

Université de Montréal

Évaluation des besoins d'informations des intervenants en protection de la jeunesse

par Schüle Marc-Olivier

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade Maîtrise ès science (M.Sc.) en psychoéducation
option maîtrise avec mémoire et stage

Août 2015

© Schüle Marc-Olivier 2015

Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé :
Évaluation des besoins d'informations des intervenants en protection de la jeunesse

présenté par Schüle Marc-Olivier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Frédéric Brière
président-rapporteur

Sarah Dufour
directrice de recherche

Christian Dagenais
examineur externe

Résumé

Domaine en plein développement, le transfert des connaissances (TC) se définit, comme l'ensemble des activités, des mécanismes et des processus favorisant l'utilisation de connaissances pertinentes (tacites et empiriques) par un public cible tel que les intervenants psychosociaux.

Cette recherche vise à améliorer l'efficacité des méthodes linéaires écrites de TC en identifiant mieux les besoins d'information des intervenants en protection de la jeunesse. Notons que les méthodes linéaires écrites de TC désignent des outils d'information écrits unidirectionnels tels que les revues, les publications, les sites Internet, etc.

Le premier objectif est de déterminer les catégories de besoins exprimés par les intervenants, c'est-à-dire déterminer si les besoins rapportés par des intervenants se regroupent en types ou sortes de besoins. Le deuxième objectif est d'établir l'importance relative de chacune de ces catégories. Enfin, cette étude vise à déterminer si ces besoins diffèrent selon les caractéristiques des intervenants ou de l'environnement. Deux facteurs sont étudiés, l'expérience de l'intervenant et la direction pour laquelle celui-ci travaille (Direction des services milieu à l'enfance ou Direction des services milieu à l'adolescence et ressources).

Un devis mixte séquentiel exploratoire a été développé. Lors de la première étape, une analyse thématique a été effectuée à partir des réponses à une question ouverte posée aux membres de trois équipes et à partir d'un document résumant les requêtes effectuées auprès de l'équipe de la bibliothèque du Centre jeunesse de Montréal. Les résultats permettent de répondre au premier objectif de ce mémoire. En effet, les analyses ont permis de créer un arbre thématique comprenant 42 éléments classés hiérarchiquement. Les besoins se regroupent en deux thèmes généraux, soit les besoins qui concernent les « opérations » (c'est-à-dire l'action de l'intervenant) et les besoins concernant les « systèmes » (c'est-à-dire les éléments sur lesquels peuvent porter l'intervention). Cette dernière catégorie se subdivise entre l'utilisateur, ses environnements et le contexte culturel et sociétal.

Lors de la deuxième étape, une analyse de la variance (ANOVA) et une analyse de variance multivariée (MANOVA) ont été effectuées à partir des réponses de 82 intervenants à un questionnaire en ligne structuré selon les catégories de besoins d'informations déterminées à l'étape qualitative précédente. Les résultats permettent de répondre au deuxième objectif de ce mémoire et de mesurer le degré de force ou d'importance de chacune des catégories de besoins, identifiées lors de la première étape, selon les intervenants eux-mêmes. Les besoins ont ainsi pu être classés par ordre décroissant d'importance. Il a été possible de définir un groupe de neuf besoins prioritaires (portant sur l'animation, les caractéristiques personnelles des usagers, les caractéristiques des

parents et leurs relations avec l'enfant, ainsi que l'intervention interculturelle et les problématiques sociales) et un autre groupe de sept besoins moins élevés (portant sur les autres « opérations » et les services professionnels dont a bénéficié l'utilisateur). L'interprétation de ces résultats indique que les besoins en TC des intervenants se limitent aux informations qui concernent directement leur mandat, leur pratique ou les problématiques rencontrées.

Les résultats de cette étape ont également permis de répondre au troisième objectif de ce mémoire. En effet, les résultats indiquent que l'importance ressentie des besoins (sur une échelle de 1 à 7) ne diffère pas significativement selon la direction pour laquelle travaille l'intervenant, mais elle diffère significativement selon l'expérience de ce dernier (moins de 10 ans ou plus de 10 ans). Cette différence est discutée et plusieurs hypothèses explicatives sont envisagées telles que l'accumulation de connaissances liée à l'expérience ou les changements cognitifs liés à l'expertise. Enfin, dans la discussion, les résultats sont mis en contexte parmi les autres types de besoins existants et les autres caractéristiques des connaissances qui doivent être prises en considération. Cela permet de formuler des recommandations pour améliorer la production de documents écrits ainsi que pour poursuivre la recherche dans le domaine de l'évaluation des besoins de TC.

Bien que présentant certaines limites méthodologiques, cette recherche ouvre la voie au développement de meilleurs outils d'évaluation des besoins et à l'amélioration des techniques de transfert linéaires écrites.

Mots-clés : Méthode mixte, évaluation des besoins, transfert des connaissances, besoin exprimé, intervenant, intervention, protection de l'enfance.

Abstract

Knowledge transfer (KT) is an expanding academic field that includes the study of activities, mechanisms, and processes leading workers, such as staff member performing psychosocial interventions at the department of youth protection (DYP), to adequately use knowledge whether it is empirical or tacit.

The purpose of this study is to foster more efficiency in linear written tools of KT (e.g.: academic journals, publications, and websites) by identifying more adequately the needs of DYP workers. Our first goal is to qualitatively determine categories of needs that can be investigated quantitatively. Second, using statistical methods, we seek to validate the categories resulting from qualitative investigation. A third goal is to determine if other factors might influence these needs. In this study, two other factors have been investigated: work experience and department affiliation (i.e.: childhood services or adolescence services).

To investigate these three objectives, we developed a 2-Step sequential exploratory mixed model. In the qualitative phase, we conducted a content analysis on a single open-question administrated to three different work teams as well as a document summarizing the request formulated to the DYP's library. The results shed light on the first objective of this memoir: identifying if the needs of field workers in psychosocial intervention could be classified by type. Our analysis produced a thematic tree comprising 2 greater categories: needs related to the steps in intervention and needs related intervention itself. The category of needs related to intervention itself can be divided in 3 sub-categories: Needs related to intervention on the child/adolescent; Needs related to intervening on his environment; and Need related to intervention on the greater sociocultural context. Moreover, a more in-depth analysis produced up to 42 factors distributed in these 2 broader categories.

Secondly, 82 participants filled out an electronic administrated questionnaire based on the previous categories identified. To analyze these data, we performed an ANOVA and a MANOVA to reach our second objective: determine the intensity of each categories identified in the qualitative phase. The needs identified were summed up in 16 groups and were classified in decreasing order: 9 groups of high-level needs (animation, individual characteristics of children/adolescents, characteristics of their parents, parent-child relationships, intercultural intervention, and social problems) and 7 low-level needs (other steps of intervention and professional services). The results indicate that the needs of DWP staff working in psychosocial intervention are mainly centered on their mandate, their clinical practice, and the clinical problems they face.

Finally, we met our third objective: determine if the identified need vary according to work experience or department affiliation. Our results suggest that department affiliation is not significantly associated with needs in KT. However, in our analyses, experience (10 years or less and more than 10) was significantly associated with differences in KT needs. These differences are discussed in the result section and explanatory hypothesis such as the accumulation of knowledge due to work experience or cognitive changes related to expertise are formulated. The discussion contextualizes our result by comparing them to other needs identified and other characteristics of knowledge that should be took into consideration. Recommendations based on our results are formulated to foster better efficiency in written documents designed for professional in psychosocial intervention and to explore further more KT.

Notwithstanding certain limitations, these results pave the way to developing better KT assessment tool as well as better implementation of KT techniques in written tools to enhance their use and efficiency.

Key-words: mixed model, need evaluation, knowledge transfer, expressed need, practitioner.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	x
Remerciements	xi
Introduction.....	12
Chapitre 1 : Contexte théorique	13
Définition du transfert des connaissances.....	13
Importance de l'étude du transfert des connaissances	14
Modèles théoriques du transfert des connaissances.....	18
Classification des modèles théoriques du transfert des connaissances.....	18
Modèle du transfert de connaissances dans les sciences sociales et humaines, en arts et en lettres.	21
Stratégies du transfert des connaissances	22
Déterminants du transfert des connaissances.....	26
Le transfert de connaissances au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.....	28
Objectifs	29
Chapitre 2 : Volet qualitatif.....	31
Méthode.....	31
Sources et procédure.....	31
Liste des recherches documentaires effectuées à la bibliothèque du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire	31
Questionnaire destiné aux intervenants	31
Participants.....	32
Analyses.....	32
Étape 1 : Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés.....	32
Étape 2 : Choix et définition des unités de classification.	32
Étape 3 : Catégorisation des unités de sens.	33
Étape 4 : Classification et description des catégories.	35
Résultats	37
Les opérations.....	39

Les systèmes.....	39
Les usagers.....	39
Milieux et environnements.....	40
Contextes culturel et social.....	41
Conclusion.....	41
Chapitre 3 : Volet quantitatif.....	43
Méthode.....	43
Participants.....	43
Instrument et procédure.....	45
Analyses et résultats.....	45
Conclusion.....	50
Chapitre 4 : Discussion.....	51
Les besoins exprimés par les intervenants du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.....	51
Besoins les plus importants.....	51
Besoins les moins importants.....	53
Hypothèses et interrogations.....	54
Besoins théoriques non nommés.....	55
Facteurs influençant les besoins exprimés.....	56
Au-delà des besoins exprimés.....	58
Autres types de besoins.....	58
Autres facteurs à prendre en compte.....	59
Forces et limites.....	60
Implications pour la pratique.....	61
Implication pour la recherche.....	62
Conclusion.....	62
Références.....	64
Annexe 1 : Questionnaire sur les besoins d’informations des intervenants.....	73
Annexe 2 : Questionnaire quantitatif.....	74
Annexe 3 : Matrice de comparaison locale au niveau du facteur intra-sujet avec ajustement de Bonferroni.....	87

Liste des tableaux

Tableau 1 : Stratégies linéaires et stratégies interactives.....	25
Tableau 2 : Caractéristiques des participants.....	44
Tableau 3 : Moyenne, écart-type et regroupement des besoins.....	47
Tableau 4 : Moyennes, Lambda de Wilks et niveaux de signification des analyses univariées	50

Liste des figures

Figure 1. Impacts du transfert de connaissances selon Chagnon et Gervais	17
Figure 2 : Classification des modèles de transfert de connaissances selon le flux des échanges entre producteurs et utilisateurs des connaissances et selon l'initiative de ces échanges.....	19
Figure 3 : Arbre thématique des besoins d'informations des intervenants en protection de la jeunesse	38
Figure 4 : Schéma résumé des résultats selon le groupe de besoins plus ou moins élevés	48

Remerciements

L'idée de faire un mémoire de maîtrise avec cueillette de données (tout en réalisant simultanément un stage de maîtrise et en gérant un organisme et une entreprise) était sans aucun doute une idée un peu folle. Je ne pourrai donc certainement jamais remercier suffisamment mon entourage de m'avoir soutenu face à ces défis et de m'avoir permis de tirer de nombreux apprentissages de cette expérience.

Je tiens toutefois à commencer en remerciant deux personnes qui sont à l'origine de toute cette aventure, car elles ont allumé en moi la passion pour le transfert des connaissances et son application. Geneviève Chénard et Catherine Lord, vous ne vous doutez probablement pas de l'influence que vous avez eue sur moi et de la reconnaissance que je vous porte.

Je tiens également à remercier ma directrice, Sarah Dufour. Non seulement elle a accepté de se lancer dans cette aventure avec moi, mais elle a été un soutien inconditionnel, malgré mes hésitations, mes remises en question, mes retours en arrière et mes nombreux autres défauts. Merci, je n'aurais pu rêver meilleur soutien et accompagnement dans le monde complexe de la recherche.

Je tiens à remercier Marise Bonnenfant pour les nombreuses heures qu'elle a passées avec moi à discuter des contenus de ce mémoire et pour m'avoir soutenu malgré mon stress et mon anxiété. Merci d'être là.

Je tiens à remercier les nombreux membres de mon entourage, qui m'ont relu, qui m'ont conseillé, ou qui m'ont simplement permis de conserver ma passion pour le transfert des connaissances. De façon non exhaustive : Élise Vaillancourt, Ariane Allard et toute l'équipe d'Unipsed.

Je tiens enfin à remercier mes parents. Il est évident que, sans eux, ce mémoire n'existerait pas. Merci pour votre soutien inconditionnel et merci de m'avoir convaincu, dès mon enfance, que la connaissance est le bien le plus précieux en ce monde.

Un dernier mot pour remercier sincèrement le Centre jeunesse de Montréal et en particulier le personnel de la bibliothèque pour leur soutien et leur ouverture.

Introduction

Le transfert des connaissances (TC) est un domaine qui se développe de plus en plus dans le monde de l'intervention psychosociale (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012; Gervais, Chagnon et Proulx, 2012; Trocmé, Esposito, Laurendeau, Thomson et Milne, 2009). Ainsi de nombreuses ressources humaines et financières sont investies pour améliorer l'utilisation des connaissances pertinentes par les intervenants, que ce soit par la publication de guides de pratiques, par la publication d'articles, par des conférences ou même par l'implication des intervenants dans les recherches.

Parmi tous ces moyens, ce mémoire se concentre sur les techniques de diffusion linéaires et particulièrement celles utilisant des supports écrits pour donner accès aux intervenants aux meilleures connaissances. Ces techniques ont en effet été reconnues pour posséder des avantages importants tels que le fait de pouvoir atteindre un large public avec des moyens limités (Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009), et de nombreuses recherches doivent encore être menées pour améliorer leur efficacité en identifiant mieux les déterminants (caractéristiques des connaissances, caractéristiques des utilisateurs, etc.) qui les favorisent.

Ce mémoire vise plus spécifiquement l'adéquation entre les connaissances et les besoins des intervenants, en cherchant à mieux identifier les besoins d'informations des intervenants en Centre jeunesse. Il est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente un état des savoirs actuels sur le TC, précisément sur sa définition, son impact, ses principaux modèles, ainsi que les stratégies et les déterminants qui le caractérisent. Cette partie se termine par les objectifs de recherche. Le deuxième chapitre présente le premier volet d'une méthode mixte, le volet qualitatif. La méthode, la stratégie analytique et les résultats y sont développés. Le troisième chapitre expose le second volet d'une méthode mixte, le volet quantitatif. Sa structure est la même que celle du chapitre précédent. Le quatrième chapitre présente une discussion portant sur les résultats obtenus, puis il ouvre sur certaines interprétations de ceux-ci et sur les implications pour la pratique et la recherche.

Chapitre 1 : Contexte théorique

Bien que la question du lien entre la théorie et la pratique soit débattue depuis les débuts de la philosophie (Contandriopoulos, Lemire, Denis et Tremblay, 2010), l'émergence du transfert des connaissances (TC) en tant que domaine à part entière est encore récente. En effet, sur plusieurs aspects, ce domaine en est toujours au début de son développement; de nombreux termes ne sont pas encore clairement définis et peu de concepts font nettement consensus. Ce constat est encore plus marquant en ce qui concerne l'intervention sociale qui, comparativement à d'autres branches telles que la médecine, présente une littérature encore peu abondante sur le sujet.

L'objectif de ce premier chapitre est, tout en reconnaissant la complexité et les incertitudes liées au TC, d'en dresser un portrait qui permettra au lecteur de comprendre la pertinence et le rationnel de la présente recherche. Pour cela, ce chapitre se divise en plusieurs sections. La première est centrée sur la définition du TC. La deuxième porte sur ses impacts et son importance. La troisième présente les principaux modèles théoriques du TC et particulièrement le modèle développé dans les sciences sociales et humaines, en arts et en lettres. La quatrième section explique la notion de stratégies, alors que la section suivante aborde les déterminants du TC. Enfin, la sixième partie présente les objectifs et les étapes de la recherche.

Définition du transfert des connaissances

Le domaine du transfert des connaissances (TC), bien que récent, s'est développé de façon rapide dans un ensemble de disciplines différentes. Cette situation a donné naissance à une vaste gamme de termes pour le désigner. Ainsi, en anglais, plus de 29 termes ont été recensés par Graham, Logan, Harrison, Straus, Tetroe, Caswell et Robinson (2006) tels que « *knowledge translation* », « *knowledge transfer* », « *knowledge exchange* », « *research utilization* », « *implementation* », « *dissemination* », « *diffusion* », etc. De même, en français, on trouve des termes aussi variés que « diffusion », « échange », « dissémination », « valorisation », « mobilisation », « application », « transfert », etc. (Chagnon et Gervais, 2011; FRQ-SC, 2011).

Ce foisonnement de dénominations constitue une source de confusion dans le domaine du TC (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012; Gervais et Chagnon, 2010; Graham et al., 2006). Pour cette raison, la nécessité de créer des repères partagés en établissant un langage commun est de plus en plus mise de l'avant (Souffez, 2012). Nous avons choisi d'utiliser le terme « transfert des connaissances » puisqu'il s'agit, selon Graham et ses collègues (2006), du terme le plus utilisé au plan international, et ce, dans différents milieux. De plus, ce terme est très utilisé au Québec autant

par les organismes (INSPQ, etc.) que par les équipes de recherche du domaine psychosocial (Chagnon et Gervais, 2011) et du domaine du TC (RENARD, etc).

Tout comme les termes utilisés, la définition du transfert des connaissances ne fait pas encore consensus (Chagnon et Gervais, 2011). Selon Awad (2015), les définitions contiennent toujours trois composantes : 1) les connaissances; 2) l'utilisation de ces connaissances par un public cible; 3) un processus permettant cette utilisation. Une analyse des différentes définitions a toutefois permis de dégager de grandes variations dans les spécificités de ces trois éléments. Ainsi, les auteurs ne s'entendent pas sur le type de connaissances qui doit faire l'objet du transfert (Faye, Lortie et Desmarais, 2007; Lafrenière, Menuz, Hurlimann et Godard, 2013), et ils ne s'accordent pas, en particulier, pour déterminer si le TC doit se limiter aux connaissances issues de la recherche ou s'il doit également intégrer les connaissances issues des savoirs tacites (Beauchamp, Drapeau, Dionne, Duplantie, Dagenais et Moutquin, 2015; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Les définitions varient également fortement pour ce qui est des caractéristiques du processus. Ainsi, il reste un désaccord sur son caractère passif ou actif, planifié ou non planifié (Lafrenière, Menuz, Hurlimann et Godard, 2013) et surtout sur l'importance de son interactivité (FRQ-SC, 2011; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Enfin, en matière d'utilisation des connaissances, on constate des différences quant aux personnes visées par le TC (p. ex. décideurs, intervenants, grand public) (Lafrenière, Menuz, Hurlimann et Godard, 2013), quant à la présence ou à l'absence d'intermédiaire (p. ex. courtier) et quant au type d'utilisation qui doit être faite de ces connaissances (Faye, Lortie et Desmarais, 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Même l'objectif du TC ne fait pas consensus puisque, par exemple, on peut constater que celui-ci vise l'innovation sociale selon le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (TRASS, 2015), alors qu'il vise l'amélioration des pratiques selon l'Institut national de santé publique (Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009).

Dans le cadre du présent mémoire, une conception large du TC est privilégiée afin d'explorer le plus librement possible les besoins des intervenants psychosociaux, ciblés par cette recherche. Nous définissons donc le TC comme « l'ensemble des activités, des mécanismes et des processus favorisant l'utilisation de connaissances pertinentes (tacites et empiriques) par les intervenants psychosociaux. Ces processus incluent, sans s'y limiter, la diffusion, l'adoption et l'appropriation de ces connaissances ».

Importance de l'étude du transfert des connaissances

La récente popularité du transfert des connaissances (TC) s'explique, notamment, par les importants impacts de celui-ci. Les chercheurs postulent qu'une amélioration du TC entraîne une

meilleure utilisation de celles-ci. Cette meilleure utilisation permet d'apporter un éclairage nouveau ou de mieux comprendre des problématiques (utilisation conceptuelle), d'améliorer les politiques et les pratiques (utilisation instrumentale) et de construire des argumentaires pour légitimer des actions et des décisions (utilisation symbolique ou utilisation persuasive). Enfin, le simple fait de s'impliquer dans une recherche ou dans un projet d'évaluation mène à des changements dans la manière de penser et d'agir des participants (utilisation processuelle) (Dagenais, 2012; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009) .

Depuis plusieurs années, on observe un mouvement de la recherche en TC qui vise à mieux documenter empiriquement ses impacts. Toutefois, l'évaluation des impacts du TC fait encore face à de nombreuses difficultés. Premièrement, la variabilité dans les termes et les concepts rend plus complexe la comparaison des résultats. Deuxièmement, malgré l'augmentation du nombre d'études évaluatives, celles-ci restent l'exception plus que la règle (Landry, Amara et Lamari, 2001). En effet, selon Mitton, Adair, McKenzie, Patten et Perry (2007), la majorité des études sont des revues de la littérature portant sur le sujet, des recherches sur les perspectives des parties prenantes ou des réflexions sur les cadres conceptuels. Selon les mêmes auteurs, seulement 20% des études menées dans le domaine du TC s'intéressent à son application et encore moins d'études constituent des évaluations formelles. Finalement, malgré quelques tentatives de rapprochement, les données probantes sur les effets du TC restent encore généralement limitées à une seule discipline (sciences infirmières, médecine, éducation, etc.) et les études, méta-analyses ou recensions systématiques interdisciplinaires, sont rares (Dagenais, 2012). Or, il n'est pas évident que les conclusions de ces travaux soient généralisables aux autres disciplines.

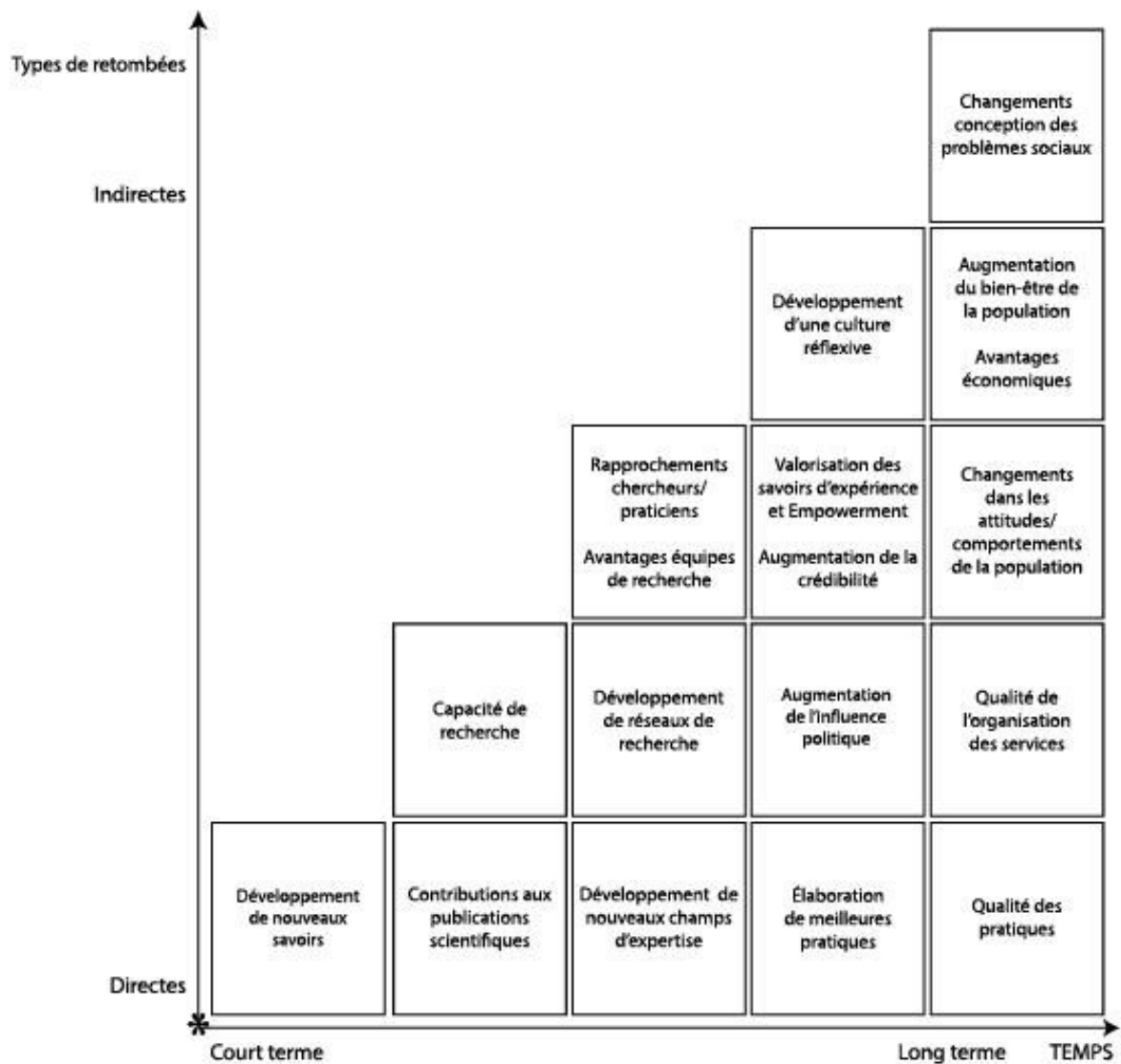
Toutefois, malgré ces limites, les résultats obtenus dans plusieurs disciplines semblent prometteurs. Dans le domaine médical, le TC est notamment associé à une amélioration des savoirs (Berthelette et al., 2008; Lafrenière, Menuz, Hurlimann et Godard, 2013), à des changements de perceptions, d'attitudes ou de façons de penser (Berthelette et al., 2008; Happell et Martin, 2005; Lafrenière, Menuz, Hurlimann et Godard, 2013), à des changements de comportements chez les praticiens ou les décideurs (Berthelette et al., 2008; Happell et Martin, 2005), mais aussi à une amélioration des habiletés et des pratiques (Happell et Martin, 2005; Lafrenière, Menuz, Hurlimann et Godard, 2013) et même à des changements dans les politiques publiques (Loiselle, Semenic et Cote, 2005). De plus, le TC a été associé à une réduction du coût des services (Berthelette et al., 2008).

Les chercheurs dans le domaine de l'éducation ont obtenu des résultats similaires. Au point de vue individuel, le TC est associé à l'acquisition de connaissances pour l'enseignant, à la réflexion sur ses propres pratiques, à une augmentation des occasions de partager ses expériences, à

une augmentation des initiatives et à une amélioration de la perception des praticiens à l'égard de la recherche (Landry et al., 2008). De même, au point de vue organisationnel, le TC est associé à une meilleure collaboration entre les praticiens, les chercheurs et les gestionnaires, à une amélioration de l'efficacité des écoles et du système d'éducation dans son ensemble, à des réformes des programmes en éducation et à une gestion plus efficace des coûts en éducation (Landry et al., 2008).

Dans le domaine de l'intervention psychosociale (psychologie, psychoéducation, travail social, etc.), il n'existe, à notre connaissance, qu'un nombre très limité d'études sur l'impact du TC. Toutefois, quelques études isolées l'ont notamment associé à un changement des façons de penser (Axford, Berry, Little et Morpeth, 2006; Martin et al., 2007), ainsi qu'à des changements de comportements chez les praticiens (Martin et al., 2007). Enfin, en se basant sur une analyse des propos des acteurs du TC, l'étude de Chagnon et Gervais (2011) différencie 18 effets distincts, regroupés selon un axe temporel (à court ou à long terme) et selon le type de retombées (plus ou moins directes). Cette classification présentée par la figure 1 est, à notre connaissance, la seule développée spécifiquement pour les sciences sociales (Chagnon et Gervais, 2011, p.28).

Figure 1. Impacts du transfert de connaissances selon Chagnon et Gervais



Considérant ces importantes retombées potentielles et le contexte de rationalisation des ressources (Fournier, 2011), il n'est pas étonnant d'observer depuis une quinzaine d'années une mobilisation pour accroître l'application des connaissances en sciences sociales (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012; Gervais, Chagnon et Proulx, 2012; Trocmé, Esposito, Laurendeau, Thomson et Milne, 2009). Ainsi, dans le domaine de l'intervention psychosociale et de la réadaptation, le réseau des Centres jeunesse du Québec a consacré d'importants investissements financiers et organisationnels afin d'implanter des programmes et des pratiques fondées sur l'utilisation des connaissances scientifiques (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012). Des centres spécialisés tels que le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP) et le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) servent également d'interfaces de communication entre les producteurs et les utilisateurs de la recherche. Enfin, les investissements consentis par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et le Conseil de recherches en sciences

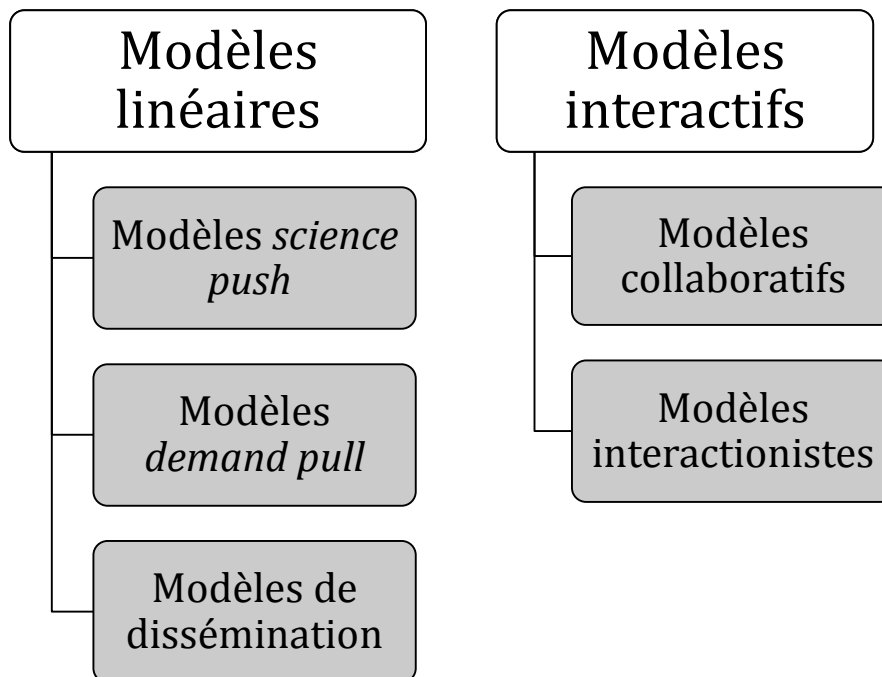
humaines du Canada (CRSH), destinés à divers programmes et subventions visant spécifiquement à favoriser l'application des connaissances, illustrent cette mobilisation (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012).

Toutefois, malgré tous les efforts consentis, l'écart entre les connaissances scientifiques disponibles et leur utilisation dans le domaine psychosocial persiste (Dagenais, 2012; Gervais et Chagnon, 2010; Graham et al., 2006). Par exemple, les services destinés aux enfants maltraités et à leurs familles reposent encore souvent sur une perception des besoins qui ne tient pas compte de données objectives portant sur l'efficacité des services (Trocmé, Esposito, Laurendeau, Thomson et Milne, 2009). Il est donc capital de poursuivre la recherche sur les mécanismes et sur les fondements théoriques du TC afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de celui-ci (Dagenais, 2012).

Modèles théoriques du transfert des connaissances

Classification des modèles théoriques du transfert des connaissances. Le champ du transfert des connaissances (TC) a engendré une multiplication des modèles. Plus d'une soixantaine ont été identifiés (Graham et al., 2006). Ils peuvent être désignés et regroupés de différentes manières (Dagenais, 2012). Une technique de regroupement courante se base sur le flux des échanges entre les producteurs et les utilisateurs des connaissances ainsi que sur l'initiative du processus de transfert (Faye, Lortie et Desmarais, 2007). La figure 2 propose une synthèse des classifications actuelles selon ces deux caractéristiques. Les modèles se divisent en deux catégories : modèles linéaires et modèles interactifs.

Figure 2 : Classification des modèles de transfert de connaissances selon le flux des échanges entre producteurs et utilisateurs des connaissances et selon l'initiative de ces échanges.



Les modèles linéaires se caractérisent par une transmission unidirectionnelle des connaissances depuis les chercheurs (ou autres experts) vers les utilisateurs. La transmission est soit directe, soit réalisée grâce à des relais chargés de diffuser les connaissances auprès des usagers, mais dont le rôle demeure relativement restreint. Les échanges, très linéaires, se font à sens unique. Les utilisateurs ont un rôle plutôt passif dans le processus de transfert (Faye, Lortie et Desmarais, 2007; Roy, Guindon et Fortier, 1995).

Les modèles linéaires se distinguent en fonction de l'origine du mécanisme de transfert (Roy, Guindon et Fortier, 1995). Dans les modèles de type « *science push* » (Dagenais, 2012; Landry, Amara et Lamari, 2001), également appelés « modèle recherche, développement, diffusion » (Landry et al., 2008) ou « *producer push* » (Contandriopoulos, Lemire, Denis et Tremblay, 2010; Reardon, Lavis et Gibson, 2006), les chercheurs initient le processus en mettant à la disposition des utilisateurs les résultats de leurs recherches (Landry, Amara et Lamari, 2001; Lavis et al., 2003, cité dans Faye, Lortie et Desmarais, 2007). Ce modèle, unidirectionnel, va du monde de la recherche vers celui de l'intervention. Cette approche suppose que les chercheurs ont l'intérêt, le temps et les habiletés personnelles nécessaires pour communiquer efficacement leurs résultats de recherche aux utilisateurs ou relayeurs concernés. Elle suppose également que les utilisateurs potentiels s'intéresseront nécessairement aux résultats de recherche (Lemire, Souffez et Laurendeau,

2009). Ce modèle postule donc qu'une connaissance de grande qualité sera éventuellement utilisée sans intervention spécifique (Landry, Amara et Lamari, 2001).

À l'opposé, dans les modèles de type « *demand pull* » (Dagenais, 2012; Landry, Amara et Lamari, 2001) également intitulés « modèles de résolution des problèmes » (Landry et al., 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009) ou « *user pull model* » (Contandriopoulos, Lemire, Denis et Tremblay, 2010; Faye, Lortie et Desmarais, 2007; Reardon, Lavis et Gibson, 2006), ce sont les utilisateurs qui formulent une demande de recherche (Lavis et al., 2003, cité dans Faye, Lortie et Desmarais, 2007). Le processus de création des connaissances est donc mis en œuvre sur la base des besoins spécifiques d'un groupe d'utilisateurs qui cherche une solution à un problème concret (Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Dans cette perspective, l'utilisation des résultats de recherche est accrue lorsqu'elle apporte des réponses concrètes aux questions et aux besoins des utilisateurs (Dagenais, 2012, Landry, Amara et Lamari, 2001).

Les modèles de dissémination complètent les modèles linéaires. Ils se fondent sur le postulat qu'une étape doit être ajoutée aux activités de recherche afin d'identifier les connaissances potentiellement utiles et de les transférer aux utilisateurs (Landry, Amara et Lamari, 2001). Ces modèles mettent donc particulièrement l'accent sur le caractère volontaire et actif du TC. Toutefois, tout comme les modèles *science push* et *demand pull*, ils ne mettent pas ou peu l'accent sur les interactions entre les différents acteurs du TC, c'est pourquoi ils sont qualifiés de « linéaires ».

La deuxième catégorie est composée des modèles interactifs (Dagenais, 2012; Landry, Amara et Lamari, 2001; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009), également intitulés « *interact* » ou « *exchange* » (Awad, 2015; Reardon, Lavis et Gibson, 2006). Ici, la collaboration entre les chercheurs et les utilisateurs est importante et les initiatives liées au TC sont prises conjointement (Lavis et al., 2003, cité dans Faye, Lortie et Desmarais, 2007). Cette catégorie se divise entre les modèles de types collaboratifs et de types interactionnistes. Les modèles collaboratifs (Faye, Lortie et Desmarais, 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009), également appelés « modèles cycliques » (Fournier, 2011; Ward, House et Hamer, 2009), s'appuient sur un transfert bidirectionnel des connaissances. L'interaction s'effectue par une suite d'allers-retours réguliers entre les producteurs de connaissances et les utilisateurs. Ici, les usagers participent à toutes les étapes du processus de TC (Faye, Lortie et Desmarais, 2007), par exemple en participant à la définition du problème ou en donnant leur opinion sur la pertinence des stratégies de transfert prévues. Ce qui est visé, c'est l'appropriation par les milieux de pratique de l'ensemble du processus de recherche et non seulement des résultats (Dagenais, 2012). Ces modèles peuvent prendre plus ou moins compte de l'environnement (culturel, organisationnel, etc.) des producteurs et des utilisateurs.

Les modèles interactionnistes, également intitulés « modèles d'interaction sociale » (Dagenais, 2012; Faye, Lortie et Desmarais, 2007; Landry et al., 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009), « modèles dynamiques » ou « modèles multidirectionnels » (Fournier, 2011) se basent sur le principe que les connaissances sont le produit des interactions entre tous les acteurs (utilisateurs, bénéficiaires, chercheurs, décideurs, employeurs, universités, etc.). Ce modèle est fondé sur le postulat que plus les interactions s'intensifient et se régularisent, plus la connaissance produite est susceptible d'être utilisée (Landry, Amara et Lamari, 2001). L'aspect systémique du TC est donc pleinement intégré (Faye, Lortie et Desmarais, 2007). Lorsque l'environnement est pleinement pris en considération dans les modèles interactifs, il s'agit de « *whole systems models* » (Awad, 2015).

Malgré la multiplication des modèles, très peu ont été testés empiriquement (Graham et Tetroe, 2007), et ils ont surtout été développés dans le domaine médical. Plusieurs auteurs mettent en doute l'applicabilité de ces modèles dans le champ psychosocial (Berthelette et al., 2008; Gervais et Chagnon, 2010). Parmi les rares modèles spécifiquement créés dans le domaine psychosocial, on peut citer le modèle de Herie et Martin (2002), le modèle logique du Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP, s.d.; TRASS, 2015) et le modèle de Chagnon, Gervais et Labelle (2012), développé spécifiquement pour le TC dans les sciences sociales et humaines, en arts et en lettres.

Modèle du transfert de connaissances dans les sciences sociales et humaines, en arts et en lettres. Dans le cadre de cette recherche, nous centrons notre attention principalement sur la proposition théorique de Chagnon, Gervais et Labelle (2012), un modèle interactif du TC. Par rapport aux autres modèles développés en sciences sociales, il a la particularité de ne pas être uniquement construit sur une revue de la littérature, mais d'inclure l'analyse des données recueillies auprès de 35 équipes de recherche et de 40 milieux partenaires. De plus, à notre connaissance, c'est le seul modèle qui intègre une analyse des propos de membres d'équipes de recherche (N = 14) et de milieux partenaires (N = 14) spécifiquement issus du monde psychosocial. Il nous semble donc le plus à même de correspondre à la réalité des intervenants en Centre jeunesse visés par la présente étude.

Le modèle intègre deux composantes qui s'inter-influencent, soit le processus du TC et les retombées. Les retombées ayant déjà été présentées (figure 1), nous nous concentrerons ici sur le processus. Il est à noter que même si les interactions vont principalement des processus vers les retombées, le modèle prévoit une rétroaction des retombées vers le processus.

Le modèle de Chagnon, Gervais et Labelle (2012) se subdivise en trois systèmes. Le premier système, la « production des connaissances », regroupe les activités visant à produire le savoir à partir de différents types de recherches allant de recherches expérimentales à des recherches appliquées et contextualisées. Le second système, au cœur du modèle, concerne les mécanismes de TC (il est appelé « application des connaissances »). Il met en action deux groupes d'activités et de ressources, soit la mobilisation des équipes de recherche et celle des organisations partenaires. Les efforts conjoints et les échanges entre ces deux groupes sont essentiels afin de favoriser la mise en place de stratégies de transfert (dissémination, résolution de problème, interactionnisme, co-construction). Les relations structurées entre ces deux groupes permettraient, à long terme, une consolidation du partenariat ainsi qu'une meilleure intégration des savoirs tacites et empiriques. Enfin, le troisième système est celui des « attributs des connaissances ». Il suppose une relation étroite entre l'intégration des savoirs issus des milieux partenaires et des chercheurs (savoirs tacites et empiriques) et les attributs de ces savoirs (pertinence, adaptation des formats, délais de production, validité). Le caractère systémique du modèle suggère une influence réciproque et évolutive entre ces trois systèmes, lesquels prennent place au sein d'un contexte social et politique unique. Ainsi, le type de connaissances produites influence le choix des processus d'application des connaissances. Ces deux systèmes détermineront les attributs des connaissances. Réciproquement, l'application des connaissances et les relations entre les chercheurs et les partenaires influenceront la production de nouvelles connaissances.

Stratégies du transfert des connaissances

Les stratégies de transfert des connaissances (TC) sont définies comme des activités mises en place afin de diffuser, d'adapter et de faciliter le TC (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012). Cette notion de stratégie apparaît chez un grand nombre d'auteurs, chez qui elle couvre un très large spectre d'actions allant d'actions extrêmement spécifiques (p. ex. le fait que l'agent intermédiaire intervienne au moment opportun dans les rencontres) à des actions beaucoup plus larges (p. ex. effectuer des recherches en partenariat).

Le nombre de stratégies identifiées par les auteurs est très variable, allant de quatre stratégies (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012) à près de 200 (Walter, Nutley et Davies, 2003). De nombreux critères ont été utilisés pour regrouper les différentes stratégies, à savoir le niveau d'efficacité (Barwick, 2008; Reardon, Lavis et Gibson, 2006), la discipline au sein de laquelle la stratégie est appliquée (Reisman, 2005), la durée et l'intensité de l'intervention, la sensibilité aux caractéristiques du participant (Schulz, Czaja, McKay, Ory et Belle, 2010), le coût (Descheneaux, Aubé et Houlfort, 2014), le type de support matériel (Lafrenière, Menuz, Hurlimann et Godard,

2013; Schulz, Czaja, McKay, Ory et Belle, 2010), le fait que la stratégie est appliquée au niveau collectif ou individuel (Contandriopoulos, Lemire, Denis et Tremblay, 2010; Proulx, 2011). Cette liste pourrait se poursuivre puisque plus de 23 taxonomies ont été identifiées (Taxonomies to classify interventions, s.d.), certaines regroupant plus de 11 critères (Schulz, Czaja, McKay, Ory et Belle, 2010). Il est à noter que, pour de très nombreuses taxonomies, les auteurs n'explicitent pas si des critères spécifiques ont été utilisés pour créer les classifications (Grol et Grimshaw, 2003; Mitton, Adair, McKenzie, Patten et Perry, 2007; Prior, Guerin et Grimmer-Somers, 2008; Reardon, Lavis et Gibson, 2006; Walter, Nutley et Davies, 2003).

Les critères les plus utilisés sont le niveau d'interaction, le potentiel de rayonnement (p. ex. Happell et Martin, 2005; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Zarinpoush, Von Sychowski et Sperling, 2007) et les théories sous-jacentes des interventions (p. ex. Proulx, 2011; Walter, Nutley et Davies, 2003). Ainsi, entre autres, le modèle de Chagnon, Gervais et Labelle (2012) se base sur les théories sous-jacentes aux stratégies. Les auteurs semblent en effet s'appuyer sur une version modifiée de la taxonomie utilisée par Landry, Amara et Lamari (2001) lors de la description des modèles de transfert. Ce modèle distingue quatre stratégies. Premièrement, les activités de dissémination, qui visent à rendre accessibles et à diffuser les connaissances produites par les équipes de recherche auprès de publics cibles. Dans cette catégorie se trouvent notamment les publications, les congrès, les sites Internet, etc. (Gervais et Chagnon, 2010). Deuxièmement, les activités de résolution de problèmes, qui visent à mieux reconnaître les besoins des milieux de pratique afin de produire des connaissances en réponse à ces besoins. Cette catégorie compte principalement les consultations des partenaires et les comités de développement (Gervais et Chagnon, 2010). Troisièmement, les activités interactionnistes, qui se caractérisent par des activités ponctuelles permettant les échanges sur des résultats de recherche entre les chercheurs et les partenaires de la pratique. Cette catégorie rassemble surtout les séminaires et les groupes de travail (Gervais et Chagnon, 2012). Finalement, les activités de co-création, qui se caractérisent par un processus continu d'échanges permettant la mise en commun des connaissances et des expertises des chercheurs et des partenaires. Dans cette catégorie se trouvent notamment les projets de recherche et les séminaires (Gervais et Chagnon, 2012).

En accord avec les divisions se dégageant des écrits (figure 2), il a été décidé, dans le cadre du présent travail, de regrouper les stratégies selon les catégories principales de modèles. Nous distinguons ainsi deux catégories de stratégies telles que décrites dans le tableau 1. Premièrement, les stratégies linéaires qui se définissent comme la diffusion et la dissémination des connaissances produites auprès de publics cibles avec ou sans consultation des utilisateurs. Deuxièmement, les

stratégies interactives qui se définissent comme des activités ponctuelles ou continues visant les échanges entre les chercheurs et les partenaires de la pratique.

Tableau 1 : Stratégies linéaires et stratégies interactives.

	Stratégie linéaire	Stratégie interactive
Définition	Diffusion et dissémination des connaissances produites auprès de publics cibles avec ou sans consultation des utilisateurs	Activités ponctuelles ou continues visant les échanges entre les chercheurs et les partenaires de la pratique
Modèles théoriques	Modèles linéaires	Modèles interactifs
Interaction	Aucune ou minimale Peu structurée	Ponctuelle ou continue Structurée
Potentiel de rayonnement	Plus élevé	Moins élevé
Prix	Moins élevé	Plus élevé
Efficacité	Moins élevée	Plus élevée
Niveau visé par l'intervention	Principalement individuel	Principalement collectif (organisationnel)
Exemple	Publications, congrès, sites Internet, consultation des besoins	Groupes de travail, séminaires, recherches en collaboration
Liens avec les stratégies du modèle de Chagnon, Gervais et Labelle (2012)	Regroupe les catégories « dissémination » et « résolution de problème »	Regroupe les catégories « interactionniste » et « co-création »

Tableau inspiré de Chagnon, Gervais et Labelle, 2012; Descheneaux, Aubé et Houltfort, 2014; Gervais et Chagnon, 2010; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Proulx, 2011.

Depuis plusieurs années, en TC, on voit une tendance à valoriser et à favoriser des stratégies comportant de fortes interactions entre acteurs telles que les recherches en co-construction ou la création de groupes de travail réunissant chercheurs et intervenants. Cette tendance s'appuie sur le principe selon lequel des interactions plus fréquentes entre les utilisateurs et les producteurs des connaissances sont susceptibles d'accroître l'utilisation des connaissances (Chagnon et Gervais, 2011; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). La supériorité de l'efficacité de ces stratégies reçoit d'ailleurs un certain soutien empirique (Prior, Guerin et Grimmer-Somers, 2008). Bref, les stratégies interactives sont de plus en plus privilégiées au détriment des stratégies linéaires.

Toutefois, la recherche sur les stratégies linéaires reste d'une importance majeure car, non seulement elles restent les plus utilisées par les équipes de recherche (en particulier la dissémination) (Chagnon et Gervais, 2011), mais elles présentent des qualités que ne possèdent pas les stratégies interactives. Elles permettent d'atteindre un très large public avec des moyens limités, ce qui est impossible avec les stratégies interactives qui restent onéreuses et doivent s'appliquer dans un univers restreint (Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Il n'est donc ni réaliste (Berthelette et al., 2008) ni souhaitable que ces dernières remplacent intégralement les stratégies linéaires. En outre, les recherches démontrent de plus en plus que la solution optimale réside dans l'utilisation d'une variété de stratégies (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012; Grimshaw, Eccles, Walker et Thomas, 2002; Prior, Guerin et Grimmer-Somers, 2008). L'amélioration de l'efficacité des stratégies linéaires reste donc aussi importante que l'amélioration des stratégies interactives.

Ce mémoire vise précisément l'amélioration d'un type de stratégies linéaires utilisées dans les Centres jeunesse : les stratégies écrites (p. ex. synthèse, résumés vulgarisés de recherches, bulletins d'information et sites Internet). En effet, malgré des investissements importants en faveur du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, ces stratégies restent encore peu utilisées par les intervenants (Chaire d'étude CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté, 2012). Étant donné que celles-ci pourraient être un moyen peu coûteux de toucher un large public, il nous semble important de poursuivre les recherches à leur sujet.

Déterminants du transfert des connaissances

Les déterminants du transfert des connaissances (TC) désignent des facteurs pouvant faciliter ou entraver le processus de transfert des connaissances (Landry et al., 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Plusieurs études s'y sont intéressées, la majorité dans les champs de la médecine et de la santé publique, bien qu'il existe aussi quelques recherches menées dans ceux de l'éducation et de l'intervention sociale (Gervais et Chagnon, 2010).

Dans le domaine de la santé, Rycroft Malone et ses collègues (2004) ont identifié 50 déterminants qui peuvent être regroupés selon trois facteurs (information, contexte, facilitateur). De même Mitton, Adair, McKenzie, Patten et Perry (2007) ont identifié 32 déterminants classés selon quatre facteurs (facteurs individuels, facteurs organisationnels, facteurs liés à la communication et facteurs liés au temps).

Dans le domaine de la santé publique, Lemire, Souffez et Laurendeau (2009) ont identifié 25 déterminants qui se regroupent selon trois facteurs (déterminants liés aux connaissances, aux acteurs et aux caractéristiques organisationnelles).

Dans le domaine de l'éducation, Landry et al. (2008) ont identifié 69 déterminants réunis en trois catégories (les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées, les déterminants liés aux acteurs et les déterminants liés aux mécanismes de transferts).

Enfin, dans le domaine de l'intervention psychosociale, Chagnon, Gervais et Labelle (2012) ont identifié 14 déterminants dans la littérature ainsi que lors de leurs propres recherches auprès des intervenants (Chagnon et Gervais, 2011; Gervais et Chagnon, 2010) et des partenaires (Chagnon, Gervais et Labelle, 2012). Ces 14 déterminants peuvent être regroupés sous 7 catégories : le contexte social et politique, la mobilisation des partenaires, la capacité des partenaires, la mobilisation des équipes de recherche, la capacité des chercheurs, la relation chercheurs-partenaires et les attributs des connaissances.

Décrire la totalité de ces facteurs dépasse le cadre de ce mémoire, nous nous limiterons donc à ceux ayant un impact majeur sur les stratégies linéaires. Selon la littérature, dans les stratégies linéaires, les facteurs prédominants sont généralement les attributs des connaissances. L'efficacité des stratégies linéaires est ainsi influencée principalement par les caractéristiques mêmes des connaissances transférées telles que leur pertinence, l'adaptabilité des formats (c'est-à-dire leur présentation sous un format adapté), les délais de production et de diffusion et leur validité méthodologique (Chagnon et Gervais, 2011; Chagnon, Gervais et Labelle, 2012; Gervais et Chagnon, 2010). Nous nous concentrerons sur l'un de ces facteurs : la pertinence des connaissances, définie comme leur correspondance avec les besoins des partenaires.

L'importance de l'adéquation entre les connaissances produites et les besoins des utilisateurs constitue un facteur majeur dans l'efficacité du TC (Kramer et Cole, 2003; Landry et al., 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009), et la nécessité de tenir compte de ces besoins est prônée par de nombreux auteurs (Beauchamp, Drapeau, Dionne, Duplantie, Dagenais et Moutquin, 2015; CTREQ, 2014; Dagenais et Janosz, 2008). Toutefois, il reste toujours de nombreux aspects inconnus concernant l'adéquation entre les besoins et les connaissances, puisque les données sont encore bien souvent contradictoires (Landry, Amara et Lamari, 2001) et que des aspects entiers n'ont pas été étudiés.

Une première lacune est que le terme « besoin » est utilisé avec des connotations très variées (Lapointe, 1983). Ainsi il n'est généralement pas spécifié quel type de besoins a un impact sur le TC. Par exemple, les besoins institutionnels peuvent différer des besoins ressentis par les intervenants (Labesse et Farley, 2008), et nous ne savons pas à l'heure actuelle lequel de ces besoins a la plus grande influence sur les stratégies de transfert. La présente recherche est centrée sur les besoins ressentis par les intervenants. En effet, il est cohérent de postuler que ce sont ceux-ci qui ont le plus grand impact sur les comportements d'apprentissage, individuels et conscients, des

intervenants (Marchand, 1997). L'utilisation de stratégies linéaires reposant essentiellement sur la volonté individuelle des intervenants (Contandriopoulos, Lemire, Denis et Tremblay, 2010; Proulx, 2011), ce type de besoin semble plus pertinent dans cette recherche. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux besoins ressentis qui sont exprimés par les intervenants (ci-après nommés « besoins exprimés »), ceux-ci étant les seuls accessibles à l'observation.

Une deuxième lacune est le manque de recherches sur la nature des besoins (les contenus et les thèmes de ceux-ci). Ainsi dans le cadre de l'évaluation des besoins exprimés, les seules recherches repérées ont été menées exclusivement sur les besoins de formations (Bernard et Farley, 2006; Lavoie, 2009) ou sur des sujets très spécifiques tels que la diffusion d'information sur la météorologie (Frappier, Tourigny et Sévigny, 2011).

Enfin, une troisième lacune réside dans l'absence de connaissances sur les facteurs qui influencent les besoins exprimés. Par exemple, les psychoéducateurs ressentent-ils d'autres besoins que les travailleurs sociaux (facteur discipline), les intervenants plus âgés ressentent-ils d'autres besoins que les intervenants plus jeunes (facteur âge)? Pourtant, cette information est capitale puisque, si ces facteurs ont un impact, cela implique que des contenus différents pourraient devoir être transférés à ces différentes populations.

Le transfert de connaissances au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire

Le Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (CJM-IU) est une bonne illustration des considérations théoriques menées jusqu'à présent et en particulier de l'application des trois systèmes mis de l'avant par le modèle de Chagnon, Gervais et Labelle (2012). Premièrement, le CJM-IU joue un rôle de producteur de connaissances par la mise en place d'activités de recherche. Celles-ci peuvent être menées directement par les chercheurs affiliés au Centre jeunesse ou en collaboration avec d'autres organismes. Deuxièmement, le CJM-IU établit des mécanismes de transfert de connaissances (TC) qui permettent l'intégration de celles-ci dans la pratique des intervenants. Le CJM-IU a ainsi mis en place plusieurs stratégies interactives telles que des recherches en co-construction, de la formation continue et des séminaires. Il a également mis sur pied un grand nombre de stratégies linéaires telles que des guides de pratiques, des sites Internet de centres d'expertise, des bulletins d'information sur la recherche (Mémento), une revue professionnelle (Défi Jeunesse), la publication de bibliographies et le développement d'une bibliothèque. Troisièmement, chacune des connaissances produites et diffusées se caractérise par un ensemble de spécificités. Parmi ces caractéristiques d'intérêt se trouve particulièrement l'adéquation de ces connaissances avec les besoins des intervenants.

Dans le domaine spécifique de l'évaluation des besoins d'informations, le CJM-IU connaît les mêmes difficultés que celles observées dans l'ensemble du domaine du TC. Ainsi, il n'existe à notre connaissance aucune recherche publiée qui examine de façon directe les besoins d'informations ressentis ou exprimés par les intervenants. Par exemple, la recherche menée par la Chaire d'étude CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté (2012) porte sur l'utilisation des différentes sources d'information utilisées par les intervenants. Toutefois, elle n'examine pas les thèmes sur lesquels ceux-ci ressentent des besoins d'informations. Pourtant, comme nous l'avons précisé auparavant, la nature de ces besoins pourrait avoir un fort impact sur l'efficacité du TC et en particulier sur les stratégies de transfert linéaires.

De plus, nous n'avons trouvé aucune recherche publiée qui examine l'impact de facteurs personnels ou environnementaux sur ces besoins. Pourtant cela pourrait permettre de mieux guider les stratégies de TC. Lors de rencontres préparatoires avec la direction scientifique et la direction des services de l'établissement, le CJM-IU a identifié deux facteurs d'intérêt. Premièrement, il est utile de savoir s'il existe une différence entre les intervenants de la Direction des services milieu à l'enfance (DSME) et ceux de la Direction des services milieu à l'adolescence et ressources (DSMAR) au regard des besoins rapportés. Cette information est importante, car elle permet de déterminer si les besoins des intervenants des deux directions sont suffisamment similaires pour justifier une stratégie commune de TC linéaire ou plutôt si deux stratégies doivent être envisagées. Deuxièmement, il est utile de savoir si les intervenants plus expérimentés (plus de 10 ans au CJM-IU) ont des besoins différents des autres, puisque le Centre jeunesse prévoit d'offrir des services de TC pour ses intervenants expérimentés.

Objectifs

Le but de cette recherche consiste à évaluer les besoins d'informations des intervenants en protection de la jeunesse qui peuvent être comblés par une stratégie linéaire (p. ex. synthèses, bulletins d'information, sites Internet). Les trois objectifs sont les suivants :

1. Déterminer les catégories de besoins identifiés par les intervenants, c'est-à-dire déterminer si les besoins rapportés par des intervenants se regroupent en types ou sortes de besoins.
2. Déterminer l'importance relative de chacune de ces catégories de besoins, c'est-à-dire, pour chacune des catégories de besoins identifiés par la réalisation du premier objectif, mesurer son degré de force ou d'importance selon les intervenants eux-mêmes.

3. Pour les besoins qui obtiennent une cote plus élevée, déterminer si les intervenants de la Direction des services milieu à l'enfance (DSME) ont des besoins différents des intervenants de la Direction des services milieu à l'adolescence et ressources (DSMAR) et si les intervenants ayant plus de 10 ans d'expérience ont des besoins différents des autres.

Pour atteindre ces objectifs, une méthode mixte a été privilégiée. Ce choix se justifie par le fait que plusieurs recherches en évaluation de besoins favorisent les méthodes mixtes (Dagenais et Janosz; 2008; Gervais Chagnon et Paccionni, 2011), qui comportent plusieurs avantages dans un tel contexte (Creswell et Plano Clark, 2006; Dagenais et Ridd; 2012; Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007). Parmi ces avantages, cette recherche vise particulièrement les aspects de développement et de complémentarité. La complémentarité consiste à élaborer, illustrer ou clarifier les résultats d'une méthode en utilisant les résultats d'une autre méthode. Le développement, quant à lui, consiste à utiliser les résultats d'une méthode pour développer l'autre méthode (Caracelli et Graham, 1989, Cité dans Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007).

Cette étude est construite selon un devis mixte séquentiel exploratoire (Dagenais et Ridd, 2012). Elle comprend deux volets qui seront décrits séparément dans les chapitres suivants : un premier volet qualitatif, puis un second volet quantitatif. L'ensemble du projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique à la recherche du CJM-IU et du Comité d'éthique à la recherche de la Faculté des arts et des sciences (CÉRFAS) de l'Université de Montréal.

Chapitre 2 : Volet qualitatif

La première étape de la recherche vise à déterminer les besoins rapportés par les intervenants et à déterminer s'ils se regroupent en types ou sortes de besoins. Cela répondra à la première question de recherche et fournira un inventaire de besoins qui servira de base pour la deuxième étape.

Méthode

Sources et procédure. Lors de cette première étape, deux sources de données sont utilisées : les intervenants eux-mêmes et la liste des recherches documentaires effectuées à la bibliothèque du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (CJM-IU). Les intervenants sont priorisés, car ils ont la meilleure connaissance de leurs propres besoins. La bibliothèque constitue quant à elle une source d'information majeure pour le personnel du CJM-IU; les sujets sur lesquels les intervenants posent des questions aux bibliothécaires témoignent de leurs besoins d'informations. Cette source a donc l'avantage de constituer une manifestation plus comportementale des besoins exprimés par les intervenants puisque ces derniers ont accompli des actes concrets pour répondre aux besoins d'informations qu'ils ressentaient.

Liste des recherches documentaires effectuées à la bibliothèque du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Une employée de la bibliothèque du CJM-IU nous a transmis une liste de sujets sur lesquels les intervenants ont posé des questions. Cette liste a été générée à partir des données courantes de la bibliothèque. Quotidiennement, depuis trois ans, chaque employée de la bibliothèque saisit directement dans une base de données les demandes de documentation reçues au cours de la journée. Elle y précise le nom et le service du demandeur, la question posée, son sujet, etc. Seuls les sujets des questions ont été transmis et soumis à l'analyse. La liste analysée contient 1198 sujets, tels que : « angoisse chez l'adolescent / programme / évaluation », « automutilation chez le jeune enfant », « communauté gitane / intégration ».

Questionnaire destiné aux intervenants. Les intervenants sont interrogés sur leurs besoins à l'aide d'un questionnaire développé aux fins du présent projet (annexe 1). Il se compose de la question suivante : « Pensez aux documents de transfert des connaissances que vous pouvez consulter comme des synthèses de recherches, des bulletins d'information, des sites Internet, des vidéos, des guides de pratiques, etc. Quels sont tous les sujets sur lesquels vous souhaitez obtenir plus d'informations sous cette forme afin d'améliorer votre pratique? ».

Les unités du CJM-IU ont tout d'abord été déterminées lors de la présentation du projet à la table des directeurs de l'établissement. Pendant cette rencontre, les rendez-vous ont également été fixés. Puis, le questionnaire a été transmis au cours de rencontres d'équipes entre janvier et mars

2015. La procédure a été expliquée et le consentement obtenu. Ensuite les répondants disposaient de 15 minutes pour répondre à la question. Enfin, à ceux qui souhaitaient participer au prétest du questionnaire de l'étape quantitative, un formulaire d'autorisation de sollicitation était distribué pour qu'ils puissent laisser leur adresse de courriel.

Participants. Cette étude donne la parole au personnel clinique qui travaille à l'application des mesures de protection au CJM-IU. Étant le principal responsable des interventions, ce personnel a la possibilité de mettre en place les meilleures pratiques et d'améliorer la qualité des services. Il constitue donc une cible prioritaire dans le transfert des connaissances. Le CJM-IU est privilégié, car, étant l'un des plus grands centres d'intervention du Québec, il permet de joindre plus d'intervenants. Cette étude se limite à un Centre jeunesse pour des considérations pratiques et dans le but de garder une certaine homogénéité dans l'échantillon.

Pour cette première étape, la sélection des participants s'effectue selon les principes d'un échantillonnage à variation maximale (Patton, 1990). Cela implique d'interroger des sous-groupes qui diffèrent sur des dimensions jugées importantes. Pour cette recherche, les dimensions sont le type d'unité (externe ou hébergement) et l'âge de la clientèle (0-5 ans, 6-11 ans ou 12-17 ans) auprès de laquelle travaillent les répondants. L'échantillon est constitué de trois équipes, pour un total de 38 personnes.

Analyses. L'ensemble du matériel à analyser, issu des demandes présentées à la bibliothèque et des questionnaires, a été soumis à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Ce type d'analyse vise la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). Pour cela, la méthode en quatre étapes décrite par l'Écuyer (1990) a été utilisée.

Étape 1 : Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés. Le document fourni par la bibliothèque du CJM-IU ainsi que la totalité des réponses au questionnaire ont tout d'abord été lus afin de se donner une vue d'ensemble. Cette lecture permet déjà d'observer les unités de sens dans le texte et éventuellement de repérer des thèmes qui se dégagent spontanément. La première lecture a permis de distinguer deux catégories : les unités décrivant une action (telles que : comprendre intervenir, évaluer, etc.) et celles décrivant l'élément ciblé par cette action (telles que : la famille, la schizophrénie, etc.).

Étape 2 : Choix et définition des unités de classification. Lors de la deuxième étape s'effectuent le choix et la définition des unités de classification. Pour cela le contenu est tout d'abord divisé en unités de classification (unités de sens). Chaque unité comprend un mot ou un

groupe de mots et équivaut à une idée (L'Écuyer, 1990). Par exemple, cette réponse obtenue dans le questionnaire n° 13 peut être divisée en 3 unités de sens : « l'intervention familiale // auprès des parents qui s'aliènent // et entraînent les enfants dans un conflit de loyauté ». De même, dans le document de la bibliothèque du CJM-IU, l'entrée « outils d'évaluation sur les troubles de l'attachement » peut être divisée en deux unités de sens : « outils d'évaluation » et « troubles de l'attachement ». Les unités de classification des deux sources ont par la suite été combinées dans une seule base de données en indiquant pour chacune leur origine.

Étape 3 : Catégorisation des unités de sens. L'objectif de cette étape est d'organiser les unités de sens en catégories exclusives, exhaustives, homogènes, pertinentes et univoques. Pour cela, nous nous sommes inspirés du modèle de catégorisation mixte de L'Écuyer (1990). Cette méthode se place à mi-chemin entre une analyse où les dimensions sont préalablement absentes (elles émergeront toutes de l'analyse) et une analyse où elles sont entièrement prédéterminées avant même le travail d'analyse. La présente catégorisation s'inspire donc à la fois de dimensions identifiées dans les écrits scientifiques et de celles qui émergent du contenu analysé. En accord avec L'Écuyer (1990), deux modèles théoriques ont soutenu le choix des catégories prédéterminées : le modèle des « opérations professionnelles » (Gendreau, 2001) et le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979).

Pour représenter les différentes actions que peut mener un intervenant, les catégories sont inspirées du modèle des « opérations professionnelles » développé par Gendreau (2001). En effet, dans la définition qu'il propose du modèle psychoéducatif, Gilles Gendreau (2001) élabore une conception de l'intervention caractérisée par un processus clinique de huit opérations professionnelles. Il s'agit d'actions accomplies par un intervenant, visant à amener un sujet à avoir la meilleure adaptation possible dans sa réalité. Celles-ci soutiennent la mise en place d'une méthodologie de la pratique psychoéducatrice (Renou, 2005) qui est garante de la rigueur et de l'efficacité de l'intervention (Caouette et Pronovost, 2013; Gendreau 2001). Ces opérations sont (Gendreau, 2001; Le Blanc, 2011; Le Blanc et Thomassin, 2006) :

1. L'observation : opération par laquelle l'éducateur recueille des données qui l'aideront à mieux cerner la problématique et la situation du sujet afin d'orienter la suite des opérations.
2. L'évaluation préintervention : opération par laquelle l'éducateur organise et analyse l'information pour donner sens à la situation observée.
3. La planification : opération par laquelle l'éducateur prévoit l'ensemble des dispositions concrètes à prendre et des correctifs à apporter à une situation.

4. L'organisation : opération par laquelle l'éducateur met en place concrètement les moyens susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs d'intervention.
5. L'animation : opération par laquelle l'éducateur donne vie aux conditions mises en place lors de l'organisation.
6. L'utilisation : opération lors de laquelle une action est enclenchée par l'éducateur dans le but de favoriser chez le sujet une prise de conscience des éléments de la réalité interne ou externe impliqués dans une expérience (Caouette et Pronovost, 2013). Cela peut se produire notamment en l'invitant à faire des liens entre des actions qu'il a menées et ce qu'il a ressenti, ou en l'amenant à considérer comment une habileté qu'il acquiert pourra lui être utile dans d'autres contextes dans sa vie. L'utilisation vise donc une généralisation des apprentissages.
7. L'évaluation postsituationnelle : opération par laquelle l'éducateur prend en compte les résultats produits par les opérations précédentes et considère leurs impacts. C'est un regard rétrospectif qui cherche à vérifier en premier lieu l'atteinte des objectifs et à mettre en lumière les éléments qui auront conduit aux résultats, que les objectifs aient été atteints ou non.
8. La communication : cette opération n'occupe aucun créneau de temps précis dans la séquence de l'intervention, mais est présente à toutes les étapes. Elle a comme objectif de produire des changements chez le sujet (communication formative) ou de favoriser la transmission d'information (communication fonctionnelle) entre les acteurs : l'enfant, ses parents, les coéquipiers ou les partenaires, etc.

Deux raisons principales ont motivé le choix de ce modèle pour représenter les actions de l'intervenant : 1) ce modèle est central dans le modèle psychoéducatif, largement utilisé au CJM-IU (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Le Blanc, 1998; Le Blanc, 2011); 2) il comporte huit catégories clairement définies, permettant ainsi un découpage précis lors d'une première classification.

Pour représenter les objets et les domaines sur lesquels peut porter l'intervention (les cibles de l'intervention), le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) a été privilégié. Ce modèle place le sujet au centre de son environnement, représenté par la juxtaposition de niveaux systémiques, imbriqués les uns dans les autres (à la manière de poupées russes), où les interactions sont réciproques. Les interactions ne sont donc pas seulement présentes entre l'individu et un seul niveau environnemental, mais entre la personne et plusieurs niveaux (systèmes) à la fois, eux-mêmes en interaction. Ces systèmes sont (Bouchard, 1987; Bronfenbrenner, 1979; Hage et Reynaud, 2014) :

1. Ontosystème : il comprend l'ensemble des caractéristiques, des compétences, des vulnérabilités et des déficits de l'individu. Ce niveau représente l'individu lui-même, avec ses propres caractéristiques aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental.
2. Microsystème : il comprend un milieu (habituellement un lieu physique) assidûment fréquenté par le sujet où on peut discerner un schéma d'activités, des rôles et des interactions (p. ex. la maison, l'école, le bureau, les services ou ressources communautaires).
3. Mésosystème : il comprend l'ensemble des relations entre des microsystèmes (p. ex. liens maison-école, maison-travail, travail-école, famille-ressources).
4. Exosystème : il comprend un milieu non fréquenté par le sujet en tant que participant, mais dont les activités ou décisions touchent et influencent ses propres activités ainsi que son rôle dans les microsystèmes (p. ex. pour l'enfant, le travail du parent; pour le parent, l'école de l'enfant, les conseils d'administration, les institutions civiles et légales).
5. Macrosystème : *patterns* qui définissent les formes de la vie en société; l'ensemble des croyances, idéologies, valeurs, normes, façons de vivre d'une culture ou d'une sous-culture véhiculées par la société.
6. Chronosystème : il comprend l'ensemble des considérations temporelles (âge, durée, synchronie, etc.) qui caractérisent un évènement.

Deux raisons principales ont motivé le choix de ce modèle pour catégoriser les objets et les domaines sur lesquels peuvent porter l'intervention : 1) ce modèle est connu des intervenants et fortement utilisé dans la pratique; 2) il offre un large nombre de niveaux systémiques, permettant de refléter la complexité d'une situation.

Dans la présente analyse, les catégories prédéterminées étaient donc les huit opérations professionnelles (observation, évaluation préintervention, planification, organisation, animation, utilisation, évaluation postintervention, communication) et les six niveaux du modèle écosystémique (ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème, chronosystème).

Étape 4 : Classification et description des catégories. L'objectif de la dernière étape consiste à créer un arbre thématique offrant une représentation synthétique et structurée du contenu analysé (Paillé et Mucchielli, 2012). L'ensemble des catégories est intégré dans l'arbre thématique, tant les catégories prédéterminées que celles ayant émergé du contenu analysé. Lors de cette étape, les catégories ont cependant été adaptées aux réponses des intervenants selon un processus itératif. À terme, certaines catégories prédéterminées sont donc fusionnées ou renommées afin de rendre

compte le mieux possible des contenus réellement proposés par les répondants. Ainsi, concernant les actions de l'intervenant (« opérations ») :

1. Les réponses des intervenants ne comportant aucun élément relevant des catégories « utilisation » et « organisation », celles-ci ont été éliminées.
2. L'observation, l'évaluation préintervention et l'évaluation postintervention ont été réunies dans une unique catégorie appelée « collecte de données » étant donné que les réponses fournies par les intervenants n'étaient pas mutuellement exclusives parmi ces catégories et pouvaient être applicables à chacune d'elles (p. ex. outils d'évaluation).
3. La catégorie « cadre conceptuel » a été créée parce que plusieurs cadres conceptuels d'intervention ont été nommés (p. ex. écosystémique) sans précision de l'opération spécifique où ces cadres étaient utilisés (p. ex. l'animation).
4. Finalement, les noms des catégories ont été revus afin d'être plus représentatifs de leur contenu et plus facilement compréhensibles par les intervenants. Ainsi, la catégorie « planification » a été renommée « plan d'intervention et planification », « animation » a été renommée « animation et actions » et « communication » a été renommée « communication et tenue de dossier ».

Quant aux domaines de l'intervention :

1. Les intervenants n'ayant cité aucun élément concernant les catégories « mésosystème » et « chronosystème », celles-ci ont été éliminées.
2. Les catégories « microsystème » et « exosystème » ont été réunies dans la catégorie « milieux et environnements » car, pour de nombreuses unités de classification, il était impossible de savoir si elles étaient assidûment fréquentées par le sujet ou non (p. ex. famille élargie).
3. Étant donné la grande diversité des réponses classées dans la catégorie « ontosystème », celle-ci a été divisée en trois sous-catégories : « sphère physique », « sphère cognitive » et « sphère socioaffective ». Chacune de ces sous-catégories a ensuite été subdivisée entre « développement normal » et « atteinte / psychopathologie ». Par la suite, nous avons ajouté dans la catégorie « ontosystème » une sous-catégorie « relations sociales afin de regrouper l'ensemble des relations sociales pour lesquelles l'environnement n'était pas spécifié (p. ex. affiliation sociale, amitiés, amour, relation d'emprise).
4. Étant donné la grande diversité des réponses classées dans la catégorie « Milieux et environnements », celle-ci a été subdivisée en trois sous-catégories « famille de l'utilisateur », « services professionnels reçus par l'utilisateur » et « milieu scolaire et professionnel ».

5. La catégorie « macrosystème » a été subdivisée en quatre sous-catégories : « culture et religion », « cadre légal », « gang » et « autres problématiques sociales ». En effet, la question des gangs représentant plus de la moitié des réponses touchant à des problématiques sociales, nous avons préféré séparer ce sujet des autres problématiques sociales.
6. Finalement, les noms des catégories ont été revus afin d'être plus représentatifs de leur contenu et plus facilement compréhensibles par les intervenants. Ainsi « ontosystème » a été renommé « usagers », et « macrosystème » a été renommé « contextes culturel et sociétal ».

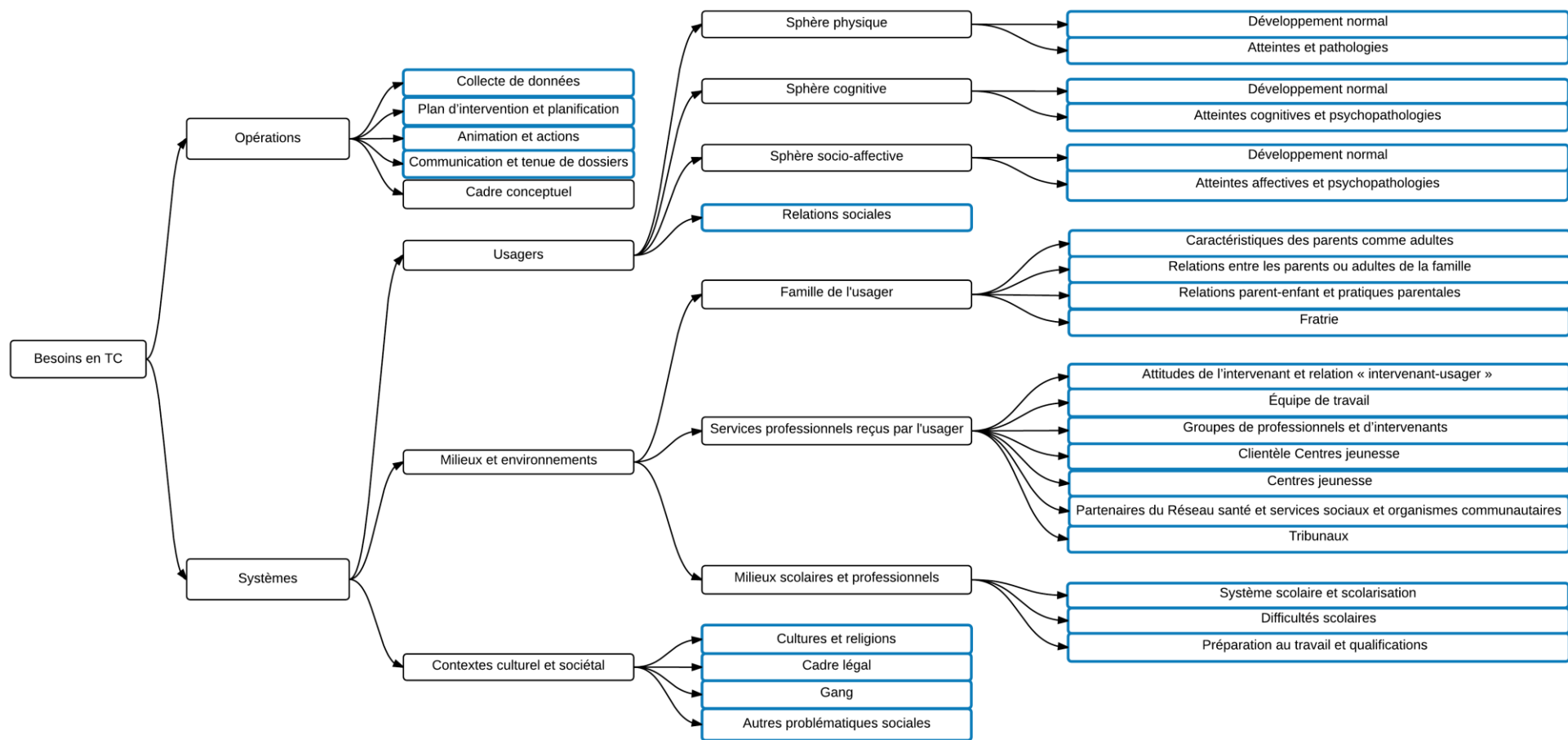
Une fois ces adaptations effectuées, chaque catégorie a été décrite, des exemples pertinents ont été sélectionnés et l'arbre thématique a été élaboré. Enfin, nous avons vérifié que chaque catégorie comportait des réponses issues des deux sources de données.

Résultats

L'arbre thématique obtenu peut être consulté dans la figure 3. Les intervenants mentionnent deux grandes catégories de réponses : 1) les « opérations », c'est-à-dire l'action de l'intervenant, et 2) les « systèmes », c'est-à-dire les éléments sur lesquels peut porter l'intervention (les cibles de l'intervention).

Les termes choisis font référence directement aux modèles théoriques utilisés, soit les modèles des opérations professionnelles (Gendreau, 2001) et le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979).

Figure 3 : Arbre thématique des besoins d'informations des intervenants en protection de la jeunesse



Les opérations. Concernant les actions de l'intervenant, cinq catégories de besoins ont été nommées par les intervenants.

Premièrement, des intervenants ont manifesté l'envie de recevoir plus d'informations sur les méthodes et les outils de collecte de données (p. ex. génogramme, test, dépistage, évaluation, etc.). Cette catégorie intitulée « collecte de données » inclut ainsi l'ensemble des actions et des moyens permettant de recueillir des données et de porter un jugement sur celles-ci. Le fait de recueillir des données sur sa propre pratique a également été inclus dans cette catégorie (p. ex. évaluation des pratiques, évaluation de programmes, etc.).

Deuxièmement, la catégorie « plan d'intervention et planification » désigne la volonté de recevoir plus d'informations sur les méthodes de planification tels le plan de service individualisé ou le plan d'intervention.

Troisièmement, la catégorie « animation et actions » désigne l'envie de recevoir plus d'informations sur la mise en application de méthodes ayant comme but d'apporter un changement à une situation. Cette section inclut aussi les moyens et les programmes qui peuvent être utilisés à cette fin (p. ex. programmes, outils d'animation, techniques d'intervention, techniques d'impact, etc.).

Quatrièmement, la catégorie « communication et tenue de dossiers » traite du fait que des intervenants ont manifesté l'envie de recevoir des informations sur ces sujets (p. ex. environnement informatique « Projet Intégration Jeunesse », document pour les parents, guide sur la rédaction de rapports, etc.). Autant la communication verbale (p. ex. témoigner au tribunal) que la communication écrite (p. ex. rédiger un rapport) ont été nommées.

Enfin, certains répondants ont manifesté l'envie de recevoir plus d'informations sur les interventions selon certaines approches spécifiques telles que les approches systémiques ou l'approche cognitivo-comportementale. Par contre, ils ne précisaient pas s'ils souhaitaient des informations sur une opération spécifique (p. ex. l'évaluation ou l'animation), ces réponses ont donc été regroupées sous la section « cadres théoriques ». Cette catégorie comporte ainsi des réponses plus générales données par les intervenants.

Les systèmes. Les cibles de l'intervention se divisent en trois grands thèmes : les usagers, les milieux et les contextes culturel et social.

Les usagers. Au sujet des usagers, on trouve quatre catégories principales de besoins d'informations. Premièrement, la sphère physique. En effet, plusieurs intervenants ont manifesté l'envie de recevoir plus d'informations autant sur le développement normal (p. ex. génétique,

alimentation, puberté, grossesse, développement du cerveau, neurones miroir, lobes frontaux, etc.) que sur les atteintes et pathologies (p. ex. diabète, syndrome d'alcoolisme fœtal, syndrome du bébé secoué, syndrome frontal, dyspraxie, encoprésie, dépendances, etc.). Deuxièmement, la sphère cognitive. Plusieurs intervenants ont manifesté l'envie de recevoir plus d'informations autant sur le développement cognitif normal (p. ex. concentration, mémoire, fonction exécutive, attitudes, connaissances, langage, etc.) que sur les atteintes cognitives et psychopathologiques (p. ex. déficience intellectuelle, difficultés d'apprentissage, troubles d'apprentissage, TDAH, autisme, etc.). Troisièmement, la sphère socioaffective. En effet, plusieurs intervenants ont manifesté l'envie de recevoir plus d'informations autant sur le développement socioémotif normal (p. ex. émotions, attachement, habiletés sociales, etc.) que sur les atteintes affectives et psychopathologiques (p. ex. trouble d'attachement, dépression, traumatisme, etc.). Enfin, une catégorie « relations sociales » a été créée pour classer les relations sociales de l'individu, sans précision quant à un environnement précis (p. ex. affiliation sociale, amitiés, amour, relation d'emprise, etc.).

Milieus et environnements. Au sujet des milieux et des environnements, on distingue trois catégories principales.

Premièrement, la catégorie « famille de l'utilisateur ». Les intervenants souhaitent obtenir plus d'informations sur les caractéristiques des parents (p. ex. parents présentant un trouble de la personnalité, parents homosexuels, parents toxicomanes, parents prisonniers, parents impliqués dans la démarche de leur enfant, etc.), sur les relations entre les adultes de la famille (p. ex. divorce, satisfaction conjugale, violence conjugale, etc.), sur les relations parent-enfant et les pratiques parentales (p. ex. relation fusionnelle, stimulation des jeunes enfants, punitions corporelles, discipline, méthodes éducatives, maltraitance, etc.). Sont considérés comme parents non seulement le père ou la mère biologique, mais également les parents adoptifs. En outre, dans la catégorie « famille de l'utilisateur », les intervenants veulent aussi collecter plus d'informations sur la fratrie (p. ex. adoption et fratrie, maintien des liens, rivalité fraternelle, inceste fraternel, etc.).

Deuxièmement, la catégorie « services professionnels reçus par l'utilisateur » désigne l'ensemble des services reçus dans le domaine judiciaire ou dans le cadre de la santé et des services sociaux. Les intervenants souhaitent tout d'abord obtenir plus d'informations sur les attitudes de l'intervenant et la relation avec l'utilisateur (p. ex. relations thérapeute-patient, relation thérapeutique, alliance thérapeutique, transfert, etc.). Les émotions provoquées par ces relations (p. ex. impuissance vécue chez l'intervenant, usure de compassion, etc.) ont également été nommées. Les réponses observées ici rappellent les notions de savoir-être.

Dans les autres éléments nommés concernant les « services professionnels reçus par l'utilisateur », on trouve un besoin d'informations sur les équipes de travail (p. ex. conflit dans les équipes, réunions d'équipe, cohésion d'équipe, etc.), sur les groupes de professionnels et d'intervenants (p. ex. informations sur les psychoéducateurs, rôle des travailleurs sociaux, nouveaux éducateurs, mixité dans le personnel, etc.), sur la clientèle en Centres jeunesse (p. ex. clientèle CJM-IU, jeunes hébergés, mixité en réadaptation, etc.), sur les Centres jeunesse et leur fonctionnement (p. ex. historique, parcours en Centre jeunesse, recrutement au Centre jeunesse de Montréal, etc.) ainsi que sur les partenaires du réseau santé et services sociaux et les organismes communautaires (p. ex. CISSS, ADREQ, Agences SSS, etc.). Enfin, on note un besoin d'informations sur les tribunaux, les différentes institutions légales ainsi que sur leurs acteurs (p. ex. Cour du Québec, tribunaux, rôle de l'avocat, du juge, etc.).

Pour finir, une dernière catégorie d'environnement touche les milieux scolaires et professionnels de l'utilisateur. Les intervenants souhaitent obtenir plus d'informations sur le milieu où l'utilisateur est scolarisé et sur le système scolaire (p. ex. scolarisation des jeunes au CJM-IU, etc.) ainsi que sur les difficultés scolaires (p. ex. abandon scolaire, décrochage, intimidation dans les écoles, violence dans les écoles, tueries dans les écoles, etc.). Les intervenants manifestent également le besoin de réunir plus d'informations sur la préparation ou l'intégration des usagers dans le monde du travail (p. ex. qualification des jeunes, formation professionnelle, etc.).

Contextes culturel et social. Finalement, les intervenants désirent obtenir des informations en rapport avec le contexte culturel et social. On trouve tout d'abord un besoin d'informations à propos des cultures et des religions (p. ex. culture, ethnie, communauté Autochtone, multiculturalisme, Haïtiens, communauté gitane, Église adventiste du septième jour, vaudou, etc.). De plus, les répondants souhaitent recueillir plus d'informations sur le cadre légal dans lequel ils travaillent (p. ex. droit criminel canadien, article 38F, garde partagée, garde et allégation d'abus sexuel, Loi sur la protection de la jeunesse, Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents, etc.) ainsi que sur les gangs de rues et les autres problématiques sociales (p. ex. itinérance, guerre, pauvreté, immigration, racisme, conflit de générations, etc.).

Conclusion

Le présent chapitre expose le premier volet d'une recherche adoptant une méthode mixte. Une analyse thématique a été effectuée à partir des réponses à un questionnaire soumis à trois équipes et de la liste des recherches documentaires effectuées à la bibliothèque du CJM-IU. Les résultats permettent de répondre au premier objectif de ce mémoire : déterminer les catégories de

besoins identifiés par les intervenants, c'est-à-dire déterminer si les besoins rapportés par des intervenants se regroupent en types ou sortes de besoins. Leurs besoins d'informations concernent à la fois les « opérations » (l'action de l'intervenant) et les « systèmes » (les éléments sur lesquels peuvent porter l'intervention / les cibles de l'intervention). Toutefois, ces premiers résultats n'indiquent pas l'importance du besoin ressenti pour chacune de ces catégories. Il est certes possible de comptabiliser le nombre de fois qu'une unité de sens d'une catégorie a été nommée, mais la quantification de contenus qualitatifs recueillis auprès d'un échantillon limité de répondants n'est ni fiable ni représentative. Afin de répondre aux deux autres objectifs de recherche, les catégories déterminées sont donc intégrées dans un questionnaire qui est rempli par des intervenants travaillant à l'application des mesures au Centre jeunesse. Cette deuxième étape de la recherche est décrite dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Volet quantitatif

Cette deuxième et dernière étape vise, pour chacune des 29 catégories les plus spécifiques identifiées lors du volet qualitatif, à mesurer l'importance accordée au besoin d'information exprimée par les intervenants. Cette étape permet également de déterminer si les intervenants se distinguent entre eux par des besoins différents sur la base de leur expérience professionnelle et sur celle de la direction pour laquelle ils travaillent, soit la Direction des services milieu à l'enfance (DSME) ou la Direction des services milieu à l'adolescence et ressources (DSMAR).

Méthode

Participants. La population à l'étude dans ce volet est la même qu'à l'étape qualitative, c'est-à-dire le personnel clinique du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (CJM-IU) en protection de la jeunesse travaillant à l'étape « application des mesures ». Aucune technique d'échantillonnage n'est utilisée, puisque la totalité de la population (N = 353) est sollicitée pour participer à la recherche. Le questionnaire a été complété par 82 personnes, ce qui représente un taux de réponse de 23,23 %. Les caractéristiques des répondants peuvent être consultées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Caractéristiques des participants

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Âge (années)	24	64	38,3	10,2
Expérience en Centre jeunesse (années)	0,5	35	10,9	9,5
	Nombre	Pourcentage		
Sexe				
Femmes	64	78		
Hommes	18	22		
Domaine de formation (diplôme le plus élevé)				
Travail social	36	43,9		
Criminologie	12	14,6		
Psychologie	11	13,4		
Psychoéducation	7	8,5		
Éducation spécialisée	6	7,3		
Autres	10	12,2		
Diplôme le plus élevé				
Technique collégiale	17	20,7		
Certificat	4	4,9		
Baccalauréat	49	59,8		
2 ^{ème} cycle universitaire	12	14,6		
Direction				
DSME	50	61		
DSMAR	32	39		
Type d'unité				
Externe	71	86,6		
Interne	5	6,1		
Non spécifiée	6	7,3		
Rôle dans l'unité				
Agent de relation humaine	29	35,4		
Éducateur	19	23,2		
Responsable clinique	9	11		
Spécialiste en activités cliniques	4	4,9		
Autres	21	33,8		
Consultation d'informations scientifiques (heures/semaine)				
Aucune	5	6,1		
Moins de 1	47	57,3		
2	20	24,4		
3	6	7,3		
Plus de 3	4	4,9		

Instrument et procédure. L'instrument utilisé à cette étape est un questionnaire quantitatif développé pour les fins de la présente étude et composé de deux sections en plus du consentement. La première section se rapporte à l'évaluation des besoins d'informations des intervenants. Pour cela, 29 questions ont été créées à partir des catégories les plus spécifiques de l'arbre thématique obtenu à l'étape qualitative (catégories identifiées en bleu dans la figure 3). Pour chacune des 29 catégories, les intervenants devaient noter l'importance du besoin ressenti sur une échelle de 1 (aucun besoin) à 7 (très fort besoin). Afin de laisser aux intervenants une façon de proposer des thèmes non traités, la question suivante a été ajoutée : « Existe-t-il d'autres sujets sur lesquels vous souhaiteriez avoir plus d'informations? ». La deuxième section du questionnaire concerne les caractéristiques personnelles des intervenants : caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe), formation et expérience professionnelles (p. ex. domaine de formation dans lequel le diplôme le plus élevé a été obtenu). Cette section comporte aussi des questions sur l'utilisation de la recherche (p. ex. « Comment préférez-vous accéder à l'information scientifique? »). Le questionnaire complet peut être consulté à l'annexe 2. Le temps de passation était d'environ 10 minutes. Un pré-test a été effectué auprès des sept répondants qui ont manifesté leur intérêt lors de l'étape qualitative. Cela a permis de vérifier la clarté du questionnaire et sa facilité d'utilisation. Le questionnaire final a été rempli par voie électronique par l'ensemble du personnel visé. Les intervenants ont reçu une invitation transmise par courriel par leurs directions respectives. Celle-ci comportait un lien menant directement vers le questionnaire en ligne ainsi qu'une courte description de la recherche. Le formulaire de consentement constituait la première page du questionnaire et l'autorisation devait être donnée pour accéder aux pages suivantes. Le questionnaire a été disponible en ligne durant quatre semaines.

Analyses et résultats

Afin de répondre au deuxième objectif de cette recherche, nous avons tout d'abord calculé, à l'aide du logiciel SPSS 23.0, les moyennes et les écarts-types de chacune des questions. Cela nous a permis d'organiser les besoins en ordre décroissant d'importance rapportée par les répondants (tableau 3).

Afin de déterminer si les besoins différaient significativement quant à leur importance, nous avons commencé par effectuer une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées avec un facteur intrasujet à 29 niveaux représentant les différentes questions. Les postulats de l'ANOVA sont tous rencontrés (distribution normale, homogénéité de variance, échantillon aléatoire, indépendance des observations, variable dépendante numérique). L'ANOVA étant significative ($F(28, 54) = 8,110, p < 0,0005$; Lambda de Wilks = 0,192), il existe au moins deux besoins (deux

items du questionnaire) sur lesquels les intervenants expriment une réponse significativement différente.

Afin de savoir où se situent les différences, nous avons effectué, en post hoc, une comparaison locale portant sur le facteur intrasujet avec ajustement de Bonferroni. Cette comparaison permet de déterminer les différences significatives entre chaque paire d'items. Pour faciliter la visualisation des résultats, nous avons réorganisé ceux-ci sous la forme d'une matrice de comparaison (annexe 3).

Toutefois, la lecture de chaque paire de comparaison reste fastidieuse et difficilement interprétable. Nous avons donc procédé à des regroupements à partir de cette matrice selon trois critères. Premièrement, chacun des items d'un groupe doit être significativement différent de la totalité des items des autres groupes. Deuxièmement, les items au sein d'un groupe ne doivent pas différer significativement entre eux. Troisièmement, les regroupements doivent inclure le maximum d'items.

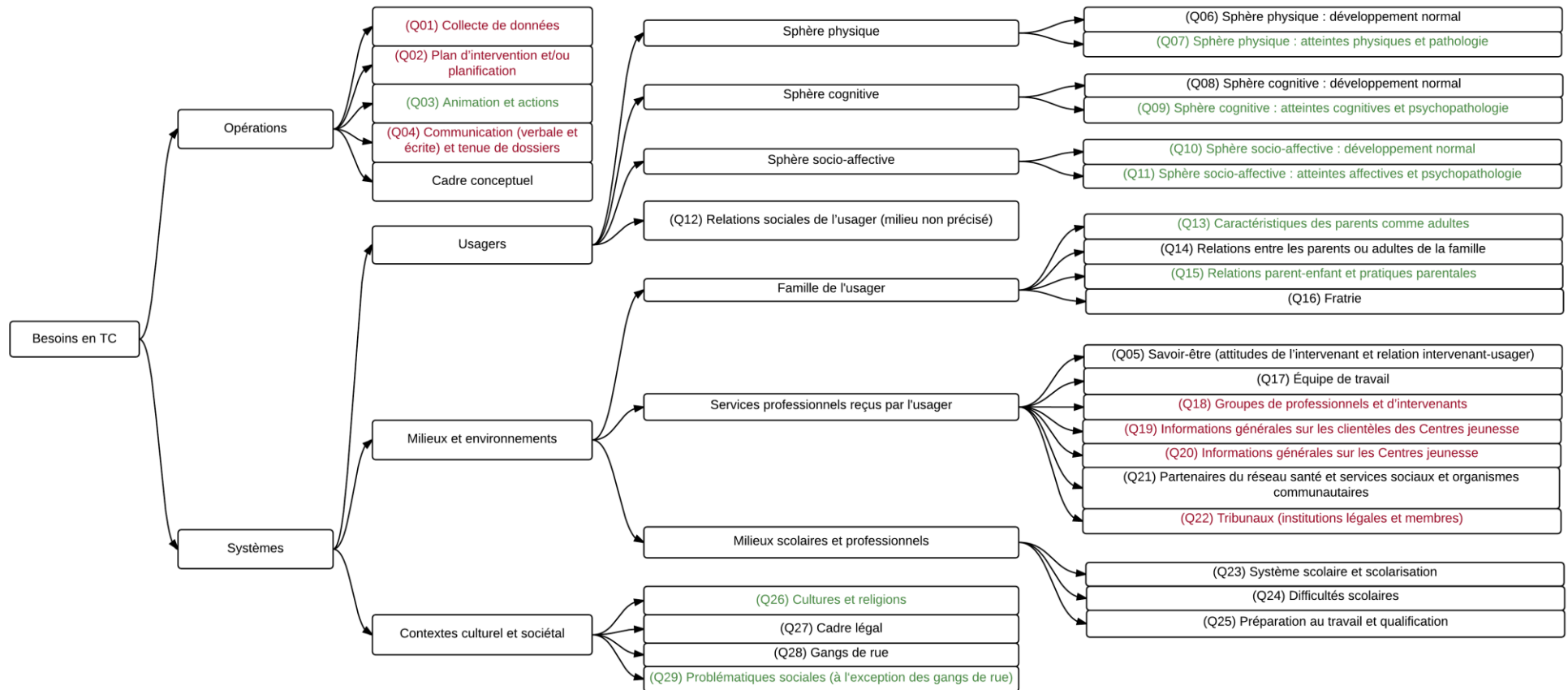
Cette méthode a permis de distinguer deux groupes. Le premier groupe, intitulé « besoins les plus élevés », réunit les neuf besoins ayant l'importance moyenne la plus haute (Q11; Q26; Q09; Q07; Q15; Q13; Q03; Q10; Q29). Le deuxième groupe, intitulé « besoins moins élevés », contient les sept besoins ayant la moyenne la plus basse (Q01; Q18; Q04; Q22; Q02; Q19; Q20). Un troisième groupe, intitulé « besoins intermédiaires », rassemble les besoins qui n'appartiennent à aucun des deux premiers groupes. Ce troisième groupe ne correspond pas aux critères définis, il représente donc plutôt une zone tampon entre les deux groupes principaux qu'un groupe significativement différent.

Tableau 3 : Moyenne, écart-type et regroupement des besoins

Besoins d'informations	Moyenne	Écart-type
Besoins plus élevés		
(Q11) Sphère socioaffective : atteintes affectives et psychopathologie	5,366	1,419
(Q26) Cultures et religions	5,244	1,487
(Q09) Sphère cognitive : atteintes cognitives et psychopathologie	5,232	1,354
(Q07) Sphère physique : atteintes physiques et pathologie	5,146	1,458
(Q15) Relations parent-enfant et pratiques parentales	5,049	1,563
(Q13) Caractéristiques des parents comme adultes	5,037	1,511
(Q03) Animation et actions	5,000	1,516
(Q10) Sphère socioaffective : développement normal	4,915	1,416
(Q29) Problématiques sociales (à l'exception des gangs de rue)	4,890	1,342
Besoins intermédiaires		
(Q21) Partenaires du réseau santé et services sociaux et organismes communautaires	4,829	1,421
(Q08) Sphère cognitive : développement normal	4,805	1,319
(Q16) Fratrie	4,659	1,596
(Q14) Relations entre les parents ou adultes de la famille	4,634	1,503
(Q12) Relations sociales de l'utilisateur (milieu non précisé)	4,476	1,533
(Q06) Sphère physique : développement normal	4,415	1,378
(Q28) Gangs de rue	4,256	1,683
(Q24) Difficultés scolaires	4,244	1,703
(Q25) Préparation au travail et qualification	4,232	1,680
(Q27) Cadre légal	4,195	1,703
(Q05) Savoir-être (attitudes de l'intervenant et relation intervenant-utilisateur)	4,171	1,961
(Q17) Équipe de travail	3,939	1,673
(Q23) Système scolaire et scolarisation	3,878	1,636
Besoins moins élevés		
(Q01) Collecte de données	3,842	1,710
(Q18) Groupes de professionnels et d'intervenants	3,781	1,685
(Q04) Communication (verbale et écrite) et tenue de dossiers	3,732	1,722
(Q22) Tribunaux (institutions légales et membres)	3,610	1,741
(Q02) Plan d'intervention et planification	3,537	1,549
(Q19) Informations générales sur les clientèles des Centres jeunesse	3,268	1,602
(Q20) Informations générales sur les Centres jeunesse	2,683	1,677

Ces regroupements peuvent être intégrés dans l'arbre thématique obtenu à l'étape qualitative comme l'illustre la figure 4. Pour des raisons de clarté, seuls les deux groupes significativement différents ont été représentés (en vert = « besoins plus élevés » et en rouge = « besoins moins élevés »).

Figure 4 : Schéma résumé des résultats selon le groupe de besoins plus ou moins élevés



Note : en vert = items appartenant au groupe « besoins plus élevés »; en rouge = items appartenant au groupe « besoins moins élevés ».

Afin de répondre au troisième et dernier objectif de cette recherche, nous avons effectué une analyse de la variance multivariée (MANOVA) pour déterminer s'il existe des différences entre les réponses des intervenants en fonction de la direction (Direction des services milieu à l'enfance ou Direction des services milieu à l'adolescence et ressources) et de l'expérience (moins de 10 ans d'expérience ou plus de 10 ans d'expérience). Les interactions entre ces facteurs (Direction * Expérience) ont également été analysées. Étant donné le nombre de répondants (N = 82) et pour respecter le postulat relatif à la taille d'échantillon, nous avons limité l'analyse aux 9 besoins constituant le groupe « besoins plus élevés ». Les autres postulats de la MANOVA sont tous rencontrés (normalité, scores extrêmes, multicollinéarité), à l'exception de l'homogénéité des variances pour le besoin Q15 (relation parent-enfant et pratiques parentales). Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence pour cette question.

L'analyse permet de constater qu'il n'existe pas d'effet sur le plan de la direction ($F(9,70) = 1,010$, $p = 0,440$; Lambda de Wilks = 0,885). Cela signifie donc que les intervenants de la DSME et ceux de la DSMAR ne diffèrent pas significativement dans l'importance qu'ils accordent à leurs besoins plus élevés. Toutefois, il existe un effet significatif de l'expérience ($F(9,70) = 3,164$, $p = 0,003$; Lambda de Wilks = 0,711), ce qui implique que, parmi les besoins les plus élevés, les personnes ayant plus de 10 ans d'expérience rapportent des importances ressenties significativement différentes de celles ayant moins d'expérience. La taille d'effet ($\eta^2 = 0,289$) est grande (Cohen, 1988, dans Pallant, 2005) : 28,9 % de la variance dans l'importance accordée aux besoins s'explique par l'expérience. Afin de déterminer quels sont les besoins qui diffèrent significativement entre les intervenants moins expérimentés et les intervenants plus expérimentés, des analyses univariées ont été menées. Les moyennes, les Lambda de Wilks et les niveaux de signification sont rapportés dans le tableau 4.

Tableau 4 : Moyennes, Lambda de Wilks et niveaux de signification des analyses univariées

	Moins de 10 ans		Plus de 10 ans		F	p
	Moyenne	ÉT.	Moyenne	ÉT.		
(Q11) Sphère socioaffective	5,189	0,208	5,473	0,249	0,763	0,385
(Q26) Cultures et religions	5,422	0,211	4,896	0,252	2,571	0,113
(Q09) Sphère cognitive	4,988	0,197	5,484	0,236	2,595	0,111
(Q07) Sphère physique	4,973	0,217	5,374	0,260	1,404	0,240
(Q15) Relations parent-enfant et pratiques parentales	5,126	0,226	4,775	0,270	0,997	0,321
(Q13) Caractéristiques des parents comme adultes	4,822	0,219	5,152	0,262	0,932	0,337
(Q03) Animation et actions	5,059	0,224	4,778	0,268	0,647	0,424
(Q10) Sphère socioaffective	4,771	0,209	4,995	0,250	0,468	0,496
(Q29) Problématiques sociales (à l'exception des gangs de rue)	5,216	0,190	4,383	0,228	7,884	0,006

Afin d'éviter une augmentation de l'erreur de type 1, un ajustement de Bonferroni a été effectué. Le niveau de signification pour ces analyses a en conséquence été fixé à 0,0056. De plus, étant donné que l'homogénéité des variances n'a pas été atteinte à la question 15, le niveau de signification de celle-ci a été fixé à 0,0028 (Tabachnick et Fidell, 2001). Aucun résultat n'est significatif au seuil ajusté. Il n'existe donc pas de différence statistiquement significative entre les intervenants moins expérimentés et les plus expérimentés en ce qui concerne les questions précises choisies. Nous concluons que le nombre élevé de variables ne permet pas de détecter les besoins spécifiques pour lesquels l'expérience des intervenants a un impact significatif. Finalement, les résultats n'indiquent aucun effet d'interaction entre la direction et l'expérience ($F(9, 70) = 1,006$ $p = 0,444$; Lambda de Wilks = 0,886).

Conclusion

Le présent chapitre présente le deuxième volet d'une recherche adoptant une méthode mixte. Une ANOVA et une MANOVA ont été effectuées à partir d'un questionnaire électronique complété par 82 intervenants. Cette section permet tout d'abord de répondre au deuxième objectif de ce mémoire. Il existe bien des besoins (groupe « besoins plus élevés ») qui sont significativement plus importants que d'autres (groupe « besoins moins élevés »). Ceux-ci peuvent être intégrés dans nos résultats de l'étape précédente comme l'illustre la figure 4. Les résultats ont également permis de répondre au troisième objectif de ce mémoire. Ainsi, pour les besoins les plus importants (groupe « besoins plus élevés »), la direction n'est pas associée à des importances ressenties différentes alors que l'expérience (moins de 10 ans ou plus de 10 ans) est associée significativement à des importances ressenties différentes.

Chapitre 4 : Discussion

Le but de cette recherche consiste à évaluer les besoins d'informations des intervenants en protection de la jeunesse que l'on peut combler par une stratégie linéaire (p. ex. synthèses, bulletins d'information, sites Internet). Pour cela, les intervenants ont été directement interrogés sur leurs besoins d'informations. Nous commencerons par interpréter leurs réponses. Par la suite, nous aborderons les facteurs pouvant influencer ces besoins ainsi que les nombreux autres éléments qui doivent être pris en considération pour effectuer un transfert des connaissances (TC) qui entraîne effectivement l'utilisation de connaissances pertinentes par les intervenants psychosociaux. Enfin, nous aborderons les forces et les faiblesses de cette recherche, avant de conclure en formulant des recommandations pour la recherche et la pratique.

Les besoins exprimés par les intervenants du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire

Les réponses récoltées dans cette étude permettent de dresser un premier portrait des besoins exprimés par des intervenants en protection de la jeunesse. Nous commencerons par discuter les besoins qui ont été estimés comme les plus importants et les moins importants par les intervenants lors de l'étape quantitative. Nous tenterons tout au long de cette section de poser des hypothèses explicatives sur les résultats obtenus. Toutefois, il est à rappeler que, même si l'importance de l'adéquation entre les connaissances et les besoins des intervenants est reconnue (Kramer et Cole, 2003; Landry et al., 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009), la littérature reste encore limitée au sujet des contenus de ceux-ci. La littérature sur les hypothèses explicatives est rare, et il nous sera donc généralement impossible de trancher entre plusieurs hypothèses.

Besoins les plus importants. L'observation des besoins les plus rapportés par les intervenants (figure 4) amène à plusieurs constatations. Premièrement, au plan des « systèmes », on remarque une grande demande des intervenants au sujet d'informations concernant les clients eux-mêmes (« ontosystème »). Ce besoin porte plus particulièrement sur les manifestations pathologiques (Q11, Q09, Q07) et affectives (Q11, Q10). Deuxièmement, on remarque une demande importante concernant la famille (Q15, Q13), puisque c'est le seul milieu qui est nommé. Ces demandes se limitent cependant aux parents (Q13) et à leur relation avec l'enfant (Q15). Il est aisé de constater que ces résultats correspondent à la mission du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (CJM-IU), qui est d'assurer la « protection et le bien-être des enfants et des jeunes qui sont victimes de négligence, de maltraitance physique, psychologique ou sexuelle ou qui

présentent des troubles graves de comportement » (CJM-IU, 2014, p.10). Ainsi, autant de par le rôle des intervenants que de par la clientèle fréquentant le Centre jeunesse, il est logique que ces thématiques soient les plus abordées par ces derniers dans leur pratique. En effet, les troubles intériorisés et extériorisés sont de 3 à 10 fois plus élevés chez les adolescents suivis en Centre jeunesse (Dionne, Camiré, Moisan, Hénault, Girard et Rousseau, 2008) et près de 37 % des usagers du CJM-IU présentent des troubles mentaux (Thomassin, 2007), près de 23,2 % d'entre eux ont subi des abus physiques, et nombre d'entre eux ont subi des mauvais traitements psychologiques (14,5 %) ou de la négligence (22,8 %) (Association des Centres jeunesse du Québec, 2015). La population visée par le Centre jeunesse étant aux prises avec des problématiques importantes et complexes, il est cohérent que les intervenants manifestent de forts besoins d'informations à ce sujet. Toutefois, vu la volonté des CJM-IU d'intégrer une vision écosystémique (Masse, 2010), il est étonnant de constater que nous ne trouvons pas de besoins au niveau d'autres membres de la famille ou d'autres milieux fréquentés par les enfants. Il est impossible à ce stade de déterminer si ces résultats sont dus à une bonne maîtrise de la part des intervenants de ces environnements ou s'ils ne sont tout simplement pas pris en compte par ceux-ci.

Une autre constatation à propos des « systèmes » est la forte demande des intervenants dans le domaine culturel et social (Q26, Q29). Ces résultats pourraient sembler surprenants étant donné que ces aspects ne font pas, à première vue, partie de la mission des Centres jeunesse. Néanmoins, une analyse plus approfondie permet de constater qu'une fois de plus ce sont des thèmes auxquels les intervenants sont fortement confrontés. Ainsi, près de 30 % des usagers du CJM-IU sont d'origine immigrante et cette proportion continue d'augmenter (Bureau du directeur général adjoint, 2012; Ramdé, 2007). L'intervention en contexte interculturel est devenue une pratique quotidienne pour de nombreux intervenants, et il n'est donc pas surprenant de trouver ce thème dans les éléments les plus nommés. De même, parmi les problématiques sociales explorées (annexe 2, Q29 : itinérance, guerre, pauvreté, immigration, racisme, conflit de génération, etc.), certaines sont en réalité très présentes au CJM-IU. Par exemple, la pauvreté est une caractéristique qui est particulièrement associée aux problématiques visées par le CJM-IU telles que la négligence ou les abus physiques (Eckenrode, Smith, McCarthy et Dineen, 2014; Mayer, 2007). Ainsi, même sans statistiques précises, il est cohérent de postuler que les problématiques sociales sont une partie intégrante des difficultés auxquelles sont confrontés les intervenants. Ainsi, même si les éléments soulevés dans le domaine culturel et social (Q26, Q29) ne sont pas les cibles d'intervention principales, leur présence dans les besoins grandement rapportés par les intervenants peut s'expliquer par leur forte présence chez les enfants recevant des services de protection. Pourtant, il est à noter que sur le plan culturel et social, la problématique des gangs de rue n'a pas été fortement

rapportée par les intervenants. Il est difficile de déterminer clairement la proportion de jeunes appartenant à des gangs. L'une des raisons est que le terme de « gangs » est encore mal circonscrit (Guay et Fredette, 2010; Jones, Roper, Stys et Wilson, 2004). Il est donc possible que ce soit une problématique peu rencontrée par nos répondants, en particulier ceux travaillant dans la Direction des services milieu à l'enfance (Hamel, Fredette, Blais, Hébert, Savoie et Berto, 1999). Une autre possibilité serait que les intervenants maîtrisent bien ce sujet ou qu'ils estiment que cette problématique n'est pas un élément central de leur intervention puisque de nombreux services identiques sont offerts aux jeunes délinquants membres de gangs et à ceux non membres de gangs (Fredette et Laporte, 2005; Hamel, 2007).

Pour les « opérations », nous pouvons constater que, parmi toutes les actions de l'intervenant, seule l'animation a été nommée. Cela pourrait être expliqué par le fait que les répondants travaillent exclusivement à l'application des mesures. Par définition, ils se concentrent plus sur l'opération animation et sur les outils qui permettent celle-ci (p. ex. programme). En somme, les résultats obtenus semblent indiquer que les besoins exprimés par les intervenants sont limités à des thèmes en lien direct avec leurs mandats ou les problématiques rencontrées.

Besoins les moins importants. Concernant les besoins les moins rapportés par les intervenants (figure 4), il est possible d'arriver à deux constatations. Premièrement, sur le plan des « systèmes », les intervenants semblent manifester moins de besoins liés aux services professionnels dispensés aux usagers dans le domaine de la santé, des services sociaux et des services judiciaires (Q18, Q22, Q19, Q20). Nous avons postulé auparavant que les besoins des intervenants se déterminaient par leur mandat et les problématiques rencontrées. Le domaine des services professionnels représentant plus les services reçus que les problématiques rencontrées, il est cohérent qu'il soit peu nommé par les intervenants. Une autre possibilité est que les intervenants possèdent plus d'informations sur ces services parce qu'ils font partie intégrante de ceux-ci et qu'ils manifestent donc moins de besoins à leur sujet.

Deuxièmement, sur le plan des « opérations », les intervenants semblent manifester particulièrement peu de besoins sur toutes les actions de l'intervenant à l'exception de l'animation (Q01, Q04, Q02). Certes, comme précisé auparavant, les intervenants en application des mesures, de par leur mandat, sont naturellement plus portés à se concentrer sur l'animation. Toutefois, ceux-ci accomplissent régulièrement des actes professionnels comme des collectes de données, la rédaction des plans d'intervention, la communication ou la tenue de dossiers. Plusieurs hypothèses mériteraient d'être étudiées, notamment pour déterminer si ces étapes d'intervention nécessitent simplement moins d'informations que l'animation ou si ces informations sont plus disponibles ou

déjà maîtrisées. L'analyse des besoins les moins exprimés par les intervenants semble appuyer l'hypothèse posée précédemment : les besoins exprimés par les intervenants sont en lien direct avec leurs mandats ou les problématiques rencontrées. Les autres aspects tels que les services ou les autres actes professionnels semblent être associés à des besoins significativement moins élevés.

Il est à noter que ces sept besoins les moins élevés, bien que significativement jugés moins importants que ceux de la première catégorie, ont une moyenne de 3,49 sur une échelle de 1 à 7 allant de « aucun besoin » à « très fort besoin ». Les intervenants rapportent donc des besoins d'informations sur ces sujets, mais relativement moins fortement que les autres sujets mentionnés plus haut. Du TC sur ces sujets pourrait donc être utile, mais cela n'est pas prioritaire.

Hypothèses et interrogations. En somme, l'analyse des besoins les plus importants nous permet de conclure que les besoins d'informations manifestés par les intervenants semblent être en lien direct avec leurs mandats, leurs pratiques et les problématiques rencontrées sur le terrain (problématiques visées ou comorbidité). Cette constatation conduit toutefois à un certain nombre de questions. Premièrement, on peut s'interroger sur la raison pour laquelle les intervenants manifestent des besoins sur des problématiques qu'ils rencontrent fréquemment et qu'ils sont sensés maîtriser. En effet, ne serait-il pas plus cohérent que leurs besoins les plus importants portent justement sur des problématiques inhabituelles sur lesquelles les intervenants auraient moins de connaissances?

Plusieurs éléments peuvent expliquer ces résultats. Notre première hypothèse est que par nature les situations inhabituelles ne sont vécues que par un nombre limité d'intervenants. Ainsi, même si ces répondants manifestent des besoins très élevés sur ces situations, cela n'aura pas un impact majeur sur la moyenne du groupe et donc ne ressortira pas dans les résultats de cette étude. Une autre possibilité est que le fait d'être exposé régulièrement à une problématique ne permet pas de diminuer les besoins d'informations sur celle-ci ou même les augmenterait. Une explication pourrait être liée au fait qu'être confronté à une problématique augmente les connaissances métacognitives au sujet de celle-ci (Huet, Larivée, et Bouffard, 2007; Saint-Pierre, 1994). Cela permettrait ainsi à l'intervenant de mieux identifier les lacunes dans ces connaissances et augmenterait donc ses besoins d'informations. Il est également possible de s'interroger sur l'efficacité des stratégies de transfert mises en place jusqu'à présent pour répondre aux besoins identifiés. En effet, les besoins les plus importants ont déjà fait l'objet de nombreux efforts de TC. On peut ainsi citer la mise en place de conférences, de formations et la rédaction de guides de pratiques. Il est donc important de se demander pourquoi, malgré ces efforts, ces besoins restent

aussi présents (moyenne de 5,1 sur 7). À ce stade, il n'est pas possible de répondre pleinement à cette question. Toutefois, nous pouvons poser plusieurs hypothèses.

Une première hypothèse est que même si les méthodes de TC du CJM-IU ont bien été efficaces pour transmettre des connaissances, cela ne modifie pas le sentiment de maîtrise d'un sujet. Comme noté auparavant, il est possible que posséder plus de connaissances sur un sujet permette d'être plus conscient des lacunes présentes dans ces connaissances. Dans cette vision, les expériences de TC sont ainsi non seulement des sources d'informations, mais également des expériences métacognitives qui mettent en lumière les lacunes cognitives (Huet, Larivée et Bouffard, 2007; Saint-Pierre, 1994). Bien que répondant aux besoins objectifs d'informations des intervenants, les techniques de TC ne répondraient ainsi pas aux besoins subjectifs. Des recherches supplémentaires sur les fonctions métacognitives des intervenants et leurs liens avec les besoins exprimés seraient nécessaires pour étayer cette hypothèse.

Une deuxième possibilité est que les méthodes linéaires écrites de TC (guides de pratiques, articles, sites Internet, etc.) répondent à un besoin spécifique auquel les autres stratégies de TC ne répondent pas. Le Centre jeunesse a effectivement mis beaucoup d'efforts sur des méthodes interactives de transfert telles que les formations ou la participation des intervenants à la recherche. Pourtant, il est possible que ces interventions ponctuelles ne remplacent pas l'usage d'un support écrit auquel se référer en cas de besoin.

Ces réflexions mettent en lumière un aspect capital de la recherche sur les besoins en TC. En effet, ce terme n'est pas utilisé avec suffisamment de précision (Lapointe, 1983), et nous ne savons donc pas pour l'instant exactement à quels types de besoins répondent les différentes stratégies de TC. De même, nous ne savons pas si chaque technique répond aux mêmes besoins de la même façon. Il est fort probable que ce ne soit pas le cas, mais cela ne peut être déterminé sans la mise en place d'études complémentaires.

Besoins théoriques non nommés. Nous souhaitons aborder une dernière catégorie de besoins qui se dégage de nos résultats : celle des besoins d'informations prévus théoriquement, mais qui n'ont pas émergé dans le volet qualitatif de la recherche. Comme précisé auparavant, l'analyse qualitative a été menée à partir de deux modèles théoriques principaux : le modèle des « opérations professionnelles » (Gendreau, 2001) et le modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Cependant, plusieurs catégories prédéterminées n'ont pas été retenues dans l'arbre thématique, car elles ne se trouvaient pas dans les réponses des intervenants. Par exemple, aucun répondant n'a parlé des opérations professionnelles « utilisation » ou « organisation », ni des domaines d'intervention « chronosystème » ou « mésosystème ». On peut se demander si ces

différences avec les modèles théoriques sont liées à la méthode de recherche, notamment la structure même du questionnaire ou son administration (p. ex. insuffisance de temps ou d'espace pour aborder des sujets tels que les liens entre les systèmes), si ce sont des aspects déjà bien connus par les intervenants ou si, au contraire, ce sont des aspects particulièrement peu pris en considération par les intervenants dans leur pratique. Ces réflexions concernent certes plus des aspects théoriques et dépassent le cadre de ce mémoire. Toutefois, elles suggèrent des pistes à explorer à l'avenir afin de s'assurer notamment que ces besoins d'informations ne sont effectivement pas ressentis par les intervenants et que ces résultats (ou cette absence de résultats) ne sont pas plutôt attribuables à une limite méthodologique.

Facteurs influençant les besoins exprimés

Cette recherche s'intéresse aussi aux facteurs influençant les besoins d'informations exprimés par les intervenants. Deux facteurs ont été analysés pour déterminer leur impact sur les besoins les plus importants en TC : la direction et l'expérience. Selon nos résultats, la direction où travaille le répondant n'a pas d'impact significatif sur ses besoins de TC. Cela peut être expliqué par le fait que la direction se distingue principalement par l'âge des enfants suivis et que le changement d'âge n'a pas un impact majeur sur le mandat, sur les interventions menées (« opérations »), ni sur les catégories générales de problématiques rencontrées (« systèmes »).

Au contraire, l'expérience des répondants a un impact significatif sur leurs besoins d'informations. Ceci suggère que les intervenants présentant plus de 10 ans d'expérience pourraient bénéficier de campagnes de TC différentes de celles proposées aux autres intervenants. De façon plus économique, il serait possible de créer les mêmes campagnes de TC pour tous, mais en mettant plus en valeur certains éléments auprès de groupes d'intervenants précis (p. ex. mettre l'accent sur les informations concernant les cultures auprès des intervenants ayant moins de 10 ans d'expérience).

Les facteurs pouvant expliquer ces résultats sont encore mal connus puisque peu de recherches ont été effectuées sur l'impact des caractéristiques personnelles sur les besoins. De même, les caractéristiques spécifiques des intervenants d'expérience sont encore peu connues ainsi que ce qui les distingue des intervenants moins expérimentés. Toutefois, plusieurs hypothèses peuvent être posées.

Premièrement, il est possible que la situation des intervenants plus expérimentés soit différente. Ainsi leur rôle dans l'équipe (formel ou informel), les dossiers qui leur sont attribués ou les rôles qu'ils jouent dans ces dossiers pourraient être différents de ceux des autres intervenants.

Cela impliquerait que les défis relevés soient différents et que les besoins seraient modifiés en conséquence.

Deuxièmement, il est également possible que la différence soit principalement liée aux connaissances des intervenants. En effet, l'expérience professionnelle peut être définie comme une accumulation de connaissances élaborées au travers des situations vécues, permettant notamment l'intériorisation des connaissances théoriques par leur application (Grasser et Rosé, 2000, cité dans Rodriguez Lopez, 2014). Or, si les connaissances sont différentes, les besoins en connaissances doivent logiquement différer. Il est en outre possible de se baser plus spécifiquement sur le modèle de l'expertise. Dans cette vision, l'expertise se définit comme des performances exceptionnelles qui sont spécifiques à un domaine, stables et liées à l'expérience et à la pratique (Herbig et Glöckner, 2009). L'intérêt de cette théorie est que le passage du statut de novice à celui d'expert ne correspond pas simplement à une augmentation quantitative des connaissances, mais implique de plus des changements qualitatifs dans le fonctionnement cognitif (Kirschenbaum, 1992). L'un de ces changements est la façon de collecter les informations dans une situation (Kirschenbaum, 1992). Si les informations analysées dans une situation donnée par les intervenants experts (ayant plus d'expérience) sont différentes, les connaissances dont ils ont besoin peuvent aussi être différentes.

Une troisième possibilité est que les intervenants d'expérience ont développé des stratégies différentes pour répondre à leurs besoins de connaissances. Par exemple, il est possible qu'ils utilisent plus de moyens interactifs interpersonnels, puisque leur réseau de contacts est plus étendu, et que leur expérience ait déjà permis de nombreuses transmissions d'informations par les pairs (Rodriguez Lopez, 2014).

Enfin, une dernière possibilité est que les intervenants d'expérience possèdent d'autres caractéristiques personnelles qui diffèrent des intervenants moins expérimentés. Ce point ne pourra malheureusement être éclairci que par des recherches s'intéressant spécifiquement à ces différences.

De façon plus générale, ces résultats indiquent qu'il existe des facteurs influençant les besoins d'informations exprimés par les intervenants et que ceux-ci ne représentent pas un groupe homogène. Cela a des impacts importants pour les producteurs de connaissances, puisque cela implique qu'il est impossible de faire une campagne de TC linéaire qui touche la totalité des intervenants. En effet, si l'on souhaite utiliser les résultats de cette recherche, il est nécessaire de déterminer, pour chaque sous-groupe manifestant des besoins différents, les contenus qui doivent leur être transférés. De nombreuses recherches doivent encore être effectuées pour déterminer les facteurs permettant de définir ces sous-groupes. Il est toutefois possible, dès aujourd'hui, de tenir compte de l'expérience.

Au-delà des besoins exprimés

Cette recherche est centrée sur les besoins d'informations exprimés. Mais, il serait erroné à ce stade de considérer cet élément comme suffisant pour assurer l'efficacité d'un TC, car, comme précisé dans le contexte théorique, le TC est influencé par un grand nombre de déterminants. Nous aborderons ici deux aspects particulièrement importants dans le cadre du TC linéaire écrit : les autres types de besoins et les autres attributs des connaissances.

Autres types de besoins. Cette recherche porte sur un seul type de besoins, les besoins exprimés, bien qu'il existe de nombreux types de besoins qu'il est pertinent de ne pas négliger. Par exemple, le *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation*, publié par l'Institut national de santé publique du Québec (Labesse et Farley, 2008), distingue cinq types de besoins différents. Premièrement, les besoins normatifs, qui sont définis par des experts appartenant à des associations professionnelles reconnues ou à des milieux de recherche. Ils découlent du développement perpétuel de la science et de la technologie et reposent sur la nécessité de mettre à jour les compétences selon les avancées réalisées dans le domaine de la recherche. Deuxièmement, les besoins institutionnels. Ceux-ci sont intrinsèquement liés à la vocation de l'établissement responsable de l'activité éducative. Il s'agit des compétences que l'organisation juge essentielles pour ses divers groupes de professionnels en vue de remplir sa mission. Troisièmement, les besoins comparatifs, qui représentent les écarts observés dans un groupe ou entre des individus que l'on compare entre eux (p. ex. deux équipes de travail). Quatrièmement, les besoins démontrés, qui émanent de l'écart mesuré entre les compétences d'un professionnel et celles recommandées par les spécialistes. Le cinquième et dernier type est celui des besoins ressentis, qui fait l'objet de cette recherche. Ici, l'individu détermine lui-même ses besoins selon son expérience et l'exercice de son travail. Les besoins ressentis sont issus du cadre de référence de l'individu et sont donc, par essence, subjectifs. Comme précisé dans le contexte théorique, cette recherche s'intéresse à un sous-type de besoins ressentis : « les besoins ressentis qui sont exprimés par les intervenants », ceux-ci étant les seuls accessibles à l'observation. Pour cette raison le terme « besoin exprimé » est utilisé.

Le fait d'étudier les besoins exprimés présente des avantages. Cela permet de sonder les besoins de façon directe. Or, Labesse et Farley écrivent : « Dans bien des cas, demander aux professionnels s'ils ont des besoins [...] et quelle en est la nature est tout aussi révélateur que de leur faire passer une batterie de tests. Après tout, les professionnels sont les principaux témoins de leurs besoins de formation » (2008, p.27). De plus, comme précisé dans le contexte théorique, ces besoins nous semblent particulièrement intéressants pour des méthodes de TC linéaires qui reposent

fortement sur la motivation individuelle des utilisateurs (Contandriopoulos, Lemire, Denis et Tremblay, 2010; Proulx, 2011).

Cependant, les besoins exprimés à eux seuls ne constituent pas une source complète. Ainsi, il demeure possible que les professionnels aient des besoins de formation dont ils ne sont pas conscients : les professionnels n'ont pas forcément une vue d'ensemble du milieu dans lequel ils travaillent et des transformations qui s'opèrent au sein et autour de celui-ci, de sorte qu'ils ne ressentent pas nécessairement le besoin de se former davantage et de se mettre à jour. Ainsi, bien que l'étude des besoins exprimés nous semble être une étape fondamentale de l'évaluation des besoins en TC, des évaluations conjointes des autres types de besoins doivent être effectuées (Honorat et Levasseur, 2001; Labesse et Farley, 2008).

Autres facteurs à prendre en compte. Si une meilleure connaissance des besoins est certainement nécessaire pour effectuer un TC efficace, cela n'implique en aucun cas qu'elle soit suffisante. En effet, comme précisé dans le contexte théorique, l'adéquation entre les besoins et les connaissances n'est qu'un déterminant parmi plusieurs, et il ne garantit pas à lui seul la réussite du TC. Par exemple, dans le modèle de Chagnon, Gervais et Labelle (2012), celle-ci ne représente qu'une caractéristique du déterminant « attributs des connaissances ». Toutefois, il est également nécessaire que les connaissances soient accessibles rapidement, qu'elles respectent les standards de validité scientifique, que les délais de production soient adéquats et surtout que leur format soit adapté (Chagnon et Gervais, 2011; Chagnon, Gervais et Labelle, 2012; Gervais et Chagnon, 2010; Gervais, Chagnon et Paccioni, 2011). Gervais, Chagnon et Paccioni (2011) rappellent que les données doivent être présentées de façon vulgarisée en évitant le jargon scientifique. De même, selon ces auteurs, il est capital que les données soient présentées sous forme de synthèses incluant des recommandations brèves, claires et explicites. Il est à noter que la notion de brièveté peut être variable. En effet, il est probable que la longueur optimale soit influencée par le degré de vulgarisation. Par exemple, le Centre jeunesse de Québec a créé une collection de « fiches express en santé mentale » qui, bien que faisant près de 12 pages (Duchemin, Drouin et Dionne, 2008), ont reçu des réponses très positives en raison de leur caractère clair, direct et vulgarisé (Nadeau, 2008; Vaillancourt, 2011). De plus, le déterminant « attribut des connaissances » n'est qu'un des sept déterminants du TC identifiés par Chagnon, Gervais et Labelle (2012). Ainsi, il est également capital de tenir compte des éléments suivants : le contexte social et politique, la mobilisation des partenaires, leur capacité, la mobilisation des équipes de recherche, la capacité des chercheurs et la relation chercheurs-partenaires. Enfin, rappelons que ce mémoire s'est limité principalement aux

mécanismes de transfert linéaire écrit. Ceux-ci doivent être envisagés dans une gamme de stratégies de transfert et en particulier comme complémentaires des stratégies interactives.

Forces et limites

Cette recherche possède plusieurs forces. D'abord, elle se base sur un devis mixte, or celui-ci est privilégié en évaluation des besoins en raison de la complémentarité des données qualitatives et quantitatives (Labesse et Farley, 2008). Ces deux types de données ont d'ailleurs non seulement été intégrés dans la méthode, mais aussi dans les résultats comme le suggèrent Pluye, Nadeau, Gagnon, Grad et Johnson-Lafleur (2012). Sur le plan qualitatif, deux sources de données différentes ont été utilisées (questionnaire et base de données de la bibliothèque). La triangulation des sources permet d'avoir une vision plus large des propos des intervenants (Berger, Crescentini, Galeandro et Mainardi Crohas, 2010) et constitue donc une force de notre recherche. Enfin, deux forces nous semblent particulièrement importantes dans un cadre de TC. Premièrement, cette recherche a été faite en collaboration avec le milieu partenaire afin de répondre au mieux à ses préoccupations et de faire en sorte que les résultats puissent directement être utilisés dans la pratique (Chagnon et Gervais, 2011). Deuxièmement, la parole a été donnée aux intervenants de façon directe pour discuter des contenus de leurs besoins, ce qui, à notre connaissance, n'avait pas été fait jusqu'alors. Cette recherche donne donc un premier ensemble d'informations qui pourra servir de base autant pour la pratique du TC auprès de cette population que pour la poursuite des recherches sur le TC.

Relativement aux limites, cette recherche se base sur un groupe restreint d'intervenants, ce qui réduit la portée des résultats et des interprétations. De plus, un aspect trompeur de la sélection ne peut être complètement exclu : les participants pourraient avoir été motivés par leur intérêt pour la méthode de passation (électronique) du questionnaire ou par le sujet même de la recherche (Shaughnessy, Zechmeister et Zechmeister, 2012). Dans le volet qualitatif, le nombre élevé d'énoncés dans la base de données de la bibliothèque permet, à cause des nombreuses répétitions, de penser que nous avons atteint saturation; toutefois, cette garantie ne peut être fournie pour le questionnaire. Dans le volet quantitatif, la limite la plus importante est la taille de l'échantillon en lien avec le taux de réponses relativement faible. Un échantillon plus large aurait permis l'utilisation de méthodes statistiques plus puissantes. Il aurait autorisé la prise en compte d'un nombre plus élevé de caractéristiques personnelles et l'application de méthodes de regroupement plus solides. Enfin, il aurait permis d'utiliser des analyses factorielles pour confirmer la structure hiérarchique obtenue lors de la phase qualitative.

Finalement, une dernière limite réside dans le niveau d'abstraction choisi pour les catégories de besoins. Un niveau plus précis permettrait effectivement de mieux identifier les besoins des

intervenants et donc de mieux y répondre. Par exemple, même s'il est intéressant de savoir que les intervenants expriment un besoin d'informations sur les atteintes affectives et la psychopathologie, il serait plus utile de savoir quelles psychopathologies et quelles atteintes affectives sont prioritaires. Ce niveau a été choisi pour limiter le nombre d'éléments dans le questionnaire.

Implications pour la pratique

Dans ce mémoire, nous souhaitons que les outils de TC linéaires écrits répondent mieux aux besoins d'informations des intervenants, ce qui pourrait permettre éventuellement une amélioration concrète de l'efficacité du TC et qui pourrait augmenter l'utilisation de connaissances pertinentes par les intervenants psychosociaux. Or, pour atteindre cet objectif, il nous semble utile de proposer des pistes concrètes aux institutions chargées de la mise en place de stratégies linéaires écrites de TC telles que la bibliothèque du CJM-IU, le CLIPP, UNIPSED ou tout autre producteur de documents écrits pertinents.

Les résultats de notre recherche suggèrent de concentrer actuellement les efforts auprès des intervenants sur les besoins d'informations qui concernent directement leur mandat, leur pratique ou les problématiques qu'ils rencontrent. Ainsi, pour le CJM-IU, cela implique de centrer les efforts sur le TC visant : les caractéristiques personnelles des usagers, en particulier les aspects pathologiques ou affectifs; les caractéristiques des parents et les relations avec leurs enfants; ainsi que l'intervention interculturelle et les problématiques sociales. De même, le TC devrait principalement porter sur l'intervention et les outils facilitant celle-ci. Ces campagnes de TC peuvent être accompagnées par des campagnes répondant à d'autres besoins, tels que des besoins institutionnels ou des besoins normatifs.

Pour répondre aux besoins des intervenants, il est nécessaire de prendre en considération leurs caractéristiques personnelles. À l'heure actuelle, seule l'expérience a été étudiée. Cela nous amène toutefois à constater que les besoins sont significativement différents selon que l'intervenant a moins ou plus de 10 ans d'expérience. Il serait idéalement nécessaire de mieux analyser les différences pour en tenir compte dans les stratégies de transfert. Enfin, notons qu'au CJM-IU une campagne unifiée de TC peut être effectuée à la Direction des services milieu à l'enfance et à la Direction des services milieu à l'adolescence et ressources pour les intervenants en application des mesures.

Nous suggérons également de vérifier si les outils de TC linéaires écrits par le CJM-IU correspondent aux besoins observés dans cette recherche. Ainsi, pour illustration, le bulletin *Mémento*, publié par le Centre de recherche sur les jeunes en difficulté du CJM-IU, a traité pour près de la moitié de ses numéros de problématiques ne touchant pas à ces besoins prioritaires (p. ex.

rêves socioprofessionnels des usagers, psychotropes, liens entre recherche et pratique). Sans juger de la pertinence de ces sujets ou des motifs derrière ces choix, le décalage entre ces sujets et les besoins d'informations rapportés par les intervenants peut expliquer une faible utilisation du bulletin et inspirer les sujets des prochaines productions.

Implication pour la recherche

Cette recherche propose une première évaluation des besoins exprimés par les intervenants, mais d'autres études restent nécessaires. Ainsi, d'autres études quantitatives devraient être effectuées pour observer si des résultats similaires sont obtenus avec de plus grands échantillons et dans d'autres milieux. De même, nous suggérons de faire un regroupement qualitatif en utilisant la méthode du *concept mapping* (Dagenais, Ridde, Laurendeau et Souffez, 2009) avec un groupe d'intervenants. Cela permettrait de vérifier si les catégories obtenues dans cette étude sont bien celles utilisées par les intervenants.

Des recherches devraient être poursuivies pour améliorer l'instrument développé pour la rédaction de ce mémoire. Une évaluation répétée sur une base continue des besoins exprimés donnerait des indications précieuses aux producteurs de connaissances. Et cet outil pourrait être amélioré en permettant aux intervenants de donner des réponses plus fines à propos des besoins fortement représentés et en développant une évaluation complémentaire des autres types de besoins. Cet instrument devrait en outre être étendu aux autres intervenants du CJM-IU ou à d'autres milieux, même si cela peut exiger des adaptations importantes de celui-ci.

Enfin, ce mémoire a mis de l'avant que des caractéristiques personnelles ont un impact sur les besoins et qu'il est donc important d'exploiter ces caractéristiques dans une stratégie de TC. Il reste à faire une analyse plus poussée et à déterminer si d'autres caractéristiques, telles que l'âge ou la formation, ont un impact également. De même, les mécanismes expliquant l'impact de l'expérience mériteraient d'être mieux étudiés.

Conclusion

En somme, les besoins d'informations exprimés par les intervenants ne sont pas d'égale importance. Les plus élevés concernent directement leur mandat, leur pratique ou les problématiques rencontrées. Pour le CJM-IU, cela implique de centrer les efforts sur le TC touchant : les caractéristiques personnelles des enfants, en particulier les aspects pathologiques ou affectifs; les caractéristiques des parents et les relations avec leurs enfants ; ainsi que l'intervention interculturelle et les problématiques sociales. De même, les intervenants interrogés manifestent des besoins centrés principalement sur l'intervention et les outils facilitant celle-ci. Tenir compte de ces

besoins exprimés et des autres besoins présents au sein de l'institution permettrait de guider la mise en place de TC linéaires qui seraient plus pertinents pour les intervenants. Cependant, de nombreux autres facteurs doivent aussi être pris en considération (caractéristiques des connaissances, autres méthodes de TC, etc.) et l'évaluation des besoins exprimés ne constitue donc pas en soi la garantie d'un TC réussi. Il est notamment nécessaire de prendre en compte que les besoins varient en fonction des caractéristiques personnelles des intervenants. D'autres études devront donc être menées pour déterminer quelles sont les caractéristiques qui influencent ces besoins et quels sont les mécanismes de cette relation. De façon générale, il reste encore beaucoup de travail pour bien connaître et bien évaluer les besoins en TC. Cette étude constitue une contribution intéressante, mais devra nécessairement être complétée par de nombreuses autres recherches.

Références

- Association des Centres jeunesse du Québec (2015). *La voix des enfants : bilan des directeurs de la protection de la jeunesse*. Montréal, QC : Association des Centres jeunesse du Québec. Repéré à <http://www.centrejeunessedequébec.qc.ca/publications/Bilan%20DPJ/Bilan%20DPJ%202014-2015.pdf>
- Awad, N. (2015). *Knowledge transfer intervention theory: a model grounded in the strategies used by intermediate agents in the context of education* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/11595>
- Axford, N., Berry, V., Little, M. et Morpeth, L. (2006). Developing a common language in children's services through research-based inter-disciplinary training. *Social Work Education: the international journal*, 25(2), 161-176. doi: 10.1080/02615470500487648
- Barwick, M. (2008). Knowledge Translation Planning Template. Repéré à <http://www.melaniebarwick.com/training.php>
- Beauchamp, S., Drapeau, M., Dionne, C., Duplantie, J. P., Dagenais, P. et Moutquin, J. M. (2015). *Cadre d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux*. Québec, QC : Insitut national d'excellence en santé et services sociaux. Repéré à <https://www.inesss.qc.ca/en/publications/publications/publication/cadre-delaboration-des-guides-de-pratique-dans-le-secteur-des-services-sociaux.html>
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C. et Mainardi Crohas, G. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation : exemples de recherches dans l'école obligatoire. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Genève, Suisse : Université de Genève. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/La%20triangulation.pdf>
- Bernard, L. et Farley, C. (2006). *Analyse des résultats de l'enquête sur les besoins de formation concernant l'investigation des éclosions*. Québec, QC : Institut national de santé publique du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/511-AnalyseEnqueteEclosion_Rapport.pdf
- Berthelette, D., Bilodeau, H., Chagnon, F., Desnoyers, L., Lafond, J., Lévesque, G., ... Saint Charles, J. (2008). *Rapport du groupe de travail sur les retombées de la recherche en santé*. Montréal, QC : Institut Santé et société Université du Québec à Montréal.
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique: au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477. doi: 10.7202/706373ar
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bureau du directeur général adjoint (2012). *Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire, un établissement de services psychosociaux et de réadaptation en contexte de protection*. Montréal, QC : Bureau du directeur général adjoint. Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.

- Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (s.d.) Modèle logique du CLIPP. Repéré à http://www.clipp.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=292&Itemid=103&lang=fr
- Caouette, M., et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative: une compétence du psychoéducateur / Utilization: A competence of the psychoeducator, *Revue de psychoéducation*, 42(2), 281-297
- Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (2014). *S'investir pour le futur : rapport annuel de gestion 2013-2014*. Montréal, QC : Bureau des communications et des relations avec la communauté. Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Repéré à http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/cjm/rapport_annuel_2014.pdf
- Chaire d'étude CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté (2012). *Résultats du sondage sur l'utilisation des connaissances : Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire*. Montréal, QC : Chaire d'étude CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.
- Chagnon, F., Gervais, M.-J. et Labelle, P. (2012). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale : Partie III étude de validation*. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Repéré à https://chairecjmui.uqam.ca/upload/files/Rapport_Chagnon_Gervais_Labelle_version_finale.pdf
- Chagnon, F., et Gervais, M.-J. (2011). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale : partie II étude de validation*. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Repéré à https://chairecjmui.uqam.ca/upload/files/Rapport_Phase_II_Chagnon_Gervais_2011.pdf
- Contandriopoulos, D., Lemire, M., Denis, J. L. et Tremblay, É. (2010). Knowledge exchange processes in organizations and policy arenas: a narrative systematic review of the literature. *Milbank Quarterly*, 88(4), 444-483. doi : 10.1111/j.1468-0009.2010.00608.x
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2014) *Développer une culture de transfert et de collaboration en éducation*. Synthèse des discussions du 2^{ème} symposium sur le transfert des connaissances en éducation. Repéré à http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/Finale_synthese_discussion.pdf
- Dagenais, C. (2012) Émergence de la première « équipe de recherche en partenariat sur le transfert des connaissances dans le domaine social ». Dans Dagenais, C. et Robert, É. (dir.) *Le transfert des connaissances dans le domaine social* (p. 13-33). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Dagenais, C. et Ridd, V. (2012). *Approche et pratique en évaluation de programme*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

- Dagenais, C. et Janosz, M. (2008). *Étude des besoins des chercheurs de l'Université de Montréal en matière de transfert de connaissances issues de la recherche*. Rapport présenté au regroupement Valorisation de l'innovation et du capital intellectuel, Université de Montréal. Repéré à https://www.recherche.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/Valorisation_de_la_recherche/rapport_final_vinci.pdf
- Dagenais, C. et Robert, E. (2012). *Le transfert des connaissances dans le domaine social*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal
- Dagenais, C., Ridde, V., Laurendeau, M.-C. et Souffez, K. (2009). La méthode de cartographie conceptuelle pour identifier les priorités de recherche sur le transfert de connaissances en santé des populations : quelques enjeux méthodologiques. *The canadian journal of program evaluation* 23(1), 61-80.
- Descheneaux, J., Aubé, D. et Houlfort, N. (2014, novembre). *L'évaluation du transfert des connaissances dans les organisations du réseau de la santé et des services sociaux, que pouvons-nous apprendre?* Communication dans le cadre du colloque de la Société québécoise d'évaluation de programme, Québec. Repéré à <https://chairecjmiu.uqam.ca/communications-scientifiques.html>
- Dionne, E., Camiré, L., Moisan, S., Hénault, R., Girard, D. et Rousseau, M.-M. (2008). *Les troubles mentaux en Centre jeunesse*. Québec, QC : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire.
- Duchemin, N., Drouin, J. et Dionne, É. (2008). *Fiche expresse en santé mentale : Comportements d'opposition avec ou sans provocation* Québec, QC : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire
- Eckenrode, J., Smith, E.G., McCarthy, M.E. et Dineen, M. (2014). Income inequality and child maltreatment in the United States. *Pediatrics*, 133 (3), 454-461. doi: 10.1542/peds.2013-1707
- Faye, C., Lortie, M. et Desmarais, L. (2007). *Guide sur le transfert des connaissances à l'intention des chercheurs en santé et sécurité du travail*. Montréal, QC : Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec.
- Fournier, M. (2011). *La mobilisation des connaissances : synthèse des réflexions sur les pratiques à l'AETMIS*. Montréal, QC : Agence d'évaluation des technologies et des modes d'intervention en santé. Repéré à http://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/TransfertMobilisationConnaissances/La_mobilisation_des_connaissances.pdf
- Fonds de recherche québécois – Société et culture. Québec (2011). *Plan d'action en matière de transfert de connaissances 2011-2014*. Québec, QC : Fonds de recherche québécois – Société et culture Québec. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449030/plan+action-transfert-connaissances_2011-2014/9e2bba77-6bc0-435a-92e8-81717ed3a435
- Frappier, A., Tourigny, A. et Sévigny, A. (2011). *Étude de besoins sur des outils d'information destinés à la population âgée lors d'événements météorologiques extrêmes*. Québec, QC :

Direction de la santé environnementale et de la toxicologie de l'Institut national de santé publique du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1284_BesoinOutilsInfoPersAgeesMeteoExtreme.pdf

Fredette, C. et Laporte, C. (2005). *Gangs et délinquance : une pratique de pointe : offre de service 2005-2008*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire. Repéré à http://gangsquebec.com/wp-content/uploads/2012/06/GANGS-et-d%C3%A9linquance_Offre-de-service-2005-2008.pdf

Gervais, M.J., Chagnon, F. et Paccioni, A. (2011). Augmenter l'utilisation des données probantes par les intervenants et les gestionnaires en Centre jeunesse. *Service social* 57(1), 49-62. doi: 10.7202/1006247ar

Gervais, M-J. et Chagnon, F. (2010). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale*. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Repéré à https://chairecjmiu.uqam.ca/upload/files/Rapport_Gervais_Chagnon_2010.pdf

Gervais, M-J. et Chagnon, F. (2012) Examen des déterminants et des retombées de la production et de l'utilisation des connaissances issues de la recherche en sciences sociales, humaines, arts et lettres. Dans Dagenais, C. et Robert, É. (dir.) *Le transfert des connaissances dans le domaine social* (p. 13-33). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Gervais, M-J., Chagnon, F. et Proulx, R. (2012). Favoriser le transfert des connaissances en CRDITED : quelques pistes de réflexion. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale* 3(3), p.4-6. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3179&owa_no_fiche=13&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Édition Béliveau.

Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J. M., Caswell, W. et Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: time for a map? *The Journal of continuing education in the health professions*, 26(1), 13-24. Repéré à https://mcgill.ca/mqhrq/files/mqhrq/graham_2006_lost_in_knowledge_translation.pdf

Graham, I. D. et Tetroe, J. (2007). Some theoretical underpinnings of knowledge translation. *Academic Emergency Medicine*, 14(11), 936-941. doi: 10.1111/j.1553-2712.2007.tb02369.x

Grimshaw, J. M., Eccles, M. P., Walker, A. E. et Thomas, R. E. (2002). Changing physicians' behavior: what works and thoughts on getting more things to work. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22(4), 237-243. doi : 10.1002/chp.1340220408

Grol, R. et Grimshaw, J. (2003). From best evidence to best practice: effective implementation of change in patients' care. *The lancet*, 362(9391), 1225-1230. doi:10.1016/S0140-6736(03)14546-1

Guay, J.P. et Fredette, C. (2010). Le phénomène des gangs de rue et sa mesure, Dans Leblanc, M. et Cusson, M. (éd.) *Traité de criminologie empirique*, (4e éd., p. 167-197), Montréal, QC :

Presses de l'Université de Montréal.

- Hage, F.E. et Reynaud, C. (2014) L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage: une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36, 2-12
- Hamel, C. (2007). *Les gangs de rue : vers une compréhension du processus d'identification des membres juvéniles par des policiers, des cliniciens et des étudiants universitaires de la région de Montréal* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal). Repéré à http://www.fqjc.org/memoire_complet_claudia_hamel.pdf
- Hamel, S., Fredette, C., Blais, M.-F., Hébert, J., Savoie, G.J. et Bertot, J. (1999). Jeunesse et gangs de rue : principaux constats venant de la recension des écrits et de la recherche-terrain. *Revue Défi Jeunesse*. Repéré à http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/cmulti/defi/defi_jeunesse_9903/jeunesse.htm
- Happell, B. et Martin, T. (2005). Changing the culture of mental health nursing: The contribution of nursing clinical development units. *Issues in Mental Health Nursing*, 26(9), 921-933. doi: 10.1080/01612840500248213
- Herbig, B. et Glöckner, A. (2009). *Experts and decision making: first steps towards a unifying theory of decision making in novices, intermediates and experts*. Bonn, Germany : Max Planck Institute for Research on Collective Goods. Repéré à https://www.coll.mpg.de/pdf_dat/2009_02online.pdf
- Herie, M. et Martin, G. W. (2002). Knowledge diffusion in social work: A new approach to bridging the gap. *Social Work*, 47(1), 85-95. doi: 10.1093/sw/47.1.85
- Honorat, C. et Levasseur, G. (2001). Quels besoins enseigner, quel besoin d'enseigner ? *Pédagogie médicale*, 2 (1): 26-30. doi: 10.1051/pmed:2001010
- Huet, N., Larivée, S. et Bouffard, T. (2007). La métacognition : modèles et techniques d'évaluation. Dans Larivée, S. (dir). *L'intelligence : tome 1 : approches biocognitives, développementales et contemporaines*. (p. 317-340). Saint-Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. et Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed Methods research*, 1(2),112-133. doi: 10.1177/1558689806298224
- Jones, D., Roper, V., Stys, Y. et Wilson, C. (2004). *Les gangs de rue : examen des théories et des interventions, et leçons à tirer pour le SCC* (Rapport n° R-161) (s.l.) : Direction de la recherche du Service correctionnel du Canada. Repéré à <http://www.csc-scc.gc.ca/recherche/r161-fra.shtml>
- Kirschenbaum, S.S. (1992). Influence of Experience on Information-Gathering Strategies. *Journal of Applied Psychology*, 77(3), 343-352. doi : 10.1037/0021-9010.77.3.343
- Kramer, D. et Cole, D. (2003). Sustained, intensive engagement to promote health and safety knowledge transfer to and utilization by workplaces. *Science Communication*, 25(1), 56- 82. doi: 10.1177/1075547003252334

- Labesse, M. E. et Farley, C. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation volet formation continue*. Québec, QC : Institut national de santé publique du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/800_Cadre_de_reference.pdf
- Lafrenière, D., Menuz, V., Hurlimann, T. et Godard, B. (2013). Knowledge Dissemination Interventions : a littérature review. *SAGE Open*, 3(3). doi : 10.1177/2158244013498242
- Landry, R., Amara, N. et Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30(2), 333-349. doi:10.1016/S0048-7333(00)00081-0
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche comment s'y retrouver: revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec, QC: Ministère de l'éducation du loisir et du sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-recherche-comment-sy-retrouver-revue-systematique-des-ecrits-sur-le-transfert-des-connaiss/?tx_ttnews%5B%5Blang%5D=0&cHash=533be37f1e7f3916e97eef03b244fba
- Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251-266. doi : 10.7202/900412ar
- Lavoie, M.-C. (2009). *Analyse des besoins en matière de formation des gestionnaires immobiliers de demain : résultats d'une étude* (Mémoire de maîtrise) Université de Montréal. Repéré à <http://r-libre.telug.ca/618/1/Lavoie.pdf>
- Le Blanc, A. (2011). Le modèle psychoéducatif tel que visé par les CJM-IU. *Défi jeunesse*, 18(1), 4-20.
- LeBlanc, M., Dionne, J., Proulx, J., C. Grégoire, J. et Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, A. et Thomassin, A. (2006) *Cadre de référence sur les services de réadaptation avec hébergement pour les enfants âgés de 6 à 11 ans*, Coordination du développement des programmes et de la pratique professionnelle Direction des services professionnels et des affaires universitaires. Montréal, Québec : Centre jeunesse de Montréal- Institut universitaire.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lemire, N., Souffez, K. et Laurendeau, M.-C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation*. Québec, QC : Institut national de santé publique du Québec. Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/institut/transfert-des-connaissances/animer-un-processus-de-transfert-des-connaissances>
- Loiselle, C. G., Semenic, S. et Cote, B. (2005). Sharing empirical knowledge to improve breastfeeding promotion and support : description of a research dissemination project. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 2(1), 25-32. doi:10.1111/j.1524-475X.2005.04059.x

- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal, QC : Chenelière.
- Martin, M.-L., Jensen, E., Coatsworth-Puspoky, R., Forchuk, C., Lysiak-Globe, T. et Beal, G. (2007). Integrating an evidenced-based research intervention in the discharge of mental health clients. *Archives of Psychiatric Nursing*, 21(2), 101-111. doi:10.1016/j.apnu.2006.11.004
- Masse, D. (2010). *Guide de soutien à la pratique en santé mentale pour les jeunes âgés de 12-18 ans*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire. Repéré à <http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/infolettre/fevrier2011/guide-soutien-sante-mentale.pdf>
- Mayer, M. (2007). La pauvreté comme facteur de risque de négligence. *Revue de Psychoéducation*, 36(2), 353-362.
- Mitton, C., Adair, C. E., McKenzie, E., Patten, S. B. et Perry, B. W. (2007). Knowledge transfer and exchange: review and synthesis of the literature. *Milbank Quarterly*, 85(4), 729-768. doi : 10.1111/j.1468-0009.2007.00506.x
- Nadeau, D. (2008). Les jeunes aux prises avec des troubles mentaux en Centre jeunesse : une nouvelle offre de service et des outils pour les intervenants. *Tandem*, 4(2), 1-2. Repéré à [www.centrejeunessedequébec.qc.ca/publications/Tandem/Tandem 2008-05.pdf](http://www.centrejeunessedequébec.qc.ca/publications/Tandem/Tandem%2008-05.pdf)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd). Paris, France: Armand colin
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual : a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows : version 12*. Crows Nest, Australia : Allen & Unwin.
- Patton, M., (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M.-P., Grad, R. et Johnson-Lafleur, J. (2012). Les méthodes mixtes. Dans Ridde, V. et Dagenais, C. (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 123-141). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal
- Proulx, R. (2011). Le transfert des connaissances et les guides de pratique comme leviers d'amélioration des services. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale*, 2(2), 8-12. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3179&owa_no_fiche=78&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin
- Prior, M., Guerin, M. et Grimmer-Somers, K. (2008). The effectiveness of clinical guideline implementation strategies—a synthesis of systematic review findings. *Journal of evaluation in clinical practice*, 14(5), 888-897. doi:10.1111/j.1365-2753.2008.01014.x
- Ramdé, J (2007). Quelques repères pour l'intervention en contexte interculturel. *Défi Jeunesse*, 14(1), 19-25. Repéré à http://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2014/09/interculturel_defi_11_07.pdf

- Reardon, R., Lavis, J. et Gibson, J. (2006). *From research to practice: A knowledge transfer planning guide*. Toronto, ON: Institute for Work and Health. Repéré à http://www.iwh.on.ca/system/files/at-work/kte_planning_guide_2006b.pdf
- Reisman A (2005). Transfer of technologies: a cross-disciplinary taxonomy. *Omega*, 33, 189-202. doi:10.1016/j.omega.2004.04.004
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, Québec : Béliveau éditeur.
- Rodriguez Lopez, L. (2014). *L'adaptation émotionnelle des infirmiers lors de la prise en soins de patients âgés en fin de vie : le rôle de l'expérience professionnelle* (Mémoire de bachelor, Haute école de santé Genève, Genève) Repéré à <http://doc.rero.ch/record/232543>
- Roy M., Guindon, J.C. et Fortier, L. (1995). *Transfert de connaissances : revue de littérature et proposition d'un modèle : études et recherches* (R - 099). Montréal, QC : Institut de recherche en santé et sécurité du travail du Québec .
- Rycroft-Malone, J., Harvey, G., Seers, K., Kitson, A., McCormack, B. et Titchen, A. (2004). An exploration of the factors that influence the implementation of evidence into practice. *Journal of clinical nursing*, 13(8), 913-924. doi :10.1111/j.1365-2702.2004.01007.x
- Saint-Pierre, L. (1994) La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545. doi : 10.7202/031740ar
- Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B. et Zechmeister, J.S. (2012). *Research Methods in Psychology* (10e éd.). (s.l.) : McGraw-Hill Education
- Schulz, R., Czaja, S. J., McKay, J. R., Ory, M. G. et Belle, S. H. (2010). Intervention Taxonomy (ITAX): Describing Essential Features of Interventions (HMC). *American Journal of Health Behavior*, 34(6), 811–821. Repéré à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2900778/>
- Souffez, K. (2012). État des connaissances sur le transfert des connaissances dans le domaine de la santé Dans Dagenais (dir.), C., Robert, É. (dir.) *Le transfert des connaissances dans le domaine social*. (p. 35-44) Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York, NY: Harper Collins.
- Thomassin, A. (2007). *Connaissance et prévalence de la problématique du suicide et de la santé mentale au CJM-IU : les faits saillants*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire.
- Transfert de connaissances pour l'amélioration de la santé et des services sociaux (2015). *À vous de jouer : outil pour le transfert de connaissances sur des pratiques de pointe et innovantes du secteur social*. Montréal, QC : Transfert de connaissances pour l'amélioration de la santé et des services sociaux. Repéré à http://trasss.ca/downloads/TRASSS_guide_final_16_02_2015.pdf

- Trocmé, N., Esposito, T., Laurendeau, C., Thomson, W. et Milne, L. (2009). La mobilisation des connaissances en protection de l'enfance. *Criminologie* 42(1), 33-59. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/crimino/2009/v42/n1/029807ar.html?vue=resume>
- Vaillancourt, A. (2011). Émilie Dionne, agente de planification, de programmation et de recherche au CJQ-IU : responsable des fiches express en santé mentale : entrevue. *Tandem*, 7(3), 6. Repéré à www.centrejeunessedequébec.qc.ca/publications/Tandem/Tandem%202011-09.pdf
- Ward, V., House, A. et Hamer, S. (2009). Developing a framework for transferring knowledge into action: a thematic analysis of the literature. *Journal of health services research & policy*, 14(3), 156-164. doi: 10.1258/jhsrp.2009.008120
- Walter I, Nutley S. et Davies H. (2003). *Developing a taxonomy of interventions used to increase the impact of research*. St Andrews, Écosse : University of St Andrews.
- Taxonomies to classify interventions (s.d.) Dans *WhatisKT* Repéré le 9 août 2015 à <https://whatiskt.wikispaces.com/Taxonomies+to+classify+interventions>
- Zarinpoush, F., Von Sychowski, S., Sperling, J., et Free, T. (2007). *Transfert et échange efficaces de connaissances : un cadre de travail à l'intention des organismes sans but lucratif*. Toronto, ON : Imagine Canada. Repéré à http://sourceosbl.ca/sites/default/files/resources/files/kte_framework-mar9-french.pdf

Questionnaire sur les besoins d'informations des intervenants.

Afin d'améliorer continuellement son travail, chaque intervenant a besoin d'avoir accès aux connaissances récentes et pertinentes pour sa pratique. Le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) a mis en place plusieurs moyens pour rendre accessible ces connaissances, tels que des formations, des conférences et des documents consultables (ex. : résumés de recherches vulgarisés).

C'est au sujet des documents consultables que nous souhaitons vous interroger aujourd'hui. Ils représentent un investissement important pour le CJM-IU. Or, un sondage mené en 2012 révèle que ces outils sont peu utilisés par les intervenants. Des questions se posent donc : pourquoi ces outils ne sont pas plus utilisés? Comment les rendre plus utiles? Une des pistes d'explication est que ces outils ne répondent peut-être pas suffisamment aux besoins d'information des intervenants.

Nous souhaitons aujourd'hui connaître vos besoins en transfert des connaissances.

Pensez aux documents de transfert des connaissances que vous pouvez consulter, comme des synthèses de recherches, des bulletins d'information, des sites Internets, des vidéos, des guides de pratiques, etc.

Quels sont tous les sujets sur lesquels vous souhaitez obtenir plus d'informations sous cette forme afin d'améliorer votre pratique?

Soyez précis et spécifique!

Ex. de réponse très générale : L'adoption.

Ex. de réponse précise et spécifique : Les difficultés d'attachement vécues par les enfants adoptés en Asie.

Il n'y a pas de limites quant au nombre de besoins à énumérer.

Annexe 2 :
Questionnaire quantitatif

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES INTERVENANTS

Titre de la recherche : Évaluation des besoins d'information d'intervenants en protection de la jeunesse.

Chercheuse responsable : Sarah Dufour, Ph. D. Professeur agrégée, Université de Montréal

Étudiant chercheur : Marc-Olivier Schüle, Étudiant à la maîtrise en psychoéducation, Université de Montréal

Bonjour,

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Veuillez prendre le temps de considérer les renseignements contenus dans le présent formulaire d'informations et de consentement avant de vous décider. Votre participation à ce projet est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y prendre part.

1) Description du projet de recherche

Ce projet s'intéresse aux besoins des intervenants en transfert des connaissances, c'est-à-dire que nous souhaitons mieux connaître quelles sont les informations qui vous seraient utiles dans votre pratique.

L'étape de la recherche à laquelle vous êtes invité-e à participer, quantitative, vise à répondre aux questions de recherche suivantes:

- Déterminer si les besoins rapportés par les intervenants se regroupent en types ou sortes de besoins.
- Pour chacune des catégories de besoins identifiées au premier objectif, mesurer son degré de force ou d'importance selon les intervenants eux-mêmes.
- Décrire l'association entre certaines caractéristiques personnelles des intervenants et les intensités mesurées.

2) Participation attendue au projet

La participation à ce projet requiert que vous répondiez au questionnaire électronique associé.

Celui-ci comporte :

- Des questions sociodémographiques (âge, sexe, etc.)
- Des questions sur vos comportements et vos attitudes à l'égard du transfert des connaissances (consultation d'articles scientifiques, valeur accordée à la recherche, etc.)
- Des questions sur le besoin que vous ressentez d'obtenir de plus amples connaissances sur un ensemble de sujets.

Le temps de passation estimé est d'environ 10 minutes.

3) Avantages de la participation au projet

Vous ne retirerez aucun avantage personnel à participer à ce projet de recherche. Cependant, votre participation aidera à mieux comprendre les besoins des intervenants et pourra éventuellement mener à la création d'outils qui vous seront utiles et pourront vous soutenir dans votre pratique.

4) Risques et inconvénients de la participation au projet

Il n'y a pas de risques liés à votre participation.

Les inconvénients à votre participation concernent le temps nécessaire pour compléter le questionnaire. Ce temps peut être pris à n'importe quel moment qui vous arrangera et peut être effectué pendant les heures de travail.

5) Confidentialité des données de la recherche

Les questionnaires sont anonymes.

De plus, tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle et ne seront utilisés que pour ce projet de recherche. Les membres de l'équipe de recherche doivent signer un formulaire d'engagement à la confidentialité, c'est-à-dire qu'ils s'engagent à ne divulguer vos réponses à personne, incluant les autres membres du personnel du Centre jeunesse de Montréal.

Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau fermé de la chercheuse responsable à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée, c'est-à-dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Vos renseignements seront détruits de manière irrécupérable 7 ans après la fin du projet de recherche.

Il est possible que nous devions permettre l'accès aux dossiers de recherche au comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire à des fins de vérification ou de gestion de la recherche. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

6) Diffusion des résultats de la recherche

Les résultats du projet seront diffusés en tant que données de groupe. Cela signifie que vous ne pourrez pas obtenir vos résultats individuels. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des résultats généraux de la recherche, veuillez indiquer une adresse courriel où nous pourrions vous le faire parvenir (au bas de cette page).

Au CJM-IU les résultats seront transmis de la façon suivante :

- Transmission du mémoire de recherche aux responsables du transfert des connaissances du CJM-IU ainsi qu'à la bibliothèque.
- Présentation lors d'une conférence midi ou autre modalité à discuter.
- Un retour aux gestionnaires par le biais d'un feuillet résumant les faits saillants.

7) Compensation financière pour la participation à la recherche

Vous ne recevrez pas de compensation financière pour votre participation à la recherche.

8) Liberté de participation à la recherche et droit de retrait

Votre participation est volontaire. Vous pouvez refuser de participer au projet sans avoir besoin de vous justifier, et sans que cela nuise à vos relations avec les autres membres du personnel du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Si, pendant que vous remplissez le formulaire électronique, vous décidez d'interrompre votre participation, il vous suffit de quitter le formulaire. Vos données ne seront alors pas sauvegardées.

9) Personnes- ressources

Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter :

- Sarah Dufour ■ ou à l'adresse courriel : ■
- Marc-Olivier Schüle au numéro de téléphone ■ ou à l'adresse courriel : ■

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire au numéro suivant : (514) 896-3496.

Aussi, pour toute plainte ou critique sur ce projet de recherche, vous pouvez vous adresser au commissaire local des plaintes et à la qualité de votre établissement au numéro de téléphone (514) 593-3600 ou à l'adresse courriel : ■

10) Consentement à la recherche

Je comprends le contenu de ce formulaire et je consens à participer à cette recherche sans contrainte ni pression. J'ai pu poser toutes mes questions et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes. J'ai eu tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Je comprends aussi qu'en cliquant sur le bouton « j'accepte » au bas de ce formulaire, je ne renonce à aucun de mes droits et ne libère ni les chercheurs ni le Centre jeunesse de leur responsabilité civile ou professionnelle.

Si vous souhaitez une copie du présent formulaire veuillez l'imprimer maintenant.

J'accepte

Adresse courriel si vous souhaitez recevoir une copie des résultats (voir point 6 : diffusion des résultats de la recherche) :

Consignes

Dans les pages suivantes, vous trouverez plusieurs sujets sur lesquels des intervenants du Centre jeunesse ont souhaité plus d'informations.

Nous vous demandons d'indiquer, pour chacun, l'intensité de votre propre besoin d'information sur une échelle de 1 (aucun besoin) à 7 (très fort besoin).

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Évaluation des besoins d'information sur les étapes de l'intervention

Collecte de données

Action de recueillir des données et de poser un jugement sur celles-ci. Cette section inclut également les moyens, méthodes et outils de collecte de données et le fait de recueillir des données sur sa propre pratique. (Exemples: génogramme, test, dépistage, évaluation, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Plan d'intervention et/ou planification

Action de prévoir l'ensemble des dispositions concrètes à prendre et des actions à mener. Cette section inclut également les moyens et méthodes utilisées à cette fin tel que le plan d'intervention. (exemples: Plan de service individualisé, Plan d'intervention, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Animation et actions

Application de méthodes ou de programmes ayant comme but d'apporter un changement à une situation. Cette section inclut également les moyens et méthodes utilisées à cette fin (exemples: programmes, outils d'animation, techniques d'intervention, techniques d'impact, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Communication (verbale et écrite) et tenue de dossiers

Action de faire circuler l'information avec les partenaires et de documenter l'intervention ou les usagers. Cette section inclut également les moyens et méthodes utilisées à cette fin (exemples: PIJ, document pour parents, guide sur la rédaction de rapports, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Savoir-être

Caractéristiques personnelles ou attitudes de l'individu ayant des répercussions sur le développement d'une relation avec l'utilisateur. Caractéristiques de la relation avec l'utilisateur. Sont également inclus dans cette catégorie des caractéristiques d'équilibre personnel de l'intervenant étant donné leur fort lien avec les relations et le savoir-être (exemples: relations thérapeute-patient, alliance, impuissance vécue chez l'intervenant, épuisement professionnel, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Évaluation des besoins d'information sur l'utilisateur

Sphère physique: développement normal

Développement et caractéristiques physiques de l'individu. Éléments ayant un impact au niveau corporel ou sur la santé physique. (exemples: génétique, alimentation, puberté, grossesses, développement du cerveau, neurones miroir, lobes frontaux, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Sphère physique: atteintes et pathologie

Processus hors norme ayant une conséquence importante au niveau physique (exemples: diabète, syndrome d'alcoolisme fœtal, syndrome du bébé secoué, syndrome frontal, dyspraxie, oncoprésie, dépendances, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Sphère cognitive: développement normal

Développement et caractéristiques cognitives de l'individu (exemples: concentration, mémoire, fonction exécutive, attitudes, connaissances, langage, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Sphère cognitive: atteintes cognitives et psychopathologie

Processus hors norme ayant une conséquence importante au niveau cognitif (exemples: déficience intellectuelle, difficulté d'apprentissage, trouble d'apprentissage, TDAH, autisme, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Sphère socio-affective: développement normal

Développement et caractéristiques socio-affectives de l'individu. Sont inclus ici 1) Tout processus qui a un impact majeur au niveau affectif de la personne. 2) Tout processus ayant un impact majeur sur le fonctionnement social de la personne. (exemples: émotions, attachement, habiletés sociales, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Sphère socio-affective: atteintes affectives et psychopathologie

Processus hors norme ayant une conséquence importante au niveau socio-affectif (exemples: trouble d'attachement, dépression, traumatisme, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Relations sociales

Relations sociales de l'individu, sans précision sur un environnement précis (exemples: affiliation sociale, amitiés, amour, relation d'emprise, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Évaluation des besoins d'informations sur la famille de l'utilisateur

Caractéristiques des parents comme adultes

Caractéristiques des parents eux-mêmes comme individus, leurs forces et leurs vulnérabilités. Sont considérés comme parents: père, mère, biologique ou adoptif, ou personne non-professionnelle ayant repris ce rôle. (exemples : parents TPL, parents homosexuels, parents toxicomanes, parents prisonniers, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Relations entre les parents ou adultes de la famille

Relations entretenues entre les différents adultes de la famille (exemples: divorce, satisfaction conjugale, violence conjugale, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Relation parent-enfant et pratique parentales

Pratiques des parents ainsi que la relation entretenue entre les parents (biologiques ou adoptifs) et leur enfant. (Exemples: relation fusionnelle, stimulation jeunes enfants, punitions corporelles, discipline, méthodes éducatives, maltraitance, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Fratrie

Ensemble des frères, sœurs, demi-frère/sœur et enfant adopté de la famille ainsi que les liens entre eux. (Exemples: adoption et fratrie, maintien des liens, rivalité fraternelle, inceste fraternel, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Évaluation des besoins d'informations sur les services professionnels reçus par l'utilisateur

(Nous nous limitons ici aux services professionnels reçus dans le cadre de la santé et des services sociaux ainsi que la justice)

Équipe de travail

Équipe soutenant l'intervenant qui donne les services de façon directe à l'utilisateur (exemples: conflit dans les équipes, réunions d'équipe, cohésion d'équipe, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Groupes de professionnels et d'intervenants

Intervenants envisagés en tant que groupe (exemples: information sur les psychoéducateurs, rôle des travailleurs sociaux, nouveaux éducateurs, mixité dans le personnel, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Clientèle CJ

Ensembles d'utilisateurs en Centres jeunesse (exemples: clientèle CJM-IU; adolescents en CJ, jeunes hébergés, mixité en réadaptation, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Centres jeunesse

Information sur le CJM-IU et sur les Centres jeunesse (exemples: historique, parcours en CJ, recrutement au CJM, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Partenaires du Réseau santé et services sociaux et organismes communautaires *

Informations sur les organismes communautaires ou sur les partenaires du Réseau santé et services sociaux (exemples: CISSS, ADREQ, Agences SSS, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Tribunaux

Informations sur les différentes institutions légales ainsi que les membres de celles-ci (exemples: Cour du Québec, tribunaux, rôle de l'avocat, etc.)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Évaluation des besoins d'informations sur le parcours scolaire et/ou professionnel des usagers

Système scolaire et scolarisation

Informations sur le milieu où l'utilisateur est scolarisé ou sur le système scolaire. Cette section inclut l'aide visant à faciliter la scolarisation et les informations sur l'apprentissage (exemples: scolarisation des jeunes au CJM-IU, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Difficultés scolaires

Problématiques relatives au parcours scolaire ou au milieu scolaire. (Exemples: abandon scolaire, décrochage, intimidation dans les écoles, violence dans les écoles, tueries dans les écoles, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Préparation au travail et qualification

Activité pour favoriser la préparation ou l'intégration des usagers au monde du travail (exemples: qualification des jeunes, formation professionnelle, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Évaluation des besoins d'informations sur les contextes culturel et sociétal

Cultures et religions

« Patrons » qui définissent la vie en société. Ensemble des croyances, idéologies, valeurs, normes, façons de vivre d'un groupe ou sous-groupe . (Exemples: culture/ethnie, autochtones, multiculturalisme, haïtiens, communauté Gitane, Église adventiste du septième jour, Vaudou, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Cadre Légal

Lois encadrant la société québécoise et en particulier l'intervention (Droit criminel canadien, Article 38F, garde partagée, garde et allégation d'abus sexuel, LPJ, LSJPA, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Gang

Informations sur les gangs de rue.

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Autres problématiques sociales

Situation donnée ou construite touchant un groupe d'individus qui s'avère incompatible avec les valeurs privilégiées par un nombre important de personnes et qui est reconnue comme nécessitant une intervention en vue de la corriger (exemples: itinérance, guerre, pauvreté, immigration, racisme, conflit de génération, etc.).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Aucun besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très fort besoin

Autres besoins d'information

Existe-t-il d'autres sujets sur lesquels vous souhaiteriez avoir plus d'informations?

Caractéristiques socio-démographiques

Âge

Sexe

- Féminin
 Masculin

Formation et expérience professionnelles

Domaine de formation du diplôme le plus élevé

- Éducation spécialisée
 Psychoéducation
 Travail social
 Criminologie
 Psychologie
 Sociologie
 Sexologie
 Autre :

Diplôme de formation obtenu le plus élevé

- Technique collégiale
 Certificat
 Baccalauréat
 Maîtrise
 Doctorat
 Autre :

Direction

- Direction des services milieu à l'enfance (DSME)
- Direction des services milieu à l'adolescence et ressources (DSMAR)
- Autre :

Type d'unité

- Services externes
- Ressources intermédiaires
- Foyer de groupe
- Encadrement globalisant
- Encadrement dynamique élevé et garde ouverte
- Encadrement intensif et garde fermée
- Autre :

Rôle dans l'unité

- Éducateur (régulier)
- Éducateur (TPO)
- Éducateur (TPR)
- Éducateur (Liste de rappel)
- Responsable clinique
- Chef d'unité

Autre :

Nombre d'année(s) d'expérience(s) en Centre jeunesse

Utilisation de la recherche

Combien d'heure(s) en moyenne investissez-vous par semaine à consulter de l'information scientifique?

- 0
- Moins de 1 heure
- 2 heures
- 3 heures
- 4 heures
- 5 heures
- 6 heures
- 7 heures
- 8 heures
- Autre :

Comment préférez-vous accéder à l'information scientifique? *

Prière de sélectionner 3 catégories

- Base de données scientifiques
- Livres
- Pamphlet/Flyers
- Magazines/journaux (ex. : Défi jeunesse)
- Internet
- Intranet
- Conférences
- Revues scientifiques

Quelle est selon vous la longueur optimale d'un bilan des connaissances? *

Un bilan que vous souhaiteriez lire, qu'il est envisageable de lire.

Une seule réponse possible.

- Moins d'une page
- 1 page
- 2 pages
- 3 pages
- 4 pages
- 5 pages
- 5-7 pages
- 8-10 pages
- 10-20 pages
- Autre :

* Il est à noter que ces questions n'ont pas été utilisées dans le cadre de la présente recherche. Les résultats sont disponibles sur demande.

Annexe 3 :

Matrice de comparaison locale au niveau du facteur intra-sujet avec ajustement de Bonferroni.

Q26	1,00000														
Q9	1,00000	1,00000													
Q7	1,00000	1,00000	1,00000												
Q15	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000											
Q13	0,80487	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000										
Q3	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000									
Q10	0,00499	1,00000	0,94628	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000								
Q29	0,95995	0,99992	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000							
Q21	0,93324	0,99993	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000						
Q8	0,00494	0,99761	0,01607	0,93781	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000					
Q16	0,00858	0,80697	0,27953	0,96737	0,21953	0,93871	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000				
Q14	0,00010	0,21598	0,01092	0,59407	0,80165	0,20839	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000			
Q12	0,00000	0,03360	0,00005	0,04614	0,00222	0,01152	0,99253	0,15324	0,95330	1,00000	0,98454	1,00000	1,00000		
Q6	0,00005	0,00210	0,00017	0,00131	0,34655	0,30040	0,66886	0,82711	0,76305	0,99976	0,96410	1,00000	1,00000	1,00000	
Q28	0,00240	0,00018	0,01059	0,04946	0,23150	0,27228	0,39353	0,83670	0,16455	0,97616	0,99615	1,00000	1,00000	1,00000	
Q24	0,00013	0,00012*	0,00395	0,01936	0,01163	0,04023	0,27863	0,28789	0,23344	0,97877	0,80407	0,99993	0,99999	1,00000	
Q25	0,00076*	0,00024	0,00909	0,04045	0,08924	0,18309	0,61193	0,59153	0,16374	0,92380	0,94478	0,99999	1,00000	1,00000	
Q27	0,00006*	0,00001*	0,00194	0,01367	0,03362	0,02911	0,13284	0,22060	0,03953	0,44095	0,63768	0,99995	0,99987	1,00000	
Q5	0,00000*	0,00513	0,00107	0,00423	0,00968	0,00781	0,06645	0,10986	0,43623	0,97951	0,64290	0,99999	0,99889	1,00000	
Q17	0,00000*	0,00004*	0,00001*	0,00023	0,00044	0,00043	0,00385	0,00305	0,00451	0,02195	0,04010	0,18822	0,23370	0,98751	
Q23	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00002*	0,00002*	0,00003*	0,00450	0,00045	0,00005*	0,00369	0,00445	0,00919	0,02189	0,66750	
Q1	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00003*	0,00003*	0,00003*	0,00003*	0,00008*	0,00012*	0,00752	0,00068	0,12313	0,02468	0,70352	
Q18	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00001*	0,00002*	0,00003*	0,00000*	0,00046	0,00028	0,01501	0,00167	0,21548	
Q4	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00001*	0,00067	0,00006*	0,00510	0,00016	0,02853	
Q22	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00005*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00001*	0,00009*	0,00033	0,00395	
Q2	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00001*	0,00000*	0,00029	0,00001*	0,00480	
Q19	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	
Q20	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	0,00000*	
Q11	Q26	Q9	Q7	Q15	Q13	Q3	Q10	Q29	Q21	Q8	Q16	Q14	Q12		

*=significatif au seuil de 0,000123 (seuil de signification après ajustement de Bonferroni)

Q2				
6				
Q9				
Q7				
Q1				
5				
Q1				
3				
Q3				
Q1				
0				
Q2				
9				
Q2				
1				
Q8				
Q1				
6				
Q1				
4				
Q1				
2				
Q6				
Q2				
8				
Q2	1,00000			
4				
Q2	1,00000	1,00000		
5				
Q2	1,00000	1,00000	1,00000	
7				
Q5	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000

Q1 7	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000										
Q2 3	0,99917	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000									
Q1	0,97106	1,00000	0,14811	0,99999	1,00000	1,00000	1,00000								
Q1 8	0,80069	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000							
Q4	0,32069	0,99959	0,98680	0,99994	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000						
Q2 2	0,09308	0,99731	0,98110	0,99999	0,99947	0,99496	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000					
Q2	0,05214	0,72888	0,29554	0,62122	0,05948	0,99999	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000				
Q1 9	0,00098	0,07814	0,02008	0,23370	0,35448	0,50989	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000	1,00000			
Q2 0	0,00000 *	0,00096	0,00002 *	0,00057	0,00033	0,04379	0,08138	0,03279	0,76504	0,23228	0,97328	1,00000	1,0000 0		
Q1 1	0,00000 *	0,00000 *	0,00000 *	0,00000 *	0,00000 *	0,00000 *	0,00000 *	0,00000 *	0,00002 *	0,00002 *	0,00008 *	0,00002 *	0,0013 7	0,0011 7	
	Q6	Q28	Q24	Q25	Q27	Q5	Q17	Q23	Q1	Q18	Q4	Q22	Q2	Q19	

*=significatif au seuil de 0,00012315 (seuil de signification après ajustement de Bonferroni)