

## CTREQ – ÉQUIPE RENARD

Identification et documentation de rôles associés à celui d'agent d'intermédiation de connaissances et de réseaux dans le domaine de l'éducation.

Rapport de stage

Élaboré par :

Élisabeth Boily



Mars 2015

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>1</b>	<b>MISE EN CONTEXTE</b> .....	<b>1</b>
1.1	Problématique .....	1
1.2	Objectifs du projet.....	1
<b>2</b>	<b>Méthodologie employée</b> .....	<b>2</b>
2.1	La planification de la collecte de données.....	2
2.1.1	Analyse documentaire des rapports annuels.....	2
2.1.2	Identification des milieux à contacter .....	3
2.1.3	Recrutement des participants .....	3
2.1.4	Élaboration d'un guide d'entretien .....	4
<b>2.2</b>	<b>Collecte des données</b> .....	<b>4</b>
<b>2.3</b>	<b>Analyse des données</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Résultats</b> .....	<b>5</b>
<b>3.1</b>	<b>Description des modèles d'agent intermédiaire</b> .....	<b>5</b>
3.1.1	Une coordinatrice au développement et à la planification et stratégique : Se mettre au service du système .....	5
3.1.2	Une chargée de projet universitaire au cœur d'une commission scolaire.....	9
3.1.3	Les passeurs et les complices pédagogiques : une approche systémique pour favoriser le développement pédagogique.....	11
3.1.4	Le rôle d'une conseillère pédagogique en adaptation scolaire dans l'implantation du modèle de réponse à l'intervention.....	15
3.1.5	Les communautés d'apprentissage au service du développement pédagogique .....	18
3.1.6	L'utilisation des tables pour dynamiser le leadership pédagogique .....	20
3.1.7	Des conseillères pédagogiques de français au primaire responsables de l'implantation d'un projet de recherche axé sur la prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit .....	23
3.1.8	Une praticienne libérée pour assurer l'accompagnement des enseignants participants à l'École en réseau (ÉER) .....	25
<b>3.2</b>	<b>Résultats de l'analyse transversale</b> .....	<b>28</b>
3.2.1	Les conditions facilitantes .....	28
3.2.2	Les obstacles.....	39

3.2.3	Les retombées .....	41
3.2.4	Compétences requises pour être agent intermédiaire .....	46
3.2.5	Le processus de transfert de connaissances .....	46
<b>3.3</b>	<b>Discussion .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>50</b>

# 1 MISE EN CONTEXTE

---

## 1.1 PROBLÉMATIQUE

---

La nécessité de fonder les pratiques éducatives sur les connaissances issues de la recherche n'a jamais été aussi présente. Or, il apparaît que les connaissances issues de la recherche sont encore relativement peu utilisées par les praticiens en éducation. (Burns et Ysseldyke, 2009; Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007; Kretlow et Blatz, 2011; Williams et Coles, 2007) Certains auteurs évoquent l'importance de la présence d'un agent intermédiaire pour assurer la communication entre le monde la recherche et les utilisateurs. (Levin, 2004 tiré de Awad, 2014) En effet, l'établissement de liens interpersonnels pour supporter l'utilisation des CIR apparaît comme une stratégie efficace de transfert. (Levin and Ungerleider, 2008 tiré de Awad, 2014) Le rôle d'agent intermédiaire, bien que visible dans le domaine de la santé, est quasi inexistant dans le domaine de l'éducation, du moins formellement. Dans ce contexte, il devient pertinent de s'intéresser à cette fonction émergente pour mieux comprendre la manière dont elle peut supporter le transfert des connaissances issues de la recherche dans les milieux scolaires. Le projet soumis entend s'y intéresser particulièrement puisqu'à cet égard, le transfert des CIR dans les champs de pratique en éducation (enseignement, orthopédagogie, conseillances pédagogiques, direction d'école, psychoéducation, éducation spécialisée) accuse un déficit certain.

## 1.2 OBJECTIFS DU PROJET

---

Le projet vise à documenter les rôles ou fonctions ayant émergé ces dernières années en lien avec un rôle d'intermédiation en transfert de connaissances et en innovation en éducation plus particulièrement ou dans des domaines de pratique associée à la réussite éducative et au concept de réseau, lorsque présent.

---

## 2 MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE

---

Les trois étapes principales dans la réalisation du projet ont été : la planification de la collecte de données, la collecte de données et l'analyse des données. Ces trois étapes seront expliquées en détail dans cette section.

### 2.1 LA PLANIFICATION DE LA COLLECTE DE DONNÉES

---

#### 2.1.1 Analyse documentaire des rapports annuels

Une première phase du projet fut l'analyse des 72 rapports annuels 2012-2013 des commissions scolaires à travers le Québec en quête d'indicateurs témoignant explicitement d'actions appuyées sur des résultats de recherche. Les organigrammes des différentes commissions scolaires ont également été consultés. Une grille<sup>1</sup> a été utilisée pour systématiser la démarche d'analyse. Cette grille s'appuyait sur quatre critères. Dans le rapport, nous tentions de cibler des références à :

- ✓ La recherche ou à l'innovation pédagogique (de façon générale);
- ✓ Des pratiques appuyées sur les connaissances issues de la recherche (CIR);
- ✓ Des collaborations avec le milieu universitaire;
- ✓ Une fonction s'apparentant à celle de l'agent intermédiaire.

Nous avons également ajouté à la grille les deux plus récents taux de décrochage de chacune des commissions scolaires. Nous souhaitons observer les tendances et les changements relatifs à la réussite scolaire dans l'ensemble des milieux.

---

<sup>1</sup> Annexe?

## 2.1.2 Identification des milieux à contacter

### 2.1.2.1 *Des commissions scolaires*

Suite à l'analyse documentaire des rapports annuels, nous avons été en mesure d'identifier les milieux à contacter pour mener notre recension. Nous avons retenu les commissions scolaires dont le rapport contenait :

- ✓ Au moins une référence à la recherche en éducation en général.
- ✓ Plus de cinq références à des pratiques appuyées sur les CIR.
- ✓ Plus de deux références à des partenariats avec des universités ou des chercheurs universitaires.

Dix rapports annuels ont répondu à ces critères. Les commissions scolaires suivantes ont donc été retenues. Outre les dix commissions scolaires identifiées, nous avons aussi saisi l'opportunité d'aller explorer des modèles potentiels d'agent intermédiaire qui nous ont été référés par des chercheurs universitaires. Une conseillère pédagogique en adaptation scolaire nous a été recommandée puisqu'elle exerce un rôle important dans le transfert des connaissances auprès des orthopédagogues dans le cadre de l'implantation du modèle de réponse à l'intervention dans sa commission scolaire. Une enseignante nous a également été recommandée par rapport à son rôle d'enseignante multidisciplinaire intersite (ÉMI) dans le cadre du projet « École en réseau ». Une coordinatrice au développement et à la planification stratégique a également été recommandée, cette fois, par le biais du CTREQ.

### 2.1.3 Recrutement des participants

Parmi ces dix commissions scolaires, l'une d'entre elles était déjà en lien avec le CTREQ, ce qui fait en sorte que la communication était facile à établir. Les autres commissions scolaires retenues ont été contactées par le biais d'une lettre<sup>2</sup> qui a été transmise à la direction des services éducatifs. Cette première tentative nous a permis d'entrer en contact avec trois commissions scolaires sur neuf. Nous avons réitéré notre demande en ajoutant la direction générale de la commission scolaire dans le courriel.

---

<sup>2</sup> annexe

Suite à cette seconde tentative, trois autres commissions scolaires ont pris contact avec nous. Trois commissions scolaires ne nous ont toujours pas donné de réponse.

#### 2.1.4 Élaboration d'un guide d'entretien

Un guide d'entretien<sup>3</sup> a été élaboré. Il est divisé en deux sections principales. La première section concerne *le rôle de l'agent intermédiaire*. Son parcours professionnel, ses compétences et ses tâches en lien avec le transfert de connaissances sont explorés dans cette section. Un exemple concret d'activité de transfert de connaissances est également demandé. La deuxième section du guide d'entretien porte davantage sur *le contexte organisationnel*. Les retombées, les conditions gagnantes et les obstacles représentent les principales thématiques abordées. Le guide d'entretien a été revu et commenté par le superviseur de stage, par une employée du CTREQ, ainsi que par une agente intermédiaire qui collabore au projet.

## 2.2 COLLECTE DES DONNÉES

---

Les entretiens ont été menés par téléphone puisque les participants provenaient de différentes régions du Québec. L'entretien avait une durée de 45 à 60 minutes. Les personnes interrogées occupaient différentes fonctions : conseillère pédagogique, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, directrice des services éducatifs, directrice générale adjointe, coordonnatrice des services éducatifs, enseignante, chargée de projet universitaire, coordinatrice au développement et à la planification stratégique. Dans trois commissions scolaires, deux personnes participaient à l'entrevue, alors que dans les autres milieux, seulement une personne participait.

## 2.3 ANALYSE DES DONNÉES

---

Une analyse descriptive en profondeur a été réalisée pour chacun des entretiens. Cette première phase de l'analyse portait davantage sur les fonctions et responsabilités du participant occupant un rôle s'apparentant à celui d'agent intermédiaire.

---

<sup>3</sup> annexe

Par la suite, une analyse transversale portant sur des thèmes plus généraux a été effectuée. Pour ce faire, une analyse de contenu par thèmes a été menée à partir du logiciel d'analyse de données qualitatives QDA Miner 4. Un cahier de codage<sup>4</sup> a été élaboré à partir des catégories abordées lors de l'entretien. Des catégories et des sous-catégories ont également émergé.

## 3 RÉSULTATS

---

### 3.1 DESCRIPTION DES MODÈLES D'AGENT INTERMÉDIAIRE

---

Dans chacun des milieux, il a été possible de retracer la présence de personnes particulièrement porteuses des connaissances issues de la recherche. Ces personnes ne se définissaient pas nécessairement comme des agents intermédiaires, mais elles occupaient des fonctions s'y apparentant. Pour chacune des entrevues réalisées, une description détaillée du modèle d'agent intermédiaire sera exposée. Cette description comprendra le parcours professionnel, les fonctions et responsabilités principales ainsi que les compétences requises.

#### 3.1.1 Une coordinatrice au développement et à la planification et stratégique : Se mettre au service du système

*Parcours professionnel :* Dans cette commission scolaire, le transfert des connaissances est notamment soutenu par une chercheuse-praticienne employée par l'organisation. Cette chercheuse-praticienne est engagée à titre de coordinatrice au développement et à la planification stratégique et son bureau se situe à la direction générale de la commission scolaire. Elle a fait son baccalauréat en enseignement préscolaire primaire à l'Université Laval. Après ses études, elle ne se sentait pas prête à enseigner, alors elle a réalisé une maîtrise liée à l'enseignement du français à l'Université du Québec à Montréal. Elle a ensuite enseigné pendant sept ans et travaillé comme conseillère pédagogique pendant 8 ans. En 2000, perplexe vis-à-vis la nature et les modalités de déploiement de la réforme, elle a décidé d'entamer un doctorat en éducation dans lequel elle s'intéressait aux types de connaissances que la recherche en éducation devrait générer pour que celles-ci aient un maximum d'impacts sur les pratiques et la réussite des élèves.

---

<sup>4</sup> annexe

C'est au cours de ses études doctorales qu'elle a fait des prises de conscience à propos de l'importance de la recherche-action en éducation : « Ce qui est ressorti au bout de ma thèse est qu'il faudrait qu'on accentue la recherche-action en éducation. (...) Il faudrait la valoriser et la générer davantage, parce qu'elle est névralgique quand on initie des changements. » Après ses études doctorales, elle a pris la décision de retourner sur le terrain pour faire de la recherche-action. Elle a d'abord soutenu la mise en œuvre d'un projet de recherche-action sur la différenciation pédagogique dans dix commissions scolaires de la Montérégie de 2005 à 2009. En parallèle à ce projet, elle poursuivait ses actions en tant que conseillère pédagogique au sein de la commission scolaire. Elle y est revenue à temps plein en 2009 après avoir fait le constat de l'importance pour un chercheur de soutenir un système sur plusieurs de ses facettes simultanément. Dans le contexte de la mise en œuvre des conventions de gestion, soutenue par la directrice des services éducatifs, elle a proposé à la direction générale la création d'un poste de cadre-conseil dédié au soutien aux directions d'établissement et aux cadres, ainsi qu'au transfert des connaissances au sein de la commission scolaire.

*Une fonction d'accompagnement :* La chercheuse-praticienne a pour responsabilité d'accompagner les directions d'école pour l'élaboration, l'évaluation et la mise en œuvre de leur projet éducatif ou de certains moyens prioritaires du projet éducatif. Après quelques années, plusieurs l'ont vue en modelage et sont prêts à aller en pratique autonome par rapport à l'élaboration de leur projet éducatif. Son accompagnement se module donc selon les besoins et elle vise un dirigisme dégressif. Plus le temps avance, plus son rôle est celui de consultation ponctuelle. La relation avec les directions d'établissement se développe au fil du temps : « Les gens réalisent que quand ils prennent le temps de me parler avant d'agir, ils accentuent leur réflexivité, font de meilleurs choix et dépensent moins d'énergie. Ça va plus vite et ça a plus d'impact. Donc, ils me rappellent. » Comme elle avait déjà un bon réseautage dans les écoles comme conseillère pédagogique, la demande est venue et la collaboration s'est bien établie avec les directions d'école. De fil en aiguille, la justification de la fonction s'est établie : « À partir du moment où il y a une demande en lien avec une fonction, pour un DG, d'un point de vue politique, la fonction se justifie. Ça devient culturel dans l'organisation, ça devient admis que c'est important. » Cela dit, elle accompagne seulement les personnes qui le demandent.

C'est complètement volontaire, puisqu'elle a la conviction que l'accompagnement implique un besoin.

Comme coordinatrice au développement et à la planification stratégique, elle accompagne également les cadres de service dans la mise en œuvre de leur plan. Elle parle à chacun des cadres de service afin qu'ils développent un plan d'action en cohérence avec le plan stratégique. Elle se définit notamment comme une gardienne de la cohérence : « Un intermédiaire c'est la personne qui vient mettre du ciment où il en manque entre les briques. C'est le mortier qui fait que ça tient ensemble. Il se met au service du système. » Tout comme elle le fait avec les directions d'école, elle tient compte de leurs besoins, tout en les soutenant à emprunter des avenues qui fonctionnent, qui sont approuvées par la recherche : « Je les accompagne selon ce qu'ils veulent apprendre. Parfois, je leur ferme des portes, en me fiant à ce que la recherche dit, je sais qu'ils vont perdre leur temps. Si parmi quatre portes qui ouvrent sur des actions démontrées efficaces, ils souhaitent en ouvrir une spécifique, on y va! » Il faut dire qu'elle a également une formation en coaching, ce qui fait qu'elle a développé une capacité à dire les choses. La chercheuse-praticienne accompagne de façon plus intensive les directrices des services éducatifs aux jeunes. Elle le fait avec chacune d'entre elles, une fois par mois, en individuel ou en équipe, sous forme de coaching. Elle me cite un exemple en particulier :

La DSE avait besoin de réécrire sa politique en adaptation scolaire. J'ai fait une recension des écrits sur le sujet et je lui ai présenté le modèle de la réponse à l'intervention (RAI). Nous avons ensuite travaillé pendant 2 ans sur la formation du personnel, penser à des premières actions de développement. Je lui ai suggéré de prendre une école pilote et je l'ai mis en contact avec une école qui avait ciblé le développement des élèves à risque. Elle m'a également accompagnée dans des conférences sur le thème et je l'ai mise en contact avec un chercheur expert sur la question. C'est un bel exemple de transfert de connaissances.

Actuellement, les deux DSE ont progressivement développé un grand leadership auprès des directions d'établissement. Elles ont créé des communautés de pratique avec celles-ci. La chercheuse-praticienne les soutient dans l'organisation des rencontres, mais elle ne se présente plus. Encore une fois, elle opte pour un dirigisme dégressif. : « Un jour, il sera incontournable que je quitte ce milieu. Si je passe ma carrière ici à faire la même chose, c'est que je n'aurai pas bien réussi mon travail.

L'autonomisation c'est ça; un éducateur doit éduquer dans l'esprit où on peut se passer de lui. » C'est ce qui explique d'ailleurs pourquoi le volet recherche prend de plus en plus de place dans ses fonctions et qu'elle accentue ces temps-ci l'écriture et la diffusion des connaissances générées dans son milieu.

*La gestion des connaissances :* Dans le cadre de ses fonctions, la chercheuse-praticienne a un rôle clé dans la gestion des connaissances issues de la recherche : « Mon rôle est d'aller chercher de l'information, de rester en veille, de connecter avec certains chercheurs. » Elle fait constamment un travail de veille sur les thèmes jugés prioritaires. Elle est également appelée à générer des synthèses de connaissances. À ses yeux, il est crucial que ces synthèses tiennent sur une page. À titre d'exemple, elle a réalisé une synthèse des connaissances portant sur les facteurs prédictifs de la réussite sur laquelle les équipes-écoles s'appuient pour élaborer leur projet éducatif : « Ma visée, lorsque je présente ça, c'est de ramener les gens sur ce qui a le plus d'impact sur la réussite selon la recherche. La plupart du temps, on suscite des prises de conscience. ». Elle a également été appelée à réaliser une synthèse sur les types de formation continue dans l'optique d'élaborer une typologie pour la commission scolaire. Elle et son équipe sentaient qu'il y avait beaucoup de confusions à l'égard des types de formations et cette synthèse répondait donc à un besoin. Ce document est devenu un référent fondamental aux écoles pour élaborer leur plan de formation continue : « Il faut qu'il y ait des construits communs au sein d'une organisation si on veut être capable d'avoir une communication aisée et de construire ensemble de façon efficace. » À ce jour, les synthèses qu'elle élabore sont d'ordre plutôt général. Lorsque l'objet devient trop précis, elle n'hésite pas à réseauter et à solliciter les conseillers pédagogiques disciplinaires par exemple.

*Autres rôles :* La chercheuse-praticienne a participé à plusieurs rencontres avec des équipes-écoles pour l'élaboration des projets éducatifs comme accompagnatrice. Elle a réalisé qu'il n'y avait aucune donnée relative à la réussite, ce qui faisait en sorte qu'il devenait ardu de déterminer des indicateurs pour vérifier l'atteinte des objectifs. Elle a donc largement contribué au développement personnalisé du logiciel LUMIX pour la commission scolaire qui donne les taux de réussite en temps réel au primaire et au secondaire. Cet outil permet aux équipes-écoles d'orienter la révision de leur projet éducatif, la mise en œuvre de leur CAP, ainsi que certaines décisions relatives aux élèves en difficulté. Elle a également un grand rôle de scribe.

Elle aide à mettre en mots : « Les gens d'éducation sont des gens d'action. Les aider à conceptualiser et à mettre en mots, ça les aide beaucoup. Une fois qu'on a un plan, on sait où on s'en va. » Enfin, la chercheuse-praticienne participe à la rédaction des documents qui communiquent la vision de l'organisation auprès de la population, par exemple le rapport annuel.

### 3.1.2 Une chargée de projet universitaire au cœur d'une commission scolaire

*La naissance du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité* : Dans le cadre de son plan de réussite 2010-2014, cette commission scolaire a identifié comme orientation prioritaire de développer le défi du « Vivre ensemble en français ». En effet, dans ce milieu, 61 % des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Selon la directrice des services éducatifs, cette réalité est très stimulante, mais elle pose son lot de défis, surtout en ce qui concerne l'enseignement du français. Un vaste chantier de réflexion et d'action s'est donc entamé, dont l'objectif était de définir une vision et des pistes d'actions qui permettront à l'ensemble de la communauté éducative de mieux « Vivre ensemble en français ». En même temps est venu ce désir d'avoir en permanence des chercheurs qui font de la recherche-terrain pour faire ressortir ces problématiques, y travailler et accompagner ceux qui vivent cette réalité au quotidien. C'est dans ce contexte que la commission scolaire a créé le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD), dont l'objectif est de consolider et développer l'expérience et l'expertise pédagogique en lien avec leur mission éducative. Ce centre de recherche repose sur un partenariat avec les milieux universitaire et communautaire, deux centres de santé et de services sociaux, ainsi que le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). Le Centre se veut une interface entre le milieu scolaire et le milieu de la recherche. Ses activités s'inscrivent dans trois créneaux distincts, mais complémentaires :

- Par son volet **recherche**, le Centre, et les chercheurs qui y sont associés, étudient des problématiques en lien avec la diversité et optimisent la documentation et la valorisation de pratiques novatrices;
- Par son volet **transfert**, il maximise l'appropriation des résultats de diverses recherches par la communauté éducative;

- Par son volet **formation**, il offre un accompagnement sur différents enjeux liés à la démarche « Vivre-ensemble en français ».

*Parcours professionnel de la chargée de projet :* Afin de réaliser ces activités, le Centre a engagé une chargée de projet universitaire. Celle-ci a réalisé un baccalauréat en psychologie pour ensuite poursuivre à la maîtrise et au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Par la suite, elle a effectué un postdoctorat à l'UQÀM portant sur l'expérience sociale des jeunes en milieu pluriethnique et défavorisé. Elle a également complété un deuxième postdoctorat portant sur la formation interculturelle des enseignants. Bien qu'elle ait obtenu des diplômes universitaires de haut niveau, la chargée de projet ne se voyait pas du tout devenir professeure d'université. Avant de travailler au CIPCD, elle travaillait surtout sur des contrats de recherche à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques ainsi qu'au Centre d'études ethniques des universités montréalaises, en plus des charges de cours. Depuis 2012, elle travaille au CIPCD quatre jours par semaine. La cinquième journée, elle travaille comme coordonnatrice au GRIES (Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation).

*Connecter les chercheurs et le milieu scolaire :* Les activités du CIPCD se sont d'abord concentrées sur l'identification des besoins et des attentes des acteurs de la communauté éducative en lien avec l'intervention en contexte de diversité, avec l'objectif de faire émerger les axes d'action prioritaires. Cette démarche a résulté en l'identification de six groupes de travail. Chacun des groupes de travail est dirigé par un chercheur universitaire et un conseiller pédagogique ou une direction de service. La première responsabilité de la chargée de projet est de mettre en lien chercheurs et intervenants du milieu scolaire. Pour arriver à savoir ce dont les praticiens ont envie et besoin en termes de recherche, transfert et formation, elle doit se rapprocher du milieu scolaire. Pour ce faire, la chargée de projet se connecte avec les directions générales adjointes qui connaissent les besoins de leurs écoles. Elle profite également de la tribune des comités consultatifs de gestion pour se faire connaître auprès des directions d'établissement. Pour certains projets, elle met seulement en contact les chercheurs avec les écoles ciblées. Pour d'autres, elle s'implique davantage, en agissant à titre de coordinatrice de projet ou encore à titre de chercheur. Dans certains cas, elle oriente les chercheurs dans l'élaboration de leur proposition de projet, toujours en fonction des besoins identifiés dans les milieux.

Elle essaie également de garder un contrôle sur la nature des projets de recherche afin de favoriser ceux qui emploient des méthodologies de recherche-action collaborative, conformément aux attentes de la CSMB. Les gens du milieu scolaire font aussi appel à la chargée de projet pour des besoins spécifiques : « Je peux avoir des demandes, par exemple, d'une équipe qui souhaite organiser un colloque d'une journée sur la persévérance scolaire et qui cherche à avoir un expert sur la persévérance scolaire en contexte de diversité. Mon rôle est de trouver la bonne personne. » La chargée de projet mentionne que la collaboration commence à s'établir, ce qui fait qu'elle a de plus en plus de demandes du milieu. Il lui arrive également de donner des conseils aux experts qui viennent donner des conférences et des formations. Sans contrôler le contenu, elle s'assure de les orienter pour maximiser les impacts de leur message. De fil en aiguille, la chargée de projet devient le « pouls du milieu ».

*Le transfert des connaissances* : Les stratégies de transfert des connaissances issues des recherches menées par les groupes de travail varient. Un groupe de travail a opté pour la conception de capsules de recherche, qui sont de courts documents résumant les principaux résultats de recherche. La chargée de projet a d'ailleurs participé à l'élaboration de ces documents : « Je suis en train de me développer une expertise pour adapter ces connaissances. » La chargée de projet affirme ne pas toujours opter pour les documents comme stratégie de transfert. Elle choisit plutôt d'organiser des événements en s'assurant que les chercheurs ne viennent pas juste « déverser » leurs résultats. Elle cite un exemple : « Une chercheuse qui a fait sa thèse sur la question de l'adaptation de l'évaluation orthophonique en contexte de plurilinguisme accompagnera gratuitement des orthophonistes par le biais de quatre rencontres. Pour moi, c'est du transfert gagnant. »

### 3.1.3 Les passeurs et les complices pédagogiques : une approche systémique pour favoriser le développement pédagogique

Dans cette commission scolaire, une nouvelle fonction a été créée au sein des écoles : celle de « passeur pédagogique » dans les écoles primaires et de « complice pédagogique » dans les écoles secondaires. Pour nous renseigner sur ces deux modèles, deux coordonnatrices des ressources éducatives de cette commission scolaire ont participé à l'entretien.

*Les passeurs pédagogiques* : Le programme des passeurs pédagogiques a vu le jour en 2008-2009 avec le plan d'action en lecture du MELS. À cette époque, le programme visait le développement des bonnes pratiques pédagogiques appuyées sur les connaissances issues de la recherche pour enseigner la lecture au primaire. Le programme des passeurs pédagogiques s'est donc déployé avec la lecture en trame de fond, mais progressivement, il s'est décollé de cette discipline pour se rattacher plutôt aux cibles des plans de réussite de chacune des écoles. Les passeurs pédagogiques sont des enseignants et il peut y en avoir entre un et trois par école. Les enseignants qui deviennent passeurs pédagogiques le font de façon volontaire. Ils présentent souvent certaines qualités : « Ce sont souvent des enseignants proactifs, qui ont une pratique réflexive et qui veulent toujours se développer sur le plan professionnel. Certains enseignants possédant ces qualités sont approchés pour devenir des passeurs. » Les passeurs pédagogiques s'engagent à expérimenter des pratiques innovantes dans leur classe; ils deviennent ainsi des piliers pédagogiques dans leur milieu. Ce sont les conseillers pédagogiques (CP) qui ont la responsabilité de former les passeurs et de les accompagner dans les écoles.

Les CP offrent deux à trois journées de formations collectives s'adressant à l'ensemble des passeurs. Il y a toujours une présentation plus théorique animée par un CP ou un expert externe, suivie par des ateliers de travail qui permettent aux passeurs d'échanger. Ces rencontres sont planifiées par l'équipe des ressources éducatives. Pour déterminer les thèmes de formation, l'équipe est à l'affût pour déterminer ce qui est le plus judicieux. Certaines de ces formations s'adressent seulement aux passeurs et ne sont pas rediffusées à l'équipe-école : « Les passeurs, en collaboration avec les CP et directions d'école, sont impliqués dans ce qui va être le prochain chantier de travail de toute l'école. » À d'autres moments, les formations sont rediffusées dans les écoles et les passeurs pédagogiques peuvent jouer un rôle dans la transmission du contenu, mais ce n'est pas toujours le cas : « Ce n'est pas un modèle statique. Selon les milieux, les dynamiques et les personnalités, on se réajuste. Les passeurs n'ont pas nécessairement à se retrouver en animation. Ils sont plutôt responsables d'expérimenter et d'être de bons porte-paroles du développement des pratiques pédagogiques. » Le passeur pédagogique a des périodes de libération, environ à tous les dix jours, où il doit s'approprier, expérimenter et intégrer les éléments reçus lors de ces formations.

Pour favoriser l'appropriation des pratiques dans les milieux, les CP sont présents quatre jours par semaine dans les écoles pour accompagner les passeurs pédagogiques et les enseignants : « Les CP interviennent auprès des passeurs et des enseignants dans les écoles afin que se transfèrent les pédagogies reconnues et l'appropriation des cadres de références du ministère. Elles jouent un rôle de soutien à la pédagogie » Dans chacune des écoles se déploie un plan d'accompagnement spécifique en lien avec la mise en place du plan de réussite. Le CP se rend dans chacune des écoles entre 12 et 30 fois par année.

### ***Un exemple d'activité de formation destinée aux passeurs pédagogiques***

En début d'année, une journée de formation a eu lieu auprès des passeurs pédagogiques, des directions d'école et d'autres membres de l'équipe multidisciplinaire. La formation portait sur le modèle de la réponse à l'intervention. Lors de cette formation, les grandes lignes du modèle RAI ont été présentées. Cette présentation a été suivie par un atelier réflexif. Chaque école a identifié une situation problème dans leur milieu. Ils ont ensuite tenté de planifier des interventions pour répondre à cette situation problème selon les principes du modèle RAI. Ils se sont ensuite donné un échéancier. Cette formation a été un déclencheur pour le suivi et l'accompagnement dans les écoles.

*Les complices pédagogiques* : Le programme des complices pédagogiques existe depuis quatre ans et est inspiré du modèle des passeurs. Les écoles et la commission scolaire souhaitent mettre en place un projet commun de développement pédagogique dans les écoles secondaires. Contrairement au programme des passeurs, le programme des complices pédagogiques n'est pas un modèle « école », mais il est plutôt axé sur des chantiers. Il est aussi basé sur le volontariat des enseignants qui souhaitent devenir complices. Au départ, il y avait une vingtaine d'enseignants complices et aujourd'hui, il y en a 110 provenant de toutes les disciplines. Un tronc commun de formation est transmis à tous les complices, toutes disciplines confondues. Ce tronc commun porte sur la motivation et l'engagement, ainsi que sur la démarche d'intervention dont les différentes étapes sont : analyser sa classe, planifier ses interventions, intervenir et évaluer les retombées de ses interventions. Cette partie du projet permet aux complices de se doter d'un vocabulaire et d'une démarche commune ce qui favorise les échanges et l'entraide pédagogiques interdisciplinaires. Suite à la formation collective, des rencontres en sous-groupe ont lieu selon les chantiers de travail avec les conseillers pédagogiques.

Il y a environ quatre chantiers par école. Le travail des complices pédagogique consiste à mettre en place des interventions auprès de leurs élèves, en lien avec le chantier de travail, dans une boucle d'intervention en suivant les étapes de la démarche proposée. L'idée c'est de prendre le temps d'analyser pour identifier des objets spécifiques d'amélioration (compétence, critère, etc.) et des pratiques probantes pour ensuite maintenir le cap jusqu'à l'obtention de résultats, c'est-à-dire jusqu'à ce que des améliorations soient observées pour les objets ciblés.

### ***Un exemple de la mise en œuvre de la démarche d'intervention***

#### ***Anglais, secondaire 2***

***L'analyse des résultats du groupe visé fait ressortir, à la première étape, 4 élèves en échec dans la compétence « Reinvests understanding of texts » et plus spécifiquement, des difficultés en lien avec le recours aux stratégies de lecture. Pour mieux soutenir ces 4 élèves, l'enseignante met en place une gestion de classe qui facilite l'enseignement en sous-groupe (tableau d'enrichissement, élèves experts, etc.). Elle peut alors prendre le temps d'enseigner et de modéliser les stratégies de lectures. À la deuxième étape, deux de ces élèves sont maintenant en réussite.***

*Gestion des connaissances* : Dans le programme des passeurs et des complices pédagogiques, la gestion des connaissances se fait surtout par le service des ressources éducatives (SRÉ). La commission scolaire établit des partenariats avec des universités ou des chaires de recherche. Les demandes de recherche passent souvent par l'équipe du SRÉ : « Nous souhaitons concentrer les énergies sur les cibles identifiées. Il faut que la recherche soit en lien avec les cibles des écoles. » Lorsque les coordonnatrices et les CP travaillent sur un thème, elles cherchent toujours à savoir ce que la recherche en dit; elles veulent connaître les pratiques gagnantes. Lorsque le travail de recherche a été mené, il y a ensuite un travail d'adaptation des connaissances : « Les connaissances sont déjà adaptées et vulgarisées lorsqu'elles se rendent aux passeurs. » Elles sont aussi parfois accompagnées par un chercheur qui pourrait, par exemple, être responsable de donner la formation. Au fil du temps, le chercheur se retire et transfère la responsabilité aux CP. Les CP et les coordonnatrices des ressources éducatives se rencontrent d'ailleurs une journée par semaine pour se concerter. Elles travaillent ensemble entre autres sur la planification des journées de formation et développent des outils pour les passeurs et les complices.

### 3.1.4 Le rôle d'une conseillère pédagogique en adaptation scolaire dans l'implantation du modèle de réponse à l'intervention

*Parcours professionnel* : La conseillère pédagogique en adaptation scolaire (CPA) détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Au début de sa carrière, elle a enseigné auprès de différentes clientèles en adaptation scolaire au secondaire. Elle a également entrepris des études de deuxième cycle en psychopédagogie à temps partiel. Suite à l'obtention de son diplôme de maîtrise, elle a été appelée à développer son expertise auprès des tout-petits, puisqu'il n'y avait plus de postes en adaptation scolaire au secondaire. Elle a donc travaillé à l'implantation de la maternelle temps plein dans sa commission scolaire. Par la suite, un déménagement et un changement de commission scolaire l'ont amenée vers un poste en orthopédagogie. À cette époque, elle suivait également un microprogramme de deuxième cycle en révision du curriculum scolaire. Elle a travaillé comme orthopédagogue pendant environ 7 ans, jusqu'à ce qu'un projet lui soit proposé. À sa commission scolaire, ils effectuaient la révision des services en orthopédagogie. De fil en aiguille, son implication dans les divers projets associés à la révision des services d'orthopédagogie a mené à la création d'un poste de conseillère pédagogique en adaptation scolaire (CPA), notamment pour supporter les pratiques des orthopédoques. Cette nouvelle fonction l'a menée encore une fois à mettre à jour ses connaissances. Elle est donc retournée à l'université pour réaliser un microprogramme en orthopédagogie. C'est d'ailleurs dans le cadre de cette formation que la CPA a été exposée au modèle de réponse à l'intervention (RAI)<sup>5</sup>, alors qu'il était implanté surtout aux États-Unis.

*La démarche de mise en œuvre du modèle de réponse à l'intervention* : Dans cette commission scolaire, plusieurs écoles en sont à implanter le modèle RAI avec le soutien de l'équipe des services éducatifs. La CPA est responsable de la mise en œuvre du modèle. C'est d'ailleurs elle qui, à partir de ses lectures, a recommandé de mettre en place le modèle de réponse à l'intervention dans sa commission scolaire dans le but de réduire le taux de redoublement.

---

<sup>5</sup> Le modèle de réponse à l'intervention est un modèle d'organisation de services et d'interventions qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves, particulièrement ceux dont les chances de réussite scolaire sont compromises par des facteurs de vulnérabilité. Il repose, entre autres, sur l'adoption de pratiques dont l'efficacité a été démontrée par la recherche (Desrochers, 2014).

La démarche d'implantation est flexible et varie d'une école à l'autre en fonction des besoins identifiés à partir d'une démarche d'analyse. Il y a tout d'abord une présentation, animée par la CPA et d'autres membres de l'équipe des services éducatifs, portant sur le modèle RAI. Les caractéristiques et les assises du modèle sont présentées, ainsi que les modalités de gestion de classe qui sont cruciales à son implantation. Suite à la présentation, la direction de l'établissement se réunit avec son équipe et ils déterminent les éléments du modèle qu'ils souhaitent mettre de l'avant : « À partir d'une grille, ils regardent ensemble quelle est la situation actuelle et quelle serait la situation souhaitée. Ils réfléchissent ensuite aux moyens qui peuvent être mis en place. » Après ce travail de réflexion, la direction mentionne les besoins identifiés à l'équipe des services éducatifs qui détermine la démarche d'accompagnement du milieu ainsi que la personne responsable de cet accompagnement. La CPA est toujours présente à l'étape de l'analyse des besoins, mais elle ne sera pas toujours la première personne à aller accompagner l'équipe-école, tout dépendant du besoin identifié. Un conseiller pédagogique en français pourrait, par exemple, être responsable de faire l'accompagnement concernant les pratiques de niveau 1<sup>6</sup> en lecture. Un autre conseiller pédagogique, spécialisé en gestion de classe pourrait être appelé à venir appuyer les enseignants dans l'adoption de pratiques de gestion de classe efficaces. Quant à la CPA, elle sera surtout responsable de l'accompagnement auprès des orthopédagogues pour les pratiques de niveau 2 et 3. Une fois que la personne responsable d'accompagner le milieu est identifiée, celle-ci retourne voir l'équipe-école. Un objectif sera identifié et des critères pour vérifier l'atteinte de cet objectif seront établis. Habituellement, les objectifs concernent les compétences « lire », « écrire », « mathématiques » ou encore les pratiques en psychoéducation.

### ***Un exemple d'implantation du modèle RAI dans une école***

Dans ce milieu, le besoin est venu de la part de deux orthopédagogues qui souhaitaient améliorer la qualité des services orthopédagogiques. Suite à la première rencontre, la compétence « lire » a été ciblée. Quatre enseignants ont été choisis pour participer à l'expérimentation avec les orthopédagogues. Ces enseignants ont été choisis en fonction de certains critères. Ils étaient des praticiens critiques, mais considérés par leurs collègues. Ils étaient donc en mesure d'identifier les défis inhérents à l'implantation du modèle, tout en soulevant les effets positifs. Comme ils étaient considérés par leurs collègues, ils étaient plus susceptibles de devenir de bons porte-paroles pour arriver à mobiliser l'ensemble de l'équipe.

---

<sup>6</sup> Niveau 1 : enseignement universel, Niveau 2 : Intervention supplémentaire ciblée, Niveau 3 : Intervention rééducative.

Avec le soutien de la CPA, les enseignants, en collaboration avec les orthopédagogues, ont élaboré un portrait des apprenants de chacun des groupes. Les différentes habiletés liées à la lecture, notamment la conscience phonologique, l'identification des mots, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension, étaient prises en compte. Les stratégies d'enseignement utilisées en classe (niveau 1) ont également été analysées. Enfin, la conception de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture des enseignants a été exposée, ce qui a permis à la CPA de connaître le point de départ des praticiens et ainsi anticiper les obstacles au changement de pratiques.

Des cibles ont été identifiées pour vérifier l'atteinte des objectifs. Des cibles classe ont été déterminées pour les interventions de niveau 1. Pour le niveau 2, les cibles concernaient davantage les sous-groupes et pour le niveau 3, il s'agissait de cibles encore plus précises et individualisées. Le dépistage fait partie intégrante du modèle RAI, ce qui fait en sorte que les enseignants et les orthopédagogues ont noté les traces à plusieurs reprises, ce qui permet d'observer le progrès des élèves.

L'expérimentation a débuté en 2011-2012. Maintenant, l'ensemble de l'école améliore constamment leurs pratiques de niveau 1. Ils ont aussi de bonnes pratiques d'enseignement supplémentaires et les pratiques orthopédagogiques ont pu être organisées de manière beaucoup plus efficace. Des effets ont aussi pu se faire sentir chez les élèves. Pour certains élèves, les difficultés d'apprentissage se sont résorbées.

*La formation et l'accompagnement des orthopédagogues :* La CPA est également responsable de l'accompagnement et de la formation des orthopédagogues. Au cours de l'année scolaire, les orthopédagogues assistent à dix journées de formation continue. Souvent, les orthopédagogues sont divisés en groupes selon leurs intérêts et leurs besoins. Les modalités de formations diffèrent. À titre d'exemple, un groupe pourrait recevoir une formation sur la métacognition, pendant qu'un autre groupe fait de l'analyse de situations complexes. Dans l'analyse de situations complexes, les orthopédagogues amènent une situation rencontrée dans leur milieu et ils discutent ensemble pour trouver des pistes de solution. L'échange autour de capsules vidéo portant sur les pratiques orthopédagogiques probantes représente également une des modalités privilégiées lors des formations. Vers la fin de l'année scolaire, les orthopédagogues sont questionnées à propos de leurs besoins de formation et un plan est élaboré en fonction de leurs réponses.

En ce qui concerne l'accompagnement des orthopédagogues, la CPA expérimente actuellement une démarche individualisée et plus systématique auprès de trois orthopédagogues. Les orthopédagogues ont élaboré un plan de développement professionnel et la CPA les accompagne en lien avec l'objectif ciblé. Pour son expérimentation, la CPA a ciblé une orthopédagogue débutante, une intermédiaire et une expérimentée. Elle souhaite ainsi porter un regard réflexif sur ses pratiques d'accompagnement pour y apporter plus de rigueur, tout cela dans le but d'amener un changement de pratiques chez les orthopédagogues.

*Gestion des connaissances* : Comme le modèle RAI repose sur l'adoption de pratiques appuyées sur les connaissances issues de la recherche, la CPA doit se tenir à jour. Elle fait beaucoup de lectures et de recherches pour s'assurer de rester à l'affût. La CPA fait également un travail de réseautage avec le monde universitaire. Grâce à ses passages répétés aux études supérieures ainsi qu'à son implication à l'ADOQ, elle a eu la chance d'échanger et de créer des liens avec plusieurs chercheurs. Elle sait qu'elle peut leur écrire si elle a des questionnements et ceux-ci lui répondent rapidement ou l'orientent vers un autre expert au besoin : « C'est de cette façon que je suis efficace dans l'utilisation des connaissances issues de la recherche. J'ai un beau réseau autour de moi. »

### 3.1.5 Les communautés d'apprentissage au service du développement pédagogique

Cette commission scolaire a intégré l'utilisation des communautés d'apprentissage professionnel dans ses pratiques de formation et d'accompagnement. Une conseillère pédagogique a été interviewée pour nous expliquer le fonctionnement de ces communautés.

*Parcours professionnel* : La conseillère pédagogique a réalisé un baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Elle a travaillé pendant quelques années au Centre psychopédagogique de Québec auprès d'élèves ayant de grandes difficultés sur le plan des apprentissages et du comportement. Comme elle ressentait le besoin de s'outiller davantage, elle s'est inscrite à un diplôme de deuxième cycle en intervention éducative à temps partiel tout en continuant à enseigner. Après dix années d'enseignement, elle a décidé d'effectuer une maîtrise avec mémoire portant sur les pratiques d'enseignement en écriture. En 2008, avec les mesures issues du Plan d'action pour l'amélioration du français, elle obtient un poste de conseillère pédagogique.

Elle intervient principalement auprès des enseignants de français et des enseignants ressources au secondaire. La conseillère pédagogique est également devenue chargée de cours à l'université portant sur la maîtrise des savoirs essentiels à l'écrit.

*L'utilisation des communautés d'apprentissage professionnel.* La directrice adjointe des services éducatifs de cette commission scolaire a fait des études doctorales et elle s'est intéressée aux communautés d'apprentissage professionnel (CAP). Elle a donc invité les conseillers pédagogiques à expérimenter cette approche. Les conseillers pédagogiques participent donc tous à une CAP : « Nous avons notre communauté. C'est là qu'on partage des recherches, qu'on discute de notre accompagnement. On fait aussi du codéveloppement sous forme de résolution de problèmes. » Les conseillers pédagogiques utilisent également cette approche lorsqu'ils accompagnent les enseignants. La CAP se compose habituellement d'une quinzaine d'enseignants au maximum qui participent de façon volontaire et qui proviennent de différentes écoles. Les CP encouragent également les directions d'école à participer à ces communautés. Les membres de la CAP se réunissent environ 5 à 6 journées par année. La première année, les rencontres sont animées par les CP, mais au fil du temps, ils lèguent de plus en plus de responsabilités aux enseignants. Avant les rencontres, les CP fournissent des lectures aux enseignants qui doivent se les approprier. Par la suite, lors des rencontres, les membres de la CAP font un retour réflexif sur ces lectures : « On est beaucoup dans le partage et dans la réflexion. » Entre chacune des rencontres, il doit y avoir de l'expérimentation en classe. Les enseignants doivent parfois se filmer pendant leur expérimentation et du codéveloppement se fait à partir des vidéos lors des rencontres qui suivent. Le suivi apparaît également comme un élément crucial de la démarche : « Nous croyons qu'il y a plus de retombées positives quand on accompagne les enseignants en communauté et que le suivi va jusque dans la classe. Une formation d'une journée sans suivi, c'est peu porteur de changement de pratiques. Nous nous assurons toujours qu'il y ait un suivi réel ou virtuel pour s'assurer que le transfert se fasse. » Le suivi s'échelonne souvent sur une, deux ou trois années, en donnant le plus d'autonomie possible aux enseignants : « Il y a plus d'accompagnement la première année, un peu moins la deuxième et encore moins la troisième. On s'ajuste selon les besoins. »

*Gestion des connaissances* : Lors de la planification des rencontres des CAP, les conseillers pédagogiques sont responsables de la recherche des textes pertinents. Voici la démarche de la conseillère pédagogique consultée : « Si je réalise un projet en écriture, je vais aller consulter la recherche dans la francophonie qui a eu lieu dans les dernières années sur le sujet. Je me construis ensuite une banque de textes. J'en choisis quelques-uns, mais pas une trop grosse quantité, car je suis consciente que les enseignants devront les lire pendant les soirs et les fins de semaine. » Les conseillers pédagogiques ont aussi un rôle sur le plan du réseautage avec les universitaires, qui les sollicitent par le biais de la direction des services éducatifs. Comme le chercheur est présent pendant une durée limitée, ce sont les conseillers pédagogiques qui prennent le relais lorsque le chercheur se retire : « Si on veut que les changements s'opèrent quand les chercheurs ne sont plus là, les conseillers pédagogiques doivent être impliqués dès le début de la recherche pour assurer le suivi. »

### 3.1.6 L'utilisation des tables pour dynamiser le leadership pédagogique

*Parcours professionnel* : La DGA-DSE (directrice générale adjointe-directrice des services éducatifs) de cette commission scolaire détient un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Elle a enseigné pendant neuf ans à divers niveaux scolaires et surtout en contexte de classes à niveaux multiples. Elle est nommée directrice d'établissement en 1998. À cette époque, la DGA-DSE avait entrepris une maîtrise en enseignement. Elle a suspendu cette maîtrise pour débiter une maîtrise en administration scolaire qui a été complétée. Elle a œuvré comme directrice d'établissement pendant environ sept ans, jusqu'à ce qu'elle soit nommée directrice des services complémentaires et de l'adaptation scolaire. Elle était alors entre autres responsable de la mise en place des services complémentaires et des services d'intervention aux élèves HDAA. Depuis 2009, elle cumule la fonction de DGA et de directrice des services éducatifs (DSE), comme sa commission scolaire est de petite taille. À titre de DGA, elle assiste le directeur général de la commission scolaire dans tout ce qui touche à la mise en place du plan stratégique, les relations avec les partenaires externes et le lien avec le conseil des commissaires. Comme DSE, elle veille à la mise en place du programme de formation de l'école québécoise, ainsi qu'à l'ensemble des encadrements légaux qui touchent la commission scolaire et les écoles (LIP, régime pédagogique, sanction des études). Elle est également responsable des services de conseillances pédagogiques.

*Les tables* : La DGA-DSE exerce son leadership pédagogique par le biais des tables. Elle anime les tables du primaire, du secondaire et participe à celle des centres. Elle est également présidente de la table des directeurs des services éducatifs dans sa région et elle participe à la table des directeurs généraux. Les tables du primaire, du secondaire et des centres lui permettent de rencontrer une fois par mois l'ensemble des directions d'établissement. Ces tables ont évolué depuis quelques années : « On a changé le fonctionnement des tables. Elles ont pris une tournure très pédagogique. Avant, les tables étaient plutôt de nature administrative. On réglait les problématiques très techniques. Maintenant, ces problématiques ne sont plus traitées lors des tables et on parle davantage de pédagogie. Nous avons éliminé les distracteurs. » Pour faciliter ce changement, il y a désormais un bulletin d'information dans lequel les points techniques sont diffusés à l'ensemble des directions d'établissement. Ainsi, ces points ne sont pas discutés en table, ce qui laisse donc plus de temps pour parler de pédagogie. Toujours dans l'optique de répondre aux points techniques de façon plus optimale, les directeurs des services demeurent disponibles pour répondre aux demandes des directions d'établissement : « S'il y a une problématique, on s'en occupe tout de suite. Les cas par cas, on ne les traite plus en table. » Selon la DGA-DSE, l'élimination des distracteurs passe également par une sélection judicieuse des objectifs de travail : « Il faut faire des choix. Notre plan stratégique devient notre filtre. En ce qui concerne la réussite des élèves, nous avons décidé de miser sur le français et les mathématiques. Quand on cible trop d'éléments, on se laisse étourdir par tout ce qui se passe. Je pense qu'on protège notre organisation quand on limite nos actions et nos objectifs. » De plus, les objectifs ciblés sont conservés pendant une longue période. La DGA-DSE nous explique qu'ils ont les mêmes objectifs dans leur plan stratégique depuis cinq ans : « Il faut aller jusqu'au bout en faisant de l'accompagnement dans les milieux. Il ne s'agit pas simplement de lancer une idée, mais il faut s'assurer que cette idée descende dans le milieu et qu'elle soit comprise et maîtrisée par tout le monde. C'est ainsi qu'elle sera mise en application et intégrée. »

À chacune des tables, il y a des points statutaires : « Par exemple, cette année, le point mathématique est traité de façon systématique et fait donc l'objet d'une discussion pédagogique. » En effet, beaucoup d'énergie avait été déployée pour le développement pédagogique en français au cours des dernières années, et le même travail s'amorce pour les mathématiques et les sciences.

Ils ont également fait le choix de concentrer leur énergie sur le primaire pour les prochaines années, pour ensuite monter au secondaire et ensuite à la formation générale adulte et à la formation professionnelle. L'équipe des services éducatifs est donc en train de développer des activités avec des enseignants du préscolaire afin de leur faire comprendre leur rôle par rapport à la mise en place de certains concepts en mathématiques et en sciences. Pendant que ce travail est mis en place au préscolaire, la DGA-DSE s'assure d'alimenter les directions d'établissement avec les données issues de la recherche par rapport à ce qui sera réalisé l'an prochain avec les enseignants du primaire. Les conseillers pédagogiques jouent un rôle de soutien auprès des directions dans les écoles, mais c'est la DGA-DSE qui est davantage responsable de leur parler de leadership pédagogique.

*Gestion des connaissances* : À chacune des tables, la DGA-DSE propose des textes et des extraits de recherche aux directions d'établissement. Ils prennent le temps de regarder les documents, de les questionner et d'en discuter. Une fois que le texte est présenté, les directions sont invitées à se poser la question : « De quelles façons on pourrait transmettre cette information aux enseignants dans nos écoles? ». Le but de ces échanges ne se limite donc pas à alimenter les directions d'école, mais ils visent plutôt à amener un changement de pratique dans les écoles. La DGA-DSE privilégie différentes sources d'informations pour colliger les données à présenter : « Nous utilisons des rapports de recherche et des documents vulgarisés. Nous apprécions les écrits du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui rendent accessibles les données issues de la recherche. » À titre d'exemple, pour amorcer une discussion pédagogique en mathématiques, la DGA-DSE a récemment utilisé un texte tiré du livre « Visible Learning » de John Hattie portant sur les mathématiques. Une recension des données avait également été effectuée par un conseiller pédagogique. Ils se tiennent également à l'affût par le biais d'abonnements à divers sites, comme celui du CTREQ, du RIRE et de l'Association canadienne de la recherche en éducation. Ils se tiennent informés sur la recherche en éducation en général, mais aussi sur la recherche portant sur le leadership. La DGA-DSE, en collaboration avec le DG, est également responsable du réseautage avec les universités. Ils participent notamment à des recherches avec différentes universités portant sur l'éveil aux sciences et aux mathématiques, qui constitue leur principale cible de travail actuellement. La commission scolaire est également associée à une chaire de recherche en lecture et en écriture.

La DGA-DSE voit cette collaboration avec les universités comme un beau partenariat : « On permet aux chercheurs d'utiliser nos milieux pour obtenir les données dont ils ont besoin et ces recherches amènent des informations qui nous nourrissent. »

### 3.1.7 Des conseillères pédagogiques de français au primaire responsables de l'implantation d'un projet de recherche axé sur la prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit

*Parcours professionnel* : Cette commission scolaire a mis en branle un projet d'envergure encadré par deux conseillères pédagogiques (CP) de français. La première d'entre elles détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Elle a enseigné pendant dix ans auprès de différentes clientèles en adaptation scolaire. Elle a ensuite travaillé comme CP aux technologies de l'information et de la communication (TIC) pendant quatre ans et elle intervenait autant au primaire qu'au secondaire. Elle a ensuite travaillé comme CP français au primaire pendant une année avant d'occuper un poste de CP aux dossiers pédagogiques (CPDP) pendant trois années. La CPDP, qui constitue un modèle propre à sa commission scolaire, a pour fonction d'accompagner les CP-écoles et les directions d'école. L'an dernier, elle est devenue CP français pour la prise en charge du projet de « Cap sur la prévention ». La deuxième CP détient un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Elle a enseigné pendant dix ans auprès d'une clientèle d'élèves allophones en milieu défavorisé. Elle a ensuite travaillé comme CP multidisciplinaire dans les écoles. Elle avait pour mandat d'accompagner tous les enseignants des écoles ciblées. Depuis quatre ans, elle est devenue CP français et est responsable du projet « Cap sur la prévention » depuis quelques mois. Elle a récemment complété un microprogramme en didactique du français.

*Le projet « Cap sur la prévention »* : Le projet de recherche « Cap sur la prévention » vise la prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Il touche principalement les enseignants du préscolaire et du premier cycle, ainsi que les directions et les membres de l'équipe multidisciplinaire (orthopédagogues, orthophonistes, etc.). Un chercheur, engagé par la commission scolaire, est responsable de délivrer des formations de base portant sur les pratiques éducatives préventives appuyées par la recherche, ainsi que la mise en place du modèle de réponse à l'intervention (RAI).

Les CP sont de plus en plus impliquées dans ces formations de base : « De plus en plus, nous prenons en charge ces formations pour qu'éventuellement nous n'ayons plus besoin du chercheur. » Ces formations de base sont offertes à toutes les équipes-écoles qui participent au projet. Pour participer, la direction d'école doit mobiliser tous les membres de son équipe et s'engager à investir le budget nécessaire pour les libérations des enseignants : « C'est un engagement sur quatre ans. Le modèle RAI s'apprend sur du long terme. » Cette mobilisation démontre que l'équipe est motivée à s'engager dans le projet. Jusqu'à maintenant, 42 écoles participent et 398 personnes sont impliquées dans le projet. Ce nombre important de participants fait en sorte qu'une grosse partie de la tâche des CP est dédiée à la mise en œuvre du projet.

*Une fonction d'accompagnement* : Les deux CP ont également pour mandat d'accompagner le changement de pratiques des enseignants par rapport aux formations de base délivrées par le chercheur. Pour ce faire, elles rencontrent les équipes-écoles quatre demi-journées par année. Lors de ces rencontres, elles font une capsule théorique pour faire un retour sur les connaissances issues des formations de base. Il y a ensuite un retour sur les pratiques expérimentées en classe, ainsi qu'un volet planification. Suite à cette planification, les CP mentionnent qu'elles s'attendent à ce que les enseignants expérimentent en classe et à la prochaine rencontre, une discussion est menée sur ce qui a été expérimenté. Pour faciliter ces expérimentations en classe, il y a de l'accompagnement qui se fait dans les milieux. Pour ce faire, les CP soutiennent des équipes d'accompagnement composées de CP-écoles et d'orthophonistes. Ce sont eux qui deviennent accompagnateurs dans les milieux. Ils sont responsables notamment du modelage de certaines pratiques, de l'aide à la planification, à la mobilisation et à la motivation des équipes, à l'expérimentation, à réfléchir à des pistes de solution face aux défis rencontrés, etc. Avant de rencontrer les équipes-écoles, les deux CP rencontrent les équipes d'accompagnement sous forme de communautés d'apprentissage : « Nous planifions avec eux les rencontres d'accompagnement pour qu'ils soient en mesure de le faire par la suite. Tout cela est dans un but de pérennité. » Elles souhaitent également avoir le pouls des accompagnateurs dans les milieux pour mieux saisir la réalité vécue dans les écoles. Elles veulent savoir : « Quelles étaient les questions des enseignants? Quels étaient les défis rencontrés? C'est ainsi que nous pourrions mieux planifier la prochaine rencontre avec les équipes-écoles. »

Les directions d'école sont invitées à participer aux rencontres avec les équipes-écoles, mais elles reçoivent également un accompagnement exclusif et dédié à l'« empowerment » de leur leadership. Initialement, cet accompagnement ne faisait pas partie du projet « Cap sur la prévention », mais les CP en ont fait la demande au chercheur. Elles le guident par rapport aux besoins des directions, mais c'est le chercheur qui fait l'accompagnement.

*La gestion des connaissances* : Les deux CP perçoivent qu'elles ont un rôle important à jouer pour faire le pont entre la recherche et la pratique : « Souvent les chercheurs nous donnent la théorie et nous devons réfléchir à comment les enseignants peuvent mettre cela en place dans les classes. » Elles se fient évidemment beaucoup sur les travaux du chercheur responsable du projet « Cap sur la prévention », mais elles vont aussi consulter d'autres auteurs : « On ne veut pas qu'il y ait qu'une seule façon de faire. On veut être le plus collé à la recherche possible. » Les CP essaient également de partir de ce que les enseignants font en classe. Elles essaient donc de voir, à partir d'une analyse de leurs pratiques en classe, de quelles manières ces pratiques peuvent être bonifiées. Les CP ont aussi développé un réseau de chercheurs avec qui elles communiquent si elles ont des questions ou des préoccupations particulières. Elles utilisent également l'aide de praticiens au besoin : « Par exemple, si on travaille sur la conscience phonologique, on peut aller chercher des orthophonistes ou des orthopédagogues. On doit être en mesure d'aller chercher l'expertise et d'exploiter les forces de chacun. » Même si elles manquent de temps pour le faire, les CP sont aussi responsables de développer des outils pour faciliter la mise en place du projet de recherche. Elles ont notamment créé un blogue pour diffuser des vidéos et des planifications en lien avec la prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Ce blogue vise aussi à rendre accessibles les documents nécessaires à l'implantation du projet.

### 3.1.8 Une praticienne libérée pour assurer l'accompagnement des enseignants participants à l'École en réseau (ÉER)

*École en réseau* : L'École en réseau (ÉER) est un concept pédagogique, mis en place et documenté dans le cadre d'une vaste recherche-action panquébécoise.

Au début des années 2000, le MELS a confié au CEFRIO (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, à l'aide des technologies de l'information et de la communication [TIC]) le mandat d'identifier des solutions possibles au problème de fermeture d'écoles dans les zones rurales et les régions éloignées en favorisant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Le CEFRIO, en collaboration avec des chercheurs de l'Université Laval, de l'Université McGill, de l'UQAC et de l'UQO, a misé sur l'utilisation des technologies de télécollaboration pour favoriser la mise en réseau des écoles. Les enseignants de classes distantes et leurs élèves peuvent ainsi effectuer une partie de leurs apprentissages ensemble, que ce soit sous forme de travaux d'équipe entre des élèves de classes distantes ou encore par l'entremise d'un partage de tâches d'enseignement selon l'expertise. Le fait d'ouvrir les murs de la classe éloignée permet d'augmenter la quantité d'interactions pour ainsi créer un environnement d'apprentissage plus riche, tout en diminuant le sentiment d'isolement des enseignants et des élèves. Aujourd'hui, plus d'une centaine d'écoles primaires et quelques écoles secondaires, réparties dans 23 commissions scolaires, ont adopté cette façon innovatrice d'apprendre et d'enseigner. Pour assurer l'accompagnement des enseignants dans les écoles, une équipe multidisciplinaire intersite (ÉMI) a été composée d'enseignants de l'ÉER d'expérience. Ces enseignants sont libérés une journée par semaine pour accompagner des enseignants participant à l'ÉER dans leur classe pour l'appropriation et la mise en œuvre d'activités en réseau. Dans le cadre de cet entretien, nous avons pu discuter avec une enseignante assumant la fonction d'ÉMI.

*Parcours professionnel* : La praticienne en question détient un baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Après environ cinq années d'enseignement, elle décide de retourner à l'université pour effectuer une maîtrise en pédagogie portant sur l'enseignement-apprentissage en contexte de classe multiâge. Elle a réalisé sa maîtrise à temps partiel tout en continuant à travailler à temps plein. Suite à sa maîtrise, elle a obtenu des charges de cours à l'université. Comme elle appréciait conserver ce lien avec la recherche, une professeure l'a impliqué dans des projets de recherche portant sur notamment sur les classes multiâges, le développement de la compétence à écrire et l'accompagnement des stagiaires. Elle enseigne aujourd'hui depuis une quinzaine d'années et elle essaie toujours de s'impliquer dans divers projets de recherche en parallèle.

Elle a également réalisé un programme court d'intervention en classe multiâge en réseau. Comme elle a intégré les technologies d'ÉER dans sa pratique depuis quelques années, cette enseignante avait envie de jouer le rôle d'ÉMI (équipe multidisciplinaire intersite), qu'elle assume depuis l'automne 2014.

*Une fonction d'accompagnement* : La fonction principale de l'ÉMI est de soutenir les enseignants d'une région donnée pour l'appropriation et la mise en œuvre d'activités pédagogiques en réseau. Le soutien peut se faire par courriel, mais il se fait surtout par des rencontres dans les écoles. Les rencontres sont souvent organisées par les commissions scolaires. Les commissions scolaires participant à ÉER mandatent une personne (souvent un conseiller pédagogique) responsable de la gestion et de la promotion d'ÉER auprès des écoles. L'ÉMI vient donc en appui à cette personne, dont le rôle est davantage ciblé sur l'aspect technologique. L'ÉMI vient plutôt apporter un support sur le plan pédagogique : « Nous avons la mission de faire prendre conscience que les technologies devraient être utilisées au profit de la pédagogie et non l'inverse. » Cette enseignante est libérée environ une journée par semaine pour exercer son rôle d'ÉMI, ce qui correspond à 20 % de sa tâche ou à une quarantaine de jours par année. L'accompagnement se fait sur deux volets principaux : le soutien au démarrage et le soutien pour des projets spécifiques. Le soutien au démarrage vise à supporter une équipe-école qui souhaite se joindre à ÉER. Pour ce faire, l'enseignante se rend dans l'école ciblée pour présenter en détail ce qu'est ÉER. Elle procède également à des démonstrations de l'utilisation des outils technologiques (Via et Knowledge Forum). Elle laisse également du temps à l'équipe pour expérimenter les outils. Un moment est également consacré à l'élaboration d'activités en réseau afin que les participants puissent expérimenter le modèle concrètement dans leur classe dans les meilleurs délais. Suite à un démarrage, l'enseignante s'assure de faire un suivi par courriel auprès de l'équipe rencontrée pour valider que tout se passe bien. Le soutien pour des projets spécifiques vise à supporter des enseignants ayant déjà intégré les technologies d'ÉER pour la réalisation d'activités pédagogiques sur un thème précis. Elle pourrait notamment préparer un échéancier pour un projet ou aider les enseignants à trouver les bonnes questions pour le « knowledge forum ». Il y a également un volet de sa tâche dédié au développement pédagogique : « Je peux aussi proposer des activités et inviter les gens à embarquer avec mes élèves et moi. »

Elle a notamment planifié une séquence d'enseignement, avec cinq autres enseignantes, sur l'utilisation du « knowledge forum » et de VIA en appréciation littéraire. Dans ces cas, le travail de l'ÉMI permet de faciliter le travail des enseignants : « Je participe comme enseignante, mais je joue aussi le rôle de moteur. Comme les enseignants n'ont pas toujours le temps de planifier de tels projets et que moi je l'ai un peu plus, je peux le faire. Je leur propose mes idées, on partage et on démarre le projet. Je vois un peu cela comme de la contamination positive. » Elle apprécie le fait que les enseignants qui participent à ces projets le font de façon volontaire. Elle considère que plus elle leur amène d'outils, plus les enseignants auront tendance à participer.

## 3.2 RÉSULTATS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE

---

Dans cette section, les résultats issus de l'analyse transversale seront présentés. Plusieurs thèmes plus généraux seront abordés, tels que les conditions facilitantes et les obstacles à la réalisation des projets de transfert de connaissances. Les retombées de ces projets seront également abordées. Les compétences requises pour être un bon agent intermédiaire selon les participants seront aussi présentées. Enfin, un survol des données en lien avec le processus de transfert de connaissances sera exposé.

### 3.2.1 Les conditions facilitantes

Pour en arriver à mieux cerner ce qui favorise la réussite des activités de transfert de connaissances, la question suivante a été posée aux participants : « Quelles sont les **conditions qui facilitent** la réussite des activités de transfert? ». Les réponses obtenues ont été regroupées en quatre catégories : les conditions liées aux connaissances, les conditions liées aux acteurs, les conditions liées au contexte organisationnel et les conditions liées à l'agent.

### 3.2.1.1 Les conditions liées aux connaissances

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
En lien avec les besoins	La plupart des participants ont mentionné l'importance de transférer des connaissances qui sont en lien avec les besoins des utilisateurs.	<p>« Il s'agit juste qu'on réussisse à répondre aux besoins des gens. On ne fait pas du transfert sur tout et sur rien. Il faut que les gens aient besoin d'avoir ces connaissances-là. »</p> <p>« Il faut qu'au départ, la recherche réponde à un besoin du milieu, qu'il y ait un intérêt. »</p> <p>« Pour initier un changement, il faut qu'il y ait un besoin. »</p>
En lien avec priorités	Pour pouvoir amener un réel impact sur le changement dans les pratiques, il serait important de cibler quelques priorités et de maintenir le cap jusqu'à obtention de résultats.	<p>« Notre approche amène les enseignants à ralentir, à réfléchir, à choisir et à persévérer dans l'implantation d'une bonne pratique. Les enseignants sont souvent à la recherche de la meilleure pratique et expérimentent toutes sortes de choses, et ils peuvent s'étourdir et ne pas avoir d'impact. Ce n'est pas magasiner les bonnes pratiques, le défi est plutôt de sélectionner la bonne au bon moment et de la maintenir. »</p> <p>« On élimine les distracteurs. Ça veut dire aussi qu'il faut faire des choix. Dans notre plan stratégique, on n'a pas 45 000 objectifs. Quand on travaille sur la réussite des élèves, on a décidé de travailler sur le français et les maths. Notre plan stratégique devient notre filtre. Toutes les autres choses qui nous sont parachutées ne passent pas. Parce qu'un moment donné : qui embrasse trop manque le train. Quand on fait trop d'affaires, on se laisse étourdir par tout ce qui passe, on court comme une poule pas de tête et on sait plus ce qu'on fait. »</p>
Issues de recherche-action	Dans plusieurs milieux, on privilégie la recherche-action comme méthodologie pour produire des connaissances.	<p>« J'essaie de contrôler la nature des projets de recherche : tous les projets qui rentrent sont des projets de recherche-action collaborative. »</p> <p>« Suite à mes études, j'ai réalisé l'importance de la recherche-action, qu'il faut valoriser et la générer davantage. Les connaissances issues de ce type de recherche peuvent être utiles lorsqu'on veut générer des changements. »</p>
Accessibilité	Les participants mentionnent qu'il est	« C'est un besoin pour les enseignants que tous les documents soient accessibles ».

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
	important que les chercheurs leur permettent d'avoir accès aux documents nécessaires à l'implantation d'un projet.	« Il faut avoir accès aux documents et aux outils pendant et après la recherche. Dans un projet de recherche qui a bien fonctionné, l'équipe de recherche m'a donné accès à certains documents. Si je n'y avais pas eu accès, je n'aurais pas pu intervenir aussi efficacement. »
Format	Des participants évoquent l'importance du format dans lequel les connaissances sont transférées.	<p>« Ce que je génère, ce sont des synthèses. Je ne donne pas de cours. Il faut que ça tienne sur une page. Je suis dans l'action. »</p> <p>« Les gens en éducation sont sensibles à l'esthétisme. Je me fais aider pour la mise en page. »</p> <p>« Ça ne sert à rien de déverser tout notre savoir si la personne n'est pas prête à l'écouter. Ça ne donne rien d'arriver avec ses grands chevaux puis ses grands mots. Les gens veulent du concret. Je sais c'est quoi la tâche. Arrive-moi pas avec une grosse brique à lire, je ne la lirai pas, parce que je n'ai pas le temps! »</p> <p>« Je choisis les textes à envoyer aux enseignants. Je vais choisir l'article de "Vivre le primaire" plutôt que l'article scientifique. »</p> <p>« On va aller vers des rapports de recherche et des vulgarisations qui ont été faites ailleurs. Les écrits provenant du ministère de l'Éducation de l'Ontario rendent accessibles beaucoup de données de la recherche. L'association canadienne de l'éducation fait la même chose et nous sommes membres. »</p>

### 3.2.1.2 Les conditions liées aux acteurs

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Implication volontaire	Les participants insistent sur le fait que pour qu'il y ait un transfert des connaissances issues de la recherche vers la pratique, les acteurs doivent s'impliquer de façon volontaire dans le processus. Cela ne doit pas être imposé.	<p>« Les directions d'école, pour participer au projet, doivent mobiliser leur équipe-école et s'engagent à investir le budget nécessaire pour les libérations des enseignants. »</p> <p>« Les enseignants sont volontaires. Pour initier un changement, il faut qu'il y ait un besoin. À 99 %, ceux qui participent à nos communautés sont volontaires. »</p> <p>« On accompagne que les personnes qui le demandent. Il y a quelques personnes que je n'ai pas vues (une en 5 ans dans toute la commission scolaire). Ils ne refusent pas parce que je ne suis pas obligée, c'est complètement volontaire. L'accompagnement implique un besoin. »</p> <p>« Le fait que les enseignants soient là librement est une condition gagnante. C'est un facteur de réussite. La participation au projet est volontaire. C'est eux qui déterminent leur projet »</p> <p>« Je n'aime pas travailler par obligation, je ne veux pas obliger le monde. »</p>
Retrait du chercheur	Des participants ont relevé que dans leur projet impliquant le transfert des CIR, le chercheur se retire et donne de plus en plus de pouvoir et de responsabilité aux acteurs du terrain. Ils ont mentionné que cette condition facilitait la pérennité du projet.	<p>« Nous sommes accompagnés par un chercheur. Il délivre les formations de base, mais de plus en plus, nous prenons en charge ces formations de base pour que peu à peu, on n'ait plus besoin du chercheur. »</p> <p>« Au départ, on s'est donné un temps avec l'experte et après un temps, elle peut se retirer et ce sont les CP qui donnent maintenant la formation. »</p>

### 3.2.1.3 Les conditions liées au contexte organisationnel

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Volonté direction générale	Pour mener à bien un projet de transfert de connaissances, la volonté et le leadership de la direction générale de la CS sont essentiels selon plusieurs participants.	<p>« Notre directeur général est aussi intéressé que moi par la recherche. Ça nous prend un leader qui y croit dans une commission scolaire pour que ces choses-là se passent. C'est très visible, c'est rappelé souvent aux directions d'école, c'est dans notre discours de façon continue. Les pratiques probantes, les données de la recherche, on en parle régulièrement. »</p> <p>« La perspective est appuyée par la direction générale. »</p> <p>« Cela fait longtemps que notre commission scolaire s'intéresse à la recherche. Il y a une ouverture de la direction générale. »</p> <p>« Il faut que les leaders y croient pour que les directions d'école y croient aussi. Si notre direction générale n'était pas aussi en veille, je ne pourrais pas porter cela à bout de bras. Il faut que les gens sentent que c'est une vision de l'organisation et que c'est une façon qui est propre à nous et qui nous tient à cœur. Il ne faut pas baisser notre garde. Quand la direction n'a pas cette volonté-là, quand la vision n'est pas claire, comment on veut que les gens dans le milieu aient une vision claire. »</p> <p>« Il y a un soutien de la commission scolaire. »</p> <p>« Prendre le temps pour réfléchir, il faut y accorder de la valeur et du temps. S'il n'y a personne dans l'organisation qui juge que ça a de la valeur d'accorder du temps à une personne pour réfléchir. Ma DG me voit accompagner pendant une heure avec une direction d'école et elle fait wow. Ce n'est pas dans tous les milieux qu'on verrait ça de cette façon. . »</p>
Leadership des directions d'établissement	Le leadership pédagogique des directions d'école est également relevé par plusieurs participants comme une condition facilitante pour en arriver	<p>« Nous offrons un accompagnement dédié seulement aux directions d'école dans une visée d'empowerment de leur leadership. Quand nous ne serons plus là, les directions devront arriver à soutenir, accompagner, mobiliser. »</p> <p>« Toutes les directions d'école ont une formation sur la gestion du changement de Pierre Collette. Les stratégies de gestion sont choisies en fonction d'une analyse du milieu et du climat. »</p>

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
	à un réel changement dans les pratiques. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle dans plusieurs milieux, des formations s'adressent spécifiquement aux directions d'établissement dans le but de rehausser leur leadership pédagogique.	« Le leadership pédagogique de la direction d'établissement est déterminant. »
Patience-prendre son temps	Plusieurs participants soulignent le fait que le changement de pratiques ne s'opère pas rapidement. Le fait d'échelonner les projets sur de longues périodes et de prendre son temps apparaît comme des conditions facilitantes.	<p>« On ne peut changer du tout au tout, ce n'est pas nécessairement gagnant car les gens n'y adhèrent pas, car sinon, on va juste gérer la résistance. On se fait toujours un plan de match à court, moyen et long terme. On sait qu'on atteindra la situation souhaitée, mais cela pourra prendre plus de temps. »</p> <p>« Le changement, ça prend du temps. Ce n'est pas juste sur un an. On essaie d'avoir des projets sur une, deux, trois années de suivi, en donnant le plus d'autonomie possible aux enseignants. »</p> <p>« Nos objectifs quand on s'en fixe, on les garde longtemps. On a les mêmes objectifs dans notre plan stratégique depuis 5 ans. Il faut aller jusqu'au bout, il faut faire de l'accompagnement. Il ne s'agit pas de lancer une idée, mais il faut s'assurer que cette idée descende dans le milieu, qu'elle soit comprise et maîtrisée par tout le monde et qu'elle soit mise en application. »</p> <p>« Il faut prendre le temps. Tout ne se fait pas en claquant des doigts. Il faut se donner du temps pour implanter. »</p> <p>« Une condition gagnante est la patience quant aux résultats. Ça prend du temps. En voulant trop changer trop vite, on peut briser quelque chose. »</p>

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Suivi et accompagnement dans les milieux	Pour qu'un projet de transfert de connaissances mène à un changement de pratiques, plusieurs participants affirment qu'il doit y avoir une personne responsable de faire du suivi et de l'accompagnement dans les milieux	<p>« Nous, on croit qu'il y a plus de retombées positives quand on accompagne les enseignants en communauté et que le suivi va jusque dans la classe. Une formation d'une journée sans suivi, c'est peu porteur de changement de pratiques. On essaie le plus possible de se rendre jusqu'à l'expérimentation en classe pour s'assurer que le transfert se fasse. »</p> <p>« On ne donne plus de formations à la pièce. On déploie une offre de services et de formations qui s'inscrit dans un plan d'accompagnement. »</p> <p>« L'expérimentation va jusqu'en classe et on s'assure qu'il y ait un suivi en lien pendant les expérimentations. »</p> <p>« Dans les modalités d'accompagnement, on va faire l'analyse des besoins et à partir de l'analyse des besoins, on fait le plan d'accompagnement. Dans les modalités d'accompagnement, il y a des rencontres d'équipe, des rencontres cycles, des rencontres individuelles, cela dépend de l'analyse des besoins. »</p>
Approche systémique	Dans plusieurs des modèles explorés, une approche systémique est privilégiée pour influencer à différents niveaux dans le système (cadre, directions d'établissement, CP, enseignants).	<p>« Cette année, avec le préscolaire, on est en train de développer des activités avec des enseignants du préscolaire pour leur faire comprendre leur rôle par rapport à la mise en place de certains concepts en mathématiques et en sciences. Pendant qu'on fait ça, avec nos directions du primaire, on les alimente au niveau de la recherche pour les préparer à ce qu'on fera l'an prochain avec les enseignants du premier cycle. »</p> <p>« Quand on veut changer les choses, un élément gagnant est de travailler de fond avec l'ensemble des acteurs. »</p> <p>« Dans un contexte de développement organisationnel, ce qui est important est la systémie. C'est être capable d'agir dans les écoles, dans les équipes qui les soutiennent, dans les directions de service. La puissance de l'intermédiaire, c'est d'être capable d'avoir des relations avec tous ces gens-là pour être capable de poser des questions puis d'aligner les changements en lien avec une vision, en touchant à tous les aspects. En ciblant notre soutien seulement un aspect, on vient qu'on surdéveloppe un champ de connaissances, cela crée des impacts négatifs. »</p>

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
		Il faut soutenir tous les sujets en parallèle, ce qui fait que tout le monde peut se comprendre en ayant les mêmes construits théoriques pour qu'ils puissent se reconnaître les uns les autres en cours de changement. »
Culture de l'organisation	Pour certains participants, la culture de leur organisation était déjà bien ancrée dans les connaissances issues de la recherche. Pour d'autres, cette culture est en train de s'installer.	<p>« La culture se transmet tranquillement. On commence à nous agacer avec nos données de la recherche. À chaque fois qu'on parle de la recherche, on voit des sourires, des visages changer : "on le sait ben, les données de la recherche"! C'est en train de faire sa place....»</p> <p>« Cela fait longtemps que notre commission scolaire s'intéresse à la recherche. »</p> <p>« Dans notre commission scolaire, dans une perspective de développement professionnel, il y a des liens étroits avec la recherche. »</p>
Flexibilité	Des participants ont relevé qu'ils s'adaptent aux besoins des écoles dans leur mode de fonctionnement et cela apparaît comme une condition qui peut faciliter le transfert de connaissances.	<p>« Dans les modalités d'accompagnement, il y a des rencontres d'équipe, des rencontres cycles, des rencontres individuelles, cela dépend de l'analyse des besoins. On a un objectif, on a des critères, on a des moyens, mais les modalités diffèrent. »</p> <p>« Ce n'est pas un modèle statique. Parfois l'équipe-école n'est pas nécessairement rendue là dans son développement pédagogique collectif. »</p> <p>« La fonction émerge quand il y a une cohérence entre les besoins du milieu et ce que la personne intermédiaire est. Moi je suis une fille de un/un et de coaching. Je n'ai pas cette capacité à aller chercher des demandes de subvention et du réseautage. J'entends les besoins en fonction de qui je suis et il faut que les gens de la CS aiment la manière dont je les entends. »</p>

### 3.2.1.4 Les conditions liées à l'agent

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Expérience en enseignement	La majorité des participants questionnés, qui jouent un rôle s'apparentant à celui de l'agent, ont une forte expérience en enseignement.	<p>« Pendant 7 ou 8 ans, j'ai travaillé en orthopédagogie. »</p> <p>« J'ai enseigné pendant 10 ans avec des élèves allophones issus de milieux défavorisés. »</p> <p>« J'ai 9 années d'expérience en enseignement. »</p> <p>« J'ai enseigné pendant 7 ans. »</p> <p>« J'enseigne depuis 15 ans. »</p>
Formation aux études supérieures	La majorité des participants jouant potentiellement le rôle d'agent intermédiaire ont mené des études supérieures.	<p>« Je sentais que j'avais besoin d'avoir une mise à jour des connaissances. Je suis retournée faire un microprogramme en orthopédagogie. »</p> <p>« Comme je voulais enseigner à l'université, j'ai décidé de faire une maîtrise. »</p> <p>« J'ai terminé un doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval en 2006. J'ai fait un postdoctorat à l'UQÀM sur l'expérience sociale des jeunes en milieu pluriethnique et défavorisé. J'ai effectué un 2e postdoctorat financé par le FRQSC sur la formation interculturelle des enseignants. »</p> <p>« J'ai fait une maîtrise liée à l'enseignement des langues, enseignement interdisciplinaire du français à l'UQÀM. »</p> <p>« J'ai décidé de faire une maîtrise en pédagogie portant sur les classes multiâges. »</p>
Réseautage avec les chercheurs	Plusieurs participants ont mentionné détenir un réseau de chercheurs à qui se référer en cas de besoin.	<p>« Moi j'ai la chance de collaborer avec des universitaires. J'ai été chanceuse. Au niveau de la maîtrise, les groupes sont beaucoup plus restreints et j'ai pu échanger avec des universitaires. Cela est facilitant pour moi. Je peux leur écrire si j'ai des questionnements. Il m'oriente ou me met en contact avec quelqu'un d'autre. C'est de cette façon que je suis efficace dans l'utilisation des connaissances issues de la recherche. J'ai un beau réseau autour de moi. »</p>

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
		<p>« J'ai tous les outils pour accompagner les enseignants pour le projet. Je peux aussi écrire aux chercheurs si j'ai des questions ou des outils à valider. »</p> <p>« Il faut être compétent dans le réseautage et être capable de faire appel à des ressources et de les mobiliser. »</p> <p>« Les gens font appel à moi pour différentes choses. Je peux avoir des demandes par exemple d'une équipe qui souhaite organiser un colloque d'une journée sur la persévérance scolaire et qui cherche à avoir un expert sur la persévérance scolaire en contexte de diversité. Mon rôle est de trouver la bonne personne. »</p> <p>« Lorsqu'on est dans un objet très précis, il vient un temps où l'intermédiaire doit réseauter. »</p>
Encourage la pratique réflexive	Plusieurs participants jouant un rôle s'apparentant à celui de l'agent ont mentionné qu'ils amenaient les praticiens à adopter une pratique réflexive.	<p>« À chaque rencontre, j'arrive avec des textes, avec des extraits de la recherche, informations pertinentes. ON prend une heure par rencontre pour regarder un document, le questionner, s'en parler : "De quelles façons on pourrait transmettre cette information aux enseignants dans nos écoles?" C'est bien beau d'alimenter nos directions, mais si ça reste là, ça ne sert à rien. »</p> <p>« On fournit toujours des lectures à faire avant les rencontres. On fait des retours réflexifs. On est beaucoup dans le partage et dans la réflexion. Entre chaque rencontre, il doit y avoir de l'expérimentation. On demande aux enseignants de se filmer et ensuite, on fait du codéveloppement à partir des vidéos. »</p> <p>« Quand je travaille avec quelqu'un qui a soif de pouvoir, j'essaie de l'amener à réaliser certaines choses : « est-ce que tu crois qu'avec cette vision, tu arrives à quelque chose? »</p> <p>« Nous leur apportons ce que la recherche dit et nous leur demandons : qu'est-ce que vous pouvez faire en classe? Il y a aussi une analyse de leur pratique en classe : "Moi je fais déjà ça" Les enseignants sont très sollicités... On essaie de voir ce qui peut être bonifié. »</p>

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Avoir une bonne connaissance du milieu et être connue du milieu	En fait, plusieurs participants m'ont mentionné que le fait d'être présent dans le milieu était une condition facilitante pour le transfert des connaissances. En effet, les personnes interviewées ont des postes à la CS et ils sont bien connus des praticiens ce qui facilite le transfert à leur avis.	<p>« Une condition gagnante, c'est la légitimité. De dire que je suis une employée de la commission scolaire, cela est très important. Je ne suis pas certaine que ce serait accepté autrement. Je fais partie du personnel, je suis invitée dans les événements. Même si un chercheur décidait de prendre la charge du transfert des connaissances dans la commission scolaire, je ne suis pas certaine que ça fonctionnerait. »</p> <p>« J'avais déjà un bon réseautage dans les écoles, la demande est venue et la collaboration s'est établie. J'ai développé une bonne relation avec eux depuis 4-5 ans, c'est ce qui me permet de faire ce genre de travail. »</p> <p>« La confiance que nos dirigeants nous octroient et qui est établie par rapport à notre crédibilité est l'élément le plus facilitant. Si je parle de quelque chose, personne ne me demande de justifier. Au début, j'avais à le faire davantage. »</p>
Retrait de l'agent	Dans plusieurs des modèles, la personne jouant le rôle d'agent intermédiaire se retire progressivement pour laisser plus de responsabilités aux praticiens.	<p>« Les CP-école et les orthophonistes deviennent accompagnateurs dans les milieux. Avant d'avoir nos rencontres avec les équipes-écoles, on rencontre nos accompagnateurs et on construit avec eux l'accompagnement pour qu'ils puissent le faire par la suite. Tout cela est dans un but de longévité. Notre vision à long terme : se retirer des écoles pour se consacrer au développement d'outils. »</p> <p>« Nous, les CP, sommes des animateurs. La première année, on anime et au fil du temps, on lègue ce pouvoir aux enseignants. »</p> <p>« Mon rôle se module. Je les ai tellement accompagnés comme intermédiaire qu'ils deviennent autonomes. Je me suis beaucoup retiré. Un jour, il faut que je sorte d'ici. C'est très clair, je ne peux pas passer ma carrière ici. Si je passe ma carrière ici, c'est que je n'aurai pas réussi à faire mon travail. L'autonomisation, c'est ça! Un éducateur doit éduquer dans l'esprit où on peut se passer de lui. »</p>

### 3.2.2 Les obstacles

Après avoir mis en lumière les conditions qui facilitent les activités de transfert, il convient de se pencher sur les obstacles. La question suivante a été posée aux participants : Pouvez-vous nous parler des obstacles pouvant nuire à la réussite de ces activités de transfert? Encore une fois, les réponses ont été regroupées. Trois catégories ont été identifiées : les obstacles liés aux connaissances, les obstacles liés aux acteurs et les obstacles liés au contexte organisationnel.

#### 3.2.2.1 Les obstacles liés aux connaissances

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Accessibilité	Pour certains, les CIR sont difficilement accessibles et peu vulgarisées.	« L'accessibilité aux connaissances est difficile. Il faut vouloir les trouver, les lire. Certains textes sont moins vulgarisés et demandent beaucoup de concentration. »  « Le domaine de l'éducation en est à un état embryonnaire en termes d'articulation et de synthèse de ses connaissances. Jouer un rôle d'intermédiaire dans ce contexte n'est pas facile. »

#### 3.2.2.2 Les obstacles liés aux acteurs

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Résistance / Manque d'intérêt	Le seul obstacle lié aux acteurs qui est ressorti a trait à la réponse de certains praticiens plus fermés ou résistants face à la recherche.	« Certaines directions d'école poussent trop fort les enseignants sans s'assurer qu'ils soient prêts. Ça arrive, on se retrouve avec des enseignants qui ne sont pas rendus là... Cela amène de la résistance... »  « L'implantation du modèle amène de la résistance, il y a des éléments-chocs puisqu'on demande un changement de pratiques. Cela soulève des questionnements et il faut être préparé à répondre. »

		<p>« Les collègues peuvent devenir des contraintes. Certains pour qui la formation continue n'est pas importante. Cela peut être un frein à la réussite d'une activité. »</p> <p>« Ce qui complexifie, surtout en contexte de diversité, c'est qu'il peut y avoir beaucoup de résistances. Il peut y avoir des gens qui pensent ne pas avoir besoin de ces connaissances. Il faut être imaginatif et créatif. On ne peut pas nier que cela n'intéresse pas tout le monde. »</p>
--	--	---

### 3.2.2.3 Obstacles liés au contexte organisationnel

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Manque de temps	Plusieurs participants mentionnent le manque de temps comme un obstacle important au processus de transfert.	<p>« Tout comme les enseignants, nous aurions besoin de plus de temps pour nous approprier les éléments de la recherche. Ce temps-là qui nous permettrait une meilleure appropriation. »</p> <p>« On aimerait ça pouvoir faire plus de lecture, mais on manque de temps. On a 400 personnes, ça va vite... On est toujours à la course. Nos lectures, on fait ça le samedi et dimanche. »</p> <p>« Mes lectures, je les fais souvent en dehors du temps de travail. Le jour, je fais beaucoup d'accompagnement. Toute la lecture se fait sur nos heures personnelles. On n'a pas beaucoup de temps pour faire ça au bureau. »</p> <p>« On fait des lectures, on essaie de se tenir à jour. Mais on fait ça le soir et les fins de semaine! »</p> <p>« J'aimerais avoir plus de temps pour accompagner les écoles. »</p>
Manque de ressources financières	Le manque de ressources financières apparaît aussi comme un obstacle au processus de transfert.	<p>« Nous manquons d'argent pour libérer les écoles. Ce projet coûte très cher pour les écoles. Une petite école qui n'a pas de sous, elle ne peut pas participer. La commission scolaire paie pour le chercheur et pour nous deux. Le reste est assumé par les écoles. »</p> <p>« On se rencontre minimum 5 ou 6 fois par année. Depuis l'année passée, c'est plus difficile d'avoir des libérations aux frais des écoles. Depuis les restrictions budgétaires, il y a un impact. »</p>

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
		<p>« Le contexte économique, l'austérité, c'est un obstacle. Le nerf de la guerre, c'est le budget pour les libérations des enseignants. »</p> <p>« Cela reste annuellement un défi de maintenir une enveloppe de développement pédagogique. On est plus que convaincus, mais les coupures auront un impact sur le déploiement du programme. »</p>
Mouvement de personnel	Le mouvement de personnel peut avoir un impact négatif sur le processus de TC. En effet, lorsqu'on met beaucoup d'énergie à former une équipe-école et que celle-ci change l'année suivante, cela peut compromettre les projets de changement.	<p>« Le mouvement de personnel est un obstacle. On investit beaucoup de temps pour former des gens qui peuvent changer d'école. »</p> <p>« On doit voir maintenant si les changements se maintiennent dans le temps, ce qui représente un défi, vu le roulement du personnel. »</p>

### 3.2.3 Les retombées

Afin de découvrir si les projets de transfert menés dans ces milieux avaient une portée, la question suivante a été posée aux participants : À votre avis, quelles sont les principales retombées de ces activités de transfert de connaissances? Avez-vous des preuves tangibles pouvant illustrer ces retombées? Les principales retombées partagées par les participants ont été regroupées de la manière suivante : retombées pour les élèves, retombées pour les enseignants et retombées pour les gestionnaires. Les mécanismes permettant d'évaluer ces retombées seront également présentés.

### 3.2.3.1 Retombées pour les élèves

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Progrès des élèves	Plusieurs participants ont mentionné avoir vu des effets de leur projet de TC sur le progrès des élèves.	<p>« On a remarqué l'effet chez les élèves : ils sont plus capables de nommer leur défi et de savoir quelle stratégie ils vont utiliser pour s'en sortir. Ils sont beaucoup plus conscients de leurs défis. »</p> <p>« On voit aussi des effets dans les bulletins. Des écoles ont diminué leur niveau d'échec et le nombre d'élèves à risque. Les profs le voient et nous le disent. Les enseignants de 1re année nous disent que les élèves sont beaucoup plus prêts à l'enseignement de la lecture : "Cela a changé notre planification, cela a changé mon enseignement". C'est des cadeaux du ciel! »</p> <p>« Des écoles ont diminué leur niveau d'échec et le nombre d'élèves à risque. »</p> <p>« Après une année d'implantation, les enseignants de 1re année leur disent que leurs élèves sont vraiment forts, qu'ils connaissent déjà leurs lettres. »</p> <p>« On a eu des augmentations des résultats de nos élèves en français. »</p> <p>« Dans certains chantiers, on a obtenu des résultats très tangibles sur la réussite des élèves. »</p> <p>« Depuis 7 ans, entre autres en lecture, les courbes de résultats ont été observées. On sait où on a un effet. »</p> <p>« Mes preuves : l'état de la réussite. Nous en sommes à 12 % de décrochage. On est près du top 10. »</p> <p>« C'est vraiment quand les enseignants du préscolaire entendent des commentaires des enseignants de la première année, quand ils commencent en RAI à prendre des données sur leurs élèves et qu'ils voient que les élèves progressent. C'est ce qui fait que les enseignants s'engagent encore plus. »</p>

### 3.2.3.2 Retombées pour les enseignants

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Changement de pratiques/Changement de mentalité	Plusieurs participants ont pu observer un changement dans les pratiques des enseignants ou encore des changements dans les mentalités.	<p>« On observe beaucoup plus de rigueur. Les gens font beaucoup plus de choix pédagogiques. Ils vont être capables de justifier ce pour quoi ils font telle action auprès d'un élève. Cela donne un niveau professionnel beaucoup plus élevé. Avant, on faisait nos choix de façon beaucoup plus intuitive. Maintenant, c'est beaucoup plus justifié : "ça on l'a lu... les CP nous en ont parlé". »</p> <p>« Ce qui parle le plus, c'est quand il y a une augmentation du sentiment d'efficacité des enseignants. Quand ils trouvent meilleurs et qu'ils sentent que leurs interventions font progresser les élèves. »</p> <p>« De plus en plus, on en parle. C'est dans le plan de réussite 14-18. C'est quelque chose qui est en train de s'ancrer et qui descend sur le terrain. On parle beaucoup de transfert de pratiques dans notre plan stratégique. Ça commence à porter fruit. »</p> <p>« La culture pédagogique de l'école est transmise aux nouveaux enseignants. »</p> <p>« On leur demande vraiment de changer leurs pratiques. On demande à des enseignants du préscolaire de faire de l'enseignement, ce qui n'est pas du tout dans leurs pratiques. Donc pour qu'ils le fassent, elles doivent sentir qu'il y a un impact. »</p> <p>« Tout le monde connaît le chantier pluri-pluri. C'est un bon exemple de comment cela a pu s'infuser dans toutes les écoles et cela continue. Et les enseignants demandent encore ces formations. »</p>

### 3.2.3.3 Retombées pour les gestionnaires

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
Efficacité/ cohérence dans le système	Une participante a mentionné des retombées globales pour les gestionnaires et l'ensemble du système.	<p>« J'utilise la métaphore du ciment pour décrire mon rôle. Un intermédiaire c'est la personne qui vient mettre du ciment où il en manque entre les briques. C'est le mortier qui fait que ça tient ensemble. Il se met au service du système.</p> <p>Ce qui est en train de se passer, c'est que les DSE regagnent un grand leadership auprès des directions d'école.</p> <p>Ce qui se développe au fil du temps, c'est que les gens se disent que quand ils prennent le temps de me parler, ils dépensent moins d'énergie. Ça va plus vite et ça a plus d'impact. Donc, ils me rappellent. »</p>

### 3.2.3.4 Mécanismes pour évaluer les retombées

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
À partir des résultats des élèves	Dans certains milieux, on s'appuie sur les résultats des élèves pour mesurer les effets des projets de transfert.	<p>« Avec lumix, on est capable de suivre les résultats de nos élèves et des cohortes. On voit les impacts des choses qu'on a mis en place. C'est bon pour le moral! »</p> <p>« Il y a aussi les résultats d'étape et les épreuves du ministère. On analyse de façon plus pointue les épreuves communes de secondaire 2 et 4 pour cibler les zones où il faut intervenir. »</p> <p>« Chaque année, les résultats des élèves sont analysés et les épreuves du ministère sont décortiquées par critère. Par exemple, cette année, c'est le critère "réagir en lecture" au 2e et 3e cycle qui est ressorti et cela a été vérifié plus qu'une fois pour être certain qu'il ne s'agissait pas d'une donnée erronée. Cette année, il y aura un accompagnement plus spécifique quant à ce critère-là. Que peut-on faire au quotidien pour développer ce critère? L'an prochain, on portera notre attention sur ce critère lors des évaluations pour voir l'évolution ».</p>

Code	Explication du code	Extraits de verbatims
		« On a implanté LUMIX avec les taux de réussite en temps réel (primaire et secondaire). Cela permet aux directions d'orienter la révision de leur projet éducatif, la mise en œuvre de leur CAP, certaines décisions avec les élèves en difficulté. »
Cibles de travail	Certains milieux se dotent de cibles de travail à atteindre avec des indicateurs précis pour évaluer les retombées.	« On a des indicateurs selon les projets (projets de recherche ou projets d'accompagnement qui sont toujours basés sur la recherche). Notre directrice nous dit toujours qu'il faut avoir des indicateurs. Ça dépend des projets, mais on essaie toujours d'avoir des indicateurs. C'est sûr que parfois ce sont des indicateurs qualitatifs, mais on essaie toujours que ce soit explicite et mesurable. »  « Au primaire, les écoles se donnent des cibles de travail (Ex. : lecture, écriture, math) avec des objectifs de pourcentage de résultats. »
Données qualitatives	Quelques milieux s'appuient sur des données qualitatives pour évaluer les retombées.	« C'est difficile de mesurer. Il faut se fier à ce que les enseignants nous disent. À la fin de chaque rencontre, les enseignants nous écrivent leurs commentaires de comment s'est vécu la rencontre ce qui nous aide à rebâtir nos prochaines rencontres. À la fin de l'année, on demande un bilan : un regard sur leurs pratiques, un regard sur leurs élèves. Ce sont des perceptions, c'est qualitatif. Ce ne sont pas des données objectives. »

### 3.2.4 Compétences requises pour être agent intermédiaire

Pour en arriver à cibler les compétences requises pour être un bon agent intermédiaire, la question suivante a été posée aux participants : À votre avis, quelles sont les compétences nécessaires que vous possédez et qui favorisent le transfert des connaissances issues de la recherche auprès des intervenants scolaires? Les réponses des participants ont été regroupées en trois catégories.

1. Habiletés humaines	2. Habiletés en communication	3. Habiletés cognitives
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être capable d'établir un bon lien de confiance;</li> <li>• Être à l'écoute</li> <li>• Être empathique et respectueux</li> <li>• Être capable de se mettre au niveau des gens</li> <li>• Humilité (prendre sa juste place)</li> <li>• Ouverture</li> <li>• Accessibilité</li> <li>• Valorisation du savoir des enseignants</li> <li>• Solidité psychologique</li> <li>• Habileté à rapprocher les deux milieux</li> <li>• Leadership</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bon communicateur</li> <li>• Bon vulgarisateur</li> <li>• Esprit de synthèse</li> <li>• Capacité à rendre accessible la théorie</li> <li>• Capacité d'être clair, précis et efficace dans ses propos.</li> <li>• Pratique réflexive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être structuré et organisé dans notre pensée</li> <li>• Capacité à conceptualiser</li> <li>• Capacité à faire des liens</li> <li>• Capacité à planifier</li> </ul>

### 3.2.5 Le processus de transfert de connaissances

Au cours des entretiens, certains thèmes reliés au processus de transfert de connaissances ont émergé. Voici donc une synthèse des propos recueillis pour chacune des étapes du processus de transfert des connaissances.

<b>Étape du processus de transfert</b>	<b>Synthèse des propos</b>
Production/Coproduction	<p>La plupart des participants participent à la production des connaissances dans le cadre de projet de recherche universitaire. Dans un milieu exploré, la CS est un acteur important dans la production de connaissances.</p> <p>Il y a un travail important de veille, de recherche de documents et d'articles pertinents pour l'ensemble des participants interviewés.</p>
Adaptation	<p>Plusieurs participants ont mentionné l'importance d'adapter les connaissances pour les rendre plus « digestes ». Pour ce faire, certains optent pour des documents déjà vulgarisés alors que d'autres font un travail de synthèse des connaissances. Une participante a également parlé de capsules vidéos.</p>
Diffusion	<p>Les connaissances sont diffusées par différents canaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formation, atelier, CAP</li> <li>- Conférence</li> <li>- Blogue</li> <li>- Capsule</li> </ul>
Réception	Peu de données sur ce sujet.
Adoption	Peu de données sur ce sujet.
Appropriation	<p>Pour favoriser l'appropriation, dans plusieurs des modèles explorés, les pratiques appuyées par les CIR sont expérimentées en classe. Les enseignants sont également appuyés par des CP dans cette expérimentation. Il y a un suivi qui se fait dans les écoles pour accompagner les enseignants dans ce processus de changement de pratiques.</p>
Utilisation	<p>Plusieurs participants observent un changement dans les pratiques et dans les mentalités qui amèneraient une amélioration des résultats chez leurs élèves dans les disciplines ciblées.</p>

### 3.3 DISCUSSION

À la lumière des résultats obtenus, il est possible de dégager certaines tendances à propos du rôle de l'agent intermédiaire dans le domaine de l'éducation. Suite à l'analyse approfondie des différents modèles, un premier constat s'impose. Nous étions à la recherche de personnes jouant potentiellement le rôle d'agent intermédiaire au sein des commissions scolaires. Les directions des services éducatifs nous ont d'ailleurs pointé certaines personnes clés.

Après avoir discuté avec ces personnes clés, il en ressort que le transfert des connaissances ne repose pas seulement sur les épaules de ces personnes : *c'est un travail qui se fait en équipe et qui s'effectue souvent à partir d'une approche systémique*. Les personnes jouant le rôle d'agent intermédiaire reconnaissent l'importance de travailler à différents niveaux du système pour avoir un impact réel. À titre d'exemple, dans l'un des modèles explorés, le projet de transfert portait sur les pratiques d'enseignement efficaces au préscolaire et au début du primaire. Même si les utilisateurs des connaissances étaient les enseignants, une formation destinée aux directions d'établissement pour renforcer leur leadership s'est intégré au projet. Cette *tendance à vouloir renforcer le leadership des directions d'établissement* pour favoriser le transfert des connaissances s'est d'ailleurs observée dans d'autres milieux consultés. Les personnes interrogées reconnaissent également l'importance du travail d'équipe. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la plupart des participants ont tenu à faire cet entretien à deux. Les résultats de cette analyse approfondie ont également démontré que *le rôle d'agent pouvait être rempli par des gens occupant différentes fonctions* : conseillère pédagogique, chargée de projet universitaire, direction des services éducatifs, coordonnatrice des ressources éducatives, etc. Malgré le fait que ces personnes occupent différentes fonctions, la grande majorité relève de la direction des services éducatifs et a un bureau à la commission scolaire. *La direction des services éducatifs semble d'ailleurs être un pilier important* pour le transfert des connaissances dans le milieu de l'éducation. C'est souvent à ce niveau de l'organisation que s'effectue le réseautage avec les universités et la planification de l'accompagnement et des formations destinées aux praticiens. En ce qui concerne les fonctions de ces personnes jouant le rôle d'agent intermédiaire, certaines similitudes peuvent être relevées. En effet, dans la plupart des cas, *l'agent joue un rôle d'accompagnateur et de formateur*. Il est souvent dans une position où il diffuse certaines pratiques reconnues par la recherche et accompagne les praticiens dans l'utilisation de ces pratiques. Les modalités varient d'un milieu à l'autre, mais la mission est semblable. D'ailleurs, la formation et l'accompagnement occupent, pour plusieurs personnes interrogées, la presque totalité de leur tâche. La plupart d'entre elles affirment que les tâches reliées à la recherche et à l'adaptation des connaissances doivent se faire à l'extérieur du temps de travail, soit les soirs et les fins de semaine. Cette situation laisse présumer que *ces agents sont très dévoués à leur travail et qu'ils ont le désir de se développer sur le plan professionnel*.

Certaines tendances se dégagent également de l'analyse transversale. Tout d'abord, il apparaît que *les propos des participants ont porté davantage sur les conditions facilitantes* que sur les obstacles. En effet, nous avons obtenu très peu de résultats sur les obstacles, par rapport aux conditions facilitantes. Cela peut s'expliquer en partie par notre mode de recrutement qui visait à identifier des modèles prometteurs en matière de transfert de connaissances. Parmi les conditions facilitantes, certaines sont revenues de manière plus récurrente et surtout en ce qui a trait au contexte organisationnel. *La volonté de la direction générale de la commission scolaire et le fait d'accorder du temps pour que le changement s'opère* sont deux éléments qui sont ressortis à maintes reprises. En ce qui concerne les connaissances, *l'adéquation des connaissances avec les besoins des praticiens* est un élément qui semble incontournable. Pour ce qui est des acteurs, l'élément le plus crucial semble être *l'implication volontaire des praticiens*. En ce qui concerne les obstacles, deux sont revenus plus fréquemment dans les discours, soient *le manque de temps et de ressources financières*. Ces deux éléments semblent être les deux plus grands obstacles pour mener à bien les projets de transfert de connaissances. Malgré ces obstacles, il semble y avoir des retombées prometteuses des divers projets de transfert au sein des organisations consultées. Dans plusieurs milieux, les participants mentionnent qu'il est possible d'observer des changements dans les pratiques des enseignants. Selon les participants interrogés, ces changements de pratiques auraient d'ailleurs un effet chez les élèves puisqu'on note *une augmentation des résultats des élèves dans certaines matières ciblées* par les projets de transfert, notamment en lecture.

Bien que ce projet ait amené un éclairage sur la nature du rôle de l'agent intermédiaire en éducation, il est important de reconnaître ses limites sur le plan méthodologique. Tout d'abord, notre mode de recrutement a sans doute fait en sorte que certains agents nous ont échappé. En effet, notre porte d'entrée a été les rapports annuels des commissions scolaires. Il est fort probable que certaines commissions scolaires adoptent de bonnes pratiques en matière de transfert sans les nommer de façon explicite dans le rapport. Cela dit, notre choix s'est arrêté sur ce mode de recrutement car nous souhaitons avoir une vue d'ensemble et cibler les milieux où la culture du transfert des connaissances est bien ancrée. Une autre limite est liée à notre instrumentation.

Comme nous avons seulement un instrument, soit les entretiens, il n'a pas été possible de corroborer nos données avec d'autres sources. Il aurait notamment été intéressant d'aller observer les agents ou encore d'interviewer d'autres acteurs de l'organisation, notamment les praticiens. Enfin, une dernière limite a trait aux concepts de transfert de connaissance et d'agent intermédiaire qui sont nouveaux dans le domaine de l'éducation. La compréhension de ces deux concepts a pu varier d'un milieu à l'autre, ce qui a pu avoir un impact sur les données obtenues.

### 3.4 CONCLUSION

---

Ce projet s'inscrit dans une initiative plus large du CTREQ visant à développer une communauté de partage d'expériences et d'innovation dans l'utilisation des connaissances issues de la recherche. Cette recension a permis d'obtenir une meilleure connaissance du rôle d'agent intermédiaire en éducation et de la diversité des pratiques favorisant le transfert des connaissances dans les milieux scolaires. Les données issues de cette recension peuvent donc inspirer le CTREQ et d'autres organisations dans la mise en place de projet portant sur le transfert des connaissances, puisque nous avons une meilleure connaissance de ce qui se fait actuellement et des conditions facilitantes. Les résultats de cette recension démontrent qu'il y a des milieux tout à fait engagés dans la voie de la mobilisation des connaissances et cela peut sans doute en amener d'autres à emboîter le pas.