Hue et David Bezeau. Leurs commentaires ont guidé mes réflexions et mes corrections, ce qui a contribué à améliorer la qualité de mon mémoire.

Je remercie les membres du département des sciences de l'activité physique et tous les enseignants qui ont pris le temps de participer à cette étude. Chacun des échanges a donné du sens à mon implication dans ce projet.

J'aimerais aussi remercier tous mes camarades et ma belle et grande famille, qui, malgré le fait qu'ils ne connaissent pas le domaine de la recherche, me posaient des questions sur mon cheminement. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une aide incommensurable. Je remercie également ma mère et mon beau-père, Linda et Roger, qui m'ont entourée d'amour et d'« or », ainsi que mon père, Gaston, et ma sœur, Véronique, qui ont toujours été là pour moi.

Finalement, je remercie tout particulièrement mon conjoint, Jonathan, et nos quatre enfants, Meïla, Ulrick, Dali et Hector, pour leurs encouragements, pour leur soutien et pour les sacrifices qu'ils ont dû faire pendant mon retour aux études. Je vous aime fort et encore plus gros que l'univers!

INTRODUCTION

La société est en constante évolution. Les dernières mutations sociétales importantes sont, entre autres, la diversité culturelle, linguistique et religieuse, les structures familiales diversifiées, l'utilisation du numérique, l'identité et l'expression de genre (MEES, 2020). Dernièrement, la crise pandémique de la COVID-19 a eu une incidence sur la société et est considérée comme une mutation subite mondialement (Santé publique Ottawa, 2021). Ces changements affectent les besoins des sociétés, les politiques ou encore les conditions de vie. En réponse à ces mutations, le système d'éducation doit s'adapter. En effet, l'école « doit être flexible, adaptable aux besoins de l'évolution des sociétés, et répondre aux besoins des élèves dans la diversité de leurs cadres sociaux et culturels » (UNESCO, 2021). Dans cette perspective d'adaptation constante, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) a d'ailleurs repensé et adapté son nouveau référentiel de compétences professionnelles en enseignement afin d'actualiser « l'éventail des compétences que l'enseignant¹ doit, de nos jours, maîtriser et mobiliser pour soutenir la réussite éducative des élèves » (MEES, 2020, p. 18). Les derniers plus grands changements de ce référentiel sont, notamment, l'ajout des compétences spécifiques au regard de la huitième compétence professionnelle (CP8), « *Soutenir le plaisir d'apprendre* » (MEES, 2020, p. 64), et celui de la CP12, « *Mobiliser le numérique* » (MEES, 2020, p. 78). Au cœur de ce système scolaire en changement, les enseignants

¹ Le masculin est utilisé comme genre neutre, il a pour but d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

doivent s'adapter, s'ajuster et se mettre à jour à leur tour (MEES, 2020), afin d'être outillés le plus efficacement possible pour être de bons guides pour leurs élèves (CSE, 2020). Par conséquent, la nécessité de leur offrir des ressources leur permettant d'optimiser leur démarche de développement professionnel (DP) est primordiale (CSE, 2020).

1. TERRITOIRE DE QUESTIONNEMENT

Dans ce chapitre, des questionnements aborderont les connaissances scientifiques en lien avec la capacité des enseignants à faire face à une école en mutation, et ce, selon deux points de vue : leur vécu difficile et leur vécu stimulant et plaisant. De plus, il sera question des moyens principaux mis en place pour faire face à ces mutations : répondre aux mandats de la profession et s'inscrire dans une démarche de développement professionnel (DP). Finalement, le dernier questionnaire concernera l'atteinte de ces mandats.

1.1 Capacité des enseignants à faire face à une école en mutation

Les écrits scientifiques présentent différemment la capacité des enseignants à faire face à l'école en mutation. D'un côté, beaucoup de chercheurs font émerger des variables expliquant leurs difficultés (les sources de tension, l'anxiété, la surcharge, la précarité, etc.) (Castets-Fontaine et coll., 2019 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Tardif et Lessard, 1999). De l'autre côté, même si cette tendance est moins répandue (Guinot et Llana, 2019), certains chercheurs osent innover et se pencher sur le besoin de connaissances constructives pour la profession enseignante tout en se basant sur ce qui est stimulant et plaisant dans l'enseignement (Goyette, 2014 ; Stoloff et coll., 2020 ; Leroux et Théorêt, 2014). Dans les concepts qui émergent de ces écrits se retrouvent la motivation, la résilience, les forces de caractère, les émotions positives, le sentiment d'accomplissement, etc. (Goyette et Martineau, 2020 ; Rasmy et Karsenti, 2016 ; Stoloff et coll., 2020 ; Gaudreau et coll., 2021). Pour cerner ces vécus, qui semblent diamétralement opposés, les

deux pistes seront explorées.

1.1.1 Vécu difficile pour les enseignants

Dans plusieurs recherches, le malaise des enseignants est étudié. À cet effet, Castet-Fontaine et coll. (2019) soutiennent que la profession enseignante n'est plus aussi simple qu'auparavant. Ils expliquent cette observation par un « désenchantement de la profession, à des bifurcations, voire à des ruptures professionnelles » (p. 4). La surcharge au travail, notamment en rapport à la multiplication des tâches que les enseignants doivent assumer, est aussi dénoncée (Hafsi, 2019; Tardif et Lessard, 1999). Pour leur part, Mukamurera et Balleux (2013) ajoutent la précarité, les restrictions budgétaires, les nouveaux phénomènes sociaux, les réformes éducatives et la décentralisation comme causes à la complexité de la profession. Ils affirment que ces « phénomènes » constituent des « sources de tensions et de dilemmes avec lesquelles ils doivent composer au quotidien » (p. 3). De surcroît, les travaux de Lantheaume et Hérou (2008) font ressortir trois types de sources de tensions pouvant provoquer le stress chez les enseignants : l'épuisement émotionnel, la « dépersonnalisation » et l'insatisfaction sur l'accomplissement personnel au travail. Ce portrait peu reluisant de la profession explique en partie la hausse de la pénurie d'enseignants à laquelle le Québec fait face (Conseil supérieur de l'éducation [désormais CSE], 2014, 2020 ; Sirois et coll., 2020). Malgré cette situation, la section suivante peut justifier qu'il est permis de croire que certains enseignants aiment leur métier.

1.1.2 Vécu stimulant et plaisant pour les enseignants

Moins nombreuses, mais de plus en plus répandues du fait de leur caractère novateur (Goyette, 2014), des études se penchent sur ce qui est stimulant et plaisant, sur ce qui fait que les enseignants ont envie d'exercer leur métier et sur les bénéfices qu'ils retirent par rapport au sentiment de bien-être (BE) que leur procure l'enseignement. Pour cela, de nouveaux ancrages émergent et sont orientés vers ce qui fonctionne, ce qui est valorisé ou désiré, notamment lorsque les chercheurs s'inscrivent dans des champs tels que la psychologie positive (Goyette, 2014 ; Seligman, 2011, Stoloff et coll. 2020), la salutogénèse (Lindström, et Eriksson, 2012) ou l'*Appreciative Inquiry* (Goyette et Martineau, 2020 ; Lebrun, 2004). En conséquence, plusieurs concepts positifs sont étudiés (par exemple le BE au travail, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, le plaisir d'enseigner ou encore le sentiment d'accomplissement). Ces travaux contribuent à augmenter les connaissances constructives pouvant rétablir un équilibre de la connaissance (Martin-Krumm, 2017 ; Seligman, 2002). En effet, un regard doit être porté sur ce qui fonctionne pour compléter les nombreuses conclusions de recherche sur le mal-être, dans la mesure où la profession enseignante en a grandement besoin (Goyette, 2016). Toutefois, c'est un défi scientifique, puisqu'un réel virage idéologique doit s'opérer pour comprendre les phénomènes humains dans leur entièreté.

En enseignement plus particulièrement, des chercheurs ont amorcé ce virage idéologique pour mener des travaux novateurs offrant d'ores et déjà des conclusions prometteuses pour la profession. Ces travaux proposent des approches conceptuelles et opérationnelles

(Goyette, 2014, 2016; Goyette et coll., 2018 ; Guinot et Llana, 2019; Stoloff et coll., 2020; Stoloff et Lebel, 2021). En effet, dans une approche conceptuelle du BE professionnel en enseignement, Goyette (2014, 2016) met de l'avant la prédominance du sens que l'enseignant accorde à son métier ainsi que l'intérêt de connaître ses forces de caractère et de bâtir sur ces dernières pour développer une identité professionnelle positive. Pour leur part, Stoloff et coll. (2020) ont mené une étude auprès de 40 enseignants en ÉPS pour identifier les variables déterminantes du BE professionnel. Les conclusions présentent une première dimension en rapport à soi composée de quatre variables individuelles (dont le sens et l'engagement) et une deuxième dimension en rapport aux autres, qui est composée de huit variables relationnelles (dont les relations positives et la collaboration). En plus, dans le cadre de sa thèse doctorale, Llana (2019) fait émerger les variables déterminantes pour la motivation et le plaisir d'enseigner, comme d'être « un professeur authentique ». De manière plus opérationnelle, Stoloff et Lebel (2021) ont fait état de huit stratégies de BE utilisées par des enseignants d'ÉPS, soit cinq stratégies individuelles (dont l'optimisme et la proactivité) et trois collectives (dont le relationnel et le réseautage). Celles-ci leur permettent de créer, de maintenir ou de restaurer un état de BE professionnel. Le virage idéologique dans lequel s'inscrivent ces chercheurs permet aux enseignants d'élaborer « des stratégies ou activités pédagogiques efficaces pour faire progresser les élèves [...], le succès de ceux-ci leur procure du BE et une confiance en soi pour exercer le métier [et] la recherche de nouvelles connaissances dans leur domaine contribue au développement de ce sentiment de compétence puisqu'ils usent de créativité en innovant les moyens pédagogiques pour parvenir à cet objectif » (Goyette, 2016,

p. 193). Ce type d'études propose donc des perspectives intéressantes ayant des retombées concrètes dans la profession enseignante qui englobent aussi des ressources pouvant être utilisées tant par les enseignants que par les gestionnaires des milieux scolaires.

En somme, peu importe le regard porté sur le vécu difficile des enseignants ou leur vécu stimulant et plaisant, leur mandat reste la pierre angulaire sur laquelle l'ensemble de la communauté des chercheurs doit se mobiliser. En effet, les enseignants ont un important rôle à jouer dans la société et, bien que cette dernière soit en constante mutation, ce mandat reste le même : éduquer les citoyens de demain (MEES, 2020).

1.2 Moyens pour faire face aux mutations de la profession enseignante

Dans son nouveau référentiel de compétences professionnelles, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2020) écrit qu'il a dû « repenser l'éventail des compétences que l'enseignant doit, de nos jours, maîtriser et mobiliser pour soutenir la réussite éducative des élèves. » (p. 18). C'est donc dire que le système scolaire a de nouvelles attentes et que les enseignants, qui sont les acteurs clés dans le secteur de l'éducation, doivent s'adapter, s'ajuster et se mettre à jour. À cet égard, il est donc important de se questionner sur les moyens de DP mis en place pour faire face à ces changements. Plus précisément, il faut savoir dans quelle mesure ces moyens permettent aux enseignants de mieux répondre aux mandats de la profession et s'ils permettent aux enseignants de s'inscrire dans une démarche de DP transformatrice ou optimale.

1.2.1 Répondre aux mandats de la profession enseignante

Pour faire face aux changements continus de la société, de l'école et des connaissances, l'enseignant québécois doit être à jour quant aux nouvelles connaissances (Loi sur l'instruction publique, 2020). D'ailleurs, le ministère de l'Éducation et des Études supérieures (MEES, 2020) s'assure d'interpeler les enseignants et les formateurs universitaires quant à l'importance de s'actualiser et de s'inscrire dans un processus de DP qui inclut la formation continue (FC). Pour cela, le référentiel aborde la FC à plusieurs reprises. En effet, il en fait la mention pour la mise en place de l'acquisition des principes fondamentaux de l'enseignement et de la formation aux connaissances de base de l'acte d'enseigner, et ce, de deux façons. Premièrement, la plupart des compétences professionnelles (CP) du référentiel intègrent la FC dans leur description. Cela n'est pas surprenant, puisque « les élèves apprennent davantage là où leur maître veut apprendre également [...], dans de tels contextes, la formation continue devient partie intégrante du projet pédagogique » (Maulini, 2017, p. 3). Deuxièmement, une compétence à part entière porte sur le développement professionnel. En effet, la CP11, *S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession*, s'inscrit « dans une démarche [...] tout au long de la carrière » (MEES, 2020, p. 74), car la formation initiale à elle seule ne suffit pas à préparer le futur enseignant à toutes les situations auxquelles il aura à faire face (MEES, 2020). Pour cette CP, la FC représente une responsabilité dont l'enseignant doit s'acquitter pour faire preuve de son engagement dans la profession. Ces propos sont aussi appuyés par Portelance et coll. (2014). La FC soutient l'enseignant dans sa pratique et est maintenant obligatoire dans son cheminement. Effectivement, le

gouvernement québécois a modifié la Loi sur l’instruction publique. Cette loi (Projet de loi n° 40, 2020) stipule que « l’enseignant doit suivre au moins 30 heures d’activités de formation continue par période de deux années scolaires. [...] Il choisit les activités de formation continue qui répondent le mieux à ses besoins en lien avec le développement de ses compétences » (p. 10).

1.2.2 S’inscrire dans une démarche de développement professionnel

Le DP optimal, dont fait partie la FC, est un gage de qualité professionnelle. Bien que la loi 40 demande que 30 heures de FC soient suivies et que ces dernières soient sous la responsabilité des enseignants eux-mêmes, il n’en demeure pas moins que plusieurs chercheurs dénoncent l’inadéquation des moyens offerts pour y parvenir. À titre d’exemple, les formations, telles que proposées actuellement, ne répondent pas aux besoins des enseignants (CSE, 2014; Portelance et coll., 2014) et, malheureusement, « les mécanismes actuellement mis en œuvre pour recueillir les besoins de développement professionnel du personnel enseignant semblent, du point de vue de celui-ci, plus souvent subis que choisis, et ce, dans la majorité des milieux visités » (CSE, 2014, p. 5). En parallèle, certains chercheurs font état de quelques pistes qui semblent bénéfiques pour le DP des enseignants, telles que l’utilisation d’une approche réflexive (Gaudreau et coll. 2021 ; Stoloff et coll., 2020) ou la considération des besoins des enseignants comme source première pour orienter le contenu ou les modalités de formation et de DP (Goyette, 2016 ; Goyette et coll., 2018 ; Knowles, 1990 ; Kolb, 1984 ; Portelance et coll., 2014). Mais encore, les cibles souhaitées en matière de DP ne sont pas nécessairement atteintes

et vécues optimalement chez les enseignants. De surcroit, malgré les avancées quant au DP ou aux formations dites formelles, non formelles ou informelles (Cristol et Muller, 2013), certaines connaissances arrivent sur le terrain, sans être mobilisées de manière optimale (Deschênes, 2017 ; Gaudreau et coll., 2021). Or, selon la loi, les enseignants ont des mandats à respecter et les ressources fournies devraient être plus adéquates.

1.3 Atteinte des mandats

Afin d'arriver à respecter les demandes du système législatif, l'accent devrait être mis sur les besoins des enseignants en termes de DP. Pour ce faire, puisqu'elles permettent d'acquérir des savoirs qui pourront être appliqués dans leur enseignement, les étapes de transfert et de mobilisation des connaissances sont considérées comme des éléments essentiels dans le DP desdits enseignants. Par ailleurs, quelques chercheurs s'intéressent à ces étapes en ce qui a trait au développement des compétences des élèves, mais il y a un manque de connaissances concernant le développement des compétences professionnelles des enseignants. En ce sens, cela augmente le fait que les modalités préférentielles de ces derniers semblent être ignorées (CSE, 2014, 2020). Par conséquent, cela peut avoir comme impact de freiner le DP de plusieurs enseignants. Devant ce constat, une question se pose : *comment optimiser le DP des enseignants ?*

Le manque de données au regard des besoins et de la mise en œuvre des découvertes scientifiques, dénoncé par certains chercheurs (CSE, 2014 ; Deschênes, 2017 ; Gaudreau et coll., 2021 ; Portelance et coll., 2014), motive le choix d'approfondir ce questionnement. Dans une perspective de DP en vue d'un fonctionnement optimal, le but

de cette étude est donc de connaître davantage le transfert et la mobilisation de connaissances comme modalités de DP. Pour ce faire, l'*Appreciative Inquiry (AI)* est l'avenue choisie pour le questionnement des enseignants. Afin de saisir les fondements et la portée de ces concepts, le DP et l'*AI* seront présentés dans le cadre théorique.

2. CADRE THÉORIQUE

Cette section est composée de trois parties. Plus précisément, la première permet de situer le développement professionnel (DP), la seconde présente l'*Appreciative Inquiry (AI)* et la troisième aborde les objectifs de recherche.

2.1 Développement professionnel

Le DP est un processus complexe et il peut être décrit de plusieurs façons. Pour cette raison, plusieurs définitions et modèles seront présentés. De plus, comme cette étude se veut opérationnelle et optimale, la compréhension des moyens qui favorisent ce processus est importante. En complément, pour mieux saisir la portée que le DP peut avoir pour les enseignants, le concept d'apprenant adulte sera abordé. Enfin, un modèle et un dispositif de « DP porteur » pouvant le soutenir seront présentés.

2.1.1 Définitions du DP

Dans le domaine de la psychologie, les processus de développement et d'apprentissage sont abordés. Sur le sujet, Jorro (2013) a mis de l'avant deux conceptions proposant des processus différents. La première, développée par Piaget (1979), montre que le développement précède l'apprentissage, alors que la deuxième, développée par Vygotsky (1985), montre le contraire, c'est-à-dire que l'apprentissage dirige le développement. D'abord étudiés dans les différents stades du développement de l'individu, ces processus sont de plus en plus explorés dans le domaine de l'éducation depuis une quinzaine

d'années, notamment à travers le concept de DP (Vallerand et Martineau, 2011). Néanmoins, aucune signification stabilisée n'existe, ce qui rend sa conceptualisation difficile (Deschênes, 2014 ; Jorro, 2013 ; Lefevre et coll., 2011). Il est donc important de comprendre que la nature et les répercussions du DP peuvent être traitées différemment selon les chercheurs et selon leur définition de ce concept. À titre d'exemple, Deschênes (2014) a recensé plusieurs définitions. La présentation qui suit a été simplifiée et récapitule de nombreuses définitions (tableau 1).

Tableau 1: Définitions du développement professionnel (tiré de Deschênes, 2014, annexe A, p. 91-92)

Auteurs	Définitions
Clement et Vandenberghe (1999)	Processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome, et qui lui permet d'augmenter sa confiance en soi.
Charlier et Dejean (2010)	Processus d'apprentissage dynamique et continu impliquant le développement de compétences professionnelles et des modifications de l'identité professionnelle. Le processus est orienté (but, projet, progrès), situé (dans et hors de l'établissement scolaire), partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée.
Fullan et Stiegelbauer (1991)	Somme des expériences d'apprentissage formelles et informelles faites tout au long de la carrière des

	enseignants, de la formation à la retraite.
Uwamariya et Mukamurera (2005)	Processus de changement, de transformation par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique.

De manière à proposer une définition du DP qui soit exhaustive, qui représente et qui prend en compte la complexité du processus, la définition retenue dans le cadre de ce mémoire sera celle utilisée par Gaudreau et coll. (2021, p. 27) :

Le DP est un processus général par lequel l'acquisition, l'élargissement, l'affinement et le maintien des connaissances utiles à la mobilisation des compétences et des qualifications mènent à la professionnalisation (Charlier et Dejean, 2010). Il englobe les tâches consistant à clarifier les objectifs professionnels, à contribuer à la construction de l'identité professionnelle, à accroître la conscience de soi et la confiance en soi ainsi qu'à affiner le raisonnement, la réflexion et le jugement professionnel. Il comprend une dimension sociale et contextuelle visant l'amélioration des divers aspects du fonctionnement professionnel et l'élargissement de l'autonomie professionnelle (Lacasse et coll., 2014).

En ajout à ces définitions, le concept de DP est abordé selon deux perspectives distinctes : une développementale et une professionnalisante. En effet, la perspective choisie en recherche sous-tend une approche méthodologique spécifique, ce qui amène un résultat différent puisque ce sont les perspectives théoriques auxquelles les chercheurs adhèrent qui définissent l'angle sous lequel l'étude sera analysée (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Pour la perspective développementale, les chercheurs considèrent que le DP de

l'enseignant suit un développement progressif qui s'opérationnalise à travers des phases, des stades ou des étapes. À titre d'exemple, Fullan et Stiegelbauer (1991) présentent cinq stades, soit le choix de carrière, la formation initiale, l'insertion professionnelle, la carrière, et la retraite. De plus, Mukamurera (2002) rappelle qu'il importe de comprendre que l'évolution des pratiques et des modes de pensée des professionnels doit être considérée au même titre que les éléments des conditions d'exercice professionnel (citée dans Lefeuvre et coll., 2011). Ainsi, chaque enseignant serait à un stade de développement en fonction de son cheminement de carrière.

Pour la perspective professionnalisante, il est considéré que, pour son DP, l'enseignant apprend des situations professionnelles vécues. En effet, ce sont ses expériences qui nourrissent son évolution dans sa pratique professionnelle. Pour ce faire, il s'inscrit dans une démarche de développement au travers de différentes modalités, à savoir les expériences professionnelles et personnelles (déséquilibre), la prise de conscience d'un déséquilibre, le choix d'une activité, la participation à une formation, le transfert vers la pratique et la réflexion (Mukamurera, 2002). C'est ainsi que les savoirs enseignants, conscientisés ou non, se développent « dans » et « par » leurs pratiques individuelles et collectives. Dans cette perspective, les dispositifs de recherche ou de formation continue deviennent des moments clés pour influencer « les pratiques et/ou les modes de pensée des acteurs professionnels » (Mukamurera, 2002, p. 8).

Ces deux perspectives sont souvent traitées indépendamment, mais elles peuvent être

étudiées conjointement. En effet, Jorro (2013) et Portelance et coll. (2014) proposent de combiner les deux perspectives pour ainsi prendre en considération l'ensemble des éléments du processus de DP, à la fois les stades de développement et les expériences.

Le concept de DP a un caractère polysémique (Portelance et coll., 2014). En plus des deux perspectives discutées précédemment, certains chercheurs ajoutent trois « axes » clés à considérer et à mettre en relation pour mieux le cerner. Il s'agit des axes 1) de l'enseignant, 2) de ses actions et 3) de son environnement (Lefevre et coll., 2011). Pour en faire une brève description, le premier axe représente la personne, son individualité. Il comprend les objectifs professionnels de l'enseignant, la construction de son identité professionnelle et son BE. Le deuxième axe représente les actions qu'il pose, ses démarches, et comprend ses fonctions professionnelles, ses pratiques collectives ainsi que son degré d'autonomie. Finalement, le dernier axe représente l'environnement dans lequel il évolue, son milieu de travail et comprend le contexte organisationnel, la collectivité ainsi que la socialisation professionnelle.

Ce mémoire propose donc une modélisation intégratrice du DP combinant les deux perspectives au regard des trois axes clés (figure 1).

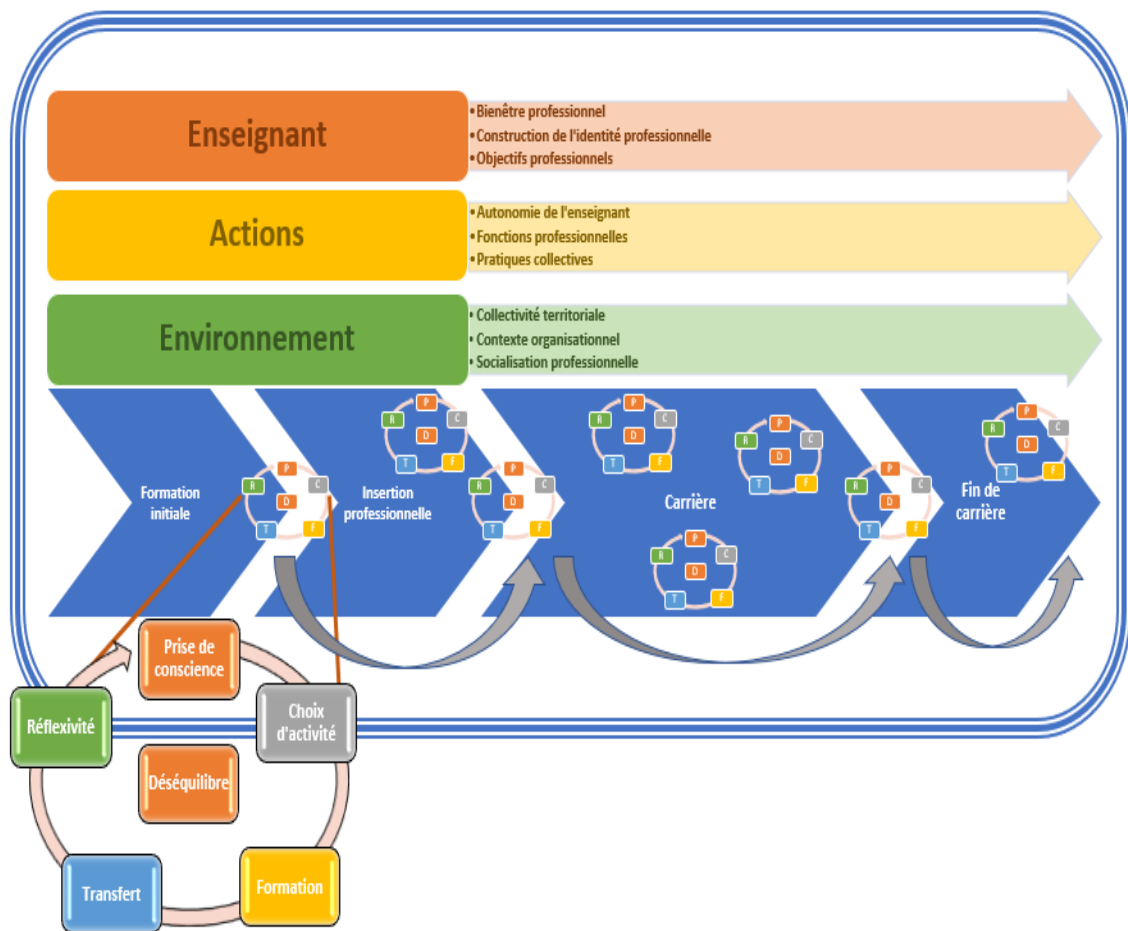


Figure 1 : Modèle intégrateur

Dans ce modèle, les couleurs n'ont pas de codes à respecter, elles servent à le rendre visuellement attrayant. Mis à part cet aspect, ce dernier intègre les perspectives et axes amenés précédemment et permet leur mise en relation. En effet, la perspective développementale y est illustrée par quatre des cinq stades proposés par Fullan et Stiegelbauer (1991) et intégrés dans un continuum (flèche bleue). Quant à elle, la perspective professionnalisante est représentée par les cycles passant d'un déséquilibre qui mène à la prise de conscience dudit déséquilibre pour se terminer par la réflexivité

(Mukamurera, 2002). Finalement, les axes et leurs caractéristiques se retrouvent tout en haut, chapeautant ainsi le continuum et les cycles. Dans cette perspective intégrative, il est considéré qu'à chaque stade, l'enseignant peut faire face à plusieurs déséquilibres et que chaque déséquilibre est traité selon le stade où l'enseignant se trouve dans son développement. Cela dit, les moyens à proposer pour appuyer son DP doivent considérer cet aspect. De plus, pour être optimales, ces propositions doivent tenir compte de l'enseignant, de ses actions et de l'environnement dans lequel il évolue.

2.1.2 Apprenant adulte

Le DP relève tout particulièrement de l'expérience de l'adulte dans son processus de développement et d'apprentissage. Sa disposition à apprendre reflète le lien étroit entre le DP et l'andragogie. Dans cette théorie, développée en grande partie par Knowles (1990), l'orientation des apprentissages et de la motivation à apprendre met en évidence le fait que l'adulte doit être impliqué dans son processus d'apprentissage pour que ses acquis soient considérables. Pour les enseignants, c'est aussi ce que suggère le CSE (2014) en donnant clairement « sa conviction que le personnel enseignant doit être au cœur de son processus de développement professionnel » (p. 54). C'est donc dire que, pour un DP optimal, la considération des préférences des enseignants en termes d'acquisition et de mobilisation de nouvelles connaissances est importante. Dans cette perspective les moyens à privilégier étant offerts sont donc des éléments essentiels à connaître par les formateurs et les experts.

2.1.3 Modèle et dispositif

Comme explicité précédemment, l'avancement des connaissances théoriques dans le domaine du DP offre des modèles porteurs pour soutenir les gestionnaires et les formateurs dans les propositions et les choix d'activités de formation, de même que pour soutenir les apprenants adultes qui s'inscrivent dans un processus de développement professionnel riche. Ces modèles offrent des conditions favorables pour pouvoir orienter les moyens de DP offerts et proposés aux enseignants.

2.1.3.1 Modèle de Uwamariya et Mukamurera (2005)

Des chercheuses ont assemblé les différents savoirs identifiés dans les écrits d'auteurs tels que Cochran-Smith et Lytle (1999), Portelance (2000), Shulman (1986) et Tardif et coll. (1991). Elles soutiennent que « l'étude du développement professionnel ou la mise en place de dispositifs de formation continue doit [...] prendre en compte les différentes sphères du processus de construction du savoir enseignant » (p. 147). Ici, le DP est un processus de construction du savoir enseignant. Pour cela, certaines conditions semblent favorables, notamment les cinq considérations vues précédemment. La figure 2 illustre cette construction du savoir enseignant et des principes en jeu dans le DP.

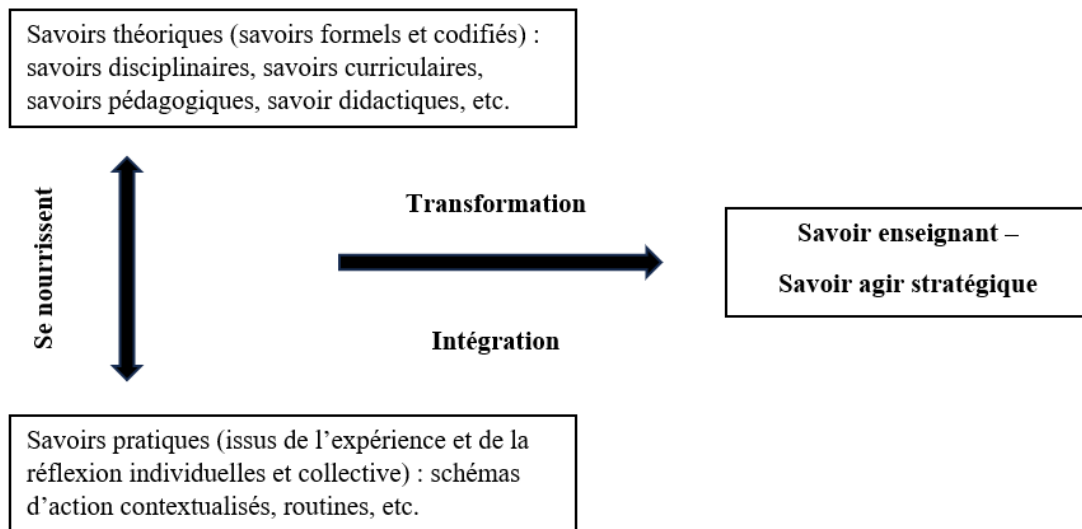


Figure 2 : Construction du savoir enseignant (tiré de Uwamariva et Mukamurera, 2005, p. 148)

Cette construction est symbolisée par l'interaction constante entre les savoirs théoriques, disciplinaires, curriculaires, pédagogiques, didactiques, etc., et ce, avec les savoirs pratiques : schémas d'action contextualisés, routine, etc. Cette interaction mène à la transformation et à l'intégration d'un savoir enseignant et d'un savoir agir stratégique.

2.1.3.2 Dispositifs de soutien au DP de Gaudreau et Nadeau (2015)

Ce dispositif préconise le soutien au DP (figure 3) et comprend 3 catégories d'activités à privilégier : les activités de formation, l'assistance par les pairs et l'assistance professionnelle. Celles-ci sont jugées « susceptibles de favoriser la transformation des pratiques enseignantes » (p. 34). Elles représentent donc des pistes intéressantes pour favoriser la transformation des pratiques.

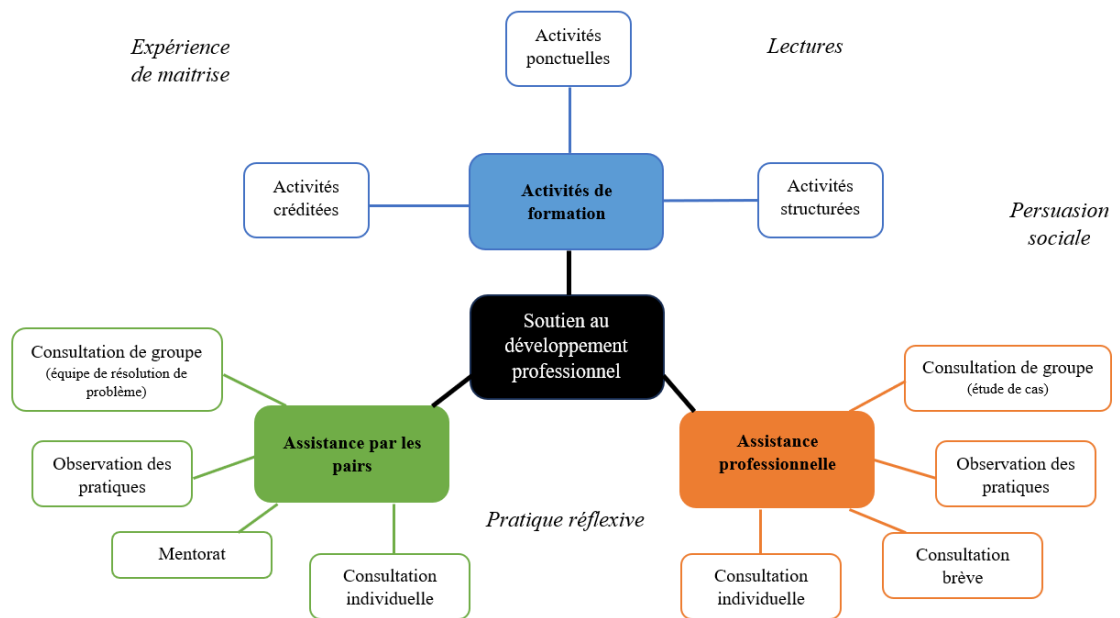


Figure 3 : Dispositifs de soutien au développement professionnel (tiré de Gaudreau et Nadeau, 2015, p. 34)

Ce dispositif de soutien au DP est prometteur, car il permet de catégoriser les moyens à proposer aux enseignants en vue de leurs options de DP.

Ces modèles et dispositifs comportent des éléments fondamentaux à considérer dans le DP des enseignants. En surcroît, pour en explorer d'autres qui n'y figurent pas, il serait justifié de les questionner de façon plus large sur le sujet. Pour cette raison, une avenue d'investigation novatrice dans le champ de l'éducation a été choisie, celle de l'*Appreciative Inquiry (AI)*. Cette approche permet de porter un regard fonctionnel, constructif et positif sur les besoins des enseignants, sur leurs préférences et sur ce qu'ils valorisent. Conséquemment, les résultats permettent de connaître les modalités

préférentielles des apprenants. Ce type de recherche systématique et approfondie laisse à penser que la combinaison d'une approche appréciative et de l'apprenant adulte au cœur des propositions serait un vecteur à privilégier pour l'optimisation du DP.

2.2 Appreciative Inquiry (AI)

Développée par David Cooperrider dans les années 80, l'*AI* a d'abord été utilisée en gestion et en développement organisationnel. Elle a ensuite tiré profit des orientations de la psychologie positive, étant toutes deux orientées vers les pratiques gagnantes et fonctionnelles (Bossé et Mercier, 2018; Élie, 2007). Cette approche, mondialement utilisée dans tous les secteurs de la société, gagne en popularité et a permis de constater des transformations positives lorsque bien implantée (Élie, 2007). Cependant, elle est peu connue et exploitée en recherche en éducation. Dans la prochaine section, les principes de base, la présentation du modèle en 5D, ses phases et sa mise en application pour ce mémoire seront abordés pour mieux cerner l'approche.

2.2.1 Principes de base de l'*AI*

Contrairement aux approches traditionnelles qui s'appuient sur les problèmes et les déficits, l'*AI* met l'accent sur ce qui fonctionne, ce qui est utile et ce qui est désiré. Elle est une initiative aux changements et valorise l'engagement et l'accomplissement des personnes (Bossé et Mercier, 2018). Elle se démarque par le fait que c'est une démarche participative qui s'opère, puisqu'elle interroge l'ensemble des travailleurs concernés par le changement, notamment en ce qui a trait à ce qui énergise les équipes de travail,

engendre leurs réussites et augmente leur motivation. En sous-groupes, les acteurs créent des moyens innovants qui suscitent le changement.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, l'approche de type *AI* devrait, en premier lieu, permettre de porter un regard novateur pour cerner les désirs réels des enseignants d'ÉPS quant à leur développement professionnel. De plus, cette approche étant très peu ou pas documentée dans le domaine de l'enseignement, elle devient donc un objet de recherche très pertinent considérant ses retombées positives lorsqu'elle est implantée dans les milieux (Bossé et Mercier, 2018; Élie, 2007). Le modèle représenté à la figure 4 explique brièvement comment implanter l'*AI*.

2.2.2 Modèle 5D et ses dimensions

Pour instaurer l'*AI* au sein d'une organisation, les auteurs présentent un modèle en 5D qui réfère à cinq dimensions (figure 4).

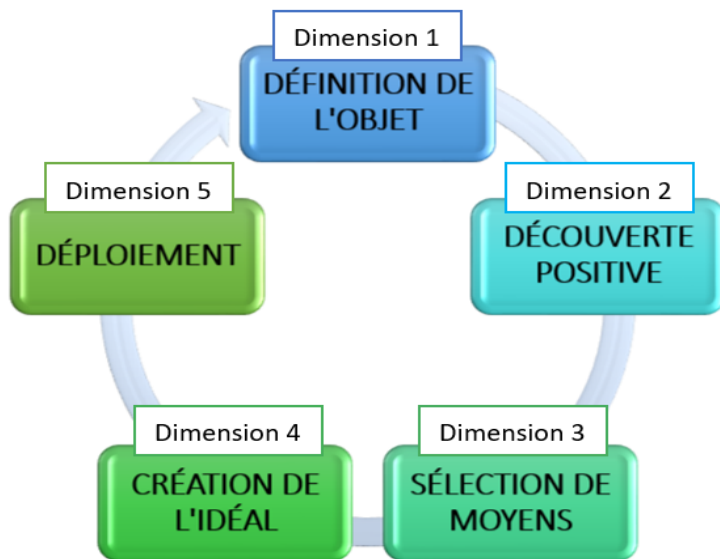


Figure 4 : Modèle de l'Appreciative Inquiry (adapté et traduit de Cooperrider et Withney, 1998)

La dimension 1 est la « définition de l'objet ». Elle porte sur la définition du changement désiré, du portrait de ce qui est teinté d'un regard positif sur ce qui est à envisager. Elle consiste à identifier la visée commune et les objectifs poursuivis afin de déterminer ce sur quoi les acteurs peuvent travailler ensemble.

La dimension 2 est « la découverte positive ». Elle porte sur la découverte. Elle consiste à avoir une prise de conscience collective sur les succès, les forces et les accomplissements de chaque individu et/ou équipe de travail. Elle permet de découvrir toutes les options possibles, désirées, fonctionnelles, etc.

La dimension 3 est la « sélection de moyens ». Elle porte sur les possibilités. Après avoir

exploré la dimension 2, elle permet de cibler davantage les options possibles et de les choisir. Elle est basée sur les succès, les forces, les besoins, les désirs et les aspirations de chacun.

La dimension 4 est la « création de l'idéal ». Elle porte sur la réflexion de l'organisation du changement. À la suite de l'identification des choses à faire, elle permet de planifier le changement, de l'organiser, de le rendre possible et de le mettre sur pied.

La dimension 5 est le « déploiement ». Elle porte sur le développement. De façon concrète, c'est le plan élaboré. Elle comporte une planification et des mesures afin de maintenir le projet.

L'*AI* s'opérationnalise par la mise en œuvre des dimensions successives du modèle 5D. Elle propose le rapprochement entre les milieux de la recherche et ceux de la pratique. Elle peut constituer un moyen efficace pour réduire certaines inégalités soulignées par les auteurs (CSE, 2014 ; Portelance et coll., 2014). Ultimement, cette approche pourrait favoriser la mise en place d'espaces de collaboration et la création de partenariats où se rencontrent savoirs issus de la recherche et savoirs issus de la pratique devrait permettre l'émergence de « nouveaux savoirs plus probants pour résoudre des problèmes sociaux plus complexes » (Cozic-Fournier, 2019, p. 8). Ainsi, le présent projet s'appuie sur le modèle 5D de façon à connaître les besoins issus de la pratique en matière de transfert et de mobilisation des savoirs de la recherche.

2.3 Objectifs de recherche

Dans une optique d'activités de DP pour les enseignants, il ressort des écrits scientifiques que les besoins des enseignants semblent être ignorés (CSE, 2014, 2020) dans les choix et les activités proposés par les formateurs. Cela dénote donc la pertinence scientifique de questionner les enseignants eux-mêmes sur les modalités de DP à privilégier, notamment en termes de transfert et de mobilisation des connaissances. Ancré dans l'*AI*, l'objectif général de l'étude est donc de connaître les modalités préférentielles des enseignants en matière de transfert et de mobilisation des connaissances dans un but de DP optimal. Cela permettra de proposer des activités de DP qui s'appuient sur les besoins, les préférences, les souhaits, les expériences positives passées des enseignants. Les deux objectifs spécifiques sont :

Objectif 1 : Cerner les modalités préférentielles des enseignants pour le transfert des connaissances;

Objectif 2 : Cerner les modalités préférentielles des enseignants pour la mobilisation des connaissances.

L'*Appreciative Inquiry (AI)* est l'approche choisie afin de recueillir les informations qui permettront de répondre aux objectifs de recherche. Les résultats positifs qu'obtient cette approche dans d'autres domaines, comme celui de la santé (Bossé et Mercier, 2018; Élie, 2007), portent à croire qu'il en sera de même dans le système de l'éducation. Ainsi, il est souhaité que les données recueillies aideront à diminuer l'écart entre l'offre d'activités de DP et les besoins réels des enseignants, et ce, par la prise en compte de leurs modalités préférentielles concernant le transfert et la mobilisation des connaissances.

3. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le contexte de l'étude, les participants et la procédure de recrutement, la collecte de données et le plan d'analyse.

3.1 Contexte de l'étude

Cette étude fait partie de la troisième phase du projet « Bien-être professionnel des enseignants du Québec : portrait, déterminants et pratiques d'influence (certificat éthique CER-17-235-07.5; voir l'annexe A). Il entame un virage idéologique et scientifique pour étudier et mieux comprendre les déterminants contextuels, physiques, psychosociologiques et pédagogiques qui optimisent le BE professionnel des enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS). À ces fins, les trois phases sont :

- 1) Cerner les représentations des enseignants d'ÉPS concernant le BE professionnel ;
- 2) Dresser un portrait intégrateur du BE professionnel des enseignants et identifier les déterminants les plus influents ;
- 3) Connaître les besoins des enseignants d'ÉPS en matière de transfert et de mobilisation de connaissances dans les milieux de pratique et de formation.

Pour ce mémoire, la cible est donc l'objectif 3. Une approche qualitative a été utilisée pour recueillir des idées non documentées en se basant sur les expériences professionnelles positives vécues par les participants (Gaudet et coll., 2018) afin de connaître les modalités préférentielles des enseignants en matière de transfert et de mobilisation des

connaissances.

3.2 Participants et procédure de recrutement

Les participants ont été recrutés dans la deuxième phase du projet via un sondage provincial en ligne qui a été administré aux enseignants en ÉPS du Québec. Ce sondage a été rempli en février et en mars 2021. À la fin du sondage, une section était réservée à la présentation de la phase 3. Des informations relatives à cette étude y étaient transmises, telles que l'objectif de la recherche, le choix de l'outil et l'échéancier. Les participants pouvaient alors signifier leur intérêt à faire partie de cette phase en inscrivant leur courriel. 114 personnes ont signifié leur intérêt à collaborer volontairement à l'étude. Un courriel d'information et de relance incluant un calendrier *DOODLE* proposant 11 dates pour les entretiens de groupe a été envoyé. À la suite de cet envoi, 44 enseignants ont identifié une date qui leur convenait, pour un total de 33 qui ont réellement participé. La collecte de données s'est échelonnée de juin à juillet 2021. Le tableau 2 représente la répartition de ces derniers selon leur genre, leur niveau d'enseignement actuel et leur âge.

Tableau 2 : Paramètres sociodémographiques

<i>Données sociodémographiques</i>	<i>Répartition</i>			
	Femmes		Hommes	
<i>Genre</i>	14		19	
<i>Niveau d'enseignement actuel</i>	Primaire		Secondaire	
	18		15	
<i>Tranches d'âge (années)</i>	29 et -	30 - 39	40 - 49	50 et +
	1	9	13	10

3.3 Collecte de données

Afin de connaître les modalités préférentielles des enseignants en ÉPS et de respecter l'approche de l'AI, l'utilisation des groupes de discussion (GD) pour la collecte de données a été le choix retenu. En effet, ce type d'entretien favorise l'obtention d'informations nouvelles, riches et imprévisibles, car il encourage la réflexion commune, amène du sens aux propos et laisse la chance à tous les participants de s'exprimer individuellement (Gaudet et coll., 2018 ; Touré, 2010). Initialement, le but était de former des GD composés de 6 à 9 individus (Davila et Dominguez, 2010). Au total, 11 GD ont été menés. Les aléas du quotidien des participants, comme des changements imprévisibles d'horaire, ont affecté la composition initiale des groupes et a donné une répartition moyenne de 3,2 participants par groupe (de 2 à 5 par GD). Le canevas d'entretien (annexe B) contenait deux questions portant sur les préférences des enseignants 1) en matière de transfert de connaissances et 2) en matière de mobilisation de celles-ci. Un premier GD a été mené à titre pilote pour valider la compréhension des questions et la teneur des propos.

L'ajustement nécessaire a été d'ajouter la deuxième portion de la question pour celle qui porte sur la mobilisation. Ce mémoire se réfère donc spécifiquement aux deux questions suivantes :

- 1- Comment vous rejoindre pour vous aider à rester à jour sur les nouvelles connaissances, les résultats d'études menées sur le terrain? Vous, comment aimeriez-vous qu'on vous tienne au courant de ces nouvelles informations?
- 2- Une fois qu'on a réussi à vous rejoindre, quel type de matériel aimez-vous avoir? Quelles sont leurs caractéristiques d'efficacité?

Malgré le fait que le canevas d'entrevue aborde le fonctionnel et le désiré, l'animateur des GD a noté que les enseignants avaient une tendance à exprimer leurs défis, leurs problèmes et leurs enjeux rencontrés. Ce dernier a donc dû s'appuyer sur ses compétences en animation pour rediriger l'orientation des propos et ainsi passer d'une verbalisation des déficits à une verbalisation du fonctionnel et du désiré.

Les entretiens de 60 minutes en moyenne ont été réalisés et enregistrés sur la plateforme ZOOM (11 GD = 660 minutes). La retranscription sur Word a été faite par des transpositeurs indépendants.

3.4 Plan d'analyse

L'analyse de contenu a été opérée avec la version QRS International du logiciel NVivo, par thématisation afin de favoriser l'identification de thèmes émergents à l'intérieur d'une catégorie prédéterminée (Paillé et Mucchielli, 2012). Une équipe de deux codeurs l'a

réalisée en respectant les trois étapes décrites par Miles et Huberman (2003) : 1) la condensation (ensemble des transformations des données des transcriptions, comme sélectionner les phrases clés); 2) la présentation des données (activité analytique inductive dans un format de présentation, comme un document Word contenant l'ensemble des résultats classifiés); et 3) l'élaboration/la vérification des conclusions (sens accordé aux données et leur validité, comme une discussion entre codeurs afin d'en arriver à un consensus). La fiabilité inter codeurs a été assurée en continu entre les codeurs jusqu'à ce qu'un accord soit atteint afin de traiter les données avec une épistémologie évolutive, puisque « la relation entre le chercheur et les données n'est pas statique et est en constante évolution au cours de la recherche, où le chercheur et les données se transforment mutuellement » (Proux, 2019, p. 62).

4. RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats seront abordés en deux temps, afin de cerner les catégories émergentes pour chaque objectif. Ainsi, pour présenter les résultats des données recueillies, ce chapitre commencera par cerner les modalités préférentielles propres au transfert des connaissances (objectif 1). Ensuite, seront ciblées les modalités propres à la mobilisation de celles-ci (objectif 2).

4.1 Modalités préférentielles relatives au transfert des connaissances

Les résultats sur les modalités préférentielles des enseignants d'ÉPS propres au transfert des connaissances font référence à la première question : *comment vous rejoindre pour vous aider à rester à jour sur les nouvelles connaissances, les résultats d'études menées sur le terrain? Vous, comment aimeriez-vous qu'on vous tienne au courant de ces nouvelles informations?*

Les réponses se déclinent en trois catégories : 1) les moyens, 2) les personnes et 3) les conditions (figure 5).

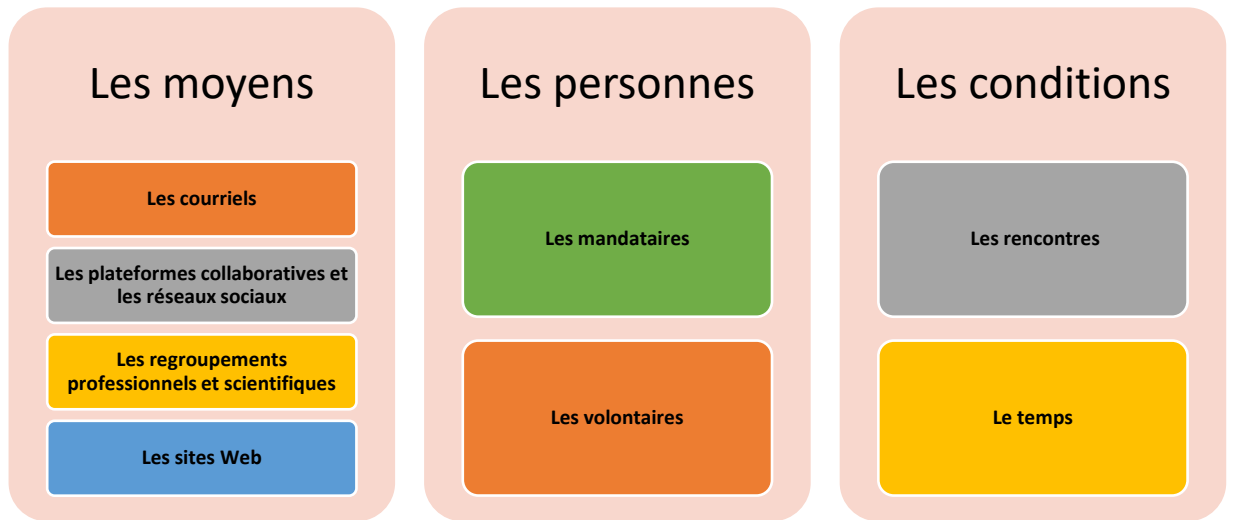


Figure 5 : Catégories concernant le transfert des connaissances

4.1.1 Moyens

Les moyens préférés des enseignants d'EPS pour le transfert des connaissances sont de quatre types : 1) les courriels, 2) les plateformes collaboratives et les réseaux sociaux, 3) les regroupements professionnels et scientifiques et 4) les sites Web. Pour chaque moyen, la présentation se fera selon quatre dimensions :

- les caractéristiques générales de la sous-catégorie sous l'appellation « Caractéristique »;
- ce qui est considéré comme fonctionnel selon les enseignants interrogés sous l'appellation « Préféré »;
- ce qui est proposé par les enseignants pour bonifier ou mettre en place ledit moyen sous l'appellation « Souhaité »;
- les défis rencontrés qui seraient à considérer pour optimiser le moyen sous l'appellation « Dérangeant ».

4.1.1.1 Courriels

Les courriels correspondent à l'ensemble des énoncés portant sur l'utilisation de la boîte de messagerie comme modalité de communication et de transfert d'informations. Ces énoncés sont représentés dans le tableau 3.

Tableau 3 : Résumé des énoncés sur le transfert des connaissances en lien avec la messagerie

<i>MOYEN : MESSAGERIE</i>			
<i>Caractéristique</i>	Préféré	Souhaité	Dérangeant
<i>Outil de communication principal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Titre accrocheur • Provenance : acteurs de l'�ducation • Contenu : utile, messages courts et liens qui redirigent rapidement vers plus d'informations • Originalité et visuel intéressant • Courriel de rappel • Utilisation de l'adresse électronique professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Liens utiles, rapides et facilitants • Création d'une liste de distribution propre aux enseignants d'�PS 	<ul style="list-style-type: none"> • Sursollicitation : <ul style="list-style-type: none"> - Courriels trop nombreux - Provenances multiples • Messages trop longs : <ul style="list-style-type: none"> - Informations importantes difficiles à trouver - Sont supprimés ou non lus

L'utilisation du courriel a été mentionnée dans tous les groupes de discussion comme étant le moyen principal de communication et il s'avère être un outil utile et efficace pour la majorité des groupes. Toutefois, certains enseignants ont montré une certaine réticence à l'utilisation de ce moyen pour le transfert de connaissances en expliquant qu'ils sont déjà sursollicit s. En effet, ils mentionnent être inondés de messages, de provenances de toutes sortes (direction, parents, collègues, conseillers pédagogiques [CoPed], centre de services

scolaire [CSS], etc.), et ce, de façon continue. À cet effet, un enseignant disait : « *C'est ça qui me fait peur [avec l'utilisation du courriel], on reçoit tellement de choses que ça arrive que j'en laisse faire* » (1806R4/courriel)². De surcroît, plusieurs participants ont aussi nommé le fait que certaines communications sont trop longues et cela a pour conséquence qu'ils trouvent difficile de trouver l'information importante, qu'ils ne lisent pas tout, et même qu'ils les suppriment.

Mis à part cette préoccupation concernant la sursollicitation et les messages trop longs, l'ensemble des enseignants a abordé huit critères pour optimiser l'impact des moyens de transfert de connaissances, dont six préférés et deux souhaités. En lien avec les modalités qu'ils préfèrent, les enseignants font état de l'importance d'un courriel accrocheur au regard de six critères spécifiques : le titre, la provenance, le contenu du message, l'originalité, le visuel et les courriels de rappel, de même que l'utilisation de leur adresse électronique professionnelle. En lien avec les modalités qu'ils souhaitent, ils nomment l'intérêt de recevoir des communications contenant des liens utiles, rapides et facilitants et ils suggèrent la création d'une liste de distribution propre aux enseignants d'ÉPS.

Plus précisément, deux éléments sont traités par les enseignants pour décider de l'ouverture ou non du courriel, à savoir le titre ou l'objet et la provenance, tel qu'énoncé par un participant : « *Dans le courriel, c'est le titre qui va m'accrocher. (...) avec l'objet,*

² La logique des codes utilisés est en lien avec la classification des données à l'aide du logiciel NVivo et s'interprète comme suit : le jour de l'entrevue, le mois, le numéro de la référence et le thème dans lequel l'énoncé a été classé. Par exemple : (JJMMR0/thème)

on voit si on est intéressé ou pas... » (0906R5/courriel). En ce qui a trait à la provenance des messages, les enseignants identifient les acteurs de l'éducation comme étant ceux à prioriser. Ils seront donc plus enclins à prendre connaissance de l'information se trouvant dans ce type de correspondance. Plus précisément, les CoPed, les répondants³ et les pairs sont visés. À cet effet, un des enseignants mentionnait : « Si je vois que c'est un acteur de l'éducation physique, je vais prendre le temps de m'y attarder » (0507R6/courriel).

Une fois l'ouverture du courriel effectuée, le message doit être court, c'est-à-dire qu'il doit contenir un résumé de l'information avec les liens utiles pour pouvoir aller plus loin si l'intérêt est là. En faisant référence au contenu du message, un enseignant souhaitait avoir « *Un courriel qui amène vers un lien comme un journal ou une publication* » (0906R4/courriel). Par conséquent, le contenu doit rapidement faire mention de l'intention, qui doit être claire et lue dès les premières lignes : « *Les premières lignes font foi de tout. Si ça ne t'allume pas au départ, là tu tombes en diagonale assez vite* » (0507R8/courriel), et « *Les 2-3 premières phrases sont déterminantes* » (0507R10/courriel). Également, pour être accrocheur, le contenu des messages doit être original, afin de créer une curiosité ou surprendre : « *Quelque chose qui sort du commun* » (1506R5/courriel). De ce fait, les enseignants soulignent l'importance du visuel en spécifiant qu'un courriel efficace est animé et attrayant. En somme, le message doit interpeler le lecteur : « *C'est sûr que lorsqu'on ouvre le courriel et que c'est coloré, c'est*

³ Les répondants jouent un rôle similaire à celui des CoPed, mais ils disposent de moins d'heures de libération dans leur tâche.

plus attrayant que lorsque c'est juste du texte » (0906R4/courriel). Après coup, même si un message est jugé comme intéressant, l'information peut se perdre. C'est pourquoi certains enseignants ont mentionné aimer avoir des courriels de rappel :

Ça peut faire en sorte que, la première fois que tu l'as vu passé, tu n'as pas eu le temps de le lire parce qu'il y avait trop de courriels, mais que, lorsque tu le revois passer, tu te dis : ah ! Me semble que je voulais lire ce courriel-là. (0906R6/courriel)

En parallèle, les enseignants ont formulé deux souhaits pour un transfert des connaissances efficace par courriel. Ils ne les ont pas nécessairement expérimentés, mais certains croient qu'ils optimiseraient le transfert. En premier, ils précisent que les liens servant à rediriger doivent être utiles, rapides et facilitants. Pour cela, un courriel devrait proposer des liens renvoyant directement à l'information traitée : « *On clique dessus, ça nous mène au lien en question. J'aime bien, j'trouve ça efficace* » (2806R1/Complémentarité). Un enseignant désirait aussi avoir « *Un lien qui t'amène tout de suite à quelque chose de dynamique et de vivant* » (2106AMR1/idéal). Toutefois, il faut limiter les étapes intermédiaires, car « *Souvent on clique sur leurs affaires et y a beaucoup de texte et ça ne me tente pas* » (2106PMR1/idéal), il faut « *Que ce soit simple parce que passer par plusieurs étapes, moi, vous allez me perdre.* » (2106PMR3/idéal) et « *Ça prend du temps* » (0906AMR2/idéal). En deuxième, les enseignants ont aussi suggéré la création d'une liste de distribution propre à l'ÉPS, avec un responsable qui se chargerait de filtrer les informations d'intérêt et qui posséderait un registre de tous les enseignants d'ÉPS afin que tous puissent avoir accès aux mêmes informations.

C'est sûr et certain que si on pouvait faire un registre de tous les enseignants d'éducation physique avec leur courriel professionnel, puis envoyer les

informations par ce courriel-là, je pense que c'est quelque chose qui pourrait être très intéressant. En tout cas, moi, c'est de même que je préférerais être avisé. (0507R1/idéal)

4.1.1.2 Plateformes collaboratives et les réseaux sociaux

Pour cette étude, les plateformes collaboratives désignent les espaces de travail virtuel centralisés proposés par les gestionnaires des écoles et des CSS, par exemple Teams ou Google Drive. En ce qui concerne les réseaux sociaux, ils sont considérés comme des plateformes Web permettant à des personnes d'être connectées, par exemple Facebook. Ces outils ont été traités conjointement, puisqu'ils correspondent à l'ensemble des énoncés portant sur l'utilisation de ressources virtuelles permettant le travail collaboratif comme modalité de communication et de transfert d'informations (tableau 4). Sans surprise, les participants ont indiqué que la crise sanitaire a eu l'effet de mobiliser les enseignants d'ÉPS vers les plateformes collaboratives et les réseaux sociaux, et cela les poussant à collaborer d'une nouvelle façon. En ce qui concerne l'utilisation de Google Drive et de Teams, qui a rapidement été implantée par les CSS en période de pandémie, les enseignants relatent une utilisation diversifiée concrétisée par un partage d'informations et de contenus dans des fichiers/dossiers, de documents consignés téléchargeables, donnant ainsi un accès spécifique et ciblé aux dossiers partagés. Néanmoins, pour certains enseignants, le nombre de « groupes Web » auxquels ils sont affiliés peut nuire à l'efficacité des plateformes, car ils peuvent recevoir trop d'informations et que « *C'est comme un peu mélangé* » (1106R1/plateformes).

Tableau 4 : Résultats sur le transfert en lien avec les plateformes collaboratives et les réseaux sociaux

<i>MOYEN : PLATEFORMES COLLABORATIVES (Google Drive et Teams)</i>			
<i>Caractéristiques</i>	<i>Préféré</i>	<i>Souhaité</i>	<i>Dérangeant</i>
<i>Utilisées par les équipes-écoles</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Personnes concernées seulement 		
<i>Partage d'informations pédagogiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Partage d'informations et de contenus • Accès facile et spécifique 	Aucune suggestion	<ul style="list-style-type: none"> • �tre affilié à plusieurs groupes
<i>MOYEN : RÉSEAUX SOCIAUX (Facebook)</i>			
<i>Caractéristiques</i>	<i>Préféré</i>	<i>Souhaité</i>	<i>Dérangeant</i>
<i>Groupes spécifiques à l'�PS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participation active au contenu 		<ul style="list-style-type: none"> • Obligation de consulter pour rester à jour
<i>Publications de vid�es, d'images et de documents pédagogiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Beaucoup d'informations* • Beaucoup de partages • Rassemble un grand nombre d'enseignants 	Avoir UNE seule tribune qui engloberait TOUS les enseignants d'�PS	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre élevé de groupes • Beaucoup d'informations* • Liens faciles à perdre
<i>�changes et partage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • �PS, je partage, tu partages, on s'entraide 		<ul style="list-style-type: none"> • Ne rejoint pas TOUS les enseignants d'�PS

* *Les avis sont partagés sur ce point.*

En dépit de ce constat pour le transfert des connaissances, la plupart des énoncés sont favorables à l'utilisation de ces outils, en particulier lorsque les groupes sont spécifiques à l' PS : «   notre  cole, on est capable de partager beaucoup de fichiers à travers

TEAMS. Pour le groupe d'éducation physique, on se partage beaucoup de choses et, ça, c'est intéressant ! » (0906R4/plateformes).

Pour ce qui est du média social Facebook, bien que la grande majorité des enseignants a mentionné son apport, il y a certains désavantages. En effet, le fait de devoir l'utiliser souvent, le nombre élevé de groupes spécifiques à l'ÉPS, la multitude d'informations véhiculées pouvant occasionner la perte de données et, finalement, l'incapacité de rejoindre tous les enseignants d'ÉPS sont autant de désagréments du média social. À ce propos, un enseignant faisait état de sa démotivation à utiliser Facebook :

Facebook y'a plein de groupes qui se sont rajoutés, mais j'ai tiré la plug un moment donné parce que c'était trop. Les gens sont supers, ils ont beaucoup d'imagination, mais bon, si tu veux tout regarder, tu vas encore être là, à 22 h dans ton lit, en train de regarder tes affaires. (0906R2/réseaux sociaux)

Au-delà de ces limites, ce moyen de communication demeure important à considérer pour le transfert des connaissances. En effet, plusieurs éléments aidants ont été discutés, dont la participation active au contenu, le nombre important d'informations, le partage de contenu, le grand nombre d'enseignants actifs qui participent au contenu, notamment dans le groupe *EPS, je partage, tu partages, on s'entraide* mentionné à plusieurs reprises. Un enseignant disait d'ailleurs :

Facebook, y'a des affaires qui sont « postées » qui sont super intéressantes. Pour nous parler, j'trouve que c'est instantané et que ce sont des gens assez allumés qui répondent. Même si je n'ai jamais pris la parole là-d'ssus, j'vois les questions et les réponses. Quelqu'un a besoin d'une SAÉ, ça va apparaître dans la journée. Je trouve que c'est rapide, c'est convivial, c'est facile d'accès, c'est ça qu'on a d'besoin ! (1106R2/réseaux sociaux)

Finalement, dans certains groupes de discussion, « *Créer une seule plateforme de diffusion* » a été suggéré, car « *on sait que c'est là qu'on va recevoir des informations importantes* » (2106AMR1/idéal). Ce point sera spécifiquement abordé dans le chapitre de discussion.

4.1.1.3 Regroupements professionnels et scientifiques

La troisième catégorie utilisée comme modalité de communication pour le transfert d'informations porte sur les regroupements professionnels (P) et scientifiques (S). Elle correspond à l'ensemble des énoncés abordant les structures de types institutions, fédérations, réseaux ou centres ayant comme mission de connaître, faire connaître et servir les acteurs du milieu professionnel d'une part, et la connaissance scientifique d'autre part. Les regroupements professionnels nommés par les enseignants interrogés sont la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉEPEQ), le réseau des sports étudiants du Québec (RSEQ), les centres de services scolaires (CSS) et les syndicats d'enseignement. Quant aux regroupements scientifiques, les enseignants ont fait référence à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ou encore au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Les thèmes abordés sont représentés dans le tableau 5. D'un point de vue fonctionnel, les enseignants mentionnent que l'intérêt de se ressourcer auprès des regroupements s'explique d'abord par le fait qu'ils sont composés de spécialistes, ce qui démontre une rigueur dans les contenus proposés. En ce sens, ils fournissent des mises à jour, offrent des formations et donnent des informations sur ce qui se passe dans les milieux de l'ÉPS

et du sport ainsi que sur les avancées de connaissances pédagogiques et scientifiques. Il est à noter que plusieurs limites ont été nommées, comme le fait d'avoir à déboursier des montants d'argent, pour des frais de formation ou pour des frais d'adhésion : « *Tu veux faire partie de la FÉÉPEQ, mais il faut que tu payes un montant par année. Déjà là, tu perds la moitié des membres* » (1806R1/regroupement P). Cet enseignant nomme clairement que cela met un frein à l'engagement des collègues. Conséquemment, le type de fonctionnement de ces regroupements ne permet pas d'interpeler tous les enseignants, ce qui ne rend pas le transfert optimal.

Tableau 5 : Résultats sur le transfert des connaissances en lien avec les regroupements professionnels et scientifiques

MOYEN : REGROUPEMENTS PROFESSIONNELS ET SCIENTIFIQUES			
Caractéristiques	Préféré	Souhaité	Dérangeant
<i>Rigoureux</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accès à l'information • Beaucoup de recherches spécifiques à l'�PS 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir accès facilement à la libération de temps pour : 	F��PEQ : payant
<i>� jour sur ce qui se passe dans le milieu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Journée de rassemblement • Formations spécifiques à l'�PS 	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des activités spécifiques 	Tous les enseignants ne se sentent pas interpellés
<i>Offre des formations</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à des recherches • Conférences et webinaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir des connaissances par la lecture 	Le transfert de connaissances n'est pas optimal

Pourtant, les enseignants s'intéressent aux informations véhiculées par ces sources. En effet, beaucoup de connaissances fiables sont transférées par ces regroupements et

plusieurs initiatives proposées par ceux-ci ont beaucoup de succès, selon eux. En premier lieu, les groupes de partage et réseaux d'échanges formels font partie des éléments qui fonctionnent, selon les enseignants :

Dans notre CSS, on a fait des journées avec les enseignants d'ÉPS du primaire et du secondaire ensemble. En début d'année, c'était pour discuter de nos mesures sanitaires, du nettoyage, du port des masques. Une autre journée, on a parlé des types de relations entre le présentiel et le virtuel ou les deux. Ça, ça a vraiment aidé à diminuer l'anxiété de plusieurs. (1506R7/regroupement P)

En deuxième lieu, l'accès à l'information, notamment aux résultats de recherches spécifiques à l'ÉPS, est une source favorisant l'actualisation des connaissances. En troisième lieu viennent les journées de rassemblement, qui sont une occasion de se retrouver entre pairs enseignant la même matière, de même que les formations spécifiques à l'ÉPS. Un quatrième point est l'opportunité de participer à des recherches, à des conférences et à des webinaires :

J'ai vu [un webinaire du] CRIFPE et c'était très très très intéressant. C'est là que je me suis aperçue qu'il y avait pas mal plus d'enquêtes ou d'études en éducation physique qu'on pourrait penser. Je ne pensais pas que c'était aussi populaire au niveau de l'enseignement ! (0906R1/regroupements S)

En matière de suggestions en lien avec cette catégorie, les enseignants souhaiteraient avoir l'accès facile aux libérations de temps et d'argent afin de pouvoir participer à des activités spécifiques organisées par les regroupements. En parlant d'une participation à un projet de recherche de l'UQTR durant 3 ans, un enseignant expliquait : « Ça nous a permis d'aller à des congrès, ça nous a libérés aussi parce qu'il y avait du financement, donc ça nous a libérés pour, justement, suivre de la formation. Alors c'était facile. » (1106R2/regroupement S). Appuyant son collègue, un autre participant a ajouté que cette

façon de faire, « *C'est vraiment efficace !* » (1106R3/regroupement S). La notion de facilité a aussi été soulignée par les enseignants qui souhaitent pouvoir se faire reconnaître le temps utilisé pour la lecture afin d'acquérir et d'actualiser les connaissances qui sont mises de l'avant par ces regroupements.

4.1.1.4 Sites Web

La catégorie portant sur les sites Web correspond à l'ensemble des énoncés qui portent sur l'utilisation d'une interface Web via Internet comme moyen privilégié pour aller chercher l'information (tableau 6).

Tableau 6 : Résultats sur le transfert des connaissances en lien avec les sites Web

<i>MOYEN : SITES WEB</i>			
<i>Caractéristiques</i>	<i>Préféré</i>	<i>Souhaité</i>	<i>Dérangeant</i>
<i>Sites Internet spécifiques à l'�PS, aux sports ou à la santé</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibles en tout temps • Durables • Informations intéressantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une plateforme réunissant les liens Internet de l'ensemble des sites Web utiles à la profession et leur description 	<ul style="list-style-type: none"> • Changements d'adresse • �tre utilisateurs pour avoir accès à l'information
<i>Sources d'informations accessibles selon les intérêts de l'enseignant</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Transmetteurs de nouveautés • Matériel spécifique et utile 		<ul style="list-style-type: none"> • Chemin pour se rendre à l'information est trop complexe

Les sites Web tels que *100 degrés*, *Le RÉCIT* et les sites des fédérations sportives représentent des sources privilégiées pour l'acquisition de connaissances. Selon les

enseignants, l'intérêt de ces sites Web repose sur le fait qu'ils sont spécifiques à l'ÉPS, aux sports ou à la santé et qu'ils fournissent des informations spécifiques aux recherches menées auprès d'enseignants. Dans leur recherche d'informations, les enseignants semblent donc guidés par leurs besoins immédiats : « *Quand on en a besoin, on va le chercher* » (2106R1/Web).

Dans les limites en lien avec l'utilisation des sites Web comme moyen de transfert de connaissances, les enseignants ont spécifié, entre autres, que les changements incessants d'adresse desdits sites Web pouvaient représenter un irritant. De plus, sur certains sites, le fait d'être membre pour y naviguer pose problème, car pour avoir accès à l'information recherchée, un certain montant d'argent à déboursier est nécessaire. Finalement, la navigation pour se rendre à l'information est parfois trop complexe et est considérée comme une perte de temps :

Quand tu vas là-dessus que tu découvres des choses, t'es comme : wow ! Y'a tellement de stock qu'on peut utiliser. Mais je cherche tout le temps comment me rendre, je suis tout le temps en train de chercher et d'écrire RÉCIT dans [la barre] Google, ça ne t'amène pas à la bonne place du tout. (2106R2/Web)

Malgré cela, les sites Web ont leurs avantages. À vrai dire, une de leurs grandes appréciations réside dans le fait que leur contenu est accessible en tout temps, qu'ils sont durables et que les informations sont souvent intéressantes. En d'autres termes, ce moyen de transfert d'informations est jugé comme un transmetteur de nouveautés et de matériels pédagogiques spécifiques et utiles. Dans cette lignée, plusieurs enseignants interrogés ont émis l'intérêt et le souhait d'avoir « *Une plateforme commune* » (2106AMR1/0906R2-

R4/souhais), spécifique aux enseignants d'ÉPS dans laquelle tous les liens Internet utiles à la profession seraient réunis. Celle-ci agirait, en quelque sorte, de carrefour de l'information. Fait surprenant, la grande majorité des GD a abordé cette idée comme étant un élément incontournable et optimisant le transfert de connaissances. Le fait que l'idée d'une telle plateforme ait été exprimée par de nombreux enseignants ainsi que son côté novateur apporte une avenue signifiante aux yeux des enseignants. Les thèmes présentés dans le tableau 7 correspondent à l'ensemble des commentaires portant sur les composantes essentielles à considérer pour un mode de communication idéal, unique et mobilisateur de contenu.

Tableau 7 : Optimisation de la communication dans le transfert des connaissances

<i>BUT D'UNE PLATEFORME COMMUNE</i>	
<i>Caractéristiques</i>	<i>Suggestions</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une plateforme de communication centralisée • Présenter l'information sélectionnée propre à l'ÉPS • Réunir les acteurs / auteurs / regroupements professionnels et scientifiques en ÉPS 	<ul style="list-style-type: none"> • Critères de qualité : <ul style="list-style-type: none"> - Avec des onglets significatifs - Avec les liens concernant l'ÉPS pour tous les niveaux (primaire, secondaire, collégial) - Avec message automatisé par courriel pour nouvelles informations - Site Web plurisectoriel - Répertoire unique et centralisant les informations en ÉPS

Lors des entrevues, les enseignants ont indiqué le souhait d'avoir un *carrefour de l'information* propre aux enseignants d'ÉPS :

Je pense que l'enjeu des communications est important en éducation physique. Au Québec, il y a beaucoup d'acteurs. Il y a la FÉÉPEQ, Kino Québec, le ministère de l'Éducation, Pierre Lavoie, etc. Toutes les fédérations sportives, puis, indépendamment, tout le monde nous bombarde de différentes informations. Je pense que de trouver une façon de réunir ces acteurs-là dans une plateforme commune, ça serait peut-être un premier départ. Parce que sûrement que vous avez la même situation, on se perd un moment donné dans les courriels, puis là ça descend, tu as beau les archiver... Et puis un moment donné, c'est too much, les messages viennent de partout. Je pense que le premier enjeu, au niveau des communications, ça serait de centraliser, de réunir les acteurs et de trouver une plateforme commune, une façon commune de communiquer. (0507R3/conditions/IS)

L'origine de ce besoin est donc de créer un outil de diffusion d'informations spécifiques à l'ÉPS qui aurait pour but de faire une sélection de l'information pertinente, puis d'en favoriser le transfert et le rendre accessible aux acteurs en éducation. Certains enseignants caractérisent cette plateforme comme étant un site Web englobant, pour ainsi dire « *Une plateforme de diffusion où l'on sait que c'est à cet endroit qu'on va recevoir des informations importantes* » (2106AMR1/conditions/IS), propre à l'ÉPS. Ils spécifient que, pour être optimal, le site doit contenir un classement des informations en répertoire, que l'information s'y retrouvant doit être englobante et uniformisée : « *Il manque un standard* » (1806R4/autres).

En ce qui a trait à la valeur opérationnelle pour faciliter la navigation, les enseignants croient que le carrefour de l'information devrait contenir des onglets significatifs, des messages automatisés par courriel afin de signifier de nouveaux contenus et, qui plus est,

il devrait fournir des liens concernant l'ÉPS, et ce, pour tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, collégial). Les raisons pour lesquelles les enseignants ont besoin d'un outil de communication commun sont de centraliser l'information, de « *Sauver du temps* » ainsi que de réunir les auteurs, acteurs, regroupements scientifiques et professionnels en ÉPS : « *Vous avez un site Internet et, par courriel seulement, des “refreshs” ou des invitations à regarder. [Ce] site Internet regrouperait toutes les informations et qui donnerait tous les liens faciles pour ne pas être obligé de les chercher* » (2106AMR5 et R6/condition/IS).

4.1.2 Personnes impliquées

Les personnes impliquées dans la proposition des moyens pour le transfert des connaissances ont été réparties en deux sous-catégories, soit les personnes mandatées (le CoPed ou le répondant) et les personnes volontaires (les pairs).

4.1.2.1 Personnes mandatées

La première sous-catégorie de personnes est identifiée comme étant les personnes mandatées et correspond aux personnes reconnues par un organisme éducatif pour accomplir certaines tâches en lien avec le transfert des connaissances. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un enseignant qui a le titre de conseiller pédagogique ou de représentant. Nommé par les CSS, il a pour responsabilités d'agir comme représentant de matière à la table provinciale et comme médiateur entre le ministère et les enseignants. Les descripteurs qualitatifs sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8 : Résultats sur le transfert des connaissances en lien avec les personnes mandatées

<i>PERSONNES MANDATÉES</i>			
<i>Caractéristiques</i>	<i>Préfééré</i>	<i>Souhaité</i>	<i>Dérangeant</i>
<i>Diffuseur d'informations</i>	• Proactif	• Avoir deux CoPed par CSS, un au primaire et un au secondaire	Instabilité : - Départ à la retraite sans remplacement
<i>Investigateur</i>	• Joignable	• Communiquer des informations et donner des formations	Moment choisi pour activités : - Inadéquat
<i>Formateur</i>	• Accessible	• Efficace/rapide pour répondre	CoPed surchargé : - Retard des connaissances
<i>Référent</i>	• Efficace/rapide pour répondre	• Adapter des formations spécifiques et adaptées au champ de l'ÉPS, à l'enseignement primaire ET secondaire	
<i>Producteur de contenus</i>			

Lors des GD, la majorité des enseignants a fait valoir l'importance du rôle joué par les mandatés en termes de transfert de connaissances. Selon eux, ces personnes agissent comme des diffuseurs de nouveautés et d'informations, des investigateurs, des formateurs, des référents et des producteurs de contenu (journal, matériel didactique). Une expérience appréciée venait d'un enseignant qui décrivait que la CoPed préparait « *Un journal aux deux mois avec les grands titres et une petite information. On a un journal qu'on appelle le proactif, on y retrouve les nouvelles formations, les inscriptions pour des choses ou de nouvelles activités qui se développent* » (2106R2/CP). De manière générale, les participants ont fait ressortir que la proactivité, la disponibilité (être joignable facilement), l'accessibilité et l'efficacité (répondre rapidement à leurs demandes) sont des critères de

qualité des mandatés appréciés par les enseignants. En fait, ces personnes-ressources sont même considérées comme étant indispensables dans le soutien de la pratique enseignante. En effet, l'apport spécifique des mandatés est le fait qu'ils communiquent des informations spécifiques et qu'ils sont capables d'adapter les diverses connaissances du milieu de l'enseignement au champ de l'ÉPS à l'enseignement primaire et secondaire :

Présentement, on est en train de faire la formation sur la différenciation pédagogique qui est un axe qui a été développé dans toutes les matières et là, c'est adapté à l'éducation physique. Donc eux autres [les mandatés], ils reçoivent l'information et il la trie comme ça. (2106R1/CP)

Malgré l'importance des mandatés, les enseignants d'ÉPS ont fait part de certaines embûches rencontrées par les mandatés pour la réalisation adéquate des tâches. Premièrement, les enseignants nomment une certaine instabilité du poste souvent générée par les départs à la retraite sans remplacement, ce qui laisse ce poste et cause un apport discontinu de connaissances : « *Dans notre CSS on en a une qui fait primaire et secondaire. Là, elle prend sa retraite, mais on ne sait pas si quelqu'un va la remplacer.* » (1806R1/CP). Deuxièmement, l'offre d'activités par certains CoPed est à des moments inopportuns, rendant leur accès difficile ou inapproprié. Troisièmement, l'efficacité dans le transfert des connaissances est remise en question, notamment lorsqu'il y a un retard dans les connaissances présentées. Selon les enseignants, ceci s'explique par le fait que les CoPed ont souvent trop de tâches à accomplir par rapport à leur mandat. Finalement, même si certains enseignants ont identifié des irritants, ils reconnaissent unanimement la part importante jouée par les CoPed ou les répondants dans le transfert des connaissances, et donc dans l'actualisation de celles-ci :

On a deux personnes répondantes et elles vont assister à toutes les formations. Elles vont faire le tour de ce qu'il y a et elles vont nous arriver avec tout ce qui se dit à la table provinciale et régionale. Elles sont libérées pour ça et elles sont libérées pour préparer nos journées de formations et, après ça, pour les animer. (2106AMR2/CP)

D'ailleurs, les enseignants proposent d'harmoniser et d'optimiser le rôle joué par ces transmetteurs de connaissances, de les valoriser et de reconnaître leur apport. En ce sens, ils soulèvent le besoin de la présence des CoPed et la volonté de maintenir ce poste : « *On veut les garder !* » (0906R5/CP).

4.1.2.2 Personnes volontaires

La deuxième sous-catégorie, identifiée comme étant **les personnes volontaires**, correspond à l'ensemble des énoncés faisant référence au transfert de connaissances à la suite de la collaboration d'un ou de plusieurs collègues enseignants, principalement en ÉPS. Cette sous-catégorie fait ressortir l'intérêt de la collaboration entre collègues, que ce soit par entraide, par enseignement par les pairs ou par réseautage.

Tout d'abord, l'entraide entre pairs est considérée comme favorisant le transfert, car la proximité favorise les échanges. Les collègues se posent des questions entre eux et ils se communiquent plusieurs types d'informations. Bien que ces échanges puissent avoir lieu à tout moment, un enseignant mentionnait qu'il avait été bénéfique de le faire lors de journées pédagogiques :

J'ai essayé aussi dans les journées pédagogiques... Y'avait juste de petits moments le matin, une ou deux heures, on échangeait. Y'en a qui avaient fait de bons coups sur de petits projets et ils échangeaient avec les autres. Ce sont

vraiment des partages informels, mais très aidants. (1506R5/pairs)

Ensuite, pour ce qui est de l'enseignement par les pairs, il est privilégié à l'autoapprentissage. Il peut se faire entre enseignants d'une même école, mais certains ont souligné l'intérêt de le faire avec des collègues venant d'autres écoles. Dans cet ordre d'idée, une autre forme de transfert de connaissance réside dans le réseautage informel. Concrètement, le réseautage favorise le partage et les échanges, notamment dans le cadre de rencontres informelles avec de nouvelles personnes : « *On rencontre d'autres personnes. [...] C'est très informel, mais c'est une autre façon de rencontrer des gens.* » (1506R4/pairs). Malgré leur importance, les enseignants ont généralement affirmé que la plupart de ces interactions entre pairs sont peu reconnues par les gestionnaires, alors qu'elles sont vécues comme des sources de renforcement du sentiment d'appartenance, de ressourcement, de plaisir et de soutien émotionnel. Ce type d'interactions est d'autant plus à considérer pour contrecarrer le sentiment d'isolement des enseignants : « *J'ai découvert des gens comme moi, je ne me sentais pas seule au monde. Ça fait du bien.* » (2106AMR2/pairs).

En somme, les personnes favorisant le transfert des connaissances, qu'elles soient mandatées ou volontaires, s'inscrivent dans une dynamique de partage qui est perçue comme étant très utile à l'optimisation de l'acquisition de nouvelles connaissances. De manière à poursuivre la présentation des résultats sur l'identification des modalités préférentielles des enseignants pour le transfert des connaissances, la prochaine section décrit les conditions souhaitées exprimées.

4.1.3 Conditions souhaitées

Pour le transfert des connaissances, les enseignants ont également formulé des souhaits quant aux conditions dans lesquelles ils veulent que les connaissances soient transférées. À cet égard, les conditions souhaitées ont été divisées en deux volets : les rencontres et le temps (tableau 9).

Tableau 9 : Résultats sur le transfert de connaissances en lien avec les conditions souhaitées

<i>CONDITIONS SOUHAITÉES</i>		
<i>Volets</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Suggestions</i>
<i>Rencontres</i>	<ul style="list-style-type: none">• Volonté de se connaître, entrer en contact et partager à grande échelle	<ul style="list-style-type: none">• Rassemblement national• Registre contenant tous les enseignants en ÉPS actifs• Rencontres des pairs pour socialiser
<i>Temps</i>	<ul style="list-style-type: none">• Besoin de temps	<ul style="list-style-type: none">• Application et appropriation des nouveautés• Consultations• Lectures• Participation à des rencontres formelles et informelles entre collègues (intra et inter-école)

Le premier volet concerne les rencontres et correspond à l'ensemble des énoncés portant sur le désir qu'ont les enseignants d'ÉPS de créer des liens entre eux. En effet, les résultats font ressortir cette volonté qu'ils ont de créer des liens et de partager leurs connaissances et leurs expériences. Pour ce faire, ils suggèrent qu'il devrait y avoir un registre contenant les informations de contact de tous les enseignants d'ÉPS : « *Il n'y a aucune rencontre qui se fait de tous les profs d'éduc dans l'année. À moins de m'informer par moi-même, je*

n'ai aucune idée de qui sont les autres enseignants des autres écoles.» (1806R2/conditions/IS). Plus encore, ils souhaiteraient un rassemblement national en ÉPS où tous seraient invités pour un partage des connaissances à grande échelle : *« Est-ce que ça peut être d'être libérés, d'être capable de trouver des moments où on est capable d'échanger tous ensemble ? »* (1506R6/pairs). Certains GD ont soulevé le congrès de la FÉÉPEQ comme modèle, mais avec un cout moindre.

Le deuxième volet identifié porte sur la notion de temps et fait référence à la reconnaissance du temps nécessaire aux tâches d'acquisition de connaissances propres au transfert. En ce sens, les participants ont exprimé avoir besoin d'un temps officialisé voué spécifiquement au transfert de connaissances et que celui-ci soit davantage valorisé. Cette variable se caractérise par la participation à des congrès, mais aussi par des moments reconnus à des fins de participation aux rencontres formelles et informelles pour échanger entre collègues, et ce, à l'interne ou encore à l'externe (inter-écoles). De plus, ils proposent que la libération officielle de temps soit une condition incontournable au DP et qu'elle doive donc être autorisée pour des activités d'analyse des pratiques, d'application et de mobilisation de nouveautés pédagogiques (seul ou en groupe), d'appropriation de connaissances, de consultation, de lectures, de partage entre collègues, etc. À l'inverse, un enseignant nommait qu'*« On a beau avoir les meilleurs outils au monde, si on n'a pas le temps de les consulter... très souvent, c'est ça qui limite [le transfert de connaissances] »* (0906R1/conditions/IS).

En résumé, pour connaître la valeur et la portée du transfert des connaissances, les enseignants ont identifié quatre moyens préférés, les personnes par lesquelles le transfert est optimal et les deux conditions souhaitées pour la mise en œuvre de l'actualisation de leurs connaissances. Ainsi, l'actualisation des connaissances se fait grâce à un transfert de connaissances optimisé, mais n'est pas garant d'une mobilisation de ces connaissances en vue d'une actualisation de la pratique. Dans le cadre de ce mémoire, les enseignants ont donc aussi été questionnés sur les modalités préférentielles de mobilisation des connaissances. Les résultats sont présentés dans la section suivante.

4.2 Modalités préférentielles relatives à la mobilisation des connaissances

Les résultats sur les modalités préférentielles des enseignants d'ÉPS pour la mobilisation des connaissances font référence à la deuxième question : *une fois qu'on a réussi à vous rejoindre, quel type de matériel aimez-vous avoir? Quelles sont leurs caractéristiques d'efficacité?* Les réponses se composent de trois catégories, à savoir 1) le clés en main, 2) le type de soutien et 3) les formations (figure 6).

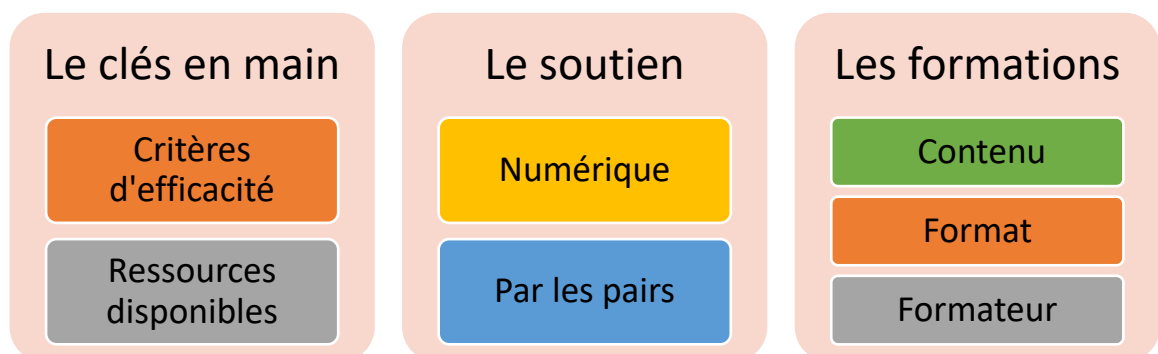


Figure 6 : Catégories concernant la mobilisation des connaissances

Pour chacune des catégories, une description sera présentée. Contrairement aux modalités de transfert des connaissances, où ce qui était souhaité était inclus dans la présentation, les souhaits et les éléments jugés essentiels pour la mobilisation des acquis seront traités dans une section à part entière à la fin de ce chapitre.

4.2.1 Clés en main

Le clés en main correspond à l'ensemble des énoncés portant sur le matériel rendu accessible à l'enseignant qui peut être utilisé directement. Cette catégorie se décline en deux sous-catégories, soit les critères d'efficacité et les ressources clés en main disponibles.

4.2.1.1 Critères d'efficacité

La catégorie sur les critères d'efficacité du clés en main soutient l'ensemble des énoncés qui portent sur les descripteurs du clés en main préféré pour une mobilisation des connaissances dans la pratique. À cet égard, tous les enseignants ont mentionné que le clés en main était un moyen privilégié pour l'intégration des acquis. La présentation de ces critères d'efficacité se fera selon quatre dimensions (tableau 10). Tout d'abord, la première dimension est composée des « Caractéristiques » du clés en main. La seconde porte sur le fonctionnel du matériel proposé incitant les enseignants à s'approprier la connaissance sous l'appellation « Contenu ». La troisième traite de ce qui les motive à l'utiliser et à le mettre en place sous l'appellation « Utilisation ». Finalement, la quatrième dimension souligne l'effet que le clés en main peut avoir lorsqu'il est exploité, et ce, sous

l'appellation « Impact ».

Tableau 10 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec les critères d'efficacité de la ressource clés en main

<i>CLÉS EN MAIN : CRITÈRES D'EFFICACITÉ</i>			
<i>Caractéristiques</i>	<i>Contenu</i>	<i>Utilisation</i>	<i>Impact</i>
<i>Facilité d'appropriation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Langage adapté au public visé • Novateur = 	<ul style="list-style-type: none"> • Applicable rapidement 	<ul style="list-style-type: none"> • Économie de temps
<i>Simplicité d'application</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Outils pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Malléable/modifiable 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception : c'est de « <i>l'or en barre</i> »
<i>Économie de temps</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prêt à l'emploi • Simple et épuré 		

Ainsi, les enseignants ont souligné l'importance de respecter certaines caractéristiques dans la proposition du matériel. En effet, le clés en main doit être facile d'appropriation, simple d'application et il doit permettre d'économiser du temps. À l'heure actuelle, ce qui est proposé est souvent trop complexe à utiliser, présenté dans un langage inadéquat et ne correspond pas à ce qui est souhaité. Un enseignant le résume ainsi :

On a reçu des planifications déjà faites ou des clés en main. Souvent, t'as plein de monde super pédagogique. Dans le fond, tous ces beaux mots-là, on ne va pas les utiliser. Des choses trop chargées, c'est plus difficile d'application ; il faut que tu ailles chercher [par toi-même] les petits éléments. (...) Il faut y aller avec quelque chose de simple pas trop dans un discours universitaire, car ça devient trop difficile à être appliqué. (1806R1/CM)

En ce qui a trait à son contenu, le clés en main proposé doit contenir un langage abrégé incluant des mots clés faisant référence au PFEQ. De plus, le clés en main est plus

motivant à essayer lorsqu'il est novateur : « *C'est l'coup d'pouce pour allumer quelque chose de nouveau* » (1106R1/CM). Dans un autre ordre d'idée, et plus particulièrement lorsqu'il est question d'une situation d'apprentissages et d'évaluation (SAÉ), une opinion concernant la proposition d'outils pédagogiques a été partagée par l'ensemble des enseignants interrogés. En effet, ces derniers ont fait valoir l'intérêt d'avoir un cahier de l'élève : « *Ça peut être le petit crémage autour, ça rend la SAÉ plus intéressante* » (1806R2/CM), et une grille d'évaluation : « *Je n'ai pas besoin de me faire dire comment enseigner le badminton, mais si quelqu'un a un outil pour l'évaluer, ben j'vais l'essayer* » (1106R1/autre). Finalement, le clés en main doit être prêt à l'emploi, simple et épuré : « *Il est tout prêt et on a juste besoin de peser sur le bouton. C'est sûr que c'est aidant, étant donné qu'on a plein de choses à trimballer et à faire.* » (0906R1/CM).

D'un point de vue pratique, pour son utilisation, ce qui motive les enseignants à s'appropriier et à mettre en place le clés en main est le fait qu'il soit applicable rapidement, malléable et modifiable : « *C'est une base. C'est certain qu'après ça tu peux aller plus loin, mais, ça [un outil malléable et modifiable], c'est vraiment utile* » (1506R1/CM). Tout bien considéré, un outil clés en main efficace a comme impact de motiver les enseignants à mobiliser leurs connaissances. L'appréciation générale est qu'il représente un instrument pédagogique très prisé, qui permet d'économiser du temps et qui est perçu, voire estimé, comme « *De l'or en barre !* » (2106R1/CM).

4.2.1.2 Ressources disponibles

Les ressources clés en main utilisées pour la mobilisation des connaissances sont, du point de vue des enseignants d'ÉPS, essentielles et doivent respecter les critères d'efficacité énumérés précédemment. D'ailleurs, quatre types de ressources disponibles et utilisées ont été évoqués, à savoir les affiches pédagogiques, les applications informatiques, les SAÉ interactives et les trousseaux scolaires (tableau 11). En ce qui a trait aux affiches pédagogiques, elles sont considérées comme une ressource clés en main efficace à mobiliser dans leur pratique. En effet, à titre d'exemple cité dans plusieurs groupes de discussion, une affiche explicative du PFEQ en ÉPS a été envoyée dans les écoles : « *La FÉÉPEQ, ils ont fait des super belles affiches !* » (2106PMR1/Affiches). Cette dernière s'avère utile et appréciée, car elle est attirante visuellement et simple à comprendre. Aux yeux des enseignants, ladite affiche représente des informations vulgarisées, rendant les objectifs d'apprentissage plus faciles à expliquer aux parents et aux élèves : « [L'affiche] *explique le programme pour les enfants, pour les adultes, donc ça va être accroché dans le gymnase* » (0906R3/Affiches). De plus, après l'avoir plastifiée et installée dans le gymnase, elle devient une référence facile à utiliser, car elle structure l'information. Finalement, comme elle porte sur le PFEQ, un sujet d'intérêt, certains ont affirmé qu'elle ajoutait de la crédibilité à leur enseignement. En définitive, « *Des affiches, c'est une belle affaire !* » (2106PMR4/Affiches).

Tableau 11 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec les différentes ressources disponibles

<i>CLÉS EN MAIN : RESSOURCES DISPONIBLES</i>			
<i>Type de ressources</i>	<i>Exemple</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Ce qui fonctionne</i>
<i>Affiches pédagogiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> Affiche sur le PFEQ créée par la FÉÉPEQ 	<ul style="list-style-type: none"> Construites par la FÉÉPEQ Contiennent toutes les informations Offre un visuel simplifié du programme de formation 	<ul style="list-style-type: none"> Information vulgarisée Objectifs d'apprentissage plus faciles à expliquer (parents/enfants) Référence facile Structure l'information Sujet d'intérêt (PFEQ)
<i>Applications</i>	<ul style="list-style-type: none"> iDoceo 	<ul style="list-style-type: none"> Application dédiée aux enseignants Contient toutes les informations sur la tablette 	<ul style="list-style-type: none"> Aide à l'évaluation Facile Rubriques intéressantes
<i>SAÉ interactives</i>	<ul style="list-style-type: none"> SAÉ créées par des enseignants d'ÉPS 	<ul style="list-style-type: none"> Contiennent toutes les informations en un clic Fournissent des grilles d'évaluation Rapides d'appropriation Simple Utilisation du numérique 	<ul style="list-style-type: none"> Informations par picots Exemples concrets (capsules vidéo) Toutes les informations au même endroit Visuel
<i>Trousses scolaires</i>	<ul style="list-style-type: none"> Fournies par les fédérations sportives 	<ul style="list-style-type: none"> Acquises auprès de la fédération ou envoyées directement dans les écoles Construites par des fédérations sportives Contiennent les informations de base Prêtent le matériel pour une période d'essai 	<ul style="list-style-type: none"> Gratuites Idéales pour l'expérimentation Motivent à essayer quelque chose de nouveau Nouveaux moyens d'action pour les élèves Spécifiques à un sport Suscitent l'intérêt

Dans un même ordre d'idée, lors des GD, d'autres ressources spécifiques ont été nommées, dont une application en particulier, l'*iDoceo*. Ce cahier consignateur de notes

se veut un clés en main dans le sens où il offre des outils déjà construits, comme des grilles d'évaluation modifiables, et sa facilité d'utilisation entraîne la mobilisation des connaissances reliées aux technologies de l'information. « *Ce n'est rien de plus qu'une application. Mais pour nous, en éducation, ça a changé complètement notre façon de faire avec l'arrivée des iPad. Donc il faut aussi se mettre à jour avec ça.* » (1106R2/Application). Selon certains, les raisons qui les incitent à utiliser cette application sont l'utilisation de la tablette, les rubriques intéressantes et l'aide qu'elle apporte à l'évaluation en proposant des questionnaires accessibles pour les élèves et la possibilité de filmer et de mettre dans le Cloud : « *Avec iDoceo, il y a des gabarits pour faire des évaluations (...), peu importe l'activité que tu veux faire faire.* » (1106R4/Application). En définitive, cette ressource a un contenu intéressant et, en plus, elle actualise l'organisation pour l'enseignant afin de moins fonctionner avec des feuilles volantes :

Il y a plusieurs éléments à apprendre là-dessus. Je trouve qu'utiliser des tablettes ou des questionnaires avec tablettes, c'est intéressant plutôt qu'utiliser du papier et des crayons. Là, la feuille traîne par terre, les crayons traînent... je trouvais ça bien intéressant la rubrique. Les fameuses rubriques que tu peux utiliser avec les élèves. Je pense que tout le monde serait gagnant à utiliser [iDoceo] en éducation physique. (1806R1/Application)

En ajout à la ressource informatique, certains enseignants ont fait ressortir leur engouement pour la SAÉ interactive : « *T'en reçois une par année et tu deviens fou !* » (1106R4/CM), « *Les SAÉ interactives, c'est malade, c'est comme si tu gagnais à la loterie !* » (1106R5/CM). Cette dernière semble rejoindre la majorité des critères d'efficacité du clés en main énumérés précédemment : « *C'est simple d'utilisation, ce sont des picots. Tu veux l'histoire du sport, tu cliques dessus, tu veux l'évaluation, elle est là.*

Tu veux des capsules vidéo, elles sont là. Ce n'est pas un canevas de vingt-deux pages à remplir qui prend dix ans à faire valider » (1106R7/CM).

Enfin, les enseignants ont aussi mentionné les trousse scolaires des fédérations sportives comme ressources clés en main appréciées. Ces derniers ont souligné qu'ils les privilégiaient dans leur pratique. Ils décrivent ces trousse scolaires comme étant des propositions desdites fédérations afin de promouvoir leur sport, le faire connaître et augmenter le bassin d'utilisateurs. Pour les enseignants, la facilité d'accès à une trousse fait partie de l'efficacité de cette ressource. Ils l'obtiennent en communiquant directement avec la fédération ou certaines d'entre elles envoient leur trousse à l'école sans en avoir eu la demande. En lien avec les critères du clés en main, ils ont souligné le fait que ces trousse sont complètes, c'est-à-dire que l'équipement nécessaire est prêté, un canevas avec les informations et des exercices de base reliés au sport sont aussi fournis et le tout est gratuit. Elles sont donc idéales pour expérimenter un nouveau moyen d'action. En ce sens, un enseignant donnait l'exemple de la fédération qui prend l'initiative d'envoyer une trousse à l'école :

Ce qui m'aide vraiment à commencer un nouveau sport, c'est quand je reçois une trousse à l'école. La fédération de "cross au champ" m'a envoyé une petite trousse avec des bâtons. Je n'ai pas eu besoin de dépenser d'argent, j'ai pu l'essayer pendant X temps, puis ensuite, j'ai renvoyé la trousse à la fédération. Ça peut nous amener vraiment beaucoup au niveau de la pratique de certains moyens. (0507R1/CM)

Un autre enseignant donnait l'exemple d'un moyen d'action qu'il souhaite mettre en place avec ses élèves. Dès la prise de contact avec la fédération de baseball, celle-ci a fait le

nécessaire pour lui fournir tout ce dont il avait besoin. C'est cette facilité d'accès et leur proactivité qui l'ont marqué : « *J'ai appelé, ils ont dit : bah... pas de problème, on t'envoie une trousse ! Pis je l'ai reçue. Lorsque je l'ai, ben je me sens obligé de l'utiliser, donc je l'utilise.* » (0507R2/CM).

En somme, peu importe le type de ressource clés en main utilisé, le simple fait d'avoir accès à ce genre de matériel facilite le travail de l'enseignant dans sa découverte de nouvelles activités et procure un gain de temps :

Le clés en main, c'est du bonbon. C'est de l'or en banque. Quand tu peux prendre le matériel et que tu peux l'appliquer, c'est sûr qu'on sauve du temps. [...] On pourrait mettre 200 heures, 250 heures, pis y'aurait encore de la job. [...] Mais d'avoir des trucs qu'on est capable d'utiliser tout de suite, c'est vraiment vendeur. (1506R2/CM)

Les résultats mettent en exergue l'intérêt du clés en main et les critères d'efficacité pour ceux qui désirent créer et promouvoir ce type de matériel. Trois idées principales ressortent dans ces résultats, à savoir 1) la facilité d'appropriation et 2) la simplicité d'application qui favorise 3) un gain de temps.

4.2.2 Soutien

La catégorie soutien correspond à l'ensemble des énoncés faisant référence aux supports pédagogiques obtenus par les enseignants au bénéfice de la mobilisation des connaissances transmises dans leur pratique et qui perdurent. Ici, les enseignants ont partagé l'importance d'être appuyés dans leur démarche. De surcroît, les sources de soutien ont été classées en deux types : le soutien numérique et le soutien en présentiel.

4.2.2.1 Soutien numérique

Le soutien numérique représente toutes formes de support pédagogique obtenues via le Web ou le matériel informatique. Dans l'étape de la mobilisation des connaissances, ce type de support facilite l'appropriation des contenus dans la pratique de terrain. De ce fait, trois moyens y faisant référence ont émergé des groupes de discussion. Pour chacun d'eux, les enseignants ont fait part d'exemples, d'éléments fonctionnels et de limites (tableau 12). De manière générale, les enseignants semblent voir le soutien numérique comme un incontournable à la mobilisation des connaissances.

En premier lieu, les réseaux sociaux à but professionnel (Facebook) et les communautés de pratiques virtuelles (TEAMS, Google Drive et Classroom) apparaissent comme des moyens favorisant cette mobilisation du contenu dans la pratique. En effet, beaucoup d'enseignants trouvent que les supports numériques mentionnés facilitent la mobilisation des connaissances puisqu'ils peuvent valider les contenus avec des collègues ou avec les auteurs. Cette collaboration est jugée comme aidante à l'appropriation dudit contenu :

On voit des enfants qui sont dans la situation qu'on veut faire vivre à nos élèves. On voit qu'ils ont du fun et qu'ils ont le même genre d'habiletés que mes jeunes. Est-ce que j'ai le matériel ? Oui, good, je l'ai. Je tague mes amis, je parle à l'auteur, puis là on vient de créer une collaboration. (0507R2/PC)

Ceci ne représente qu'un exemple parmi d'autres d'interactions avec les auteurs et la communauté où l'accessibilité est très appréciée dans l'ensemble. En effet, que ce soit pour des questionnements, des justifications, des explications supplémentaires, ce lien est considéré comme une plus-value.

Tableau 12 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec le soutien numérique

<i>LE SOUTIEN NUMÉRIQUE</i>			
<i>Moyens</i>	<i>Exemples</i>	<i>Éléments fonctionnels</i>	<i>Limites</i>
<i>Les réseaux sociaux à but professionnel et les communautés de pratique virtuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Classroom • Facebook • TEAMS • Google Drive 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités proposées pertinentes, faciles d'appropriation et faisables • Interactions avec les auteurs • Limitent le sentiment d'isolement = s'encouragent entre eux • Partage, collaboration et échanges d'idées = motivation à essayer • Visuel (vidéos, photos, images) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne rejoint pas tout le monde • Il faut y aller souvent • Il y a beaucoup de groupes • Le chemin pour retrouver une information peut être long
<i>Les sites Web</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Google • YouTube • RÉCIT • Équilibre (FÉEPEQ) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournissent plusieurs ressources • Visuel (tutoriels, vidéos, photos, images) 	<ul style="list-style-type: none"> • Changement d'adresse • Beaucoup de sources • Le chemin pour retrouver une information peut être long
<i>Le matériel informatique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les supports numériques Web et matériels 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivant pour les élèves • Rythme d'apprentissage individualisé • Soutien à la démonstration 	<ul style="list-style-type: none"> • Outils pédagogiques fournis désuets • Manque de connaissances • Besoin de formations adaptées à l'enseignement de l'ÉPS

En deuxième lieu, la création de communautés de pratique sur les plateformes numériques a contribué au soutien moral des enseignants qui voulaient s'approprier de nouvelles façons de faire par une présence continue, bienveillante, compréhensive, ce qui semble avoir limité le sentiment d'isolement : « *Heureusement avec “Je partage, tu partages”, j'ai découvert des gens comme moi, je ne me sentais pas seul au monde. Ça fait du bien.* »

(2106AMR2/PC). Finalement, les enseignants mentionnent que les contenus vidéos donnent un aspect visuel qui est aussi très apprécié dans l'appropriation des contenus : « *Non seulement ça donne un visuel, mais, en voyant ça, on est capable de s'approprier l'information assez rapidement. Pas besoin de se taper 10 pages de lecture. En voyant les vidéos, on est capable de se faire une tête.* » (1506R5/PC). En général, le soutien de type numérique est donc apprécié pour le partage, la collaboration, les échanges d'idées et la faisabilité d'une nouvelle idée. Toutefois, certaines limites ont été observées et la plupart s'apparentent à celles énumérées pour le transfert des connaissances. En ce sens, certains enseignants ont remis en évidence le fait que ce type de soutien ne rejoint pas tout le monde, que la consultation régulière est importante, qu'il existe beaucoup de groupes auxquels il faut adhérer pour supposer avoir accès à toute l'information et que, finalement, le chemin à emprunter pour retrouver les contenus appréciés peut être long. Les communautés de pratiques virtuelles ont donc contribué au soutien didactique des enseignants grâce aux échanges d'idées et au partage de contenu pour actualiser la pratique.

Un bon mot clé: c'est le partage. Cette année, je pense que c'est la première fois que je voyais un grand partage au niveau provincial des profs d'éduc au Québec. Pour une fois, ils partageaient beaucoup de documents, beaucoup d'informations et j'avais rarement vu ça avant. Tu voyais des cahiers et des SAÉ et de petits bouts de vidéos. Durant la pandémie, ça s'est mis à partager plein de choses, tout le monde, de partout au Québec, sur des sites incroyables. On s'est mis à donner de l'info et il y en a qui ont changé ou qui ont varié de petites choses. (1806R3/PC)

Concernant les sites Web, plusieurs sources ont été nommées comme étant favorables à la mobilisation des connaissances, soit Google, YouTube, le RÉCIT et Équilibre

(FÉEPEQ). Leurs points forts sont qu'ils fournissent plusieurs ressources que les enseignants peuvent mobiliser pendant la séance : « *À chaque début de SAÉ, on met une vidéo de ce que c'est, peu importe : DBL, Tchouk... De voir des professionnels maîtriser ça, ça donne un sens et ça donne des idées aux jeunes.* » (1506R10/PN). De plus, la qualité du contenu est aussi d'usage hors cours, durant la phase de planification (visuels, tutoriels, vidéos, photos, etc.) : « *J'aime tout ce qui est technologie, j'aime apprendre et je suis très autodidacte. J'ai appris beaucoup par moi-même cette année. Donc, des tutoriels, des YouTube, etc.* » (2106AMR3/PN). Malgré certaines limites comme les changements d'adresse, le nombre de sources, le chemin d'accès compliqué, ce type de moyens est utilisé et apprécié par la majorité des enseignants interrogés.

Le troisième type de moyen concerne le soutien numérique fourni par les écoles. Les points positifs ayant été énumérés lors des entretiens sont la motivation des élèves lorsqu'il y a du matériel informatique dans le gymnase, le rythme d'apprentissage qui devient plus individualisé et le soutien possible aux démonstrations. Bien que ces supports soient aussi jugés incontournables à la mobilisation des connaissances, quelques limites ont été identifiées par les enseignants. En effet, une situation particulière et récurrente dans l'ensemble des GD est le contraste du numérique dans les écoles par rapport à son accessibilité dans les plateaux d'enseignement en ÉPS : « *C'est juste qu'ils sont en train de mettre la deuxième génération des TBI pour les enseignants dans l'école, mais, nous, on n'a même pas le Wifi partout en éducation.* » (1806R3/RM). Dans certains cas, les enseignants d'ÉPS ont du matériel informatique, mais ne savent pas le mobiliser :

J viens d'avoir un tableau interactif dans mon gymnase, c'est tout récent. Je ne l'ai pas encore utilisé, parce que ça m'prendrait une formation pour bien le faire. Ça me prend du matériel, des choses que j'pourrais utiliser directement avec les enfants comme un élément déclencheur par exemple...
(2106PMR9/RM)

Les utilisateurs ont donc besoin de formations adaptées à l'enseignement de l'ÉPS pour combler un manque de compétences : « *Tu me mets un iPad dans les mains, tu me dis, demain, il faut que j'enseigne avec, je ne sais pas quoi faire avec ça.* » (2106AMR2/RM).
Finalement, adeptes ou non des technologies numériques, la plupart des enseignants interrogés ont besoin de ce matériel numérique dans leur pratique afin de mobiliser des contenus déclencheurs, percutants ou informationnels.

En somme, l'appréciation des pratiques virtuelles quant à la mobilisation des connaissances est généralisée.

4.2.2.2 Soutien par les pairs

Le **soutien par les pairs** correspond aux affirmations en lien avec le support qu'obtient un enseignant d'un ou de plusieurs collègues, principalement en ÉPS, mais aussi d'autres matières dans la mobilisation de connaissances. Deux moments d'aide à cette mobilisation ont été discutés. Pour chacun des moments, les enseignants ont fait ressortir les circonstances qui sont aidantes ainsi que leurs éléments fonctionnels (Tableau 13). Les moments de concertation dans la planification font référence aux occasions qu'ont les enseignants entre eux de faire le point sur ce qui englobe leurs tâches pédagogiques. Ils sont souvent partagés entre collègues de même cycle (équipe cycle) ou de même matière

(équipe pédagogique). Lors des entrevues, les enseignants d'ÉPS ont affirmé se sentir davantage interpellés à mobiliser les connaissances acquises lorsqu'ils sont considérés dans leur école. Ils aiment sentir qu'ils font partie d'un tout. À cet égard, les échanges constructifs sur les élèves connus de tous, ceux sur les pratiques entre collègues et l'entraide à l'interne sont considérés comme aidants : « *De m'asseoir avec les gens qui sont tous les jours avec ces enfants-là, qui connaissent l'enfant, son profil, quels comportements il peut avoir c'est aidant* » (2106AMR1/Pairs). De plus, ils aiment que ces moments de partage soient inscrits à l'horaire. Les moments de transmission réciproque sont, quant à eux, exclusifs aux enseignants d'ÉPS et ils ont été répartis en quatre circonstances qui motivent la mobilisation des connaissances.

Tout d'abord, les ateliers d'insertion professionnelle et les moments de partage intra et inter-écoles sont jugés efficaces, car ils sont basés sur les pratiques réelles et efficaces. Ils permettent la collaboration et favorisent l'ouverture aux autres façons de faire. Les participants ont souligné qu'ils aiment les échanges et le partage des bons et de moins bons coups. Ces occasions poussent alors les enseignants à sortir de leur gymnase pour se réunir et voir ce qui se fait ailleurs et, ainsi, voir ce qui peut être mobilisé :

J'ai la chance, car je suis encore une nouvelle, d'avoir des rencontres d'insertion professionnelle. [...] C'est à ces moments-là qu'on peut partager des SAÉ, nos bons coups, ce qui a moins bien fonctionné, puis tout ça. Juste des façons différentes d'amener nos SAÉ [...], on a un beau partage.
(0507R1/IP)

Tableau 13 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec le soutien par les pairs

<i>LE SOUTIEN PAR LES PAIRS</i>		
<i>Types de moments</i>	<i>Circonstances</i>	<i>Éléments fonctionnels</i>
<i>Concertation dans la planification</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Équipe cycle • Équipe pédagogique en ÉPS 	<ul style="list-style-type: none"> • Échanges constructifs sur élèves connus de tous • Échange d'idées, <i>brainstorm</i> et échange de pratique entre collègues d'ÉPS • Entraide à l'interne • Moment de partage inscrit à l'horaire
	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier d'insertion professionnelle et moments de partage intra et inter-écoles 	<ul style="list-style-type: none"> • Basés sur les pratiques réelles et efficaces • Collaborer et garder une ouverture aux autres façons de faire. • Échanges et partages de bons et de moins bons coups • Sortir du gymnase pour se réunir entre enseignants d'ÉPS
<i>Transmission réciproque (d'égal à égal) et accompagnement</i>	<ul style="list-style-type: none"> • CoPed ou représentant 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement de terrain/Observation • Demandes enseignantes / formulaire • Organise les formations • Transmet les informations
	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement informel par les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Bouche-à-oreille • Échanges informels lors de formations ou de congrès • Présentation d'un contenu vécu • Relation d'expert et d'apprenant
	<ul style="list-style-type: none"> • Observation d'un pair 	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-école • Observation d'un pair qui enseigne un moyen d'action original

Le prochain point aborde le rôle déterminant des CoPed et des représentants pour la mobilisation des savoirs. En effet, les enseignants pensent que ces derniers offrent un accompagnement de terrain et fournissent des observations utiles. Souvent, ils concrétisent les informations reçues et aident les enseignants à faire des demandes et à remplir des formulaires. Finalement, comme ils organisent des formations jugées

spécifiques aux besoins des enseignants d'ÉPS, ces derniers sont plus enclins à utiliser les nouvelles connaissances puisqu'elles correspondent à leurs besoins. En ce sens, le fait d'être accompagné dans le processus de mobilisation des nouvelles connaissances permettrait l'appropriation des contenus à long terme. En complémentarité, l'enseignement informel par les pairs a été nommé majoritairement, notamment le bouche-à-oreille entre collègues immédiats, les échanges informels lors de formations/congrès et le partage d'un contenu vécu :

On a tous beaucoup de bagages donc peut-être qu'un va dire : moi, je l'adapte comme ça avec mes élèves. » C'est là que, toi, tu peux prendre une petite partie et amener ça à ta réalité. Tu peux te dire : ah ! OK, ça, je peux l'apporter de telle façon, si je change juste une petite partie, ça va fonctionner. Le reste, je peux le laisser tel quel pour mes trois autres groupes. C'est beaucoup ça qu'on fait ici à l'école parce qu'on est 11 profs d'éduc. On a beaucoup de « brainstorm » et d'échanges d'idées (d'éducatifs, de variantes). On s'aide beaucoup à l'interne. (1806R1/Pairs)

De plus, le soutien peut provenir d'un enseignant « expert » pouvant en aider un autre dans la mobilisation des nouveautés. À cet effet, un enseignant a partagé son expérience en lien avec l'observation d'un pair qui voulait voir comment son collègue faisait une certaine activité dans le but de la faire à son tour. Cela représente une observation participante en vue d'une mobilisation :

Une collègue m'envoie un message : - hey ! Je peux venir dans ton cours ? Je lui réponds : - ben, viens-t'en ! Je demande à mes élèves « c'est correct si un autre prof d'édu d'une autre école vient voir mon cours ». Y'a pas de trouble. On choisit les groupes et elle vient. C'est vraiment de la collaboration, c'est le nerf de la guerre pour qu'il y ait du changement. (0507R4/Pairs)

En résumé, les données recueillies montrent deux types de soutien : le soutien numérique (ressources sur Internet ou matériel informatique physique) et le soutien par les pairs

(CoPed ou collègues enseignants). Le fait que la mobilisation des connaissances vers la pratique perdure semble étroitement relié aux appuis que les enseignants reçoivent où le partage et la collaboration seraient des éléments clés.

4.2.3 Formations

Les formations correspondent aux énoncés faisant référence aux activités ou aux occasions de développement professionnel au cours desquelles les enseignants acquièrent des connaissances mobilisées ensuite dans leur pratique. Les données recueillies pour leurs formations ont été classées et caractérisées en trois dimensions, soit le contenu, le format et le formateur (tableau 14).

Tableau 14 : Résultats sur la mobilisation des connaissances en lien avec les formations

LES FORMATIONS	
<i>Dimensions</i>	<i>Caractéristiques</i>
<i>Le contenu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptable (fournit des variantes) • Clés en main original avec tout le matériel fourni et imprimable, facile à utiliser • De qualité : utile, concret, validé sur le terrain • Réponse à un besoin • Spécifique à l'ÉPS, notamment sur la C3 ou les TIC
<i>Le format</i>	<div style="border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Avant</i>⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposition de plusieurs choix • Organisées par les CSS • Reconnaissance comme FC • Suscitent l'intérêt avec des revues scientifiques </div> <div style="padding-top: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Clés en main fourni • De terrain, par apprentissage expérientiel • Équilibre entre théorie et pratique • Favorise l'échange <p style="text-align: center;"><i>Pendant</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fournit des exemples • Niveau adapté aux apprenants • Partage et mise en pratique de matériel clés en main (exemple : cahier de l'élève, grilles d'évaluation) • Plaisir </div>
<i>Le formateur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Connaisseur / Spécialiste • Être enseignant en ÉPS actif (enseigne encore)

4.2.3.1 Contenu de la formation

Lors des entrevues, les enseignants ont fait part des caractéristiques spécifiques pour être motivés à mobiliser les connaissances acquises lors des formations. La première dimension considère qu'une formation est efficace si elle propose un matériel adaptable. Ce qui est privilégié, c'est le clés en main original contenant tout le matériel didactique

⁴ Les caractéristiques de ce point n'agissent pas comme mobilisatrices de connaissances, mais elles motivent les enseignants à suivre la formation.

comme les variantes ou les cahiers de l'élève. Idéalement, le matériel est imprimable et facile à utiliser : « *J'aime quand on nous propose des idées de variantes pour les éducatifs* » (1806R4/Formations) et « *c'est vraiment d'avoir des cours avec quelqu'un (...) qui va nous apporter une feuille de l'élève pour qu'on puisse continuer qu'est-ce que lui il a fait et, non pas, juste aller jouer et repartir* » (1806R2/Formations). Néanmoins, la formation doit tenir compte des réalités contextuelles des enseignants pour être pertinente :

Si tu m'offres un nouveau sport pour lequel je dois acheter du nouveau matériel ou que je n'ai rien pour l'adapter, c'est sûr que je n'irai pas à cette formation. Mais, si tout ce dont j'ai besoin, je l'ai dans mon gymnase ou j'y ai accès, ben là ! C'est clairement plus facilement adaptable à notre réalité. (1506R5/Formations)

La qualité de la formation est un autre élément faisant gage de la mobilisation des acquis. Pour ce faire, elle doit être utile, concrète et validée sur le terrain. Également, beaucoup d'enseignants ont affirmé que la formation doit répondre à un besoin : « *Je pense que la compétence vient un peu avec l'utilisation. J'ai fait la formation Classroom, mais je n'ai pas eu à les utiliser beaucoup, je ne suis donc pas devenue compétente parce que je n'en avais pas assez souvent besoin.* » (2106AMR7/Formations). Finalement, une formation spécifique à l'ÉPS, notamment sur la troisième compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* ou sur le numérique, est considérée comme très mobilisatrice. En ce sens, selon plusieurs enseignants interrogés, les formations qui abordent l'acte d'enseigner (planification, pilotage, évaluation, gestion de classe, intervention adaptée, soutien du plaisir d'apprendre) tireraient avantage à être spécifiques à leur discipline. Ce point sera

d'ailleurs abordé dans la section 4.2.4.

4.2.3.2 Format de la formation

En matière de formation, la deuxième dimension concerne son format. Elle porte principalement sur la structure de celle-ci, sur ce qui doit se passer avant et pendant l'activité.

4.2.3.2.1 Avant la formation

Tout d'abord, avant même le début de l'activité, certaines caractéristiques doivent être prises en compte. Ce point n'agit pas nécessairement comme étant mobilisateur de connaissances, mais motive les enseignants à suivre la formation. Pour cette raison, il a été considéré dans cette section des résultats. Dans cette perspective, les principales caractéristiques énoncées par les enseignants sont d'avoir plusieurs choix d'activité, des activités organisées par les CSS et reconnues comme la formation continue, même s'il s'agit d'activités individuelles non structurées comme la lecture menant à des activités de formation formelles : « *Moi, j'ai accroché sur leur revue [L'École branchée]. J'ai vraiment tripé. L'été passé, j'en ai lu une et je les ai toutes dévorées ensuite. Cette année, j'ai suivi leurs formations.* » (2106AMR8/Formation).

4.2.3.2.2 Pendant la formation

Pendant l'activité, les éléments qui aideront les enseignants à mobiliser les connaissances

concernent le matériel fourni et la manière dont il est abordé. En ce sens, ils aiment être formés avec des SAÉ clés en main en soutien, et ce, surtout si elles ont été testées. Ainsi, l'appropriation de la matière se fait grâce à des exemples de « faits vécus » et le tout est adapté à la clientèle visée. Sur ce point, les enseignants considèrent qu'il est important que le niveau de la formation soit approprié aux enseignants apprenants. En bref, les enseignants apprécient que le contenu présenté en formation donne accès au matériel didactique de façon à pouvoir le manipuler *in situ*. À l'inverse, ne pas avoir les outils nécessaires lors de la formation la rend moins pertinente :

Lors d'un symposium virtuel, j'avais une formation sur IDOCÉO. Ça m'intéressait beaucoup, mais je n'ai rien retenu parce que je n'avais pas l'application. Suivre une formation sans avoir l'outil avec nous, c'est complètement inutile. » (2106AMR9/Formation) et/ou « On avait eu ça, un moment donné, une petite formation, mais on n'avait pas chacun nos choses, on n'a pas pu manipuler pis intégrer les affaires. (0906R1/IS)

De plus, les participants ont souligné que, dans leur discipline, les enseignants sont kinesthésiques et l'apprentissage expérientiel est privilégié. En effet, cette modalité leur permet de mieux comprendre ce qu'ils font et ils sont plus capables d'appliquer les acquis en vivant le contenu à enseigner : « *L'essayer, c'est l'adopter. Tu plonges dedans, tu l'essaies, tu le vois, tu le vis. C'est plus simple. Là, c'est concret. On est des profs d'éduc, on apprend en jouant. Je pense que c'est la meilleure solution* » (1806R3/Formation). Dans la même veine, la majorité des groupes a fait ressortir l'importance d'avoir un certain équilibre entre la théorie et la pratique : « *Nous, ce qui fonctionne bien dans notre CSS (...), on fait l'avant-midi toujours en théorie et l'après-midi toujours en pratique* » (2106AMR13/Formation).

Une autre caractéristique nommée fait référence à l'intérêt des échanges entre les collègues. En effet, côtoyer des collègues lors d'activités de formation entraîne des discussions démontrant qu'un changement de pratique est possible :

Si on ne voit pas comment les autres ont eu du succès avec quelque chose qui est différent de quelque chose qu'on fait, on ne changera pas. Un moment donné, tu fais un congrès à droite, tu fais un congrès à gauche, hein ? Il l'applique comme ça, ça fait du sens. Finalement, on l'essaie. Être resté dans mon petit carcan, je serais sûrement encore à la même place que j'étais il y a 10 ans. (0507R3/Congrès)

Cette proximité joue un rôle important sur leur motivation à s'appropriier les nouvelles connaissances acquises lors de la formation : « *Il n'y a pas juste le formateur, il y a tous les participants, tu crées une dynamique qui suscite le changement* » (0507R1-R2/IS). Également, la façon dont les échanges se passent a aussi une influence sur le plaisir. En effet, certains ont même affirmé que le fait d'en éprouver lors d'une formation était un élément déclencheur afin de mettre en pratique ce qui a été acquis : « *Dans une journée, on a beaucoup de plaisir. Ça, c'est quelque chose qui est gagnant chez nous définitivement* » (2106R14/Formation). De plus, les enseignants affirment que s'ils s'amusent en enseignant, leurs élèves en feront sûrement autant :

Entre nous autres [les enseignants d'ÉPS], on a, écoute, c'est un fun fou ! On apprend un nouveau moyen d'action, puis on a du plaisir, puis on dit hey ça, les élèves vont triper, puis ça va être génial. Je pense que c'est ça qui fait que, moi, j'en ai plein des moyens d'action que je n'avais jamais pensé utiliser, puis que, finalement, avec mes élèves, ça a super bien été. (0507R1/Congrès)

4.2.3.3 Formateur

Beaucoup d'enseignants ont fait valoir l'importance des compétences que le formateur

doit avoir pour les inciter à s'approprier les nouveaux contenus. En effet, ils ont précisé que ce dernier doit être connaisseur, voire spécialiste, de la matière qu'il présente tout en ayant la capacité d'adapter son contenu au milieu scolaire et de fournir des exemples concrets :

Nous, on a reçu un spécialiste de Spike Ball et c'est sûr que c'est un nouveau sport, mais il nous apprend vraiment comment le décortiquer. Il n'est pas un enseignant, mais il est capable de nous donner des éducatifs. Quand il coache ou quand il joue, il est capable de nous donner des éléments et nous après ça on vient ajuster ça dans notre enseignement.
(1806R7/Formation)

Malgré le fait que ce ne soit pas jugé comme obligatoire, une caractéristique importante relève du fait que les enseignants sont plus enclins à mobiliser ce qu'on leur propose si la formation est donnée par « *Un prof d'éduc actif, pas quelqu'un qui a le titre d'éduc actif et qui est rendu plus "pouceux de crayons" qu'il est actif sur le terrain* » (1806R4/formation). Cependant, « *Il n'y a pas juste le formateur, il y a tous les participants, puis tu sais, tu crées une dynamique qui suscite peut-être le changement* » (0507R2/CMIdéal).

En somme, la mobilisation des connaissances issues des formations relève donc de trois dimensions : le contenu, le format et le formateur avec des caractéristiques à considérer pour offrir des occasions de DP qui répondent aux besoins des enseignants.

4.2.4 Souhaits et essentiels des enseignants d'ÉPS

En ce qui a trait à la mobilisation des connaissances, bien que les principales catégories

soient le clés en main, le soutien, et les formations, certaines spécificités plus générales ont émergé sous la forme de souhaits ou d'éléments essentiels. La plupart d'entre elles englobent lesdites catégories et c'est pour cette raison qu'elles sont traitées ici. Cette section présente donc les attributs souhaités ou jugés importants à l'appropriation des connaissances concernant les besoins de temps, de reconnaissance, d'uniformisation de la formation continue et de formations spécifiques à l'ÉPS.

Tout d'abord, afin d'optimiser la mobilisation des connaissances, pour les trois catégories, les enseignants interrogés ont signifié le besoin d'avoir du temps sous forme de libérations autres que les journées pédagogiques ainsi que la considération en lien avec les moments de ressourcement intra et inter-écoles : « *Parfois, c'est le temps qui manque. Donc on n'a pas beaucoup de périodes libres. Puis, est-ce que l'horaire de l'autre prof fonctionne avec le nôtre, car les écoles ne sont pas toutes sur le même horaire ? Ce n'est pas toujours évident* » (0507R3/Irritants). Certains enseignants déploraient même que ce type de moment soit souvent difficile à faire reconnaître. En ce sens, ils croient que d'avoir une direction aidante et ouverte d'esprit facilite leur démarche de DP grâce à l'octroi de libérations, voire d'une aide financière. La direction d'école est donc perçue comme étant un facilitateur dans cette démarche de DP.

Ensuite, la FC a été à l'origine de plusieurs discussions en lien avec la mobilisation des connaissances. En effet, une certaine ambiguïté existe en ce qui a trait aux objectifs de formations. Afin de clarifier l'ensemble des activités proposées, certains enseignants

aimeraient que la FC soit davantage uniformisée et qu'elle fournisse des outils « *Réalistes, concrets et faciles à être utilisés, pas trop de pelletage de nuages. Par points, personnellement, j'aime ça !* » (1506R1/Formations). Par ailleurs, des besoins de formation sur certains thèmes ont été nommés. À ce sujet, les enseignants aimeraient être outillés, notamment sur les technologies de l'information dans une optique spécifique à l'ÉPS :

Ce serait, hands on ! Tu sais, quelque chose qui est vraiment pratico-pratique. Pis souvent, quand ils font des formations sur les TIC, ils le font pour tous les corps de métier à l'école. Il faudrait, quitte à ce que ce soit juste une demi-journée, une formation en informatique en éducation physique. Qu'est-ce qu'on peut faire, OK, voici les outils. Je pense que ça prendrait vraiment quelque chose de spécifique à notre matière. Un prof d'édu qui vient nous dire : telle affaire, moi, j'ai essayé et ça fonctionne. Ce serait super le fun ! (0906R1/Souhaits)

Également, les propositions ont fait aussi ressortir le besoin de formation sur le thème de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* (CD3). Les enseignants se disent dépourvus en termes de pouvoir agir (planification et évaluation). Pour cela, il a été proposé d'avoir un organisme responsable d'offrir des activités de formations sur la CD3 au primaire et au secondaire, principalement pour fournir du matériel pratique et visuel pour les explications des savoirs essentiels de cette compétence :

Ça pourrait être aussi, j'sais pas si ça peut être réalisable, mais des organismes comme la RSEQ qui pourraient former des personnes. Un genre de projet qui serait sur la CD3. Pour parler de différentes choses d'la compétence, faire vivre aux enfants différentes activités ou prises de conscience. Tu sais, avoir un support c'est ben cool. (2106PMR3/FC)

Finalement, certaines prédispositions ont été nommées comme étant aidantes à la mobilisation des acquis. C'est effectivement le cas de l'expérience professionnelle des

enseignants et de leur environnement de travail. En ce sens, quelques enseignants affirment qu'avec de l'expérience et de la créativité, il est plus facile de mobiliser les apprentissages faits, puisque cela leur permet d'adapter le contenu et de les ajuster à leur réalité : « *L'expérience parle aussi. Tu vas ressortir quelques points que, toi, tu vas adapter à ta réalité* » (1506R2/EX). En ce qui a trait à l'environnement de travail, pour beaucoup d'enseignants, le fait d'avoir accès à plusieurs types de plateaux (classes, gymnases, cour d'école, installations municipales, etc.), à des ressources matérielles et financières, à du matériel informatique, etc., est déterminant dans la mobilisation de leurs nouvelles connaissances : « *Il faut voir aussi les choses auxquelles on a accès [en parlant de l'appropriation et de la réalisation d'une nouvelle activité]* » (1506R5/Ressources).

En conclusion, les résultats issus de cette recherche proposent des moyens et des modalités préférentielles à explorer en termes de transfert et de mobilisation des connaissances. La connaissance des conditions qui optimisent ces étapes et des besoins des enseignants mène à plusieurs pistes qui seront discutées dans le prochain chapitre.

5. DISCUSSION

En rappel, le contexte de recherche considère que les besoins de la société changent (UNESCO, 2021) et ses différents systèmes doivent s'adapter. En réponse à ces changements, le ministère de l'Éducation a dû repenser son référentiel de compétences professionnelles (MEES, 2020), ce qui affecte la tâche des enseignants. En effet, cette actualisation touche les 13 compétences professionnelles (CP) qui sont remaniées, nécessitant des adaptations et des ajustements dans la pratique enseignante. Ce référentiel met aussi l'accent sur la formation continue, où cette dernière est perçue comme une responsabilité et une preuve de l'engagement de l'enseignant (MEES, 2020). Cette responsabilité est renforcée par le projet de loi 40 (2020), qui rend l'enseignant autonome dans son « développement professionnel (DP) quant à l'organisation et la mise en œuvre de 30 heures de formation continue sur deux ans » (Projet de loi n°40, 2020). À ces fins, étant donné l'importance de la formation continue (FC) et considérant qu'elle fait partie intégrante du DP, il est donc nécessaire d'offrir aux enseignants des ressources et des outils qui leur permettent d'optimiser leur démarche (CSE, 2020).

Malgré l'importance de la FC et de son impact sur le DP des enseignants, une revue des écrits scientifiques montre des connaissances limitées sur la mise en œuvre des offres de formations et sur le recueil des besoins des enseignants, qui nomment que la formation est subie plutôt que choisie (CSE, 2014). Par conséquent, dans une perspective d'optimisation du DP et pour documenter les connaissances à ce sujet, il s'avérait intéressant de questionner directement les enseignants sur ce qu'ils jugent bénéfique comme modalités

à privilégier en matière de transfert et de mobilisation des connaissances. Cette étude visait 33 enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS) du primaire et du secondaire interrogés et séparés en 11 groupes de discussion (GD). Les questions posées lors des GD selon une approche fonctionnelle et novatrice, l'*Appreciative Inquiry (AI)*, ont permis aux participants de s'exprimer sur ce qu'ils jugeaient utile, leurs préférences, ce qui fonctionne, et leurs désirs en matière de transfert et de mobilisation de connaissances.

5.1 Méthodologie de recherche centrée sur le fonctionnel

Sans vouloir ignorer les problèmes, les intérêts de cette étude étaient portés sur les besoins de connaissances constructives et fonctionnelles basées sur les forces et les réussites des individus. En ce sens, utiliser une approche comme celle de l'*AI* a permis de recueillir des données fonctionnelles et constructives. En effet, elle a permis d'interroger les acteurs au cœur de la pratique sur leurs réussites pour faire émerger des idées et des solutions concrètes pouvant être bénéfiques pour tous.

Comme le mentionnaient Hassenteufel et coll. (2020), impliquer les personnes touchées par un problème, ici les enseignants, fournit des données sur lesquelles il est justifié de construire. De surcroît, la méthodologie utilisée aide à fournir des solutions pour minimiser l'écart entre les besoins réels de formation des enseignants par rapport aux formations proposées et à leur format (CSE, 2014 ; Portelance et coll., 2014). Ainsi, les résultats de l'étude montrent que l'utilisation de l'*AI* est une approche à privilégier pour arrimer l'offre de formation avec les souhaits des enseignants. En effet, les avoir

directement questionnés a permis de connaître et de cerner leurs propositions préférées et souhaitées. À cet égard, ces nouvelles connaissances représentent de véritables perspectives pour le milieu de la formation. En ce sens, les données acquises par cette étude ont fourni des connaissances précises sur la façon de susciter l'intérêt des enseignants ainsi que sur le type de contenu, de format et de soutien à offrir pour les formations. Elles s'adressent donc à qui désire proposer tout type d'activités qui implique les enseignants (universités ayant besoin de participants pour leurs projets, scientifiques voulant être lus, CSS désirant donner des formations utiles, formateurs aspirant à construire des activités ciblées et concrètes, etc.). Ces conclusions rejoignent les propos de Goyette et ses collaborateurs (2018), selon lesquels la prise en compte du point de vue enseignant permet d'augmenter l'adéquation des formations au regard des besoins, renforçant ainsi le sens accordé aux formations, la spécificité des contenus et la justesse des formats. Cela revient à respecter les caractéristiques de l'apprenant adulte (Knowles, 1990).

De plus, en lien avec le fait d'interroger les enseignants sur leurs réussites, l'utilisation de l'*AI* a permis d'amener l'émergence d'idées et de solutions concrètes qui pourraient être bénéfiques pour tous. D'ailleurs, Martin-Krumm (2017) fait valoir la force du questionnement sur le vécu d'expériences positives. Ce dernier soulignait : « [L'identification des] caractéristiques spécifiques des individus ou groupes qui surmontent mieux que d'autres les situations adverses [aiderait à] favoriser le développement de ces forces et ressources spécifiques chez ceux qui pourraient en

bénéficiaire » (p. 14). En ce sens, la méthodologie utilisée a donné des résultats qui mettent en perspective l'opinion d'enseignants qui vivent des réussites en ce qui a trait à leur DP. En donnant des pistes sur les éléments qui leur permettent d'optimiser leur DP, il est permis de croire que les résultats obtenus sur le transfert et la mobilisation des connaissances sont à exploiter, et ce, afin d'aider l'ensemble de leurs collègues.

De surcroît, les observations constatées lors de la collecte de données indiquent un aspect à considérer en recherche qualitative. Certes, ce constat n'émane pas d'une analyse documentaire à proprement parler, mais mérite tout de même d'être abordé. En ce sens, l'animation des GD a fait ressortir le fait que, même si le canevas d'entretien porte sur les expériences positives, les enseignants ont eu tendance à soulever les difficultés rencontrées. En effet, de façon générale, les premières réponses mettaient souvent l'accent sur ce qui n'était pas apprécié et sur ce qui était à éviter. Pourtant, il était demandé d'identifier les stratégies efficaces, innovantes et créatives qui ont eu un impact positif sur le transfert et la mobilisation des connaissances des enseignants de la discipline ou qui sont susceptibles d'en avoir un. Pour cela, il fallait que l'animateur soit rigoureux afin de ramener les discussions sur l'optimisation des activités de DP en abordant ce qui est fonctionnel, préférentiel ou souhaité. Cela porte à croire que les personnes sont habituées à imaginer les solutions par l'identification des problèmes (Guinot et Llena, 2019); c'est culturel (Boniwell et Chabanne, 2017). Comme le dénoncent Boniwell et Chabanne (2017), « peu de personnes ont pris le temps d'identifier leurs forces, car nous avons culturellement plus l'habitude de nous concentrer sur l'amélioration de nos faiblesses »

(p. 36). Néanmoins, à la fin des entretiens, beaucoup de participants ont souligné le caractère ressourçant et positif de cette heure passée à discuter de choses positives et fonctionnelles entre collègues. Certains se trouvaient même chanceux d'avoir participé à ce projet, car ce GD leur avait fait du bien, dans le sens où ils étaient heureux d'être entendus et de pouvoir apporter quelque chose de concret au développement des connaissances sur leur métier. Cet engouement vient appuyer les affirmations de Bossé et Mercier (2018) qui soutiennent que l'approche appréciative valorise l'engagement et le sentiment d'accomplissement des participants.

Une autre observation du chercheur en lien avec le recrutement de la recherche, qui n'émane pas de données empiriques, est qu'il a été fait de manière originale, simple et énergique. À cet égard, comme mentionné dans la section 4.3, les enseignants devaient signifier leur intérêt à participer aux GD après avoir répondu à un questionnaire qui les avait laissés dans un état d'esprit « joyeux ». En effet, il abordait les manifestations du bien-être professionnel (Stoloff et Lebel, 2021). Cette expérience positive leur a donc donné envie de s'impliquer dans la phase subséquente. Ces commentaires suggèrent que le virage idéologique choisi pour cette étude, prenant appui sur le champ de recherche de la psychologie positive, est justifié afin de fournir des données scientifiques riches et pleines de sens (Martin-Krumm, 2017). Ce choix vient corroborer l'idée de la nécessité de ce virage appuyé par Stoloff et Auclair (2023), qui y voient une fenêtre d'opportunité imminente afin de « porter un regard sur le fonctionnel, le désiré et le valorisé, et ainsi mieux comprendre les rouages du fonctionnement optimal au travail » (p. 7).

5.2 Transfert et mobilisation de connaissances : étapes complémentaires

Les données issues de la recherche ont aussi permis de faire des distinctions (tableau 15) entre l'étape du transfert et celle de la mobilisation. À cet égard, les publications ont souvent tendance à les lier et les présentent comme un processus d'appropriation. Cependant, cette étude montre qu'elles sont complémentaires, mais qu'il y a aussi des nuances à considérer. En effet, les facteurs d'appropriation distinctifs existent entre ces deux étapes et semblent importants à considérer afin d'offrir des conditions de DP optimal. La mise en relation du cadre théorique, des résultats et des distinctions à faire permet donc de documenter les besoins des enseignants en matière de DP et de déterminer des moyens à privilégier pour y répondre le plus adéquatement. En considérant le fait que l'enseignant doit être au cœur de son processus de DP (CSE, 2014), le point de discussion suivant contribue à diminuer le fossé constaté entre les offres de formation, les avancements théoriques et les contraintes réelles des enseignants (Gaudreau et Nadeau, 2015 ; Gaudreau et coll., 2021 ; Gohier et coll., 2001 ; Portelance et coll., 2014 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Tableau 15 : Distinctions entre le transfert et la mobilisation des connaissances

<i>DISTINCTIONS</i>		
<i>Facteurs d'appropriation</i>	<i>Transfert</i>	<i>Mobilisation</i>
<i>Visée</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de nouvelles connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualisation dans la pratique
<i>Perspective développementale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêts selon le stade de développement 	<ul style="list-style-type: none"> • Adapté au stade de développement
<i>DP</i> <i>Perspective professionnalisante</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositifs de recherche • Prise de conscience, choix d'activité et formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue • Transformation et réflexivité
<i>Axes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Axe de l'enseignant • Axe de l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Axe de l'enseignant • Axe de l'environnement • Axe de l'action
<i>Moyens privilégiés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Courriels • Plateformes collaboratives et les réseaux sociaux • Regroupements professionnels et scientifiques • Sites Web 	<ul style="list-style-type: none"> • Clés en main • Formations
<i>Personnes ressources</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Soi • CoPed (donne des informations fiables et ciblées) • Pairs (partage d'informations) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formateurs • CoPed (accompagnement) • Pairs (entraide)

Tout d'abord, les réponses des enseignants à la première question ont montré qu'il peut y avoir un transfert de connaissances jugé convenable, mais non garant d'une mobilisation imminente dans la pratique. Le simple fait de connaître l'information et de savoir où elle se trouve suffit. Cette visée se limite donc à *l'acquisition de nouvelles connaissances*. Parfois, cette acquisition peut mener à une *actualisation dans la pratique* et indique alors une mobilisation des connaissances. Avant de proposer quelque chose aux enseignants, s'interroger sur ces visées et être conscient de leur portée sont recommandés.

Ensuite, certaines nuances concernent davantage le concept de DP développé plus tôt dans le cadre théorique. En effet, au regard de la perspective développementale, les propos des enseignants corroborent les conclusions de Lefeuvre et coll. (2011). En ce sens, les besoins liés au DP variaient selon leur stade de développement. Concrètement, dans les énoncés, les enseignants spécifiaient « Je suis en début de carrière et j’aurais besoin de », ou encore, « Je suis en fin de carrière et je trouve que ». Pour le transfert, les intérêts des enseignants dans l’acquisition de connaissances diffèrent selon s’ils sont débutants, en milieu de carrière ou près de la retraite. À ce sujet, dans les communications aux enseignants, il est proposé d’identifier clairement le stade de DP à l’intérieur duquel la « clientèle » ciblée se trouve. Ensuite, sur le plan de la mobilisation, l’analyse des résultats propose que les connaissances à mobiliser nécessitent elles aussi d’être adaptées au stade de DP dans lequel se situe l’enseignant ciblé, et ce, pour qu’il y ait un réel impact sur la pratique, car les besoins y sont différents. Par ailleurs, en ce qui concerne la perspective professionnalisante (Mukamurera, 2002), les résultats de cette étude montrent que le transfert de connaissances est aussi influencé par les situations professionnelles vécues. Plus spécifiquement, les énoncés des participants montrent une distinction en fonction d’un moment ou d’une situation professionnelle vécue. Concrètement, les enseignants spécifiaient : « *Cette année, j’ai des groupes en déficience intellectuelle* », ou encore, « *pendant la pandémie, j’ai dû me mettre à jour avec les TIC* ». En ce sens, les propos des enseignants rejoignent les conclusions de Mukamurera (2002) voulant que le dispositif de recherche d’informations se fasse en fonction de ces moments clés qui surviennent lors de la prise de conscience d’un déséquilibre, ce qui influence le choix des lectures, de l’activité

et/ou de la formation à suivre. De là, si besoin est, l'étape de la mobilisation s'enclenche, souvent sous forme de formation, ce qui amènera une transformation et une réflexion sur l'actualisation de la pratique. Il est donc important de proposer et d'adapter les formations en fonction des besoins relatifs aux situations vécues par les enseignants.

En ce qui concerne les trois axes clés du DP (Lefevre et coll., 2011), ceux qui s'avèrent influents pour le transfert des connaissances sont les axes de l'enseignant et de l'environnement. En effet, selon les enseignants, ces derniers influencent l'acquisition des connaissances, notamment pour les trois sous-catégories suivantes : l'intérêt personnel, l'accessibilité à l'information et le souhait d'être un meilleur enseignant. Ensuite, pour la mobilisation des connaissances, les trois axes s'avèrent influents, puisque l'axe de l'action est au cœur de l'actualisation de la pratique. En ce sens, les sous-catégories propres à cet axe sont l'autonomie de l'enseignant et l'accessibilité aux formations, au matériel pédagogique, aux plateaux, etc. Pour ces raisons, ces axes sont à considérer dans la mise en place d'activités de DP optimal.

De ce point de vue, à la suite de l'analyse des données, le modèle intégrateur (figure 1) proposé s'avère intéressant. En effet, cette analyse a permis de constater la complémentarité des composantes du modèle, à savoir les deux perspectives et les trois axes. Pour cette raison, les suggestions nommées précédemment peuvent se résumer à prendre en considération le processus de DP dans lequel se situent les enseignants ciblés par l'offre de services. Il est ainsi supposé que cette offre, qu'elle soit en lien avec le

transfert ou la mobilisation de connaissances ou les deux, serait plus adaptée aux contraintes des enseignants concernés et répondrait davantage à leurs besoins. Ces conclusions sont alignées avec les attentes ministérielles (Projet de loi n° 40, 2020) et corroborent les travaux du CSE (2014) et de Portelance et coll. (2014) qui mentionnent l'importance de connaître les besoins des enseignants en matière de FC, ce qui est trop souvent ignoré.

Au regard des différents modèles de DP (Gaudreau et coll., 2021; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Gaudreau et Nadeau, 2015), les résultats de cette étude précisent, par exemple, la composante de « transfert » avec l'ajout du courriel comme moyen principal de communication. Ce dernier est considéré comme étant efficace par les enseignants si les variables suivantes sont présentes : le titre accrocheur, la provenance, le contenu ciblé et court, les hyperliens fonctionnels, l'originalité et le visuel intéressant. Quant à la mobilisation des connaissances, les résultats précisent, entre autres, que le clés en main aide grandement à l'actualisation de la pratique et que les formations sont privilégiées, sous respect de certaines conditions, dont la réponse à un besoin, le format et la qualité du formateur.

En conclusion, la prise en compte de l'ensemble de ces distinctions est recommandée afin de mieux respecter les désirs des enseignants et, ainsi, leur fournir des conditions de DP optimal. De plus, il est important de préciser que le fait de distinguer le transfert et la mobilisation des connaissances ne signifie pas que l'on doive les traiter séparément, car

les deux étapes s'enrichissent mutuellement. Qui plus est, cette étude propose aux organisateurs scolaires (hautes sphères du système scolaire, CSS, formateurs, etc.) de se poser des questions sur les besoins à combler avant de proposer des activités de DP. De cette façon, dans une vision de DP optimal, ils répondraient et respecteraient davantage les préférences des enseignants.

5.3 Modalités préférentielles à considérer en DP

D'un point de vue fonctionnel, pour le transfert et la mobilisation des connaissances, les résultats de cette étude ciblent des pistes d'action et des moyens concrets à privilégier pour le DP des enseignants en ÉPS. La prise en compte de leurs modalités préférentielles à ce sujet peut aider à l'accomplissement des mandats de la profession enseignante (MEES, 2020). De plus, l'autonomie professionnelle dont ils doivent faire preuve dans leur FC (Projet de loi n°40, 2020, Assemblée nationale du Québec) met en évidence l'importance de les outiller de façon optimale (CSE, 2020).

À cet effet, pour optimiser l'étape de transfert, les résultats de cette étude⁵ identifient quatre actions prioritaires :

- **Avoir une identité propre à l'ÉPS** : *en ayant une couleur, un logo, une provenance fiable et standardisée;*
- **Faire connaître les besoins des enseignants pour mieux y répondre** : *en ayant*

⁵ Les moyens sont identifiés en caractères **gras** et les propositions, en *italique*.

plus de recherches, plus de publications scientifiques et professionnelles;

- **Harmoniser l'offre de CoPed au Québec** : *en priorisant l'accès à un ou à plusieurs CoPed, et ce, pour tous les CSS;*
- **Simplifier l'accès aux demandes de libération de temps** : *pour l'acquisition de connaissances autres que les journées pédagogiques.*

En complément, pour optimiser l'étape de mobilisation, les résultats de cette étude identifient neuf actions prioritaires :

- **Assurer un suivi de formation** : *en proposant l'approche réflexive et de l'accompagnement;*
- **Avoir accès à des journées de « développement continu » intra et inter-écoles** : *en pouvant bénéficier d'une latitude informelle;*
- **Avoir un contenu de formation qui répond à un besoin** : *en sondant les enseignants, par exemple, cette étude propose d'ajouter des activités didactiques pour la CD3 ou d'ajouter un volet saines habitudes de vie au RSEQ...le RSEQ-SHV;*
- **Créer des cadres de formation uniformisés** : *en les classifiant selon un descriptif adapté pour faciliter le choix et pour mieux répondre aux besoins;*
- **Établir un système de cotation sur l'appréciation des formations** : *en sondant systématiquement les enseignants à la suite d'une formation et en faisant la publication des résultats;*
- **Faire la promotion des besoins des enseignants aux responsables des**

formations : *en proposant un cadre de formation uniforme propre au type de formation souhaitée;*

- **Rendre la participation au congrès de la FÉÉPEQ plus accessible ou créer un évènement bisannuel** : *pour que l'ensemble des enseignants d'ÉPS du Québec se côtoient;*
- **Simplifier l'accès aux demandes de libération** : *pour l'actualisation de la pratique autre que les journées pédagogiques;*
- **Vérifier le respect des besoins des enseignants** : *en ayant plus de recherches scientifiques sur le sujet.*

La connaissance de ces actions prioritaires va permettre de répondre aux besoins des enseignants. Rappelons que le besoin prioritaire évoqué dans les écrits scientifiques est le besoin de temps (Chopin, 2010 ; Stoloff et Auclair, 2023). Pour ces auteurs, ce besoin fait principalement référence à la planification des SAÉ et à la collaboration avec les pairs. Par exemple, dans la présente étude, des énoncés sur le plan du manque et de la reconnaissance de temps nécessaire aux tâches d'acquisition de connaissances propres au transfert sont aussi ressortis. Ces tâches comprennent la lecture d'articles scientifiques et de revues pédagogiques, le visionnement de situations d'apprentissage sur le Web, etc. Néanmoins, le manque de temps fait en sorte que les enseignants ne peuvent pas lire des articles qui sont trop volumineux. Afin d'orienter et d'optimiser leurs lectures, les enseignants ont besoin de titres accrocheurs, de couleurs, de picots, d'hyperliens, etc. Ainsi, le milieu scientifique gagnerait à modifier ses publications afin qu'elles soient plus

accessibles à la population étudiée.

D'un autre point de vue, l'analyse des résultats montre que les communications sont également considérées comme un enjeu très important dans le transfert des connaissances. À cet égard, des modalités préférentielles ont émergé des GD. Avant d'en faire part, il faut comprendre que, dans le domaine de l'ÉPS, beaucoup d'informations venant de différents domaines et de sources nombreuses circulent. S'ajoutent à cela les CoPed, les représentants, la FÉÉPEQ et le ministère des Loisirs et du Sport, etc. Pour l'enseignant, il est parfois difficile de retrouver l'information souhaitée. Est-ce que l'information a été reçue par courriel ? Est-ce le CSS, le CoPed ou la FÉÉPEQ qui offre cette formation ? Sur quel site Internet le contenu a-t-il été consulté ? Le chemin pour trouver une information peut être long. Cependant, l'ensemble des GD a soulevé le désir d'une plateforme commune et spécifique à leur domaine. En effet, la proposition d'un site Internet qui pourrait répondre aux besoins reliés à la communication entre les enseignants d'ÉPS et le reste de cette communauté est bien présente dans les énoncés. Elle est aussi assez précise et a même pris forme sous l'appellation de « Carrefour de l'information spécifique à l'ÉPS » dans certains GD. Néanmoins, ce Carrefour n'existe pas, mais la volonté d'avoir un tel outil a émergé en donnant des modalités préférentielles concrètes à considérer. Ainsi, au regard des résultats de cette étude, la proposition d'un Carrefour de l'information en ÉPS arborerait les caractéristiques présentées dans le tableau 16 ci-dessous. Un tel site Internet permettrait aux enseignants de sauver du temps tout en fournissant une plateforme de communication appréciable et unique à tous les acteurs concernés de la discipline. Le

carrefour de l'information en ÉPS est donc un moyen à privilégier, selon les enseignants. Dans une perspective opérationnelle, il serait intéressant de parfaire cette proposition avec d'autres résultats de recherches.

Tableau 16 : Caractéristiques du carrefour de l'information en ÉPS

CARREFOUR DE L'INFORMATION EN ÉPS	
Dimensions	Caractéristiques
La forme	<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme de diffusion contenant toutes les informations importantes • Répertoire unique et centralisant les informations en ÉPS seulement • Site Web englobant
Le contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Contenus didactiques et pédagogiques classés et validés en ÉPS par un système d'appréciation (p. ex. : cotation par étoiles) • Liens concernant l'ÉPS pour tous les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire, collégial) • Message automatisé par courriel lors d'insertion de nouvelles informations • Onglets significatifs et recherche par mots clés • Répertoire à jour des : <ul style="list-style-type: none"> - formations disponibles et classées; - CoPed et représentants de chaque CSS; - enseignants en ÉPS; - recherches en cours; - résultats de recherches; - etc.
Le but	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer l'efficacité dans la recherche d'informations spécifiques à l'ÉPS • Centraliser l'information • Diffuser des sources fiables d'informations • Économiser du temps • Faciliter la collaboration • Réunir les : - acteurs en ÉPS <ul style="list-style-type: none"> - auteurs - regroupements professionnels en ÉPS - regroupements scientifiques en ÉPS

Par ailleurs, connaître les besoins des enseignants en matière de transfert et de mobilisation de connaissances a permis d'identifier plusieurs moyens et plusieurs personnes impliqués dans le DP des enseignants avec différents niveaux d'interdépendance (figure 7).

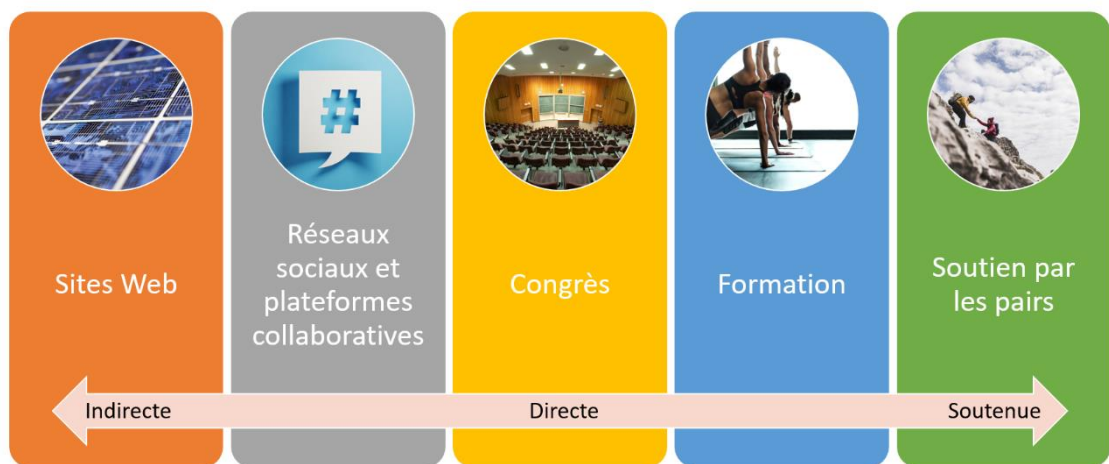


Figure 7 : Continuum des interventions entre les sources d'informations et les enseignants d'EPS

Les résultats ont montré qu'un continuum des interventions se dessinait, représentant les niveaux de présence entre la source d'informations (chercheur, formateur, expert ou autre), l'activité de DP proposée (article, SAÉ, congrès, etc.) et l'enseignant formé. Tel qu'il est présenté, le continuum propose, à une extrémité, une intervention indirecte, qui est le niveau le moins élevé d'interaction entre l'enseignant et la source d'information. Cette position sur le continuum correspond aux situations où l'enseignant est plus autonome, voire autodidacte. À l'autre extrémité, le continuum propose une intervention directe et soutenue, représentant le niveau le plus élevé d'interaction entre l'enseignant et

la source d'information. Cette position sur le continuum correspond aux situations de type accompagnement, mentorat, observation, etc. De plus, les sources d'informations présentées dans cette figure peuvent se situer à différents niveaux d'intervention, selon l'offre de soutien disponible. Par exemple, les concepteurs d'un site Web, qui proposeraient une SAÉ, pourraient aussi fournir une liste de spécialistes à contacter afin d'offrir un soutien plus direct. À ce moment, même si la relation via le Web y est d'ordre indirect, cette offre donnerait à l'enseignant la possibilité d'une relation plus soutenue, ce qui pourrait satisfaire certaines attentes.

Également, pour leur DP, bien que les enseignants considèrent les relations participantes, c'est-à-dire où l'activité de DP est basée sur l'interaction avec l'autre, cette dernière n'est pas privilégiée dans toutes les situations. En effet, d'après les enseignants interrogés, il s'avère que chacune des modalités a son importance, son utilité et son moment, aussi longtemps qu'elle répond à un besoin. Par conséquent, connaître et considérer ce continuum est important pour se pencher sur les besoins des enseignants et pour orienter les contenus et les modalités de formation auxquelles font référence des auteurs comme Goyette et coll. (2018), Knowles (1990), Kolb (1984) et Portelance et coll. (2014). Dans cette perspective, un concepteur qui porterait une attention particulière audit continuum pourrait rendre son outil plus efficace.

Certes, l'idée de ce continuum a émergé des résultats, mais il est encore à un stade embryonnaire. Il serait donc intéressant de pousser plus loin ce concept de relation entre

les sources d'informations et les besoins des enseignants pour ainsi fournir des outils plus ciblés et efficaces. Également, plusieurs questionnements sont survenus. Par exemple, dans une perspective développementale, est-ce que le niveau d'expérience des enseignants affecte le besoin de soutenance de la relation avec la source d'information ? Ou, dans une perspective professionnalisante, pourrait-on déterminer le soutien offert en fonction de la situation professionnelle vécue?

Pour conclure ce chapitre, les résultats de cette recherche corroborent ceux de recherches précédentes dans le domaine, ce qui leur confère une certaine fiabilité/validité en donnant du poids aux propositions soulignées par les enseignants. En les interrogeant, les données émergentes ont pris forme et cautionnent des perspectives de recherche.

6. CONCLUSION

Dans cette recherche sur le développement professionnel, 33 enseignants en ÉPS provenant de plusieurs régions du Québec ont donné leur avis et ont fait part de leurs perceptions en matière de transfert et de mobilisation des connaissances. Ces étapes sont considérées comme importantes, voire cruciales, dans l'optimisation du DP et les données recueillies ont permis de mieux les cerner. Pour obtenir des résultats plus représentatifs, l'utilisation de l'*AI* a été ciblée et a permis de recueillir des données émergentes, fonctionnelles, constructives et positives. De ce fait, cette recherche a montré que des moyens appréciés et aidants sont actuellement mis en place dans les écoles et, selon les enseignants interrogés, tout porte à croire qu'il serait bénéfique de les exploiter. Plus précisément, en ce qui a trait au transfert des connaissances, cette étude permet l'identification de moyens concrets, cible les personnes les mieux placées afin de diffuser les connaissances et aborde les conditions idéales de transfert qui sont les plus favorables à l'optimisation du DP. Pour ce qui est de la mobilisation, l'étude a identifié les moyens préférentiels des enseignants et les éléments importants à considérer pour optimiser l'appropriation des connaissances. Ces derniers reposent sur le développement de clés en main, le soutien offert par les acteurs scolaires et les formations en réponse à un besoin de terrain dans la discipline spécifique de l'enseignement de l'ÉPS.

De plus, parmi les idées émergentes, cette recherche constate qu'il serait bénéfique d'appliquer des distinctions entre l'étape du transfert et celle de la mobilisation. Effectivement, ces distinctions pourraient permettre aux différents organisateurs scolaires

agissant sur le plan du DP d'améliorer la qualité de leurs communications et de leurs offres de formation.

Ensuite, cette recherche a aussi montré que la communication est considérée comme un enjeu important pour les enseignants d'ÉPS. De surcroît, deux idées nouvelles, dignes d'intérêt, se sont démarquées : l'une sous forme d'outil et l'autre sous forme de concept. Par rapport à l'outil, un carrefour de l'information a pris forme. Les modalités préférentielles énumérées par les enseignants étaient concrètes à un tel point qu'un tableau (voir le tableau 16) contenant des dimensions (3) et des caractéristiques (14) a pu être élaboré. Ce dernier pourrait servir à la création d'un outil de référence incontournable et unique pour l'ensemble des acteurs concernés par la discipline de l'ÉPS. Quant à la deuxième idée, elle se veut une conceptualisation embryonnaire des formes d'interaction et de coopération souhaitables entre les enseignants et les différentes sources d'informations. Cette étude fait ressortir un véritable continuum dans les modalités préférentielles des enseignants (indirecte, directe et soutenue). Les perspectives de recherche associées seraient de comprendre les rouages de ce continuum et d'avoir des indicateurs plus spécifiques pour chacune de ses phases. Également, il serait aussi pertinent de discerner si les besoins des enseignants fluctuent en fonction des perspectives de DP ou encore de consigner les moyens préférentiels pour ainsi être à même de proposer des activités de DP variées qui répondraient à la diversité des contraintes enseignantes. Cela nécessite donc plus de projets de recherche pour comprendre et pour renforcer la structure pour l'intellectualisation des détails dudit continuum.

Cette étude présente quelques limites qui doivent être mentionnées. Tout d'abord, les chercheurs qui voudraient l'utiliser comme référence devraient être avisés que la taille de l'échantillon ne permet pas de généraliser les données recueillies. En revanche, cette condition ne faisait pas partie des buts de la recherche. Ensuite, comme les enseignants sont des professionnels actifs, malgré leur engagement et leur désir de participation, leur présence n'est pas assurée. Cette condition a eu un impact en ce qui concerne la passation des entretiens, notamment sur les changements d'horaire forcés par manque de participants. D'un point de vue scientifique, cela reflète donc l'exigence et les difficultés logistiques de la recherche, particulièrement en termes de recrutement et de choix de moments opportuns pour réaliser les entretiens. Dans cette perspective, il serait intéressant de poursuivre des recherches pour documenter davantage les conditions optimales à préconiser dans le recrutement, les moments choisis et la présence des enseignants dans les projets de recherche. En ce sens, une piste qui découle de ces constats et qui les joint au projet de loi 40 est proposée. En effet, il serait intéressant de comptabiliser la participation des enseignants à des projets de recherche comme des heures de FC. Cette proposition relève du fait qu'une telle participation implique une certaine réflexion sur leur pratique et, du même coup, peut contribuer à enrichir cette dernière. Toujours en lien avec la participation des enseignants à des projets de recherche, une autre piste suggérée serait de mesurer la portée des orientations de recherches centrées sur la psychologie positive en milieu scolaire. De ce point de vue, il est jugé plus encourageant de se joindre à une activité qui génère du plaisir. Il est donc permis de croire qu'une étude portant sur des éléments qui relèvent de ce courant de pensée soit plus prisée et motivante à intégrer.

Cette proposition provient des commentaires faits par les enseignants, de leur attitude et de l'expression de leur sentiment de bien-être à la suite des GD ; ces derniers n'ont toutefois malheureusement pas été codés.

En terminant, cette recherche représente la première partie, soit les deux premières étapes, du processus cyclique de l'*AI*. Les résultats obtenus justifient et motivent le fait qu'il faut débloquer des fonds et prendre des mesures pour pouvoir opérationnaliser et mettre en place les connaissances acquises, car les étapes suivantes (faire le design et déployer un plan d'action) sont les plus importantes de ce processus. Les retombées de cette approche sont importantes du point de vue des organisateurs scolaires et des enseignants. En effet, pour les premiers (ministère de l'Éducation, milieux universitaires, CSS et directions d'école), cela représente une ligne de conduite qui répond aux besoins des enseignants. Pour les enseignants, cela représente le fait de pouvoir sélectionner des activités préférentielles qui devraient encourager leur participation à des occasions de formation qui s'inscrivent dans un DP optimal. Finalement, il est constaté que le DP se fait avec l'autre et grâce à l'autre... dans une optique d'optimisation, il est donc important de travailler ensemble !

RÉFÉRENCES

- Boniwell, I., et Chabanne, J. (2017). La psychologie positive appliquée au travail. *Le Journal des psychologues*, 346(4), 33-36. <https://doi.org/10.3917/jdp.346.0033>
- Bossé, S. et Mercier, S. (2018). Vitaliser l'organisation avec l'approche de l'enquête appréciative. *Nutrition Science en évolution*, 16 (2), 9–12. <https://doi.org/10.7202/1054341ar>
- Castets-Fontaine, B., Tuailon Demésy, A., et Ferréol, G. (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré: Carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Société*, 43(2), 159-188. <https://doi.org/10.3917/ds.432.0159>
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.1614>
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S.-L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Éduquer au numérique: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*.
- Cooperrider, D. et Whitney, D. (1998). When stories have wings: How relational responsibility opens new options for action. Dans S. McNamee et K. J. Gergen (dir.), *Relational responsibility : Resources for sustainable dialogue*. SAGE Publications.
- Cozic-Fournier, Y. (2019). *Le transfert et la mobilisation des connaissances par la formation: L'exemple à suivre de l'organisme relais-femmes*. Institut National de la Recherche Scientifique (Canada) ProQuest Dissertations Publishing, 2019. 30449994.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, (2), 11-59.
- Davila, A. et Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative, [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Davila-Dominguez.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Davila-Dominguez.pdf)
- Deschênes, M. (2017). *Le développement professionnel des enseignants: Portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec* (rapport de recherche), Québec, Collège O'Sullivan de Québec. Repéré à <http://interactive.ca/portrait>
- Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* [rapport de recherche, Collège O'Sullivan de Québec]. Récupéré de Itérative:

<http://interactive.ca/devpro>

- Élie, P.-C. (2007). *Dynamiser l'organisation avec la démarche appréciative*. Éditions Transcontinental.
- Fullan, M., et Stiegelbauer, S. M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gaudet, S. p., Robert, D. et Lavoie, K. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.) (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif. Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-professionnel-milieu-educatif-3271.html>
- Gaudreau, N., et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales: Dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 27-45.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/7687/>
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 3–30.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2020). *Le bien-être en enseignement: Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N., Martineau, S. p., Maubant, P., Couturier, Y. et Wittorski, R. (2018). Considérations sur le développement professionnel dans les métiers de formation. *Phronesis*, 7(4), 1-3. <https://doi:10.7202/1056315ar>
- Guinot, J., et Llena, C. (2019, 2019-11-15). *Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient*. Présenté à L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS, Paris, France.
- Hafsi, A. (2019). Perception des conditions de travail et perspectives professionnelles chez les enseignants des collèges en Tunisie. *Pratiques psychologiques*, 25(3), 265-283. <https://doi:10.1016/j.prps.2018.10.001>

- Hassenteufel, P., Schweyer, F., Gerlinger, T., Henkel, R., Lückenbach, C. et Reiter, R. (2020). The role of professional groups in policy change: physician's organizations and the issue of local medical provision shortages in France and Germany. *European Policy Analysis*, 6(1), 38-57. <https://doi.org/10.1002/epa2.1073>
- Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02>
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte: Vers un nouvel art de la formation*. Éditions d'Organisation.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lantheaume, F., et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01>
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC: Allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(1), 11-21.
- Lefevre, G., Garcia, A., et Namolovan, L. (2011). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 277-314. <http://dx.doi.org/biblioproxy.uqtr.ca/10.4000/questionsvives.627>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: État des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Leroux, M., et Théorêt, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?: Des ressources pour la résilience éducationnelle*. De Boeck Supérieur.
- Lindström, B., et Eriksson, M. (2012). *La salutogenèse: Petit guide pour promouvoir la santé*. Presse de l'université Laval.
- Llena, C. (2019). Enseigner ce que l'on est: Quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail. Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille. *Education*. Université de Bordeaux, 2019. Français. ffNNT : ff. fftel-02882259f
- Loi sur l'instruction publique. (2020). *Légis Québec. Section II – Obligations de l'enseignant*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>

- Martin-Krumm, C. (2017). Psychologie positive, quelle part d'innovation ? *Le Journal des psychologues*, 346(4), 14. <https://doi.org/10.3917/jdp.346.0014>
- Maulini, O. (2017). Que penser... de la formation continue des enseignants ? Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE). <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1703.pdf>
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Mukamurera, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec: Quelle formation pour quelle insertion*. Actes de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation.
- Mukamurera, J., et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: Le cas du Québec. *Recherche et Formation*, 74(3), 57-70. <https://doi:10.4000/rechercheformation.2129>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 13 - La mise en place d'une théorisation. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 375-405). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0375>
- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances ? *Vie pédagogique*, 114, 43-46.
- Portelance, L., Martineau, S., et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment ?* Presse de l'université du Québec.
- Projet de loi no 40. (2020). *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. Assemblée Nationale du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>
- Rasmy, A., et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*,

13(1), 17-35.

- Santé publique Ottawa (2021). *Suivi des conséquences sanitaires et sociales de la COVID-19*. <https://www.santepubliqueottawa.ca/fr/reports-research-and-statistics/societal-impacts.aspx#:~:text=La%20pand%C3%A9mie%20de%20COVID%2D19,masque%20dans%20notre%20vie%20quotidienne>
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (Atria paperback edition. ed.). Atria.
- Sirois, G., Bergeron, R. et Niyubahwe, A. (2020). *Rapport préliminaire: Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage*. [Rapport scientifique]. GRAVE. https://r-libre.telug.ca/2133/1/GRAVE_Rapport-preliminaire-sondage_Aut2020.pdf
- Stoloff et Auclair (2023). *L'utilisation de l'approche par enquête appréciative pour contribuer aux changements positifs de la profession enseignante: Connaître et considérer les besoins des enseignants en éducation physique et à la santé*. *Revue Formation et Profession*, 31(2), 1-20. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.782>
- Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, É., et Glaude-Roy, J. (2020). Teachers' indicators used to describe professional well-being. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 16-29. <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1241009&site=ehost-live>
- Stoloff, S. et Lebel, M. (2021). *Quand les enseignants savent ce qu'est le bien-être professionnel: Étude de cas en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. 8e Congrès international en éducation, Montréal, Canada.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups: Fondements

scientifiques et problèmes de scientificité.

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Toure.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Toure.pdf)

UNESCO. (2021). *Droit à l'éducation – Obligations et responsabilités des états*. <https://fr.unesco.org/themes/droit-a-education/obligations-etats>

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. LADIPE. <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article58>

ANNEXE A Certificats d'éthique

2495



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Bien-être professionnel des enseignants du Québec : portrait, déterminants et pratiques d'influence**

Chercheur(s) : Sacha Rose Stoloff
Département des sciences de l'activité physique

Organisme(s) : FRQSC

N° DU CERTIFICAT : CER-17-235-07.05

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 05 juin 2020 au 05 juin 2021

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 07 juillet 2020



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Bien-être professionnel des enseignants du Québec : portrait, déterminants et pratiques d'influence**

Chercheur(s) : Sacha Rose Stoloff
Département des sciences de l'activité physique

Organisme(s) : FRQSC

N° DU CERTIFICAT : CER-17-235-07.05

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 05 juin 2021 au 05 juin 2022

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 03 juin 2021

ANNEXE B Canevas d'entretien



BIEN-ÊTRE ENSEIGNANT : PORTRAIT, DÉTERMINANT ET PRATIQUES D'INFLUENCE

Canevas d'entretien

Focus group (enseignants en ÉPS)

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS (vidéo 3 minutes)

- Problématique générale
- Méthodologie succincte
- Résultats
- Discussion et conclusion

Dites-nous quoi faire avec ces informations dans un idéal...

ENTRETIEN DE GROUPE

Question 1 : Comment vous rejoindre pour vous aider à rester à jour sur les nouvelles connaissances, les résultats d'études menées sur le terrain ? Vous, comment aimeriez-vous qu'on vous tienne au courant de ces nouvelles informations ?

Question 2 : Une fois qu'on a réussi à vous rejoindre, quel type de matériel est-ce que vous aimez avoir ? Quelles sont les caractéristiques d'efficacité ?

Question 3 : Comment est-ce qu'on peut valoriser les enseignants-es de notre discipline aux yeux du grand public ? Comment montrer la force des enseignants, faire connaître leur importance, leur proactivité, leur impact chez l'élève, montrer la beauté du métier, etc.