



Université de Montréal

**Évaluation du développement et de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences  
pour favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation**

Par Mélodie Briand-Lamarche

Département de psychologie

Faculté des arts et sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiae Doctor (Ph.D) en recherche en psychologie

Mai 2016

© Mélodie Briand-Lamarche, 2016

## Résumé

Afin de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et l'Équipe RENARD de recherche en transfert de connaissances ont souhaité habiliter certains acteurs du milieu de l'éducation à jouer le rôle d'agents facilitateurs dans leur milieu. Pour ce faire, ils ont développé et implanté, dans le cadre d'un projet-pilote le *Référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec*. La présente thèse répond à trois objectifs : 1) présenter et analyser la démarche d'élaboration de cet outil; 2) présenter et analyser la théorie de programme du projet-pilote de mise en œuvre de l'outil et finalement 3) présenter les résultats de l'évaluation des processus et des mécanismes de changement de ce projet-pilote. Pour ce faire, une méthodologie qualitative est utilisée, s'inspirant de l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie de programme (Chen, 2015). Le premier article de la thèse permet de présenter la démarche d'élaboration de l'outil et de constater que celle-ci est conforme à la plupart des bonnes pratiques en la matière. Le deuxième article de la thèse présente les composantes du modèle d'action et celles de modèle de changement du projet-pilote. Cet article permet, en analysant les composantes de ces modèles en regard des écrits scientifiques pertinents, d'établir que la théorie de programme du projet-pilote est plausible, c'est-à-dire qu'il est possible de croire que la mise en œuvre de ce projet peut mener aux déclenchements des mécanismes de changement et à l'obtention des effets prévus. Finalement, le troisième article démontre que le projet a eu une influence sur les perceptions des participants quant à leurs rôles dans le processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et que ceux-ci ont réussi, dans une certaine mesure, à mettre en pratique dans leur milieu les ressources acquises dans le cadre du projet. Ce dernier article présente aussi une analyse des composantes du projet qui ont favorisé ou entravé l'obtention de ces résultats.

**Mots-clés :** Transfert des connaissances ; Utilisation des connaissances; Référentiel de compétences; Évaluation basée sur la théorie de programme

## Abstract

To foster research knowledge utilization, the *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* and the *Équipe RENARD de recherche sur le transfert des connaissances* wished to empower school practitioners to play the role of intermediate agents. To do so, they developed and implemented a competency model : the *Référentiel d’agir compétent à l’intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec*. This thesis has three objectives : 1) present and analyze the program theory of this competency model’s elaboration process; 2) present and analyze the program theory of the implementation of this competency model and 3) present the results of the evaluation of the process and mechanism of the project. In order to achieve these objectives, a qualitative methodology has been used, based on the *Integrative process/outcome evaluation approach* described by Chen (2015). The first article of the thesis present the competency model’s elaboration process and analyze this process comparing it with the best practices in the field. The second article present the components of the action model and those of the change model. In comparing the action and change model’s components with the literature, the second article demonstrate that the program theory of the project is plausible. The third and last article of the thesis shows that the project has had an influence on the way the participants perceive their role in fostering knowledge utilization. This article also reveals that the participants have been able, to some extent, to utilize in their practice the resources they acquired in the project. Finally, this article also present an analyze of the components that have helped or hindered the achievements of the project.

**Keywords :** Knowledge transfer, Knowledge utilization, Competency modelling, Theory-Driven Evaluation

## Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Liste des acronymes.....	ix
Liste des annexes.....	x
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
De la nécessité et des facteurs d'influence de l'utilisation des CIR en éducation.....	1
De la pertinence d'un référentiel de compétences en transfert de connaissances.....	7
Brève présentation du RAC et du projet-pilote de sa mise en œuvre.....	11
Objectifs de la thèse.....	15
Premier article.....	16
Résumé.....	16
Introduction.....	17
Problématique.....	18
Analyse critique de la démarche.....	28
Conclusion.....	39
Références.....	42
Deuxième article.....	46
Résumé.....	46
Problématique.....	47
Méthodologie.....	52
Résultats.....	53
Discussion.....	69
Conclusion.....	76
Références.....	78
Troisième article.....	83
Résumé.....	83
Problématique.....	84
Méthodologie.....	89
Résultats.....	94
Discussion.....	104

Conclusion.....	110
Références.....	111
Discussion générale.....	114
Implications théoriques et pratiques de la thèse.....	117
Forces et limites de la thèse .....	125
Pistes de recherches futures .....	129
Conclusion générale.....	130
Références générales.....	133
Annexe 1 : Document de référence du RAC .....	145
Annexe 2 : Fiches synthèses du RAC.....	158

## Liste des tableaux

**Article 1 :** Aucun tableau

**Article 2 :** Aucun tableau

**Article 3 :**

TABLEAU 1 : *Synthèse des informations méthodologiques*

## Liste des figures

### Article 1 :

FIGURE I : *Carte conceptuelle issue de l'activité de cartographie conceptuelle*

### Article 2 :

FIGURE I : *Modèle de changement de la mise en œuvre du RAC*

FIGURE II : *Modèle d'action de la mise en œuvre du RAC*

Article 3 : Aucune figure



## Liste des acronymes

**CIR** : Connaissances issues de la recherche

**CTREQ** : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

**Équipe RENARD** : Équipe de Recherche sur les Effets Non-Académiques de la Recherche et ses Déterminants

**KSA** : knowledge, skills and abilities

**KSAO** : knowledge, skills, abilities and other characteristics

**MEES** : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

**RAC** : Référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec

**UQAC** : Université du Québec à Chicoutimi

**UQAM** : Université du Québec à Montréal

## **Liste des annexes**

**Annexe 1** : Document de référence du RAC

**Annexe 2** : Fiches synthèses du RAC

À mes parents qui m'ont appris la valeur du travail et de l'effort.  
À mes enfants, à qui j'espère transmettre le plaisir d'apprendre, de découvrir et de se réaliser.

*Toi qui viendras après moi  
Si tu me rejoins dans la nuit d'un jour  
Tu me diras si tu sais  
Ou si comme moi  
Étourdi par le monde  
Par l'ivresse des vues  
Par la folie des sueurs, dans la chaleur de l'autre  
Étourdi comme moi, si tu ne sais toujours pas  
Crois, comme moi qui cherche à croire  
Que l'important ce n'était pas de savoir  
Mais de ne jamais oublier de chercher  
Pour ceux qui viendront après toi*

-Fred Pellerin

## Remerciements

Merci.

Au MEES et au FQR-SC, pour le financement sans lequel ce projet et cette thèse n'auraient pu voir le jour.

Aux participants du projet de mise en œuvre du RAC. Pour avoir si généreusement accepté de répondre à mes questions.

À Christian Dagenais, pour la confiance qui donne des ailes.

À Didier Dupont, pour les discussions stimulantes.

Aux membres de l'Équipe RENARD, pour les rencontres inspirantes.

À Renée Pinard, pour avoir eu le courage de mettre au monde ce projet et pour l'avoir défendu contre vents et marées.

À Pascale Thériault, pour les conseils judicieux.

À Julie Dutil, Émilie Robert, Léna D'Ostie-Racine, Nathalie Awad, Stéphanie Siron et Judith Gaboury. Pour le soutien et l'amitié.

À Carl Desrochers, pour la présence constante et bienveillante.

À Geoffroy Lamarche, pour avoir été le premier à croire en moi.

À Doris Laberge et James Monti. Perchè siete la mia famiglia.

À Sandro Monti, pour l'amour qui donne le courage de faire mieux, chaque jour.

À Sofia Monti, pour la joie de vivre.

À Enzo Monti, pour la douceur et la patience.

## **Introduction**

Cette introduction générale vise, dans un premier temps, à établir la nécessité d'utiliser les connaissances issues de la recherche (CIR) pour améliorer les pratiques en éducation, de même qu'à expliciter les mécanismes de changement pouvant favoriser ou entraver cette utilisation. Dans un deuxième temps, elle présente les informations concernant la pertinence d'élaborer et de mettre en œuvre un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation des CIR en éducation. Dans un troisième temps, le projet d'élaboration et de mise en œuvre d'un tel référentiel, sur lequel porte la présente thèse, est brièvement présenté. Cette introduction se conclut avec la présentation des objectifs de la thèse en regard de l'évaluation du référentiel et de la contribution que celle-ci peut faire à l'avancement des connaissances concernant les référentiels de compétences, leur élaboration, leur mise en œuvre et leurs mécanismes de changement. L'approche adoptée pour la réalisation de la thèse, qui s'inspire de l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie du programme (*Theory-Driven Evaluation*: Chen, 2015), sera aussi présentée brièvement. Il est à noter que la présentation par article de la présente thèse fait en sorte que certains éléments du contenu de cette introduction sont redondants avec celui des articles. Malgré une volonté de réduire ces redondances au minimum, elles sont parfois nécessaires afin d'assurer que cette introduction générale est complète, mais que la lecture indépendante de chacun des articles est aussi optimale.

### **De la nécessité et des facteurs d'influence de l'utilisation des CIR en éducation**

Les premiers écrits scientifiques marquants traitant du transfert et de l'utilisation des CIR en éducation sont ceux de Havelock (1973). Cela dit, c'est l'émergence du courant de l'*Evidence-Based Medicine* qui, dans les années 1990, a mené à un réel intérêt envers l'utilisation des CIR dans les pratiques et la prise de décision (Thyer, 2004). En éducation, c'est à partir des années 2000 qu'une progression notable est remarquée en ce qui a trait au nombre de publications scientifiques sur le transfert et l'utilisation des CIR (Landry et al., 2008). L'intérêt croissant pour le transfert et l'utilisation des CIR dans les pratiques et la prise

de décision dans divers domaines a fait en sorte que l'étude des divers facteurs pouvant faciliter ou entraver ce transfert et cette utilisation de même que l'étude des effets du transfert et de l'utilisation des CIR sont dorénavant un champ d'expertise à part entière (Barwick et al., 2008; Scott, Plotnikoff, Karunamuni, Bize, & Rodgers, 2008). Toutefois, autant en éducation que dans d'autres domaines, le développement rapide de ce champ de recherche a fait émerger une certaine confusion autour des termes utilisés. En effet, une étude menée en 2008 auprès de trente-trois agences de financement de la recherche à travers le monde a permis de dénombrer vingt-neuf termes différents pour aborder le concept de « Knowledge to action » (Tetroe et al., 2008). Par ailleurs, les termes les plus courants pour traiter de ce concept sont : transfert de connaissances, utilisation des connaissances et application des connaissances (Estabrooks, 1999; Faye, Lortie, & coll., 2007; Graham & Tetroe, 2007; Graham et al., 2006; Heaton, Day, & Britten, 2015; Schryer-Roy, 2005; Sudsawad, 2007). Plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation, Landry et al. (2008) utilisent les termes transfert des connaissances issues de la recherche et utilisation des connaissances issues de la recherche en indiquant que le premier fait référence au processus alors que le second fait référence à la finalité de ce processus. Ainsi, dans le cadre de la présente thèse et des trois articles qui la constituent, les termes utilisés pour désigner le processus sont, de manière interchangeable, « transfert des CIR » ou « processus menant à l'utilisation des CIR » alors que le terme « utilisation des CIR » est celui qui désigne la finalité du processus.

Par ailleurs, malgré l'intérêt et les efforts grandissants concernant le transfert et l'utilisation des CIR, un écart persiste entre les connaissances produites par la recherche et leur utilisation (Bowen & Graham, 2013; Dagenais et al., 2010; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais, & Janosz, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010). En éducation plus spécifiquement, cette tendance a été une fois de plus confirmée par une étude menée en 2014 auprès de 2 425 acteurs du milieu de l'éducation au Québec qui souligne qu'en moyenne, ceux-ci rapportent avoir utilisé des CIR seulement une ou deux fois au cours de la dernière année (Lysenko et al., 2014).

Pourtant, il est démontré que l'utilisation des connaissances issues de la recherche permet d'améliorer les pratiques et la prise de décision (Davies et al., 2008; De Long & Fahey, 2000;

Kianto, Ritala, Spender, & Vanhala, 2014; Nutley, Walter, & Davies, 2007; Pfeffer & Sutton, 2000). En éducation, au plan organisationnel, l'utilisation des CIR permet d'améliorer l'efficacité des établissements scolaires et la qualité de leurs services (Landry et al., 2008). Par ailleurs, plusieurs auteurs affirment qu'au plan de leur pratique individuelle, les enseignants se doivent d'utiliser les CIR afin de relever les défis de plus en plus complexes liés à l'évolution de leur profession (Bérubé, 2006; Butler, 2005; Dagenais et al., 2012; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Huberman & Gather-Thurler, 1991; Landry et al., 2008; Tardif & Lessard, 2004).

Afin de mieux comprendre pourquoi un fossé demeure entre les connaissances produites par la recherche et leur utilisation alors que la pertinence de cette utilisation est bien démontrée, de nombreuses études ont été menées pour identifier les facteurs qui favorisent ou entravent l'utilisation des CIR. Il est important de connaître et de considérer ces facteurs lors de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un projet de transfert de connaissances afin d'en favoriser la réussite. Il est aussi important de considérer l'influence de chacun de ces facteurs sur les mécanismes de changement, c'est-à-dire les mécanismes sur lesquels le programme tente d'agir afin d'obtenir les effets attendus (Chen, 2015). C'est pourquoi ces facteurs sont présentés ici.

Les facteurs identifiés varient d'une étude à l'autre, mais les travaux de l'Équipe RENARD de recherche en transfert de connaissances ont permis d'élaborer un modèle où ces facteurs sont regroupés en cinq grandes catégories : 1) l'opinion des utilisateurs potentiels envers les CIR; 2) leur expertise face à l'utilisation des CIR; 3) leur contexte organisationnel; 4) les stratégies de transfert mises en œuvre pour favoriser l'utilisation des CIR et 5) les caractéristiques des chercheurs. Ce modèle s'est avéré applicable dans plusieurs contextes et domaines, dont en éducation et en santé publique (Dagenais et al., 2010; Dagenais, Janosk & Dutil, 2008; Dagenais, Queuille & Ridde, 2013; Lysenko et al., 2014).

**L'opinion des utilisateurs potentiels.** La première catégorie de facteurs, soit l'opinion des utilisateurs potentiels, réfère aux perceptions de ces derniers quant à diverses caractéristiques des CIR qu'ils considèrent importantes pour l'utilisation de celles-ci : l'accessibilité, la clarté, l'exactitude, la pertinence et la congruence en fonction de leurs



besoins (Dagenais, Queuille, & Ridde, 2013; Gore & Gitlin, 2004; Hultman & Hörberg, 1998; Louis, 1996; Lysenko et al., 2014; McNamara, 2002; Ratcliffe et al., 2005; Shapiro, Prinz, & Sanders, 2012; Shkedi, 1998; Simons, Kushner, Jones, & James, 2003; Vanderlinde & van Braak, 2010). C'est à cette catégorie que font le plus souvent référence les études portant sur les facteurs qui favorisent ou contraignent le transfert des connaissances (Lysenko et al., 2014). Une enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation (2006) indique que l'opinion des acteurs du milieu serait plutôt favorable aux CIR. Cela dit, selon William et Coles (2007), l'accessibilité des CIR demeure un enjeu en éducation.

**L'expertise des utilisateurs potentiels.** La seconde catégorie de facteurs, l'expertise des utilisateurs potentiels, réfère à la capacité de ces derniers à utiliser les CIR dans leur pratique. Cette capacité regroupe différents éléments : la formation de base des utilisateurs, leur habileté à comprendre et à juger de la qualité d'une publication scientifique, leur capacité à choisir entre deux sources ou informations contradictoires et leur sentiment d'auto-efficacité dans le processus menant à l'utilisation des CIR (Cousins & Walker, 2000; Dagenais et al., 2013; Hultman & Hörberg, 1998; Lysenko et al., 2014; Moat, Lavis, & Abelson, 2013; Nutley, Walter, & Davies, 2003; Oliver, Innvar, Lorenc, Woodman, & Thomas, 2014; Ouimet et al., 2010; Turner, Short, & SEA-ORCHID Study Group, 2013; Williams & Coles, 2007). D'ailleurs, une revue des revues publiée en 2016 démontre que les interventions visant à habiliter les utilisateurs potentiels en matière d'utilisation des CIR permettent effectivement de favoriser cette utilisation (Breckon & Dodson, 2016; Langer, Tripney & Gough, 2016).

**Le contexte organisationnel des utilisateurs potentiels.** La troisième catégorie de facteurs, le contexte organisationnel des utilisateurs potentiels, est constituée de l'ensemble des éléments qui, à l'intérieur de l'organisation, peuvent influencer sur les activités professionnelles des utilisateurs potentiels. Cela inclut notamment la culture organisationnelle de même que les ressources humaines, matérielles, technologiques et financières disponibles (Chadoir, Dugan, & Barr, 2013; Chilenski, Olson, Schulte, Perkins, & Spoth, 2015; Ellen, Lavis, Ouimet, Grimshaw, & Bédard, 2011; Lysenko et al., 2014; Shapiro et al., 2012; Squires et al., 2013; Walter et al., 2004). Ces éléments influencent notamment la capacité de l'organisation à appuyer les utilisateurs potentiels dans les efforts d'utilisation des CIR

(Cousins & Walker, 2000; Hultman & Hörberg, 1998; Louis, 1996; Ratcliffe & al., 2005).

Par ailleurs, le contexte organisationnel peut aussi être considéré sous un angle plus macro où il convient de tenir compte du fait que les écoles fonctionnent à l'intérieur d'un système plus grand qu'elles : le système d'éducation. Dans cette perspective, la culture organisationnelle et les ressources des écoles sont influencées par des considérations politiques et par l'opinion publique (Wikeley, 1998).

**Les caractéristiques des stratégies de transfert des CIR.** La quatrième catégorie de facteurs, les caractéristiques des stratégies de transfert, réfère aux efforts de transformation et de communication des CIR (Hughes et al., 2000; Lysenko et al., 2014; Nutley et al., 2003). Plusieurs types de stratégies peuvent être mises en œuvre. Ils sont généralement regroupés en deux catégories : 1) les stratégies unidirectionnelles, de type « modèle expert » et de type « résolution de problème » et 2) les stratégies interactives. En ce qui concerne les stratégies unidirectionnelles de type « modèle expert », le transfert des connaissances est conceptualisé comme un processus où les connaissances sont d'abord produites et ensuite utilisées, dans une perspective descendante (*top-down*) où les connaissances partent du milieu scientifique pour descendre vers les milieux de pratique (Huberman & Gather-Thurler, 1991; Landry, Amara, & Lamari, 2001). Lorsque les stratégies sont conçues dans une perspective de « résolution de problème », elles sont encore une fois unidirectionnelles, mais le point d'origine est l'utilisateur qui formule une demande aux chercheurs afin de répondre à un besoin dans sa pratique. Dans cette perspective, le processus de transfert est dit ascendant ou allant du bas vers le haut (*bottom-up*), c'est-à-dire qu'il origine de l'utilisateur pour remonter vers le milieu scientifique (Dagenais et al., 2013; Denis & Champagne, 2004; Lysenko et al., 2014; Weiss, 1980). Finalement, lorsque les stratégies sont dites « interactives », c'est qu'elles sont basées sur la collaboration entre les acteurs du milieu scientifique et les acteurs du milieu de la pratique lors d'une ou de plusieurs étapes du processus de production et de transfert des connaissances (Dagenais et al., 2015; Ridde, Dagenais & Boileau-Falardeau, 2013). Ces stratégies découlent du postulat selon lequel plus l'interaction entre les acteurs des deux milieux est grande et régulière, plus les CIR produites sont susceptibles d'être utilisées (Dagenais et al., 2013; Landry et al., 2001; Siron, Dagenais, & Ridde, 2015). Dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines, les stratégies interactives sont jugées

prometteuses parce qu'elles mettent l'emphase sur l'engagement actif de toutes les parties prenantes et qu'elles tiennent compte des caractéristiques de ces parties (chercheurs et utilisateurs), de leurs organisations et des structures d'intermédiation pouvant être mises en place pour favoriser un rapprochement (Davidson, Ndumbe-Eyoh, & Clement, 2015; Landry et al., 2008). Cela dit, une revue des revues systématique en matière d'utilisation des CIR menée en 2016 arrive à la conclusion qu'il n'est pas possible d'affirmer que les interactions sont efficaces pour favoriser l'utilisation des CIR (Breckon & Dodson, 2016; Langer, Tripney & Gough, 2016). En fait, cette revue indique que deux éléments font en sorte qu'il est difficile de conclure sur l'efficacité des interactions pour favoriser l'utilisation des CIR. Dans un premier temps, le terme «interaction» est souvent vague et les écrits décrivent rarement en quoi consistent vraiment ces interactions (interactions en personne ou virtuelles, avec des chercheurs ou des courtiers de connaissances, à quelle fréquence, etc.). Dans un deuxième temps, les interactions sont rarement utilisées seules, c'est-à-dire qu'elles ont souvent lieu dans le cadre d'une intervention à laquelle les effets peuvent être attribuables, par exemple une formation. Dans de tels cas, il est complexe de déterminer si les effets observés sont attribuables à l'interaction ou à l'intervention en elle-même. Cela dit, dans une étude de portée menée elle aussi en 2016 par la même équipe de recherche et portant sur les interventions en sciences sociales pouvant éclairer la pratique en transfert de connaissances, il est indiqué que des effets sont observables en ce qui concerne les interactions avec des leaders locaux favorables à l'utilisation des CIR (Breckon & Dodson, 2016; Langer, Tripney & Gough, 2016).

Par ailleurs, ce ne sont pas tous les chercheurs qui sont également habiles dans la mise en œuvre de stratégies collaboratives. Ainsi, une cinquième catégorie de conditions est à considérer : les caractéristiques des chercheurs. Cette catégorie concerne le niveau d'aptitude des chercheurs à collaborer et à adapter les CIR produites (Dagenais, Janosz, & Dutil, 2008; Dagenais et al., 2013).

## **De la pertinence d'un référentiel de compétences en transfert de connaissances**

Sachant que les stratégies interactives sont les plus prometteuses (Davidson et al., 2015; Landry et al., 2008), le Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ) a souhaité mettre en place un projet basé sur la mise en œuvre d'une telle stratégie pour favoriser l'utilisation des CIR en éducation. Conscient aussi de la portée que peut avoir l'influence des leaders locaux, Le CTREQ a opté pour une stratégie visant à habilitier des acteurs du milieu de l'éducation pour qu'ils deviennent des agents facilitateurs en transfert dans leur école.

L'implication d'un agent facilitateur, aussi appelé courtier de connaissances, dans le processus de transfert des connaissances est une stratégie de plus en plus répandue (Bielak, Campbell, Pope, Schaefer, & Shaxson, 2008; Dagenais et al., 2015; Dobbins et al., 2009; Meyer, 2010; Ziam, Landry, & Amara, 2009;). Le rôle d'agent facilitateur peut être joué par une personne ou une organisation (Meyer, 2010; Sverrisson, 2001) et vise à faciliter l'utilisation des connaissances en établissant et en maintenant des liens entre les acteurs du milieu de la pratique et ceux du milieu de la recherche (Lomas, 2007; Meyer, 2010). Dans cette perspective, les agents facilitateurs ne font pas que transmettre ou diffuser les connaissances issues de la recherche, ils se positionnent à l'interface entre deux univers (celui de la recherche et celui de la pratique) et tentent de créer un environnement qui fait le pont entre ces deux univers (Ward, House, & Hamer, 2009). Pour ce faire, ces agents doivent comprendre les besoins et les spécificités des utilisateurs potentiels et les caractéristiques propres à leur contexte et agir en fonction de ceux-ci (Meyer, 2010).

Si le CTREQ a choisi, tel que mentionné plus haut, de miser sur l'habilitation de certains acteurs du milieu de l'éducation pour jouer le rôle d'agents facilitateurs, c'est notamment parce que les agents facilitateurs doivent bien comprendre les besoins et les spécificités des utilisateurs potentiels qu'ils ciblent et de leur contexte. Par ailleurs, puisque les activités menées par un agent facilitateur dépendent de comment ce rôle est défini (Ridde, Dagenais, & Boileau, 2013), le CTREQ a souhaité, dans un premier temps, mieux définir ce rôle pour les acteurs ciblés par son projet. Cela apparaissait nécessaire puisque, dans son rapport de 2006, le Conseil supérieur de l'éducation indique que le rôle de soutien des conseillers

pédagogiques en matière d'utilisation des connaissances varie d'une commission scolaire à une autre. Ce faisant, dans la volonté de définir ce rôle et d'habiliter les conseillers pédagogiques, les directions d'écoles et certains enseignants à jouer ce rôle, le CTREQ a développé, en collaboration avec l'Équipe RENARD, une équipe de recherche sur le transfert des CIR, un référentiel de compétences à l'utilisation des CIR en éducation.

Un référentiel de compétences est un outil permettant de définir et de modéliser des compétences en lien avec une activité ou un rôle donné (Cherqui-Houot, 2009). Le développement et la mise en œuvre d'un tel outil visent généralement à influencer les comportements professionnels des membres d'une organisation (Redmond, 2013).

Les premiers travaux traitant de la notion de référentiel de compétences sont attribuables à McClelland (1973). Les écrits de cet auteur ont été influents, mais ont été critiqués pour de nombreuses raisons, notamment parce qu'ils ne définissent pas explicitement le terme « compétence » (Barrett & Depinet, 1991; Stevens, 2012). En effet, selon Stevens (2012), ce terme est parfois utilisé pour référer à des comportements observables et parfois à des habiletés cognitives et à des traits de personnalités. Par ailleurs, malgré une popularité et une utilisation grandissante dans divers champs de la gestion des ressources humaines tels que l'évaluation des performances (Chen & Naquin, 2006), la formation continue (Rothwell & Lindholm, 1999), le développement du leadership (Naquin & Holton, 2006), la gestion du changement organisationnel (Vakola, Soderquist, & Prastacos, 2007) et la mise en œuvre de pratiques et de politiques cohérentes en ressources humaines (Gagani, McLean, & Braden, 2006; Iles, 1993; Meriot, 2005), le développement des notions conceptuelles en lien avec les référentiels de compétences ont souffert d'une certaine ambiguïté (Le Boterf, 2008; Schippmann et al., 2000; Stevens, 2012). Selon Schippman et collaborateurs (2000), cette ambiguïté affecte la rigueur méthodologique du processus d'élaboration et de mise en œuvre de ce type d'outil. D'abord, selon ces auteurs, les écrits divergent concernant les éléments devant être inclus dans le concept de compétences. Alors que certains font valoir que la compétence réfère à la notion de *KSA (knowledge, skills and abilities)*<sup>1</sup> (Mirabile, 1997),

---

<sup>1</sup> Puisqu'à la connaissance de l'auteur de la thèse aucune traduction en français des termes KSA et KSAO n'est largement accepté dans les écrits scientifiques, ces termes ne sont pas traduits dans la présente thèse.

d'autres suggèrent une définition plus englobante incluant les valeurs, les attitudes, les motivations et les traits de personnalité (Chen & Naquin, 2006; Fleishman, Wetrogan, Uhlman, & Marshall-Mies, 1995; Spencer, McClelland, & Spencer, 1994). Puis, certaines définitions du terme « compétence » établissent que celle-ci doit être discriminante, c'est-à-dire qu'elle doit permettre d'établir la différence entre les membres les plus performants d'une organisation et les autres (Mirabile, 1997) alors que d'autres définitions conçoivent la compétence comme permettant de décrire les éléments requis pour une performance considérée adéquate (Green, 1999). Ce faisant, Schippmann et collaborateurs (2000), à la suite d'une revue des écrits concernant la question, affirment que la notion de référentiel de compétences souffre d'une grande confusion conceptuelle qui affecte la rigueur méthodologique du processus d'élaboration et de mise en œuvre de ce type d'outil. Ces auteurs indiquent aussi que le terme « compétence » ne semble avoir pour seul sens que celui que les auteurs lui attribuent dans la définition qu'ils en font. Néanmoins, une certaine amélioration est observable à cet effet puisqu'en 2012, à la suite d'une nouvelle revue des écrits sur la question, Stevens indique que la définition du terme « compétence » semble s'être consolidée autour du concept englobant de *KSAO (knowledge, skills, abilities and other characteristics)*. Cela dit, Le Boterf (2002, 2008, 2011) est très critique à l'endroit de cette définition, bien qu'il reconnaisse qu'elle est celle utilisée par la plupart des chercheurs et praticiens dans le domaine. Selon cet auteur, cette définition qui apparente la compétence à une addition de ressources que sont les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être est réductrice. Il explique qu'il ne suffit pas de posséder des ressources pour être compétent, mais qu'il faut aussi savoir les mettre en action dans une situation donnée (Le Boterf, 2008). Il ajoute que dans une situation donnée, chaque individu choisira des ressources différentes et les organisera d'une manière qui lui est propre pour agir de manière compétente et qu'en ce sens, être compétent réfère davantage à une équation combinatoire des ressources plutôt qu'à une addition de celles-ci. Pour appuyer ce propos, Le Boterf (2008) se réfère à la définition de compétence proposée par la *National Postsecondary Education Cooperative* (2002) qui se présente sous la forme d'un triangle où, à la base, se trouvent les traits de personnalité, au deuxième niveau se trouvent les connaissances et le savoir-faire, au troisième niveau se trouvent les compétences qui sont une combinaison des éléments des deux niveaux inférieurs

et finalement se trouve, au sommet de la pyramide, la mise en œuvre des compétences qui réfère au savoir-agir, c'est-à-dire à la capacité d'agir avec compétence dans une situation donnée.

Par ailleurs, certains auteurs proposent que deux mécanismes de changement peuvent être enclenchés par le développement et la mise en œuvre d'un référentiel de compétences afin de permettre d'influencer les comportements des membres d'une organisation : 1)

l'augmentation de la transparence quant aux attentes concernant le rôle ou les activités concernées et 2) l'amélioration de la cohérence dans les processus de gestion des ressources humaines tel que l'embauche, la formation, les promotions, etc. (Becker & Huselid, 1999; Campion et al., 2011). Pour Le Boterf (2008), il s'agit là de ce qu'il nomme la gestion par influence indirecte, c'est-à-dire que le référentiel et sa mise en œuvre doivent, pour avoir des effets, contribuer à créer des conditions favorables au développement professionnel des individus. Cet auteur s'inscrit en opposition à une logique de mise en œuvre prescriptive. Cette logique veut qu'un référentiel de compétences soit un outil normatif qui prescrit les ressources à mobiliser et la façon d'agir dans une situation donnée (Cherqui-Houot, 2009). Selon Le Boterf (2008), cette logique n'est pas cohérente avec l'objectif de professionnalisation des référentiels de compétences. En effet, selon cet auteur, une logique prescriptive peut être utilisée lorsqu'il s'agit d'exécuter des tâches simples et répétitives, mais dans le contexte où le développement de la compétence vise à favoriser l'autonomie et l'innovation professionnelle, on ne peut prescrire les actions à poser. Foucher (2010) appuie cette vision en indiquant qu'un référentiel de compétences est un guide, une référence qui sert aux individus à structurer leur propre développement professionnel en leur fournissant une plateforme mobilisante au niveau stratégique, opérationnel, fonctionnel et motivationnel. En ce sens, Foucher (2010) ajoute aux deux rôles d'un référentiel précédemment mentionnés un troisième rôle : celui d'outil mobilisateur pour les actions individuelles et collectives de développement professionnel.

Cela dit, selon Redmond (2013) davantage de connaissances sont nécessaires pour mieux comprendre les perceptions et la réponse des individus ciblés par rapport à la mise en œuvre de référentiels. Les quelques auteurs qui s'y sont intéressés (Caldwell, 2008; Heinsman, de

Hoog, Koopman, & van Muijen, 2008) n'ont pas tenté d'établir de relations entre ces perceptions et réponses et les effets d'une telle mise en oeuvre (Redmond, 2013). Pourtant, la perception de l'utilité du référentiel par les professionnels ciblés et les parties prenantes de leur organisation est une condition facilitante de l'engagement de ces personnes dans le processus de changement et dans la réussite de la mise en oeuvre d'un référentiel (Brassard, 2015; Rondeau, 2008; Tremblay, 2006). De plus, il est démontré que le succès d'un changement organisationnel basé sur la mise en oeuvre d'un référentiel de compétences réside non seulement dans le contenu et la formulation de celui-ci, mais aussi dans l'influence de facteurs tels que la réceptivité des utilisateurs potentiels, les caractéristiques de l'organisation, les ressources disponibles pour la mise en oeuvre et la présence d'activité de soutien à cette mise en oeuvre (Soderquist, Papalexandris, Ioannou, & Prastacos, 2010). Dans cette perspective, Soderquist et collaborateurs (2010) soulignent qu'un changement organisationnel basé sur un référentiel de compétences doit être bien planifié afin de favoriser la perception d'utilité, la réceptivité, l'adhésion et, ce faisant, la réussite de la mise en oeuvre.

### **Brève présentation du RAC et du projet-pilote de sa mise en oeuvre**

Le projet du CTREQ et de l'Équipe RENARD de développer un référentiel de compétences en transfert des CIR en éducation s'est déroulé en deux étapes : l'élaboration de ce référentiel et son expérimentation dans le cadre d'un projet-pilote de mise en oeuvre. Pour la phase d'élaboration du projet, une chercheure en éducation de l'UQAM s'est jointe à la conseillère en transfert et en innovation responsable du dossier au CTREQ et au chercheur principal de l'Équipe RENARD pour former le comité scientifique responsable du projet. En 2014, à la suite du départ de la chercheure de l'UQAM, le comité scientifique s'est adjoint l'expertise d'une seconde chercheure de l'Équipe RENARD, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQAC pour participer au projet-pilote de mise en oeuvre.

Une des premières démarches de ce comité scientifique a été de déterminer sur la base de quelle définition de la compétence le référentiel serait élaboré. Afin de s'inscrire en continuité avec les assises conceptuelles déjà présentes dans le milieu de l'éducation québécois, le



comité scientifique a choisi la définition du ministère de l'Éducation <sup>2</sup> (2003), qui indique que la compétence est : « Un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs, de connaissances et d'habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. ». Cette définition englobante s'inscrit dans la conception de la compétence autour des *KSAO*, telle que décrite par Stevens (2012). Cette définition du ministère de l'Éducation (2003) a été privilégiée parce que c'est celle qui est couramment utilisée dans les écoles et donc par les participants du projet. Par ailleurs, conscient que cette vision de la compétence comme étant une addition de ressources peut être vue comme réductrice (Le Boterf, 2008), le comité scientifique a souhaité compléter cette définition par celle de Masciotra (2010). Cette seconde définition apporte deux notions complémentaires à celle du ministère de l'Éducation (2003) : 1) elle indique que la compétence est la mise à profit de ressources dans l'action et 2) qu'il faut distinguer deux types de ressources mobilisables : les ressources internes et les ressources externes. Cette définition complémentaire de Masciotra (2010) est cohérente avec celle de Brassard (2016 adaptée de Brassard 2015; Foucher 2010; Tardif, 2006) qui indique qu'une personne compétente : «démontre un savoir-agir constitué à la fois de ressources internes et externes qu'elle peut mobiliser et combiner d'une manière propre et unique en vue de faire face à un contexte ou une situation donnée. ». Selon Masciotra (2010), les ressources internes sont les savoirs (connaissances déclaratives), le savoir-agir (connaissances procédurales), le savoir-être et les attitudes. Pour leur part, les ressources externes comprennent les ressources de l'environnement. Tel que l'explique Le Boterf (2011), la distinction entre les ressources internes et les ressources externes a été proposée pour la première fois par Le Boterf (1994) et reprise ensuite par de nombreux auteurs. Cela dit, la définition des ressources internes selon Le Boterf (2011) diffère de celle de Masciotra (2010) puisque lorsque ce dernier parle de savoir-agir, Le Boterf parle plutôt de savoir-faire. La distinction entre ces deux concepts est importante pour Le Boterf (2011) qui explique que le savoir-agir est l'action compétente dans laquelle le professionnel mobilise diverses ressources dont, notamment, le savoir-faire.

---

<sup>2</sup> Il est à noter qu'au cours du projet de mise en œuvre du RAC, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Pour favoriser la cohésion dans le texte, c'est ce dernier nom qui sera utilisé dans la présente thèse.

Par ailleurs, Le Boterf (2008) souligne que les individus, pour être compétents, ne peuvent se contenter de faire appel uniquement à leurs ressources internes et qu'en plus de mobiliser des ressources externes, ils doivent agir en coopération afin de développer la compétence collective. Pour cet auteur, la compétence collective ne doit pas être vue comme la somme des compétences individuelles. Elle se définit plutôt comme : «le résultat d'une coopération entre les compétences individuelles.» (Le Boterf, 2002).

En fonction de ces différents concepts, le comité scientifique a déterminé que les travaux d'élaboration d'un référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des CIR comporteraient trois axes visant respectivement à : 1) déterminer les domaines d'activités dans lesquels des ressources doivent être mobilisées pour mener à un savoir-agir compétent en matière de transfert des CIR en éducation; 2) déterminer les ressources internes qui doivent être mobilisées pour mener à un savoir-agir compétent dans ces différents domaines? et 3) déterminer les ressources externes qui doivent être mobilisées pour mener à un savoir-agir compétent dans ces différents domaines.

Pour atteindre les objectifs de ces trois axes de travail et pour l'aider à cerner plus spécifiquement quels acteurs du milieu de l'éducation devaient être ciblés pour le projet-pilote, le comité scientifique a formé un comité de projet constitué d'une quarantaine d'acteurs représentant des organisations de tous types en éducation au Québec : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), les commissions scolaires, les associations professionnelles et les syndicats. Après de multiples discussions lors des premières rencontres de ce comité de projet en 2010, il a été établi que le public cible du référentiel développé serait trois catégories de professionnels qui, chacun dans le cadre de son mandat respectif, peuvent contribuer au processus de transfert des CIR en éducation : les enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'école.

Afin de développer un référentiel qui corresponde aux trois axes de travail, le comité scientifique a mis en place un processus participatif basé sur la méthode de cartographie conceptuelle. Cette méthode qui allie la collecte de données qualitatives à l'analyse quantitative de ces données est généralement utilisée pour identifier les composantes ou les dimensions d'un objet ou d'un concept donné et établir comment ces composantes ou

dimensions sont interreliées (Dagenais et al., 2015; Dagenais, Ridde, Laurendeau, & Souffez, 2009; Trochim & Cabrera, 2005; Trochim, 1989). Dans le cadre de l'élaboration du référentiel, l'utilisation de cette méthode visait à établir, de manière participative avec les membres du comité de projet, quelles sont les composantes de la compétence en transfert des CIR en éducation (domaines d'agir, ressources internes et ressources externes) et comment ces composantes doivent s'organiser pour mener à une meilleure utilisation des CIR en éducation. Afin de valider et d'enrichir les résultats de la cartographie conceptuelle, des groupes de discussions ont été menés et des écrits scientifiques, de même que des documents administratifs et juridiques ont été consultés en lien avec l'utilisation des CIR en éducation. Une description et une analyse critique de ce processus d'élaboration sont présentées dans le premier article de la thèse. Ce processus a mené à la création d'un référentiel intitulé : *Référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec (RAC)*. Le référentiel est présenté en Annexe 1 (le document de référence) et en annexe 2 (les fiches synthèses)<sup>3</sup>. Par ailleurs, il importe de spécifier qu'en vertu de la définition de compétence de Masciotra (2010), le terme «agir-compétent» a été préféré au terme «compétence» dans les documents du RAC pour mettre en évidence qu'il ne suffit pas d'avoir une compétence pour agir de manière compétente (Ayotte-Beaudet & Jonnaert, 2010; Le Boterf, 1994, 2002, 2008, 2011; Masciotra, 2010; Pinard et al., 2014).

Le RAC présente sept domaines d'agir en transfert des CIR en éducation. Un domaine d'agir est un domaine d'activité professionnelle qui regroupe différentes situations analogues dans lesquelles la compétence doit être développée (Rodolfà et al., 2005). Chacun de ces sept domaines d'agir concerne l'un des trois groupes professionnels ciblés par le RAC. Deux domaines d'agir touchent les enseignants : 1) s'informer sur les CIR jugées prioritaires et 2) intégrer de nouvelles CIR dans la pratique et en évaluer les effets sur sa pratique et sur l'apprentissage des élèves. Deux domaines d'agir visent les conseillers pédagogiques : 1) rendre accessible les CIR qui répondent aux besoins ciblés et 2) accompagner les enseignants dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des CIR et l'évaluation des effets

---

<sup>3</sup> Les documents présentés en annexes sont ceux de la version originale du RAC, tel que développé en 2014. Cet outil a, depuis, fait l'objet de modifications en lien avec les résultats de l'évaluation. La version à jour du RAC est disponible à cette adresse : <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/referentiel-agir-competent/>

sur la pratique des enseignants et sur l'apprentissage des élèves. Finalement, trois domaines d'agir concernent les directions d'école : 1) développer une culture organisationnelle d'intégration des CIR, 2) identifier les besoins prioritaires de CIR de façon concertée et 3) développer une culture de collaboration et de réseautage avec les acteurs de la réussite éducative. Pour chacun de ces domaines d'agir, le RAC énonce des situations problématiques qui peuvent être rencontrées et les actions à poser pour agir de manière compétente dans ces situations. Par ailleurs, le RAC présente aussi les ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et les ressources externes (ressources humaines, financières, matérielles et techniques) qui peuvent être mobilisées pour poser les actions recommandées. Par ailleurs, le document qui présente le RAC précise que les trois groupes professionnels ciblés doivent agir en concertation et en collaboration afin de développer une compétence collective.

Une fois l'élaboration du RAC terminée, le comité scientifique, en collaboration avec le comité de projet, a planifié et coordonné un projet-pilote d'un an (entre mai 2014 et juin 2015) visant à mettre en œuvre le RAC dans sept écoles du Québec. Dans le cadre de ce projet-pilote, une triade composée d'un enseignant, d'un conseiller pédagogique et de la direction de l'école a été constituée pour chacune des sept écoles ciblées. Ces sept triades ont, au fil de cette année de projet-pilote, reçu une formation en transfert des connaissances, participé à une communauté de pratique et bénéficié d'outils développés en collaboration avec eux pour répondre à leurs besoins. La présentation du RAC à ces triades, de même que les activités et les outils qui leur ont été offerts pendant le projet-pilote visaient à améliorer leurs compétences individuelles et collectives en matière de transfert des connaissances. Une description approfondie du projet-pilote et de ces objectifs, de même qu'une réflexion critique à ce propos font l'objet du deuxième article de la thèse.

### **Objectifs de la thèse**

Les informations présentées dans les sections précédentes de cette introduction indiquent que l'utilisation des CIR en éducation n'est pas optimale et que pour favoriser celle-ci, une des avenues prometteuses est la mise en œuvre de stratégies de transfert interactives impliquant des agents de facilitation. Il a aussi été explicité que les activités de tels agents peuvent être très diversifiées en fonction de la définition de leur rôle et qu'elles doivent être

basées sur les besoins et les caractéristiques des utilisateurs potentiels et de leur contexte. C'est ce qui explique que le CTREQ a voulu élaborer un référentiel de compétences afin de mieux définir le rôle des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directions d'école dans le processus de transfert et de le mettre en œuvre dans le but d'habiliter ces acteurs à jouer leur rôle d'agent de facilitation. Cela dit, tel que mentionné précédemment, les écrits scientifiques concernant cette thématique montrent que les référentiels de compétences sont souvent victimes d'une grande confusion conceptuelle et d'une faible rigueur méthodologique. Le premier objectif de la présente thèse est précisément de présenter la démarche utilisée pour développer le RAC et d'en analyser les forces et les faiblesses à la lumière des écrits scientifiques pertinents afin de porter un regard critique sur cette démarche et de contribuer à l'avancement des connaissances concernant la rigueur des méthodes en matière d'élaboration de référentiel de compétences. Le premier article de la thèse porte sur ce sujet.

D'autre part, l'information présentée précédemment met aussi au jour la nécessité de bien planifier un changement organisationnel basé sur la mise en œuvre d'un référentiel de compétences et le manque de connaissances scientifiques sur les perceptions et la réponse des publics ciblés face à ce genre d'intervention. Ce faisant, le second objectif de la présente thèse est de présenter la planification de la mise en œuvre du RAC et une réflexion critique de celle-ci. Cette planification ne se limite pas à décrire les activités ou les ressources prévues pour la mise en œuvre, elle explicite les effets attendus du projet, les mécanismes par lesquels ces effets devraient être obtenus et diverses sources d'influence potentielles concernant le déclenchement de ces mécanismes et l'obtention de ces effets. En considérant le projet de mise en œuvre du RAC comme un programme, cette planification constitue la première étape de l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie de programme, proposée par Chen (2015). Cette approche d'évaluation s'inscrit parmi les approches d'évaluation basée sur la théorie. Plusieurs termes existent pour parler de l'évaluation basée sur la théorie, dont : évaluation de la hiérarchie des effets (Bennet, 1975), évaluation de la théorie de l'action (Schon, 1997) et évaluation de la logique du programme (Lenne & Cleland, 1987 ; Funnell, 1997). Rogers, Petrosino, Huebner et Hacsí (2000) proposent une définition large et englobante de ces approches qui stipulent que l'évaluation

basée sur la théorie doit inclure deux éléments : une composante conceptuelle où est définie explicitement le modèle ou la théorie du programme et une composante empirique où le modèle ou une part de celui-ci fait l'objet d'une validation empirique. C'est ce que suggère Chen (2015) dans le cadre de l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets où la première étape consiste à élaborer la théorie du programme alors que la seconde consiste à porter un regard critique sur cette théorie sur la base de données empiriques. La première étape, l'élaboration de la théorie, permet de répondre au second objectif de la thèse qui est de présenter la théorie du programme et d'en faire une analyse critique. L'élaboration de la théorie de programme procure de nombreux bénéfices, dont celui de répondre, de manière théorique, à la question «Pourquoi le programme devrait fonctionner» et de mettre en lumière les forces et faiblesses de ce raisonnement théorique (Rey, Brousselle & Dedobbeleer, 2011; Rogers, Petrosino, Huebner & Hacsı, 2000; Weiss, 1995). Ce processus est aussi, souvent, une expérience positive et enrichissante pour l'équipe de programme puisqu'il permet de développer une compréhension commune de leur travail et de leurs objectifs (Milne, 1993; Huebner, 2000).

Cela étant dit, Rogers et ses collaborateurs (2000) insistent sur le fait qu'une évaluation basée sur la théorie doit aussi comporter un volet empirique développé en tenant compte de la théorie du programme. Il s'agit de la deuxième étape de l'approche intégrative proposée par Chen (2015) et ce volet empirique comprend deux étapes : 1) collecter et analyser les données pertinentes en regard de la théorie du programme et 2) porter un regard critique sur chacune des composantes de la théorie du programme de même que sur celle-ci dans son entier. C'est ce volet empirique qui permet de répondre au troisième objectif de la présente thèse qui est de répondre à deux questions : 1) les mécanismes de changement prévus dans la théorie de programme sont-ils déclenchés par la mise en œuvre du RAC et 2) quels sont les facteurs qui favorisent ou contraignent le déclenchement de ces mécanismes?

En résumé, le premier article de la thèse présente la démarche d'élaboration du RAC et en fait une analyse critique. Le second article de la thèse se consacre à la première étape de l'approche d'évaluation basée sur la théorie, c'est-à-dire le volet théorique ou conceptuel de l'évaluation (Chen, 2015; Rogers et al., 2000) qui permet de décrire et d'analyser la théorie du

programme de mise en œuvre du RAC. Puis, le troisième article se concentre sur le volet empirique de l'évaluation afin d'établir les forces et les faiblesses du modèle théorique du programme.

## **Présentation des articles**



## **Premier article**

### **Développement participatif d'un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation de la recherche en éducation : une analyse critique**

**Mélodie Briand-Lamarche, Ph.D (Cand.)**

Candidate au doctorat en psychologie, Université de Montréal

**Renée Pinard, Ph.D.**

Conseillère en innovation et transfert de connaissances en éducation, CTREQ

**Pascale Thériault**

Professeure au département des sciences de l'éducation, UQAC

**Christian Dagenais, Ph.D.**

Professeur agrégé au département de psychologie, Université de Montréal

**Accepté avec modifications mineures pour publication dans** : La Revue des sciences de l'éducation de McGill

## **Résumé**

Cet article décrit la démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation (CIR). Cette démarche concertée entre les acteurs du milieu de la recherche et de la pratique en éducation visait à identifier les compétences des intervenants scolaires afin de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans leur école. Une analyse de cette démarche à la lumière des écrits scientifiques concernant l'élaboration de référentiels de compétences permet de constater que la démarche menée présente plusieurs forces, mais aussi quelques limites. L'analyse montre que la démarche a permis de tenir compte du contexte organisationnel propre au milieu, d'aller au-delà du statut quo pour décrire non seulement ce qui est, mais aussi ce qui devrait être et cela dans un langage et un format faciles d'approche.

Toutefois, l'analyse fait le constat que la démarche n'a pas mené au développement d'indicateurs permettant de juger du niveau de compétence des professionnels ciblés.

**Mots-clés** : Compétences; référentiel de compétences; utilisation des connaissances issues de la recherche; changement de pratique

## **Introduction**

Selon Tardif et Lessard (2004), parce que la réalité sociale se complexifie, les problématiques rencontrées en classe par les enseignants font en sorte que leur travail est de plus en plus spécialisé, complexe et exigeant. Par ailleurs, depuis une trentaine d'années, un virage s'opère en éducation et dans d'autres domaines dans la conceptualisation des emplois pour intégrer la notion de compétences (Marcq, 2008). Selon Marcq (2008), cela s'explique par la nécessité de plus en plus grande de développer des qualités telles que la flexibilité, la réactivité et la fiabilité afin de faire face aux demandes grandissantes du marché. Ainsi, il ne suffit plus désormais d'occuper un poste mais il faut être polyvalent et donc développer les compétences propres à une multitude de fonctions et de rôles (Marcq, 2008). Selon Cherqui-Houot (2009), cette présence grandissante de la notion de compétences dans la description des emplois est due à une évolution du paysage socio-économique menant à une plus grande demande de professionnalisation en emploi. C'est exactement ce qu'avancent Tardif et Lessard (2004), lorsqu'ils expliquent que la complexification du rôle des enseignants nécessite l'éveil d'un véritable professionnalisme chez ceux qui l'exercent. Pour Butler (2005), les enseignants doivent, de nos jours, s'engager dans un apprentissage continu et soutenir leurs pratiques par des connaissances issues de la recherche (CIR), car l'utilisation de ces connaissances s'avère nécessaire pour relever les défis qui se posent quotidiennement aux enseignants (Bérubé, 2006; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Huberman & Gather-Thurler, 1991; Landry et al., 2008). Par ailleurs, le niveau de compétence des enseignants en matière d'utilisation des CIR, c'est-à-dire notamment leur habileté à remettre leur pratique en question, à chercher des réponses dans les écrits scientifiques et à en évaluer la qualité scientifiques, influence leur opinion à l'égard des CIR et l'utilisation qu'ils en font (Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais, & Janosz, 2014). C'est pourquoi le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ : [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca)) et l'Équipe RENARD ([www.equiperenard.ca](http://www.equiperenard.ca)), une équipe de

recherche en transfert de connaissances, ont initié le développement d'un référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des CIR en éducation, le *Référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (le RAC). Bien que plusieurs ouvrages offrent maintenant des modèles théoriques et des orientations en matière de bonnes pratiques pour l'élaboration de référentiel (Brassard, 2015; Champion et al., 2011; Le Boterf, 2008), il existe peu d'exemples concrets et d'analyses critiques d'une telle démarche. Cet article vise deux objectifs : 1) fournir un exemple concret d'une démarche de développement d'un référentiel de compétences en décrivant le développement du RAC et 2) porter un regard critique sur cet exemple de démarche à l'aide d'écrits scientifiques concernant les bonnes pratiques en matière d'élaboration de référentiel de compétences.

### **Problématique**

L'évolution de la réalité sociale fait en sorte que, depuis une trentaine d'années, les personnes en emploi sont appelées à faire preuve de davantage de flexibilité (Marcq, 2008). Selon Marcq (2008), dans cette perspective, la rigidité organisationnelle qui se caractérise notamment par des descriptions de poste servant à qualifier et classer les emplois dans la hiérarchie des rémunérations et dans les trajectoires de carrières doit maintenant tendre vers davantage de souplesse. Pour ce faire, les organisations intègrent de plus en plus la notion de compétences dans la description des emplois (Marcq, 2008). Selon Cherqui-Houot (2009), cette intégration des compétences dans la description des emplois indique un passage d'une logique des savoirs vers une logique de l'action. Ce faisant, la formation en emploi est comprise moins comme un lieu d'acquisition d'une qualification générale et davantage comme devant fournir des compétences précises en cohérence avec des projets ciblés (Depover & Noël, 1999). Ainsi, la compétence est définie comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs, de connaissances et d'habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. » (Ministère de l'Éducation, 2003).

Afin de décrire et de définir les compétences attendues d'un individu dans un environnement donné, le référentiel de compétences est un outil fort utile (Cherqui-Houot, 2009). Ce type de document fournit une modélisation des compétences liées à une activité ou à un rôle donné, précise les conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences de même que les conditions et critères d'évaluation de celles-ci. Dans un référentiel de compétences, les connaissances et les savoirs sont des ressources qui peuvent être mises à profit dans l'action. Masciotra (2010) explique que les *ressources internes* décrites dans un référentiel de compétences peuvent inclure les savoirs (connaissances déclaratives), le savoir-agir (connaissances procédurales), les savoir-être et les attitudes afin de répondre à la question suivante : quelles ressources la personne peut-elle puiser en elle-même pour agir avec compétence dans une situation professionnelle donnée? Par ailleurs, les *ressources externes* comprennent les ressources de l'environnement et la façon dont l'individu les utilise afin de répondre à deux questions : 1) sur quelles ressources humaines l'individu peut-il s'appuyer pour développer sa gestion compétente d'une situation donnée et 2) de quelles ressources techniques, matérielles et financières l'individu devra-t-il disposer pour agir de manière compétente? Ce faisant, le référentiel de compétences est un outil permettant de piloter la gestion du personnel de même que de prévoir les formations à venir (Cherqui-Houot, 2009).

Pourtant, bien que l'approche par compétences soit de plus en plus connue, et que les avantages d'élaborer un référentiel de compétences soient multiples, des études montrent que peu d'organisations passent de la théorie à la pratique en matière d'approche par compétences (Colin & Grasser, 2003, 2007). Cela s'explique notamment par le fait que l'élaboration d'un référentiel de compétences peut paraître une démarche techniquement complexe et politiquement délicate au sein d'une organisation (Marcq, 2008). Le Boterf (2008) explique que souvent, malgré des investissements importants dans l'élaboration d'un référentiel de compétences, celui-ci demeure inutilisé parce que les raisonnements à l'origine de cette élaboration sont défailants. Cela dit, certains écrits présentent des modèles théoriques et des conseils en matière de bonnes pratiques pour l'élaboration de référentiel de compétences (Brassard, 2015, Campion et al., 2011; Le Boterf, 2008). Ce faisant, le présent article vise à présenter un exemple de démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences dans le

domaine de l'éducation pour ensuite en analyser les forces et les faiblesses en fonction des écrits scientifiques disponibles concernant les meilleures pratiques en la matière, notamment ceux de Campion et collaborateurs (2011) qui, en vertu de leur exhaustivité, sont utilisés comme cadre principal d'analyse.

### **Description de la démarche d'élaboration du RAC<sup>4</sup>**

En 2006, le Conseil supérieur de l'éducation a fait valoir l'importance de développer un meilleur arrimage entre la recherche et la pratique dans le milieu de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Pour ce faire, il recommandait d'interpeller l'ensemble des acteurs concernés afin de développer une culture de la recherche et de l'innovation dans les écoles québécoises. Ces recommandations s'inscrivent dans la lignée des études scientifiques qui démontrent que l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation influence la capacité des enseignants à faire face aux défis rencontrés dans leur classe et peut contribuer à la réussite scolaire (Bérubé, 2006; Coalition for Evidence-Based Policy, 2003; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Huberman & Gather-Thurler, 1991; Landry et al., 2008). Pourtant, un constat demeure : en éducation comme dans d'autres domaines tels que la santé et l'intervention psychosociale, les connaissances issues de la recherche sont encore peu utilisées dans les pratiques professionnelles (Dagenais et al., 2010, 2012; Bérubé, 2006; Bowen, & Graham, 2013; Davies, Nutley, & Walter, 2008; Graham, Tetroe, & KT Theories Research Group, 2007; Graham et al., 2006; Landry et al., 2008; Lysenko, 2010; Lysenko et al., 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007, 2010; Rohrbach, Ringwalt, Ennett, & Vincus, 2005; Williams & Coles, 2007).

Afin de comprendre comment favoriser l'utilisation des CIR dans le milieu de l'éducation, le CTREQ a mené, en 2010 et en 2011, deux activités de consultation auprès des acteurs du milieu (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, associations diverses, représentants des syndicats et des commissions scolaires, etc.). Ces activités ont permis à

---

<sup>4</sup> Les informations concernant la démarche d'élaboration du RAC proviennent du rapport rédigé par Pinard, Dagenais, St-Pierre, Briand-Lamarche & Cantave (2014).

l'équipe du CTREQ de constater que les intervenants scolaires ressentent le besoin de renforcer leurs compétences afin de pouvoir utiliser les connaissances issues de la recherche.

En réponse à ce besoin, le CTREQ et l'Équipe RENARD ont développé la première démarche concertée dans le milieu de l'éducation destinée à identifier les compétences des intervenants scolaires afin de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans leur école. Cette démarche a pris la forme du co-développement d'un référentiel de compétences par des acteurs du milieu de la recherche et des acteurs du milieu de la pratique en éducation. La démarche poursuivait deux objectifs. Le premier, un objectif à court ou moyen terme, visait à identifier et à renforcer les compétences favorisant l'utilisation de la recherche dans les écoles chez les directeurs, les conseillers pédagogiques et les enseignants. Le second, un objectif à plus long terme, visait à optimiser l'utilisation des CIR en faveur de la réussite scolaire.

La démarche d'élaboration du référentiel s'est déroulée en trois volets : 1) la collecte de savoirs d'expériences, c'est-à-dire le point de vue des acteurs du milieu de l'éducation sur les compétences qui leur sont nécessaires pour favoriser l'utilisation des CIR dans leur milieu; 2) la collecte de savoirs scientifiques, c'est-à-dire ce qu'indiquent les écrits scientifiques concernant les compétences nécessaires aux acteurs du milieu de l'éducation pour favoriser l'utilisation des CIR et 3) la collecte d'informations contextuelles, c'est-à-dire ce que les documents ministériels, syndicaux et légaux indiquent à propos des facteurs qui peuvent influencer la compétence des acteurs du milieu de l'éducation à utiliser les CIR.

### **Volet 1 : Collecte des savoirs d'expériences**

Les savoirs d'expérience sont les savoirs issus de l'expérience professionnelle. Ce terme a été choisi dans le cadre du projet d'élaboration RAC parce qu'il s'agit d'un terme couramment utilisé par les participants au projet. Cela dit, au plan conceptuel, il s'apparente à ce que Le Boterf (2008) nomme le «savoir-y-faire» qui s'acquiert par l'expérience, par la pratique répétée et par le traitement des retours d'expérience. Pour la collecte des savoirs d'expériences, les méthodes de la cartographie conceptuelle et du focus group ont été mises à contribution afin de dresser un portrait a) des situations professionnelles dans lesquelles les

directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants rencontrent des entraves à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et b) des solutions qu'ils peuvent mettre en place dans ces situations.

**Cartographie conceptuelle.** La cartographie conceptuelle est une technique exploratoire de collecte et d'analyse de données servant à identifier ou à décrire les éléments d'une thématique donnée (Dagenais, Ridde, Laurendeau, & Souffez, 2009; Trochim & Cabrera, 2005; Trochim, 1989). Cette méthode étant décrite en détails ailleurs (Dagenais et al., 2015), elle ne sera que brièvement présentée ici. Vingt-huit personnes provenant d'horizons divers et constituant le comité de projet ont participé à l'opération : représentants du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES); représentants des commissions scolaires; représentants des syndicats du milieu de l'éducation et de deux associations professionnelles. L'opération de cartographie était animée par le chercheur principal de l'Équipe RENARD, en présence de la responsable du projet au CTREQ. Par ailleurs, les participants étaient tous volontaires et avaient été sélectionnés par le CTREQ sur la base de leur intérêt pour le projet. Ces personnes se sont réunies pour une séance de travail d'environ quatre heures où elles ont, en groupe, formulé des énoncés afin de compléter la phrase suivante : « Les pratiques professionnelles dans les écoles seraient mieux nourries par la recherche si... ». Au total, 94 énoncés ont été formulés. Ensuite, les participants ont, individuellement, coté et classé chacun des énoncés en catégories significatives pour eux. Les résultats de cet exercice ont servi à une série d'analyses statistiques multivariées (analyse typologique hiérarchique, étalonnage multidimensionnel, calcul de moyennes) afin de produire une version préliminaire d'une carte conceptuelle. La carte conceptuelle (figure 1) est composée de huit îlots qui complètent la phrase : « Les pratiques professionnelles dans les écoles seraient mieux nourries par la recherche si... »

Les pratiques professionnelles dans les écoles seraient mieux nourries par la recherche si..... :

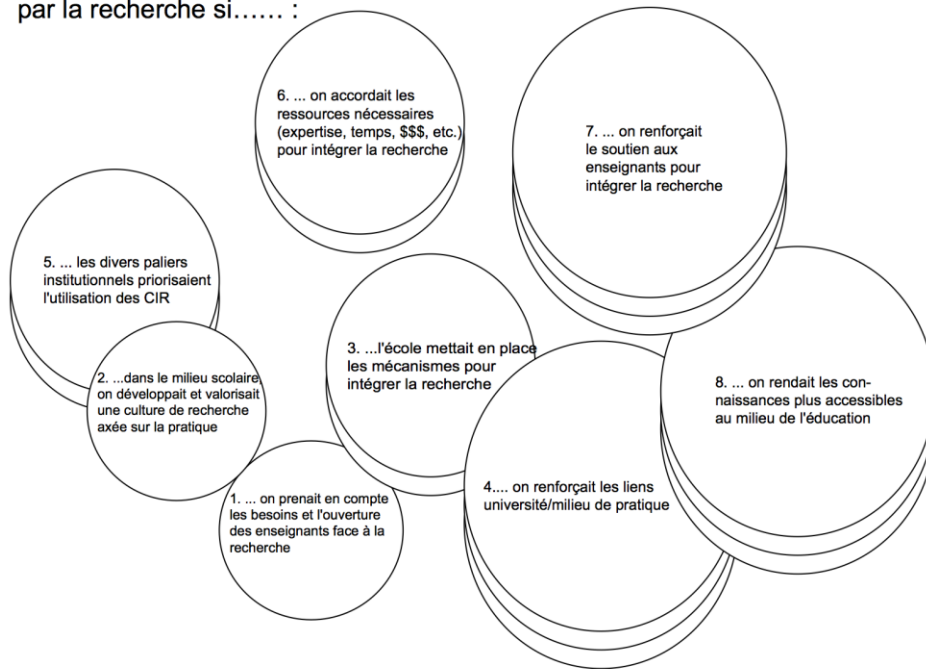


FIGURE I

*Carte conceptuelle issue de l'activité de cartographie conceptuelle*

Cette carte conceptuelle permet de représenter visuellement l'importance relative de chaque îlot et les liens entre eux. Le nombre de strates qui composent chaque îlot illustre l'importance relative de celui-ci, établie en calculant la moyenne des scores attribués par les participants à chacun des items qui constitue l'îlot. Plus l'importance moyenne accordée par les participants aux énoncés qui composent l'îlot est élevée, plus il y a de strates.

**Focus Group.** Afin de valider et d'enrichir les résultats de la cartographie conceptuelle, trois focus groups ont été réalisés au sujet des savoirs d'expériences des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directions d'école concernant l'utilisation des connaissances issues de la recherche. Ces groupes étaient composés respectivement de huit conseillers pédagogiques, sept directions d'école et dix enseignants. Ces participants étaient volontaires et ont été recrutés dans les milieux déjà impliqués sur la base de leur intérêt pour le projet. Cela dit, aucun d'entre eux n'avait participé à l'activité de cartographie



conceptuelle. Les rencontres ont été animées par la même personne que l'activité de cartographie et se déroulaient en trois temps. Dans un premier temps, le projet de référentiel et la cartographie (sans illustration de l'importance relative de chacun des îlots) étaient présentés aux participants. Ensuite, les participants ont été amenés à donner une cote d'importance (sur une échelle de un à trois) aux huit îlots en fonction de leur réalité professionnelle et de leur rôle respectif. Enfin, les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « Si cette carte avait été produite par un groupe constitué uniquement de [membres de votre catégorie professionnelle], serait-elle différente? Si oui, en quoi? » Avec l'autorisation des participants, l'ensemble du contenu des trois focus group a été enregistré et retranscrit intégralement.

Ces transcriptions ont été importées et analysées dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo à l'aide de la méthode décrite par Miles et Huberman (2003). Cette analyse se déroule en trois phases. D'abord, les données sont condensées, c'est-à-dire qu'elles sont découpées en fonction de codes correspondant aux thèmes abordés. Ces codes peuvent être appliqués à un mot, à une phrase ou à un paragraphe entier. Cette phase permet d'organiser les propos des répondants en fonction des idées et des thèmes qu'ils contiennent de manière à pouvoir réaliser des opérations analytiques (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996). La seconde phase consiste à organiser les discours des répondants et a permis de séparer le contenu traitant : a) des situations professionnelles en lien avec l'utilisation des connaissances issues de la recherche, b) des ressources internes et c) des ressources externes à mobiliser pour agir dans ces situations. La dernière phase d'analyse des données consiste à les interpréter afin de produire des connaissances à partir de l'organisation des discours (Miles & Huberman, 2003). Lors de cette dernière phase, un tableau a été produit indiquant, pour chacun des huit îlots de la cartographie conceptuelle, des exemples de situations professionnelles concrètes exprimées par les participants de même que des exemples de ressources internes et externes à mobiliser pour agir de manière compétente dans ces situations afin de favoriser l'utilisation des CIR.

## **Volet 2 : Collecte des savoirs scientifiques**

Afin de trianguler l'information obtenue grâce à la collecte des savoirs d'expériences des acteurs du milieu de l'éducation sur les situations professionnelles liées à l'utilisation des CIR

et sur les compétences nécessaires pour favoriser celle-ci, une collecte des savoirs scientifiques a été effectuée sous la forme d'une revue non-exhaustive des écrits scientifiques concernant l'utilisation des CIR en éducation. Trente-trois ouvrages scientifiques sélectionnés par trois membres du comité scientifique du projet, c'est-à-dire des membres de l'Équipe RENARD et du CTREQ. Ces ouvrages ont été analysés par deux professionnelles de recherche afin de mieux comprendre les rôles, responsabilités et compétences des différents acteurs du milieu de l'éducation dans le processus menant à l'utilisation des CIR. La grille d'analyse utilisée visait à extraire des ouvrages analysés le contenu concernant principalement trois éléments : 1) les rôles des différents acteurs du milieu de l'éducation en matière d'utilisation des CIR; 2) les compétences nécessaires pour jouer ces rôles et 3) les éléments pouvant favoriser ou entraver le développement de ces compétences. Cette collecte de données a permis de réajuster et d'enrichir le contenu du tableau produit lors de l'analyse des données sur les savoirs d'expériences. Elle a aussi permis d'améliorer la formulation de ce contenu en fournissant, par exemple, des verbes d'action adéquats tels que : questionner, communiquer, planifier.

### **Volet 3 : Collecte des informations contextuelles**

La dernière collecte de données de la démarche d'élaboration du RAC est celle liée aux informations contextuelles. Cette collecte visait plus spécifiquement à mieux comprendre les contextes de travail et de pratique professionnelle des trois acteurs visés par le référentiel (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, enseignants) en lien avec l'utilisation des CIR. Pour ce faire, divers documents administratifs et légaux ont été consultés (Loi sur l'instruction publique, les référentiels de compétences des directeurs d'établissement et des enseignants, des conventions collectives, des documents publiés par des associations professionnelles, etc.). La grille d'analyse avait sensiblement les mêmes objectifs que celle utilisée pour les ouvrages scientifiques, c'est-à-dire cerner les contenus concernant les rôles, les compétences en matière d'utilisation des CIR en éducation et) les éléments pouvant favoriser ou entraver le développement de ces compétences. Les informations tirées de ces documents ont apporté un éclairage concernant les données contenues dans le tableau produit grâce aux collectes de données sur les savoirs expérientiels et enrichi grâce aux écrits scientifiques. De fait, en comprenant mieux les rôles attribués par le MEES à chacun des

acteurs visés dans le processus menant à l'utilisation des connaissances, il a été possible de finaliser le processus d'élaboration du RAC en attribuant des rôles et responsabilités aux divers acteurs en fonction des diverses situations qu'ils peuvent être amenés à rencontrer dans les limites de leur mission professionnelle respective.

### **Résultats de la démarche**

Le processus de triangulation des informations recueillies aux trois différentes étapes de collecte de données a permis d'élaborer un référentiel de compétences incluant sept domaines d'agir compétents :

1) Développer au sein de l'école une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation axée sur les pratiques d'enseignement et de gestion

2) S'informer sur les connaissances jugées prioritaires pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves et développer une culture professionnelle de partage de ces informations

3) Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de façon concertée, afin d'améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative

4) Rendre accessible des connaissances qui répondent aux besoins ciblés de l'équipe-école

5) Intégrer des nouvelles connaissances dans la pratique d'enseignement et en évaluer les effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement

6) Accompagner l'équipe-école dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement

7) Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs des milieux (parents, intervenants communautaires, autres écoles et commissions scolaires, milieu de la recherche en éducation).

Le terme «agir-compétent» a été préféré au terme «compétence» dans les documents du RAC pour mettre en évidence qu'il ne suffit pas d'avoir une compétence pour agir de manière compétente (Ayotte-Beaudet & Jonnaert, 2010; Le Boterf, 1994, 2002, 2008, 2011; Masciotra,

2010; Pinard et al., 2014). Chacun de ces domaines d’agir est attribué à un acteur en particulier (directeur d’école, conseiller pédagogique ou enseignant), tout en spécifiant que tous les acteurs sont parties prenantes de l’ensemble des domaines d’agir. Pour chaque domaine d’agir, des situations problématiques sont décrites. Elles représentent les situations complexes ou qui représentent un défi pour le professionnel ciblé en lien avec ce domaine d’agir. Ensuite, les actions compétentes à mettre en place dans ces situations sont présentées. Par exemple, un des domaines d’agir compétent est intitulé « Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de manière concertée, afin d’améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative ». Ce domaine d’agir vise principalement les directions d’école, mais doit être mis en œuvre en concertation avec les conseillers pédagogiques et les enseignants. Une des situations problématiques décrites en lien avec ce domaine d’agir compétent indique qu’en matière de priorisation des besoins, il peut y avoir des « conflits potentiels entre les besoins individuels des enseignants et les besoins de l’équipe-école ». L’action compétente recommandée lorsqu’une telle situation est vécue est d’« organiser une rencontre d’échange, discuter des besoins recensés, s’entendre sur des besoins collectifs ».

Les analyses des trois collectes de données ont permis d’observer que les ressources à mobiliser pour mettre en place les actions compétentes dans les divers domaines étaient très souvent les mêmes. C’est pourquoi les ressources internes et externes sont présentées dans une section séparée du référentiel de compétences, en spécifiant les ressources spécifiques aux divers acteurs (ressources propres aux enseignants, ressources propres aux conseillers pédagogiques, ressources propres aux directeurs d’écoles) et les ressources qui sont transversales. Plus spécifiquement, le RAC prend la forme d’une pochette contenant dix documents. Le premier est un document de référence de neuf pages présentant brièvement les concepts-clés liés au projet, la démarche d’élaboration mise en place et les sept domaines d’agir inclus dans le référentiel. Ensuite, le RAC contient sept fiches présentant chacune une compétence, les situations problématiques qui la concerne et les actions compétentes à poser dans ces situations. Finalement, il contient aussi deux fiches présentant les ressources externes et internes auxquelles les professionnels ciblés peuvent faire appel pour agir de manière compétente dans l’un ou l’autre des sept domaines d’agir.

## **Analyse critique de la démarche**

Peu d'études empiriques ont été réalisées en ce qui a trait au développement de référentiels de compétences (Campion et al., 2011). Cela dit, Campion et ses collaborateurs (2011) suggèrent 20 bonnes pratiques basées sur leur expérience professionnelle respective en tant que consultant, professeur d'université, membres de deux grandes compagnies privées et membres de la Society for Industrial and Organizational Psychology. Elles se divisent en trois grandes catégories, les bonnes pratiques pour : 1) analyser les informations liées aux compétences et identifier ces dernières; 2) organiser et présenter les informations liées aux compétences et 3) utiliser les informations liées aux compétences. Les bonnes pratiques décrites par ces auteurs dans les deux premières catégories seront présentées et mises en lien avec la démarche utilisée pour développer le RAC. Par ailleurs, afin de tenir compte d'autres modèles théoriques en matière d'élaboration de référentiel de compétences, les bonnes pratiques suggérées par d'autres auteurs sont aussi parfois présentées et discutées. Le choix a été fait de ne pas discuter les bonnes pratiques liées à la troisième catégorie proposée par Campion et ses collaborateurs (2011), l'utilisation des informations liées aux compétences, puisque cela dépasse les objectifs du présent article.

### **Analyser les informations liées aux compétences et identifier ces dernières**

Campion et ses collaborateurs (2011) proposent six bonnes pratiques concernant l'analyse des informations liées aux compétences et l'identification des compétences : 1) considérer le contexte organisationnel; 2) indiquer clairement les liens entre les compétences incluses dans le référentiel et les objectifs organisationnels; 3) débiter la démarche de développement du référentiel auprès des supérieurs; 4) utiliser des méthodes scientifiquement rigoureuses pour développer le référentiel; 5) aller au-delà de ce qui est pour considérer ce qui devrait être dans le développement du référentiel et 6) utiliser des méthodes créatives permettant notamment d'identifier l'importance relative actuelle et future des compétences incluses dans le référentiel.

**1) Considérer le contexte organisationnel.** La première bonne pratique consiste à considérer le contexte organisationnel non seulement dans le choix des compétences à inclure dans le référentiel, mais aussi dans la description de ces compétences. Selon ces auteurs, en

portant attention aux facteurs qui influencent les agir des membres de l'organisation, par exemple la culture organisationnelle, les relations entre les membres, la présence d'un syndicat, etc., il est plus aisé d'inclure dans le référentiel non seulement des compétences universelles telles que la flexibilité ou la communication, mais aussi des compétences liées directement aux forces ou faiblesses de l'organisation. De plus, Côté (2009) mentionne que la prise en compte du contexte organisationnel au début de la démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences permet aussi d'établir les ressources disponibles pour cette démarche. Cela peut avoir une influence sur le choix de la méthode utilisée pour développer le référentiel puisque certaines méthodes exigent davantage de ressources. Dans le même ordre d'idée, Aymar (2003) spécifie qu'il est important de prendre en compte le contexte afin de bien comprendre les résultats attendus de la démarche d'élaboration et de mise en œuvre du référentiel ainsi que les ressources humaines financières et matérielles disponibles pour ce faire.

Pour élaborer le RAC, deux stratégies principales ont été mises en place pour prendre en compte le contexte organisationnel. La première est la création, dès le début du processus, d'un comité de projet composé d'une trentaine de personnes représentant le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les commissions scolaires, les syndicats, les associations professionnelles, les organismes de liaison et de transfert de même que les professionnels visés par le référentiel, c'est-à-dire les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants. Ce comité s'est rencontré de 2 à 4 fois par année dès les débuts du projet en 2010 (la phase d'élaboration ayant eu lieu de 2012 à 2014). Le rôle de ce comité était de déterminer les objectifs du référentiel et d'en soutenir la conception et la diffusion dans le milieu de l'éducation. Ce comité a notamment permis de mieux comprendre les attentes du milieu face au référentiel de même que les ressources et contraintes dont il fallait tenir compte dans son élaboration. La seconde stratégie mise en place afin de prendre en compte le contexte organisationnel est la collecte des données liées aux informations contextuelles. Cette collecte de données a permis d'identifier le rôle attribué par les différents acteurs du milieu (MEES, syndicats, associations professionnelles) aux directeurs, aux conseillers pédagogiques et aux enseignants dans le processus menant à l'utilisation des

connaissances issues de la recherche. Ainsi, les compétences ont pu être sélectionnées et rédigées en cohérence et en complémentarité avec ces différents points de vue.

**2) Indiquer clairement les liens entre les compétences incluses dans le référentiel et les objectifs organisationnels.** La seconde bonne pratique proposée par Champion et ses collaborateurs (2011) concernant l'analyse des informations liées aux compétences et l'identification des compétences est d'indiquer clairement les liens entre les compétences incluses dans le référentiel et les objectifs organisationnels. Les auteurs indiquent que cette pratique augmente les chances que le référentiel soit utilisé par l'organisation. En ce sens, Aymar (2003) indique que le référentiel doit être une traduction opérationnelle des objectifs visés par une organisation ou une partie de celle-ci et suggère, pour ce faire, de mettre en place une démarche d'élaboration itérative qui permet de confronter régulièrement les compétences en cours d'élaboration avec la mission de l'organisation et ses objectifs. C'est le comité de projet décrit précédemment qui a permis de mettre en place cette démarche itérative dans le cadre de l'élaboration du référentiel. Les résultats issus de chacune des collectes de données ont été discutés avec ce comité et des rapports concernant l'avancement des travaux ont été soumis régulièrement à ses membres afin de s'assurer que la démarche demeure cohérente avec les objectifs établis au départ. Néanmoins, bien que le référentiel et les compétences qui y sont décrites s'inscrivent clairement dans une préoccupation grandissante du milieu à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche, il est difficile d'établir jusqu'à quel point cette préoccupation se reflète directement dans les plans de réussite et autres documents de gestion des écoles. Par ailleurs, par souci de synthèse, très peu d'espace a été accordé, dans le document de présentation du référentiel, à la discussion sur la pertinence d'utiliser les CIR. Ce faisant, il est possible que, dans des écoles où la nécessité de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche n'est pas clairement indiquée dans le plan de réussite ou d'autres documents connexes, le document de présentation du référentiel manque d'arguments pour convaincre de la pertinence de ce faire.

**3) Débuter la démarche de développement du référentiel auprès des dirigeants.** Ensuite, concernant l'analyse des informations liées aux compétences et à l'identification des compétences, Champion et ses collaborateurs (2011) proposent de débuter la démarche auprès

des supérieurs. Ces auteurs estiment que de cette manière, le projet obtiendra plus facilement le soutien des dirigeants de l'organisation. Ils indiquent par ailleurs que l'ensemble des membres de l'organisation doit ensuite être partie prenante de la démarche. Ces recommandations sont appuyées par Côté (2009) qui explique que l'implication des supérieurs est nécessaire, mais que les personnes les plus à même de fournir l'information nécessaire à l'élaboration d'un référentiel de compétences sont celles qui exercent la profession ou le métier ciblé et ceux qui supervisent de très près ces derniers. Par ailleurs, Brassard (2015) indique que la démarche d'élaboration devrait se faire en collaboration avec les professionnels ciblés, leur supérieur immédiat et la direction de l'organisation. Encore ici, dans le cadre de l'élaboration du RAC, le comité de projet a joué un grand rôle. L'implication des acteurs de différentes instances d'influence du milieu de l'éducation (MEES, syndicats, associations professionnelles, commissions scolaires) dans ce comité a permis de faciliter la démarche d'élaboration auprès des professionnels concernés et de leurs supérieurs en lui conférant davantage de crédibilité et de légitimité. Les membres du comité de projet ont contribué à fournir l'information nécessaire à l'élaboration du référentiel en participant à la cartographie conceptuelle. Ainsi, les professionnels ciblés par le référentiel ont été consultés deux fois plutôt qu'une : leurs représentants au comité de projet se sont exprimés lors de la cartographie et d'autres représentants de ces groupes de professionnels ont été consultés dans le cadre des focus group.

**4) Utiliser des méthodes scientifiquement rigoureuses pour développer le référentiel.** Toujours concernant l'analyse des informations liées aux compétences et l'identification des compétences, Champion et ses collaborateurs (2011) suggèrent aussi de s'assurer que les méthodes utilisées pour développer le référentiel de compétences sont rigoureuses. Ces auteurs s'appuient sur divers travaux (Lucia & Lepsinger, 1999; Parry, 1996; Rodriguez, Patel, Bright, Gregory, & Gowing, 2002) ainsi que sur leur propre expérience pour fournir des recommandations afin d'élaborer une méthode rigoureuse de développement d'un référentiel : utiliser plus d'une méthode de collecte de données, utiliser les écrits scientifiques afin de définir clairement les construits présents dans le référentiel, s'assurer de la représentativité des participants, utiliser des méthodes statistiques valides et des outils dont les qualités psychométriques ont été démontrées et valider le référentiel développé auprès des



diverses sources d'informations. Afin d'assurer la rigueur du processus, Côté (2009) suggère notamment de faire appel à un chercheur ou à une personne connaissant bien les méthodes de recherche. Cet auteur insiste aussi sur la nécessité de développer le référentiel avec un échantillon de participants représentatifs des professionnels ciblés. De plus, de nombreux auteurs insistent sur la pertinence de faire valider le référentiel une fois développé (Brassard, 2015; Côté, 2009; Jouvenot & Parlier, 2005). Selon Côté (2009), le processus de validation a plusieurs objectifs : il permet de présenter le fruit du travail auquel les participants ont contribué et d'établir un consensus; il assure la transparence du processus de développement du référentiel; il renforce la crédibilité du référentiel et il permet d'amorcer les échanges concernant le processus de diffusion du référentiel.

La méthodologie développée pour élaborer le RAC respecte plusieurs des recommandations présentées. En effet, lors de cette démarche d'élaboration, plusieurs méthodes de collectes de données ont été utilisées et plusieurs sources ont été consultées (cartographie conceptuelle auprès du comité de projet, focus group avec des représentants des professionnels ciblés, consultation des écrits scientifiques à propos de l'utilisation des CIR et de la littérature grise telle que des documents rédigés par le MEES, les syndicats et les associations sur les rôles des différents acteurs du milieu de l'éducation afin de favoriser l'utilisation des connaissances). Lors de chacune de ces collectes de données, l'équipe scientifique a eu à cœur d'inclure le point de vue de l'ensemble des parties prenantes du milieu de l'éducation afin que le contenu du référentiel soit représentatif. Cela dit, il faut garder en tête que puisque la participation au processus d'élaboration du référentiel était toujours sur une base volontaire, les personnes ayant accepté de contribuer sont potentiellement celles qui sont plus enthousiastes face à l'utilisation des connaissances. Ainsi, l'échantillon n'est probablement pas complètement représentatif de l'ensemble des professionnels ciblés. Par ailleurs, l'équipe scientifique qui s'est chargée du développement de ce référentiel était composée de deux chercheurs universitaires. La complémentarité de leurs expertises méthodologiques et théoriques a permis d'asseoir le processus d'élaboration du référentiel sur des bases théoriques et méthodologiques solides. De plus, le fruit des travaux d'élaboration du référentiel a été présenté aux membres du comité de projet à plusieurs reprises en cours de processus. Cela a permis d'enrichir le produit final, de lui conférer une plus grande crédibilité et d'amorcer le

processus d'appropriation par les professionnels ciblés en vue de la diffusion et de la mise en œuvre du RAC.

**5) Aller au-delà de ce qui est pour considérer ce qui devrait être.** La cinquième bonne pratique proposée par Champion et ses collaborateurs (2011) concernant l'analyse des informations liées aux compétences et l'identification des compétences est de considérer, dans la description des compétences, non pas seulement ce qui est, mais aussi ce qui devrait être. En effet, pour ces auteurs, un des intérêts de l'approche par compétences est d'aller au-delà de la description de l'emploi actuel (le statu quo) pour s'intéresser à ce qui est nécessaire dans le futur, c'est-à-dire passer de la description de « ce qui est » à celle de « ce qui devrait être ». Le processus d'élaboration du RAC s'est effectivement basé sur la description du « ce qui devrait être » plutôt que sur ce qui « est » en posant la question suivante aux participants lors des collectes de données : « Les pratiques professionnelles dans les écoles seraient mieux nourries par la recherche si... ». C'est avec cette question en tête que le référentiel a été développé afin de nommer et de décrire les compétences qui doivent être développées par les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants afin de favoriser l'utilisation des CIR dans leur milieu.

**6) Utiliser des méthodes créatives permettant notamment d'identifier l'importance relative actuelle et future des compétences incluses dans le référentiel.** Finalement, en regard de l'analyse des informations liées aux compétences et l'identification des compétences, la dernière bonne pratique proposée par Champion et ses collaborateurs (2011) est d'aller au-delà des méthodes habituellement utilisées pour l'analyse d'emploi et d'utiliser des méthodes permettant : d'évaluer l'importance des compétences pour le futur versus leur importance actuelle, d'évaluer jusqu'à quel point les compétences permettent de discriminer les membres de l'organisation les plus performants quant à l'objectif ciblé et d'évaluer le lien entre les compétences et les objectifs et stratégies de l'organisation. Dans le cadre de l'élaboration du référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche, de telles méthodes n'ont pas été utilisées. Cela s'explique par le fait que le besoin à l'origine de l'élaboration de ce référentiel était de définir comment améliorer les compétences des professionnels ciblés et non pas de porter un

jugement sur leur compétence actuelle. Dans la mesure où, lors des deux consultations menées par le CTREQ en 2010 et 2011 (CTREQ, 2011), un besoin avait été exprimé par un grand nombre d'acteurs du milieu de l'éducation quant à l'amélioration des compétences en utilisation des connaissances issues de la recherche, les membres du comité de projet ont estimé que ce besoin était relativement présent chez l'ensemble des professionnels ciblés. Il aurait pu être intéressant et utile d'évaluer le niveau de compétences de base chez les différents acteurs impliqués afin d'en tenir compte dans l'élaboration du référentiel, mais dans un souci d'éviter de porter un jugement prématurément et de ternir la relation avec les professionnels ciblés, le développement des outils permettant de faire cette évaluation sera effectué en collaboration avec ces professionnels, lors de la phase de mise en oeuvre du référentiel. Ainsi, ils pourront contribuer au développement d'outils d'évaluation de la compétence qui seront bien perçus et faciles d'utilisation. Toutefois, en ce qui concerne l'utilisation de méthodes permettant de porter un jugement sur l'importance relative de chacune des compétences, la cotation des énoncés de la cartographie conceptuelle effectuée lors de cette activité de cartographie de même que lors des focus group donne un indice sur les perceptions des participants quant à l'importance relative de chacun des huit îlots identifiés dans le processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche.

### **Organiser et présenter les informations liées aux compétences**

Campion et ses collaborateurs (2011) proposent sept bonnes pratiques concernant l'organisation et la présentation des informations liées aux compétences dans un référentiel :

- 1) bien définir l'anatomie des compétences;
- 2) définir le niveau de maîtrise attendu des compétences;
- 3) utiliser le langage de l'organisation ou du milieu ciblé;
- 4) inclure dans le référentiel aussi bien des compétences techniques que des compétences fondamentales;
- 5) utiliser des listes préexistantes de compétences;
- 6) atteindre un équilibre dans le niveau de détails présentés et
- 7) utiliser des diagrammes ou des images.

**1) Bien définir l'anatomie des compétences.** La première bonne pratique proposée par Campion et ses collaborateurs (2011) concernant l'organisation et la présentation des informations liées aux compétences est de bien définir l'anatomie de la compétence. Selon eux, une compétence dont l'anatomie est bien définie est une compétence dont la description inclut un titre, une définition décrivant comment la compétence s'articule en emploi en terme

de comportements et une description du niveau d'habileté attendu à l'égard de cette compétence. Ces auteurs expliquent que la clarté et la parcimonie sont à privilégier lors de la rédaction de l'anatomie de la compétence, bien que plus celle-ci est détaillée plus sa mise en application est aisée. Côté (2009) ajoute que l'anatomie de la compétence doit respecter des règles d'écriture et de taxonomie. Par exemple, les énoncés qui la composent doivent être concis et explicites et contenir un verbe à l'infinitif qui décrit l'action compétente à mettre en place. Par ailleurs, le choix des verbes utilisés devrait être fait en se référant à des taxonomies reconnues. Dans le cadre de l'élaboration du RAC, aucune taxonomie reconnue n'a été utilisée. Cela dit, la revue des écrits scientifiques et de la littérature grise dans le domaine a permis de favoriser l'utilisation de verbes d'action déjà bien acceptés par le milieu et qui respectent les attentes professionnelles du milieu à l'égard des acteurs ciblés (directeurs d'école, conseillers pédagogiques et enseignants). De plus, un des grands avantages de la méthode de cartographie conceptuelle utilisée pour la collecte des informations auprès des acteurs du milieu est qu'elle permet de conserver la formulation intacte, dans les mots des participants. Ce faisant, une grande attention a été portée, lors de la rédaction de l'anatomie des compétences du référentiel, à demeurer fidèle à ce langage tout en revoyant la formulation lorsque nécessaire pour qu'elle soit davantage orientée vers l'action. Ce faisant, l'équipe scientifique pense avoir maximisé la clarté de l'anatomie des compétences du référentiel et favorisé son appropriation par les acteurs ciblés.

**2) Définir le niveau de maîtrise attendu des compétences.** Concernant l'organisation et la présentation des informations liées aux compétences, Champion et ses collaborateurs (2011) suggèrent aussi de définir le niveau de maîtrise attendu des compétences. Pour ce faire, ces auteurs proposent de décrire la compétence en fonction de comportements observables attendus des acteurs selon leur niveau de maîtrise de la compétence : faible, moyen, élevé. La description des compétences dans le RAC n'a pas été organisée ainsi pour éviter de créer, chez les acteurs ciblés, une mauvaise compréhension des objectifs de ce référentiel. En effet, l'équipe scientifique souhaitait éviter que le référentiel soit perçu, à ce stade-ci, comme un outil d'évaluation ou de reddition de compte. Cela dit, une telle structuration du référentiel pourrait être appropriée pour une deuxième version du document, lorsque les acteurs ciblés seront davantage familiers avec son propos et ses

objectifs. Il est attendu du comité scientifique que la première année d'expérimentation du référentiel par les professionnels ciblés et les résultats de l'évaluation de cette expérimentation permettront de juger de la pertinence d'apporter ce type de modification au référentiel. Par ailleurs, Campion et ses collaborateurs (2011) indiquent que lorsqu'un référentiel a des visées de développement des compétences davantage que d'évaluation de celles-ci, la structure en fonction des niveaux de maîtrise doit être pensée de manière à favoriser la motivation des individus ciblés et leur permettre de repérer facilement ce qu'ils peuvent faire pour s'améliorer. À cet égard, des outils d'autoévaluation des compétences en action ont été développés. Lors de l'expérimentation, ces outils permettront aux triades d'acteurs clés d'apprécier les actions réalisées en ce qui concerne spécifiquement leurs domaines d'agir compétent, et les ressources déployées.

**3) Utiliser le langage de l'organisation ou du milieu ciblé.** La troisième bonne pratique proposée par Campion et ses collaborateurs (2011) en matière d'organisation et de présentation des informations liées aux compétences est d'utiliser le langage de l'organisation pour développer l'anatomie des compétences. Ce langage peut inclure par exemple les titres d'emplois, les expressions fréquemment utilisées et les acronymes reconnus. Selon ces auteurs, incorporer ces éléments du langage organisationnel dans le référentiel de compétences peut favoriser son appropriation par les individus ciblés. Dans le cadre de l'élaboration du RAC, l'équipe scientifique a cherché à atteindre un équilibre entre l'utilisation d'un langage commun et du langage propre au milieu de l'éducation. D'une part, le référentiel a pu intégrer le langage des acteurs du milieu grâce à la cartographie conceptuelle qui conserve la formulation originale des énoncés. Par ailleurs, puisque la cartographie conceptuelle de même que les focus group ont été menés avec des acteurs de différents horizons du milieu de l'éducation, l'équipe de développement du référentiel a pu développer une sensibilité au langage du milieu dans sa globalité, sans tomber dans le piège de favoriser le langage d'une catégorie d'acteur en particulier. Ainsi, l'équipe scientifique de développement du RAC pense avoir favorisé l'appropriation du référentiel par les acteurs ciblés, sans trop en limiter la généralisation ou la durée de vie.

**4) Inclure dans le référentiel des compétences techniques de même que des compétences fondamentales.** La quatrième bonne pratique proposée par Champion et ses collaborateurs (2011) concernant l'organisation et la présentation des informations liées aux compétences est d'inclure dans le référentiel des compétences techniques et des compétences fondamentales. Les compétences fondamentales sont des compétences de base qui s'appliquent souvent à plusieurs catégories d'emploi alors que les compétences techniques sont des compétences spécifiques à un emploi puisqu'elles demandent des savoirs plus spécifiques. Ces auteurs mentionnent que l'inclusion et la distinction claire de ces deux types de compétences est particulièrement pertinente lorsque le référentiel développé cible des individus ayant des titres d'emploi divers. Dans le RAC, une organisation un peu différente des compétences a été privilégiée. Plutôt que d'organiser les compétences selon qu'elles sont fondamentales ou techniques, celles-ci sont présentées en fonction de la logique propre au processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et en fonction du titre d'emploi de l'acteur le plus porteur de la compétence. Plus spécifiquement, chaque compétence est numérotée afin d'explicitier à quel moment du processus elle devrait le plus souvent se déployer. Chaque compétence est aussi attribuée à une catégorie d'acteurs en particulier parmi les trois ciblées (directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques et enseignants). La catégorie d'acteur à laquelle la compétence est attribuée est réputée être celle qui doit être porteuse du leadership en regard de cette compétence, bien que le document de référence explicite que toutes les catégories d'acteurs doivent travailler en équipe harmonieusement afin de mener à bien le processus aboutissant à l'utilisation des connaissances. Par ailleurs, puisque l'analyse des informations collectées pour l'élaboration du référentiel a permis de conclure que la plupart des ressources externes à mobiliser pour agir de manière compétente dans ce processus sont communes aux trois catégories d'acteurs, celles-ci sont présentées ensemble, à la fin du référentiel et organisées selon la méthode proposée par Champion et ses collaborateurs (2011), c'est-à-dire que les ressources techniques sont présentées d'abord, en fonction des catégories d'acteurs. Dans le RAC, elles sont nommées les ressources externes spécifiques. Ensuite les ressources externes fondamentales, qui s'adressent à l'ensemble des acteurs, sont présentées dans le RAC comme étant les ressources externes transversales.

**5) Utiliser des listes préexistantes de compétences.** Toujours en ce qui à trait à l'organisation et la présentation des informations liées aux compétences, Champion et ses collaborateurs (2011) suggèrent d'utiliser des listes préexistantes de compétences. Dans le même esprit, Aymar (2003) indique que la démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences doit s'appuyer sur des répertoires d'emplois, de compétences et de ressources déjà existants et sur l'organigramme des emplois dans l'organisation si celui-ci existe afin de comprendre l'articulation des rôles de chacun dans un processus et une organisation donnés. Dans le cadre de l'élaboration du RAC, cette étape a été réalisée en consultant la littérature grise sur les rôles des acteurs du milieu de l'éducation dans le processus menant à l'utilisation des CIR. En effet, lors de la collecte de données liée à la recherche d'informations contextuelles, des documents rédigés par le MEES, les syndicats et les associations professionnelles concernant les rôles, la formation et les compétences attendues des différents acteurs ont été consultés. Le langage et le contenu de ces documents ont permis de tenir compte, dans l'anatomie des compétences du RAC, de descriptions déjà existantes des compétences attendues chez les professionnels ciblés.

**6) Atteindre un équilibre dans le niveau de détails présentés.** La sixième bonne pratique proposée par Champion et ses collaborateurs (2011) concernant l'organisation et la présentation des informations liées aux compétences est d'atteindre un équilibre dans le niveau de détails présentés. Atteindre cet équilibre est une des tâches les plus complexes dans l'élaboration d'un référentiel de compétences puisque la présentation de davantage de détails rend le référentiel plus utile et complet, mais qu'une présentation simple et parcimonieuse favorise l'appropriation et l'utilisation du référentiel par les acteurs ciblés (Brassard, 2015; Le Boterf, 2008; Mirabile, 1997; Parry, 1996; Schippmann et al., 2000). Champion et ses collaborateurs (2011) font quelques suggestions pour atteindre cet équilibre : limiter le nombre de compétences présentées à 12 ou moins (7 ou moins selon Le Boterf (2008)), décrire l'anatomie de chaque compétences en une page ou moins, privilégier l'inclusion de moins de compétences afin de pouvoir détailler davantage chacune d'entre elles et présenter les compétences dans un ordre hiérarchique d'importance ou les organiser en catégories qui seront pertinentes aux yeux des acteurs ciblés.

Le RAC comprend 7 compétences dont la description, une fois mise en page de manière à être aisément consultée, tient sur une fiche cartonnée recto-verso. Des efforts de synthèse ont été faits lors de la rédaction de l'anatomie de chaque compétence afin de permettre de présenter une fiche recto-verso par compétence, pas plus. La présentation d'une fiche cartonnée par compétence permet une certaine convivialité dans l'utilisation puisque ces fiches sont détachables. Cela permet notamment aux acteurs ciblés d'organiser les fiches à leur convenance (par exemple en ordre de mise en place des compétences dans le processus menant à l'utilisation des compétences ou en fonction des catégories d'acteurs). Cela leur permet aussi, au besoin, de garder certaines fiches bien en vue sans consulter l'ensemble du référentiel à chaque fois.

**7) Utiliser des diagrammes ou des images.** Concernant l'organisation et la présentation des informations liées aux compétences, la dernière bonne pratique suggérée par Champion et ses collaborateurs (2011) et appuyée par Le Boterf (2008) est d'utiliser des diagrammes ou des images. Ces auteurs expliquent qu'en présentant les informations principales à l'aide d'un visuel simple, les acteurs ciblés pourront plus aisément les intégrer. Le RAC se base sur cette recommandation pour deux éléments de sa présentation : 1) un graphique qui représente l'ensemble des sept compétences dans le processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation est présenté dans le document de référence et 2) les fiches cartonnées présentant l'anatomie de chaque compétence sont agrémentées de couleurs permettant d'identifier rapidement le titre de la compétence, l'acteur principalement porteur de cette compétence et l'endroit dans laquelle cette compétence se situe dans le processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche.

## **Conclusion**

Le présent article visait à fournir un exemple concret d'une démarche d'élaboration d'un référentiel de compétence. Bien que les auteurs de cet article ont tous été, sous une forme ou une autre, impliqués dans la démarche d'élaboration du RAC, l'analyse présentée ici se voulait un exercice critique et formateur. Ainsi, elle met en lumière aussi bien les forces que les faiblesses de cette démarche. La description et l'analyse de la démarche mise en œuvre



pour élaborer le RAC permettent de constater que la méthode utilisée, en alliant plusieurs activités de collecte de données et diverses sources d'information, est conforme à plusieurs des recommandations en matière de bonnes pratiques pour l'élaboration d'un référentiel. Concernant les bonnes pratiques en matière d'analyse des informations, la méthode proposée permet notamment de tenir compte du contexte organisationnel, d'inclure le point de vue des acteurs influents dès le début de la démarche, de mettre en place une démarche scientifiquement rigoureuse, d'aller au-delà de ce qui est pour considérer ce qui devrait être et finalement de considérer l'importance relative des compétences incluses dans le référentiel. Par ailleurs, en matière de bonnes pratiques pour l'organisation et la présentation des informations, la méthode présentée permet de bien définir l'anatomie des compétences, d'utiliser le langage propre au milieu ciblé, d'utiliser des listes de compétences préexistantes, d'atteindre un équilibre dans le niveau de détails présentés et d'inclure des diagrammes qui facilitent la compréhension du contenu du référentiel. Par ailleurs, les recommandations sur les bonnes pratiques en matière d'élaboration d'un référentiel proposent de développer des seuils de compétences attendus et des indicateurs permettant d'évaluer le niveau de compétences des professionnels afin de discriminer ceux qui atteignent ou non le seuil. La méthode présentée n'a pas mené à l'élaboration de tels indicateurs ni à l'établissement de seuils de compétence parce que cela ne faisait pas partie des objectifs du comité scientifique. Toutefois, il est possible de croire que la méthode aurait pu permettre l'élaboration de ces indicateurs et l'établissement de ces seuils si cela avait été souhaité par le comité. Ainsi, bien qu'imparfaite, cette méthode peut être une source d'inspiration pour le développement futur d'autres référentiels de compétences.

Par ailleurs, comme le souligne le ministère de l'Éducation (2008), une compétence est un savoir agir complexe qui s'actualise dans une situation professionnelle concrète. À ce propos, bien que le RAC a fait l'objet de plusieurs discussions qui ont permis, tout au long de son développement, de valider son contenu et sa forme auprès du comité de projet, les compétences qui y sont identifiées ne sont pas le fruit d'observations « in situ ». Ce faisant, bien que le présent article démontre que le RAC est issue d'une démarche d'élaboration respectueuse de plusieurs bonnes pratiques en la matière, les compétences qui y sont décrites doivent encore trouver leur pleine signification dans l'action (Pinard et al., 2014). De plus,

comme le souligne Brassard (2015), l'élaboration du référentiel de compétences doit être suivi d'étapes subséquentes : l'organisation de l'appropriation par les professionnels ciblés, la mise en usage et le suivi et la maintenance menant à l'amélioration continue de l'outil. Pour ce faire, le CTREQ et l'Équipe RENARD ont mis en place un projet pilote d'une durée d'un an afin de mettre en œuvre le RAC dans sept écoles. L'évaluation de ce projet-pilote permettra d'établir quels sont les processus et les mécanismes de changement influençant l'atteinte des objectifs du RAC, c'est-à-dire favoriser une meilleure utilisation des CIR dans les milieux scolaires impliqués dans le projet.

## Références

- Aymar, G. (2003). Les référentiels dans le management des compétences. CEDIP. Retrieved from [http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Fichetechnique24\\_cle1f17eb.pdf](http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Fichetechnique24_cle1f17eb.pdf)
- Ayotte-Beaudet, J.-P., & Jonnaert, P. (2010). *Bibliographie francophone relative à la notion de compétence* (Les cahiers de la CUDC) (p. 52). Montréal: CUDC-UQAM.
- Bérubé, B. (2006). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche.
- Bowen, S. J., & Graham, I. D. (2013). From knowledge translation to engaged scholarship: promoting research relevance and utilization. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(1), S3–S8.
- Brassard, N. (2015). D'une gestion des ressources humaines à une gestion humaine des ressources. La gestion axée sur les compétences : pour un virage positif. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 31(1), 55–78.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262.
- Cherqui-Houot, I. (2009). Référentiel de compétences. *Éducation-Formation*, 200–201.
- Coalition for Evidence-based Policy. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly Guide*. Retrieved from <http://www.evidencebasedpolicy.org/docs/PublicationUserFriendlyGuide03.pdf>
- Colin, T., & Grasser, B. (2003). La gestion des compétences : une vraie innovation ou trompe-l'oeil. In *Travail et relations sociales en entreprise : quoi de neuf?* Paris.
- Colin, T., & Grasser, B. (2007). Réalités du modèle de gestion par les compétences. In *Le dialogue social et les stratégies d'entreprise à l'épreuve des pratiques*. Paris.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 2004-2005 : Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation, une clé pour la réussite*. Québec: CSE.

- Côté, S. (2009). *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences* (Les guides méthodologiques d'appui à la mise en oeuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle) (p. 81). Québec: Organisation internationale de la francophonie.
- CTREQ. (2011). *Consultation ciblée sur le transfert des connaissances issues de la recherche en éducation au Québec*. Québec. Retrieved from <https://transferteducation.files.wordpress.com/2013/06/sommaire-cartofranco.pdf>
- Dagenais, C., Pinard, R., St-Pierre, M., Briand-Lamarche, M., Kay Cantave, A., & Péladeau, N. (2015). Using concept mapping to identify conditions that foster knowledge translation from the perspective of school practitioners. *Research Evaluation*, rrv026. <http://doi.org/10.1093/reseval/rrv026>
- Dagenais, C., Ridde, V., Laurendeau, M.-C., & 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.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A., ... Ramde, J. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Québec: FRQSC.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285–309.
- Davies, H. T. O., Nutley, S. M., & Walter, I. (2008). Why «knowledge transfer» is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services & Research Policy*, 13(3), 188–190.
- Depover, C., & Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Graham, I. D., Tetroe, J., & KT Theories Research Group. (2007). Some Theoretical Underpinnings of Knowledge Translation. *Academic Emergency Medicine*, 14(11), 936–941. <http://doi.org/10.1197/j.aem.2007.07.004>
- Graham, I., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13–24. <http://doi.org/10.1002/chp.47>
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471.
- Huberman, M., & Gather-Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique : Éléments de base*. (Peter Lang).
- Jouvenot, C., & Parlier, M. (2005). *Élaborer des référentiels de compétences*. ANACT. Lyon.

- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation* (p. 47). Québec: ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange* (Éditions d'organisations). Paris.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres*, 41, 1-3.
- Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions (éd. 2). *Paris, Organisation*.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, 188(3), 97-112.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lucia, A., & Lepsinger, R. (1999). *The Art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations* (Jossey-Bass/Pfeiffer). San Francisco, CA.
- Lysenko, L. (2010). *Researching research use: an online study of school practitioners across Canada*. Concordia University, Montréal.
- Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice : Predictors of Use. *Revue Canadienne de L'éducation*, 37(2), 1–26.
- Marcq, J. (2008). Du référentiel des compétences à la prospective des compétences : le secteur des cimenteries. *Management & Avenir*, 19(5), 132.  
<http://doi.org/10.3917/mav.019.0132>
- Masciotra, D. (2010). L'expérience en action : La clé d'une approche dite située (Vol. Cahier 111, pp. 13–29). Presented at the Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards, Montréal: ACFAS.
- MELS. (2008). *Formation à la gestion d'un établissement scolaire, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport. Retrieved from [www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competes-professionnelles/backpid/6158/](http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competes-professionnelles/backpid/6158/)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (De Boeck & Larcier). Bruxelles.
- Ministère de l'éducation. (2003). *Programmes d'études préparant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, Guide Administratif 2003-2004*. Québec.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modelling. *Training and Development*, 51, 73–77.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Knowledge management: Evidence and education. Linking research and practice* (OECD Publications). Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Evidence in education: Linking research and policy* (OECD Publications). Paris.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33, 48–54.
- Pinard, R., Dagenais, C., St-Pierre, M., Briand-Lamarche, M., & Cantave, A. K. (2014). *Rapport de la démarche d'élaboration d'un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des élèves du Québec*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., & Gowing, M. K. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management*, 41, 309–324.
- Rohrbach, L. A., Ringwalt, C. L., Ennett, S. T., & Vincus, A. A. (2005). Factors associated with adoption of evidence-based substance use prevention curricula in US school districts. *Health Education Research*, 20(5), 514–526.
- Schippmann, J., Ash, R., Battista, M., Carr, L., Eyde, L., Hesketh, B., & Sanchez, I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703–740.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (PUF). Québec.
- Trochim, W. M., & Cabrera, D. (2005). The complexity of concept mapping for policy analysis. *Emergence: Complexity and Organization*, 7(1), 11–22.
- Trochim, W. M. K. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12(1), 1–16.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, 49, 185–206.

## **Deuxième article**

### **Théorie du programme de mise en œuvre d'un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation : description et analyse critique**

**Mélodie Briand-Lamarche, Ph. D. (Cand.)**

Candidate au doctorat en psychologie, Université de Montréal

**Renée Pinard, Ph. D.**

Conseillère en innovation et transfert de connaissances en éducation, CTREQ

**Pascale Thériault, Ph. D.**

Professeure au Département des sciences de l'éducation, UQAC

**Christian Dagenais, Ph. D.**

Professeur agrégé au Département de psychologie, Université de Montréal

**Sera soumis à la revue :** Evaluation and program planning

## **Résumé**

*Le Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec (RAC), dont l'objectif est de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation, a été mis en œuvre dans sept écoles, dans le cadre d'un projet-pilote de 14 mois. À quatre mois de la fin du projet-pilote, les principaux responsables de cette mise en œuvre ont accepté de collaborer avec la première auteure de cet article pour élaborer la théorie du programme. Cette démarche vise à décrire les effets attendus du projet, les mécanismes de changement sur lesquels le projet mise pour obtenir ces effets de même que les activités et ressources qui seront mises en œuvre dans le cadre du projet afin de déclencher ces mécanismes. Le présent article poursuit deux objectifs : 1) présenter cette théorie de programme et 2) faire une analyse critique de cette théorie de programme, c'est-à-dire d'en expliciter les forces et les faiblesses, de manière à suggérer certaines hypothèses qui devront être vérifiées au moment d'évaluer le projet. Dans le cadre du premier objectif, l'analyse établit, sur la base d'entretiens avec les principaux responsables de la mise en œuvre du RAC, que le projet compte principalement sur des activités de*

formation et sur une communauté de pratique pour obtenir ses effets. Plus précisément, ces activités visent à déclencher trois mécanismes : 1) influencer la perception qu'ont les participants de leurs rôles en matière d'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) ; 2) leur fournir des ressources pour jouer ou accomplir ce rôle; et 3) leur permettre de généraliser ces acquis ou ces apprentissages dans leur pratique. La théorie de programme présentée dans cet article indique que le déclenchement de ces mécanismes vise à améliorer la compétence individuelle et collective des participants dans l'utilisation des CIR. Cette amélioration des compétences favoriserait l'utilisation des CIR dans les écoles impliquées et influencerait la qualité des pratiques pédagogiques et la réussite scolaire des élèves. Par ailleurs, les entretiens et l'analyse d'écrits scientifiques pertinents permettent de conclure qu'il s'agit d'une théorie de programme plausible, dans son ensemble, mais dont certaines forces et faiblesses potentielles devront être vérifiées dans le cadre de l'évaluation du projet.

**Mots-clés** : Utilisation des connaissances ; Référentiel de compétences ; Théorie de programme

### **Problématique**

En 2004-2005, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Canada) affirmait, dans son rapport annuel, que l'utilisation des connaissances issues de la recherche est une stratégie porteuse pour favoriser la mise en place de pratiques mieux adaptées aux besoins éducatifs des élèves. Une enquête menée par le Conseil dans le cadre de ce rapport (2006) permet de constater que les enseignants du Québec démontrent une ouverture aux connaissances issues de la recherche. Toutefois, malgré cette attitude positive, ils sont peu portés à utiliser ce type de connaissances dans leur pratique. Les participants à l'enquête du Conseil (2006) ont expliqué que la présence d'un soutien dans l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) permet de passer d'une attitude positive à l'action. Ce soutien peut être offert par les conseillers pédagogiques, le directeur d'école ou des collègues. Toutefois, seulement un tiers des enseignants répondant à l'enquête a affirmé recevoir ce soutien. Cela peut notamment s'expliquer par le fait que les tâches attribuées à la fonction de conseillers pédagogiques et la répartition de ceux-ci dans les écoles varient énormément d'une



commission scolaire à une autre. Le Conseil conclue son rapport en suggérant que, bien que plusieurs éléments positifs soient déjà en place, il faut faire davantage pour assurer le développement d'une culture de la recherche et de l'innovation qui mènera à l'utilisation des CIR dans les pratiques.

Des années après la publication de ce rapport, force est de constater qu'encore aujourd'hui, il reste beaucoup de chemin à faire pour favoriser l'utilisation des CIR. En effet, en éducation comme dans d'autres domaines tels que la santé et l'intervention psychosociale, les connaissances issues de la recherche sont encore peu utilisées dans les pratiques professionnelles (Bowen & Graham, 2013; Dagenais et al., 2010; Davies, Nutley, & Walter, 2008; Graham et al., 2006; Landry et al., 2008; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais, & Janosz, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007, 2010; Williams & Coles, 2007). Préoccupés par ce constat, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et l'Équipe RENARD de recherche sur le transfert des connaissances ont initié une démarche concertée avec le milieu de l'éducation destinée à identifier et à développer les compétences des intervenants scolaires afin de favoriser l'utilisation des CIR dans les écoles (et l'intégration dans leur pratique). Ces deux organismes ont en commun, au sein de leur mission, de favoriser l'utilisation des CIR dans les pratiques professionnelles et de gestion. La démarche concertée qu'ils ont initié a permis de développer le *Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (RAC). Après avoir développé ce référentiel, le CTREQ et l'Équipe RENARD ont projeté de le mettre en œuvre dans le cadre d'un projet-pilote auprès de sept écoles de sept commissions scolaires du Québec. Afin d'explicitier les prémisses de cette mise en œuvre, les trois principaux responsables du projet ont collaboré avec l'auteure principale de cet article pour élaborer la théorie de programme de cette mise en œuvre. La démarche, effectuée quatre mois avant la fin du projet, se base sur les écrits de Chen (2015) et vise à mettre en lumière les effets attendus du projet, les mécanismes que celui-ci vise à déclencher pour obtenir ces effets de même que les activités et ressources déployées pour déclencher les mécanismes en question. Les trois principaux responsables du projet ont aussi accepté, dans le cadre de cette démarche, de s'exprimer sur ce qu'ils croient être les forces et les faiblesses de la théorie de programme. Cela leur est possible puisque, dix mois après le

début du projet, ils ont pu percevoir certains des enjeux propres à sa mise en œuvre.

Les objectifs de cet article sont 1) de présenter la théorie de programme, ses forces et ses faiblesses et 2) de les analyser à la lumière des écrits scientifiques pertinents. Cette démarche permet de faire ressortir un certain nombre de questions d'intérêts afin de s'assurer, dans le cadre de l'évaluation du projet, d'obtenir le point de vue des participants concernant ces questions. Cela étant dit, puisqu'il s'agit ici d'une démarche exploratoire et non pas de l'évaluation du projet en soi, et puisque cette démarche a été menée avant la fin du projet, il importe de souligner que les enjeux abordés ici sont ceux présents à l'esprit des principaux responsables du projet quatre mois avant la fin de sa mise en œuvre. Le point de vue de ces personnes peut avoir évolué par la suite et l'évaluation peut valider ou infirmer la pertinence de ces enjeux, de même que mettre en lumière d'autres enjeux.

### **Pourquoi développer et mettre en œuvre un référentiel de compétences ?**

Un référentiel d'agir compétent, aussi nommé référentiel de compétences<sup>5</sup>, est un document qui fournit une modélisation des compétences liées à une activité ou un rôle donné (Cherqui-Houot, 2009). L'objectif principal d'une telle modélisation est d'influencer stratégiquement les comportements d'un public cible (généralement les membres d'une organisation) en exposant les thèmes comportementaux ou les catégories de comportements qui sont attendus et récompensés (Redmond, 2013). Par ailleurs, au-delà des comportements, une compétence peut-être définie comme un ensemble de ressources internes (c'est-à-dire des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des savoir-être et des attitudes) et des ressources externes (ressources humaines, techniques, matérielles et financières) qu'un individu met à profit afin d'agir dans une situation donnée (Masciotra, 2010). Le référentiel de compétences est donc un guide permettant aux professionnels de structurer leur propre développement professionnel, sachant que chaque professionnel mettra en place des combinaisons différentes de ressources pour agir de manière compétente dans une situation donnée (Brassard 2016, 2015; Foucher 2010; Tardif 2006).

---

<sup>5</sup> Puisque le terme « référentiel de compétences » est plus couramment utilisé dans les écrits scientifiques, c'est celui qui sera utilisé dans cet article.

## **Comment mettre en œuvre un référentiel de compétences ?**

L'opérationnalisation d'un changement organisationnel basé sur la mise en œuvre d'un référentiel de compétences est complexe et nécessite une bonne planification méthodologique afin d'assurer qu'il soit bien reçu, que les individus ciblés y adhèrent et que sa mise en œuvre se passe bien (Soderquist, Papalexandris, Ioannou, & Prastacos, 2010). Le succès d'une telle entreprise ne réside pas uniquement dans le contenu ou la formulation du référentiel (Soderquist et al., 2010). Des facteurs tels que la taille de l'organisation qui met en œuvre le référentiel, les ressources disponibles, la présence d'activités de soutien et un bon leadership peuvent influencer la mise en œuvre (Soderquist et al., 2010). Toutefois, les quelques études qui se sont intéressées aux facteurs qui influencent la mise en œuvre d'un référentiel de compétences (Caldwell, 2008; Heinsman, de Hoog, Koopman, & van Muijen, 2008) n'ont pas cherché à établir une relation entre ces facteurs et les effets de la mise en œuvre du référentiel ou les perceptions du public cible à l'endroit de ce dernier (Redmond, 2013).

Ainsi, lorsque le CTREQ et l'Équipe RENARD ont souhaité mettre en œuvre le RAC, ils ont trouvé peu d'écrits scientifiques pouvant les aiguiller dans cette démarche. Ils se sont donc tournés vers leurs connaissances expérientielles pour planifier ce programme. Toutefois, conscients des limites que cela peut engendrer, ils ont tenu à ce que le programme fasse d'abord l'objet d'un projet-pilote afin d'en évaluer la pertinence, la mise en œuvre et les effets préliminaires. Afin de rendre explicites les objectifs de cette mise en œuvre de même que ses processus, ressources et activités, les trois personnes formant l'équipe de programme ont collaboré à l'élaboration de la théorie du programme de mise en œuvre du RAC.

## **Pourquoi élaborer la théorie du programme ?**

La théorie d'un programme tel que définie par Chen (2015) présente les prémisses descriptives et prescriptives d'un programme. Les prémisses descriptives concernent le processus causal qui le sous-tend : les effets attendus ainsi que les mécanismes de changement que le programme devra déclencher pour obtenir ces effets. Ces prémisses sont décrites dans ce que Chen (2015) nomme le **modèle de changement**. Par ailleurs, les prémisses prescriptives sont les composantes et les activités du programme. Ces prémisses sont décrites dans ce que Chen (2015) nomme le **modèle d'action**. L'élaboration de la théorie de

programme est souvent considérée comme le premier volet d'une évaluation basée sur la théorie de programme, permettant de guider le second volet : l'évaluation empirique de cette théorie de programme (Rogers, Petrosino, Huebner & Hacsí, 2000; Chen, 2015). Ce processus comporte de nombreux avantages : il facilite une approche holistique d'évaluation du programme (Chen, 2015), il procure une expérience enrichissante aux membres de l'équipe de programme en leur permettant de développer une compréhension commune de leur travail et des effets attendus (Huebner, 2000; Milne, 1993; Rogers et al., 2000) et il permet de mettre en lumière les forces et les faiblesses du raisonnement théorique sous-jacent au programme (Rey, Brousselle & Dedobbeleer, 2011; Rogers et al., 2000; Weiss, 1995). L'élaboration d'un modèle théorique de programme est un exercice d'autant plus utile lorsque le programme à l'étude peut être considéré comme une intervention complexe puisqu'il importe, face à de telles interventions, d'identifier clairement et simplement les composantes principales du programme, les effets attendus, les mécanismes de changement et les facteurs d'influence (Patton, 2011; Rey et al., 2011; Rogers, 2008; Walter & Kubisch, 2008). La mise en œuvre du RAC peut être considérée comme une intervention sociale complexe puisqu'elle inclut les trois caractéristiques de ce type d'interventions : 1) l'implication de divers acteurs du milieu; 2) la prémisse selon laquelle en impliquant ces divers acteurs, l'intervention sera plus efficace qu'une intervention individuelle et 3) la mise en œuvre d'un processus d'intervention non-linéaire dont la chaîne d'action et le raisonnement causal tentent de tenir compte des éléments du contexte (Egan, Bambra, Petticrew & Whitehead, 2009; Pawson, Greenhalgh, Harvey & Walshe, 2005; Pawson, 2006). En considération de cela, il apparaît d'autant plus pertinent de tenir compte de la recommandation de Soderquist et al. (2010) sur la pertinence de bien planifier l'implantation d'un changement organisationnel basé sur un référentiel de compétences et c'est dans cette perspective que le modèle théorique du RAC a été élaboré. Le présent article vise à expliciter la théorie du programme de mise en œuvre du RAC et à en faire une analyse critique sur la base des écrits scientifiques et du point de vue des responsables du programme. Une telle analyse logique permet d'établir les forces et les faiblesses conceptuelles du modèle théorique, de mieux comprendre les facteurs qui pourraient influencer la mise en œuvre du programme et de cerner, au plan théorique, les composantes-clés du programme (Rey et al., 2011). Le tout afin 1) d'aiguiller l'évaluation du

RAC et 2) de favoriser l'avancée de la réflexion concernant le processus menant à la mise en œuvre d'un référentiel de compétences.

## **Méthodologie**

Afin d'élaborer la théorie de programme de la mise en œuvre du RAC, une méthode qualitative a été utilisée. Cet exercice a été effectué avec l'équipe de programme en février 2015, dix mois après le début du projet. Diverses sources de données ont été utilisées. Dans un premier temps, la première auteure de cet article a pris connaissance de l'ensemble de la documentation écrite, produite dans le cadre de la planification et de la mise en œuvre du RAC, incluant les rapports fournis au bailleur de fonds et les comptes rendus des activités réalisées. Dans un second temps, des entretiens téléphoniques en profondeur ont été menés avec les trois membres de l'équipe de programme ayant mis en œuvre le RAC. La grille d'entretien contenait une ou deux questions pour chacune des composantes du modèle de Chen (2015). Les entrevues, d'une durée moyenne d'une heure trente, ont été enregistrées et transcrites partiellement sur NVivo (version 10). Cette transcription partielle a été effectuée grâce à une fonction du logiciel permettant de diviser le contenu audio en segment et d'en faire une transcription qui demeure liée au contenu tout au long de l'analyse. Ainsi, un simple clic permet de réécouter le segment audio au complet, permettant de tenir compte, dans l'analyse, de l'intonation du participant, de ses hésitations et moments de silence. Les documents produits dans le cadre de la mise en œuvre du RAC ont aussi été importés dans NVivo pour faire l'objet d'une analyse.

L'analyse a consisté à relire attentivement la transcription, à réécouter le matériel audio lié à chaque transcription, et à appliquer à des sections d'entretiens plus ou moins grandes (par exemple une phrase ou un paragraphe) une étiquette correspondant aux noms des différentes composantes de la théorie de programme telle que définie par Chen (2015). Par exemple, certaines sections d'entretiens se sont vu attribuer l'étiquette « Public cible », « Protocole d'intervention » ou « Objectifs ». Par la suite, l'ensemble du contenu de chacune des étiquettes a été relu et des mots-clés liés à ce contenu ont été inscrits sur une carte heuristique créée à l'aide du logiciel XMind. Finalement, à partir de cette carte heuristique, une première version de la théorie de programme a été élaborée et soumise aux trois répondants aux

entretiens pour validation. Chacun d'entre eux a fourni des commentaires suggérant des modifications ou des ajouts mineurs à la théorie.

Notons que le terme « répondant » est utilisé pour désigner les responsables du programme qui ont participé aux entretiens permettant l'élaboration de la théorie de programme alors que le terme « participants » est utilisé lorsqu'il est questions des personnes impliquées dans l'intervention.

## Résultats

Cette section décrit d'abord le modèle de changement et le modèle d'action du RAC en fonction de l'analyse des différentes sources de données. Tel que défini par Chen (2015), le **modèle de changement** comprend trois composantes : 1) les buts ; 2) les effets attendus ; et 3) les mécanismes de changement. Les buts sont les besoins non comblés auxquels le programme souhaite répondre. Ils sont généralement basés sur certaines suppositions ou hypothèses concernant la problématique d'intérêt et sont formulés en des termes généraux. Les effets attendus représentent les buts sous une forme concrète et mesurable. Les mécanismes de changement, quant à eux, sont les leviers sur lesquels le programme devra agir afin d'obtenir les effets attendus..

Le **modèle d'action** constitue, quant à lui, la partie de la théorie de programme qui explicite les prémisses prescriptives, c'est-à-dire les composantes et les activités du programme jugées nécessaires à la mise en œuvre par les parties prenantes afin de déclencher les mécanismes de changement et d'obtenir les effets attendus, tels qu'ils sont décrits dans le modèle de changement (Chen, 2015). Cette partie de la théorie de programme montre comment les ressources (humaines et matérielles), les organisations et les contextes doivent se structurer pour la mise en œuvre du programme auprès du public cible. Ainsi, le modèle d'action se divise en six composantes : 1) la ou les organisations responsables de la mise en œuvre; 2) les individus responsables de la mise en œuvre; 3) les organisations partenaires; 4) le public cible; 5) le protocole d'intervention et de mise en œuvre; et 6) le contexte.

Les résultats concernant le modèle de changement et le modèle d'action sont synthétisés dans les figures I et II. La section qui suit présente les réflexions critiques exprimées par les

membres de l'équipe de programme lors des entretiens. Rappelons que les entretiens menant à l'élaboration du modèle théorique du programme ayant été menés dix mois après le début du projet, les participants à ces entretiens avaient donc déjà amorcé une réflexion critique par rapport au modèle. Ils ont donc été invités à s'exprimer sur ce qu'ils croient être les forces et les faiblesses du modèle, quatre mois avant la fin du projet.

### **Modèle de changement**

L'analyse des entretiens et de la documentation écrite liée à la mise en œuvre du RAC a permis de comprendre que le but de ce programme est d'augmenter l'utilisation des CIR en éducation en fonction des besoins jugés prioritaires par chacun des milieux-écoles. Les personnes interrogées ont émis l'hypothèse que l'amélioration des pratiques pédagogiques grâce à l'utilisation des CIR permet une meilleure réussite scolaire des élèves.

**Effets attendus.** Lorsque questionnés sur les effets attendus, les répondants aux entretiens indiquent que le programme mise sur l'amélioration des compétences des participants afin d'atteindre son but d'augmenter l'utilisation des CIR.

L'analyse de la documentation écrite permet, par ailleurs, d'établir qu'au moment du codéveloppement du RAC, les compétences à développer ont été clairement énoncées grâce à un processus de développement participatif (Briand-Lamarche, Pinard, Thériault, & Dagenais, accepté avec modifications mineures). Ainsi, l'objectif de la mise en œuvre du RAC s'opérationnalise autour de l'amélioration de sept compétences<sup>6</sup> :

- 1) Développer une culture organisationnelle d'intégration de connaissances et d'innovation.
- 2) S'informer et partager sur les connaissances jugées prioritaires.
- 3) Identifier de façon concertée les besoins prioritaires de connaissances.
- 4) Rendre accessibles les connaissances.
- 5) Intégrer des connaissances dans sa pratique et en évaluer les effets sur sa pratique et sur l'apprentissage des élèves.

---

<sup>6</sup> Une huitième compétence est formulée dans le RAC, mais elle ne constitue pas un objectif puisqu'elle traite de l'expertise des acteurs partenaires du milieu de l'éducation et des acteurs du milieu de la recherche plutôt que de l'expertise des acteurs du milieu visés par le programme.

- 6) Accompagner les enseignants dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets sur leur pratique et sur l'apprentissage des élèves.
- 7) Développer une culture de collaboration et de réseautage avec les acteurs de la réussite éducative.

Parmi ces sept compétences, trois doivent être développées par les directions d'école (1, 3, 7), deux par les enseignants (2, 5) et deux par les conseillers pédagogiques (4, 6).

Par ailleurs, les répondants aux entretiens expliquent qu'en plus du développement par les participants au programme des compétences individuelles propres à leurs rôles, il est attendu que ceux-ci développent une compétence collective. Plus précisément, un des effets attendus est que les participants comprennent la complémentarité de leurs rôles dans le processus menant à l'utilisation des CIR et qu'ils en viennent à mieux collaborer. À ce propos, un répondant aux entretiens explique :

*« Pour moi, c'est clair que ce que je veux qu'ils comprennent et qu'ils acquièrent comme certitude c'est l'incontournable complémentarité de leurs rôles et la nécessité de travailler ensemble et que c'est sûr qu'un enseignant qui a ce réflexe d'interroger et de réfléchir à ses pratiques et de vouloir les améliorer restera ce qu'il est foncièrement, fondamentalement, et essayera de mener des activités ou de poser des actions en ce sens-là, mais il va aller bien plus loin s'il y a un conseiller pédagogique qui joue convenablement son rôle de favoriser l'accès, le repérage, le triage, la diffusion, l'accompagnement dans l'utilisation et s'il y a une direction qui prend à cœur d'installer une culture d'utilisation et de mettre en place les conditions pour cette pratique réflexive. »*

**Mécanismes de changement.** L'analyse de la documentation écrite et des entretiens met en lumière que pour obtenir les effets attendus, l'intervention mise sur trois mécanismes de changement : 1) influencer les perceptions des participants quant à leurs rôles dans le processus menant à l'utilisation des CIR ; 2) augmenter les ressources internes et externes des participants en matière d'utilisation des CIR ; et 3) assurer la généralisation des apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès de l'équipe-école.

Concernant l'influence sur la perception des participants, la mise en œuvre du RAC vise à expliciter les rôles et responsabilités des enseignants, des conseillers pédagogiques et des



directions d'école dans le processus menant à l'utilisation des CIR. Plus précisément, il est attendu que les participants au programme comprennent mieux ce qu'ils ont à faire, aussi bien de manière individuelle qu'en collaboration avec les autres acteurs, pour agir de manière compétente dans ce processus en tenant compte des ressources qu'ils ont à leur disposition et des facteurs qui peuvent favoriser ou entraver leurs actions.

En ce qui a trait aux ressources des participants, la mise en œuvre du RAC vise à outiller ces derniers pour que, après avoir bien saisi leurs rôles dans l'utilisation des CIR, ils soient plus à même d'agir en fonction de ce rôle. L'intervention devrait augmenter les ressources des participants à deux niveaux : les ressources internes et les ressources externes. Les ressources internes incluent les savoirs, savoir-faire et savoir-être des participants. Quant aux ressources externes, il a été mentionné, dans le cadre des entretiens, que le programme vise à favoriser l'accès, chez les enseignants, à une plus grande reconnaissance, une plus grande valorisation et un plus grand soutien de leurs activités visant à utiliser les CIR. Pour les conseillers pédagogiques et les directions d'école, l'intervention vise à favoriser l'accès à du soutien aux activités visant l'utilisation des CIR (grâce aux organismes d'intermédiation en transfert, aux réseaux professionnels, aux communautés de pratique ou d'apprentissage professionnels, par exemple).

Finalement, afin que l'évolution de la perception de leurs rôles et responsabilités, ainsi que l'acquisition de ressources internes et externes, mènent au développement des compétences individuelles et de la compétence collective des participants, l'intervention mise sur un troisième et dernier levier de changement : assurer la généralisation des apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès de l'équipe-école. Ainsi, le protocole d'intervention accompagne les participants dans la réalisation d'un projet visant la mise en pratique de cette nouvelle compréhension de leurs rôles et des ressources acquises dans le cadre de l'intervention en vue de soutenir l'utilisation des CIR dans leur milieu-école.

**En résumé.** Ainsi, la mise en œuvre du RAC repose sur la logique causale suivante, résumé à la figure I : l'intervention agit de manière à améliorer la compréhension des participants quant à leurs rôles et responsabilités dans le processus menant à utiliser les CIR ; à augmenter les ressources internes et externes des participants afin qu'ils puissent mieux

jouer leurs rôles et responsabilités ; et à assurer la généralisation des apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès de l'équipe-école. Il est prévu qu'en agissant ainsi sur les perceptions, les ressources et la généralisation des apprentissages, les participants développent leurs compétences individuelles et la compétence collective à utiliser des CIR. De plus, en développant leurs compétences en soutien à l'équipe-école, il est prévu que les participants favorisent, dans leur milieu-école, une augmentation de l'utilisation des CIR menant à l'amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques de l'équipe-école et finalement à l'amélioration des apprentissages des élèves de l'école.

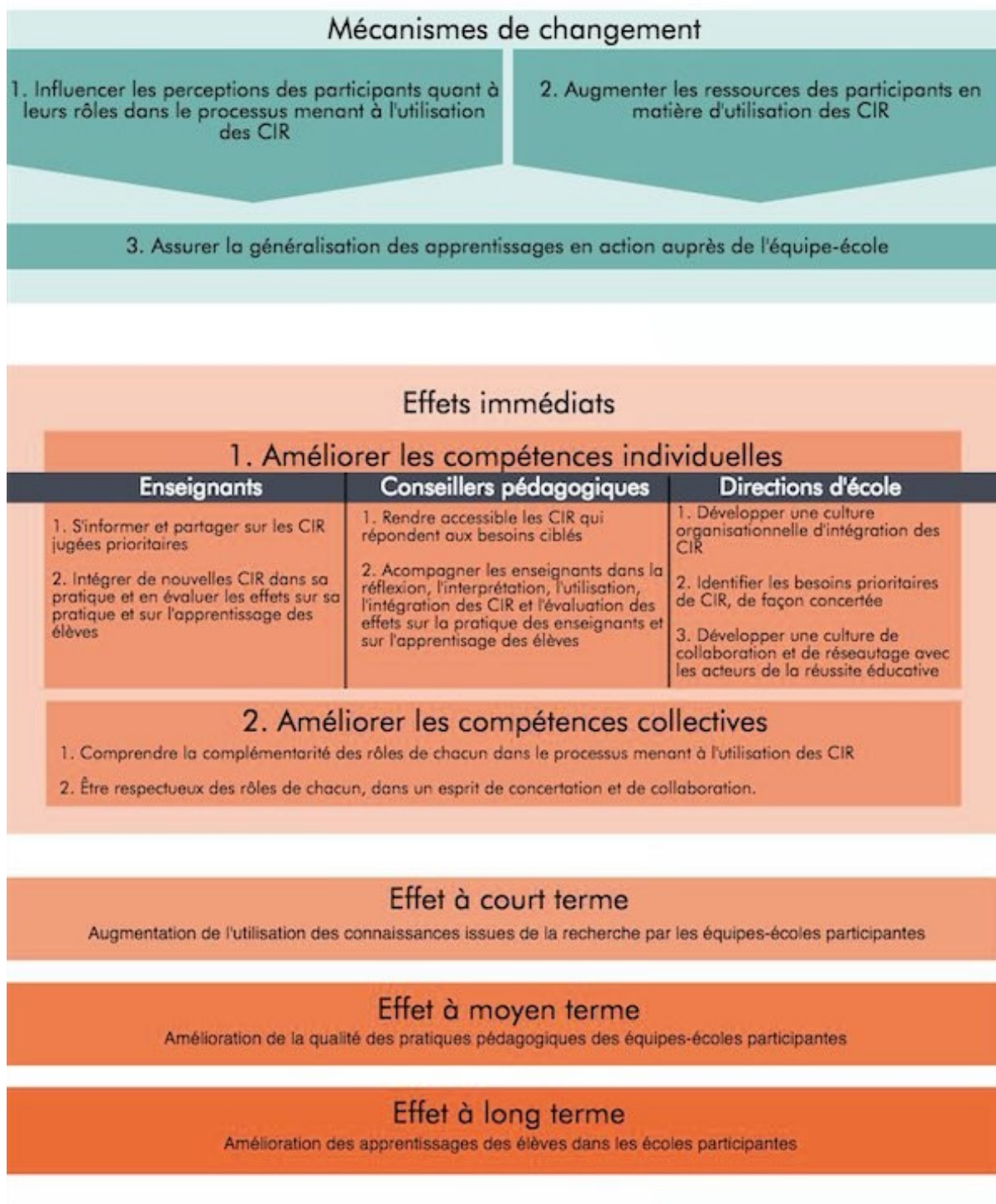


FIGURE I : *Modèle de changement de la mise en œuvre du RAC*

## **Modèle d'action**

Les entretiens ont permis de faire la lumière sur les prémisses prescriptives de l'intervention, c'est-à-dire sur les composantes et activités qui sont mises en œuvre pour permettre à l'intervention de déclencher les mécanismes de changement et d'obtenir les effets attendus. Ces composantes et activités sont au nombre de six : 1) les organisations responsables de l'intervention; 2) les individus responsables de la mise en œuvre de l'intervention; 3) les organisations associées; 4) le contexte; 5) l'intervention et 6) le public cible. Le modèle d'action du projet de mise en œuvre du RAC est présenté à la Figure II.

**1. Les organisations responsables de l'intervention.** La première composante du modèle d'action est l'organisation responsable de l'intervention. Cette organisation est, selon Chen (2015), celle qui s'occupe de l'allocation des ressources, de la coordination des activités prévues, du recrutement, de la formation et de la supervision des individus responsables de la mise en œuvre. L'analyse des diverses sources de données disponibles permet de comprendre que deux organisations jouent ce rôle dans le cadre de la mise en œuvre du RAC : le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et l'Équipe RENARD de recherche sur le transfert des connaissances.

**2. Les individus responsables de la mise en œuvre.** Alors que la formation et la supervision des ressources humaines sont l'affaire des organisations responsables de l'intervention, Chen (2015) spécifie que c'est dans le cadre de la deuxième composante du modèle d'action, les individus responsables de l'intervention, que sont détaillées les qualifications de ces personnes. Dans le cadre de la mise en œuvre du RAC, trois personnes font partie de cette catégorie : l'une d'elles est conseillère en transfert de connaissances et innovation en éducation au CTREQ (elle est l'instigatrice du projet); les deux autres sont des chercheurs de l'Équipe RENARD (un chercheur en transfert de connaissances affilié à l'Université de Montréal et une chercheure en éducation affiliée à l'UQAC).

**3. Les organisations associées.** Comme l'explique Chen (2015), en complémentarité à l'implication de l'organisation et des individus responsables de la mise en œuvre, une intervention peut parfois bénéficier de la collaboration d'autres organisations. Dans le cadre

de la mise en œuvre du RAC, le partenariat avec d'autres organisations s'organise principalement autour d'un comité de projet. Ce dernier, formé dès les premières heures du projet en 2010, a soutenu la conception et la réalisation du RAC et est impliqué dans sa mise en œuvre. Il est composé d'une quarantaine de membres qui y siègent à titre de représentants de l'une ou l'autre des quatre catégories d'organisations suivantes : 1) le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES); 2) les commissions scolaires (CS); 3) les associations professionnelles (AP); et 4) les syndicats. Ce comité de projet a divers mandats : 1) participer au recrutement des écoles participantes; 2) soutenir l'appropriation du RAC en fonction des clientèles et des milieux ciblés; 3) commenter les rapports d'étape concernant le déroulement et l'évaluation de la mise en œuvre. Par ailleurs, en plus de son mandat au sein du comité de projet, le MEES est le partenaire financier du projet.

**4. Le contexte.** La composante suivante du modèle d'action est le contexte. Cette composante inclut le contexte micro et le contexte macro. Le contexte micro s'attarde aux éléments de soutien social, psychologique et matériel dont les participants pourraient avoir besoin afin de maintenir leur participation (Chen, 2015). Le contexte macro, pour sa part, traite des normes sociales, culturelles, politiques ou économiques qui peuvent avoir une influence sur la mise en œuvre et les effets du programme.

Sur le plan du contexte micro, l'analyse de la documentation écrite a permis de constater que plusieurs éléments de soutien à la participation ont été intégrés au programme tels que le remboursement de certains frais engendrés par la participation au programme. Finalement, dans la perspective d'assurer le soutien social des participants dans leur milieu-école, le programme a impliqué les commissions scolaires dans le choix des écoles participantes. Ce faisant, il est attendu que les commissions scolaires agiront de manière à valoriser la participation au projet dans le milieu-école.

Concernant le contexte macro, l'analyse des entretiens permet de comprendre que les normes sociales et culturelles dans le milieu de l'éducation semblent valoriser de plus en plus l'utilisation des CIR, ce qui représente un contexte favorable à la mise en œuvre du RAC. Cela dit, le contexte de restructuration du milieu de l'éducation dans lequel le Québec se

trouvait au moment de la collecte de données pourrait avoir une influence sur la priorité et les ressources accordées à la mise en œuvre du RAC dans les milieux-écoles participants.

**5. L'intervention.** La cinquième composante du modèle d'action est l'intervention. Cette composante décrit toutes les activités du programme (Chen, 2015). Chen (2015) propose de diviser cette composante en deux éléments : le protocole d'intervention qui explicite la nature exacte du contenu et des activités de l'intervention, et le protocole de services qui présente les étapes nécessaires à la mise en œuvre de ce contenu et de ces activités.

**Le protocole d'intervention.** Le premier outil mis à la disposition des participants est le RAC en tant que tel. Il prend la forme d'une pochette cartonnée qui comprend un document de référence expliquant les bases conceptuelles et les objectifs du programme, de même que neuf fiches cartonnées : sept qui décrivent chacune des compétences à développer dans le cadre du programme et deux qui décrivent les ressources internes et externes nécessaires pour le développement de ces sept compétences. Une formation d'une journée et demie est aussi offerte afin de présenter le RAC aux participants et d'aborder avec eux diverses thématiques liées à l'utilisation des CIR grâce à de multiples méthodes pédagogiques : présentations magistrales, réflexions en sous-groupe, discussions en groupe, ateliers de travail. Au cours des 14 mois suivant cette formation, les participants se rencontrent quatre fois en communauté de pratique. Ces rencontres durent une journée chacune et incluent des activités diverses : les participants sont invités à partager au sujet de leur vécu concernant le développement de leurs compétences en utilisation des CIR dans leur école, à exprimer leurs besoins ou à commenter certains outils visant à appuyer le développement de ressources internes et externes et, lorsque le temps le permet, à participer à un atelier d'appropriation de l'outil. Finalement, la dernière période de la journée est un moment de réflexion en sous-groupe orienté vers les solutions autour d'un défi à relever ou d'une compétence spécifique à développer. Entre les rencontres de la communauté de pratique, les participants doivent réaliser dans leur milieu-école, un projet d'utilisation des CIR en lien avec une thématique choisie en concertation avec le milieu-école. C'est par la réalisation de ce projet dans leur milieu qu'ils doivent mettre en pratique les ressources acquises en formation et lors des rencontres de la communauté de

pratique. Pour les soutenir dans la réalisation de ce projet, le protocole d'intervention prévoit des visites, dans les milieux-écoles, des individus responsables de la mise en œuvre sur demande des participants; de plus, un soutien par téléphone ou par courriel est disponible en tout temps pendant la durée du programme (un an). Par ailleurs, les outils présentés lors de la formation et des rencontres de la communauté de pratique sont disponibles dans un dossier Dropbox. Les participants peuvent aussi l'utiliser pour rendre disponibles aux autres participants des contenus thématiques développés dans le cadre du projet mis en œuvre dans leur milieu-école (par exemple un document de diffusion sur les meilleures stratégies de gestion de classe).

***Le protocole de services.*** Concernant le protocole de services, l'analyse des entretiens et de la documentation écrite a permis de mettre en lumière la variabilité du processus par lequel les participants ont été amenés à participer au projet-pilote de mise en œuvre du RAC. En effet, bien que chaque commission scolaire ait reçu l'information concernant le projet, son fonctionnement et ses objectifs, le processus de sélection de l'école participante et de sa triade était laissé sous leur entière responsabilité. Ce faisant, il n'est pas possible de savoir avec certitude comment les membres de la triade ont été choisis, quel niveau d'information ils ont reçu concernant le programme avant de s'y engager ni si leur engagement était volontaire. Par ailleurs, en ce qui concerne la répartition des tâches, l'analyse des données permet de constater la diversité des expertises des responsables de la mise en œuvre qui, ensemble, ont créé un comité appelé à se rencontrer avant et après chaque rencontre de la communauté de pratique pour planifier la suite de l'intervention. Ce comité fut appelé le « comité scientifique » afin de le distinguer du comité de projet. Cette structure de communication et de collaboration s'ajoute à celle du comité de projet décrit précédemment.

**6. Le public cible.** La dernière composante du modèle d'action est le public cible de l'intervention. Selon Chen (2015), trois éléments de cette composante doivent être explicités : 1) les critères utilisés pour déterminer la population (ou le public) cible de l'intervention; 2) le processus permettant de rejoindre cette population (ou ce public) cible; et 3) la volonté de cette population (ou ce public) de s'engager dans l'intervention.

Le projet de mise en œuvre du RAC visait 24 participants (sept directions d'école, huit conseillers pédagogiques et neuf enseignants) issus de sept écoles. Concernant les critères et le processus utilisés pour sélectionner ces participants, l'analyse des données a permis d'établir que le premier critère pour faire partie de la population cible du programme est le statut professionnel : en effet, les acteurs visés par l'intervention sont les enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'écoles. Par ailleurs, selon le modèle théorique, les professionnels participants doivent provenir d'une commission scolaire où il existe déjà une certaine pratique, ou du moins une ouverture, en lien avec l'utilisation des CIR. Dans chacune des sept commissions scolaires, une école devait être identifiée dans laquelle une triade composée de la direction, d'un conseiller pédagogique et d'un enseignant devait être choisie sur la base de sa crédibilité dans le milieu et de sa croyance en la nécessité de collaborer. Pour certaines commissions scolaires, il était relativement aisé d'attester de cette ouverture et de cette volonté de collaborer puisqu'elles étaient représentées au sein du comité de projet. Pour les autres, un responsable de la mise en œuvre leur a présenté le projet, ses composantes et ses objectifs. Cela dit, les entretiens ont permis d'établir que bien que la personne contactée par le responsable de la mise en œuvre occupait toujours un poste de décision au sein de son milieu, ce poste n'était pas toujours le même. Cela s'explique par le fait que les membres du comité de projet donnaient généralement le nom soit de la direction générale, d'une direction de services éducatifs ou d'une direction d'école d'une commission scolaire qu'ils connaissaient et qu'ils savaient intéressée par l'utilisation des connaissances, sans beaucoup d'égard au poste qu'elle occupait dans son milieu. Par ailleurs, si la participation de certaines commissions scolaire au comité de projet témoignait de leur ouverture et de leur volonté de collaborer, elle ne garantissait pas que cette même ouverture serait présente au sein de l'école choisit pour participer à la mise en œuvre. Néanmoins, ce critère a été communiqué par le responsable de projet à la personne ressource de la commission scolaire afin qu'elle en tienne compte dans le choix de l'école participante.

Concernant la volonté de la population cible, c'est-à-dire des triades, à s'engager dans l'intervention, les entretiens et la documentation écrite ont permis d'établir que trois facteurs pourraient être porteurs de motivation. Le premier de ces trois facteurs est la participation à l'élaboration du RAC. En effet, au moment du codéveloppement du RAC, quatre écoles



issues de quatre commissions scolaires différentes étaient représentées au comité de projet. Trois autres écoles, de trois autres commissions scolaires, se sont ajoutées au moment de l'expérimentation. Il est possible que la motivation à participer à l'expérimentation ait été plus grande pour les milieux impliqués dès le moment du codéveloppement du RAC, car ils étaient à même de bien comprendre la pertinence du RAC. Pour les milieux qui n'ont pas été impliqués dans l'élaboration du RAC via le comité de projet, il est postulé que la motivation à participer vient de l'utilité perçue du projet en fonction du premier contact effectué par le responsable de la mise en œuvre auprès d'une personne du milieu.

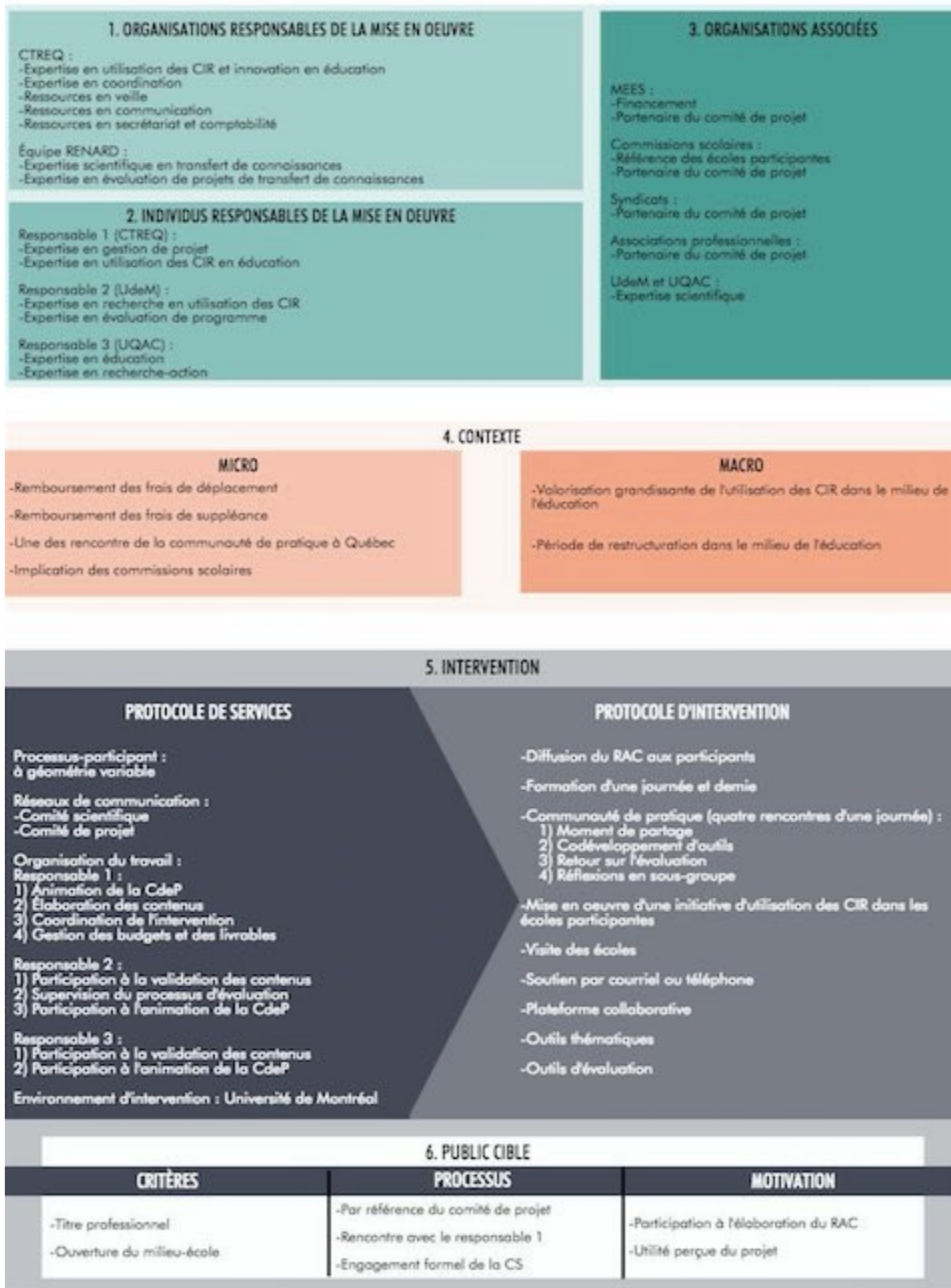


FIGURE II : *Modèle d'action de la mise en œuvre du RAC*

## Réflexions critiques

Au niveau des forces du modèle théorique du RAC, les répondants aux entretiens ont mentionné l'attitude de collaboration entre les trois personnes responsables de la mise en œuvre du programme. Selon eux, cette attitude de collaboration, autant dans le développement des outils que dans l'animation de la communauté de pratique, fait en sorte que l'équipe responsable de la mise en œuvre incarne la compétence collective qui est l'un des objectifs du programme. Un répondant aux entretiens explique :

*« C'est tout à fait dans le respect des expertises et des forces de chacun. Je trouve que c'est cohérent avec le référentiel aussi : on est une alliance d'acteurs et c'est dans la complémentarité qu'on est le meilleur. Je peux bien avoir une intelligence ou une vision individuelle de comment les choses doivent s'organiser, ça ne sera jamais à la hauteur d'une intelligence collective de ce que doit être l'ordre du jour, de ce que doit être le contenu, de comment on va l'animer. »*

Cela dit, concernant le temps qui doit être accordé aux moments de partage et d'échange sur le vécu dans les milieux-écoles de même qu'aux moments de réflexion en sous-groupe, des divergences de point de vue existent entre les répondants aux entretiens. Ceux-ci s'entendent sur le fait que ces moments de réflexion, de partage et d'échange lors des rencontres de la communauté de pratique sont une part importante du protocole d'intervention puisqu'ils permettent de motiver les participants à l'intervention, de les amener à questionner leurs propres agir et attitudes en fonction des agir et des attitudes que les autres participants disent avoir mis en place dans leur milieu-école. Selon les répondants, ces moments de partage et d'échange permettent aussi de rassurer les participants, de normaliser leurs doutes et leurs angoisses et d'aller chercher des pistes de solutions auprès des autres participants lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans la mise en pratique de leurs nouvelles compétences dans leur milieu-école. Cela dit, un répondant aux entretiens explique que, considérant que le protocole d'intervention ne comprend que quatre rencontres de la communauté de pratiques et que les outils présentés sont nombreux et complexes, il pourrait être pertinent d'accorder moins de temps aux moments de partage et d'échange ou de prévoir plus de temps de rencontre afin de

proposer des ateliers de mise en pratique et d'appropriation des outils. Ce participant mentionne :

*« On n'en fait définitivement pas assez. On essaie de leur transmettre des outils et des moyens, mais on ne leur donne jamais de temps ou on n'a jamais assez de temps disponible pour qu'ils puissent travailler sur ces outils-là, se les approprier, voir comment ils peuvent s'en servir... des exercices concrets d'application d'outils qu'on développe avec eux autres, pour moi c'est ça le plus important. Je trouve qu'on passe beaucoup de temps à jaser. J'ai des doutes sur ce qui reste de ces jasettes-là. Mais c'est sûr que le partage, on prend une heure dans les réunions pour faire le tour de comment ça va dans les milieux, ça je pense que c'est utile parce que ça permet de tirer sur ceux qui trainent. Quand il y en a qui montrent que ça a vraiment bougé beaucoup et qu'ils font des choses, je pense que ça peut influencer les autres et dire : « ouin, là nous autres il est temps qu'on se déniaise ».*

Un répondant aux entretiens remet aussi en question la pertinence de mettre en œuvre pratiquement le même protocole d'intervention pour chacun des groupes professionnels ciblés (les enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'école), alors que les compétences qui doivent être développées dans le cadre du projet sont différentes pour chacun de ces groupes. Ce répondant explique que cette façon de faire favorise, selon lui, le développement de la compétence collective des participants à l'intervention puisque cela leur permet de partager leur vécu et de comprendre ce qui est attendu des uns et des autres de même que les difficultés vécues par chacun d'entre eux. Il considère cependant que cela pourrait agir au détriment du développement des compétences individuelles puisque les participants à l'intervention consacrent une part de leur temps aux activités liées au développement de compétences qui ne sont pas les leurs.

De plus, les répondants aux entretiens mentionnent qu'ils pensent que certaines compétences ne pourront pas réalistement être développées pendant la durée du programme qui est de 14 mois. En effet, selon eux, certaines compétences auront à peine été explorées dans le cadre du programme puisque certaines autres doivent se mettre en place avant celles-ci. Ce faisant, les répondants expliquent que dans un monde idéal, pour atteindre ses objectifs, la durée du

programme devrait être revue et s'étendre sur deux ans plutôt qu'un seul. L'un d'eux souligne que :

*« Je pense que je prolongerais l'expérimentation, qu'on dispose de deux ans et qu'on ait le temps de toucher chacun des grands domaines... je regarde le temps filer et je me dis : toute la compétence d'intégrer et d'évaluer les effets, celle attribuée aux enseignants avec l'accompagnement du CP [conseiller pédagogique] dans cette intégration et toute la compétence de la culture de collaboration et de réseautage, on va avoir très peu de temps pour les aborder. »*

Au-delà des éléments du protocole d'intervention concernant les rencontres de la communauté de pratique, les répondants aux entretiens ont aussi été critiques envers les éléments d'intervention auprès du milieu-école. À ce niveau, le protocole d'intervention prévoit que l'un ou l'autre des individus de l'équipe responsable de l'intervention puisse se rendre dans le milieu-école pour intervenir auprès de ce milieu, à la demande des triades. Cela dit, globalement, le modèle théorique de l'intervention est conçu de manière à accompagner les participants dans le développement de leurs compétences afin que celles-ci favorisent une meilleure utilisation des connaissances issues de la recherche dans les milieux-écoles. Dans cette perspective, le modèle théorique du programme ne prévoit pas d'intervention directe auprès des milieux-écoles au-delà de cette possible visite. Selon les répondants, puisque le contexte de chaque milieu-école est différent en termes d'ouverture à l'utilisation des CIR, mais aussi en termes d'organisation du temps et des espaces de développement et de collaboration professionnels, le modèle théorique de l'intervention se base sur la prémisse que les triades seront mieux à même de juger comment intervenir auprès de leur milieu que ne le serait l'équipe responsable de l'intervention lors d'une intervention directe. Toutefois, les répondants aux entretiens expliquent que les triades, bien qu'elles aient une connaissance de leur milieu qui leur permette une plus grande sensibilité à la culture et à la structure organisationnelle de celui-ci lors de leurs actions pour favoriser l'utilisation des CIR, ont eu besoin de temps avant de maîtriser suffisamment les objectifs de l'intervention pour les expliquer dans leur milieu. En ce sens, les répondants pensent qu'il aurait pu être pertinent de prévoir au protocole d'intervention une visite dans tous les milieux-écoles de la part de l'équipe responsable de la mise en œuvre, et ce, avant même le début de l'intervention et peut-être à quelques reprises par la suite. Cette visite aurait permis à l'équipe responsable de

la mise en œuvre de bien expliquer l'intervention, ses actions et ses objectifs à l'ensemble du personnel du milieu-école. Les répondants pensent que cela aurait pu permettre de faciliter le travail des participants dans le cadre de la mise en place de leurs nouvelles compétences dans leur milieu-école, en créant notamment une plus grande compréhension et une plus grande ouverture d'esprit de la part du milieu-école à l'égard de l'intervention.

Les répondants aux entretiens expriment aussi qu'en laissant complètement l'intervention auprès de l'équipe-école au soin des triades, certaines adaptations semblent avoir eu lieu concernant les objectifs à atteindre dans le milieu-école. En effet, le modèle théorique prévoit que les participants du programme mettent les compétences qu'ils acquièrent en action auprès de leur milieu-école afin, d'une part, de généraliser ces acquis et, d'autre part, de favoriser l'utilisation des CIR par ce milieu. Cependant, dix mois après le début du projet, les répondants aux entretiens remarquent que, dans certains cas, les participants du programme ont choisi d'agir seulement auprès d'un sous-groupe d'individus dans leur milieu-école (par exemple auprès des enseignants d'un cycle ou d'une matière en particulier). Les répondants mentionnent que bien que cela représente une différence dans la mise en œuvre par rapport à ce qui était prévu dans le modèle théorique du programme, ce choix peut être justifié et pertinent lorsque le contexte du milieu-école est considéré. Toutefois, pour les répondants, cela démontre qu'il pourrait être pertinent de repenser le processus de sélection des milieux-écoles participants afin de tenir compte de la particularité de leur contexte dans l'identification des objectifs. Un répondant explique :

*« Sur le recrutement des écoles, ça aurait pu être intéressant de faire ça autrement. Je pense qu'il faudrait mettre quelqu'un là-dessus en début de projet. Que tu aies quelqu'un qui pendant un mois ou deux est en charge du recrutement des écoles et qu'il va rencontrer chaque direction qui est susceptible d'être retenue et qui comprend le fonctionnement de cette école-là et qui est capable de déterminer c'est quoi la cible qu'on a dans cette école-là, combien de profs on pense atteindre avec ce projet-là. »*

## **Discussion**

Bien que seule l'évaluation permettra de déterminer si le modèle théorique de mise en œuvre du RAC fonctionne tel que prévu, l'analyse des écrits scientifiques permet d'amorcer la

réflexion sur deux questions : 1) Le modèle de changement proposé est-il plausible ? ; 2) Quels sont les forces et les limites du modèle d'action ?

### **Le modèle de changement proposé est-il plausible ?**

Le modèle de changement prévoit que la mise en œuvre du RAC augmente les compétences individuelles et la compétence collective de ses participants à utiliser les CIR. Il appert que la distinction, dans le modèle théorique, de ces deux niveaux de compétences est une force du modèle. En effet, Le Boterf (2008) explique qu'il est faux de croire qu'en développant la compétence individuelle, la compétence collective s'en trouvera améliorée. Selon cet auteur, il importe de mettre de l'avant la coopération, condition nécessaire au développement de la compétence collective.

Afin de développer les compétences individuelles et la compétence collective des participants, le modèle théorique du programme précise que la mise en œuvre du RAC devrait mettre en branle trois mécanismes de changement : 1) influencer les perceptions des participants quant à leurs rôles dans le processus menant à l'utilisation des CIR; 2) augmenter les ressources des participants en matière d'utilisation des CIR; et 3) assurer la généralisation des apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès des équipes-écoles.

Concernant le premier mécanisme, c'est-à-dire influencer les perceptions des participants quant à leurs rôles, la recherche scientifique démontre qu'effectivement, des rôles professionnels mal définis ou mal compris mènent à une sous-utilisation des expertises professionnelles (Suter et al., 2009). De plus, en augmentant la transparence et la clarté des attentes d'une organisation envers ses membres, une meilleure performance en regard de ces attentes devrait être observée (Becker & Huselid, 1999; Campion et al., 2011). Ce faisant, l'hypothèse selon laquelle les participants qui ont une perception plus claire de leurs rôles et de ceux de leurs collègues développeront une plus grande compétence et utiliseront davantage l'expertise de leurs collègues dans le cadre du développement d'une compétence collective semble une hypothèse plausible. De plus, selon Le Boterf (2008) la réflexivité est une composante indispensable pour développer la compétence. Cet auteur explique que c'est en comprenant bien ses façons d'agir et ses stratégies d'action de même qu'en établissant clairement ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas qu'un professionnel peut prendre conscience de

ses points forts et améliorer ses points faibles. Par ailleurs, l'utilisation de référentiels de compétences tels que le RAC a été démontrée utile afin de définir et clarifier les rôles professionnels et d'établir des standards de pratique liés à ces rôles (Reeves, Fox, & Hodges, 2009). En ce sens, Brassard (2015) explique que la consultation d'un référentiel de compétences enclenche, chez les professionnels ciblés, une réflexion concernant les forces et les faiblesses de leur pratique en leur permettant de cibler les comportements à améliorer. Ainsi, il apparaît justifié de penser que la mise en œuvre du RAC pourrait influencer les perceptions des participants quant à leurs rôles dans le processus menant à l'utilisation des CIR.

Afin d'éclairer la pertinence théorique du deuxième et du troisième mécanismes que le programme devrait déclencher, il est intéressant de s'arrêter aux définitions du terme « compétence » qui se retrouvent dans les écrits scientifiques. Postiaux, Brouillard et Romainville (2010), notent un certain consensus entre les auteurs sur trois éléments concernant ce terme : 1) la compétence s'articule autour d'un problème ou d'une tâche complexe ; 2) elle représente une action efficace pour résoudre ce problème ou effectuer cette tâche ; et 3) cette action efficace nécessite la mobilisation de ressources diverses. En regard de ces trois éléments, il apparaît cohérent de dire qu'afin de développer la compétence individuelle et collective des participants à utiliser des CIR, la mise en œuvre du RAC doit augmenter les ressources des participants (deuxième levier de changement) et leur permettre de généraliser ces acquis dans leurs pratiques (troisième levier de changement). Le Boterf (2008) résume bien cette notion lorsqu'il souligne qu'avoir des ressources est une condition nécessaire, mais non suffisante pour être compétent puisqu'il faut aussi savoir combiner et mobiliser ses ressources de manière adéquate pour agir de manière compétente dans une situation donnée. Cela dit, bien que plusieurs modèles théoriques dans les écrits traitant de référentiels de compétences appuient cette séquence logique, les auteurs n'ont pas trouvé d'études empiriques permettant d'affirmer avec certitude que la mise en œuvre d'un référentiel de compétences provoque le déclenchement de ces mécanismes.

Par ailleurs, le modèle de changement proposé postule que le développement des compétences individuelles et de la compétence collective des participants mènera à l'augmentation de l'utilisation des CIR dans les milieux-écoles participants. Les écrits



scientifiques concernant l'utilisation des CIR mentionnent que l'expertise, c'est-à-dire la compétence des acteurs du milieu de l'éducation à utiliser les CIR dans leur pratique, est un des facteurs d'influence de cette utilisation (Bérubé, 2006; Biddle & Saha, 2002; Cousins & Walker, 2000; Everton, Galton, & Pell, 2000; Everton et al., 2000; Nutley, Walter, & Davies, 2003; Ramde, 2012; Williams & Coles, 2007; Wilson & Easton, 2003). Ainsi, il est plausible de croire qu'en augmentant leur expertise à utiliser les CIR, les participants du programme utiliseront davantage les CIR.

De plus, les écrits scientifiques à propos de l'utilisation des CIR montrent que les stratégies de soutien mises en place pour favoriser cette utilisation, c'est-à-dire les méthodes utilisées pour informer les acteurs du milieu des CIR pertinentes et pour les accompagner dans leur utilisation, sont un autre facteur d'influence important de l'utilisation des CIR (Huberman & Gather-Thurler, 1991; Hughes, McNeish, Newman (and other)., 2000; Landry, Amara, & Lamari, 2001; National Center for the Dissemination of Disability Research, 1996; Nutley et al., 2003). Le modèle de changement postule qu'en généralisant leurs apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès de leur milieu-école (troisième mécanisme de changement), les participants à l'intervention apprennent à agir de manière compétente en matière d'utilisation des CIR, notamment en ce qui concerne les stratégies de soutien auprès du personnel du milieu-école. Ce faisant, il est permis de croire qu'en mettant en place de meilleures stratégies de soutien auprès du milieu-école dans le cadre de la mise en branle du troisième mécanisme de changement, les participants contribueront à l'amélioration de l'utilisation des CIR dans leur milieu-école.

Le modèle de changement postule ensuite que l'amélioration de l'utilisation des CIR dans les milieux-écoles participants permettra d'améliorer la qualité des pratiques éducatives des enseignants et les apprentissages des élèves. En ce sens, une revue systématique des écrits sur l'utilisation des CIR en éducation, menée par Landry et al. (2008), affirme que cette utilisation permet aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances, de réfléchir sur leurs pratiques, de prendre confiance en eux et de changer leurs pratiques pédagogiques. Ces auteurs mentionnent aussi que l'utilisation des CIR permet d'améliorer l'efficacité des établissements scolaires grâce à l'amélioration des programmes d'études et de la qualité des

services. Cela dit, il est difficile d'établir avec certitude les effets des changements de pratiques sur la réussite des élèves puisque les programmes sont rarement mis en œuvre suffisamment longtemps pour que de tels effets soient mesurables (Hubner, 2000). Selon Fullan (1991), il faut prévoir au moins cinq ans de mise en œuvre d'un programme afin de pouvoir observer des effets substantiels sur la réussite des élèves.

En résumé, des écrits scientifiques appuient l'hypothèse selon laquelle la mise en œuvre du RAC pourrait déclencher le premier mécanisme décrit dans le modèle théorique, c'est-à-dire influencer les perceptions des participants quant à leurs rôles dans l'utilisation des CIR, de même que l'hypothèse selon laquelle le déclenchement de ce mécanisme mènerait à l'amélioration des compétences des participants à utiliser les CIR. Les appuis sont présents mais moins solides concernant les hypothèses liées aux deuxième et troisième mécanismes puisque seuls des écrits théoriques ont été trouvés pour appuyer celles-ci. Cela dit, les écrits scientifiques appuient l'hypothèse selon laquelle l'amélioration des compétences à utiliser les CIR devrait mener à une amélioration de l'utilisation des CIR aussi bien chez les participants de l'intervention que dans leur milieu-école. Les écrits scientifiques appuient aussi l'hypothèse selon laquelle une utilisation accrue devrait contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Cela dit, à notre connaissance et en considérant que le modèle théorique ne prévoit pas de mesure de suivi de la pérennité du programme au-delà de la première année de mise en œuvre, les écrits ne permettent pas d'affirmer que ces meilleures pratiques auront une influence directe sur la réussite des élèves.

### **Forces et limites du modèle d'action**

Les écrits scientifiques mettent en lumière plusieurs éléments qui peuvent influencer les effets de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences tel que le RAC. Hayton et McEvoy (2006) expliquent qu'une telle mise en œuvre peut être source de tension dans une organisation lorsque les membres de l'organisation ne comprennent pas bien la pertinence de celle-ci. Par ailleurs, pour que des changements de pratiques se produisent, il est nécessaire que le référentiel de compétences mis en œuvre soit perçu comme pertinent pour que des changements de comportements professionnels soient observés (Bowen & Ostroff, 2004; Brassard, 2015; Redmond 2013). Ces écrits permettent de valider la réflexion critique des

répondants aux entretiens, à savoir qu'il faudrait, dans le futur, revoir le processus de sélection des participants à l'intervention afin de s'assurer que tous aient bien compris ce qu'implique l'intervention, qu'ils soient convaincus de sa pertinence et qu'ils soient volontaires à y participer.

Par ailleurs, les travaux de Wenger (2004) permettent de croire que l'inclusion d'une communauté de pratique dans le protocole d'intervention est un élément qui pourrait avoir une influence positive sur l'évaluation que font les participants de la pertinence de l'intervention. En effet, Wenger (2004) explique qu'une communauté de pratique est une stratégie qui permet à ses participants de prendre en main le développement de leurs connaissances de manière à ce que cela soit pertinent et utile pour eux, en vertu de ce qu'ils considèrent nécessaire à l'avancement de leurs pratiques. Pour ce faire, les animateurs doivent permettre aux participants de s'exprimer librement sur leurs vécus, leurs difficultés et les solutions trouvées afin qu'ils en viennent à apprendre des expériences des autres et à partager leur expertise. En ce sens, les écrits de Wenger (2004) confirment aussi l'importance des moments de partage et d'échange lors des rencontres de la communauté de pratique. Le Boterf (2008) porte aussi à penser que ces moments d'échange et de partage sont pertinents puisqu'il indique qu'afin de favoriser la réflexivité nécessaire au développement de la compétence, il importe d'inclure des moments d'apprentissages réflexifs et de distanciation critique dans la démarche de mise en œuvre d'un référentiel.

Cela dit, Wenger (2012) explique que les apprentissages faits en communauté de pratique s'organisent autour de deux axes : la participation et la réification. La participation consiste en ces moments de partage et d'échange alors que la réification est la production d'artéfacts tels que des outils et des documents. Selon Wenger (2012), la participation sans la réification crée un apprentissage peu structuré et sans ancrage alors que la réification sans la participation crée la production d'artéfacts peu signifiants. Ces écrits vont dans le sens de la nécessité de trouver un équilibre entre les moments de partage et d'échange et les moments de développement et d'appropriation des outils.

Toujours selon Wenger (2004), il est impératif que le recours à une communauté de pratique mène à la production de connaissances utiles dans l'action. Pour cet auteur, une communauté

de pratique crée une valeur ajoutée dans une organisation lorsqu'elle mène à la production de connaissances mobilisées dans l'action. C'est ce que vise la mise en œuvre du RAC via son troisième mécanisme de changement, à savoir que les triades participantes mettent en action leurs acquis dans leur milieu-école afin de favoriser l'utilisation des CIR. Selon cet auteur, les communautés de pratique qui sont efficaces et qui permettent à leurs participants de développer des connaissances mobilisables dans l'action sont celles qui combinent un enthousiasme venant de la base (c'est-à-dire les triades) avec un encouragement et un soutien venant de l'organisation (le milieu-école et la commission scolaire dont il fait partie). Le Boterf (2008) abonde dans le même sens en soulignant que la formation n'est pas suffisante pour que les apprentissages soient mis en action. Il explique que pour favoriser cette mise en action, il faut prévoir de multiples exercices et occasions de généraliser les ressources acquises dans la pratique professionnelle. De plus, cet auteur indique qu'il faut aussi mettre en place un contexte favorable à la généralisation des ressources acquises dans la pratique, notamment en repensant l'organisation du travail et en s'assurant que les directives des gestionnaires sont cohérentes avec cette mise en pratique.

Les écrits qui précèdent viennent apporter un éclairage intéressant sur les réflexions des répondants aux entretiens concernant l'inclusion éventuelle au protocole d'intervention d'une visite dans les milieux-écoles pour présenter le programme et favoriser le soutien du milieu-école envers le projet et les actions des participants dans le milieu-école. Selon Wenger (2004), il est probable que l'ouverture et le soutien du milieu-école envers le programme permettraient aux participants de mobiliser davantage leurs acquis sous forme d'actions compétentes dans leur milieu. Les écrits de Redmond (2013) vont aussi en ce sens puisqu'ils affirment, en s'appuyant sur les travaux d'Adams (1963) sur la justice distributive, que les membres d'une organisation sont plus à même de modifier leurs pratiques professionnelles pour correspondre aux attentes exprimées dans un référentiel de compétences lorsqu'ils perçoivent que ces nouvelles pratiques sont valorisées et récompensées dans leur milieu de travail.

## Conclusion

Le présent article visait à expliciter la théorie de programme de la mise en œuvre du *Référentiel d’agir compétent à l’intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (RAC). Il visait aussi à amorcer une réflexion critique par rapport à cette théorie sur la base des idées émises par l’équipe responsable de la mise en œuvre de cette intervention de même que sur la base d’écrits scientifiques pertinents. Ainsi, les auteurs souhaitaient que cet article permette d’explicitier le modèle théorique du programme, d’établir les forces et les faiblesses conceptuelles de ce modèle, de mieux comprendre les facteurs qui pourraient influencer la mise en œuvre du programme et de cerner, au plan théorique, les composantes-clés du programme.

Il est important de souligner que certains des auteurs de cet article sont à la fois responsable du programme de mise en œuvre du RAC et membre de l’équipe d’évaluation de ce programme. Cela est autant une force qu’une faiblesse dans le cadre de l’évaluation de ce programme. En effet, cette proximité entre l’équipe d’évaluation et l’équipe de programme peut générer des conflits d’intérêts et certains biais dans l’évaluation. Cela dit, l’évaluation de programme en éducation est souvent rendue complexe en raison du manque de réceptivité des responsables et des participants du programme à l’endroit de l’évaluation (Huebner, 2000). Ce faisant, l’approche d’évaluation basée sur la théorie de programme permet de favoriser cette réceptivité en impliquant activement les responsables et les participants dans l’évaluation de manière à leur permettre de mieux saisir la pertinence de celle-ci et à encourager la pratique réflexive (Huebner, 2000).

Effectué en collaboration de proximité entre les responsables du programme et l’équipe d’évaluation, le processus d’élaboration et d’analyse logique du modèle montre que les écrits scientifiques permettent d’appuyer que le déclenchement du premier mécanisme devrait contribuer à l’obtention des effets attendus du programme. Cependant, les appuis empiriques manquent concernant les effets potentiels du déclenchement du deuxième et du troisième mécanismes. Au niveau du modèle d’action, l’analyse critique permet de mettre en lumière les forces et faiblesses théoriques liées à la communauté de pratique et à sa programmation, au processus de sélection des participants, de même qu’aux éléments visant à influencer

l'ouverture et le soutien au programme dans le milieu-école. .

Par ailleurs, l'analyse logique n'a pas permis de bien circonscrire les composantes-clés du programme. Par ailleurs, comme le stipulent Rogers et ses collaborateurs (2000), l'élaboration du modèle théorique du programme n'est que le premier volet d'une évaluation basée sur la théorie. Cette dernière doit aussi comporter un volet empirique. Ce faisant, le modèle théorique de mise en œuvre du RAC devra, dans le futur, faire l'objet d'une validation empirique. Cela dit, la théorie de programme présentée dans cet article de même que l'analyse critique qui en est fait pourront servir de guide pour cette validation empirique de même que d'inspiration pour d'autres interventions visant l'amélioration des compétences grâce à la mise en œuvre d'un référentiel.

## Références

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 422–436.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (1999). Overview: Strategic human resource management in five leading firms. *Human Resource Management, 38*, 287–301.
- Bérubé, B. (2006). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche.
- Biddle, B. J., & Saha, L. J. (2002). *The untested accusation: Principals, research knowledge and policy making in schools* (Ablex Publishing and Scarecrow Education). Westport, Connecticut.
- Bowen, D. E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM-firm performance linkages; The role of the “strength” of the HRM system. *Academy of Management Review, 29*, 203–221.
- Bowen, S. J., & Graham, I. D. (2013). From knowledge translation to engaged scholarship: promoting research relevance and utilization. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 94*(1), S3–S8.
- Brassard, N. (2015). D'une gestion des ressources humaines à une gestion humaine des ressources. La gestion axée sur les compétences : pour un virage positif. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brassard, N. (2016) Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire. Montréal, ENAP, Enseignement et recherche.
- Briand-Lamarche, M., Pinard, R., Thériault, P., & Dagenais, C. (Accepté avec modifications mineures). Développement participatif d'un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation de la recherche en éducation : une analyse critique. *Revue Des Sciences de L'éducation de McGill*.
- Caldwell, R. (2008). HR business partner competency models: Re-contextualising effectiveness. *Human Resource Management Journal, 18*, 275–294.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggenberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology, 64*(1), 225–262.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation; Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective* (SAGE Publications).

- Cherqui-Houot, I. (2009). Référentiel de compétences. *Éducation-Formation*, 200–201.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 2004-2005 : Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation, une clé pour la réussite*. Québec : CSE.
- Cousins, J. B., & Walker, C. (2000). Predictors of educators valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Issue*, 25–52.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A., ... Ramde, J. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Québec : FRQSC.
- Davies, H. T. O., Nutley, S. M., & Walter, I. (2008). Why «knowledge transfer» is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services & Research Policy*, 13(3), 188–190.
- Egan, M., Bambra, C., Petticrew, M., & Whitehead, M. (2009). Reviewing evidence on complex social interventions: appraising implementation in systematic reviews of the health effects of organisational-level workplace interventions. *Journal of epidemiology and community health*, 63(1), 4-11.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers perspectives on educational research: knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 167–182.
- Foucher, R. (2010). Tome 1 : Fondements de la gestion des talents et des compétences. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational Change* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : Teachers College Press.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13–24. <http://doi.org/10.1002/chp.47>
- Hayton, J. C., & McEvoy, G. M. (2006). Competencies in practice: An interview with Hanneke C. Frese. *Human Resource Management*, 45, 495–500.
- Heinsman, H., de Hoog, A. H. B., Koopman, P. L., & van Muijen, J. J. (2008). Commitment, control, and use of competency management. *Personnel Review*, 37, 609–628.
- Huberman, M., & Gather-Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique : Éléments de base*. (Peter Lang).
- Huebner, T. A. (2000). Theory - based evaluation: Gaining a shared understanding between school staff and evaluators. *New Directions for Evaluation*, 2000(87), 79-89.



- Hughes, M., McNeish, D., Newman, T. (and other). (2000). *What works? Making connections: Linking research and practice*. (Bernardo's). Essex, U.K.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30(2), 333–349.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation* (p. 47). Québec : ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport.
- Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions (éd. 2). *Paris, Organisation*.
- Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educationnal Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Revue Canadienne de L'éducation*, 37(2), 1–26.
- Masciotra, D. (2010). L'expérience en action : La clé d'une approche dite située (Vol. Cahier 111, pp. 13–29). Presented at the Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards, Montréal : ACFAS.
- Milne, C. (1993). Outcomes hierarchies and program logic as conceptual tools: Five case studies. In *international conference of the Australasian Evaluation Society*, Brisbane.
- National Center for the Dissemination of Disability Research. (1996). *Improving links between research and practice: Approaches to the effective dissemination of disability research*. Retrieved from <http://www.researchutilization.org/matrix/resources/improve1/>
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2003). From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda. *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(2), 125–148.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Knowledge management: Evidence and education. Linking research and practice* (OECD Publications). Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Evidence in education: Linking research and policy* (OECD Publications). Paris.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY; Guilford Press.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy: a realist perspective*. London: Sage publications.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review—a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of health services research & policy*, 10(suppl 1), 21–34.

- Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université : Usages, rôles et limites. *Recherche et Formation*, 64, 15–30.
- Ramde, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation : Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle*. Université de Montréal, Montréal.
- Redmond, E. (2013). Competency models at work: The value of perceived relevance and fair rewards for employee outcomes. *Human Resource Management*, 52(5), 771–792.
- Reeves, S., Fox, A., & Hodges, B. D. (2009). The competency movement in the health professions: ensuring consistent standards or reproducing conventional domains of practice? *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14, 451–453.
- Rey, L., Brousselle, A., & Dedobbeleer, N. (2012). Logic analysis: testing program theory to better evaluate complex interventions. *The Canadian journal of program evaluation-La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 26(3), 61.
- Rogers, P. J. (2008). Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation*, 14(1), 29-48.
- Rogers, P. J., Petrosino, A., Huebner, T. A., & Hacsí, T. A. (2000). Program theory evaluation: Practice, promise, and problems. *New directions for evaluation*, 2000(87), 5-13
- Soderquist, K. E., Papalexandris, A., Ioannou, G., & Prastacos, G. (2010). From task-based to competency-based: A typology and process supporting a critical HRM transition. *Personnel Review*, 39(3), 325–346.
- Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, A., & Deutschlander, S. (2009). Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care*, 23, 41–51.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Éditions Chenelière Éducation.
- Walker, G., & Kubisch, A. C. (2008). Evaluating Complex Systems-Building Initiatives: A Work in Progress. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 494-499.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts*, 1, 65-92.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practices. *IVEY Management Services*, January-February, 1–8.

- Wenger, E. (2012). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Retrieved from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, 49, 185–206.
- Wilson, R., & Easton, C. (2003). *Using research for school improvement: the LEA's role*. Presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Edinburgh.

### **Troisième article**

#### **Évaluation des processus et des mécanismes de changement de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation**

**Mélodie Briand-Lamarche, Ph. D. (Cand.)**

Candidate au doctorat en psychologie, Université de Montréal

**Renée Pinard, Ph. D.**

Conseillère en innovation et transfert de connaissances, CTREQ

**Pascale Thériault**

Professeure au Département des sciences de l'éducation, UQAC

**Christian Dagenais, Ph. D.**

Professeur agrégé au Département de psychologie, Université de Montréal

À la suite de modifications mineures, une version anglaise de cet article a été publiée :  
Briand-Lamarche, M., Pinard, R., Thériault, P. & Dagenais, C. (2016). Evaluation of the Processes and Outcomes of Implementing a Competency Model to Foster Research Knowledge Utilization in Education. *International Journal of Higher Education*. 5(3). 168-181.

### **Résumé**

Afin de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) en éducation au Québec, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et l'Équipe RENARD, une équipe de recherche sur le transfert de connaissances, ont développé un référentiel de compétences, le *Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (RAC). Ils ont par la suite développé un projet-pilote de mise en œuvre du RAC auprès de 24 intervenants travaillant dans sept écoles du Québec afin de valider le contenu de ce document et d'en favoriser la mise en œuvre. La présente étude vise à évaluer les processus et les effets de la mise en œuvre de ce projet-pilote. Pour ce faire, une méthodologie qualitative a été utilisée. Les données collectées

proviennent de trois périodes d'entretiens avec les participants au projet. Les résultats montrent que la mise en œuvre du RAC a permis d'influencer les perceptions des participants quant à leurs rôles dans le processus menant à l'utilisation des CIR et leur a fourni des ressources afin de jouer leur rôle. Par ailleurs, il appert que les participants sont parvenus, de manière variable, à généraliser ces acquis dans leur pratique professionnelle. La présente étude met aussi en lumière les éléments du projet-pilote qui ont favorisé ou entravé le déclenchement de ces mécanismes de changement et propose des pistes de réflexions pour de futures interventions et recherches en matière de mise en œuvre de référentiel visant à favoriser l'utilisation des CIR.

### **Problématique**

Dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines tels que la gestion, la santé et les services psychosociaux, le fossé entre les connaissances issues de la recherche (CIR) et leur utilisation est encore immense, et ce, malgré un intérêt et des efforts qui ne cessent de croître pour favoriser le transfert de ces connaissances (Bérubé, 2006; Bowen & Graham, 2013; Dagenais et al., 2010, 2012; Davies, Nutley, & Walter, 2008; Graham & Tetroe, 2007; Graham et al., 2006; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Landry et al., 2008; Lysenko et al., 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2000, 2007, 2010; Rohrbach et al., 2005; Walter et al., 2004; Williams & Coles, 2007) En ce sens, une enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation (2006) permet de constater que bien que les acteurs du milieu de l'éducation du Québec démontrent une ouverture face aux CIR, ils sont peu portés à les utiliser dans leur pratique. Le Conseil, dont le mandat est de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, conclut son rapport en affirmant qu'il faut faire davantage pour assurer le développement d'une culture de la recherche et de l'innovation menant à l'utilisation des CIR par les acteurs du milieu de l'éducation. C'est dans cet esprit que le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), dont la mission consiste à « promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances, et ce, en vue d'accroître la réussite éducative au Québec » ([www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca)), a mis en œuvre une démarche concertée avec le milieu de l'éducation pour identifier et développer les compétences des intervenants scolaires afin de favoriser l'utilisation des CIR dans leur école. Pour ce faire, le CTREQ a collaboré avec l'Équipe RENARD, une équipe de recherche sur le

transfert des connaissances (www.equiperenard.ca), pour développer le *Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (RAC).

Un référentiel d'agir compétent, aussi nommé référentiel de compétences<sup>7</sup>, est un document qui fournit une modélisation des compétences liées à une activité ou un rôle donné et qui précise les conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences de même que les conditions et critères d'évaluation de celles-ci (Cherqui-Houot, 2009). Foucher (2010) ajoute qu'un référentiel de compétences est un outil de référence ayant une portée stratégique, opérationnelle et motivationnelle. Selon cet auteur, un référentiel permet, au plan stratégique et opérationnel, de mieux intégrer les processus de ressources humaines (formation, octroi de promotion, etc.). Au plan motivationnel, le référentiel permet de mobiliser les professionnels ciblés pour une mise en action individuelle et collective de développement professionnel. Un des premiers facteurs d'influence de l'engagement des professionnels ciblés et de leur organisation dans la mise en œuvre d'un référentiel de compétences est leur perception quant à l'utilité de l'outil (Brassard, 2015; Rondeau, 2008; Tremblay, 2006). Afin d'assurer qu'un tel document soit bien perçu par le public qu'il cible et que sa mise en œuvre se déroule bien, une bonne planification est nécessaire (Soderquist, Papalexandris, Ioannou, & Prastacos, 2010). En effet, l'opérationnalisation du changement organisationnel que l'on souhaite engendrer par la mise en œuvre d'un référentiel est complexe et son succès ne peut résider uniquement dans le contenu ou la formulation du document (Soderquist et al., 2010). Cela dit, peu d'études se sont intéressées à la manière dont les individus ciblés par de tels référentiels perçoivent ceux-ci, à comment ils répondent à leur mise en œuvre ou aux effets qu'ils lui attribuent (Caldwell, 2008; Heinsman, de Hoog, Koopman, & van Muijen, 2008; Redmond, 2013)

C'est pourquoi le CTREQ et l'Équipe RENARD ont prévu une évaluation de la mise en œuvre du RAC. L'évaluation s'inspire de l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie du programme de Chen (2015). L'approche de Chen (2015)

---

<sup>7</sup> Puisque le terme « référentiel de compétences » est plus couramment utilisé dans les écrits scientifiques, c'est celui qui sera utilisé dans cet article.

fait partie de la grande famille des approches d'évaluation basée sur la théorie de programme qui peuvent être définies comme des approches ayant deux grandes composantes : une composante théorique, soit le développement d'un modèle théorique de programme et une composante empirique au moins partiellement guidée par le modèle théorique développé (Rogers, Petrosino, Huebner & Hacs, 2008). L'évaluation basée sur la théorie de programme peut avoir deux visées : 1) une visée formative où l'objectif est généralement de valider le modèle théorique de programme en évaluant si la logique causale qu'il présente se démontre empiriquement et 2) une visée formative où l'intérêt est davantage d'établir l'influence des facteurs qui ont facilité ou contraint la mise en œuvre du programme (Rogers et al., 2008). Un des intérêts de l'approche d'évaluation basée sur la théorie est qu'elle permet d'établir une attribution causale dans un contexte où l'utilisation d'un devis expérimental ou quasi-expérimental est difficilement envisageable (Rogers et al., 2008) En effet, l'élaboration et la validation empirique d'un modèle théorique de programme où la séquence causale est décomposée en de multiples étapes (mise en œuvre du modèle d'action-déclenchement de chacun des mécanismes de changement-obtention des effets attendus) permet d'établir la logique causale. L'évaluation de la mise en œuvre du RAC inclut cette visée en cherchant à établir si la mise en œuvre du RAC permet de déclencher les mécanismes de changement prévus au modèle théorique de programme. Par ailleurs, cette évaluation a aussi une visée formative puisqu'elle cherche à établir quels sont les facteurs qui ont facilité ou contraint le mise en œuvre du RAC et le déclenchement de mécanismes prévus afin de guider les actions et décisions des parties prenantes du projet. Afin d'atteindre ces deux visées, l'évaluation s'est déroulée en fonction des trois étapes proposées par Chen (2015) : 1) clarifier la théorie du programme ; 2) collecter et analyser les données pertinentes en regard de la théorie du programme ; et 3) porter un regard critique sur les composantes de la théorie du programme et sur les liens entre ces composantes

Lors de la première étape, l'équipe d'évaluation a collaboré avec les trois membres du comité scientifique responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet pour établir la théorie du programme. Celle-ci se décline en deux parties : le modèle de changement et le modèle d'action sur lequel le programme est fondé. Le **modèle de changement** vise à expliciter les prémisses descriptives du programme, c'est-à-dire tout ce qui a trait au

processus causal qui sous-tend le programme. Plus concrètement, cela permet d'établir clairement quels sont les effets attendus du programme et sur quels mécanismes de changement il mise pour obtenir ces effets (Chen, 2015). Pour sa part, le **modèle d'action** vise à décrire les prémisses prescriptives du programme. Autrement dit, il présente les composantes et les activités qui sont prescrites par le programme afin de déclencher les mécanismes de changement et d'obtenir les effets attendus décrits dans le modèle de changement (Chen, 2015). La théorie du programme issue de cette première étape ne sera décrite que brièvement ; pour une description exhaustive, le lecteur peut se référer à Briand-Lamarche, Pinard, Thériault & Dagenais (en préparation).

### **Le modèle de changement**

Le modèle de changement du projet-pilote de mise en œuvre du RAC est présenté à la Figure I<sup>8</sup>. Il montre que le projet vise à augmenter l'utilisation des CIR par les membres du personnel des écoles participantes afin d'améliorer la qualité de leurs pratiques pédagogiques et ainsi d'améliorer les apprentissages de leurs élèves. Pour ce faire, la mise en œuvre du RAC compte sur l'amélioration des compétences individuelles et de la compétence collective à utiliser les CIR chez une triade d'acteur (un enseignant, un conseiller pédagogique et la direction d'école) des sept écoles participantes. Pour atteindre ces effets, il est prévu de déclencher trois mécanismes de changement : 1) influencer les perceptions des participants quant à leur rôle dans le processus menant à l'utilisation des CIR; 2) augmenter les ressources des participants en matière d'utilisation des CIR et 3) assurer la généralisation des apprentissages des participants dans leur école. Il est prévu qu'en permettant aux participants de mieux comprendre leur rôle en matière d'utilisation des CIR dans leur école, de même qu'en les outillant à jouer ce rôle et en leur permettant de généraliser leurs apprentissages en les mobilisant en actions auprès de leur équipe-école, le projet contribue à ce que les participants agissent de manière plus compétente dans la mise en œuvre d'un processus favorisant l'utilisation des CIR dans leur milieu.

---

<sup>8</sup> Les figures I et II sont reprises du second article de la thèse afin de permettre au lecteur de bien comprendre sans avoir à référer à cet autre article. La présentation de ces figures dans cet article est toutefois conditionnelle à l'obtention de l'autorisation de la direction de la rédaction de la revue dans laquelle sera publiée le deuxième article.



## **Le modèle d'action**

Le modèle d'action du projet de mise en œuvre du RAC est quant à lui présenté à la Figure II. Ce modèle présente les composantes et les activités prévues afin que les mécanismes de changement inscrits au modèle de changement décrit plus haut se déclenchent et permettent d'obtenir les effets attendus. Le modèle d'action inclut six composantes : l'organisation responsable de l'intervention, les individus responsables de l'intervention, les organisations associées, l'intervention en elle-même, le public qu'elle cible et finalement son contexte. Le modèle indique que deux organisations sont responsables du projet, le CTREQ et l'Équipe RENARD. De plus, cinq organisations ou types d'organisations sont associés au projet de mise en œuvre du RAC : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), les commissions scolaires participantes, les syndicats, les associations professionnelles et deux universités.

En ce qui concerne le contexte dans lequel le projet de mise en œuvre du RAC s'est déroulé, deux éléments sont à considérer : le contexte micro qui présente les éléments liés au soutien social, psychologique et matériel pouvant influencer la participation au programme; et le contexte macro qui inclut les normes sociales, culturelles, politiques ou économiques pouvant influencer la mise en œuvre du programme. Concernant le contexte micro, plusieurs éléments de soutien à la participation ont été intégrés au projet de mise en œuvre du RAC, notamment le remboursement de différents frais afférents à la participation afin de soutenir les écoles dans la mise en œuvre du projet. En ce qui a trait au contexte macro, les normes sociales et culturelles dans le milieu de l'éducation semblent valoriser de plus en plus l'utilisation des CIR, ce qui représente un contexte favorable à la mise en œuvre du projet.

L'intervention en elle-même inclut neuf éléments dont les principaux sont : le RAC en lui-même (incluant un document de mise en contexte du projet et neuf fiches présentant les compétences à améliorer et les ressources à acquérir); une formation d'une journée et demie visant à présenter le RAC aux participants et à aborder avec eux diverses thématiques liées au processus menant à l'utilisation des CIR en éducation; et quatre rencontres de communauté de pratique sur une période d'un an.

Les critères de sélection du public cible étaient au nombre de deux : 1) le titre professionnel puisque le projet ciblaient des triades composées d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de directions d'école et 2) l'ouverture des écoles à l'utilisation des CIR puisque le projet ciblait des milieux ayant déjà une certaine ouverture à ce sujet. Le processus de sélection a eu lieu en deux étapes : 1) le choix des écoles et 2) le choix des membres de la triade dans ces écoles. À ces deux étapes, la participation devait être volontaire et l'ouverture à l'utilisation des CIR était le critère principal. Cela dit, une grande part de ce processus a été variable d'une école à une autre puisqu'il a été laissé à la discrétion de chacune pour ne pas s'ingérer dans les processus de gestion interne de celles-ci.

À la suite de l'élaboration de la théorie du programme, la collecte et l'analyse des données ont été effectuées afin de porter un regard critique sur cette théorie, comme le prévoit la démarche d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie du programme (Chen, 2015). Les résultats de cette évaluation font l'objet de cet article : la section *Méthodologie* présente les données qui ont été collectées et analysées et la section *Résultats*, ce que l'analyse de ces données nous apprennent sur les forces et les faiblesses de la théorie du programme élaborée. Cela permettra de répondre à deux questions : 1) Les mécanismes de changements décrits dans le modèle théorique sont-ils déclenchés par la mise en œuvre du RAC ? ; 2) Quels sont les éléments de la théorie de l'action qui favorisent ou contraignent le déclenchement de ces mécanismes ?

### **Méthodologie**

Afin de porter un jugement critique sur la théorie du programme de mise en œuvre du RAC, la présente évaluation a été réalisée à l'aide d'une étude de cas multiples où chacune des écoles participantes représente un cas. L'analyse de cas multiples permet de mettre en lumière les éléments comparables et différents d'un cas à l'autre (c'est-à-dire d'une école participante à l'autre) afin de développer une compréhension située et profonde de l'intervention et de ses effets (Stake, 2006). Le tableau I présente une synthèse des informations contenues dans cette section.

## **Méthodes, procédures de collectes et participants**

En ce qui concerne le projet dans sa globalité, sept écoles étaient impliquées. Dans chacune de ces écoles une triade de professionnels était visée directement : la direction, un conseiller pédagogique et un enseignant. Par ailleurs, une école a choisi d'impliquer un conseiller pédagogique supplémentaire et deux écoles ont choisi d'impliquer chacune un enseignant supplémentaire, pour un total de 24 participants au projet. Par ailleurs, trois directions d'école ont changé au cours de l'été 2014, c'est-à-dire avant le début de la mise en œuvre du projet dans les écoles, mais après la formation préparatoire à cette mise en œuvre, tenue en mai 2014. Aussi, un enseignant a abandonné le projet en cours d'année. Deux des écoles sont de niveau secondaire (une en milieu urbain et l'autre en milieu semi-rural) et cinq sont des écoles primaires (une en milieu urbain, trois en milieu semi-rural et une en milieu rural). Tous les membres des triades du projet (24 personnes) ont été conviés à participer à chacune des étapes d'évaluation (trois périodes d'entretiens). La section suivante présente plus spécifiquement les caractéristiques de ces étapes d'évaluation et des membres des triades qui ont accepté d'y participer. Il est à noter que cette évaluation a fait l'objet d'une approbation éthique délivrée par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal.

La première méthode utilisée pour recueillir des données est un entretien semi-structuré. Les participants ont été conviés à répondre à cet entretien, de manière individuelle, au cours du mois de juin 2014, soit quelques semaines après la formation. Cet entretien visait principalement à documenter les réactions des participants à l'égard de la formation. Par exemple, une des questions posées lors de cet entretien était : «Comment entrevoyez-vous l'utilisation de ces connaissances dans votre travail ?» Au début de l'entretien, les participants ont été avisés que le contenu de celui-ci était confidentiel et qu'en aucun cas ils ne pourraient être identifiés dans les communications diffusées en lien avec les résultats de cette évaluation. De plus, chaque participant a été avisé qu'il pouvait mettre un terme à l'entretien à tout moment, sans aucune conséquence, et qu'avec son accord, l'entretien serait enregistré pour faciliter l'analyse des données. Sept participants ont répondu : six sont des conseillers pédagogiques et un occupe un poste de direction d'école. Ils sont issus de cinq des sept écoles participantes (une école secondaire et quatre écoles primaires).

Deux autres périodes d'entretiens, toujours semi-structurés et individuels, ont eu lieu respectivement en novembre 2014 et en juin-juillet 2015. Ces entretiens visaient à documenter les réactions des participants quant aux activités mises en œuvre dans le cadre de l'intervention de même qu'à documenter les effets de ces activités. Les indications données aux participants concernant la confidentialité, l'enregistrement de l'entretien et la possibilité de retrait étaient les mêmes que lors du premier entretien. En ce qui concerne le deuxième entretien, 20 des 24 participants au projet de mise en œuvre du RAC ont accepté de répondre (cinq directions d'école, sept conseillers pédagogiques et huit enseignants). Un exemple de question posée lors de cet entretien est : «Dans quelles situations ou à quels moments vous référez-vous au référentiel ?». En ce qui a trait au troisième et dernier entretien, ce sont 17 de ces 24 participants au projet qui ont répondu (six directions d'école, six conseillers pédagogiques et cinq enseignants). Un exemple de question posée lors de ce dernier entretien est : «En quoi considérez-vous que le projet vous a permis d'atteindre ces objectifs et a répondu à ces attentes? [Les objectifs et attentes du participant étant abordés à la question précédente]». Par ailleurs, seulement un des 24 participants au projet n'a répondu à aucun des trois entretiens.

### **Analyse des données**

L'ensemble des données collectées a été intégré dans un logiciel d'analyse qualitative assistée par ordinateur (NVivo 10). Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants et les fichiers audionumériques ont été importés dans le logiciel. Le contenu de ces entretiens a été retranscrit partiellement grâce à une fonction du logiciel qui permet de segmenter le contenu audio et de transcrire l'essentiel de chacun des segments qui demeurent attachés à la bande audio.

Une fois retranscrit, le contenu des entretiens a été analysé selon la méthode proposée par Miles et Huberman (2003). Cette méthode se déroule en trois phases. Dans un premier temps, les données ont été condensées, c'est-à-dire qu'elles ont été découpées en fonction de codes correspondant aux thèmes abordés (par exemple « collaboration », « rôles » ou « ressources »). Ces codes peuvent être appliqués à un mot, à une phrase ou à un paragraphe en entier et permettent d'organiser les propos des répondants en fonction des idées et des

thèmes qu'ils contiennent de manière à pouvoir réaliser des opérations analytiques (Lessard-Hébert et al., 1996).

Dans un deuxième temps, il s'agit d'organiser les données. Lors de cette phase, des opérations analytiques sont réalisées à partir de codes appliqués dans la phase précédente. Cela permet d'organiser le discours des participants afin de pouvoir l'interpréter. Pour ce faire, dans le cadre du présent projet, un mémo de synthèse a été complété pour chacune des écoles impliquées dans le projet. Ces mémos rassemblent en un même endroit, pour chacune des écoles, l'essentiel de l'information obtenue lors des entretiens sur chaque thématique.

Finalement, la dernière phase d'analyse des données consiste à les interpréter. Il s'agit de produire des connaissances à partir de l'organisation des discours (Miles & Huberman, 2003). Afin de procéder à cette troisième et dernière étape qu'est l'interprétation des données, les sept mémos synthèses produits (un pour chaque école) ont été comparés afin de dégager les similarités et les disparités de contenu d'une école à l'autre. Pour effectuer cette comparaison, un mémo d'analyse a été créé pour chacune des composantes du modèle d'action ainsi que pour chacun des mécanismes du modèle de changement. L'ensemble du contenu des sept mémos synthèses a ensuite été relu et intégré au mémo de la composante ou du déterminant pertinent. Ce faisant, cette étape a permis de documenter les liens entre les différentes composantes du modèle d'action et le déploiement des mécanismes prévus dans le modèle de changement, tout en gardant en tête les nuances propres à chaque école ou à chaque profession.

TABLEAU 1 : *Synthèse des informations méthodologiques*

<b>Instrument</b>	<b>Dimensions de l'instrument</b>	<b>Description de l'instrument</b>	<b>Procédures d'administration</b>	<b>Participants</b>	<b>Procédures d'analyses</b>
<b>Premier entretien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documenter les réactions à l'égard de la formation</li> <li>• Documenter l'utilisation prévue des notions acquises en formation</li> <li>• Documenter les besoins de soutien anticipés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien semi-structuré</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mené en juin 2014</li> <li>• Entretien mené par téléphone</li> <li>• Durée : environ 30 minutes</li> <li>• Enregistré avec le consentement des participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sept participants                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Six conseillers pédagogiques</li> <li>• Une direction d'école</li> </ul> </li> <li>• Issus de cinq des sept écoles participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcription partielle dans NVivo 10</li> <li>• Condensation des données : découpage en fonction de codes</li> <li>• Organisation des données : création de mémos synthèses pour chaque école</li> </ul>
<b>Deuxième entretien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documenter les perceptions des participants à la mise en œuvre et aux effets du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien semi-structuré</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mené en novembre 2014</li> <li>• Entretien mené par téléphone</li> <li>• Durée : environ une heure</li> <li>• Enregistré avec le consentement des participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 participants</li> <li>• Issus des sept écoles participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation des données : création de mémos d'analyse pour chaque composante de modèle d'action et chaque mécanisme du modèle de changement afin d'établir les liens entre les contenus de ces composantes et mécanismes</li> </ul>
<b>Troisième entretien</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien semi-structuré</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mené en juin-juillet 2015</li> <li>• Entretien mené par téléphone</li> <li>• Durée : environ une heure</li> <li>• Enregistré avec le consentement des participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 participants</li> <li>• Issus des sept écoles participantes</li> </ul>	

## Résultats

Cette section présente ce que les données collectées et analysées mettent en lumière sur les composantes de la théorie du programme et sur les liens entre ces composantes. Elle vise à répondre à deux questions : 1) Les mécanismes de changements décrits dans la théorie de programme sont-ils déclenchés par la mise en œuvre du RAC ? et 2) Quels sont les éléments de la théorie de l'action qui favorisent ou contraignent le déclenchement de ces mécanismes ?

### **Les mécanismes prévus sont-ils déclenchés par la mise en œuvre du RAC ?**

L'évaluation visait à établir si le projet de mise en œuvre du RAC a permis de déclencher les trois mécanismes de changements décrits dans le modèle de changement du programme, à savoir : A) Influencer les perceptions des participants quant à leur rôle dans le processus menant à l'utilisation des CIR ; B) Augmenter les ressources des participants en matière d'utilisation des CIR; et C) Assurer la généralisation des apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès des membres du personnel des écoles participantes.

**Influencer les perceptions des participants.** Les résultats indiquent que le projet a permis d'influencer les perceptions des participants quant à leur rôle dans le processus menant à l'utilisation des CIR. Bien que ceux-ci concevaient déjà leur rôle de manière relativement similaire à ce qui est proposé par le RAC, le projet leur a permis de remettre en question certaines de leurs pratiques.

*« C'était clair, mais là c'est mieux défini. C'est-à-dire que dans l'action, on voit notre rôle, on le connaît, on le connaissait d'avance, mais là vous êtes vraiment allés dans le détail, (...) ça nous permet de dire : "ah oui, ça je le fais facilement, ça je le fais beaucoup, ça je le fais peut-être pas assez et oh, ça je le fais-tu vraiment dans ma pratique ?" Moi, ça m'a aidé vraiment dans ma pratique réflexive. » – Conseiller pédagogique (École 6, Troisième entretien)*

Quelques différences sont observables à ce niveau en fonction des groupes professionnels ciblés (enseignants, directions d'école, conseillers pédagogique).

**Enseignants.** Plusieurs enseignants ont indiqué que la mise en œuvre du RAC leur a permis d'être davantage sensibles non seulement à la nécessité de s'informer pour garder leurs pratiques à jour, mais aussi et surtout de le faire via des sources fiables :

*« Je suis plus critique quand quelqu'un me dit quelque chose par rapport à la recherche. Je vais aller fouiller un peu plus. Je me questionne, je vais revalider. La formation a vraiment fait cet effet-là : je vais valider un peu plus. Des fois, il nous arrive des affaires et on prend pour acquis que parce que ça nous est donné, c'est ça, mais pas nécessairement. »* – Enseignant (École 4, Troisième entretien)

De manière plus marginale, il a aussi été mentionné que le projet leur a permis de constater ou renforcer leur perception qu'ils sont des enseignants novateurs et qu'ils ont une expertise à partager avec leurs collègues. En ce sens, ils affirment être maintenant davantage conscients de ce qu'ils ont d'unique à apporter à leurs collègues et sont davantage motivés à partager avec ceux-ci. De plus, plusieurs enseignants affirment qu'ils ont développé, au fil du projet, une préoccupation nouvelle ou grandissante pour l'évaluation des effets de leur changement de pratique sur les élèves et qu'en ce sens, ils sont davantage attentifs à ces effets.

**Conseillers pédagogiques.** Pour leur part, les conseillers pédagogiques expliquent qu'en général, la mise en œuvre du projet leur a permis d'être plus conscients de l'importance d'effectuer une veille quotidiennement afin de se tenir à jour et non seulement en situation d'urgence afin de répondre à un besoin spécifique. Plusieurs ont aussi indiqué être dorénavant plus sensibles aux besoins et aux caractéristiques des enseignants avec lesquels ils travaillent lorsqu'ils choisissent les CIR à diffuser, lorsqu'ils les adaptent et lorsqu'ils les diffusent.

**Directions d'école.** Finalement, des directions d'école ont indiqué qu'ils ont découvert, via les rencontres de la communauté de pratique, le plaisir et la pertinence de s'ouvrir sur les pratiques des autres écoles et de tisser des liens. Il semble que cela ait donné le goût à certains de se réseauter davantage, de poser des questions, de partager leur vision et



d'aller chercher un regard externe qui puisse les alimenter dans leur développement professionnel et celui de leur équipe-école.

*« Toute l'importance du réseautage, c'est quelque chose qui est peu investi, (...). Je trouvais ça très intéressant et je me disais : "j'aurais le goût des fois, quand j'ai un problème..." parce que quand on reste dans notre milieu, quand c'est nos collègues, c'est toujours la même vision... L'importance du réseau, ça m'interpelle et je me demande comment je peux initier ça pour m'alimenter dans mon développement parce que souvent on est laissé à nous-même dans notre développement alors c'est une belle façon de s'alimenter. »* – Direction d'école (École 7, Troisième entretien)

Aussi, des directions d'école, de même que des conseillers pédagogiques, ont mentionné que la mise en œuvre du projet les a menés au constat qu'ils pouvaient être plus proactifs dans leur école, notamment en réalisant qu'ils doivent aller de l'avant davantage pour sonder les besoins des enseignants en matière de nouvelles connaissances et en découvrant qu'il est possible de faire appel aux chercheurs pour être proactifs dans la recherche de réponses ou de solutions pédagogiques.

**Augmenter les ressources des participants.** Les résultats concernant l'augmentation des ressources sont plus nuancés.

**Enseignants.** Pour les enseignants, il appert que le RAC manque de spécificité pour être une ressource orientant l'action. En effet, selon les participants, le rôle des enseignants tel que décrit dans le référentiel est davantage celui de n'importe quel enseignant de l'école et non pas le rôle spécifique des enseignants impliqués dans le projet. Ce faisant, les participants disent avoir eu de la difficulté à trouver, dans le référentiel, des pistes d'action concernant le rôle qu'ils devaient jouer au sein de la triade de même qu'auprès des collègues de leur école :

*« Dans le fond, l'enseignant dans ce projet-ci, s'il joue son rôle d'enseignant, il n'est pas porté à avoir une vision pour ses collègues, il travaille pour lui. Si le titre de la fiche était Enseignant-Pivot ou Enseignant-Mentor, là ça jouerait peut-être... ça cause une confusion : est-ce que j'ai une responsabilité par rapport à mes collègues ? Est-ce que je dois pousser un peu ? Ouvrir des portes ? Il y aurait quelque chose à faire sur cette fiche-là, mais dans le fond, ça dépend de ce que vous voulez développer : des mentors qui portent ça ou vous voulez que ce que l'enseignant de la triade a fait, tous les enseignants le fassent ? »* – Conseiller pédagogique (École 3, Troisième entretien)

De plus, plusieurs enseignants ont mentionné que bien qu'ils aient développé, au fil du projet, une plus grande sensibilité quant à leur rôle dans l'évaluation des effets de leur changement de pratique, les outils et les ressources nécessaires pour procéder à cette évaluation ne leur ont pas été fournis.

**Conseillers pédagogiques.** Le RAC et les outils développés pendant le projet fournissent des pistes d'action et des ressources aux conseillers pédagogiques afin de réorienter certains éléments de leurs pratiques. Ils leur permettent d'identifier des actions qu'ils souhaitent mettre en place davantage ou autrement dans leur pratique professionnelle en matière d'utilisation des CIR. Par ailleurs, de manière plus marginale, les conseillers pédagogiques mentionnent que le projet leur a aussi permis de découvrir des outils de diffusion des connaissances et d'animation afin de favoriser les échanges en matière d'utilisation des CIR dans les milieux.

**Directions d'école.** Tout comme les conseillers pédagogiques, les directions d'école ont indiqué que le référentiel avait été une ressource leur permettant d'identifier des actions à poser ou à améliorer dans leur pratique concernant le processus menant à l'utilisation des connaissances. Par ailleurs, bien que le projet ait parfois mené les directions de même que les conseillers pédagogique au constat qu'ils doivent être plus proactif dans l'analyse des besoins des enseignants de leur milieu en matière de nouvelles connaissances, ces participants ont exprimé que le projet ne leur avait pas fourni suffisamment de ressources concrètes pour mener cette analyse.

*« La partie "faire le portrait de situation", on en a discuté en sous-équipe pour faire le portrait de situation, on s'est donné des pratiques qui se font pour faire le portrait de situation, mais ce qui aurait pu être utile c'est d'avoir des outils qui sont éprouvés pour nous donner des exemples...c'était vraiment dans les modalités, mais le : "qu'est-ce qu'on va chercher comme information ? C'est quoi les questions qu'on devrait poser ? C'est quoi les angles qu'on devrait couvrir ?", il y aurait quelque chose-là pour baliser l'idée de faire le portrait. » -Conseiller pédagogique (École 3, Premier entretien)*

**Assurer la généralisation des apprentissages.** Les résultats permettent de constater que la généralisation des apprentissages dans la pratique quotidienne des participants est à

géométrie très variable. Par ailleurs, ceux-ci se sont parfois butés au manque de ressources ou à la difficulté de s'approprier celles-ci.

**Enseignants.** Les actions posées par les enseignants dans leur pratique et auprès des collègues dans leur école respective sont à géométrie variable. Dans certaines écoles, l'enseignant et les membres de sa triade (direction et conseiller pédagogique) ont indiqué que les actions se sont surtout centrées sur la pratique de l'enseignant lui-même.

**Conseillers pédagogiques.** Pour les conseillers pédagogiques aussi la généralisation des apprentissages a été très variable. Par exemple, concernant le rôle qu'ont à jouer les conseillers pédagogiques afin de favoriser l'accès des enseignants aux connaissances, les résultats montrent que les apprentissages généralisés sont fonction des thématiques ciblées et des besoins de chacune des écoles à cet égard. Des conseillers pédagogiques ont davantage été appelés à tenter de mettre en œuvre dans leur école les ressources acquises en matière de repérage, de triage et d'adaptation des connaissances, alors que d'autres se sont davantage concentrés sur les stratégies de diffusion. Cela dit, plusieurs conseillers pédagogiques ont souligné que bien que des ressources leur aient été proposées, ils ne se les étaient pas suffisamment appropriées pour pouvoir les mettre en application dans leurs actions.

*« J'aurais besoin d'une autre formation, que ça aille moins vite. Parce que moi je retourne où j'allais déjà chercher de l'information. Tout cela, ce qu'on nous a montré, on aimerait ça que quelqu'un vienne s'asseoir avec nous et nous remontre ça. Ça été trop vite, mais je sens que ça m'aiderait. »* – Conseiller pédagogique (École 1, Troisième entretien)

Par ailleurs, plusieurs conseillers pédagogiques ont dit avoir manqué de temps et de ressources pendant l'année d'expérimentation pour agir, tel que le recommande le RAC, au niveau de l'accompagnement dans la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des effets de l'utilisation des CIR.

**Directions d'école.** Les directions d'école ont surtout généralisé les apprentissages concernant l'offre, aux enseignants de leur école, d'espace-temps permettant de discuter de pédagogie. Par ailleurs, elles sont nombreuses à avoir rencontré des difficultés dans la généralisation des apprentissages concernant l'identification des besoins prioritaires en matière de CIR dans leur

école. Dans plusieurs milieux, le processus de consultation a été long et fastidieux notamment parce que les enseignants de l'école arrivaient mal à exprimer leurs propres besoins en termes de pédagogie.

*« Au niveau des besoins, les discussions allaient beaucoup au niveau du matériel, au niveau des lieux physiques, des choses sur lesquelles on n'a pas toujours de contrôle comme le temps ou l'argent alors qu'il y a des besoins qui peuvent être comblés autrement. À l'époque, la discussion n'était pas encore beaucoup au niveau pédagogique dans notre école, donc les discussions pour l'établissement des besoins n'étaient pas au niveau pédagogique. » – Enseignant (École 6, Troisième entretien)*

Finalement, les directions ont travaillé à mettre en œuvre les pratiques recommandées en ce qui concerne la collaboration et le réseautage à l'intérieur de l'école, mais ils ont moins généralisé leurs apprentissages concernant la collaboration et le réseautage à l'extérieur de l'école (avec les autres écoles de la commission scolaire, avec les parents et la communauté). Des directions ont mentionné en entretien que, bien que la communauté de pratique leur ait permis de voir la pertinence de le faire et leur ait offert un premier contact avec des pairs dans d'autres écoles motivées à se réseauter, elles estiment que les conseillers pédagogiques sont souvent mieux outillés pour interagir avec les autres écoles.

### **Quels sont les éléments de la théorie de l'action qui favorisent ou contraignent le déclenchement des mécanismes de changement ?**

L'objectif de cette section est d'établir, sur la base de l'analyse du contenu des entretiens, quels sont les principaux éléments du modèle d'action qui ont favorisé ou entravé le déclenchement des mécanismes prévus dans le modèle de changement.

**Contexte.** L'analyse des entretiens permet de constater que le manque de temps, qui peut être expliqué au moins partiellement par le contexte de compressions dans le milieu de l'éducation, a affecté la mise en œuvre du RAC dans les écoles participantes. Plus spécifiquement, plusieurs directions ont mentionné qu'elles auraient souhaité offrir plus de libération aux enseignants de leur école pour favoriser le développement d'une culture de collaboration et d'intégration des CIR, mais que les ressources manquaient pour ce faire. Par ailleurs, plusieurs participants ont mentionné que ce manque de temps a aussi entravé leur appropriation des outils et des ressources fournis par le projet de même que leur disponibilité

pour se consacrer à celui-ci ou collaborer avec leurs collègues de triade à la généralisation de leurs apprentissages dans l'école.

**Organisations associées.** Toutefois, l'impact du manque de ressources a parfois été amoindri par l'implication de la commission scolaire dans le projet. Cette implication a permis au conseiller pédagogique de prioriser, dans sa tâche, les services offerts à l'école ciblée. Cela dit, ce type d'engagement de la part de la commission scolaire concernant la tâche du conseiller pédagogique impliqué n'était pas formellement prévu dans le modèle d'action et ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui l'ont mis en place.

**Processus de sélection des participants.** L'implication des commissions scolaire dans le processus de sélection des participants a par ailleurs aussi parfois représenté un défi. En effet, il appert que bon nombre des informations transmises par le comité scientifique à ses interlocuteurs des commissions scolaires concernant le projet, ses objectifs et sa mise en œuvre ne se sont rendues que partiellement dans les écoles participantes. Ce faisant, plusieurs répondants ont indiqué que le critère de volontariat n'a pas toujours été pleinement respecté puisque certains ont vécu une pression pour s'engager dans le projet. De plus, plusieurs ont affirmé que très peu d'information leur était parvenue concernant les objectifs et les modalités de fonctionnement du projet de même que ce qui était attendu d'eux dans la mise en œuvre de celui-ci. Ainsi, ils ont mis un certain temps, au début du projet, pour cerner ces éléments. Cela a affecté leur capacité initiale à comprendre la pertinence du projet, à planifier et à structurer leur démarche individuelle et en triade.

*«Moi, la première rencontre, je naviguais vraiment à l'aveugle. Je me demandais qu'est-ce que c'était au juste, ce qu'il en était. Je n'avais pas été informée plus qu'il faut et je pense que [la direction] n'était pas plus au clair au départ.» -Conseillère pédagogique (École 1, Deuxième entretien)*

**Protocole d'intervention.** Un des éléments du protocole d'intervention, les rencontres en communauté de pratique, a contribué à réduire l'effet du déficit dans la compréhension initiale du projet. En effet, plusieurs participants ont expliqué que les rencontres en communauté de pratique, et plus spécifiquement les périodes d'échange et de partage entre les participants prévues au début de chacune de ces rencontres, ont contribué à éclaircir les zones

d'ombre concernant les objectifs et les modalités de mise en œuvre du projet. D'autres influences bénéfiques de ces périodes de partage et d'échange ont été soulignées par les participants. Notamment, ces périodes représentaient une forme de motivation à l'action dans leur école puisque cela les engageait à une certaine reddition de compte.

*« Je trouvais qu'on avait un peu de tout : j'allais chercher des connaissances, j'échangeais avec les gens, je ramenaï ça dans mon milieu et j'essayais d'actualiser cela. Je trouve que l'équilibre de ces allers-retours-là, c'est très intéressant. Beaucoup plus que si j'avais eu juste des connaissances pis je repars de là avec plein d'affaires, je ne suis pas sûre que j'aurais trouvé ça aussi pertinent. Là, je trouvais que c'était concret : on ramenait toujours des expériences du milieu. Je pense que le petit temps qu'on prenait en début de rencontres pour faire un genre de survol des milieux, c'est intéressant parce que ça nous obligeait aussi à avoir une certaine rigueur, un certain engagement dans ce chantier-là. »* – Direction d'école (École 7, Troisième entretien)

Toutefois, selon plusieurs, ces périodes en début de rencontre auraient pu être plus circonscrites, par exemple en déterminant à l'avance les thèmes à aborder lors de la prochaine rencontre.

Par ailleurs, le manque de temps accordé, lors des rencontres en communauté de pratique, à l'appropriation du RAC, de la démarche et des outils qui l'accompagnent apparaît aussi comme une faiblesse du protocole d'intervention. De plus, la durée d'un an du projet limite en elle-même les attentes pouvant être formulées à ce propos. Des participants indiquent qu'il n'est pas réaliste d'espérer qu'en un an, tous s'approprient une nouvelle compréhension de leur rôle, une démarche et des ressources favorisant l'utilisation des CIR et qu'ils généralisent cela à l'ensemble de leur pratique.

D'un autre côté, plusieurs ont souligné l'influence positive des rencontres de la communauté de pratique sur la perception des participants quant à leur collaboration en triade (compétence collective). En effet, ils ont souligné la pertinence de présenter l'ensemble des contenus de ces rencontres à tous les participants plutôt que de favoriser une approche par profession. Selon eux, cela a contribué à favoriser le développement de la compétence collective en leur permettant de développer une compréhension commune du projet, de mieux comprendre les rôles de chacun et leurs défis et contraintes respectives.

Cela dit, au niveau de la capacité des triades à généraliser leurs apprentissages en matière de compétence collective, un des éléments du protocole d'intervention, le document du RAC, présentait des limites. Selon les participants, le RAC ne fournissait pas suffisamment d'indications claires et explicites sur la manière dont cette collaboration doit être planifiée et mise en œuvre. De plus, tel que mentionné précédemment, le RAC présente une autre lacune, cette fois en ce qui concerne l'amélioration des compétences individuelles des enseignants. Selon les participants il n'est pas clair si les deux domaines de compétences à développer par les enseignants qui sont explicités dans le RAC concernent spécifiquement les enseignants impliqués dans le projet comme membre de la triade ou si elles concernent l'ensemble des enseignants du milieu.

*« Je me disais, ces fiches-là devraient servir à tous les enseignants éventuellement. La perception que j'avais c'est que pour les enseignants faisant partie du projet de référentiel, ce qui était écrit là c'était d'emblée pas mal comme ça. Il y a des petites choses que moi personnellement je me suis dit : "ah bon, ce point-là, je ne l'ai pas", mais la plupart des gens qui faisaient partie du projet c'est des gens qui avaient le goût d'être là alors pour eux, ça allait de soi. » – Enseignant (École 4, Troisième entretien)*

Comme le fait valoir cette participante, une certaine incohérence semble s'être glissée dans le modèle d'action à ce niveau, faisant en sorte que le RAC ne semble pas fournir suffisamment de pistes d'action pour permettre à des enseignants déjà bien disposés à l'égard de l'utilisation des CIR, comme ceux sélectionnés pour participer au projet, d'améliorer leurs pratiques en la matière.

**Public cible.** Concernant le choix de cibler une triade dans chaque école plutôt que de prévoir la diffusion du RAC à l'ensemble des enseignants et du personnel des écoles, les participants étaient mitigés. Plusieurs estiment que la diffusion du RAC à l'ensemble des enseignants et du personnel pourrait être utile, que cela pourrait permettre aux enseignants de l'équipe-école de comprendre ce qui est attendu d'eux et les ressources qui sont à leur disposition en matière d'utilisation des CIR dans le cadre de leur développement

professionnel. Une diffusion élargie aurait aussi pu permettre de cadrer l'intervention des enseignants impliqués dans le projet auprès des autres enseignants de leur école.

*«J'ai hâte d'en parler [du RAC] à l'équipe-école, dans la commission scolaire, à d'autres conseillers pédagogiques des services éducatifs, aux dirigeants. Je pense que c'est vraiment quelque chose d'intéressant et de pertinent...Je vois le consensus qui se retire d'un travail comme ça, ça nous amène à réfléchir sur notre pratique. On demande beaucoup aux enseignants de réfléchir sur leur pratique, mais je pense que c'est à tous les niveaux que ça devrait se passer...travailler ensemble et développer la confiance. Au lieu de voir ce qu'on ne fait pas ou ce qu'on devrait faire, voyons plutôt ce qu'on fait chacun pour se nourrir les uns et les autres.» -Conseiller pédagogique (École 6, Deuxième entretien)*

Cela dit, il semble que cette diffusion élargie n'est envisageable qu'à trois conditions : 1) que l'équipe-école soit déjà relativement favorable à l'utilisation des CIR ; 2) qu'une bonne mise en contexte soit faite pour que les enseignants et les membres du personnel de l'école comprennent la pertinence et l'esprit du RAC ; et 3) que celui-ci soit disponible dans une forme abrégée.

**Personnes responsables de la mise en œuvre.** Plusieurs participants ont mentionné que la qualité d'écoute des personnes responsables de la mise en œuvre, de même que leur réelle volonté de les alimenter et de les aider dans la mise en œuvre d'initiatives dans leur école, a représenté un grand facteur de motivation dans le projet. Selon eux, elles étaient faciles d'approche, accueillantes et disponibles. De plus, des participants ont mentionné qu'une belle complémentarité existait entre les expertises des personnes responsables du projet, rendant le contenu et les formats d'animation de l'année de mise en œuvre d'autant plus riches. Finalement, de manière plus marginale, les participants expliquent que ces personnes étaient réellement préoccupées par la valorisation des savoirs d'expérience des participants, permettant ainsi le développement d'un maillage chez les participants entre leurs connaissances d'expérience concernant l'utilisation des CIR et les nouvelles connaissances acquises pendant le projet. Toutefois, il a été souligné que la valorisation de leurs savoirs expérimentiels avait parfois un coût : cela occasionnait des délais dans le développement des outils fournis dans le cadre du projet. Ces délais sont la conséquence adverse de la volonté des personnes responsables de la mise en œuvre du projet de tenir compte des besoins et des connaissances expérimentielles des participants dans le développement de la démarche et des



outils. Dans cette perspective, les personnes responsables du projet ont pris le temps de consulter régulièrement les membres des triades participantes, mais ces consultations et les ajustements qu'elles engendraient ont occasionné des délais dans la remise des versions finales des documents aux membres des triades. Ces délais ont pu affecter le déploiement du modèle de changement.

*«Je trouve que c'est des outils fort intéressants, mais je les ai peu utilisés. Ils ont été construits pendant qu'on le vivait alors ces outils-là, je ne suis jamais arrivée à froid devant. Je ne suis jamais arrivée : "Ok, je vais mettre ça en place ou, ah, il existe déjà ça, allons voir". J'ai reçu la liste des modèles de comment trouver des articles sur les devoirs ou sur l'enseignement explicite, mais ça, moi je l'avais déjà faite ma recherche. Les outils ont été développés, pis c'est ça un peu un projet de recherche : ce que les acteurs du terrain t'amène te permet de créer quelque chose et c'est valider et retravailler. C'est dur pour moi de dire si ces outils-là m'ont été utile. Pour l'instant, non, parce qu'on créait la démarche, mais c'est ça un projet de recherche. Si jamais on réutilisait ça avec une nouvelle cohorte, ils auraient tout cuit et c'est correct. L'objectif ne serait plus de développer des outils qui peuvent soutenir les milieux de pratique dans l'instauration des connaissances issues de la recherche.» -Conseiller pédagogique (École 2, Troisième entretien)*

## **Discussion**

L'objectif de cette étude est de répondre aux deux questions évaluatives suivantes : 1) La mise en œuvre du RAC a-t-elle déclenché les mécanismes de changement prévus dans son modèle théorique ?; 2) Quels sont les éléments de la théorie de l'action qui ont favorisé ou contraint le déclenchement de ces mécanismes ?

En réponse à la première question, les résultats montrent que le déclenchement des mécanismes de changement est variable, notamment en fonction de la profession occupée (enseignant, conseiller pédagogique, direction d'école). En réponse à la deuxième question, il est intéressant de regarder les résultats à la lumière de la catégorisation proposée par Le Boterf (2008). Cet auteur indique que trois types de conditions favorables doivent être mis en place afin de favoriser la réussite de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences : 1) les conditions relatives au savoir; 2) les conditions relatives au pouvoir et 3) les conditions relatives au vouloir. Les conditions relatives au savoir sont celles qui influencent le développement des ressources propres à la compétence (Le Boterf, 2008). Celles-ci auraient été plus favorables si davantage d'activités d'appropriation de la démarche et des outils

avaient été prévues. Cela dit, le développement du savoir a été favorisé par l'exhaustivité et la flexibilité du RAC, les périodes d'échange lors des communautés de pratique et la disponibilité et l'ouverture des personnes responsables de la mise en œuvre du projet. Les conditions relatives au pouvoir sont les conditions qui permettent de pouvoir agir avec compétence (Le Boterf, 2008). En ce qui a trait à ces conditions, les résultats indiquent que le soutien offert par certaines commissions scolaires a favorisé le déclenchement des mécanismes de changement, mais que ce déclenchement a par ailleurs parfois été contraint par le manque de temps et de ressources dans le milieu de l'éducation. Finalement, les conditions liées au vouloir sont les conditions qui influencent la motivation à agir avec compétence (Le Boterf, 2008). En ce sens, les résultats indiquent que la motivation de certains participants a été affectée par certains manques de communication dans le processus de sélection des participants.

Par ailleurs, autant en ce qui a trait au déclenchement des mécanismes de changement (première question) qu'en ce qui a trait à l'influence des composantes du modèle d'action sur ce déclenchement, de grandes variabilités ont été observées d'un participant à un autre et d'une école participante à une autre. Ces variabilités sont cohérentes avec le constat de Durlak (2015) selon lequel il existe souvent des écarts importants entre la manière dont un programme est conceptualisé et la manière dont il s'opérationnalise sur le terrain. Cela dit, il importe d'être attentif à ces variabilités puisque de nombreux auteurs constatent que celles-ci peuvent avoir des conséquences sur les effets potentiels d'une intervention (Aarons, Sommerfeld, Hecht, Silovsky, & Chaffin, 2009; DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; Durlak & DuPre, 2008; Smith, Scheider, Smith, & Ananiadou, 2004; Tobler, 1986; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003).

Afin d'analyser les sources de telles variabilités et de les atténuer lorsque possible, Meyers, Durlak et Wandersman (2012) proposent un modèle, le *Quality Implementation Framework* (QIF). Ce modèle est composé de 14 étapes, regroupées en quatre phases, afin de favoriser une mise en œuvre de qualité d'une intervention. La première des quatre phases présentées par le QIF porte sur « *Les considérations initiales envers le milieu ciblé* ». Dans le cadre de cette phase, le QIF propose, notamment de conduire une évaluation des besoins et des

ressources disponibles, d'établir si des adaptations à l'intervention sont nécessaires pour qu'elle convienne mieux au milieu ciblé, et d'obtenir un engagement formel de la part des parties prenantes. En regard de cette phase, certains des résultats de la présente étude prennent tout leurs sens. En effet, les résultats indiquent que les membres des triades auraient pu bénéficier d'une meilleure compréhension de l'intervention dès le départ (ses objectifs, ses modalités). De plus, il pourrait être pertinent de se questionner sur les potentielles composantes et actions immuables de l'intervention : est-ce que certains acquis doivent absolument être généralisés par les participants dans leurs actions afin d'assurer des effets sur le niveau de compétence et éventuellement sur l'utilisation des CIR dans les écoles impliquées ? Selon Meyers et ses collaborateurs (2012) cette réflexion doit être menée par les personnes responsables de l'intervention afin de guider les adaptations et les variabilités dans la mise en œuvre.

La seconde phase du QIF est « *La création d'une structure d'implantation* ». Cette seconde phase propose deux étapes : 1) créer une équipe d'implantation et 2) développer un plan de mise en œuvre. Ces étapes du QIF vont dans le sens des suggestions des participants à la présente étude qui indiquent que la généralisation des acquis des participants aurait pu être favorisée par une meilleure planification au sein des triades participantes. Par ailleurs, à ce propos, Le Boterf (2008) indique qu'afin de développer la compétence collective d'un ensemble d'intervenants, il est recommandé de leur proposer un outil de coopération spécifiant les contributions attendues de chacun et les coopérations-clés à assurer dans la démarche de collaboration.

La troisième phase du QIF est « *La continuité dans la structure une fois l'implantation débutée* ». Cette phase comprend trois étapes : 1) fournir une assistance continue aux participants à la mise en œuvre de l'intervention; 2) monitorer cette mise en œuvre en continu; et 3) mettre en place des mécanismes de rétroaction. En ce qui concerne cette phase, les résultats de la présente étude montre qu'une assistance continue aux triades participantes était prévue dans le modèle d'action grâce aux échanges lors des rencontres de la communauté de pratique. Les résultats montrent que ces échanges en communauté de pratique semblent avoir été aidants, bien qu'ils auraient pu être mieux circonscrits et plus structurés. En ce sens, les résultats de la présente étude sont cohérents avec les recommandations de Le

Boterf (2008) qui souligne qu'il est nécessaire de prévoir des moments d'échanges réflexifs, mais que ces périodes doivent être bien encadrées parce qu'elles ont tendance à dériver vers des échanges peu productifs.

Finalement, la quatrième phase du QIF est l' « *Amélioration des itérations futures* ». Cette phase inclut une seule étape : apprendre de l'expérience. Elle vise à répondre à la question suivante : Qu'est-ce qu'on peut apprendre sur la qualité de l'implantation suite à ce projet ? C'est dans le cadre de cette phase que la présente étude a été conçue et menée. En ce sens, Brassard (2015) valide aussi la pertinence de mener une évaluation de la mise en œuvre d'un référentiel puisqu'elle indique qu'à la suite de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un référentiel, il ne faut pas négliger le processus d'amélioration continue de l'outil et de la démarche. Dans cette perspective d'amélioration continue, la présente évaluation permet d'identifier des améliorations possibles à l'intervention en fonction des trois phases présentées précédemment.

Ces améliorations possibles sont au nombre de quatre :

- 1) s'assurer, avant le début de la mise en œuvre, que les participants comprennent bien les objectifs et les modalités de l'intervention en améliorant les communications lors du processus de sélection des participants et en établissant quelles sont les composantes immuables de l'intervention ;
- 2) fournir un outil et de l'accompagnement aux triades participantes dans la planification de la généralisation de leurs actions dans leur école ;
- 3) bonifier les mécanismes de monitoring et de rétroaction de la mise en œuvre;
- 4) continuer d'évaluer et d'apprendre sur la mise en œuvre et les effets du RAC et des référentiels de compétences en général. Des suggestions en ce sens sont fournies à la section « *Pistes de recherches et d'interventions futures* » du présent article.

### **Forces et limites de cette étude**

Cette étude est basée sur l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie du programme tel que la décrit Chen (2015). Cet auteur recommande de mener ce type d'évaluation à l'aide d'une méthode mixte où les données qualitatives permettent de clarifier la théorie du programme et de mettre en lumière les facteurs qui

favorisent ou contraignent le déclenchement des mécanismes de changement et l'obtention des effets attendus, alors que les données quantitatives permettent de confirmer ou d'infirmer le déclenchement des mécanismes et l'obtention des effets. Cela dit, la présente étude étant, à la connaissance des auteurs, une première en matière d'évaluation de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des CIR en éducation, il est apparu pertinent d'opter pour une méthodologie qualitative plus exploratoire de manière à ne pas contraindre les participants dans l'expression de leur point de vue concernant la mise en œuvre du RAC et les changements que celle-ci a déclenchés dans leurs perceptions et leurs pratiques. Quoiqu'il en soit, bien que se limitant à une méthodologie qualitative, la présente étude a été menée grâce à trois collectes de données différentes et auprès des trois catégories de professionnels participants, permettant ainsi la triangulation des outils et des sources de données (Patton, 1990). Cela étant dit, cette méthode n'a pas permis de circonscrire les facteurs d'influence propres à chaque profession ou à chaque école. En effet, l'analyse des contenus d'entrevue a d'abord été menée par école, sous la forme d'une étude de cas où chaque école représentait un cas. Cela dit, la tentative d'établir des points communs entre les écoles et entre les différentes professions ciblées a échoué puisque la variation entre les contextes était trop grande. Ce faisant, il est difficile d'établir une constante entre les professions, les éléments de contexte et le déclenchement des mécanismes de changement. C'est en établissant ce type de constante que l'évaluation aurait permis d'établir avec certitude que la mise en œuvre du RAC permet, par exemple de déclencher un mécanisme de changement donné, chez un type de professionnel donné dans un contexte donné. Puisque ce type de constante n'a pu être établi, les résultats de la présente évaluation se limitent à décrire les variances en fonction des éléments du contexte et en fonction des professions ciblées, indépendamment les unes des autres. Cette limite pourrait s'expliquer par le processus de sélection des écoles qui a été fait afin de permettre que le référentiel soit validé dans des contextes les plus différents possibles afin de nourrir le processus d'amélioration continue de l'outil.

Par ailleurs, l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie du programme (Chen, 2015) suggère d'évaluer l'ensemble des liens présents dans la théorie du programme. La présente étude se limite à l'évaluation d'un seul lien, celui entre le

modèle d'action et le déclenchement des mécanismes de changement, en posant deux questions : 1) Est-ce que la mise en œuvre du modèle d'action permet le déclenchement des mécanismes de changements prévus dans le modèle théorique ? et 2) Quelles sont les composantes du modèle d'action qui favorisent ou contraignent ce déclenchement ? Ainsi, la présente étude ne permet pas d'établir les effets du déclenchement des mécanismes sur les composantes subséquentes de la théorie du programme. Par le fait même, deux questions principales demeurent : 1) Est-ce que le déclenchement des mécanismes de changement permet l'amélioration des compétences individuelles et collectives des triades dans le processus d'utilisation des CIR ? ; 2) Est-ce que l'amélioration des compétences dans les triades mène à une augmentation de l'utilisation des CIR dans les écoles de ces triades ?

Par ailleurs, il importe de souligner que l'équipe d'évaluation a été étroitement impliquée dans le projet de mise œuvre du RAC. Cela est à la fois une force et une limite de la présente étude. Cette implication a possiblement permis aux participants de mieux comprendre la pertinence de l'évaluation, favorisant ainsi l'obtention d'un très bon taux de réponse au deuxième et au troisième entretien. Cela dit, la proximité entre les membres de l'équipe d'évaluation, les responsables du programme et les participants a pu créer un biais dans le processus d'évaluation.

### **Pistes de recherche et d'interventions futures**

En vertu des éléments de discussions et des limites présentés dans les sections précédentes, il appert que les conclusions de cette étude exigent que d'autres études se penchent sur les processus et les effets de la mise en œuvre du RAC.

Notamment, ces conclusions indiquent qu'il serait pertinent, dans le futur, d'approfondir les causes et les effets des variabilités constatées dans le déclenchement des mécanismes de changement. Cela pourrait permettre de mieux cibler les adaptations nécessaires à la mise en œuvre du RAC en fonction des types de professionnel ou du contexte propre à chaque école. De plus, cela pourrait permettre de mieux comprendre quels sont les éléments du RAC et de sa mise en œuvre qui sont des conditions *sine qua non* au déclenchement des mécanismes et à l'obtention des effets prévus.

En identifiant avec davantage de certitude les adaptations possibles au RAC et à sa mise en œuvre en fonction des contextes des écoles et des professionnels ciblés, et en établissant clairement les éléments qui sont le cœur de l'intervention et qui ne peuvent être modifiés, les personnes responsables d'une future itération de cette intervention seront davantage en mesure d'accompagner les personnes et les écoles ciblées dans la mise en œuvre.

De plus, d'autres études devront être menées afin d'établir si le déclenchement des mécanismes de changement qui s'opère lors de la mise en œuvre du RAC porte fruit au niveau de l'amélioration des compétences des triades et au niveau de l'utilisation des CIR dans les écoles de ces triades.

### **Conclusion**

Selon Chen (2015), une évaluation intégrative des processus et des effets permet de mettre en lumière les effets produits par une intervention et comment ceux-ci sont produits, éclairant ainsi les parties prenantes dans leurs prises de décisions concernant cette intervention. Bien que l'information fournie ici n'est que partielle puisque cette étude ne s'intéresse qu'à l'influence de la mise en œuvre de l'intervention sur le déclenchement des mécanismes de changement et non pas sur l'obtention des effets attendus, elle est néanmoins précieuse. Les résultats permettent de formuler des recommandations pour une mise en œuvre prochaine de l'intervention. D'ailleurs, le CTREQ et l'Équipe RENARD ont déjà appliqué plusieurs de ces recommandations afin de produire une version finale du *Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* et des outils qui l'accompagnent. De plus, les résultats de la présente étude contribuent à l'avancée des connaissances en matière de mise en œuvre d'un référentiel de compétences puisque, à ce jour, peu de connaissances sont disponibles concernant la perception des référentiels de compétences par les individus ciblés et les changements que ces derniers attribuent à leur mise en œuvre (Caldwell, 2008; Heinsman et al., 2008; Redmond, 2013). Dans cette perspective, la présente étude est un premier pas vers une meilleure compréhension des processus de mise en œuvre d'un référentiel de compétences et des changements qui peuvent être initiés par cette mise en œuvre.

## Références

- Aarons, G. A., Sommerfeld, D. H., Hecht, D. B., Silovsky, J. F., & Chaffin, M. J. (2009). The impact of evidence-based practice implementation and fidelity monitoring on staff turnover: Evidence for a protective effect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(2), 270–280.
- Bérubé, B. (2006). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche.
- Bowen, S. J., & Graham, I. D. (2013). From knowledge translation to engaged scholarship: promoting research relevance and utilization. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 94*(1), S3–S8.
- Brassard, N. (2015). D'une gestion des ressources humaines à une gestion humaine des ressources. La gestion axée sur les compétences : pour un virage positif. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Briand-Lamarche, M., Pinard, R., Thériault, P., & Dagenais, C. (Accepté avec modifications mineures). Développement participatif d'un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation de la recherche en éducation : une analyse critique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Briand-Lamarche, M., Pinard, R., Thériault, P., & Dagenais, C. (En préparation). Théorie du programme de mise en œuvre d'un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation : description et analyse critique.
- Caldwell, R. (2008). HR business partner competency models: Re-contextualising effectiveness. *Human Resource Management Journal, 18*, 275–294.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation; Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective* (SAGE Publications).
- Cherqui-Houot, I. (2009). Référentiel de compétences. *Éducation-Formation, 200–201*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 2004-2005 : Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation, une clé pour la réussite*. Québec : CSE.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A., ... Ramde, J. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Québec : FRQSC.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice, 8*(3), 285–309.



- Davies, H. T. O., Nutley, S. M., & Walter, I. (2008). Why "knowledge transfer" is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services & Research Policy, 13*(3), 188–190.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 157–197.
- Durlak, J. A. (2015). Studying Program Implementation Is Not Easy but It Is Essential. *Prevention Science, 16*(8), 1123–1127. <http://doi.org/10.1007/s11121-015-0606-3>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327–350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 26*(1), 13–24. <http://doi.org/10.1002/chp.47>
- Graham, I., & Tetroe, J. (2007). Some Theoretical Underpinnings of Knowledge Translation. *Academic Emergency Medicine, 14*(11), 936–941.
- Foucher, R. (2010). Tome 1 : Fondements de la gestion des talents et des compétences. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Heinsman, H., de Hoog, A. H. B., Koopman, P. L., & van Muijen, J. J. (2008). Commitment, control, and use of competency management. *Personnel Review, 37*, 609–628.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education, 29*(4), 449–471.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation* (p. 47). Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educationnal Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Revue canadienne de l'éducation, 37*(2), 1–26.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology, 50*(3-4), 462–480. <http://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (De Boeck & Larcier). Bruxelles.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Knowledge management in the learning society: Education and skills* (OECD Publications). Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Knowledge management: Evidence and education. Linking research and practice* (OECD Publications). Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Evidence in education: Linking research and policy* (OECD Publications). Paris.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Redmond, E. (2013). Competency models at work: The value of perceived relevance and fair rewards for employee outcomes. *Human Resource Management, 52*(5), 771–792.
- Rogers, P. J., Petrosino, A., Huebner, T. A., & Hacsí, T. A. (2000). Program theory evaluation: Practice, promise, and problems. *New directions for evaluation, 2000*(87), 5-13.
- Rohrbach, L. A., Ringwalt, C. L., Ennett, S. T., & Vincus, A. A. (2005). Factors associated with adoption of evidence-based substance use prevention curricula in US school districts. *Health Education Research, 20*(5), 514–526.  
<http://doi.org/10.1093/her/cyh008>
- Rondeau, A. (2008). L'évolution de la pensée en gestion du changement: leçons pour la mise en œuvre de changements complexes. *Télescope, 14*(3), 1-12.
- Smith, J. D., Scheider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review, 33*, 547–560.
- Soderquist, K. E., Papalexandris, A., Ioannou, G., & Prastacos, G. (2010). From task-based to competency-based: A typology and process supporting a critical HRM transition. *Personnel Review, 39*(3), 325–346.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis* (The Guilford Press). New York.
- Tobler, N. S. (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: Quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *Journal of Drug Issues, 16*(4), 537–567.
- Tremblay, M. (2006). *Mobilisation des personnes au travail* (HEC). Montréal.
- Walter, I., SCIE, Nutley, S., Percy-Smith, J., McNeish, D., & Frost, S. (2004). Improving the use of research in social care practice. In *Knowledge Review* (Social Care Institute for Excellence). London.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research, 49*, 185–206.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 136–149.

## Discussion générale

Cette thèse visait trois objectifs : 1) décrire la démarche utilisée pour développer le *Référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (RAC) et en analyser les forces et les faiblesses à la lumière des écrits scientifiques pertinents; 2) expliciter la théorie du programme de mise en œuvre du RAC (les effets attendus du projet, les mécanismes par lesquels ces effets devraient être obtenus de même que les activités et les ressources utilisées pour déclencher ces mécanismes) et en analyser la pertinence en lien avec les écrits scientifiques et 3) valider empiriquement deux composantes de la théorie du programme de mise en œuvre du RAC grâce à une évaluation répondant aux deux questions suivantes : 1) les mécanismes de changement prévus dans la théorie de programme sont-ils déclenchés par la mise en œuvre du RAC et 2) quels sont les facteurs qui favorisent ou contraignent le déclenchement de ces mécanismes?

Le premier article de la thèse répond au premier objectif. Il montre que la démarche d'élaboration du RAC, basée sur diverses sources d'informations et méthodes de collectes de données, respecte la plupart des recommandations en matière de bonnes pratiques concernant l'élaboration de référentiel de compétences. Cela dit, cet article met en lumière le fait que, malgré les recommandations scientifiques en ce sens, la démarche n'a pas mené à l'établissement de seuils de compétences attendus ou d'indicateurs permettant d'évaluer l'atteinte de ces seuils. Néanmoins, ce premier article permet de conclure que la démarche de développement du RAC peut être considérée comme une source d'inspiration en matière d'élaboration de référentiel de compétences.

Le deuxième article de la thèse répond au deuxième objectif qui visait à expliciter la théorie du programme et à en analyser la pertinence. Cet article décrit les différentes activités et ressources ainsi que les processus liés à la mise en œuvre du RAC. L'analyse effectuée à la lumière des écrits scientifiques indique que ces activités, ressources et processus devraient, théoriquement, déclencher les trois mécanismes de changement prévus, soit : 1) influencer les perceptions des participants quant à leurs rôles dans le processus menant à l'utilisation des

CIR; 2) augmenter les ressources des participants en matière d'utilisation des CIR et 3) assurer la généralisation des apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès des membres du personnel des écoles impliquées. Cette analyse indique aussi qu'au plan théorique tout porte à croire que le déclenchement de ces trois mécanismes devrait mener à l'amélioration des compétences individuelles et collectives des participants en matière de transfert des connaissances. Cela dit, en ce qui concerne les hypothèses liant le déclenchement du deuxième et du troisième mécanismes (l'augmentation des ressources des participants et la généralisation de leurs acquis) à l'amélioration des compétences individuelles et collectives, bien que les écrits scientifiques fournissent des appuis théoriques, les appuis empiriques sont manquants. Il en va de même des hypothèses liant les activités, ressources et processus du projet à l'augmentation des ressources des participants et la généralisation de leurs acquis.

Par ailleurs, cet article met également en lumière les perceptions des personnes responsables de la mise en œuvre du RAC en ce qui a trait aux forces et faiblesses des activités, ressources et processus prévus dans la théorie du programme. Cela permet d'établir des hypothèses concernant ce qui pourrait favoriser ou entraver le déclenchement des mécanismes de changement et l'obtention des effets attendus du projet. En ce sens, le second article de la thèse propose, sur la base des écrits scientifiques et d'une réflexion critique des personnes responsables de la mise en œuvre du projet : 1) qu'il pourrait être pertinent de revoir le processus de sélection des participants afin de s'assurer que ces derniers sont volontaires et qu'ils comprennent bien les objectifs et la pertinence du projet; 2) que l'inclusion d'une communauté de pratique parmi les activités du projet est un choix judicieux, mais qu'il pourrait être nécessaire, dans le cadre de celle-ci, de trouver un meilleur équilibre entre les moments d'échange et les moments d'ateliers et de mise en pratique de la démarche et des outils; 3) que la mise en œuvre des mêmes activités pour l'ensemble des professionnels ciblés pourrait nuire à l'atteinte des objectifs du projet puisque ces objectifs ne sont pas toujours les mêmes pour les trois types de professionnels impliqués et 4) qu'il pourrait être nécessaire d'inclure au projet davantage d'activités impliquant les membres du personnel des écoles ciblées afin d'influencer leur niveau d'ouverture et de soutien au projet et à leurs collègues qui y participent à titre de membre d'une triade.

Enfin, le troisième article s'inscrit dans le cadre du dernier objectif de la thèse et répond à deux questions : 1) les mécanismes de changement prévus dans la théorie de programme sont-ils déclenchés par la mise en œuvre du RAC et 2) quels sont les facteurs qui favorisent ou contraignent le déclenchement de ces mécanismes ? En réponse à la première question, les résultats de l'évaluation présentés dans cet article permettent de conclure que la mise en œuvre du RAC a, tel que prévu, influencé les perceptions des participants quant à leur rôle dans le processus menant à l'utilisation des CIR (premier mécanisme). Toutefois, les résultats montrent aussi qu'elle n'a permis qu'un déclenchement partiel des deux autres mécanismes de changement prévus, soit l'augmentation des ressources des participants et la généralisation de leurs acquis dans leur pratique. Une grande variabilité dans le déclenchement de ces mécanismes est observable d'un participant à un autre et d'un domaine de compétence à un autre.

Afin de répondre à la seconde question, le troisième article dresse un portrait des activités, ressources et processus du projet qui ont eu le plus d'influence sur le déclenchement des mécanismes de changement. D'abord, les analyses montrent que, comme proposé dans le second article, un certain manque d'équilibre entre les périodes d'échanges et d'ateliers d'appropriation de la démarche et des outils semble avoir nui au déclenchement des mécanismes. Les résultats de ce troisième article permettent aussi de valider l'hypothèse du second article selon laquelle le processus de sélection des participants doit être revu afin d'assurer que ceux-ci sont volontaires et comprennent bien les objectifs et modalités du projet. Toujours en appui à une hypothèse formulée dans le second article, l'évaluation permet de constater que des activités de présentation du RAC aux membres du personnel des écoles impliqués auraient pu favoriser le déclenchement du mécanisme de généralisation des acquis dans la pratique. Les résultats du troisième article permettent de dire, par ailleurs, que le manque de temps pour l'appropriation des outils et de la démarche n'est pas seulement imputable aux activités, ressources et processus du projet, mais aussi au contexte actuel de compressions budgétaires dans le milieu de l'éducation québécois. De même, l'évaluation permet d'établir qu'il n'y a pas que les membres du personnel des écoles qui auraient pu bénéficier d'activités de sensibilisation au projet : les acteurs-clé des commissions scolaires impliquées auraient aussi pu être plus sensibilisés au projet de manière à le soutenir

davantage.

Les sections suivantes de cette discussion générale présentent les implications théoriques et pratiques de ces résultats, de même que leurs forces et leurs limites en regard des principes en évaluation de stratégies de transfert de connaissances qu'énoncent Gervais, Marion, Dagenais, Chiocchio et Houlfort (2015). Des pistes de recherche et d'intervention pour le futur sont aussi présentées.

### **Implications théoriques et pratiques de la thèse**

Cette section permet d'explicitier en quoi les résultats obtenus en lien avec les trois objectifs de la thèse contribuent à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à l'élaboration et à la mise en œuvre des référentiels de compétences de même qu'aux mécanismes de changement que cette mise en œuvre génère. Elle vise aussi à présenter les implications pratiques de la présente thèse, c'est-à-dire en quoi cette dernière peut contribuer à l'avancement des pratiques d'amélioration des compétences pour l'utilisation des CIR en éducation.

#### **Avancement des connaissances sur l'élaboration des référentiels de compétences.**

Comme cela a été dit dans le chapitre d'introduction de la thèse, en 2000, Schippman et collaborateurs concluaient que la notion de référentiel de compétences et leur mise en pratique souffrent d'un manque de rigueur. Quelques années plus tard, après une revue des écrits scientifiques sur la question, Stevens (2012) indique que la définition du terme « compétence » semble s'être consolidée. Néanmoins, le second constat de Schippman et collaborateurs (2000) demeure : le processus d'élaboration des référentiels de compétences produit rarement des modèles valides et fidèles pouvant permettre d'établir un lien stable entre les compétences décrites et la performance des individus dans une activité donnée. Selon ces auteurs, l'élaboration de référentiels de compétences est un processus moins rigoureux que le processus d'analyse de poste plus traditionnellement utilisé puisque, contrairement à ce dernier, le processus d'élaboration des référentiels de compétences échoue fréquemment à déterminer clairement les tâches devant être effectuées. Pourtant, plusieurs études empiriques ont démontré que l'accord interjuge concernant l'importance relative d'une

compétence dans une activité ou un poste donné est plus grand lorsque des descripteurs plus précis, tels qu'une description de tâche, sont fournis (Butler & Harvey, 1988; Dierdorff & Wilson, 2003; Sanchez & Levine, 1989, 1994). De plus, la quantité d'information contenue dans un référentiel de compétences et devant être intégrée pour porter un jugement sur la compétence d'un individu est plus grande que celle devant être intégrée pour effectuer un jugement similaire sur la base de l'information contenue dans une analyse de poste (Lievens, Sanchez, & De Corte, 2004). Dans cette perspective, la *Society for Industrial and Organizational Psychologist* (SIOP) a commandé, en 1997, une revue des différentes techniques d'analyse de poste et d'élaboration de référentiels de compétences de même que des forces et des limites de chacune de ces techniques (Schippmann et al., 2000). Sur la base de ces travaux, de conférences et d'ateliers de la SIOP sur la question et de constats expérimentaux, Champion et collaborateurs (2011) ont identifié 20 bonnes pratiques en matière d'élaboration de référentiels de compétences afin de renforcer la rigueur méthodologique de ce processus.

Le premier article de la présente thèse visait à présenter la démarche utilisée pour développer le RAC et à analyser les forces et les limites de cette démarche en fonction des bonnes pratiques proposées par Champion et collaborateurs (2011). Cet article conclut que la démarche de développement du RAC respecte la très grande majorité des bonnes pratiques proposées. Par ailleurs, la mise en lien des résultats de ce premier article de la thèse avec ceux du troisième, confirme que l'application de ces bonnes pratiques a permis le développement d'un référentiel de compétences valide aux yeux des participants. En effet, aussi bien lors des procédures de validation du RAC présentées dans le premier article que dans l'analyse des entretiens dont les résultats sont présentés dans le troisième article, les participants au projet d'élaboration et de mise en œuvre du RAC ont indiqué que ce référentiel correspond à la manière dont ils conçoivent leur rôle dans le processus de transfert des connaissances.

Cependant, les résultats du troisième article de la présente thèse indiquent également une grande variabilité une fois venu le temps de généraliser les acquis par rapport aux compétences décrites dans le RAC. Ces résultats sont appuyés par les propos des participants qui ont affirmé, lors des entretiens, avoir apprécié la flexibilité du RAC qui leur permet de

choisir ou de prioriser, dans leur pratique, certaines compétences ou certaines actions à l'intérieur d'une compétence. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Lievens, Sanchez, Bartram et Brown (2010) à savoir que les écarts dans les perceptions interjuges quant à l'importance relative d'une compétence ne seraient pas nécessairement imputables à un manque de rigueur méthodologique dans le processus d'élaboration d'un référentiel. En effet, ces auteurs ont démontré que les écarts dans le jugement de l'importance relative d'une compétence pour mener à bien une activité donnée s'expliquent notamment par les opportunités de remodellement d'emploi (*job crafting*) dans cette activité. Le remodellement d'emploi est défini par Wrzesniewski et Dutton (2001) comme étant les changements physiques ou cognitifs qu'un individu apporte aux tâches ou aux limites relationnelles qui définissent un emploi. Dans cette perspective, les écarts entre individus dans la vision et les actions posées en lien avec un emploi ou une activité ne seraient pas imputables à une erreur de mesure ou à un manque de rigueur méthodologique dans le processus d'élaboration d'un référentiel (Baranowski & Anderson, 2005; Sanchez & Levine, 2000). Ces écarts seraient plutôt expliqués notamment par la complexité et la nature de l'activité ou de l'emploi, de même que par le contexte dans lequel cette activité ou cet emploi sont effectués (Lievens et al., 2010).

Par ailleurs, le RAC, dont il est question dans cette thèse, modélise les compétences liées au rôle d'agent de facilitation dans le processus menant à l'utilisation des CIR en éducation. Le rôle d'agent de facilitation est d'offrir un soutien continu, adapté aux besoins et contextes locaux, dans le processus menant à l'utilisation des CIR (Berta et al., 2015). Au moment même où l'équipe du RAC s'affairait à le développer, Awad (2015) constatait l'absence de modèle conceptuel ou empirique définissant les activités propres au rôle d'agent de facilitation dans le milieu de l'éducation. Les travaux de cette auteure ont permis d'élaborer le *Knowledge Transfer Intervention Theory*. Ce modèle est une représentation conceptuelle des activités de facilitation en éducation, basée sur la vision et la pratique de 16 agents de facilitation du milieu de l'éducation au Québec reconnus par leurs collègues pour la qualité de leurs pratiques. Il présente 32 activités menées par les agents, regroupées en six grandes composantes d'intervention. Ce modèle met l'emphase sur l'aspect dynamique du processus de facilitation en spécifiant que certaines activités peuvent être menées simultanément et que,



bien que certaines doivent généralement être menées de manière séquentielle, il peut être pertinent ou même nécessaire pour l'agent de facilitation de faire des allers-retours dans la séquence en fonction du contexte et des individus auprès de qui il intervient. Awad (2015) indique qu'il appartient à l'agent de facilitation d'être sensible aux caractéristiques de ce contexte et de ces individus et d'ajuster ces activités en conséquence.

Ainsi, Awad (2015) présente un modèle développé empiriquement et de manière rigoureuse, mais souligne l'aspect flexible de celui-ci et la nécessité, dans la mise en œuvre de ce modèle par les agents de facilitation, de prendre en compte les spécificités des individus et du contexte dans lequel il travaille. En ce sens, les travaux d'Awad (2015) et les résultats de la présente thèse convergent et indiquent qu'il est possible de modéliser avec rigueur le rôle de l'agent de facilitation dans le processus menant à l'utilisation des CIR en éducation, mais que nonobstant cette rigueur méthodologique et la validité de ces modèles, il demeurera une part de variabilité dans la manière dont ce rôle est joué. Ainsi, comme le proposent Lievens, Sanchez, Bartram et Brown (2010), cette variabilité ne serait pas imputable à une erreur de mesure ou au manque de rigueur méthodologique dans le processus d'élaboration du modèle, mais plutôt à la nécessité, pour l'agent de facilitation, d'user de son jugement pour choisir et prioriser des actions en lien avec son rôle, en accord avec la théorie du remodellement d'emploi.

**Avancement des connaissances sur la mise en œuvre et les mécanismes de changement des référentiels de compétences.** En plus de contribuer à l'avancement des connaissances concernant le processus d'élaboration des référentiels de compétences, cette thèse vise à contribuer à l'avancement des connaissances sur la mise en œuvre et les mécanismes de changement de tels référentiels. En effet, au-delà de la qualité du contenu du référentiel, le succès d'un changement organisationnel basé sur un tel outil est influencé par de nombreux facteurs tels que la réceptivité des utilisateurs potentiels à celui-ci, les caractéristiques de l'organisation, les ressources disponibles pour la mise en œuvre du changement et la présence d'activité de soutien dans cette mise en œuvre (Soderquist et al., 2010). Pourtant, les connaissances scientifiques sont rares en ce qui a trait aux perceptions et

à la réponse des individus ciblés par la mise en œuvre de référentiels de compétences (Redmond, 2013).

***Apport de la thèse concernant la mise en œuvre du RAC.*** Tel que mentionné précédemment, Soderquist et collaborateurs (2010) suggèrent qu'une bonne planification de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences permet de favoriser la réceptivité et l'adhésion du public cible envers le référentiel. Dans cette perspective, l'article deux de cette thèse présente cette planification sous forme d'élaboration de la théorie de programme telle que définie par Chen (2015). Cet article permet une première incursion dans l'identification des facteurs qui pourraient influencer le processus de mise en œuvre du RAC et explicite les activités et les ressources propres à ce processus. Ce second article permet de formuler des hypothèses sur l'influence de ces facteurs, activités et ressources dans le cadre de la mise en œuvre du RAC, orientant ainsi la planification du projet, de même que l'évaluation de celui-ci.

Pour sa part, le troisième article de la thèse permet de conclure que les principaux facteurs d'influence dans la mise en œuvre du RAC sont : 1) un certain manque d'équilibre entre les périodes d'échange et les ateliers d'appropriation de la démarche et des outils; 2) certaines faiblesses dans le processus de sélection des participants; 3) une faiblesse dans la sensibilisation au projet des membres du personnel des écoles et des instances supérieures et 4) un manque de temps pour l'appropriation des outils et de la démarche.

***Apport de la thèse concernant les mécanismes de changement du RAC.*** Le second article de la thèse explicite aussi les effets attendus du projet de mise en œuvre du RAC, de même que les mécanismes de changement que le projet entend déclencher pour obtenir ces effets. Rappelons que cet article indique que pour obtenir deux des effets attendus qui sont d'améliorer les compétences individuelles et collectives des participants dans leur rôle d'agent de facilitation en transfert des CIR, le projet de mise en œuvre du RAC s'appuie sur une logique d'influence plutôt que sur une logique normative. En effet, la théorie du programme présenté dans cet article révèle que les mécanismes de changement sur lesquels le projet mise pour obtenir ses effets sont : 1) influencer les perceptions des participants quant à leur rôle dans le processus menant à l'utilisation des CIR; 2) augmenter les ressources des

participants en matière d'utilisation des CIR et 3) assurer la généralisation des apprentissages en les mobilisant dans des actions auprès des membres du personnel des écoles impliquées. L'influence est une des deux logiques d'intervention possibles lors de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences. En effet, selon Figari (1994), le mot référentiel renvoie à deux significations différentes : il peut être compris soit 1) comme un système de références fixé, prescriptif et normatif ou 2) comme un repère, une indication pouvant guider l'action ou non. Dans cette perspective, la mise en œuvre d'un référentiel de compétences peut, pour obtenir les effets attendus, miser sur deux logiques différentes : 1) influencer les individus ciblés en augmentant la transparence quant aux attentes concernant un rôle, un emploi ou une activité donnée ou 2) imposer un cadre de référence concernant un rôle, une activité ou un emploi donné en structurant l'ensemble du processus de ressources humaines autour de ce cadre : l'embauche, la formation, les promotions, etc. (Becker & Huselid, 1999; Campion et al., 2011).

Pour sa part, le troisième article de la thèse montre les forces et les limites inhérentes à cette logique d'influence. En effet, tel que mentionné précédemment, les résultats de cet article indiquent que les mécanismes de changement prévus dans le projet de mise en œuvre du RAC, c'est-à-dire les changements de perception des participants, l'augmentation de leurs ressources et la généralisation de leurs acquis dans la pratique, n'ont été déclenchés qu'en partie. Ainsi, ces mécanismes ont été activés davantage chez certains participants que chez d'autres en fonction, notamment, de leur appartenance professionnelle.

***Liens avec les connaissances actuelles sur la mise en œuvre et les mécanismes de changement des référentiels de compétences.*** Plusieurs auteurs affirment que bien que les référentiels de compétences puissent atteindre un certain nombre de leurs objectifs en misant sur une logique d'influence, de plus grands bénéfices se font sentir lorsque leur mise en œuvre s'appuie sur une logique de normalisation ou de prescription, c'est-à-dire qui vise une uniformisation des processus de ressources humaines en regard des compétences décrites dans le référentiel (Iles, 1993; Lawler, 1994; Lee, Park, & Yang, 2010; Lucia & Lepsinger, 1999; Schippmann et al., 2000). Ainsi, lorsque mis en œuvre dans une telle perspective, un référentiel de compétences fournit un cadre cohérent et des liens clairs entre les différentes

composantes de la gestion des ressources humaines telles que l'embauche, les promotions, la formation continue et l'évaluation de la performance, il diminue par le fait même les incohérences entre ces différentes composantes d'un même processus (Stevens, 2012). Les résultats de la présente thèse concernant la mise en œuvre et les mécanismes de changement du RAC portent à croire qu'effectivement, de plus grands bénéfices auraient pu être obtenus si le projet avait davantage misé sur une logique normative, en complémentarité avec la logique d'influence prévue. En effet, un certain nombre des facteurs ayant entravé le déclenchement des mécanismes de changement du projet sont imputables à un manque de cohérence entre la modélisation du rôle d'agent de facilitation proposé par le RAC et les ressources mises à la disposition des participants dans leur milieu. Il est permis de croire qu'en misant davantage sur une logique de prescription dans laquelle, par exemple, les écoles et les commissions scolaires impliquées dans le projet se seraient engagées à revoir un certain nombre de leurs processus de ressources humaines en cohérence avec le référentiel, de plus grands bénéfices auraient pu être atteints. Cela dit, la révision de processus de ressources humaines tels que les critères d'embauche ou de promotion dépasse largement la mission et le champ d'action des organisations responsables de la mise en œuvre de ce projet, soit le CTREQ et l'Équipe RENARD.

Par ailleurs, la mise en œuvre d'un référentiel de compétences dans une perspective normative ou prescriptive soulève de grands enjeux. Notamment, Sackett et Laczó (2003) de même que Singh (2008) soulignent qu'il peut être difficile de faire reconnaître, au plan juridique, la nécessité d'une compétence donnée afin de justifier l'embauche ou la promotion d'un individu dans un emploi ou pour un rôle donné. Outre l'aspect juridique de cet enjeu, celui-ci peut aussi se poser sous la forme cognitive. En ce sens, les théories de l'appropriation cognitive du feedback indiquent que, pour qu'un individu agisse en vertu d'une orientation ou d'une norme donnée, il doit considérer cette orientation ou cette norme comme valide (Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979; Ripon, 1998). Considérant cela, plusieurs auteurs indiquent que pour mettre en œuvre un référentiel de compétences dans une perspective normative ou prescriptive, il faut s'assurer que la rigueur méthodologique de son processus de développement lui confère une grande validité (Campion et al., 2011; Rodriguez, Patel, Bright, Gregory, & Gowing, 2002; Sackett & Laczó, 2003). Pourtant, les travaux de Lievens

(2010) présentés précédemment indiquent que même lorsqu'un référentiel de compétences est issu d'un processus méthodologique rigoureux, l'accord interjuge sur l'importance des compétences incluses dans celui-ci peut demeurer relativement faible et cela particulièrement en ce qui concerne des emplois, des rôles ou des activités propices au remodellement d'emploi.

Ainsi, cet enjeu juridique et cet enjeu cognitif doivent être considérés avant de décider de miser sur une logique prescriptive dans la mise en œuvre d'un référentiel de compétences. Considérant ceux-ci et les limites inhérentes à la mission des organisations responsables de la mise en œuvre du projet (le CTREQ et l'Équipe RENARD), il semble logique que les mécanismes de changement ciblés par le RAC soient de l'ordre de l'influence plutôt que de la prescription. De plus, sachant que les écrits scientifiques concernant le rôle d'agent de facilitation en transfert des CIR indiquent qu'il est nécessaire de s'adapter aux individus et aux contextes ciblés, il semble qu'une logique d'influence soit plus appropriée qu'une logique prescriptive pour orienter les actions des agents de facilitation. Éventuellement, davantage de recherche sur les actions à mener dans le cadre de ce rôle en fonction des utilisateurs et des contextes pourrait permettre de considérer une mise en œuvre basée sur une logique d'influence, mais qui intégrerait néanmoins une démarche d'harmonisation des ressources humaines. C'est ce que propose Le Boterf (2008) dans son modèle de gestion par influence indirecte. Il y propose non pas d'agir par injonction ou prescription, mais plutôt d'harmoniser les politiques de ressources humaines (recrutement, formation, mobilité, appréciation, rémunération, organisation du travail) afin de favoriser un climat favorable au développement des compétences.

**Implications pratiques de la thèse.** À la suite de l'élaboration de son modèle sur les activités de facilitation du transfert des CIR en éducation, Awad (2015) émet un certain nombre de recommandations, dont celle, pour le MEES, d'offrir de la formation et des opportunités de développement professionnel concernant le rôle de facilitateur, les activités et les habiletés que ce rôle implique et les éléments du contexte qui doivent être considérés pour jouer ce rôle adéquatement. Bien que les travaux de la présente thèse ont, en grande partie, été menés parallèlement aux travaux d'Awad (2015), le second article propose un modèle pour la

mise en œuvre de telles activités de formation et de développement professionnel en ce qui a trait au rôle de facilitateur dans l'utilisation des CIR en éducation. De plus, le troisième article de la thèse permet d'établir les forces et les limites du modèle proposé dans le second article et les améliorations possibles à ce modèle.

### **Forces et limites de la thèse**

Il est complexe, en matière d'évaluation de stratégies de transfert de connaissances, de développer des méthodes et des instruments de recherche permettant d'aboutir à des interprétations valides (Cherney, Head, Boreham, Povey, & Ferguson, 2013; Cooper, 2014; Dagenais et al., 2013; Harris et al., 2012; Visram, Goodall, & Stevens, 2014). Dans cette perspective, Gervais, Marion, Dagenais, Chiochio et Houlfort (2015) proposent, à la suite d'une analyse des écrits scientifiques sur la question, cinq principes pouvant éclairer le choix de méthodes et d'instruments dans le cadre d'une évaluation en transfert de connaissances : 1) Quoi? Choisir et définir les concepts à évaluer; 2) Avec qui? Adapter les instruments à la population cible; 3) Quand? Planifier les collectes de données; 4) Pourquoi? Comprendre l'influence du contexte sur la mise en œuvre et les effets et 5) La collaboration dans le développement de la méthode et des instruments d'évaluation.

Ce sont ces cinq principes qui guident la présente analyse des forces et des limites de cette thèse.

**Quoi ? Choisir et définir les concepts à évaluer.** Lors de l'évaluation d'un projet de transfert de connaissances comme dans tout autre cadre de recherche, une des premières questions qui se posent et qui doit éclairer le choix de la méthode et de l'instrument qui seront utilisés est le « quoi » : que cherche-t-on à savoir ou à comprendre ? En évaluation de programme, les auteurs considèrent généralement qu'il y a deux grandes catégories de questions d'intérêt : celles qui portent sur la mise en œuvre et son processus et celles qui portent sur les mécanismes de changement et les effets (Chen, 2005, 2015; Donnelly, Letts, Klinger, & Shulha, 2014; Proctor et al., 2011; Registered Nurses Association of Ontario (RNAO), 2012; Ross, Goering, Jacobson, & Butterill, 2007; Straus et al., 2010). La présente thèse s'intéresse aux deux : elle vise à comprendre le processus d'élaboration et de mise en

œuvre du RAC, de même que le déclenchement de ses mécanismes de changement. Afin de mener de manière cohérente cette évaluation, la méthode utilisée dans cette thèse se basait sur l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie du programme, telle que décrite par Chen (2015). L'utilisation de cette approche a permis, dans le cadre de cette thèse, de développer un corpus de connaissances variées en ce qui concerne les forces et les limites du processus d'élaboration du RAC, le développement de la théorie du programme de mise en œuvre du RAC de même que la validation de cette théorie et la mise en lumière des forces et des limites de cette dernière. L'utilisation d'une méthode ayant permis de documenter une très large part du processus d'élaboration, de mise en œuvre et des mécanismes de changement constitue une force de cette thèse.

Cela dit, l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets, fondée sur la théorie du programme, propose d'évaluer l'ensemble des composantes de la théorie de programme et leurs liens (Chen, 2015). À ce niveau, la présente thèse comporte une limite : elle n'évalue pas les effets produits par le déclenchement des mécanismes de changement.

**Avec qui : adapter les instruments à la population cible.** Selon Gervais et collaborateurs (2015), un second principe devant guider le choix de la méthode et des instruments d'évaluation est d'adapter ceux-ci à la population cible du projet évalué. Ils appuient cette recommandation en spécifiant que de tels projets peuvent être menés dans une grande variété de contextes (Cooper, 2014; Dagenais et al., 2013; Levin, 2011; Mitton, Adair, McKenzie, Patten, & Perry, 2007; Moore, Redman, Haines, & Todds, 2011) et cibler des publics divers. Ils ajoutent que les tâches liées à l'utilisation des CIR dans la pratique peuvent aussi être très diversifiées (Cherney et al., 2013; Cooper, 2014; Davies, Nutley, & Walter, 2005; Lavis, McLeod, & Gidiner, 2003; Lyall, Bruce, Firn, Firn, & Joyce, 2004; Van Eerd et al., 2011). Ainsi, toujours selon ces auteurs, il importe que la méthode et les instruments utilisés soient appropriés afin de pouvoir bien cerner les enjeux de mise en œuvre, les mécanismes de changement et les effets propres à chaque population cible en fonction de son contexte, de ses caractéristiques et de ce qu'implique l'utilisation des CIR pour cette population.

C'est dans la volonté d'être sensible à de telles variations qu'une méthodologie qualitative basée principalement sur des entretiens semi-structurés a été utilisée dans le cadre de la présente thèse. Selon Poupart (1997), le recours aux entretiens, lorsque ceux-ci sont suffisamment souples pour laisser le participant aborder les sujets qu'il juge pertinents, favorise une exploration en profondeur des conditions et des structures de fonctionnement des individus et des phénomènes. À ce niveau, l'utilisation de grilles d'entretien semi-structuré se révèle comme une force du présent projet. Elles semblent avoir permis de couvrir l'ensemble des questions d'intérêt de l'évaluation, tout en permettant cette sensibilité aux variations entre les participants de différentes professions (enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'école) et de différents milieux (sept écoles appartenant à sept commissions scolaires différentes).

**Quand ? Planifier les moments de collectes de données.** La mise en œuvre de stratégies de transfert peut avoir des effets à différents moments (Davies et al., 2005; Levin, 2011; Molas-Gallart & Tang, 2011; Registered Nurses Association of Ontario (RNAO), 2012) et une mauvaise planification des moments de collecte de données peut miner la validité des conclusions à ce propos (Squires et al., 2011; Van Eerd et al., 2011). C'est pourquoi Gervais et collaborateurs (2015) suggèrent de bien planifier les moments de collecte de données.

Dans le cadre de la présente thèse, les collectes de données ont été multiples et menées à différents moments stratégiques de la mise en œuvre du projet. En effet, des entretiens ont été menés au début du projet, quelques mois après le début du projet, puis à la fin du projet. La triangulation des sources (enseignants, conseillers pédagogiques et direction d'école), des outils (trois grilles d'entretien différentes) et des temps de mesure est donc une force de ce projet (Denzin, 1978; Webb, Campbell, Schwartz, & Sechrest, 1966). Néanmoins, bien que des mesures des mécanismes de changement et des processus de mise en œuvre ont été prises à plusieurs moments et à l'aide de divers instruments, aucune mesure n'est prévue dans l'avenir afin de vérifier le maintien de la mise en œuvre et des acquis par les participants. Bien que ceci constitue une limite du projet mais pas de la thèse en soi, aucune conclusion n'est possible quant à la pérennité de la mise en œuvre ou des changements déclenchés par le projet.



### **Pourquoi ? Comprendre l'influence du contexte sur la mise en œuvre et les effets.**

La mise en œuvre, les mécanismes de changement et les effets d'un projet en transfert des connaissances sont influencés par le contexte dans lequel cette mise en œuvre a lieu (Bechhofer, Rayman-Bacchus, & Williams, 2001; Chen, 2005; Durlak & DuPre, 2008; Levin, 2011). Dans cette perspective, selon Gervais et collaborateurs (2015), la validité des conclusions issues de l'utilisation d'un instrument ou d'une méthode d'évaluation dépend de la capacité de ceux-ci à documenter l'influence du contexte.

Dans cette thèse, la méthode et les instruments utilisés ont été pensés à cette fin. Cela étant dit, la variance dans les contextes a été sous-estimée et, ce faisant, la profondeur des conclusions finales n'est pas celle qui était souhaitée. En effet, il aurait été pertinent que la présente thèse permette de comprendre en quoi les variations dans la culture organisationnelle des sept écoles impliquées, dans les caractéristiques individuelles et professionnelles des participants et dans la dynamique des triades ont influencé la mise en œuvre et les mécanismes de changement du projet. Malheureusement, il appert que ces variations étaient tellement nombreuses entre les vingt-quatre participants issus de sept écoles différentes qu'il n'a pas été possible de dresser un portrait clair de l'influence de chaque élément du contexte, de manière circonscrite.

**La collaboration dans le développement de la méthode et des instruments d'évaluation.** Le dernier principe proposé par Gervais et collaborateurs (2015) afin de favoriser l'utilisation de méthodes et d'instruments menant à des inférences valides est de collaborer avec les diverses parties prenantes dans le choix et le développement de ces méthodes et instruments. Ils appuient cette recommandation sur les écrits scientifiques qui indiquent que ce type de collaboration permet de développer de meilleurs méthodes et instruments (Chen, 2005; Cooper, 2014; Molas-Gallart & Tang, 2011; Nutley, Walter, & Davies, 2009) en combinant l'expertise théorique et empirique du chercheur ou de l'évaluateur (Alvarez, Thiele, Mackay, Cordaba, & Tehelen, 2010; Chen, 2005; Donnelly et al., 2014; Lyall et al., 2004; Trochim, Marcus, Masse, Moser, & Weld, 2008) et la connaissance qu'ont les parties prenantes du projet, de ses objectifs et de son contexte

(Bechhofer et al., 2001; Chen, 2005; Donnelly et al., 2014; Durlak & DuPre, 2008).

Dans le cadre de cette thèse, un grand souci a été accordé à la collaboration entre l'équipe de recherche menant l'évaluation et les parties prenantes du projet, plus particulièrement les personnes responsables, au CTREQ et dans l'Équipe RENARD, de la mise en œuvre du projet de même que les participants au projet. Cette collaboration est une grande force de cette thèse puisqu'elle a permis à son auteure de bien saisir le projet, ses effets attendus, son contexte et d'en tenir compte tout au long de l'évaluation. Cela a permis d'assurer la pertinence de l'évaluation aux yeux des parties prenantes. Il y a fort à parier que c'est cette pertinence perçue qui a permis, notamment, d'obtenir un très bon taux de réponse aux trois séries d'entretiens. Cela dit, cette collaboration représente aussi un risque de biais puisque l'auteure de cette thèse a été en contact privilégié avec les parties prenantes du projet tout au long de son parcours. Cela a pu influencer son analyse des données et les conclusions qui en sont issues.

### **Pistes de recherches futures**

Il demeure, à ce jour, peu de connaissances concernant les approches, les activités et les structures que doit utiliser un agent de facilitation pour favoriser l'utilisation des CIR et il est établi que cela varie considérablement en fonction des contextes (Dogherty, Harrison, & Graham, 2010). Cette thèse présente comment le CTREQ et l'Équipe RENARD ont, en collaboration avec les parties prenantes concernées, développé un modèle définissant ce rôle dans le contexte de l'éducation au Québec. Cela dit, cette thèse permet de conclure que le contexte est complexe et qu'à l'intérieur de celui-ci, le rôle d'agent de facilitation peut être mis en œuvre différemment d'un professionnel à un autre et d'une école à une autre. Ce faisant, afin de rendre le modèle que propose le RAC plus sensible à ces variations dans les contextes et afin de pouvoir en accompagner la mise en œuvre de manière adaptée en fonction de ces contextes, il importe de développer une plus grande compréhension de l'influence de chaque élément du contexte, de manière circonscrite.

Pour ce faire, une avenue intéressante pour d'éventuels projets de mise en œuvre du RAC serait d'adopter une approche d'évaluation réaliste. Cette approche s'inscrit en

complémentarité de l'approche d'évaluation intégrative des processus et des effets utilisée dans la présente thèse. En effet, selon Chen (2015), l'approche d'évaluation intégrative vise à comprendre les mécanismes de changement et les effets produits par la mise en oeuvre d'une intervention en tenant compte de l'influence des différentes composantes de cette intervention. L'approche d'évaluation réaliste intègre certaines nuances supplémentaires, en cherchant à répondre à la question : « Comment, pour qui, pour quoi et dans quelles circonstances l'intervention fonctionne-t-elle ? » (Pawson & Tilley, 1997). La présente thèse a permis d'apporter des réponses partielles à cette question en établissant qu'il existe un certain nombre de nuances dans la mise en oeuvre et les mécanismes de changement du RAC en fonction des participants et des milieux dans lesquels ils travaillent. Toutefois, il demeure nécessaire 1) de mieux circonscrire les caractéristiques des participants et celles des milieux qui ont une influence et 2) d'établir avec plus de précision les conséquences de cette influence. L'approche d'évaluation réaliste semble tout indiquée pour permettre d'avancer sur la base des connaissances développées dans le cadre de cette thèse.

### **Conclusion générale**

En éducation comme dans d'autres domaines tels que la santé et les services sociaux, malgré un intérêt et des efforts de plus en plus grands envers l'utilisation des CIR, ces dernières demeurent trop peu utilisées dans les pratiques professionnelles (Bowen & Graham, 2013; Dagenais et al., 2010; Lysenko et al., 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010). Pour favoriser l'utilisation des CIR en éducation, le CTREQ, en collaboration avec l'Équipe RENARD, a souhaité habiliter des acteurs du milieu de l'éducation à jouer un rôle d'agent de facilitation dans leur école. C'est à ces fins qu'ils ont développé, en étroite collaboration avec des acteurs du milieu de l'éducation, le RAC qui fait l'objet de la présente thèse. Le RAC définit le rôle des agents de facilitation du transfert des CIR en éducation. Sa mise en oeuvre, dans le cadre d'un projet pilote, a impliqué vingt-quatre professionnels du milieu de l'éducation (enseignants, conseillers pédagogiques et directions d'école) dans sept écoles issues de sept commissions scolaires.

La présente thèse visait à analyser la démarche d'élaboration du référentiel, à présenter et à

analyser la théorie de programme de la mise en œuvre du référentiel et finalement à déterminer les forces et les faiblesses de cette mise en œuvre et si celle-ci a mené au déclenchement des mécanismes de changement prévus dans la théorie du programme. En regard de ces objectifs, la thèse permet de conclure que la démarche participative d'élaboration du RAC respecte la plupart des bonnes pratiques en la matière et peut être considérée comme un exemple de démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences. Elle permet aussi de mettre en lumière que, pour atteindre son objectif de favoriser l'utilisation des CIR en éducation, le projet de mise en œuvre du RAC prévoit des mécanismes de changement visant à influencer les perceptions des participants et leurs ressources en matière d'utilisation des CIR et à leur permettre de généraliser ces acquis dans leurs pratiques. La thèse présente aussi l'ensemble des activités, processus et ressources mis en œuvre dans le cadre du projet pour déclencher ces mécanismes de changement. De même, elle permet d'établir que des appuis théoriques existent pour affirmer que la mise en œuvre du projet peut mener au déclenchement des mécanismes de changement prévus, mais que les appuis empiriques sont peu nombreux. Finalement, la thèse permet d'établir empiriquement que la mise en œuvre du projet a mené à un déclenchement partiel des mécanismes de changement prévus et que de grandes variabilités dans ce déclenchement sont observables en fonction des rôles professionnels des participants et des caractéristiques du milieu dans lequel ils travaillent. Elle identifie aussi les composantes du projet qui ont facilité ou entravé le déclenchement des mécanismes de changement, soulignant notamment la nécessité 1) de prévoir plus de temps pour l'appropriation de la démarche et des outils; 2) de revoir le processus de sélection des participants afin d'assurer que ceux-ci sont volontaires et comprennent bien les objectifs et les modalités du projet ; 3) d'intégrer des activités de présentation du RAC aux membres du personnel des écoles et des commissions scolaires impliqués.

En se basant sur l'approche intégrative d'évaluation des processus et des effets fondée sur la théorie du programme (Chen, 2015), la présente thèse documente de manière cohérente à la fois le processus d'élaboration et de mise en œuvre du RAC, les mécanismes de changement et les composantes de la mise en œuvre qui ont favorisé ou entravé le déclenchement de ces mécanismes. De plus, l'utilisation d'une méthodologie qualitative basée sur trois séries

d'entretiens a permis de couvrir de manière systématique certains enjeux, tout en demeurant sensible au contexte des participants. Ces trois séries d'entretiens, menées à des temps différents de la mise en œuvre du projet, ont aussi permis de considérer l'évolution des perceptions des participants dans les conclusions de la thèse. Aussi, la grande collaboration entre l'équipe de mise en oeuvre du projet, les participants et l'auteure de la thèse lui a permis de bien cerner les enjeux du projet, ses effets attendus et son contexte et d'en tenir compte dans les conclusions de la thèse.

En considération des résultats de la présente thèse, mais aussi de ses limites, il est suggéré que de futures études soient menées sur la mise en œuvre, les mécanismes de changements et les effets du RAC. Ces études pourraient permettre de valider les conclusions de la présente thèse ou de les compléter. Un complément d'information serait pertinent notamment en ce qui concerne : 1) la validité empirique des liens entre les mécanismes de changement et les effets de la mise en œuvre du RAC ; 2) l'influence circonscrite des éléments du contexte et des caractéristiques des participants sur le déclenchement mécanismes de changement et les effets de la mise en œuvre du RAC et 3) la pérennité de la mise en œuvre, des mécanismes de changements déclenchés et des effets du RAC.

## Références générales

- Alvarez, S., Thiele, G., Mackay, R., Cordaba, D., & Tehelen, K. (2010). Participatory Impact Pathways Analysis: A Practical Method for Project Planning and Evaluation. *Development in Practice, 20*(8), 946–958.
- Awad, N. C. (2015). Knowledge transfer intervention theory: a model grounded in the strategies used by intermediate agents in the context of education. Retrieved from <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11595>
- Baranowski, L. E., & Anderson, L. E. (2005). Examining rating source variation in work behavior to KSA linkages. *Personnel Psychology, 58*, 1041–1054.
- Barrett, G. V., & Depinet, R. L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist, 46*, 1012–1024.
- Barwick, M., Boydell, K., Stasiulis, E., Ferguson, H. B., Blase, K., & Fixsen, D. (2008). Research utilization among children’s mental health providers. *Implementation Science, 3*(1), 19.
- Bechhofer, F., Rayman-Bacchus, L., & Williams, R. (2001). The Dynamics of Social Science Research Exploitation. *Scottish Affairs, 36*(1), 124–155.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (1999). Overview: Strategic human resource management in five leading firms. *Human Resource Management, 38*, 287–301.
- Bennett, C. (1975). Up the hierarchy. *Journal of Extension, 13*(2), 7-12.
- Berta, W., Cranley, L., Dearing, J. W., Dogherty, E. J., Squires, J. E., & Estabrooks, C. A. (2015). Why (we think) facilitation works: insights from organizational learning theory. *Implementation Science, 10*(1). <http://doi.org/10.1186/s13012-015-0323-0>
- Bérubé, B. (2006). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche.
- Bielak, A. T., Campbell, A., Pope, S., Schaefer, K., & Shaxson, L. (2008). From science communication to knowledge brokering: the shift from “science push” to “policy pull.” In *Communication science in social contexts: New models, new practices* (Springer, pp. 201–226). Amsterdam: D. Cheng, M. Claessens, T. Gascoigne, J. Metcalfe, B. Schiele, & S. Shi.
- Bowen, S. J., & Graham, I. D. (2013). From knowledge translation to engaged scholarship: promoting research relevance and utilization. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 94*(1), S3–S8.
- Brassard, N. (2015). D'une gestion des ressources humaines à une gestion humaine des ressources. La gestion axée sur les compétences : pour un virage positif. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brassard, N. (2016) Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire. Montréal, ENAP, Enseignement et recherche.

- Breckon, J., & Dodson, J. (2016). *Using Evidence : What works*. Alliance for Useful Evidence.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 31(1), 55–78.
- Butler, S. K., & Harvey, R. J. (1988). A comparison of holistic versus decomposed ratings of Position Analysis Questionnaire work dimensions. *Personnel Psychology*, 37, 453–464.
- Caldwell, R. (2008). HR business partner competency models: Re-contextualising effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 18, 275–294.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262.
- Chaudoir, S. R., Dugan, A. G., & Barr, C. H. (2013). Measuring factors affecting implementation of health innovations: a systematic review of structural, organizational, provider, patient, and innovation level measures. *Implementation Science*, 8(1), 22.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and Improving Planning, implementation and Effectiveness* (SAGE). Thousand Oaks, CA.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective. Second Edition*. (SAGE). Thousand Oaks, CA.
- Chen, H.-C., & Naquin, S. S. (2006). An integrative model of competency development, training design, assessment center, and multi-rater assessment. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 265–282.
- Cherney, A., Head, B., Boreham, P., Povey, J., & Ferguson, M. (2013). Research Utilization in the Social Sciences a Comparison of Five Academic Disciplines in Australia. *Science Communication*, 35(6), 780–809.
- Cherqui-Houot, I. (2009). Référentiel de compétences. *Éducation-Formation*, 200–201.
- Chilenski, S. M., Olson, J. R., Schulte, J. A., Perkins, D. F., & Spoth, R. (2015). A multi-level examination of how the organizational context relates to readiness to implement prevention and evidence-based programming in community settings. *Evaluation and Program Planning*, 48, 63–74.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 2004-2005 : Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation, une clé pour la réussite*. Québec: CSE.
- Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: a cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 10(1), 29–59.
- Cousins, J. B., & Walker, C. (2000). Predictors of educators valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Issue*, 25–52.

- Dagenais, C., Janosz, M. & Dutil, J. (2008). *Étude des besoins des chercheurs de l'Université de Montréal en matière de transfert de connaissances issues de la recherche*. Bureau de la Recherche-Développement-Valorisation de l'Université de Montréal.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A., ... Ramde, J. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Québec: FRQSC.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285–309. <http://doi.org/10.1332/174426412X654031>
- Dagenais, C., Malo, M., Robert, E., Ouimet, M., Berthelette, D., & Ridde, V. (2013). Knowledge transfer on complex social interventions in public health: a scoping study. *PLoS ONE*, 8(12), e80233.
- Dagenais, C., Pinard, R., St-Pierre, M., Briand-Lamarche, M., Kay Cantave, A., & Péladeau, N. (2015). Using concept mapping to identify conditions that foster knowledge translation from the perspective of school practitioners. *Research Evaluation*, rvv026. <http://doi.org/10.1093/reseval/rvv026>
- Dagenais, C., Queuille, L., & Ridde, V. (2013). Evaluation of a knowledge transfer strategy from a user fee exemption program for vulnerable populations in Burkina Faso. *Global Health Promotion*, 20(1 Suppl), 70–79. <http://doi.org/10.1177/1757975912462416>
- Dagenais, C., Ridde, V., Laurendeau, M.-C., & 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.
- Dagenais, C., Somé, T., Boileau-Falardeau, M., McSween-Cadieux, E., & Ridde, V. (2015). Collaborative development and implementation of a knowledge brokering program to promote research use in Burkina Faso (West Africa). *Global Health Action*, 8, 26004.
- Davidson, C. M., Ndumbe-Eyoh, S., & Clement, C. (2015). Critical examination of knowledge to action models and implications for promoting health equity. *International Journal of Equity in Health*, 14(1), 49.
- Davies, H., Nutley, S., & Walter, I. (2005). *Assessing the Impact of Social Science Research: Conceptual, Methodological and Practical Issues* (Research Unit for Research Utilization, School of Management, University of St Andrews). UK.
- Davies, H. T. O., Nutley, S. M., & Walter, I. (2008). Why « knowledge transfer » is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services & Research Policy*, 13(3), 188–190.
- De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge Management. *Academy Of Management Executive*, 14(4), 113–127.



- Denis, J.-L., & Champagne, F. (2004). Knowledge utilization on fine-tuning dissemination and contextualizing knowledge. In *Using knowledge and evidence in health care: multidisciplinary perspectives* (University of Toronto Press, pp. 18–40). Toronto: Lemieux-Charles L, Champagne F.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (Praeger). New York.
- Dierdorff, E. C., & Wilson, M. A. (2003). A meta-analysis of job analysis reliability. *Journal of Applied Psychology, 88*, 635–646.
- Dobbins, M., Robeson, P., Ciliska, D., Hanna, S., Cameron, R., O'Mara, L., ... Mercer, S. L. (2009). A description of a knowledge broker role implemented as part of a randomized controlled trial evaluating three knowledge translation strategies. *Implementation Science, 4*(23), 1–16.
- Dogherty, E. J., Harrison, M. B., & Graham, I. D. (2010). Facilitation as a Role and Process in Achieving Evidence-Based Practice in Nursing: A Focused Review of Concept and Meaning. *Worldviews on Evidence-Based Nursing, 7*(2), 76–89.
- Donnelly, C., Letts, L., Klinger, D., & Shulha, L. (2014). Supporting Knowledge Translation Through Evaluation: Evaluator as Knowledge Broker. *Canadian Journal of Program Evaluation, 29*(1), 36–61.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327–350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Ellen, M. E., Lavis, J. N., Ouimet, M., Grimshaw, J. M., & Bédard, P.-O. (2011). Determining research knowledge infrastructure for healthcare systems: a qualitative study. *Implementation Science, 6*(1), 60.
- Estabrooks, C. A. (1999). The conceptual structure of research utilization. *Research in Nursing & Health, 22*, 203–216.
- Faye, C., Lortie, M., & coll. (2007). *Guide sur le transfert des connaissances à l'intention des chercheurs en santé et sécurité du travail*. Québec: Réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* (De Boeck). Bruxelles.
- Fleishman, E. A., Wetrogan, L. I., Uhlman, C. E., & Marshall-Mies, J. C. (1995). Knowledges. In *Development of prototype occupational information network content model* (Utah Department of Employment Security, Vol. Vol. 1). Salt Lake City: N. G. Peterson, M. D. Mumford, W. C. Borman, P. R. Jeanneret, & E. A. Fleishman.
- Funnell, S. (1997). Program logic: an adaptable tool for designing and evaluating programs. *Evaluation news and comment, 6*(1), 5-17.
- Gagani, N., McLean, G. N., & Braden, R. A. (2006). A competency-based human resource development strategy. *Performance Improvement Quarterly, 19*, 127–140.

- Gervais, M.-J., Marion, C., Dagenais, C., Chiochio, F., & Houlfort, N. (2015). Dealing with the complexity of evaluating knowledge transfer strategies: Guiding principles for developing valid instruments. *Research Evaluation*, rvv034. <http://doi.org/10.1093/reseval/rvv034>
- Gore, J., & Gitlin, A. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35–58.
- Graham, I., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13–24. <http://doi.org/10.1002/chp.47>
- Graham, I., & Tetroe, J. (2007). How to translate health research knowledge into effective healthcare action. *Healthcare Quarterly*, 10(3), 21–23.
- Green, P. C. (1999). *Building robust competencies* (Jossey-Bass). San Francisco, CA.
- Foucher, R. (2010). Tome 1 : Fondements de la gestion des talents et des compétences. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Harris, J. R., Cheadle, A., Hannon, P. A., Forehand, M., Lichiello, P., Mahoney, E., ... Yarrow, J. (2012). A Framework for Disseminating Evidence-Based Health Promotion Practices. *Preventing Chronic Disease*, 9.
- Havelock, R. G. (1973). *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge* (Institute for Social Research, University of Michigan). Ann Arbor, MI.
- Heaton, J., Day, J., & Britten, N. (2015). Inside the “Black Box” of a Knowledge Translation Program in Applied Health Research. *Qualitative Health Research*, 25(11), 1477–1491.
- Heinsman, H., de Hoog, A. H. B., Koopman, P. L., & van Muijen, J. J. (2008). Commitment, control, and use of competency management. *Personnel Review*, 37, 609–628.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471.
- Huberman, M., & Gather-Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique : Éléments de base*. (Peter Lang).
- Huebner, T. A. (2000). Theory - based evaluation: Gaining a shared understanding between school staff and evaluators. *New Directions for Evaluation*, 2000(87), 79-89.
- Hughes, M., & al. (2000). *What works? Making connections: Linking research and practice*. (Bernardo's). Essex, U.K.
- Hultman, G., & Hörberg, C. R. (1998). Knowledge competition and personal ambition: a theoretical framework for knowledge utilization and action in context. *Science Communication*, 19(4), 328–348.
- Iles, P. A. (1993). Achieving strategic coherence in HRD through competence-based management and organization development. *Personnel Review*, 22, 63–80.

- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behaviour in organizations. *Journal of Applied Psychology*, *64*(4), 349–371.
- Kianto, A., Ritala, P., Spender, J. C., & Vanhala, M. (2014). The interaction of intellectual capital assets and knowledge management practices in organizational value creation. *Journal of Intellectual Capital*, *15*(3), 362–375.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, *30*(2), 333–349.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation* (p. 47). Québec: ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport.
- Langer, L., Tripney, J., & Gough, D. (2016). *The Science of Using Science: researching the Use of Research Evidence in Decision-Making*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.
- Lavis, J. N., McLeod, C., & Gidiner, A. (2003). Measuring the Impact of Health Research. *Journal of Health Services Research & Policy*, *8*(3), 165–170.
- Lawler, E. E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, *15*, 3–15.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. *Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres*, *41*, 1-3.
- Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions (éd. 2). *Paris, Organisation*.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, *188*(3), 97-112.
- Lee, J. G., Park, Y., & Yang, G. H. (2010). Driving performance improvements by integrating competencies with human resource practices. *Performance Improvement Quarterly*, *23*, 71–90.
- Lenne, B., & Cleland, H. (1987). Describing program logic. *Program Evaluation Bulletin*, *2*, 87.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, *9*(1), 15–26. <http://doi.org/10.1080/14748460.2011.550431>
- Lievens, F., Sanchez, J. I., Bartram, D., & Brown, A. (2010). Lack of consensus among competency ratings of the same occupation: Noise or substance? *Journal of Applied Psychology*, *95*(3), 562–571. <http://doi.org/10.1037/a0018035>
- Lievens, F., Sanchez, J. I., & De Corte, W. (2004). Easing the Inferential Leap in Competency Modelling: The Effects of Task-related Information and Subject Matter Expertise\*. *Personnel Psychology*, *57*(4), 881–904.

- Lomas, J. (2007). The in-between world of knowledge brokering. *British Medical Journal*, 334, 129–132.
- Louis, K. S. (1996). Reconnecting knowledge utilisation and school improvement: Two steps forward, one step back. In *International handbook on school improvement* (Cassell, pp. 1074–1095). London: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins.
- Lucia, A., & Lepsinger, R. (1999). *The Art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations* (Jossey-Bass/Pfeiffer). San Francisco, CA.
- Lyall, C., Bruce, A., Firn, J., Firn, M., & Joyce, T. (2004). Assessing End-use Relevance of Public Sector Research Organisations. *Research Policy*, 33(1), 73–87.
- Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice : Predictors of Use. *Revue Canadienne de L'éducation*, 37(2), 1–26.
- Masciotra, D. (2010). L'expérience en action : La clé d'une approche dite située (Vol. Cahier 111, pp. 13–29). Presented at the Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards, Montréal: ACFAS.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than “intelligence.” *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McNamara, O. (2002). *Becoming an evidence-based practitioner : A framework for teacher-researchers* (Routledge/Falmer). London; New York.
- Meriot, S.-A. (2005). One or several models for competence descriptions: Does it matter? *Human Resource Development Quarterly*, 16, 285–292.
- Meyer, M. (2010). The Rise of the Knowledge Broker. *Science Communication*, 32, 118–127.
- Milne, C. (1993). Outcomes hierarchies and program logic as conceptual tools: Five case studies. In international conference of the Australasian Evaluation Society, Brisbane.
- Ministère de l'éducation. (2003). *Programmes d'études préparant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, Guide Administratif 2003-2004*. Québec.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modelling. *Training and Development*, 51, 73–77.
- Mitton, C., Adair, C. E., McKenzie, E., Patten, S. B., & Perry, B. W. (2007). Knowledge Transfer and Exchange: Review and Synthesis of the Literature. *Milbank Quarterly*, 85(4), 729–768. <http://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2007.00506.x>
- Moat, K. A., Lavis, J. N., & Abelson, J. (2013). How contexts and issues influence the use of policy-relevant research syntheses: a critical interpretive synthesis. *Milbank Quarterly*, 91(3), 604–648.
- Molas-Gallart, J., & Tang, P. (2011). Tracing “Productive Interactions” to Identify Social Impacts: An Example from the Social Sciences. *Research Evaluation*, 20(3), 219–226.

- Moore, G., Redman, S., Haines, M., & Todds, A. (2011). What Works to Increase the Use of Research in Population Health Policy and Programmes: A Review. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 7(3), 277–305.
- Naquin, S. S., & Holton, E. F. (2006). Leadership and managerial competency models: A simplified process and resulting model. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 144–165.
- National Postscondary Education Cooperative. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington, DC, US: U.S. Department of Education.
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: How research can inform public services* (Policy Press). Bristol.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2003). From Knowing to Doing: A Framework for Understanding the Evidence-into-Practice Agenda. *Evaluation*, 9(2), 125–148. <http://doi.org/10.1177/1356389003009002002>
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2009). Promoting Evidence-based Practice: Models and Mechanisms From Cross-Sector Review. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 552–559. <http://doi.org/10.1177/1049731509335496>
- Oliver, K., Innvar, S., Lorenc, T., Woodman, J., & Thomas, J. (2014). A systematic review of barriers to and facilitators of the use of evidence by policymakers. *BMC Health Services Research*, 14(1), 2.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Evidence in education: Linking research and policy* (OECD Publications). Paris.
- Ouimet, M., Bédard, P.-O., Turgeon, J., Lavis, J. N., Gélinau, F., & al. (2010). Correlates of consulting research evidence among policy analysts in government ministries: a cross-sectional survey. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(4), 433–460.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation* (Sage). London.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action* (Harvard Business School Press). Boston, MA.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (Chenelière Éducation). Montréal.
- Proctor, E., Silmore, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., ... Hensely, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65–76.
- Ratcliffe, M., & al. (2005). Evidence-based practice in science education : The researcher-user interface. *Research Papers in Education*, 20(2), 169–186.

- Redmond, E. (2013). Competency models at work : The value of perceived relevance and fair rewards for employee outcomes. *Human Resource Management*, 52(5), 771–792.
- Registered Nurses Association of Ontario (RNAO). (2012). *Toolkit: Implementation of Best Practice Guidelines (2nd Edn)*. Toronto, ON: Registered Nurses Association of Ontario.
- Rey, L., Brousselle, A., & Dedobbeleer, N. (2012). Logic analysis: testing program theory to better evaluate complex interventions. *The Canadian journal of program evaluation- La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 26(3), 61.
- Ridde, V., Dagenais, C., & Boileau, M. (2013). Une synthèse exploratoire du courtage en connaissances en santé publique. *Politiques, Interventions et Expertises En Santé Publique*, 25(2), 137–145.
- Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48(4), 295–299.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347.
- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., & Gowing, M. K. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management*, 41, 309–324.
- Rogers, P. J., Petrosino, A., Huebner, T. A., & Hacsí, T. A. (2000). Program theory evaluation: Practice, promise, and problems. *New directions for evaluation*, 2000(87), 5-13
- Rondeau, A. (2008). L'évolution de la pensée en gestion du changement: leçons pour la mise en œuvre de changements complexes. *Télescope*, 14(3), 1-12.
- Ross, S., Goering, P., Jacobson, N., & Butterill, D. (2007). *A Guide for Assessing Health Research Knowledge Translation Plans*. Toronto, ON: SickKids Foundation.
- Rothwell, W. J., & Lindholm, J. E. (1999). Competency identification, modeling, and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development*, 3, 90–105.
- Sackett, P. R., & Laczó, R. M. (2003). Job and work analysis. In *Handbook of psychology* (Wiley, Vol. Vol. 12, pp. 21–37). Hoboken, NJ: W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski.
- Sanchez, J. I., & Levine, E. L. (1989). Determining important tasks within jobs: A policy capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 74, 336–342.
- Sanchez, J. I., & Levine, E. L. (1994). The impact of raters' cognition on judgment accuracy: An extension to the job analysis domain. *Journal of Business and Psychology*, 9, 47–57.
- Sanchez, J. I., & Levine, E. L. (2000). Accuracy or consequential validity: Which is the better standard for job analysis data? *Journal of Organizational Behavior*, 21, 809–818.
- Schippmann, J., Ash, R., Battista, M., Carr, L., Eyde, L., Hesketh, B., & Sanchez, I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703–740.

- Schon, D.A. (April 1997). Theory-of-Action Evaluation. Paper presented to the Harvard Evaluation Task Force.
- Schryer-Roy, A.-M. (2005). *L'application des connaissances : théories, approches et applications pratiques*. Ottawa, Ontario, Canada: CRDI.
- Scott, S. D., Plotnikoff, R. C., Karunamuni, N., Bize, R., & Rodgers, W. (2008). Factors influencing the adoption of an innovation: An examination of the uptake of the Canadian Heart Health Kit (HHK). *Implementation Science, 41*(3).  
<http://doi.org/10.1186/17748-5908-3-41>
- Shapiro, C. J., Prinz, R. J., & Sanders, M. R. (2012). Facilitators and barriers to implementation of an evidence-based parenting intervention to prevent child maltreatment: the Triple P-Positive Parenting Program. *Child Maltreat, 17*(1), 86–95.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 11*, 559–577.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalization. *Research Papers in Education, 18*(4), 347–364.
- Singh, P. (2008). Job analysis for a changing workplace. *Human Resource Management Review, 18*, 87–99.
- Siron, S., Dagenais, C., & Ridde, V. (2015). What research tells us about knowledge transfer strategies to improve public health in low-income countries: a scoping-review. *International Journal of Public Health, 1*–15.
- Soderquist, K. E., Papalexandris, A., Ioannou, G., & Prastacos, G. (2010). From task-based to competency-based : A typology and process supporting a critical HRM transition. *Personnel Review, 39*(3), 325–346.
- Spencer, L. M., McClelland, D. C., & Spencer, S. (1994). *Competency assessment methods: History and state of art* (Hay-McBer Research Press). Boston.
- Squires, J. E., Estabrooks, C. A., O'Rourke, H. M., Gustavsson, P., Newburn-Cook, C. V., & Wallin, L. (2011). A Systematic Review of the Psychometric Properties of Self-report Research Utilization Measures Used in Healthcare. *Implementation Science, 6*(1), 1–18.
- Squires, J. E., Estabrooks, C. A., Scott, S. D., Cummings, G. G., Hayduk, L., Kang, S. H., & al. (2013). The influence of organizational context on the use of research by nurses in Canadian pediatric hospitals. *BMC Health Services Research, 13*(1), 351.
- Stevens, G. W. (2012). A Critical Review of the Science and Practice of Competency Modeling. *Human Resource Development Review, 12*(1), 86–107.  
<http://doi.org/10.1177/1534484312456690>
- Straus, S., Tetroe, J., Graham, I. D., Zwarenstein, M., Bhattacharyya, O., & Shepperd, S. (2010). Monitoring Use of Knowledge and Evaluating Outcomes. *Canadian Medical Association Journal, 182*(2), E94–98.

- Sudsawad, P. (2007). *Knowledge Translation : Introduction to Models, Strategies, and Measures*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for the Dissemination of Disability Research.
- Sverrisson, A. (2001). Translation networks, knowledge brokers and novelty construction: Pragmatic environmentalism in Sweden. *Acta Sociologica, 44*, 313–327.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Éditions Chenelière Éducation.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (PUF). Québec.
- Tetroe, J., Graham, I. D., Foy, R., Robinson, N., Eccles, M. P., Wensing, M., ... Grimshaw, J. M. (2008). Health research funding agencies support and promotion of knowledge translation: an international study. *The Milbank Quarterly, 86*(1), 125–155.
- Thyer, B. A. (2004). What is evidence-based practice? *Brief Treatment and Crisis Intervention, 4*(2), 167–176.
- Tremblay, M. (2006). *Mobilisation des personnes au travail* (HEC). Montréal.
- Trochim, W. M., & Cabrera, D. (2005). The complexity of concept mapping for policy analysis. *Emergence: Complexity and Organization, 7*(1), 11–22.
- Trochim, W. M. K. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning, 12*(1), 1–16.
- Trochim, W. M., Marcus, S. E., Masse, L. C., Moser, R. P., & Weld, P. C. (2008). The Evaluation of Large Research Initiatives A Participatory Integrative Mixed-Methods Approach. *American Journal of Evaluation, 29*(1), 8–28.
- Turner, T., Short, J., & SEA-ORCHID Study Group. (2013). Barriers to and enablers of evidence-based practice in perinatal care in the SEA-ORCHID project. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 19*(4), 591–597.
- Vakola, M., Soderquist, K. E., & Prastacos, G. (2007). Competency management in support of organizational change. *International Journal of Manpower, 28*, 260–275.
- Van Eerd, D., Cole, D., Keown, K., Irvin, E., Kramer, D., Gibson, J., ... Morassaei, S. (2011). *Report on Knowledge Transfer and Exchange Practices: A Systematic Review of the Quality and Types of Instruments Used to Assess KTE Implementation and Impact*. Toronto, ON: Institute for Work & Health.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal, 36*, 299–316.
- Visram, S., Goodall, D., & Stevens, A. (2014). Exploring Conceptualizations of Knowledge Translation, Transfer and Exchange Across Public Health in One UK Region: A Qualitative Mapping Study. *Public Health, 128*(6), 497–503.



- Walter, I., SCIE, Nutley, S., Percy-Smith, J., McNeish, D., & Frost, S. (2004). Improving the use of research in social care practice. In *Knowledge Review* (Social Care Institute for Excellence). London.
- Ward, V., House, A., & Hamer, S. (2009). Knowledge Brokering: The missing link in the evidence to action chain? *Evidence & Policy*, 5(3), 267–279.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures* (Rand McNally). Chicago, IL.
- Weiss, C. H. (1980). Knowledge creep and decision accretion. *Knowl Creat Diffus Util*, 1(3), 381–404.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts*, 1, 65-92.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool for school improvement. *School Leadership and Management*, 18, 59–73.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, 49, 185–206.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26, 179–201.
- Ziam, S., Landry, R., & Amara, N. (2009). Knowledge brokers: A winning strategy for improving knowledge transfer and use in the health field. *International Review of Business Research Papers*, 5(4), 491–505.

## Annexe 1 : Document de référence du RAC



### UN RÉFÉRENTIEL D'AGIR COMPÉTENT

à l'intégration de connaissances  
favorables à la réussite éducative  
des jeunes du Québec

Mai 2014 | Document de référence

© Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014  
© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2014  
ISBN 978-2-923232-23-2  
Dépôt légal - Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2014  
Dépôt légal - Bibliothèque et archives nationales du Canada, 2014  
2<sup>e</sup> trimestre 2014

Révision linguistique : Marie-Christine Boyer  
Mise en forme : Viva design

## TABLE DES MATIÈRES

COMMENT INTÉGRER LES CONNAISSANCES VALIDÉES DANS LES PRATIQUES DES MILIEUX SCOLAIRES AFIN DE FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE?.....	4
QUATRE CONCEPTS CLÉS.....	5
<b>TABLEAU 1 :</b> Vers un agir compétent : les situations problématiques et les ressources de l'acteur en milieu scolaire pour y remédier .....	6
QUELQUES PARTICULARITÉS DU RÉFÉRENTIEL.....	7
PRÉSENTATION DU SCHÉMA « AGIR COMPÉTENT POUR L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES ».....	8
SCHÉMA « AGIR COMPÉTENT POUR L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES ».....	9
LES SEPT DOMAINES D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT .....	10
PRÉSENTATION DES RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES .....	11

### **FICHE 1 : PREMIER DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT**

Développer au sein de l'école une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation axée sur les pratiques d'enseignement et de gestion

### **FICHE 2 : DEUXIÈME DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT**

S'informer sur les connaissances jugées prioritaires pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves et développer une culture professionnelle de partage de ces informations

### **FICHE 3 : TROISIÈME DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT**

Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de façon concertée, afin d'améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative

### **FICHE 4 : QUATRIÈME DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT**

Rendre accessibles des connaissances qui répondent aux besoins ciblés de l'équipe-école

### **FICHE 5 : CINQUIÈME DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT**

Intégrer des nouvelles connaissances dans la pratique d'enseignement et en évaluer les effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement

### **FICHE 6 : SIXIÈME DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT**

Accompagner l'équipe-école dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement

### **FICHE 7 : SEPTIÈME DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT**

Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs des milieux

### **FICHE 8 : RESSOURCES INTERNES**

- Savoir et savoir-faire
  - Enseignant
  - Conseiller pédagogique
  - Direction d'école
- Savoir-être transversaux

### **FICHE 9 : RESSOURCES EXTERNES**

- Enseignant
- Conseiller pédagogique
- Direction d'école
- Ressources transversales



## COMMENT INTÉGRER LES CONNAISSANCES VALIDÉES DANS LES PRATIQUES DES MILIEUX SCOLAIRES AFIN DE FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE?

Quelles actions faut-il favoriser au sein d'une équipe-école pour que les pratiques éducatives, organisationnelles et de gestion soient fondées sur les connaissances démontrées efficaces? Le présent référentiel vise à mettre en lumière un ensemble d'attitudes et d'actions efficaces, un agir compétent<sup>1</sup> pour une meilleure utilisation des connaissances, et ce, dans le but d'améliorer la réussite éducative. Le référentiel identifie les actions compétentes attendues des directions d'école, du conseiller pédagogique et de l'enseignant pour dynamiser l'utilisation des connaissances.

La littérature scientifique<sup>2</sup> démontre la faible utilisation des connaissances issues de la recherche et des savoirs d'expériences validés. Ces références démontrent également la nécessité et la pertinence d'augmenter l'utilisation de ces connaissances, en faveur de la réussite éducative des jeunes du Québec.

### **Le référentiel d'« agir compétent » est destiné aux directions d'école, aux conseillers pédagogiques ainsi qu'aux enseignants.**

Ce document de référence décrit les concepts essentiels à la compréhension du référentiel et présente quelques caractéristiques propres à ce référentiel, en plus de proposer un schéma illustrant l'ensemble des résultats.

Pour sa part, le référentiel est présenté sous forme de fiches annexes où plusieurs situations problématiques en lien avec l'utilisation des connaissances y sont résumées et les actions compétentes à mettre en pratique y sont identifiées. Et finalement, les fiches 8 et 9 dévoilent les ressources nécessaires pour maîtriser ces actions.

<sup>1</sup> Dans cet ouvrage, le mot « agir » est utilisé comme un nom commun, comme dans l'expression « agir compétent », cette expression étant déjà entrée dans le langage des acteurs de la pratique.

<sup>2</sup> Plusieurs autres sources de données ont été consultées : ex. consultation ciblée sur le transfert de connaissances en éducation, CTREQ 2010-2011.



## LES CONCEPTS CLÉS

### 1. LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de sa pratique, un professionnel peut rencontrer une ou des « situations problématiques » qui peuvent nuire, ralentir ou entraver l'utilisation des connaissances. Ces situations, qui influencent négativement le processus d'utilisation des connaissances, doivent être traitées de façon efficace, c'est-à-dire compétente. Elles nécessitent une action.

**La situation problématique influence négativement l'utilisation des connaissances.**

### 2. L'AGIR COMPÉTENT

L'agir compétent fait appel à un ensemble d'actions dites compétentes pour résoudre des situations problématiques reliées à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et des savoirs d'expérience fondés. Pour agir avec compétence, les acteurs doivent pouvoir compter sur des ressources internes : des savoirs, des savoir-faire et savoir-être et des ressources externes : sociales, matérielles, financières ou autres. L'agir compétent facilite l'exercice des activités et des tâches et permet de faire face plus efficacement aux obstacles, aux problèmes et aux défis.

**L'agir compétent : des actions compétentes pour résoudre des situations problématiques.**

Pour développer un agir compétent, le professionnel doit tenir compte des expériences antérieures tels que les savoirs issus de la culture, de son expérience individuelle et des expériences collectives de son milieu de travail. Progressivement, le professionnel s'appuie sur de nouvelles connaissances et des attitudes positives pour agir différemment<sup>3</sup>.

### AGIR COMPÉTENT VS COMPÉTENCE

L'utilisation de l'expression « agir compétent », au lieu du mot « compétence » habituellement utilisé dans les référentiels, permet d'insister sur le fait que les acteurs du milieu scolaire sont compétents dans l'action. La nécessité de mettre en place les conditions pour que se développe cet agir compétent est ainsi soulignée. Cela permet également de faire valoir l'importance de tenir compte à la fois des connaissances expérientielles et organisationnelles des acteurs du milieu et des savoirs scientifiques dans le développement des agir compétents.

### 3. LES CONNAISSANCES

Deux types de connaissances doivent être mises à profit pour améliorer la qualité des services offerts par une organisation<sup>4</sup> : d'une part, les connaissances issues de la recherche et, d'autre part, les savoirs d'expériences cliniques et pratiques « normés » comme étant les « meilleures pratiques ». Ces deux types de connaissances doivent se conjuguer et s'enrichir mutuellement afin de former des connaissances valides, complètes, utiles et d'égale valeur.

Le terme connaissance, fait ici référence, d'une part aux connaissances issues de la recherche et d'autre part aux connaissances produites par l'expérience clinique et pratique, puis normées comme « meilleures pratiques ». Il ne s'agit pas exclusivement de connaissances nouvelles, mais également de connaissances enrichies, que ce raffinement soit le résultat de recherches ou de pratiques efficaces.

### PRATIQUES NORMÉES OU VALIDÉES?

Le qualificatif « normé » n'est pas usuel en éducation<sup>5</sup>. Le comité scientifique de ce référentiel propose la définition suivante : les connaissances produites par l'expérience, documentées par la recherche et validées dans le champ éducatif.

<sup>3</sup> Masciotra, D. (2010). L'expérience en action : La clé d'une approche dite située. In Masciotra, D., Medzo, F. & Jonnaert, Ph. Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards. Cahiers 111 ACFAS, Montréal, 13-29.

<sup>4</sup> Chagnon, F., Bardon, C., Proulx, R., Houffort, N., Briand-Lamarque, M. & Labelle, P. (2012). Outil réflexif pour améliorer l'utilisation des connaissances dans les organisations de services sociaux et de santé. Montréal : Chaire CIM-JU-UQAM d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.

<sup>5</sup> Le terme « validé » sera employé dans ce texte en référence aux savoirs normés.

#### 4. LES RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

##### Les ressources internes comprennent :

- Les savoirs liés à l'expérience et éprouvés dans l'action qui prennent tout leur sens dans la vie quotidienne : les savoirs (connaissances déclaratives) et les savoir-faire (connaissances liées aux procédures);
- Les savoir-être ou attitudes : dispositions émotionnelles liées à l'expérience, et éprouvés dans l'action;
- Les savoirs dits connaissances déclaratives et les savoir-faire dits connaissances procédurales. Ils sont expérimentiels, c'est-à-dire éprouvés en action et en situation. C'est dans la vie quotidienne que ces connaissances opèrent et prennent sens;
- Les savoir-être ou les attitudes qui sont des dispositions émotionnelles relevant aussi de l'expérience en situation et en action.

##### Les ressources externes comprennent les ressources de l'environnement :

- Les ressources humaines (collègues, direction, etc.);
- Les ressources financières, matérielles, techniques ou autres.

Disposer de ressources externes n'est pas toujours suffisant. Enseignant, professionnel ou intervenant, l'acteur en milieu scolaire doit avoir les ressources internes nécessaires pour être en mesure de faire appel aux ressources externes. Le tableau suivant dresse un portrait global de ces ressources, portrait qui sera décliné aux fiches annexes 8 et 9.

<b>TABLEAU 1</b> <b>Vers un agir compétent : Les situations problématiques et les ressources pour y remédier</b>	
<b>Le déclencheur :</b> La situation problématique	Quelles sont les situations problématiques que l'acteur en milieu scolaire doit pouvoir gérer et solutionner de manière compétente dans l'exercice de sa fonction?
<b>Les ressources pour un agir compétent</b>	De quelles ressources a-t-il besoin pour agir avec compétence face aux situations problématiques?
<b>RESSOURCES INTERNES</b>	
<b>Savoirs et savoir-faire</b>	De quels savoirs et savoir-faire doit-il disposer pour exercer sa fonction avec compétence?
<b>Savoir-être</b>	Quelles attitudes doit-il valoriser pour exercer sa fonction avec compétence?
<b>RESSOURCES EXTERNES</b>	
<b>Ressources humaines</b>	Sur quelles ressources humaines expertes (collègues, conseiller, direction, parents, DSE, CS, etc.) peut-il s'appuyer pour exercer et développer une gestion compétente des situations problématiques?
<b>Ressources financières, matérielles, techniques ou autres</b>	Quelles ressources financières, matérielles, techniques ou autres doit-il avoir à sa disposition pour exercer sa fonction avec compétence?

## QUELQUES PARTICULARITÉS DU RÉFÉRENTIEL

L'objet du référentiel n'est pas la pratique éducative en tant que telle, mais **l'intégration des connaissances** en vue d'améliorer la réussite éducative.

Le référentiel s'adresse à **trois acteurs issus d'un même milieu** : la direction d'école, le conseiller pédagogique et l'enseignant.

Les rôles et les tâches attendus de ces acteurs en lien avec l'intégration des connaissances n'ont pas encore été précisés dans la littérature qui traite du transfert de connaissances. À notre connaissance, c'est la première fois qu'un effort est fait pour identifier les **actions compétentes attendues de ces acteurs** pour dynamiser l'intégration des connaissances en faveur de la réussite éducative.

### 1. LES ACTEURS ET L'ALLIANCE ENTRE CES ACTEURS

Le référentiel d'agir compétent fait appel à la collaboration de trois acteurs de l'équipe-école :

**L'enseignant** : Il est le cœur de l'action, celui sur qui repose le vrai pouvoir de changement en ce qui a trait à l'acte scolaire éducatif. Pour accompagner sa réflexion et l'amélioration continue de sa pratique, **la direction d'école** accomplit un rôle de leader éducationnel en matière de transfert de connaissances. Elle remplit ce rôle après une étude approfondie des contextes et pratiques professionnelles et en prenant en compte une littérature récente sur le transfert de connaissances en éducation. La direction d'école délègue certains aspects plus pédagogiques au **conseiller pédagogique qui accompagne** les enseignants.

Bien que le référentiel mette l'accent sur ces trois acteurs, tous les intervenants de l'équipe-école (l'orthopédagogue, l'enseignant ressource, le psychologue scolaire, le travailleur social, le conseiller en orientation, le psychoéducateur) sont aussi conviés à agir avec compétence en vue de dynamiser la réflexion sur les pratiques éducatives. Tous sont conviés à la réflexion sur leurs pratiques, à l'intégration de connaissances et, ultimement, à l'innovation dans leurs pratiques pédagogiques, de gestion ou organisationnelles. Ainsi, ce référentiel mise sur une alliance entre tous les intervenants de l'équipe-école.

### Ce référentiel mise sur une alliance entre tous les intervenants de l'équipe-école.

### 2. LES DOMAINES D'AGIR COMPÉTENT : UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE ET INDIVIDUELLE

Le référentiel d'agir compétent fait appel à la collaboration de plusieurs acteurs (responsabilité individuelle), mais c'est ensemble que ces acteurs agissent de manière compétente dans l'utilisation des connaissances (responsabilité collective), au moyen d'une approche globale, différenciée et interactive.

Le référentiel attribue aux acteurs un ensemble d'agirs compétents qui inclut plusieurs domaines d'action qui leur sont propres, sans être exclusifs. Sur le terrain de l'action, comme s'ils faisaient partie d'un même orchestre, ces acteurs jouent chacun leur partition, au même moment, dans le même lieu-école, disposant chacun de ressources internes et misant sur des ressources externes (environnement) qui sont sensiblement les mêmes pour tous. Les pratiques

éducatives bénéficient de l'intelligence individuelle et collective du groupe. Grâce à ces efforts conjugués, une amélioration en continu de ces pratiques peut être instaurée.

### 3. LES AUTRES ACTEURS

Au-delà des fonctions combinées de trois acteurs et du croisement de leurs compétences propres, d'autres acteurs participent à cette compétence collective. Ces acteurs représentent différents environnements qui interagissent autour du jeune dans une relation dynamique :

- la famille et la communauté;
- le conseil d'établissement, la commission scolaire et ses différents services;
- les autres partenaires qui œuvrent en réussite éducative (la direction régionale, les ministères, les lieux de formation initiale et continue, les chercheurs, les syndicats, les associations et fédérations de partenaires en réussite éducative, etc.)

Le référentiel s'inscrit ainsi dans une approche macroscopique et globale mettant en évidence les responsabilités de tous les acteurs dans la promotion et le développement d'une culture de recherche et de transfert de connaissances de même que dans le soutien et l'accompagnement de l'équipe-école.

### 4. LA MISE EN ACTION

Des entrevues ont été menées auprès d'acteurs hors de l'école intimement impliqués dans le quotidien des écoles. Ces entrevues ont permis d'identifier les situations problématiques, les domaines et sous-domaines d'action de l'agir compétent.

Les agirs compétents se vivent à l'école, dans la salle de classe où la gestion des situations problématiques et les actions compétentes mises en œuvre pour les solutionner sont expérimentées. C'est dans l'action et l'expérimentation que l'agir compétent prend tout son sens.

### 5. LA DÉMARCHÉ DE CODÉVELOPPEMENT

Le référentiel a été élaboré à partir des entrevues de groupe menées auprès des acteurs clés et grâce au rôle de soutien-conseil du comité de projet. Ainsi, le savoir des « experts en transfert » et le savoir d'expérience d'un échantillon d'acteurs des différentes fonctions (DE, CP et enseignants) a été mis à contribution dans l'élaboration du référentiel, donnant ainsi lieu à une démarche de codéveloppement.

Lors des entrevues menées, les participants ont « mis en parole » les situations problématiques rencontrées et les actions compétentes qui devraient être entreprises pour en atténuer les effets.

### UNE VALIDATION PAR L'EXPÉRIMENTATION

Les situations et les actions proposées dans le référentiel sont mises à l'épreuve grâce à l'expérimentation et par la manière d'agir des personnes impliquées dans cette expérimentation. Des différences ou parfois des dissonances peuvent ainsi être mises en évidence car les actions ciblées ne correspondent pas toujours à celles choisies par les acteurs impliqués. La prise en compte de ces différences permet d'anticiper la nature du soutien à donner à ces acteurs. L'objectif final étant de leur permettre de maîtriser les agirs compétents du référentiel de manière autonome.



## PRÉSENTATION DU SCHÉMA « AGIR COMPÉTENT » POUR L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES

### CE SCHÉMA ILLUSTRE PLUSIEURS ASPECTS PROPRES AU RÉFÉRENTIEL D'AGIR COMPÉTENT :

- Le référentiel d'agir compétent vise l'intégration, au sein des pratiques éducatives ou de gestion, des connaissances en faveur de la réussite éducative des élèves.
- Sept grands domaines d'agir ont été circonscrits, chacun relevant d'une responsabilité individuelle. L'ensemble relève d'une responsabilité collective.
- Deux de ces domaines d'agir ont une place particulière dans le schéma :  
Le domaine d'action de l'agir compétent « **Le développement d'une culture d'intégration des connaissances et d'innovation** », placé au centre du schéma, soutient et rend possible la réalisation des actions liées aux autres domaines.

Le domaine d'action de l'agir compétent « **Le développement d'une culture de collaboration et de réseautage** », a été placé à la tête du schéma pour deux raisons :

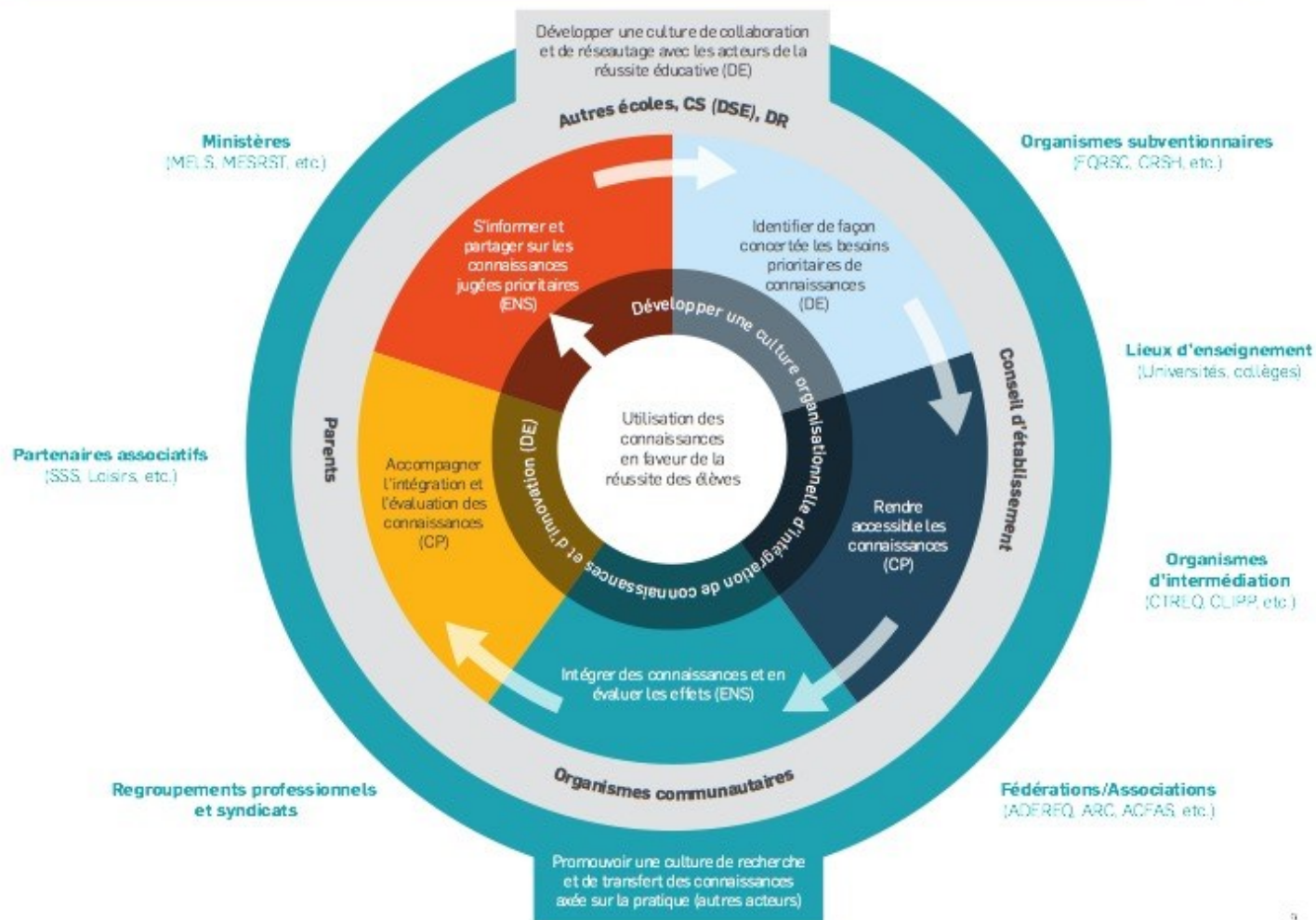
- les actions qui y sont associées ouvrent d'abord sur l'environnement éducatif de proximité : parents, organisations communautaires du territoire naturel de l'école, autres écoles de la commission scolaire, commission scolaire, direction des services éducatifs, conseil d'établissement;
- ce domaine d'agir compétent implique des relations dynamiques avec les autres acteurs que sont les ministères, organismes subventionnaires, lieux d'enseignement, organismes d'intermédiation, fédérations, associations, regroupements syndicaux ou autres partenaires agissant dans le domaine de la réussite éducative.

Le domaine d'agir compétent « **Promouvoir une culture de recherche et de transfert des connaissances axée sur la pratique en réussite éducative** » a été placé au bas du schéma. Ce domaine s'adresse aux acteurs de la communauté éducative élargie et pour cette raison, ne sera décrit dans le présent référentiel.

L'ensemble de tous ces acteurs et leurs responsabilités et compétences spécifiques dans l'un ou l'autre domaine composent **la compétence collective**.

Chaque domaine d'agir compétent comprend des situations professionnelles problématiques identifiées, d'actions compétentes proposées pour résoudre ces situations. Ces actions sont rendues efficaces grâce à un ensemble de ressources internes et externes. Toutes ces sphères d'actions ont entre elles des relations d'interdépendance et d'interinfluence.

## AGIR COMPÉTENT POUR L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES





## LES SEPT DOMAINES D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

Dans la perspective adoptée par les auteurs et en s'inspirant de diverses sources théoriques, il a été convenu que l'agir compétent fait appel à un ensemble d'actions dites compétentes, divisé en domaines et sous-domaines d'action, pour résoudre des situations problématiques reliées à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et des savoirs d'expérience fondés.

Dans la plupart des référentiels de compétences consultés, les compétences sont présentées en lien avec les situations professionnelles dans lesquelles elles sont mises en évidence ainsi qu'avec les ressources internes et externes disponibles. Comme le référentiel met en vedette les acteurs issus d'un même milieu et ayant sensiblement besoin des mêmes ressources internes et externes, ces éléments seront présentés dans l'ordre suivant :

- **le domaine d'agir compétent** : tel qu'il a pris forme au terme de l'analyse;
- **les situations problématiques** : mises en évidence lors de l'analyse et de la définition des domaines d'action;
- **les actions compétentes à entreprendre pour agir sur ces situations** : les domaines et sous-domaines d'action;
- **les ressources internes et externes** dont les acteurs doivent disposer pour mener ces actions sont décrites aux fiches 8 et 9.

Sept domaines d'action de l'agir compétent ont émergé de l'analyse des diverses sources de données. Même si un domaine d'agir compétent est dédié à un acteur en particulier, il est aussi partagé et soutenu collectivement par les autres acteurs de l'équipe-école, ceux de l'environnement éducatif immédiat de l'école et ceux inscrits dans l'environnement éducatif global. L'examen approfondi de diverses sources<sup>6</sup> de référence sur les contextes et pratiques professionnelles des acteurs clés (identifiées dans le document sur la démarche d'élaboration) a permis d'identifier sept domaines d'action d'agir compétent :

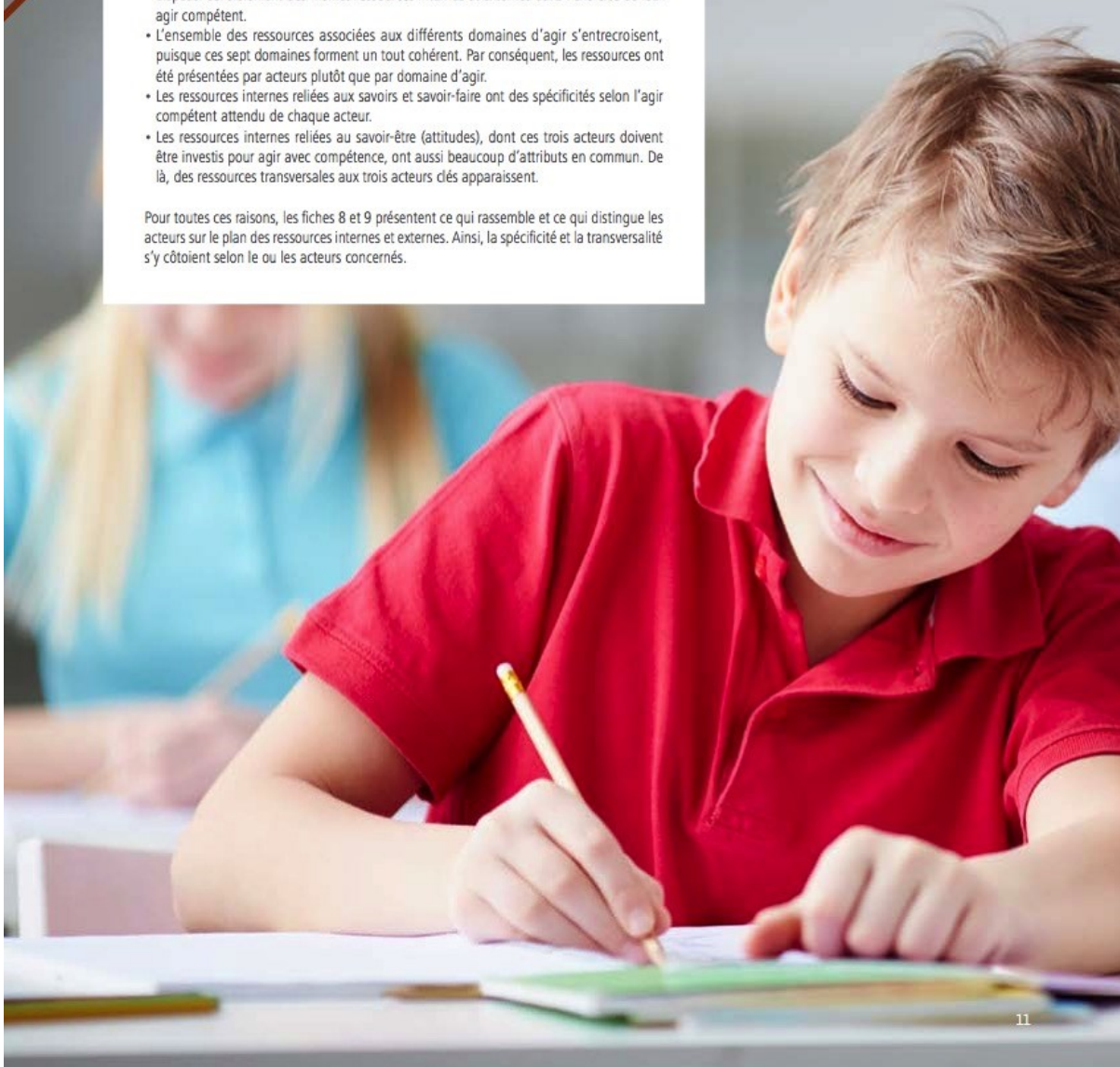
1. Développer au sein de l'école une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation axée sur les pratiques d'enseignement et de gestion (fiche 1)
2. S'informer sur les connaissances jugées prioritaires pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves et développer une culture professionnelle de partage de ces informations (fiche 2)
3. Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de façon concertée, afin d'améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative (fiche 3)
4. Rendre accessibles des connaissances qui répondent aux besoins ciblés de l'équipe-école (fiche 4)
5. Intégrer des nouvelles connaissances dans la pratique d'enseignement et en évaluer les effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement (fiche 5)
6. Accompagner l'équipe-école dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement (fiche 6)
7. Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs de la réussite éducative (fiche 7)

<sup>6</sup> Citons notamment la Loi de l'Instruction publique, le Programme de formation et la Mission de l'école Québécoise, la Formation à l'enseignement (les orientations, les compétences professionnelles, la formation à la gestion d'un établissement d'enseignement) et le référentiel des compétences des directions d'établissement, la Convention collective des enseignants, le contrat de cadre des CS ainsi que plusieurs recherches sur la fonction de conseiller pédagogique.

## PRÉSENTATION DES RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

- Les ressources internes et externes sont celles en lien avec l'utilisation des connaissances en faveur de la réussite éducative et non en lien avec la réussite éducative.
- Les grands domaines d'agir qui décrivent les actions compétentes à accomplir, nécessitent la contribution des trois acteurs et représentent une forme de compétence collective.
- Les trois acteurs clés agissent au sein d'un même milieu-école et disposent ou doivent disposer sensiblement des mêmes ressources internes et externes dans l'exercice de leur agir compétent.
- L'ensemble des ressources associées aux différents domaines d'agir s'entrecroisent, puisque ces sept domaines forment un tout cohérent. Par conséquent, les ressources ont été présentées par acteurs plutôt que par domaine d'agir.
- Les ressources internes reliées aux savoirs et savoir-faire ont des spécificités selon l'agir compétent attendu de chaque acteur.
- Les ressources internes reliées au savoir-être (attitudes), dont ces trois acteurs doivent être investis pour agir avec compétence, ont aussi beaucoup d'attributs en commun. De là, des ressources transversales aux trois acteurs clés apparaissent.

Pour toutes ces raisons, les fiches 8 et 9 présentent ce qui rassemble et ce qui distingue les acteurs sur le plan des ressources internes et externes. Ainsi, la spécificité et la transversalité s'y côtoient selon le ou les acteurs concernés.



## PHASES DE CODÉVELOPPEMENT ET D'EXPÉRIMENTATION

### COMITÉ SCIENTIFIQUE

**Renée Pinard**, conseillère en transfert de connaissances et innovation en éducation au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), responsable de la conduite du projet.

**Christian Dagenais**, professeur agrégé, département de psychologie, Université de Montréal; chercheur principal Équipe RENARD (recherche sur les effets non-académiques de la recherche et ses déterminants) et coresponsable de la conduite du projet.

**Marjolaine St-Pierre**, professeure honoraire à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et professeure associée, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (UQO).

**Pascale Thériault**, professeure/directrice doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

**Mélodie Briand-Lamarche**, étudiante au doctorat en psychologie à l'Université de Montréal.

**Amina Kay Cantave**, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de Montréal

### COMITÉ DU PROJET

#### Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

##### Commission scolaire des Affluents (CSDA)

École secondaire Armand-Corbeil

- Karim Adjailia, directeur d'école
- Nancy Clément, conseillère pédagogique
- Émilie Frenette, conseillère pédagogique
- Claudine Litalien, enseignante
- Jean Vallières, enseignant

##### Commission scolaire Des Chênes (CSDC)

École primaire des Deux-Rivières

- Marc Boucher, directeur d'école
- Lyne Bellerive, conseillère pédagogique
- Annie Ouellet, enseignante

##### Commission scolaire Côte-du-Sud

École secondaire St-Anselme

- Marie-Andrée Gilbert, directrice
- Sonia Breton, CP en adaptation scolaire
- Karine Mercier

##### Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSHR)

École primaire St-Vincent

- Daniel Leblanc, directeur d'école
- Brigitte Gagnon, conseillère pédagogique
- Yves Gamache, enseignant
- Julie Desautels, enseignante

##### Commission scolaire de Jonquière

École primaire St-Jean-Baptiste

- Josée Huot, directrice de l'école
- Isabelle Tremblay, conseillère pédagogique
- Nancy Pedneault, enseignante 5<sup>e</sup> année

##### Commission scolaire de Montréal (CSDM)

École primaire et secondaire (1<sup>er</sup> cycle) Jeanne-Mance

- Andrée Marquis, directrice d'école
- Luce Lacasse, conseillère pédagogique
- Isabelle Boyer, conseillère pédagogique
- Karine Charobert, enseignante

##### Commission scolaire des Patriotes

École primaire Le Rucher

- Nancy Sirois, directrice de l'école
- Marie-Hélène Fréchette, conseillère pédagogique
- Josianne Dansereau, enseignante

##### Commission scolaire de la Pointe de l'île

École primaire Alphonse-Pesant

- Martin Roussel, directeur d'école
- Nadine Marier, conseillère pédagogique
- Yolande Deschamps, enseignante

### SYNDICATS, ASSOCIATIONS ET ORGANISME

CSQ

FSE-CSQ

FPPE

ADIGECS

FQDE

CLIPP

### COLLABORATEURS

Participants aux entrevues de groupe

### SOUTIEN FINANCIER

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche et de l'évaluation (MELS)



Une réalisation du :



Le CTREQ est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale qui a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les pratiques innovantes et les connaissances scientifiques.

2960, boulevard Laurier, Iberville III, bureau 212  
Québec (Québec) G1V 4S1

Tél. : 418 658-2332 Téléc. : 418 658-2008  
info@ctreq.qc.ca | www.ctreq.qc.ca

## Annexe 2 : Fiches synthèses du RAC

### 1<sup>er</sup> DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

1

Développer au sein de l'école une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation axée sur les pratiques d'enseignement et de gestion

#### ACTEUR VISÉ EN PRIORITÉ : LA DIRECTION D'ÉCOLE<sup>1</sup>

##### SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

###### VISION ET LEADERSHIP :

- Absence de conditions permettant l'expression d'une vision commune et l'exercice d'un leadership éducatif (ex. manque de lieux disponibles et de temps pour réfléchir ensemble);
- Absence de connaissances issues de la recherche dans les plans de réussite, les projets éducatifs et les conventions de gestion et de partenariat.

###### CULTURE D'INTÉGRATION DE CONNAISSANCES :

- Perception négative de l'expérience antérieure avec des chercheurs ou dans le cadre de recherche : lourdeur, relations non égalitaires, trop de sollicitations, etc.
- Absence de partage des connaissances suite aux formations par les intervenants envers leurs collègues;
- Faible capacité de la formation initiale à développer la remise en question, le questionnement continu, le goût de demeurer en apprentissage;
- Non actualisation de la pédagogie universitaire à titre de modèle de pratique : elle n'a pas assez évolué en faveur d'un meilleur apprentissage des étudiants.

###### CULTURE D'INNOVATION :

- Limitations ressenties par les praticiens innovants en lien avec des règles ou conventions de travail;
- Faible recours aux résultats des recherches et aux savoirs expérimentiels pour guider les pratiques;
- Insuffisance de soutien aux enseignants qui essaient de trouver des solutions ou font des choses différemment.

###### DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET FORMATION :

- Manque de ressources conseil compétentes;
- Absence de reconnaissance de l'autonomie des enseignants quant aux besoins de développement professionnel et de formation continue;
- Épuisement ou la démotivation;
- Absence de financement;
- Manque de ressources et/ou l'isolement des enseignants dans les régions éloignées.

##### QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES LA DIRECTION D'ÉCOLE PEUT-ELLE ENTREPRENDRE POUR DÉVELOPPER AU SEIN DE L'ÉCOLE UNE CULTURE ORGANISATIONNELLE D'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES ET DE L'INNOVATION?

###### 1<sup>er</sup> SOUS-DOMAINE D'ACTION EN RÉPONSE À LA VISION ET AU LEADERSHIP :

- Questionner, remettre en question, douter, écouter, partager, apprendre, transformer en s'appuyant sur des connaissances expérientielles et scientifiques;
- Communiquer cette vision aux membres de l'équipe-école et aux partenaires de la grande communauté éducative;
- Inscrire cette vision dans le projet éducatif;
- Utiliser une approche systémique de l'éducation et de la réussite éducative : tous les acteurs sont des partenaires;
- Expliquer le pourquoi des décisions et rechercher des prises de décisions consensuelles;
- Inscrire l'apprentissage de tous les élèves au cœur des préoccupations;
- Planifier le temps, celui de la direction et celui des intervenants, et les ressources nécessaires à une vision du changement fondée sur l'utilisation des connaissances en faveur de la réussite éducative.

<sup>1</sup> Même si ce référentiel met l'accent sur trois acteurs en particulier, tous les autres intervenants de l'équipe-école sont conviés à la réflexion, à l'intégration de connaissances, et ultimement, à l'innovation. Ainsi, ce référentiel prend parti en faveur d'une vaste alliance de tous les intervenants de l'équipe-école.

## QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES LA DIRECTION D'ÉCOLE PEUT-ELLE ENTREPRENDRE POUR DÉVELOPPER AU SEIN DE L'ÉCOLE UNE CULTURE ORGANISATIONNELLE D'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES ET DE L'INNOVATION? (SUITE)

### 2<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE À LA CULTURE D'INTÉGRATION DE CONNAISSANCES :

- Adapter le plan de réussite et l'offre de services à une culture axée sur la recherche et l'innovation;
- Recourir aux connaissances dans les plans de réussite et les conventions de gestion et de partenariat en démontrant les liens explicites avec la réussite;
- Planifier et conserver du temps à l'horaire pour l'accompagnement pédagogique;
- En collaboration avec le conseiller pédagogique, animer les rencontres collaboratives sur l'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement efficaces;
- Expliquer fréquemment comment les connaissances guident la gestion au quotidien et donner des exemples (être un modèle);
- Mettre en place un espace-temps d'échange (modifications qu'il faut à la grille horaire, aux tâches, etc.) afin de partager sur les forces et limites des pratiques pédagogiques actuelles et mettre de l'avant des solutions;
- Réviser les modes de fonctionnement à l'interne afin qu'ils soutiennent le partage et l'intégration des connaissances;
- Faciliter la circulation des connaissances dans l'école;
- Planifier le temps et les ressources nécessaires pour des activités de transfert de connaissances;
- Reconnaître concrètement et publiquement le rôle du conseiller pédagogique comme soutien au leadership pédagogique des directions d'école et comme agent intermédiaire entre la recherche et la pratique;
- Adapter l'horaire et la tâche du conseiller pédagogique afin de le soutenir dans son rôle d'accompagnement de l'équipe-école;
- Faciliter le lien entre le conseiller pédagogique et les enseignants;
- Contribuer à la planification des mécanismes de suivi des pratiques avec la collaboration du conseiller pédagogique;
- Trouver des moyens de répondre aux besoins de renforcement du conseiller pédagogique;
- Proposer aux membres de l'équipe-école de participer à des pratiques collaboratives de recherche (à toutes les étapes), quand cela concorde avec les besoins;
- Encourager des mécanismes simples pour favoriser l'ouverture chez les enseignants au lieu de processus de recherches trop compliqués;
- Repérer les chercheurs qui ont de la crédibilité auprès de milieux de pratique et leur proposer une collaboration dans le milieu même (parfois un premier chercheur ouvre la voie pour d'autres);
- Favoriser l'accompagnement en salle de classe (observations, rétroactions).

### 3<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE À LA CULTURE D'INNOVATION :

- Utiliser l'expertise du personnel et les connaissances scientifiques afin de mettre de l'avant de nouvelles pratiques et des innovations;
- Repérer les praticiens innovants;
- Accorder du soutien aux praticiens innovants afin de documenter et de modéliser leur pratique (appel à un chercheur, à un organisme en transfert de connaissances, au conseiller pédagogique);
- Utiliser les enseignants ou les intervenants innovants comme formateurs;
- Encourager la différence;
- Créer des incitatifs et des formes de reconnaissance (structure) pour encourager l'innovation;
- Avec l'aide du conseiller pédagogique, diffuser les pratiques innovantes dans le milieu et hors du milieu.

### 4<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET À LA FORMATION :

- Consulter les membres de l'équipe sur leurs besoins de formation et de développement professionnels, trouver des réponses avec la collaboration des enseignants et du conseiller pédagogique et identifier, de façon concertée, les besoins jugés prioritaires;
- Utiliser des ressources comme formateurs (praticiens innovants, conseillers pédagogiques, chercheurs);
- Actualiser ses propres connaissances de gestionnaire (être soi-même en formation continue);
- Développer des incitatifs en faveur de la formation continue;
- Développer des stratégies pour exploiter et diffuser dans le milieu les apprentissages réalisés à la suite d'activités de formation ou de développement;
- Avec la collaboration du conseiller pédagogique, diversifier les stratégies de diffusion des connaissances et des meilleures pratiques;
- Avec la collaboration du conseiller pédagogique, récolter des savoirs accumulés des personnes qui s'en vont à la retraite et en assurer le transfert (transfert inter-générationnel);
- Conserver et faire circuler les savoirs issus de formations ou de l'expérience et les pratiques innovantes développées par les membres de l'équipe-école;
- Sensibiliser les étudiants en stage à l'importance de réfléchir et de remettre en question leur pratique en la fondant sur les connaissances tout au long de leur vie.





## 2<sup>ème</sup> DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

2

S'informer sur les connaissances jugées prioritaires pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves et développer une culture professionnelle de partage de ces informations

**ACTEUR VISÉ EN PRIORITÉ : L'ENSEIGNANT<sup>1</sup>**

### SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

#### OUVERTURE AUX NOUVELLES CONNAISSANCES ET À L'ACCOMPAGNEMENT :

- Manque de réceptivité et d'ouverture aux nouvelles connaissances;
- Faible capacité à anticiper des résultats positifs pour les élèves;
- Insécurité face au changement et à la nouveauté;
- Absence de prise en compte de l'expérience des intervenants du terrain;
- Problèmes de communication avec la direction d'école, le conseiller pédagogique et les collègues.

#### RÉFLEXE DE S'INFORMER ET D'INFORMER :

- Manque de temps pour partager ce qui se vit à l'école ou pour chercher de l'information;
- Incapacité de réaliser une veille efficace (rapide et pertinente) alors que l'urgence de réagir et de régler la situation est pressante;
- Recours insuffisant à des mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut degré de compétence dans l'enseignement;
- Problèmes de responsabilités de l'équipe-école face à l'accueil de stagiaires et absence de précisions quant au rôle de maître-guide à ce sujet;
- Manque ou biais d'information des nouveaux enseignants face au rôle de conseiller pédagogique;
- Insuffisance de sensibilisation lors de la formation initiale à la pratique réflexive.

#### PARTICIPATION AUX ÉCHANGES ET AUX QUESTIONNEMENTS SUR LES PRATIQUES :

- Classe considérée comme un espace relevant de l'expertise et de l'autonomie de chaque enseignant, un lieu clos et assez hermétique où le chacun pour soi existe encore;
- Recherche vue comme complexe, compliquée (langage, modalités, exigences) et déconnectée des pratiques; la participation à des activités de recherche ressentie par certains comme une perte de temps;
- Peur d'être jugé incompetent en partageant une difficulté ou un questionnement.

<sup>1</sup> Même si ce référentiel met l'accent sur trois acteurs en particulier, tous les autres intervenants de l'équipe-école sont conviés à la réflexion, à l'intégration de connaissances, et ultimement, à l'innovation. Ainsi, ce référentiel prend parti en faveur d'une vaste alliance de tous les intervenants de l'équipe-école.

**QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES L'ENSEIGNANT PEUT-IL ENTREPRENDRE POUR S'INFORMER SUR LES CONNAISSANCES JUGÉES PRIORITAIRES, POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ET POUR DÉVELOPPER UNE CULTURE PROFESSIONNELLE DE PARTAGE DE CES INFORMATIONS?**

**1<sup>er</sup> SOUS-DOMAIN D'ACTION EN RÉPONSE À L'OUVERTURE AUX NOUVELLES CONNAISSANCES ET À L'ACCOMPAGNEMENT :**

- Démontrer de l'ouverture et de la réceptivité face aux nouvelles connaissances;
- Ouvrir sa classe à des activités d'accompagnement et de supervision;
- Exprimer ses besoins de soutien et d'accompagnement.

**2<sup>ème</sup> SOUS-DOMAIN D'ACTION EN RÉPONSE AU RÉFLEXE DE S'INFORMER ET D'INFORMER :**

- Prévoir du temps, dans sa planification hebdomadaire, pour lire et s'informer;
- Se préparer aux rencontres en lisant les documents préparés par le conseiller pédagogique ou autre professionnel en lien avec les besoins exprimés ou les sujets à l'ordre du jour;
- Connaître le rôle du conseiller pédagogique et encourager les nouveaux enseignants à s'y référer;
- Écouter et conseiller les enseignants débutants (insertion professionnelle) qui s'interrogent sur leurs pratiques et sur l'apprentissage des élèves; les référer au besoin au conseiller pédagogique;
- En tant que superviseur de stage, expliquer l'importance de nouvelles connaissances aux futurs enseignants.

**3<sup>ème</sup> SOUS-DOMAIN D'ACTION EN RÉPONSE À LA PARTICIPATION AUX ÉCHANGES ET AUX QUESTIONNEMENTS SUR LES PRATIQUES :**

- Participer activement aux rencontres d'échange, suggérer des thèmes de rencontres et s'impliquer dans la préparation;
- Participer à des activités de recherche dans la mesure où elles peuvent apporter des solutions aux besoins ciblés;
- Participer à des réseaux regroupant des chercheurs et des praticiens pour favoriser le partage et la mise à profit des expertises;
- Lors des rencontres collaboratives, parler de ses doutes, de ses questionnements et de ses difficultés au sujet des pratiques éducatives et de la réussite des élèves.



### 3<sup>ème</sup> DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

3

Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de façon concertée, afin d'améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative

**ACTEUR VISÉ EN PRIORITÉ : LA DIRECTION D'ÉCOLE<sup>1</sup>**

#### SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

##### CONSULTATION SUR LES BESOINS :

- Difficulté à connaître précisément les besoins des enseignants;
- Difficulté pour les enseignants à formuler leurs besoins et peur d'être mal vus;
- Difficulté à déterminer si les besoins sont en lien avec l'enseignement ou avec l'apprentissage des élèves, et de savoir lesquels devrait avoir préséance;
- Manque de consultation des enseignants au sujet de leurs besoins et faible implication de ces derniers dans la recherche de solutions;
- Lien entre le besoin, la pratique enseignante et la réussite des élèves n'est pas facile à faire;
- Difficulté à anticiper certains besoins; le mode « réaction » est plus présent que le mode « prévention »;
- Peur d'être jugé si l'enseignant admet ses difficultés;
- Culture organisationnelle de l'école et celle de la direction des services éducatifs fait en sorte que l'on ne prend pas toujours en compte les besoins avant de planifier une offre de services de formation;
- Trop de temps s'écoule entre l'expression d'un besoin et l'obtention d'un soutien.

##### PRIORISATION DES BESOINS :

- Absence d'écoute lors de l'expression des besoins;
- Conflit potentiel entre les besoins individuels et les besoins de l'équipe-école;
- Nombre excessif de demandes : difficulté à prioriser ou à s'entendre sur des besoins de l'équipe-école;
- Manque de liens de confiance entre le personnel et sa direction;
- Besoins sont trop souvent déterminés et priorisés du haut vers le bas (top down);
- Manque de consultation sur les orientations ou les décisions qui concernent l'enseignement;
- Difficulté à répondre à tous les besoins en urgence;
- Trop souvent, les décisions sur les besoins se prennent en se référant strictement aux résultats scolaires (quantitatifs).

<sup>1</sup> Même si ce référentiel met l'accent sur trois acteurs en particulier, tous les autres intervenants de l'équipe-école sont conviés à la réflexion, à l'intégration de connaissances, et ultimement, à l'innovation. Ainsi, ce référentiel prend parti en faveur d'une vaste alliance de tous les intervenants de l'équipe-école.

## SITUATIONS PROBLÉMATIQUES (SUITE)

### IDENTIFICATION DES CONNAISSANCES :

- Expérience et connaissances accumulées par les praticiens ne font pas le poids face aux CIR;
- Difficulté de prendre en compte de manière égale l'expérience et les connaissances accumulées par les praticiens et les CIR;
- Nouvelles connaissances ou façons de faire sont imposées sans que leur pertinence ait été discutée.

### QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES LA DIRECTION D'ÉCOLE PEUT-ELLE ENTREPRENDRE POUR IDENTIFIER LES BESOINS PRIORITAIRES DE CONNAISSANCES, DE FAÇON CONCERTÉE, AFIN D'AMÉLIORER LES PRATIQUES EN FAVEUR DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE?

#### 1<sup>er</sup> SOUS-DOMAINÉ D'ACTION EN RÉPONSE À LA CONSULTATION DES ENSEIGNANTS SUR LEURS BESOINS :

- Demander aux enseignants d'identifier leurs besoins de formation/développement/d'apprentissage de nouvelles connaissances sur la base de certains critères en lien avec les besoins de l'élève et de son apprentissage;
- Saisir les opportunités de mettre en évidence un besoin jugé important et nécessaire même s'il n'a pas été exprimé comme tel (équilibre entre les besoins des intervenants et ceux mis à jour dans les écrits scientifiques sur la réussite éducative);
- Collecter et analyser les besoins avec le CP;
- Présenter les résultats à l'équipe-école.

#### 2<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINÉ D'ACTION EN RÉPONSE À LA PRIORISATION DES BESOINS :

- Organiser une rencontre d'échange, discuter des besoins recensés, s'entendre sur des besoins collectifs<sup>2</sup>.

#### 3<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINÉ D'ACTION EN RÉPONSE À LA PRISE EN COMPTE DES CONNAISSANCES EXPÉRIENTIELLES AU SEIN DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE ET DE CELLES ISSUES DE LA LITTÉRATURE :

- Analyser et identifier les savoirs expérientiels (expertises) et contextuels (liés à la culture de l'organisation) présents dans l'éducatif de l'école et qui pourraient être mises à contribution s'ils sont documentés et validés;
- Déléguer au CP la tâche d'ajouter à ces savoirs d'expérience les connaissances issues de la littérature (repérage);
- Planifier et tenir la rencontre de présentation du CP sur les résultats des activités de repérage de connaissances (expérientielles et scientifiques) susceptibles de répondre aux besoins ciblés.

<sup>2</sup> Cela ne veut pas dire de laisser tomber les besoins individuels. Il faut les traiter lors d'une rencontre de supervision pédagogique.



## 4<sup>ème</sup> DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

# 4

Rendre accessibles des connaissances qui répondent aux besoins ciblés de l'équipe-école

**ACTEUR VISÉ EN PRIORITÉ : LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE<sup>1</sup>**

### SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

#### REPÉRAGE DES CONNAISSANCES :

- Trop de résultats : une recherche d'informations pertinentes sur les pratiques fait apparaître tellement de résultats qu'il devient difficile de s'y retrouver;
- Manque de temps : le temps disponible pour chercher et trouver est très court d'où la nécessité d'être très efficace;
- Manque de connaissance des ressources disponibles : certains types de recherche, comme la méta analyse, sont méconnues, donc peu consultés;
- Besoin d'être informé : il serait nécessaire d'être tenu au courant de ce qui vient juste de paraître comme résultats de recherche;
- Difficulté à être informé : l'accès aux connaissances n'est pas facile ni rapide;
- La gestion du quotidien : le milieu-école vit au rythme des urgences et il faut que les connaissances soient disponibles « juste à temps » pour éclairer l'action.

#### TRIAGE DES CONNAISSANCES :

- Difficulté à juger de la validité des résultats de veille sur le plan scientifique.

#### ADAPTATION DES CONNAISSANCES :

- Obtention d'un résultat intéressant ne sera pas reçu dans un milieu s'il s'éloigne trop des pratiques actuelles ou des croyances du milieu;
- Obtention d'un résultat est intéressant dans la mesure où son format, son langage, son style sont adaptés au milieu. Si cette tâche doit incomber au CP, il n'est pas évident qu'il trouvera le temps et la capacité de le faire;
- Proposition de recherche pas toujours adaptée à la réalité du terrain;
- Culture du terrain non comprise par les chercheurs;
- Connaissances issues des recherches ne sont pas toujours adaptées en termes de langage ou de format.

#### DIFFUSION DES CONNAISSANCES :

- Importance de trouver des façons diversifiées de rejoindre tout le monde dans les modes de diffusion (oral, écrit, visuel).

<sup>1</sup> Même si ce référentiel met l'accent sur trois acteurs en particulier, tous les autres intervenants de l'équipe-école sont conviés à la réflexion, à l'intégration de connaissances, et ultimement, à l'innovation. Ainsi, ce référentiel prend parti en faveur d'une vaste alliance de tous les intervenants de l'équipe-école.

## SITUATIONS PROBLÉMATIQUES (SUITE)

### CLASSEMENT DES CONNAISSANCES :

- Classement des connaissances repérées en réponse à des besoins ciblés afin qu'elles soient disponibles à d'autres acteurs qui exprimeront le même besoin.

## QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE PEUT-IL ENTREPRENDRE POUR IDENTIFIER LES BESOINS PRIORITAIRES DE CONNAISSANCES, DE FAÇON CONCERTÉE, AFIN D'AMÉLIORER LES PRATIQUES EN FAVEUR DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE?

### 1<sup>er</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE AU REPÉRAGE DES CONNAISSANCES :

- Recueillir, dans un premier temps, les savoirs d'expérience locaux sur les besoins ciblés et les solutions recherchées;
- Repérer (veille informatique) dans la littérature scientifique les connaissances qui vont compléter ces savoirs locaux;
- S'abonner à des veilles ou à des réseaux (en lien avec les besoins du milieu) de façon à être tenu informé au sujet de nouvelles connaissances ou pratiques susceptibles de répondre aux besoins ciblés;
- Adresser le besoin de connaissances à des organismes d'intermédiation (ex. : CTREQ via le RIRE, Accès Savoirs) lorsque le repérage ne donne pas les résultats espérés;
- Demander le soutien de chercheurs pour coproduire avec le milieu-école des réponses aux besoins exprimés s'il s'avère que les connaissances n'existent pas encore.

### 2<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE AU TRIAGE DES CONNAISSANCES :

- Trier les sources de référence sur la base de leur validité;
- Faire un examen critique de la pertinence des sources (utilité, intérêt, présence d'un consensus scientifique) selon la réalité du milieu-école (culture, valeurs et croyances) et de ses besoins.

### 3<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE À L'ADAPTATION DES CONNAISSANCES :

- Organiser les connaissances selon le type d'utilisation culturellement appropriée (langage clair, compatible à la réalité école et classe et au contexte);
- Synthétiser et simplifier les documents de recherche d'une façon qui soutienne l'intervention dans le milieu (recommandations).

### 4<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE À LA DIFFUSION DES CONNAISSANCES :

- Développer des stratégies de diffusion qui rejoignent tous les membres de l'équipe-école : vidéos, guides, courtes synthèses, témoignages, affiches, schémas, diaporamas, etc.
- Diffuser à des moments appropriés et opportuns (éviter le chevauchement d'informations ou la diffusion lorsqu'il y a des moments de tension).

### 5<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE AU CLASSEMENT DES CONNAISSANCES :

- Classer les nouvelles connaissances recensées et adaptées pour permettre un accès facilité à ces connaissances par les membres de l'équipe-école (par thématiques, matières disciplinaires, niveaux scolaires, cible visée, etc.).



## 5<sup>ème</sup> DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

5

Intégrer des nouvelles connaissances dans la pratique d'enseignement et en évaluer les effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement

**ACTEUR VISÉ EN PRIORITÉ : L'ENSEIGNANT<sup>1</sup>**

### SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

#### INTÉGRATION DES CONNAISSANCES :

- Manque de soutien et d'accompagnement pour intégrer de nouvelles connaissances dans la pratique;
- Salle de classe parfois perçue comme relevant de l'autonomie de l'enseignant;
- Absence de lien de confiance (l'implication des enseignants nécessite d'avoir établi un lien de confiance avec eux, la perception qu'ils ont tout à gagner en s'impliquant davantage);
- Propositions faites trop éloignées de la réalité de l'enseignant dans sa classe;
- Peur et insécurité suscitées par les nouvelles pratiques;
- Notions de pertinence et d'utilité de la recherche sur la réussite des élèves ne sont pas intégrées par les enseignants;
- Manque de recherches et de chercheurs qui prennent la classe comme terrain et qui offrent du soutien.

#### ÉVALUATION DES EFFETS :

- Mise en œuvre des nouvelles pratiques peut être modifiée ou discontinuée. Les résultats peuvent alors être soit altérés ou absents et la relation cause à effet n'est pas claire.

### QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES PEUVENT ÊTRE PRISES PAR L'ENSEIGNANT POUR INTÉGRER DES NOUVELLES CONNAISSANCES DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET EN ÉVALUER LES EFFETS?

#### 1<sup>er</sup> SOUS-DOMAINE D'ACTION EN RÉPONSE À L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES :

- Ouvrir la classe à un accompagnement dans un changement de pratiques;
- Planifier l'intégration de nouvelles connaissances dans l'enseignement avec le soutien du CP;
- Anticiper des résultats positifs;
- Partager l'expérience avec les collègues et s'offrir mutuellement du soutien;
- Pratiquer la collaboration en salle de classe;
- Encourager les nouveaux enseignants à faire appel au CP.

<sup>1</sup> Même si ce référentiel met l'accent sur trois acteurs en particulier, tous les autres intervenants de l'équipe-école sont conviés à la réflexion, à l'intégration de connaissances, et ultimement, à l'innovation. Ainsi, ce référentiel prend parti en faveur d'une vaste alliance de tous les intervenants de l'équipe-école.

**QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES PEUVENT ÊTRE PRISES PAR L'ENSEIGNANT POUR INTÉGRER DES NOUVELLES CONNAISSANCES DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET EN ÉVALUER LES EFFETS? (SUITE)**

**2<sup>ème</sup> SOUS-DOMAINES D'ACTION EN RÉPONSE AUX EFFETS DES NOUVELLES CONNAISSANCES AU NIVEAU DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES :**

- Développer, avec la collaboration du CP, des moyens d'évaluer les effets dans la pratique;
- Suivre la pratique de façon à voir si elle se réalise selon ce qui a été planifié (objectifs, clientèle cible, moyens, calendrier, etc.);
- Évaluer les effets de l'intégration de ces nouvelles connaissances sur les élèves;
- Évaluer les effets de l'intégration de ces nouvelles connaissances sur la pratique;
- Ajuster la pratique sur la base des résultats de l'évaluation.





## 6<sup>ème</sup> DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

6

Accompagner l'équipe-école dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement

**ACTEUR VISÉ EN PRIORITÉ : LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE<sup>1</sup>**

### SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

#### ACCOMPAGNEMENT : RÉFLEXION, INTERPRÉTATION, UTILISATION ET INTÉGRATION DES CONNAISSANCES :

- Problématique reliée au temps et à la motivation requise pour un changement progressif (à petit pas) et durable;
- Problématique de résistance face au changement (manque d'ouverture et de réceptivité à questionner ses pratiques);
- Peur du jugement;
- Absence de lien de confiance pour accueillir en salle de classe;
- Absence d'un espace-temps pour réfléchir et partager son expérience et ses besoins de nouvelles connaissances;
- Accompagnement (incluant celui en salle de classe) : un concept incontournable qui n'est pas assez reconnu dans la tâche des CP;
- Manque de temps pour intégrer des nouveaux enseignants ou des nouveaux CP;
- Méconnaissance et fausses représentations du rôle de CP;
- Modélisation du réflexe de réfléchir sur les pratiques doit venir du CP et de la DE.

#### ACCOMPAGNEMENT : MISE EN ŒUVRE, SUIVI, ÉVALUATION :

- Absence de mécanismes de suivi quand les nouvelles pratiques sont mises en œuvre;
- Absence d'évaluation des effets sur la pratique d'enseignement et l'apprentissage.

**QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES PEUVENT ÊTRE PRISES PAR LE CP POUR ACCOMPAGNER L'ÉQUIPE-ÉCOLE DANS LA RÉFLEXION, L'INTERPRÉTATION, L'UTILISATION, L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES ET L'ÉVALUATION DES EFFETS?**

#### 1<sup>er</sup> SOUS-DOMAINE D'ACTION EN RÉPONSE À L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA RÉFLEXION, L'INTERPRÉTATION, L'UTILISATION ET L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES :

- Soutenir l'intérêt et la motivation des acteurs à l'utilisation et l'appropriation des connaissances;
- Créer un espace-temps, structuré (ex. : OdJ, CR) et animé pour réfléchir sur les apprentissages des élèves, les pratiques, méthodes et savoirs dont il est fait usage et l'apport de nouvelles connaissances (agenda planifié dans le temps en fréquence, nombre, contenu et durée des rencontres) avec la collaboration de la DE;

<sup>1</sup> Même si ce référentiel met l'accent sur trois acteurs en particulier, tous les autres intervenants de l'équipe-école sont conviés à la réflexion, à l'intégration de connaissances, et ultimement, à l'innovation. Ainsi, ce référentiel prend parti en faveur d'une vaste alliance de tous les intervenants de l'équipe-école.

**1<sup>er</sup> SOUS-DOMAIN D'ACTION EN RÉPONSE À L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA RÉFLEXION, L'INTERPRÉTATION, L'UTILISATION ET L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES (SUITE) :**

- Pratiquer ouvertement l'analyse réflexive de sa pratique en vue d'être un exemple;
- Démontrer l'impact de nouvelles connaissances sur les pratiques et la réussite des élèves, de là, leur nécessité;
- Prendre en considération les expériences antérieures d'utilisation des CIR;
- Repérer les praticiens motivés, ouverts, crédibles auprès de leurs collègues et prêts au questionnement, volontaires à l'utilisation et à l'intégration de nouvelles connaissances et amorcer le changement avec eux;
- Saisir le bon moment de proposer un accompagnement;
- Utiliser la technique du petit pas avec ceux qui sont plus résistants;
- Accueillir la résistance, elle fait partie du changement;
- Témoigner du respect, de l'écoute, de l'ouverture, de la confiance en l'expertise de l'enseignant;
- Sécuriser l'enseignant en identifiant d'abord ses forces;
- Obtenir l'adhésion de l'enseignant;
- Proposer des formations en mettant à profit l'expertise d'enseignants experts du milieu sur le besoin ciblé;
- Accompagner dans l'application à partir de ce que l'enseignant sait et fait déjà en salle de classe;
- Respecter le rythme d'ouverture à essayer autre chose;
- Différencier au besoin votre accompagnement selon la personnalité de l'intervenant accompagné (en salle de classe ou à l'extérieur, en individuel ou en petit groupe);
- Accorder du temps et une attention de qualité à un autre CP qui arrive en conseilance. Être un mentor!
- Garder confidentiels les propos confiés par l'enseignant dans le cadre de votre accompagnement;
- Proposer ou saisir les occasions d'amener les enseignants à se questionner et à améliorer s'il y a lieu ce qu'ils font déjà;
- Encourager les pratiques collaboratives (échanges entre pairs, interactions répétées chercheurs-praticiens);
- Reconnaître l'autonomie de l'enseignant dans les choix et décisions qu'il prend.

**2<sup>ème</sup> SOUS-DOMAIN D'ACTION EN RÉPONSE À L'ACCOMPAGNEMENT (MISE EN ŒUVRE, SUIVI ET ÉVALUATION DES EFFETS DE L'INTÉGRATION) :**

- Coconstruire avec l'enseignant des moyens de suivre l'implantation de nouvelles connaissances dans les pratiques en salle de classe;
- Coconstruire avec l'enseignant des moyens d'évaluer les effets de l'implantation de nouvelles pratiques sur les élèves et sur l'acte d'enseignement;
- Donner des outils à l'enseignant pour qu'il puisse suivre la mise en œuvre de nouvelles pratiques;
- Donner des outils à l'enseignant pour qu'il puisse documenter les effets de sa nouvelle pratique sur la réussite des élèves;
- Obtenir un équilibre entre l'investissement demandé et les résultats espérés;
- Construire à partir de ce qui se fait;
- Partager l'expérience au lieu de l'imposer;
- Développer une approche consolidante et sécurisante, surtout dans les tâches de suivi et d'évaluation;
- Prévoir du temps dans les tâches pour permettre le changement de pratiques (durée de l'accompagnement);
- Expliquer régulièrement le lien entre les connaissances implantées, le besoin ciblé, les résultats observés et la réussite de l'élève.



## 7<sup>ème</sup> DOMAINE D'ACTION DE L'AGIR COMPÉTENT

7

Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs des milieux (parents, intervenants communautaires, CS, autres écoles et CS, milieu de la recherche en éducation)

**ACTEUR VISÉ EN PRIORITÉ : LA DIRECTION D'ÉCOLE<sup>1</sup>**

### SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

#### DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE COLLABORATION AU SEIN DE L'ÉCOLE :

- Changement de pratique attendu en salle de classe non renforcé par les autres axes d'intervention : école, famille, communauté;
- Silos : ce qui se passe ailleurs dans les autres classes de l'école n'est pas connu et il y a peu de temps pour échanger à ce sujet;
- Individualité : la classe est un espace qui relève de l'expertise de chaque enseignant;
- Manque de collaboration : il n'y a pas de lieu ni de temps prévu pour réfléchir ensemble, se concerter et collaborer pour résoudre les difficultés que rencontrent les élèves, mis à part les journées pédagogiques. De plus, l'apprentissage des élèves n'est pas forcément inscrit comme sujet de discussion à l'intérieur de ces journées;
- Partage de connaissances ne peut prendre forme comme il n'y a pas de structure organisée à cet effet à l'intérieur de l'école.

#### DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE COLLABORATION, DE RÉSEAUTAGE ET DE LIAISON À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉCOLE :

- Faible habitude de partage des bons coups à l'intérieur et à l'extérieur de l'école;
- Quête individuelle de recherche de réponses ou de solutions. Le réflexe d'avoir recours aux autres membres de l'équipe-école, aux collègues de d'autres écoles de notre CS ou d'autres milieux de pratique n'est pas là;
- Absence de culture de mise en commun, de réseautage dans les milieux de pratique en éducation;
- Culture de travail en silo : chaque école de chaque CS et chaque CS essaie de trouver des réponses à ses problèmes sans se demander si d'autres l'ont fait avant elle. Et si elle découvre quelque chose d'intéressant, elle ne le partagera pas.

### QUELLES ACTIONS COMPÉTENTES PEUVENT ÊTRE PRISES PAR LA DIRECTION D'ÉCOLE POUR DÉVELOPPER UNE CULTURE DE COLLABORATION ET DE RÉSEAUTAGE ENTRE LES ACTEURS DES MILIEUX?

#### 1<sup>er</sup> SOUS-DOMAINE D'ACTION EN RÉPONSE AU DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE COLLABORATION AU SEIN DE L'ÉCOLE :

- Fortifier le lien d'attachement (vivre ensemble) entre les membres de l'équipe-école. La collaboration commence là;
- Organiser un espace-temps collaboratif, structuré et animé dans le milieu-école pour la réflexion et le partage sur les pratiques et la collaboration dans la recherche de réponses aux besoins;

<sup>1</sup> Même si ce référentiel met l'accent sur trois acteurs en particulier, tous les autres intervenants de l'équipe-école sont invités à la réflexion, à l'intégration de connaissances, et ultimement, à l'innovation. Ainsi, ce référentiel prend part à l'élaboration d'une vraie alliance de tous les intervenants de l'équipe-école.

**1<sup>er</sup> SOUS-DOMAIN D'ACTION EN RÉPONSE AU DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE COLLABORATION AU SEIN DE L'ÉCOLE (SUITE) :**

- Coordonner l'agenda et animer cet espace-temps (OdJ, CR);
- Proposer l'enseignement coopératif, l'entraide entre pairs, le mentorat.

**2<sup>ème</sup> SOUS-DOMAIN D'ACTION EN RÉPONSE AU DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE COLLABORATION, DE RÉSEAUTAGE ET DE LIAISON :**

- Tenir informés les parents et les partenaires communautaires d'une façon appropriée des nouvelles pratiques au sein de l'école et de celles qui s'adressent à eux dans leur rôle de partenaires de la réussite éducative;
- Consulter les parents et les partenaires communautaires sur leurs besoins en lien avec la réussite éducative et sur leur contribution à la solution;
- Impliquer les parents et partenaires communautaires dans de nouvelles pratiques;
- Développer la collaboration avec d'autres milieux de pratique en réussite éducative (autres écoles, autres CS, des organismes communautaires) sur des thèmes qui répondent aux besoins ciblés (réseautage et liaison);
- Participer à un réseau relationnel de contacts (espace de dialogue continu) avec des chercheurs et des acteurs de la pratique;
- Créer/participer à des structures de concertation (chercheurs, gestionnaires et praticiens) en vue de partager sur les besoins des élèves et les besoins de nouvelles connaissances;
- Faire le lien et établir des partenariats avec des chercheurs prêts à travailler sur les besoins recensés dans le milieu;
- Proposer à des membres de l'équipe-école de participer à des recherches collaboratives dans la mesure de leur intérêt et en facilitant cette participation (prise en compte dans la tâche et l'horaire);
- Communiquer clairement les attentes du milieu à des chercheurs ou à des organismes concernés par la recherche afin de trouver des solutions aux besoins identifiés;
- Prévoir les ressources humaines, matérielles, financières et techniques nécessaires pour l'implication volontaire d'intervenants dans des activités qui favorisent les échanges entre chercheurs et milieux de pratique;
- Mettre à la disposition des autres partenaires de l'extérieur les outils ou pratiques développés dans le milieu sur la base de nouvelles connaissances (innovations);
- Ramener au milieu-école les nouvelles pratiques venues d'ailleurs dans la mesure de leur pertinence aux besoins du milieu.

## SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

## L'ENSEIGNANT

- Connaît les besoins d'apprentissage des élèves et les stratégies d'enseignement efficaces pour y répondre;
- Est capable d'exprimer ses besoins en lien avec son enseignement ou les apprentissages des élèves;
- Est capable de mettre en œuvre une veille éducative de base;
- Utilise certaines approches pédagogiques telles que l'enseignement coopératif, les pratiques collaboratives, l'entraide entre pairs, le mentorat;
- Est en mesure de réfléchir sur sa pratique (remise en question et autoévaluation de son enseignement);
- A la capacité d'apprendre à apprendre;
- Est capable de mettre en œuvre et d'assurer le suivi d'une nouvelle pratique et d'en évaluer ses effets sur la réussite de l'élève et au niveau de son propre enseignement.

## LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

- Connaît son milieu et sa culture organisationnelle;
- Comprend son mandat en transfert de connaissances et sa diffusion au sein de l'équipe-école;
- Comprend le processus de transfert de connaissances;
- A une connaissance générale des types de recherche et de la validité d'une source;
- Connaît les canaux de diffusion en transfert de connaissances;
- Est capable de mobiliser en faveur de l'utilisation des CIR;
- Est capable de mettre en œuvre une veille éducative de niveau intermédiaire;
- Est capable de rédiger (analyser, synthétiser, vulgariser, adapter des connaissances) des documents en vue de leur diffusion;
- Est capable de procéder à la diffusion des connaissances en adaptant les stratégies de diffusion aux clientèles, objectifs, contenus;
- Est en mesure de gérer et classer la documentation scientifique;
- Est en mesure de soutenir et d'accompagner les membres de l'équipe-école individuellement ou en groupe en ce qui concerne l'analyse réflexive (questionnement, rétroaction), la mise en œuvre d'une nouvelle pratique et l'évaluation des effets sur le plan de la réussite de l'élève, l'innovation;
- Est en mesure de recueillir et d'analyser les besoins de connaissances du milieu (en soutien à la DE).

## LA DIRECTION D'ÉCOLE

- Connaît le milieu et la culture organisationnelle;
- Exerce un leadership éducatif centré sur l'apprentissage des élèves et une gestion axée en priorité sur la pédagogie (présence dans les lieux pédagogiques);
- Mobilise l'équipe-école et les partenaires de la réussite en ce qui a trait à l'utilisation des connaissances;
- Implante des processus décisionnels collégiaux (délégation de pouvoir, leadership partagé);
- Développe la collaboration professionnelle au sein de l'équipe-école;
- Développe des partenariats entre l'école, la famille et la communauté et avec les autres partenaires dans le domaine de la recherche;
- Crée et/ou participe à des réseaux en réussite éducative;
- Accompagne le questionnement réflexif;
- Soutient l'innovation et le changement dans le milieu-école;
- Rend accessible les connaissances recensées ou développées dans le milieu;
- Facilite la mise en place de veilles éducatives;
- Connaît et utilise les ressources externes en vue de soutenir les acteurs de la réussite dans leurs domaines d'agir respectifs;
- Soutient le CP dans son rôle d'intermédiaire entre la recherche et la pratique (accès aux connaissances);
- Organise la grille horaire et planifie les tâches en vue de faciliter les temps d'échange et de collaboration;

## LA DIRECTION D'ÉCOLE (SUITE)

- Instaure des relations harmonieuses et une communication de qualité au sein du milieu-école;
- Identifie de façon concertée les besoins prioritaires de connaissances (avec le soutien du CP) en vue d'améliorer la réussite éducative;
- Accompagne le CP dans la mise en œuvre d'une nouvelle pratique et l'évaluation des effets sur le plan de la réussite de l'élève;
- Développe des stratégies (dirigées vers les décideurs politiques) en faveur de l'utilisation des CIR;
- Reconnait publiquement les forces du personnel;
- Développe un climat et des liens de confiance au sein de l'équipe école.

## SAVOIR-ÊTRE TRANSVERSAUX

**Très peu d'énoncés de savoir-être ou attitudes spécifiques à l'un ou l'autre acteur ont émergé des entretiens. Pour cette raison, les savoir-être transversaux suivants ont été retenus :**

- Réceptivité, ouverture, curiosité, ténacité, engagement, implication, motivation de s'accomplir, respect, confiance, écoute, flexibilité, persévérance, rigueur, sens critique, enthousiasme, positivité, professionnalisme, sens du compromis, contrôle de soi et sécurité sur les plans personnel et professionnel, collaboration, initiative, créativité, humilité, crédibilité, conscience de ses limites et de celles des autres, capacité d'adaptation, capacités relationnelles (compréhension et désir d'accompagnement), remise en question.

**Cependant les participants ont identifié quelques caractéristiques propres à l'un ou l'autre des acteurs tels que :**

- Goût du risque pour l'enseignant;
- Respect de la confidentialité et la sensibilité (écouter, rassurer, mettre à l'aise, ne pas juger) pour le conseiller pédagogique;
- Respect de l'autonomie professionnelle, la reconnaissance (encouragement, valorisation), la cohérence pour les directions d'école.

## RESSOURCES SPÉCIFIQUES

## L'ENSEIGNANT

- A une autonomie professionnelle;
- Bénéficie de reconnaissance, valorisation;
- Bénéficie de soutien explicite notamment du CP, de l'orthopédagogue et de la direction en vue de l'utilisation des CIR.

## LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

## A accès :

- Aux organismes d'intermédiation en transfert de connaissances et en innovation en éducation (ex. : CTREQ), leurs services, leurs produits et leurs canaux de diffusion;
- À un portail unique sur les recherches existantes selon les chercheurs, les thématiques et le type de recherches (RA, collaboratives, appliquées, descriptives, fondamentales, méta analyse, etc.). Ex. : le RIRE du CTREQ;
- À des stratégies spécifiques et/ou novatrices de diffusion (plateforme multimédia, portail web par thématique/discipline, capsule vidéo, témoignages, animation de formation, atelier, rencontres d'échange ou cap, Zoom animare), leur spécificité et valeur ajoutée;
- À du soutien externe à l'accompagnement (chercheur, organisme d'intermédiation, communautés de pratique, cap, etc.);
- À un réseau professionnel et à un réseau d'agents de liaison et de transfert en éducation afin de favoriser la mise en commun et le partage des ressources grâce à des outils de travail collaboratifs (projet du CTREQ en construction);
- À du perfectionnement comme agent de liaison et de transfert en éducation (ex. : formation de 2e cycle, formation continue);
- Aux bibliothécaires des CS;
- Aux milieux et organismes de recherche avec leurs spécificités.

## LA DIRECTION D'ÉCOLE

## Connait et a un accès facilité :

- Aux opportunités de formation pratique (connaissance des modalités et des thèmes);
- Au programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (chantier 7);
- Au volet recherche-action du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et au programme de recherche sur l'écriture (PRE) du MELS.

## A accès :

- À un répertoire de chercheurs et précisions sur leurs thématiques de recherche;
- Aux organismes de recherche avec leurs spécificités;
- Aux organismes d'intermédiation en transfert de connaissances et en innovation en éducation (ex. : CTREQ), leurs services, leurs produits et leurs canaux de diffusion.

## RESSOURCES TRANSVERSALES

## TEMPS ET ESPACE DE RENCONTRE :

- Temps planifié et consenti (par DE, CS, syndicat) pour réaliser les actions;
- Grille horaire harmonisée;
- Espace-temps de rencontre.

## RESSOURCES FINANCIÈRES :

- Soutien financier conséquent (pour la formation ou le perfectionnement, pour accomplir la tâche en TdC, pour les rencontres collaboratives);
- Incitatifs sociaux (ex. : reconnaissance, valorisation) et financiers pour le développement professionnel.

## RESSOURCES TRANSVERSALES (SUITE)

### RESSOURCES HUMAINES (ACCOMPAGNEMENT, FORMATION, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL) :

- Soutien (accompagnement) en ressources humaines de proximité (DE, CP, enseignant ressource, orthopédagogue, travailleur social, psycho-éducateur, psychologue scolaire, conseiller d'orientation, etc.) dans un processus continu en réponse aux besoins ciblés;
- Soutien des parents et des organismes communautaires;
- Soutien du comité de perfectionnement (plan de formation) de la CS;
- Soutien des acteurs de la réussite éducative en périphérie (DR, MELS et autres ministères, associations, etc.);
- Opportunités d'interactions avec des chercheurs: activités de consultation, participation des chercheurs aux CA des organisations ou à leurs comités de travail, séminaires et ateliers de discussion autour des résultats de recherche, symposiums en milieu scolaire, recherche collaborative ou partenariale, etc.
- Accès à (et le soutien) des groupes de développement professionnel, communautés de pratique, communautés d'apprentissage professionnelles, etc.
- Affiliation avec des universités;
- Accès à des lieux de formation initiale et continue (ex. : DESS en intervention pédagogique);
- Modalités de reconnaissance de l'innovation;
- Formation de base en transfert de connaissance (utilité de la recherche et conditions d'utilisation);
- Formation de base en veille éducative;
- Mécanismes de concertation et de réseautage (ex. : forum de discussion, table de concertation).

### RESSOURCES MATÉRIELLES ET TECHNIQUES :

- Présence d'un plan de réussite, projet éducatif, convention de partenariat et de gestion, planification stratégique, en faveur de l'utilisation des CIR;
- Existence d'une politique ministérielle prônant une culture de recherche et d'innovation au sein des milieux de pratique;
- Accès au RIRE et autres sites de veille en éducation;
- Accès à du matériel : techniques et outils de collecte et d'analyse de données, outils d'animation, outils réflexifs, outils de suivi de mise en œuvre et d'évaluation (observation).