

**Expérimentation et évaluation d'un Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec
(Numéro du contrat : 350021596)**

**RAPPORT FINAL D'ÉVALUATION
VERSION FINALE**

PRÉSENTÉ À :

**LA DIRECTION DE LA RECHERCHE ET DE L'ÉVALUATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC**

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)



Québec, novembre 2015

AUTEURS

Christian Dagenais

Professeur agrégé, Département de psychologie de l'Université de Montréal (UdeM); chercheur principal, Équipe RENARD (recherche sur les effets non académiques de la recherche et ses déterminants) et coresponsable de la conduite du projet

Mélodie Briand-Lamarche

Étudiante au doctorat en psychologie à l'Université de Montréal (UdeM)

Renée Pinard

Conseillère en transfert de connaissances et innovation en éducation au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), responsable de la conduite du projet

Pascale Thériault

Professeure agrégée, Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et coresponsable de la conduite du projet

RÉVISION ET MISE EN FORME

Valérie Laliberté, CTREQ

SOUTIEN FINANCIER

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de la recherche et de l'évaluation

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
Objectif 1 : Évaluer la mise en œuvre du Référentiel d’agir compétent	1
<i>Activités mises en œuvre par les participants à l’intention des membres de leur équipe-école</i>	<i>2</i>
Intégration d’une pratique issue de la recherche.....	3
Utilisation des connaissances issues de la recherche générale.....	9
Rétroaction sur l’ensemble de la démarche mise en œuvre par les participants à l’intention des membres de leur équipe-école.....	10
Objectif 2 : Évaluer les effets des activités de soutien offertes aux trois acteurs	12
<i>Activités mises en œuvre par le comité scientifique à l’intention des participants.....</i>	<i>13</i>
Le document « Référentiel d’agir compétent »	18
Rencontres de la communauté de pratique	21
Outils codéveloppés avec la communauté de pratique.....	23
Visites dans les milieux.....	24
Fiches de monitoring	24
Personnes qui ont animé les rencontres lors de l’expérimentation.....	25
Objectif 3 : Évaluer les effets de l’utilisation du Référentiel sur les compétences des acteurs clés et les changements de pratique du personnel des milieux ciblés quant à l’utilisation des connaissances issues de la recherche	25
<i>Volet 1) : Effets de l’utilisation du Référentiel sur les compétences des acteurs clés.....</i>	<i>26</i>
Évolution perçue du 1 ^{er} domaine d’agir compétent : Développer une culture organisationnelle d’intégration de connaissances et d’innovation axée sur les pratiques d’enseignement de gestion.....	27
Évolution perçue du 2 ^e domaine d’agir compétent : S’informer sur les connaissances jugées prioritaires pour améliorer l’enseignement et la réussite des élèves et développer une culture professionnelle de partage de ces informations.....	28

Évolution perçue du 3 ^e domaine d’agir compétent : Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de façon concertée, afin d’améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative	29
Évolution perçue du 4 ^e domaine d’agir compétent : Rendre accessibles des connaissances qui répondent aux besoins ciblés de l’équipe-école.....	30
Évolution perçue du 5 ^e domaine d’agir compétent : Intégrer de nouvelles connaissances dans la pratique d’enseignement et en évaluer les effets sur l’apprentissage des élèves et les pratiques d’enseignement	31
Évolution perçue du 6 ^e domaine d’agir compétent : Accompagner l’équipe-école dans la réflexion, l’interprétation, l’utilisation, l’intégration des connaissances et l’évaluation des effets au niveau de l’apprentissage des élèves et des pratiques d’enseignement.....	32
Évolution perçue du 7 ^e domaine d’agir compétent : Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs des milieux (parents, intervenants communautaires, autres écoles et CS, milieu de la recherche en éducation).....	33
<i>Volet 2) : Effets de l’utilisation du Référentiel sur les pratiques du personnel des milieux ciblés par rapport à l’utilisation des connaissances issues de la recherche</i>	<i>34</i>
Participants.....	35
Instrument.....	36
Stratégies d’analyse	36
Limites de l’étude	37
Attrition	37
Résultats	38
Analyses descriptives	38
Analyses inférentielles	38

Objectif 4 : Évaluer la pertinence du Référentiel quant à son adéquation aux contextes organisationnels et professionnels des acteurs clés (personnel enseignant, personnel de direction d'école et conseillères pédagogiques)	42
<i>Le modèle de collaboration en triade</i>	<i>43</i>
<i>Le processus et les critères de sélection des participants.....</i>	<i>44</i>
DISCUSSION	45
<i>RÉU-CIR.....</i>	<i>48</i>
<i>Chantier 7</i>	<i>49</i>
<i>Publications scientifiques</i>	<i>49</i>
CONCLUSION	50

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – FICHES DE MONITORAGE DES ACTIVITÉS D'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES (MILIEUX EXPÉRIMENTAUX)	51
ANNEXE 2 – FICHE DE MONITORING DES ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION DU RÉFÉRENTIEL D'AGIR COMPÉTENT (COMITÉ SCIENTIFIQUE).....	55
ANNEXE 3 – GRILLE D'ENTRETIEN DE MI-PARCOURS	60
ANNEXE 4 – TABLEAU SYNTHÈSE DES FAITS SAILLANTS DES ENTRETIENS DE MI-PARCOURS.....	66
ANNEXE 5 – GRILLE D'ENTRETIEN DE FIN DE PARCOURS.....	72
ANNEXE 6 – RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION	76
ANNEXE 7 – ÉCHELLES CONSTITUANT LE QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DES CONNAISSANCES (QUC)	87
ANNEXE 8 – QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DES CONNAISSANCES (QUC)	89
ANNEXE 9 – DONNÉES DE BASE POUR LES GROUPES D'EXPÉRIMENTATION ET DE COMPARAISON	104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Activités prévues et réalisées de février 2014 à juin 2015	14
Tableau 2 : Répartition des participants en fonction du groupe et du temps de collecte	35
Tableau 3 : Moyenne, écarts-types (e. t.) et valeur t des gains pour les groupes d'expérimentation et de comparaison	40
Tableau 4 : Moyenne, écart-type et valeur t des gains pour les groupes de bénéficiaires directs et de comparaison	41

INTRODUCTION

Ce rapport présente les résultats finaux de l'évaluation de la mise en œuvre du Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances issues de la recherche en faveur de la réussite éducative. Il complète les données d'évaluation présentées dans les rapports déposés au **Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)** en août 2014 et en mars 2015. L'évaluation poursuit quatre objectifs :

- 1) évaluer la mise en œuvre du Référentiel de compétences;
- 2) évaluer les effets des activités de soutien offertes aux trois acteurs;
- 3) évaluer les effets de l'utilisation du Référentiel sur les compétences des acteurs clés (Directions d'école [DE], conseillers/conseillères pédagogiques [CP] et personnel enseignant) et les changements de pratique du personnel des milieux ciblés face à l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR);
- 4) évaluer la pertinence du Référentiel quant à son adéquation aux contextes organisationnels et professionnels des acteurs clés qui sont la direction d'école, les conseillères pédagogiques et le personnel enseignant.

Objectif 1 : Évaluer la mise en œuvre du Référentiel d'agir compétent

Quatre outils de collecte de données ont été utilisés pour répondre à cet objectif :

- Deux fiches de monitoring ont servi à recueillir des données sur la mise en œuvre du Référentiel. La première (annexe 1) traite des activités mises en place dans les milieux et s'adresse aux triades d'acteurs clés de chaque école expérimentale. Elle est complétée par un des acteurs clés du milieu pour chaque activité liée à l'implantation du Référentiel dans le milieu. L'importance de compléter ces fiches a fait l'objet de rappels réguliers auprès des participants. À l'aide de cette fiche, les triades d'acteurs clés documentent la préparation des activités, leur tenue, les réactions qu'elles suscitent et ce qu'il faut faire pour y donner suite. Ils documentent aussi les compétences citées dans le Référentiel qu'ils ont déployées pour mettre en place l'activité, dans quelle mesure il a été difficile de déployer telle ou telle compétence et s'ils ont fait appel, pour ce faire, aux actions décrites dans les différents domaines d'agir compétent ou à d'autres. La seconde fiche (annexe 2) porte sur les activités de soutien offertes et s'adresse aux membres du comité scientifique appelés à soutenir l'implantation. Elle est remplie par toute personne du CTREQ ou de l'Équipe RENARD qui soutient les acteurs clés de l'implantation afin de documenter les activités de soutien mises en place : objectifs, durée et sujets abordés. Au total, près de 150 fiches ont été complétées soit par des acteurs du milieu (n=122), soit par des membres du comité scientifique (n=25).

- Deux séries d'entretiens ont été menées pour connaître les réactions des participants aux activités mises en œuvre. Le premier entretien (annexe 3), réalisé en novembre 2014, a permis d'interroger 20 participants sur les premières activités menées dans leur milieu, en lien avec la mise en œuvre du Référentiel d'agir compétent (RAC) et les défis rencontrés ou anticipés en lien avec ces activités. L'annexe 4 de ce rapport présente un tableau synthèse des faits saillants des entretiens de mi-parcours. Le deuxième entretien (annexe 5), réalisé en juin et juillet 2015 a permis d'interroger 17 participants sur l'ensemble des activités menées au cours de l'année d'expérimentation.

L'ensemble des données recueillies grâce à ces outils a été intégré au fur et à mesure dans un logiciel d'analyse qualitative assistée par ordinateur (NVivo 10). Quant à eux, les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants et les fichiers audionumériques ont été importés dans le logiciel. Le contenu des entretiens a été résumé puis codifié grâce à un arbre thématique, ce qui signifie qu'une étiquette thématique (par exemple, « collaboration » ou « ressources ») a été assignée à chaque section de résumé. Une fois tous les entretiens codifiés, une fiche synthèse a été remplie pour chacune des écoles qui ont participé au projet. Ces fiches rassemblent en un même endroit, pour chacune des écoles, l'information obtenue lors des entretiens sur chaque thématique. Par la suite, les fiches de monitoring ont été codifiées de la même manière et l'information a été ajoutée à la fiche synthèse de chacune des écoles. Finalement, les fiches de monitorages ont été analysées intégralement grâce au même arbre thématique que celui utilisé pour l'analyse des entretiens. L'information ainsi obtenue a été ajoutée aux fiches synthèses de chaque école. Ces opérations ont permis d'obtenir une compréhension plus fine du parcours de chaque école dans le projet. Enfin, l'information contenue dans ces fiches synthèses a été colligée dans une seule et même fiche pour obtenir un portrait global de la mise en œuvre des activités dans le cadre de cette année d'expérimentation.

Activités mises en œuvre par les participants à l'intention des membres de leur équipe-école

Les activités mises en œuvre par les participants à l'intention des membres de leur équipe-école devaient être documentées principalement grâce aux fiches de monitoring. Cependant, en raison du manque d'assiduité de plusieurs participants dans le remplissage de ces fiches, le portrait à dresser de ces activités est incomplet. Cela dit, les fiches remplies et le complément d'information issue des trois séries d'entretiens permettent néanmoins de porter un regard sur les activités mises en œuvre par les participants dans leur milieu et sur les défis rencontrés au cours de cette démarche.

Les activités mises en œuvre se divisent en deux grandes catégories : les activités favorisant l'intégration d'une pratique basée sur des CIR par des membres de l'équipe-école et celles favorisant l'utilisation des CIR en général par les membres de l'équipe-école. La première catégorie comprend les activités pour lesquelles les acteurs-clés étaient mandatés et soutenus dans le cadre du projet, c'est-à-dire les activités visant à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en lien avec une pratique donnée de leur choix. La deuxième catégorie comprend les activités visant à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche de manière plus globale dans le milieu, c'est-à-dire en lien avec l'ensemble des attitudes et des pratiques enseignantes ou de gestion et non seulement par rapport à la pratique choisie. La distinction entre ces deux catégories d'activités apparaît pertinente puisque les activités de la première catégorie sont des activités plus ciblées tandis que celles de la seconde catégorie ont une visée plus large.

Intégration d'une pratique issue de la recherche

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

En ce qui concerne ce domaine d'agir compétent (DAC), il semble que les directions d'école participantes ont agi principalement au niveau du premier sous-domaine lié à la culture d'intégration des connaissances en mettant en place plusieurs espaces-temps pour libérer le personnel enseignant. Ces derniers ont ainsi pu discuter de pédagogie en lien avec la pratique choisie, que ce soit avec leurs collègues enseignants ou avec la conseillère pédagogique impliquée. Plusieurs directions ont indiqué qu'elles auraient voulu offrir davantage de libérations pour les membres de leur équipe-école, mais que dans le contexte actuel de restrictions budgétaires, elles ne pouvaient faire mieux.

Cela dit, quelques directions ont affirmé avoir tenté de mettre en œuvre des solutions pour offrir davantage de temps d'échanges au personnel enseignant : dans un milieu, la direction a offert au personnel enseignant la moitié des temps d'échanges sous forme de libération, alors que l'autre moitié devait être prise à même le temps de planification du personnel enseignant. La direction et la conseillère pédagogique de ce milieu affirment que le personnel enseignant a bien réagi, conscient de la pertinence et de l'utilité de ces temps d'échange dans sa pratique. Une autre direction explique qu'elle a offert au personnel enseignant des matinées de libération pour favoriser les échanges, mais qu'il devait s'engager à recevoir la conseillère pédagogique dans sa classe en après-midi afin d'assurer l'accompagnement dans l'intégration des nouvelles connaissances. Il semble que cette solution ait, elle aussi, été bien accueillie par le personnel enseignant de l'équipe-école.

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

En ce qui concerne ce sous-domaine d'agir compétent, il semble que les représentants enseignants, membre des triades, se sont davantage mobilisés en regard du premier sous-domaine portant sur la participation aux échanges et aux questionnements sur les pratiques. Bien que le degré d'engagement du représentant du personnel enseignant dans la triade ait été à géométrie variable selon les différents milieux, il semble que tout le personnel enseignant participant ait contribué sous une forme ou une autre à la préparation des rencontres avec les membres de l'équipe-école ou aux discussions menées pendant ces rencontres. En ce sens, ces personnes sont parfois devenues les porte-parole des membres de l'équipe-école lors de la préparation des rencontres en indiquant à la direction d'école et à la conseillère pédagogique ce qu'elles estimaient être une stratégie de diffusion ou un contenu approprié ou en suggérant des thèmes à aborder ou à éviter. De plus, certaines personnes ont contribué activement aux échanges lors des discussions, par exemple en fournissant des illustrations pour étayer les propos de la conseillère pédagogique ou de la direction d'école.

Par ailleurs, certains représentants du personnel enseignant ont été actifs dans les discussions et échanges avec leurs collègues même en dehors des espaces-temps prévus spécifiquement pour les échanges pédagogiques. Cela dit, plusieurs représentants enseignants qui ont participé au projet se sont dits hésitants à le faire par crainte que cela soit perçu par leurs collègues comme une volonté de se montrer supérieurs ou comme une tentative d'intrusion dans leur pratique. Une enseignante explique :

« C'est délicat! Il y a des profs qui vont être très ouverts, d'autres qui vont se sentir menacés dès qu'on leur propose quelque chose. C'est vraiment du cas par cas. »

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

Les actions posées par les directions d'école participantes au regard de ce domaine d'agir compétent représentent l'ensemble des trois sous-domaines de ce domaine d'agir : la consultation du personnel enseignant sur ses besoins, la priorisation des besoins et la prise en compte des connaissances expérientielles au sein de l'équipe-école et des connaissances issues de la littérature. Les actions menées en lien avec ce domaine d'agir semblent pouvoir se diviser en quatre étapes dans l'ensemble des milieux participants.

1) Lors d'une première étape, les membres des triades ont effectué une première forme de priorisation des besoins. En général, cela a pris la forme d'une discussion entre la conseillère pédagogique et la direction d'école, discussion qui pouvait aussi parfois impliquer le représentant enseignant de la triade. Lors de cette discussion, les membres de la triade ont généralement identifié quelques thématiques qui pourraient faire l'objet de besoins dans l'équipe-école. Pour identifier ces thématiques, plusieurs sources d'information semblent avoir été utilisées dans les milieux : les orientations du plan de réussite de l'école, les initiatives de développement professionnel déjà mises en œuvre dans l'école, le champ disciplinaire de la conseillère pédagogique de même que ses connaissances issues de la recherche et les indicateurs de réussite des élèves de l'école. C'est généralement sur la base de deux ou plusieurs de ces sources d'information que les membres des triades ont circonscrit quelques thématiques de travail possible pour la mise en œuvre de la démarche auprès de l'équipe-école.

2) Par la suite, munis de ces quelques suggestions, les membres de la triade ont généralement procédé à un exercice de consultation des membres de l'équipe-école. Cette consultation a pu prendre différentes formes selon les milieux : sondage en ligne, rencontres en petits groupes (par comité ou par cycle) ou rencontre avec l'ensemble de l'équipe-école.

3) À la suite de cette consultation, c'est en général la direction d'école et la conseillère pédagogique qui ont procédé à l'analyse de l'information obtenue pour prendre une décision finale sur le besoin priorisé et la thématique d'intervention choisie.

4) Une fois ces décisions prises, ils ont généralement planifié une rencontre avec les membres de l'équipe-école pour présenter la thématique choisie. La rencontre visait aussi à recueillir et/ou à présenter les connaissances expérientielles détenues par l'équipe-école sur cette thématique. Les modalités à mettre en place pour la démarche de développement professionnel en lien avec cette thématique dans le cadre de l'année d'expérimentation figuraient aussi parmi les sujets de cette rencontre.

À l'issue de ce processus, les thématiques de travail choisies ont été : l'enseignement de la lecture (choisie par deux écoles) de même que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'enseignement explicite et l'utilisation des TIC en enseignement explicite, le Continuum en lecture, le Cercle de lecture, le bien-vivre ensemble et la gestion de classe. Concernant les modalités de participation, même si dans l'ensemble des milieux les membres de l'équipe-école étaient libres de participer, certains milieux ont demandé au personnel enseignant intéressé de s'inscrire à un comité de travail sur la thématique choisie, tandis que dans d'autres milieux, le personnel enseignant était considéré volontaire à moins d'exprimer à la direction sa volonté de se retirer de la démarche.

Ce faisant, le degré de participation varie grandement d'un milieu à l'autre, allant d'une école où une seule personne s'est engagée dans la démarche, jusqu'à un milieu où tous les membres de l'équipe-école ont participé.

Concernant les défis rencontrés en lien avec le 3^e domaine d'agir, il semble que le processus de consultation ait été long et fastidieux dans plusieurs milieux, notamment parce que les membres de l'équipe-école avaient du mal à cerner leurs propres besoins en termes de pédagogie. Dans plusieurs milieux, les rencontres de consultation se sont multipliées ou les sondages ont dû être reformulés et repris avant que les besoins des membres de l'équipe-école puissent être cernés. Un participant explique :

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

Aussi, la priorisation des besoins a représenté un défi dans plusieurs milieux qui voulaient susciter une adhésion optimale des membres de l'équipe-école à la démarche. Plusieurs directions d'école et conseillères pédagogiques ont affirmé avoir trouvé une solution à ce problème en mettant en place deux stratégies : le choix d'une thématique transversale, c'est-à-dire qui touche un grand nombre de membres du personnel enseignant, peu importe leur cycle ou leur discipline, et la mise en œuvre d'un dispositif de consultation sur les connaissances expérientielles qui permettent de susciter l'adhésion autant chez les personnes plus avancées que chez celles qui n'ont pas de connaissances en lien avec la thématique.

Rendre accessibles les connaissances en lien avec les thématiques ciblées

Les activités mises en œuvre par les conseillères pédagogiques en lien avec ce domaine d'agir compétent varient selon que la thématique choisie est une nouvelle pratique dans le milieu ou la bonification d'une pratique dont la mise en œuvre est déjà amorcée. Dans les milieux où la thématique choisie est une nouvelle pratique, davantage d'actions ont été posées en lien avec le repérage, le triage et l'adaptation des connaissances. Quant à la diffusion des connaissances dans les milieux où la thématique choisie est une nouvelle pratique, les actions posées visaient généralement à rendre accessibles les mêmes connaissances pour tous les membres de l'équipe-école impliqués, soit via des rencontres par cycle ou avec l'ensemble de l'équipe-école.

Lorsque l'objectif était la bonification d'une pratique dont la mise en œuvre était déjà amorcée, la diffusion des connaissances était plus différenciée, de manière à offrir une information de base à certains ou un complément d'information plus spécifique à d'autres.

Finalement, peu d'actions semblent avoir été mises en œuvre concernant le dernier sous-domaine d'action de cette compétence, le classement des connaissances.

À propos des défis rencontrés en lien avec les actions visant à rendre les connaissances accessibles, les conseillères pédagogiques mentionnent principalement ceux liés à l'adaptation des connaissances. Plusieurs soulignent que les connaissances issues de la recherche qu'elles ont repérées étaient souvent difficilement applicables pour plusieurs raisons : manque d'exemples concrets pour l'application, exigences de matériel trop coûteux, pratiques difficilement conciliables avec les délais ou exigences du programme du MEESR, etc. Ce faisant, les conseillères pédagogiques devaient adapter ces connaissances pour qu'elles puissent être mises en œuvre dans leur milieu, mais elles ne se considéraient pas toujours bien outillées pour le faire. Certaines conseillères pédagogiques ont fait appel à des ressources externes pour les aider en ce sens. Notamment, une conseillère pédagogique a fait appel au service de veille du CTREQ, une autre a fait appel à l'une des chercheuses de l'équipe d'évaluation puisque cette dernière connaît bien la mise en œuvre de la thématique choisie dans ce milieu, et une troisième a fait appel à un collègue de sa commission scolaire (CS) dont le champ disciplinaire est celui de la thématique choisie. Bien qu'imparfaites, ces ressources ont fourni quelques pistes de solutions.

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

Les actions mises en œuvre par les représentants du personnel enseignant des triades pour favoriser ce domaine d'agir compétent se divisent en deux catégories : les actions mises en œuvre pour favoriser cette compétence dans leur propre pratique et celles mises en œuvre pour favoriser cette compétence dans la pratique des autres membres de l'équipe-école. En ce qui a trait aux actions posées pour favoriser cette compétence dans leur propre pratique, le personnel enseignant participant dit avoir remarqué peu de changements par rapport à ce qu'il faisait par le passé, si ce n'est une légère tendance à mieux planifier l'intégration de nouvelles pratiques dans son enseignement et une plus grande sensibilité aux effets de ces changements sur l'apprentissage des élèves.

Les actions mises en œuvre par le personnel enseignant des triades pour favoriser le développement de cette compétence chez leurs collègues concernent principalement le partage de son expérience et de l'offre de soutien.

Cela dit, la mise en œuvre de ces actions ne s'est pas faite. Pour plusieurs enseignants ou enseignantes participants, des ajustements ont été nécessaires tout au long de l'année d'expérimentation, que ce soit en lien avec la compréhension de leur rôle dans le projet ou dans l'acceptation de ce qu'ils considèrent comme un manque d'ouverture de la part de leurs collègues.

Accompagner l'équipe-école dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets sur les apprentissages des élèves et les pratiques d'enseignement

En ce qui a trait aux actions mises en œuvre par les conseillères pédagogiques en lien avec ce domaine d'agir compétent, elles se retrouvent surtout dans le premier sous-domaine décrit. Au regard de ce sous-domaine : l'accompagnement dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation et l'intégration des connaissances, les conseillères pédagogiques ont toutes mis en œuvre un accompagnement différencié misant fortement sur la considération des connaissances antérieures, le développement professionnel et la personnalité de chacun des membres de l'équipe-école impliqués. Dans certains milieux, les actions ont pris la forme d'un accompagnement individuel tandis que dans d'autres, le personnel enseignant d'un même niveau ou d'un même cycle ayant des niveaux d'acquisition relativement similaires, était accompagné en petits groupes. Plusieurs conseillères pédagogiques ont souligné qu'une telle différenciation dans l'accompagnement demande énormément de temps et d'énergie. Pour relever ce défi, certains ont dit avoir misé, en complément de leurs actions, sur la valorisation des pratiques collaboratives entre collègues, tel que le recommande le premier sous-domaine de la compétence d'accompagnement.

Par ailleurs, plusieurs conseillères pédagogiques ont dit avoir manqué de temps et de ressources pendant l'année d'expérimentation pour agir en lien avec le deuxième sous-domaine de cette compétence : l'accompagnement dans la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des effets de l'intégration.

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

Les actions menées par les directions d'école dans le cadre de ce domaine d'agir compétent concernent davantage le premier sous-domaine d'action : le développement d'une culture de collaboration au sein de l'école. Les directions participantes ont posé des gestes en ce sens principalement en organisant des espaces-temps de collaboration et de réflexion sur la pédagogie dans le milieu et en choisissant une thématique de travail transversale de manière à favoriser l'entraide entre pairs qui visent un objectif commun.

Par ailleurs, concernant le second sous-domaine de cette compétence, le développement d'une culture de collaboration, de réseautage et de liaison à l'externe de l'école, il semble que ce sont davantage les conseillères pédagogiques qui détiennent les ressources nécessaires pour agir dans plusieurs milieux, notamment en ce qui concerne le réseautage et la liaison avec les chercheurs et les partenaires de la commission scolaire. Cela dit, certaines directions ont affirmé que les liens créés avec les participants des autres milieux lors des rencontres de la communauté de pratique constituent pour elles un premier pas vers l'action en la matière.

Utilisation des connaissances issues de la recherche générale

Dans l'ensemble des milieux, les participants indiquent avoir modifié le vocabulaire qu'ils utilisent dans leurs interventions auprès des membres de l'équipe-école. En ce sens, les termes « connaissances issues de la recherche » sont maintenant préférés à des termes tels que « pratiques gagnantes » ou « bonnes pratiques ». Plusieurs participants ont expliqué qu'ils espèrent sensibiliser ainsi les membres de l'équipe-école à l'importance de se questionner sur la source d'une pratique dite gagnante.

Par ailleurs, dans trois milieux, les membres de la triade ont mis en œuvre des interventions structurées visant à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche, et ce, au-delà des actions posées en lien avec la thématique choisie dans le cadre de l'année d'expérimentation. Dans un de ces milieux, la conseillère pédagogique a utilisé les travaux de Dagenais et collaborateurs (2010)¹ présentés lors de la formation de mai 2014 pour animer une rencontre avec des membres de l'équipe-école. L'objectif était d'amener les membres de l'équipe-école à prendre conscience du manque de validité des sources sur lesquelles ils basent leurs pratiques professionnelles et de faire valoir la pertinence de s'intéresser davantage aux connaissances issues de la recherche. Dans l'autre milieu, la conseillère pédagogique a ouvert une page Facebook pour diffuser des connaissances issues de la recherche sur différentes thématiques. Cette initiative visait à développer la curiosité des membres de l'équipe-école quant aux connaissances issues de la recherche tout en utilisant un mode de diffusion qui offre plusieurs avantages : il est déjà connu et utilisé par la plupart des membres de l'équipe-école, il peut être consulté de manière informelle, en dehors des heures de travail et il est facile d'y retracer un contenu ou de le partager avec des collègues. Dans un dernier milieu, les CP ont acheminé une demande au CTREQ afin de recevoir une formation en veille documentaire.

¹ Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A., Lysenko, L., Malo, M., Pigeon, M-È. & Ramde, J. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Québec: FRQSC.

Rétroaction sur l'ensemble de la démarche mise en œuvre par les participants à l'intention des membres de leur équipe-école

Lors de la dernière série d'entretiens, les participants ont été interrogés sur l'évaluation de leur démarche auprès de leurs milieux et de celle de leurs collègues de triade. Ci-après, voici les résultats de cette réflexion concernant la démarche en général puis, plus particulièrement, les résultats de la démarche des directions d'école, des conseillères pédagogiques et des représentants du personnel enseignant.

Un consensus émerge de l'évaluation des participants quant à leur démarche auprès de leur milieu dans son ensemble : une plus grande structuration de cette démarche aurait été bénéfique. À leur avis, plusieurs éléments auraient pu contribuer à mettre en œuvre une telle structure. Dans un premier temps, les membres des triades de plusieurs milieux constatent *a posteriori* qu'ils auraient dû se doter d'un meilleur plan d'action en triade : mieux définir leur vision de leur démarche entre eux et auprès du milieu, circonscrire des objectifs, discuter davantage de leurs rôles respectifs et s'attribuer des tâches précises en fonction de ces rôles. Plusieurs participants mentionnent aussi qu'ils auraient dû documenter davantage leur démarche, en garder des traces afin de faire par la suite des constats sur leurs bons et moins bons coups et baser leurs démarches futures sur ces constats. Dans un même ordre d'idées, quelques participants mentionnent qu'il aurait été bon que leur triade se donne davantage de moments pour rétroagir ensemble sur leurs actions et se réajuster en cours de démarche.

Cela dit, selon certains participants, puisque l'année d'expérimentation nécessitait que les participants s'approprient d'abord le Référentiel de même que les rôles et le cadre d'action qu'il propose, il aurait été difficile que la démarche soit optimale lors de cette première année d'utilisation.

En ce qui concerne l'évaluation que font les participants du rôle des directions d'école impliquées dans les triades, certains conseillères pédagogiques et représentants du personnel enseignant auraient apprécié que les directions fassent preuve de plus de leadership dans la démarche. En effet, dans certaines triades, il semble que le leadership dans la collaboration entre les membres ait été assumé en très grande partie par la conseillère pédagogique, qui trouvait parfois que ce rôle ne lui revenait pas ou qu'il aurait dû au moins être partagé avec la direction.

Certains participants mentionnent aussi qu'il aurait été bénéfique que la direction mette davantage les connaissances issues de la recherche à l'avant-plan dans la démarche auprès de l'équipe-école. Ces participants indiquent que leur direction aurait pu créer davantage d'occasions de diffuser ces connaissances.

Toutefois, pour créer ces occasions, il aurait fallu que la conseillère pédagogique impliquée dans le milieu ait davantage de temps à consacrer à cette tâche (repérer les connaissances au moyen d'un processus de veille, les trier et les adapter pour pouvoir finalement les diffuser). Par ailleurs, en faisant leur propre introspection, plusieurs directions auraient souhaité consacrer plus de temps et d'énergie à deux choses : faire de la veille et développer l'ouverture du personnel enseignant le plus réfractaire aux connaissances issues de la recherche.

Lorsqu'il est question de l'évaluation que font les participants du rôle des conseillères pédagogiques, plusieurs ont d'abord tenu à souligner à quel point ces derniers ont été impliqués, passionnés et généreux dans la démarche. Plusieurs participants estiment qu'il aurait été souhaitable que les conseillères pédagogiques puissent prendre plus de temps pour faire de la veille et pour être plus présents dans le milieu de manière à être vus par l'équipe-école, assurer une présence et faire un suivi.

Selon certains participants, la conseillère pédagogique impliquée dans leur milieu aurait pu contribuer davantage à la sensibilisation de l'équipe-école aux connaissances issues de la recherche, en privilégiant dans ses interventions les termes « connaissances issues de la recherche » plutôt que « bonnes pratiques » ou « pratiques gagnantes ».

Par ailleurs, concernant leur propre démarche, plusieurs conseillères pédagogiques estiment qu'elles auraient dû planifier davantage leur démarche et prendre du temps régulièrement pour faire de la veille au lieu de répondre en urgence à un besoin précis. De plus, certaines indiquent qu'il aurait été profitable de prendre du temps pour discuter, éclaircir leur rôle dans la démarche, et ce, sur deux plans : dans leur collaboration avec la direction impliquée et en expliquant leur démarche à leurs collègues de la commission scolaire.

En ce qui a trait au rôle des représentants du personnel enseignant sur la triade, plusieurs, dont certains représentants eux-mêmes, estiment qu'il aurait été profitable que ces derniers arrivent plus rapidement à une meilleure compréhension de ce qui était attendu d'eux dans la démarche, aussi bien dans la collaboration en triade que dans les interventions auprès de l'équipe-école. Plusieurs participants ont aussi mentionné qu'il aurait été souhaitable que les représentants du personnel enseignant documentent plus qu'ils ne l'ont fait, leur démarche en complétant les fiches de monitoring lorsqu'ils mettaient en œuvre une action dans leur propre pratique ou auprès de leurs collègues de l'équipe-école. Finalement, plusieurs soulignent qu'ils auraient voulu que le représentant du personnel enseignant impliqué dans leur milieu soit davantage actif dans la démarche auprès de l'équipe-école en parlant davantage du projet, des connaissances issues de la recherche ou de sa propre pratique avec ses collègues.

Par contre, lorsqu'interrogé sur l'évaluation qu'ils font de leur propre rôle, les représentants enseignants ont souligné qu'ils auraient souhaité que celui-ci soit défini plus tôt dans la démarche et auraient aimé avoir plus de temps pour faire de la veille et pour échanger davantage avec la conseillère pédagogique concernée dans leur milieu.

Objectif 2 : Évaluer les effets des activités de soutien offertes aux trois acteurs

Cinq outils de collecte de données étaient prévus pour ce volet de l'évaluation.

- Les participants ont rempli un questionnaire de réactions, à la suite de la formation sur le transfert de connaissances offerte au mois de mai 2014. Un rapport synthèse des analyses de ce questionnaire est présenté dans le diaporama placé à l'annexe 6.
- Pour approfondir l'information ainsi obtenue, sept courts entretiens ont eu lieu quelques semaines après la formation avec les participants qui avaient manifesté leur intérêt. Les résultats des analyses de l'ensemble des données d'évaluation de la formation (questionnaire de réactions et entretiens d'approfondissement) ont été présentés lors de la réunion de la communauté de pratique le 23 septembre 2014. Le diaporama présenté à cette occasion est joint à l'annexe 6.
- Les deux fiches de monitoring (annexes 1 et 2) mentionnées au début de la section portant sur l'objectif 1.
- Le contenu livré lors des deux séries d'entretiens (annexes 3 et 5) présenté au début de la section portant sur l'objectif 1.
- Enfin, le contenu recueilli lors des rencontres de la communauté de pratique, plus précisément le 28 avril alors qu'un point de l'ordre du jour était consacré à la révision du Référentiel.

Les procédures d'analyse de ces cinq sources de données sont les mêmes que celles décrites dans la section portant sur l'objectif 1.

Activités mises en œuvre par le comité scientifique à l'intention des participants

Cette section du rapport comprend deux parties. La première porte sur la recension des activités et outils réalisés en fonction de ce qui avait été prévu dans la proposition soumise au MEESR pour financement. La seconde partie, présente les points de vue et réactions des participants relativement aux principales activités réalisées et outils développés au cours de l'expérimentation.

Recension des activités et outils réalisés

Le tableau 1 qui suit montre que, sauf quelques rares exceptions, l'ensemble des activités prévues a été réalisé et l'échéancier, respecté.

Tableau 1 : Activités prévues et réalisées de février 2014 à juin 2015

ACTIVITÉS PRÉVUES	ACTIVITÉS RÉALISÉES	DATE PRÉVUE
ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES À LA PHASE D'EXPÉRIMENTATION		
<i>Finalisation du recrutement et de l'engagement de nouveaux milieux et acteurs qui vont expérimenter le Référentiel et de l'identification des écoles de comparaison</i>	Trois CS ont été recrutées. Chacune de ces CS a identifié une école expérimentale (et ses acteurs clés) et une école de comparaison.	Février à mai 2014
<i>Élaboration du plan de transfert du Référentiel (quoi, pour qui, pourquoi, comment, avec qui, quand)</i>	Le plan de transfert élaboré agit comme ressource interne en aidant à orienter les activités du comité scientifique.	Février et mars 2014
<i>Développement de moyens de renforcer l'agir compétent des acteurs clés avant l'expérimentation (préparation d'outils pour soutenir le travail de la direction d'école lors de l'analyse des besoins en connaissances ou celui du conseiller pédagogique dans son rôle, celui de donner accès aux connaissances). Tenue d'un comité de projet d'une demi-journée suivie d'une session de formation d'une journée et demie pour les acteurs clés issus des 7 écoles expérimentales.</i>	Une rencontre du comité de projet a eu lieu le 7 mai 2014 en avant-midi, suivie d'une session de formation d'une journée et demie (7, 8 et 9 mai 2014). Les sujets suivants ont été traités : Le processus de transfert de connaissances et ses déterminants ou conditions associées; La recherche documentaire (formation en veille éducative, niveaux de base et intermédiaire, y compris les sous-points « sites » et « Organismes »); Les sites de veille en éducation, leurs avantages et inconvénients; L'identification et la priorisation concertée des besoins de connaissances du milieu en tenant compte du contexte organisationnel du milieu; Un aperçu général des méthodes de recherche et de la validité des sources; Les canaux et les outils de diffusion.	Février à mai 2014 7 mai 2015 7, 8 et 9 mai 2014

ACTIVITÉS PRÉVUES	ACTIVITÉS RÉALISÉES	DATE PRÉVUE
<p><i>Préexpérimentation de deux domaines d'agir compétent reliés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'identification, de façon concertée, des besoins prioritaires de connaissances issues de la recherche; - au repérage des connaissances et à leur adaptation en vue de répondre aux besoins des milieux avec la collaboration d'un chargé de l'accès aux connaissances. 	<p>Au cours de cette période, quatre des six écoles expérimentales avaient identifié leurs besoins de connaissances. Pour deux d'entre elles, l'analyse et le choix des besoins de CIR ont été reportés à l'automne, les directions d'école ayant changé. Du soutien a été apporté aux trois nouvelles DE (afin d'actualiser leur niveau de compréhension du projet.</p> <p>Sur la base de ces résultats, l'ensemble des CP a mené des veilles sur les CIR associées aux besoins et certains ont fait appel à la personne chargée de l'accès aux connaissances pour compléter leurs recherches d'information.</p>	<p>Mai – octobre 2014</p>
<p>Dépôt d'un rapport d'activités</p>	<p>Un premier rapport d'activité a été déposé en août.</p>	<p>Juin 2014</p>
<p>EXPÉRIMENTATION</p>		
<p>Accompagnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>visites terrain des sept milieux expérimentaux</i> - <i>comité de projet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatre visites terrain ont été réalisées à la suite d'une demande des milieux entre août et décembre 2014 auprès de quatre CS. D'autres visites sont prévues en octobre 2015 pour un dépôt personnalisé des résultats. Seuls les milieux qui expriment le besoin seront visités. - Deux rencontres du comité de projet ont été réalisées, le 23 septembre 2014 en avant-midi et le 28 avril 2015 toute la journée. 	<p>Septembre 2014 à juin 2015</p>

ACTIVITÉS PRÉVUES	ACTIVITÉS RÉALISÉES	DATE PRÉVUE
<ul style="list-style-type: none"> - <i>communautés de pratique virtuelles et en présence trois fois au cours de l'année</i> - <i>soutien offert par les responsables du projet par courriel ou par téléphone ou par le chargé de l'accès aux connaissances</i> - <i>Production d'outils et création d'un Dropbox;</i> - <i>RÉU-CIR</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatre communautés de pratique en présence ont été offertes les 23 septembre et 4 décembre 2014 et 10 février et 28 avril 2015. Aucune communauté virtuelle n'a été réalisée, les acteurs clés n'ayant pas souhaité le développement d'une plateforme Web. - Un soutien continu a été offert aux acteurs clés par des membres de l'équipe de recherche et des ressources du CTREQ (chargée de l'accès aux connaissances et chargée de la veille). - Plusieurs outils ont été produits, validés et rendus disponibles aux acteurs des milieux expérimentaux : recherche d'information, répertoire ciblé de chercheurs associés aux thématiques de connaissances, qualité de l'information (versions intégrales et synthèse), adaptation et diffusion de l'information, stratégies de gestion du temps scolaire, autoévaluation des actions réalisées dans les domaines respectifs de compétences. Tous ces outils sont accessibles via un Dropbox dédié à l'expérimentation. - Le CTREQ a déposé au MEESR un projet de réseau d'écoles pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche (RÉU-CIR) qui prévoit une communauté de pratique et une plateforme collaborative pour contribuer à l'enrichissement des milieux en matière de mobilisation des connaissances en éducation. . Ce dernier a confirmé l'octroi d'un financement pour l'année 2015-2016. Les membres du comité scientifique ont apporté une contribution à l'examen critique de ce projet de même qu'à la pertinence et faisabilité de son arrimage au RAC. 	

ACTIVITÉS PRÉVUES	ACTIVITÉS RÉALISÉES	DATE PRÉVUE
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Chantier 7</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Une demande de Chantier 7 a été soumise au MEESR. Le projet de Formation/Accompagnement à l'implantation du Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances issues de la recherche à la réussite éducative poursuit les objectifs suivants : 1) Coconstruire avec de nouvelles triades d'acteurs clés issus de quatre milieux scolaires (parmi les milieux de comparaison) une formation/ accompagnement en vue d'une utilisation accrue des CIR en faveur de la réussite éducative; 2) Accompagner ces triades d'acteurs clés dans la mise en œuvre du RAC au sein de leur équipe-école; et 3) Évaluer les effets de la mise en œuvre du RAC sur les compétences des triades d'acteurs clés et les changements de pratique du personnel des milieux ciblés quant à l'utilisation des CIR. L'analyse des lettres d'intention est reportée jusqu'à la confirmation du financement pour l'année 2015-2016. 	
<p><i>Dépôt d'un rapport intérimaire d'évaluation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le rapport intérimaire a été déposé au mois de mars 2015. 	<p>Janvier 2015</p>
<p><i>Dépôt d'un rapport d'activités</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un second rapport d'activité a été déposé en septembre 2015. 	<p>Septembre 2015</p>

Points de vue et réactions des participants relativement aux principales activités réalisées et outils développés

Cette section présente les points de vue et réactions des participants aux activités réalisées et principaux outils développés dans le cadre de l'expérimentation, soit : 1) le document qui présente le Référentiel d'agir compétent (RAC); 2) les rencontres de la communauté de pratique (CdP); 3) les outils développés avec la CdP; 4) les visites de milieux et 5) les fiches de monitoring. Enfin, il sera question des réactions des participants à l'endroit des personnes qui ont animé cette année d'expérimentation, c'est-à-dire les membres du comité scientifique.

Le document « Référentiel d'agir compétent »

Lors des entretiens, les participants ont été interrogés sur ce qu'ils estiment être les forces et les faiblesses du Référentiel, de même que sur l'utilisation qu'ils en ont faite au cours de l'année d'expérimentation.

Parmi les forces du Référentiel, certains participants ont mis de l'avant son élaboration basée sur une méthodologie rigoureuse et de nombreuses consultations auprès des acteurs du milieu, ce qui lui confère une grande crédibilité.

Le contenu du Référentiel, c'est-à-dire le cadre de référence et ses fiches, ne soulève pas de problèmes. Il satisfait les acteurs de la triade qui l'ont expérimenté : les situations et les actions sont toutes vues comme des exemples qui illustrent ce qui peut survenir dans un milieu-école et il revient au milieu de choisir ce qui s'applique à lui. Des participants expliquent :

« Le Référentiel rend compte de ce qu'on fait, ça met des mots. Ça met en image les rôles et les responsabilités de chacun, et le comment ça s'articule en collaboration ».

« Un Référentiel est un outil pour alimenter la réflexion, c'est un outil de référence pour plusieurs contextes : c'est un déclencheur pour aller plus loin dans une thématique qu'on aborde. Il n'y a pas de menace, il faut prendre ce qui s'applique et laisser aller le reste, le conserver au complet, pas l'amincir ».

« Il vaudrait mieux ne pas avoir une version "plus soft" parce que cette info est nécessaire pour comprendre le contexte, pour que ça crée justement de l'ouverture plus que de la fermeture. Il faut avoir toute l'info pour y arriver ».

« Je n'enlèverais rien ».

Il semble aussi que la plupart des participants aient apprécié le format du Référentiel. Ils le trouvent facile à consulter et souple, car ils peuvent choisir parmi les situations et actions qu'il renferme celles qui s'appliquent à leur milieu.

Par contre, les participants ont identifié trois faiblesses du Référentiel : la définition du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante qui participe au projet, la définition de la compétence collective et le format pour diffusion à l'équipe-école. En effet, bien que le format adressé aux acteurs-clés de la triade doive garder le plus possible l'intégralité de son contenu, un format plus allégé et épuré doit voir le jour pour l'équipe-école.

Concernant le rôle du personnel enseignant défini dans le Référentiel, les participants ont indiqué que les deux domaines d'agir attribués en priorité au personnel enseignant semblent décrire le rôle du personnel enseignant de l'équipe-école en général et non pas le rôle spécifique des représentants enseignants impliqués dans le projet. Les participants ont donc eu du mal à comprendre le rôle qu'ils devaient jouer dans la triade et auprès de leurs collègues de l'équipe-école. De plus, il semble que puisque les représentants enseignants choisis pour participer au projet l'ont été notamment en fonction de leur ouverture d'esprit envers les connaissances issues de la recherche et de leurs pratiques novatrices, les actions décrites dans les deux domaines d'agir les concernant étaient déjà en grande partie des acquis pour eux, rendant le Référentiel moins utile à leurs yeux. Une conseillère pédagogique explique :

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

Une enseignante explique :

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

Par ailleurs, les participants ont indiqué que bien que le *Document de référence* du Référentiel stipule l'importance pour les acteurs impliqués d'agir ensemble au sein d'une compétence collective, le Référentiel offre peu d'indications claires sur l'orchestration et les modalités de cette compétence. Selon plusieurs participants, cette compétence devrait être mieux définie et faire l'objet d'une fiche, tout comme les sept domaines d'agir compétent individuels. Ils mentionnent aussi qu'il serait pertinent d'établir clairement quels domaines d'agir donnent lieu à une collaboration et si cette collaboration doit nécessairement et à tout moment inclure les trois acteurs.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs participants estiment que la diffusion du Référentiel au sein de l'équipe-école pourrait être utile. En ce sens, ils indiquent que cela pourrait permettre au personnel enseignant de l'équipe-école de comprendre ce qu'on attend d'eux en matière d'utilisation des connaissances issues de la recherche dans le cadre de leur développement professionnel d'une part et, d'autre part, ce qu'ils peuvent attendre de la part des conseillères pédagogiques et des directions pour les soutenir dans cette utilisation. Cela dit, la plupart des participants sont d'accord, cette diffusion n'est possible qu'à trois conditions : que le milieu soit déjà relativement favorable à l'utilisation des connaissances issues de la recherche, qu'une bonne mise en contexte permette aux membres de l'équipe-école de comprendre la pertinence et l'esprit du Référentiel et que le Référentiel soit disponible dans une forme abrégée.

Finalement, en ce qui a trait à l'utilisation du Référentiel par les participants pendant l'année d'expérimentation. Il semble que le personnel enseignant l'ait en général consulté une ou deux fois au début du projet pour s'en désintéresser par la suite, y trouvant peu de pistes pour orienter ses actions au sein de la triade ou auprès de l'équipe-école. Les directions et encore davantage les conseillères pédagogiques semblent y avoir trouvé un outil pour autoévaluer leur pratique. En effet, le Référentiel apparaît dans leur propos comme un outil qui favorise la pratique réflexive en leur permettant d'identifier les actions qu'ils posent et dont ils sont fiers de même que celles qu'ils souhaiteraient poser davantage.

Plusieurs conseillères pédagogiques et directions indiquent aussi que le Référentiel permet de recadrer leur rôle respectif en leur rappelant les limites de leur rôle et de celui des autres. Finalement, certaines directions et certaines conseillères pédagogiques ont indiqué faire une utilisation stratégique du Référentiel. En effet, ils ont mentionné que celui-ci, de par la crédibilité que lui confère la méthodologie utilisée pour son élaboration, est un excellent outil sur lequel appuyer leurs propos lorsqu'ils interviennent auprès du personnel enseignant de l'équipe-école pour lui rappeler sa responsabilité individuelle vis-à-vis son développement professionnel.

Rencontres de la communauté de pratique

Interrogés sur leur appréciation des rencontres de la communauté de pratique, les participants ont abordé spontanément deux sujets : le manque de clarté des objectifs de l'année d'expérimentation et la pertinence des périodes d'échanges et de partage qui avaient lieu au début de chaque communauté de pratique. En effet, les participants indiquent qu'au début de l'année d'expérimentation, ils avaient peu d'information sur le projet et une compréhension vague de ses objectifs et de ce qui était attendu d'eux pour les atteindre. En ce sens, ils auraient apprécié recevoir des indications plus concrètes à la première rencontre. Par contre, ils estiment que c'est grâce, notamment, aux périodes d'échanges et de partage qu'ils ont progressivement développé une meilleure compréhension des objectifs du projet et de ce qui était attendu d'eux. Ces échanges leur ont permis de comprendre comment le projet s'actualisait dans les autres milieux et de se réguler entre eux à ce propos.

Plusieurs participants estiment que ces échanges ont aussi représenté une motivation à l'action dans leur milieu en représentant une forme de reddition de compte régulière. Un participant explique :

«Les documents, oui, c'est un support très pertinent, très intéressant, mais c'est aussi les échanges avec les gens, c'est un équilibre de tout ça, des moments où on a été nourri en connaissances. Je trouvais qu'on avait un peu de tout : j'allais chercher des connaissances, j'échangeais avec les gens, je ramenaï ça dans mon milieu et j'essayais d'actualiser cela. Je trouve que l'équilibre de ces allers-retours-là, c'est très intéressant. Beaucoup plus que si j'avais eu juste des connaissances pis je repars de là avec plein d'affaires, je ne suis pas sûre que j'aurais trouvé ça aussi pertinent. Là, je trouvais que c'était concret : on ramenait toujours des expériences du milieu.»

Je pense que le petit temps qu'on prenait en début de rencontres pour faire un genre de survol des milieux, c'est intéressant parce que ça nous obligeait aussi à avoir une certaine rigueur, un certain engagement dans ce chantier-là.»

Bien que ces périodes d'échanges aient été grandement appréciées de tous, les répondants trouvent que quelques éléments de la formule pourraient être améliorés. Contrairement à la personne citée plus haut, plusieurs participants notent que ces périodes étaient parfois plus longues que nécessaire, qu'un encadrement plus strict aurait été utile.

Bien que le sujet inscrit à l'ordre du jour invitait à des témoignages relatifs à l'implantation, certains soulignent que les interventions de certains participants n'étaient pas toujours en lien avec l'utilisation des connaissances issues de la recherche et ne permettaient pas de voir en quoi les domaines d'agir du Référentiel étaient appliqués dans le milieu. En ce sens, quelques-uns suggèrent qu'une grille des thèmes à aborder lors de l'échange soit fournie à chaque rencontre en prévision de la suivante. De cette manière, ces thèmes seraient circonscrits à l'avance, évitant par le fait même les digressions et les longueurs inutiles. Cela permettrait aux participants de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et d'être motivés à passer à l'action, car ils sauraient à l'avance ce sur quoi ils auraient à rendre des comptes à la prochaine rencontre. Finalement, quelques participants ont suggéré que ces périodes d'échanges soient davantage orientées vers la résolution de problèmes.

Par ailleurs, le comité scientifique désirait savoir si les participants estimaient plus profitable que les contenus soient davantage différenciés en fonction des catégories d'acteurs. Interrogés à ce sujet, les participants ont été unanimes : bien que la proposition d'activités spécifiques à l'une ou l'autre des catégories d'acteurs ait pu être pertinente, il leur est apparu de loin préférable que l'ensemble des contenus soit partagé la plupart du temps. Selon eux, cela favorise le développement de la compétence collective en permettant aux différents acteurs de mieux comprendre les rôles de chacun et les défis et contraintes propres à chacun de ces rôles. Dans ce contexte, les activités « fishbowl » ont été appréciées puisque, tout en rassemblant une certaine catégorie d'acteurs à l'intérieur d'un cercle de discussion, elles plaçaient autour les autres participants qui, dans une seconde étape, discutaient de ce qu'ils avaient observé en lien avec le sujet.

Outils codéveloppés avec la communauté de pratique

Cinq outils ont été codéveloppés avec la communauté de pratique afin d'offrir des ressources aux participants en lien avec l'un ou l'autre des sept domaines d'agir du Référentiel. Ces outils sont les suivants : 1) répertoire ciblé de chercheurs; 2) outil sur la recherche de connaissances; 3) outil sur la qualité de l'information (disponible en version intégrale ou synthèse); 4) outil sur l'adaptation et la diffusion ; et 5) outil sur les stratégies de gestion du temps scolaire.

Interrogés en entretien sur leur appréciation de ces outils, les participants ont indiqué unanimement qu'ils auraient souhaité se les approprier davantage afin d'en faire une utilisation plus optimale dans leur pratique. Cela s'explique par le manque de temps à trois niveaux: 1) dans les rencontres de la communauté de pratique pour offrir des ateliers d'appropriation, 2) dans la durée de l'expérimentation, puisqu'en un an, il était difficile pour les participants de s'approprier à la fois le Référentiel et les actions qu'il propose, la mise en œuvre de ces actions au sein d'une démarche de collaboration structurée dans le milieu et les outils proposés et finalement 3) dans le milieu, afin que les participants puissent, de manière autonome, intégrer ces outils dans leurs pratiques.

Par ailleurs, les outils ayant été développés durant l'expérimentation, généralement à la demande des participants qui souhaitaient être mieux outillés pour résoudre un défi rencontré dans leur démarche au sein de leur milieu, il semble qu'il y ait parfois eu un délai trop grand entre le moment où le besoin d'un outil était ressenti et celui où l'outil était effectivement disponible.

Le comité scientifique ayant réalisé au fil de la mise en œuvre du projet que les membres des triades avaient parfois de la difficulté à s'approprier l'ensemble des outils développés, les participants ont été interrogés à savoir s'ils auraient aimé bénéficier de plus d'ateliers d'appropriation lors des rencontres et quelles formes auraient pu prendre ces ateliers. À ce propos, plusieurs participants ont indiqué que la mise en œuvre d'un plus grand nombre de ces ateliers aurait été bénéfique. Certains mentionnent que quelques ateliers de suivi en triade, sous la supervision du comité scientifique, auraient permis de favoriser la mise en œuvre d'une démarche de collaboration structurée au sein de la triade et dans les actions posées auprès de l'équipe-école. D'autre part, un atelier permettant aux participants d'être accompagnés et soutenus dans un exercice de repérage et de triage des connaissances sur le besoin établi de connaissances prioritaires dans leur milieu aurait également été apprécié. Concernant des ateliers d'appropriation en lien avec les autres outils développés, cela semble moins prioritaire.

En effet, certains ont indiqué que l'appropriation du Référentiel en lui-même, de la démarche à mettre en œuvre dans les milieux et des outils de veille étaient déjà suffisamment complexe pour une seule année d'expérimentation et que les autres outils demeurent des références qu'ils consulteront au besoin dans les prochaines années. Certains participants mentionnent par ailleurs que puisque bon nombre d'outils développés s'adressent principalement aux conseillers pédagogiques, ces dernières pourraient, au besoin, bénéficier d'un complément de formation, à l'aide d'une plateforme de communication virtuelle, par exemple.

Visites dans les milieux

Quatre milieux ont demandé et obtenu la visite d'un ou plusieurs membres du comité scientifique au cours de l'année d'expérimentation. Interrogés sur leur satisfaction à l'égard de ces visites, les participants se sont dits rassurés dans l'orientation et la mise en œuvre de la démarche dans leur milieu, que cela leur a fourni des pistes de réflexion et des outils pour mieux adapter les connaissances issues de la recherche en fonction du contexte du milieu et que cela a rendu leur démarche plus crédible, soit aux yeux des membres de l'équipe-école, soit aux yeux de certains membres de la commission scolaire.

Interrogés sur leur choix de ne pas faire appel aux membres du comité scientifique pour une visite de milieu, les participants des autres milieux ont nommé plusieurs éléments. Plusieurs ont indiqué que le milieu n'était pas prêt à cela, qu'ils estimaient que cette visite aurait pu être mal comprise ou mal perçue par les membres de l'équipe-école ou que cela leur semblait précipité dans leur démarche auprès de l'équipe-école. Toutefois, et bien que l'offre de visite terrain était réitérée à chaque rencontre de la CdP, certains participants indiquent qu'ils n'avaient pas compris qu'ils pouvaient faire appel au comité scientifique pour une visite en cours d'expérimentation tandis que d'autres indiquent qu'ils estiment *a posteriori* qu'une visite aurait pu être utile afin de conférer de la crédibilité à leur démarche ou d'avoir le point de vue d'une personne externe sur celle-ci.

Fiches de monitoring

Des fiches de monitoring (annexes 1 et 2) ont été développées au début de l'année d'expérimentation afin de permettre aux participants de documenter leur démarche, pour leur propre bénéfice de même qu'aux fins de cette évaluation. Bien que ces fiches constituent un outil, puisque leur objectif était de documenter les activités réalisées pour les besoins de l'évaluation de la mise en œuvre, nous en faisons une section distincte de celle qui porte sur les outils.

En entretien, les participants ont été unanimes : ces fiches étaient remplies presque exclusivement par les conseillères pédagogiques, parfois avec une validation de la direction impliquée. Plusieurs représentants du personnel enseignant se sont dits déçus de leur manque d'assiduité, car ils constatent *a posteriori* qu'une plus grande utilisation de ces fiches aurait pu leur permettre de mieux structurer leur collaboration en triade et leur démarche dans le milieu. En outre, plusieurs constatent que le portrait de leur démarche ainsi fourni à l'équipe d'évaluation est incomplet et composé en grande partie du seul point de vue du conseiller pédagogique. Le manque d'assiduité dans la rédaction de ces fiches semble s'expliquer par un manque de temps et une difficulté à cerner les actions à rapporter dans ces fiches.

Personnes qui ont animé les rencontres lors de l'expérimentation

Interrogés sur leurs réactions à l'endroit des personnes qui ont animé les activités de soutien réalisées au cours de l'année d'expérimentation, c'est-à-dire les membres du comité scientifique, diverses formes d'appréciation ont été exprimées. Les participants ont apprécié la qualité d'écoute de ces personnes de même que leur réelle volonté de les alimenter et de les aider dans la mise en œuvre d'initiatives dans leur milieu. Ils ont aussi expliqué que les personnes responsables de l'animation étaient faciles d'approche, accueillantes et disponibles, et qu'il était facile de discuter avec elles. Selon quelques participants, les personnes responsables de l'animation étaient réellement préoccupées par la valorisation des savoirs d'expériences des participants, permettant ainsi le développement d'un maillage chez les participants entre leurs connaissances d'expériences concernant l'utilisation des CIR et les nouvelles connaissances acquises pendant l'année d'expérimentation. Finalement, quelques participants ont mentionné qu'une belle complémentarité existait entre les expertises des personnes responsables de l'animation, rendant d'autant plus riches le contenu et les formats d'animation de l'année d'expérimentation.

Objectif 3 : Évaluer les effets de l'utilisation du Référentiel sur les compétences des acteurs clés et les changements de pratique du personnel des milieux ciblés quant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche

Des données provenant de cinq sources d'information ont été analysées. Le premier volet, qui portait sur les effets sur les compétences des acteurs clés, compte quatre sources : les fiches de monitoring et les trois séries d'entretiens décrites dans la section précédente. Les fiches de monitoring permettent de recueillir de l'information sur les actions compétentes déployées en situation de transfert de connaissances tout au long de l'année ainsi que les difficultés rencontrées.

Les entretiens ont permis d'interroger les participants sur l'évolution de leur sentiment de compétence à trois moments au cours de l'année d'expérimentation : immédiatement après la formation, après quelques mois d'expérimentation et à la fin de l'année. Quant au deuxième volet portant sur les effets sur les pratiques du personnel des milieux, les données analysées sont issues des échelles constituant le Questionnaire sur l'utilisation des connaissances (annexe 7). Par ailleurs, le Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche (QUC), dans sa version intégrale, est placé en annexe 8.

Volet 1) : Effets de l'utilisation du Référentiel sur les compétences des acteurs clés

Les analyses effectuées pour ce volet de l'évaluation sont les mêmes que celles décrites pour les objectifs 1 et 2. Ce travail d'analyse a permis de conclure que le Référentiel d'agir compétent semble avoir des effets sur le sentiment de compétence des participants, sur trois plans : 1) la perception de leur rôle professionnel dans le processus de transfert de connaissances, 2) leur niveau de ressources pour agir de manière compétente dans ce processus et 3) les actions qu'ils posent dans ce processus.

D'abord, la perception des répondants sur les rôles professionnels sera présentée. Ensuite, les effets sur les ressources et les actions seront décrits en fonction de chacun des sept domaines d'agir compétent du Référentiel.

Interrogés sur l'influence du Référentiel sur la compréhension et la perception de leur rôle dans le processus de transfert de connaissances, les participants se sont exprimés de manière consensuelle : le Référentiel décrit leur rôle respectif tel qu'ils le concevaient déjà, mais la description exhaustive qu'il en fait leur a permis, cette année, de faire une réflexion critique sur la manière dont ils jouent ce rôle dans leur milieu. En ce sens, il semble que le Référentiel soit un outil qui permet aux participants d'évaluer leur pratique et d'y identifier les actions qui sont adéquates et celles qui doivent être repensées ou améliorées. Une conseillère pédagogique explique :

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

Dans le même ordre d'idées, les participants sont nombreux à indiquer que cette année d'expérimentation et les réflexions qu'elle a engendrées sur leur rôle professionnel ont été une occasion de remettre la pédagogie à l'avant-plan dans leur pratique.

Par ailleurs, il existe quelques différences notoires dans le discours des participants en fonction de leur appartenance professionnelle.

Ainsi, pour les représentants enseignants, il semble que le Référentiel ait été un bel outil de réflexion sur la pratique, mais qu'au-delà de cette réflexion généralement effectuée lors des premières consultations, cet outil était peu porteur de solutions pour l'action, et il était souvent laissé de côté. Pour les conseillères pédagogiques, au contraire, il semble que les énoncés du Référentiel quant aux agir compétents à mettre en œuvre dans des situations problématiques aient été une source d'inspiration pour l'action. Il semble aussi que l'attribution des agir compétents aux différents acteurs aient permis à plusieurs conseillères pédagogiques de réévaluer les limites de leur rôle par rapport à celui des autres acteurs, surtout celui de la direction d'école.

Évolution perçue du 1^{er} domaine d'agir compétent : Développer une culture organisationnelle d'intégration de connaissances et d'innovation axée sur les pratiques d'enseignement de gestion

Ce premier domaine d'agir compétent est attribué en priorité à la direction d'école. Il se divise en quatre sous-domaines : 1) la vision et le leadership; 2) la culture d'intégration des connaissances; 3) la culture d'innovation; 4) le développement professionnel et la formation.

Concernant les ressources acquises en lien avec cette compétence, il semble que l'année d'expérimentation ait permis aux directions de mieux organiser le processus et la démarche menant à l'utilisation des connaissances dans leur milieu. Leurs actions en ce sens ont été inspirées par les énoncés du Référentiel, qui constitue aussi une ressource avec laquelle les directions d'école peuvent appuyer leurs interventions auprès du personnel enseignant pour lui rappeler sa responsabilité dans sa propre formation continue.

Quelques directions consultaient déjà d'autres documents pour orienter leurs interventions pédagogiques, par exemple la Loi sur l'instruction publique et les conventions collectives, mais le Référentiel leur permet de trouver rapidement une information complète.

Concernant les effets sur leurs actions en lien avec cette compétence, il semble que les directions aient davantage intégré les termes « connaissances issues de la recherche » dans leurs discussions et interventions auprès de l'équipe-école afin de sensibiliser le personnel enseignant à l'importance de ces connaissances dans la vision et les valeurs du milieu. Selon plusieurs participants, les directions participantes ont favorisé la culture d'intégration des connaissances en mettant en place davantage d'espaces-temps d'échange entre les membres de l'équipe-école de même qu'avec la conseillère pédagogique engagée dans le projet.

Certaines directions ont aussi mentionné être davantage sensibles à la nécessité, pour la culture d'intégration des connaissances dans leur milieu, d'appuyer leurs décisions sur des CIR (notamment les orientations du plan de réussite ou l'achat du matériel pédagogique). Une direction mentionne :

« C'est comme si on savait que ça existait, mais moi je ne m'y étais jamais collé d'aussi près à cette importance-là des connaissances issues de la recherche. Ça m'a vraiment permis de partager cela tout au long de l'année avec mes profs. C'était une première pour moi, d'utiliser ce vocabulaire-là. Des fois, tu sais que c'est important, mais tu ne sais pas trop où regarder, où référer ton monde et là c'est devenu tellement plus clair dans ma tête. Je me suis senti beaucoup mieux outillé pour accompagner mon équipe à ce niveau-là. »

Évolution perçue du 2^e domaine d'agir compétent : S'informer sur les connaissances jugées prioritaires pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves et développer une culture professionnelle de partage de ces informations

Le deuxième domaine d'agir compétent s'adresse en priorité au personnel enseignant. Il compte trois sous-domaines : 1) l'ouverture aux nouvelles connaissances et l'accompagnement; 2) le réflexe de s'informer et d'informer; et 3) la participation aux échanges et aux questionnements sur les pratiques.

Concernant le réflexe de s'informer et d'informer, plusieurs participants ont mentionné que l'année d'expérimentation leur a permis de découvrir divers outils de veille qui favorisent leur autonomie en ce sens.

Dans le même ordre d'idées, l'année d'expérimentation leur a permis d'être davantage sensibles non seulement à la nécessité de s'informer pour garder leurs pratiques à jour, mais aussi, et surtout de le faire à partir de sources fiables. Un enseignant explique :

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

Quant aux effets du projet sur leurs actions en lien avec le réflexe de s'informer et d'informer leurs collègues, plusieurs représentants enseignants participants trouvent que malgré des difficultés liées aux contraintes de temps, ils ont tenté de faire plus de veille et de se questionner davantage sur la source des connaissances qu'ils utilisent ou dont ils discutent avec leurs collègues. Quelques-uns mentionnent aussi que l'année d'expérimentation leur a permis de constater qu'ils sont des enseignants ou enseignantes novateurs et qu'ils ont une expertise à partager avec leurs collègues. En ce sens, ils affirment être maintenant davantage conscients de ce qu'ils ont d'unique à apporter à leurs collègues et sont davantage motivés à partager avec eux, bien que l'attitude des membres de l'équipe-école à l'égard des CIR demeure souvent un frein à ce partage.

Évolution perçue du 3^e domaine d'agir compétent : Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de façon concertée, afin d'améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative

Le troisième domaine est attribué en priorité à la direction d'école. Il comprend trois sous-domaines : 1) la consultation du personnel enseignant sur leurs besoins; 2) la priorisation des besoins; et 3) la prise en compte des connaissances expérientielles au sein de l'équipe-école et de celles issues de la littérature.

Concernant la consultation du personnel enseignant, plusieurs participants ont mentionné que les directions ont appris, dans le cadre de cette année d'expérimentation, à être plus proactives, c'est-à-dire à mettre en place un processus de consultation plutôt que d'attendre que les membres de l'équipe-école expriment leurs besoins spontanément. Une direction explique :

« J'ai dû vraiment m'asseoir avec les enseignants à discuter, au niveau de la consultation, au niveau de prioriser ce qu'on allait travailler aussi parce que c'est sûr que des besoins il y en a vraiment beaucoup, mais dans le cadre du projet, on a vraiment dû prioriser certaines choses. »

Plusieurs directions, de même que plusieurs conseillères pédagogiques qui ont collaboré au processus de consultation ont dit regretter que le projet ne leur ait pas fourni de modèles d'outils qu'ils auraient pu utiliser pour mener cette consultation. Par exemple, des questions à poser au personnel enseignant, des suggestions d'outils technologiques pour développer un questionnaire en ligne, etc.), et ce, malgré les efforts déployés par le comité scientifique pour leur en fournir en consacrant une heure trente à cet aspect lors de la formation et en proposant un document de soutien aux DE à la suite d'un exercice fait en CdP.

Les directions disent avoir eu à relever plusieurs défis liés à l'identification des besoins. On mentionne notamment la difficulté de faire parler le personnel enseignant de pédagogie et la difficulté de choisir un besoin prioritaire tout en suscitant l'adhésion au projet du plus grand nombre de membres de l'équipe-école. Néanmoins, dans l'action, l'année d'expérimentation a amené plusieurs directions à relever ces défis de manière compétente, souvent en collaboration étroite avec les conseillères pédagogiques, en développant des outils pour questionner le personnel enseignant, en mettant en place des lieux d'échanges pour discuter de pédagogie avec l'équipe-école et en donnant priorité à un besoin transversal, c'est-à-dire un besoin qui peut rejoindre un grand nombre d'enseignants ou d'enseignantes peu importe la matière, le niveau ou le cycle d'enseignement.

En outre, plusieurs directions ont réussi à favoriser l'adhésion au projet en étant à l'écoute des besoins individuels en fonction des connaissances expérientielles de chacun concernant le besoin prioritaire établi.

Évolution perçue du 4^e domaine d'agir compétent : Rendre accessibles des connaissances qui répondent aux besoins ciblés de l'équipe-école

Le quatrième domaine s'adresse en priorité aux conseillères pédagogiques. Il se divise en cinq sous-domaines : 1) le repérage des connaissances; 2) le triage des connaissances; 3) l'adaptation des connaissances; 4) la diffusion des connaissances; et 5) le classement des connaissances.

Concernant l'augmentation des ressources en lien avec cette compétence, les conseillères pédagogiques sont unanimes : l'année d'expérimentation leur a permis de découvrir des outils de veille extrêmement utiles et pertinents pour repérer et trier des connaissances. Ils indiquent toutefois avoir manqué de temps et d'accompagnement dans l'appropriation de ces outils. La plupart mentionnent qu'ils n'ont pas pu utiliser ces outils dans leur pratique, ou du moins pas de manière optimale. Une conseillère pédagogique explique :

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

Selon quelques conseillères pédagogiques, le projet a aussi permis de découvrir des outils de diffusion des connaissances, mais encore là, le manque de temps et d'accompagnement dans l'appropriation de ces outils a manqué.

Ainsi, les conseillères pédagogiques expliquent qu'en général, le projet leur a permis d'être plus sensibles à différents aspects de leur rôle pour rendre plus accessibles les connaissances, mais qu'il ne leur a pas laissé suffisamment de temps pour développer un réel sentiment de compétence pour le faire. Ainsi, ils se disent plus conscients de l'importance d'effectuer une veille quotidiennement afin de se tenir à jour et non seulement en situation d'urgence afin de répondre à un besoin spécifique. Ils semblent aussi plus sensibles aux besoins et aux caractéristiques du personnel enseignant dans le triage, l'adaptation et la diffusion des connaissances.

Certaines conseillères pédagogiques affirment avoir pris un virage dans le langage qu'ils utilisent lors de la diffusion des connaissances. Ainsi, ils favorisent maintenant l'utilisation des termes « connaissances issues de la recherche » plutôt que « pratiques gagnantes » ou d'autres termes qu'ils qualifient de trop vagues quant à la validité de la source. Ils espèrent ainsi sensibiliser l'équipe-école à l'importance de s'appuyer sur des sources d'information valides.

Évolution perçue du 5^e domaine d'agir compétent : Intégrer de nouvelles connaissances dans la pratique d'enseignement et en évaluer les effets sur l'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement

Le cinquième domaine est attribué en priorité au personnel enseignant. Il comporte deux sous-domaines : 1) l'intégration des connaissances et 2) l'évaluation des effets des nouvelles connaissances sur le plan des pratiques d'enseignement et des apprentissages des élèves.

Le projet a permis à plusieurs représentants enseignants d'apprendre à mieux planifier l'intégration des nouvelles connaissances dans leur pratique et de développer une pratique plus réflexive. Certains vont même jusqu'à dire qu'ils se préoccupent dorénavant de pouvoir comprendre et expliquer pourquoi et comment ils vont changer leur pratique en fonction d'une connaissance avant de procéder à ce changement plutôt que d'y aller à tâtons ou de manière plus intuitive. Une enseignante explique :

« J'ai une plus grande conscientisation sur les changements qu'on peut effectuer sur nos classes. J'ai toujours été quelqu'un qui pouvait "virer bouteille-pour-boute" : j'allais en formation et le lendemain j'étais prête à essayer quelque chose de nouveau. Mais peut-être d'avoir une oreille plus attentive sur la provenance des changements qu'on me propose. Pourquoi je le ferais : parce que ça l'air intéressant ou parce que je sais avant de commencer que ça va avoir des répercussions positives sur mes élèves? »

Bien que cela ne soit pas encore intégré concrètement dans leur pratique, plusieurs représentants enseignants ont développé une nouvelle sensibilité pour l'évaluation des effets de leur changement de pratique sur les élèves et qu'en ce sens, ils y sont davantage attentifs.

Évolution perçue du 6^e domaine d'agir compétent : Accompagner l'équipe-école dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement

Ce domaine s'adresse en priorité aux conseillères pédagogiques. Il se divise en deux sous-domaines : 1) l'accompagnement dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation et l'intégration des connaissances et 2) l'accompagnement dans la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des effets de l'intégration.

Concernant l'augmentation des ressources en lien avec cette compétence, plusieurs conseillères pédagogiques ont indiqué que l'année d'expérimentation leur a permis de développer une démarche plus structurée pour planifier l'accompagnement et le mettre en œuvre de concert avec les représentants enseignants et la direction concernés. Certains disent néanmoins qu'ils constatent *a posteriori* que davantage de structure et de planification en collaboration avec la direction et le personnel enseignant et un suivi plus régulier avec ce dernier auraient été nécessaires.

Par ailleurs, plusieurs conseillères pédagogiques indiquent aussi que le projet les a amenés à accorder plus d'attention, dans leurs interventions, à la posture et au niveau d'acquis individuels du personnel enseignant. En ce sens, ils ont davantage cherché à accompagner le personnel enseignant de l'équipe-école de manière individuelle ou en petits groupes, en prenant le temps de soutenir chacun dans son processus individuel d'apprentissage et d'intégration, en coconstruisant avec chaque enseignant et enseignante une démarche qui respecte son propre rythme. Une conseillère pédagogique explique :

« Des fois, on veut tellement arriver avec une réponse au besoin, les connaissances déjà là. Dire : “c’est quoi ta difficulté? ”, prendre le temps de bien comprendre la difficulté, retourner chercher, revenir. Ce n’est pas un processus de résolution de problème dans l’accompagnement qu’on devrait faire en une rencontre ou deux. La solution n’existe pas toujours clairement. Des fois, faut prendre le temps d’aller chercher, de réfléchir et de revenir. Tu es en pratique réflexive, tu n’arrives pas avec une recommandation et un mode d’emploi, tu arrives avec une ouverture et tu es en pratique réflexive toi-même pour résoudre le problème ensemble. C’est l’ensemble qui est important.

Ce dont je me suis rendu compte cette année c’est qu’en faisant ça, on est davantage crédible peut-être. Je parle du lien de confiance, c’est la crédibilité. Je devais davantage réfléchir, j’étais engagée dans une démarche réflexive dans le projet, donc je devais prendre mon temps, m’arrêter, réfléchir à mon action, ce que je fais trop peu souvent. »

Évolution perçue du 7^e domaine d’agir compétent : Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs des milieux (parents, intervenants communautaires, autres écoles et CS, milieu de la recherche en éducation)

Ce domaine est attribué en priorité aux directions d’école. Il comporte deux sous-domaines : 1) le développement d’une culture de collaboration au sein de l’école et 2) le développement d’une culture de collaboration, de réseautage et de liaison à l’extérieur de l’école.

Concernant l’augmentation des ressources en lien avec cette compétence, quelques directions de même que quelques conseillères pédagogiques indiquent que les techniques d’animation de la communauté de pratique leur ont paru facilement transférables dans leur milieu pour animer les échanges pédagogiques de l’équipe-école de manière à favoriser la collaboration au sein de l’école. Par ailleurs, sur le plan des ressources concernant la collaboration, le réseautage et la liaison à l’extérieur de l’école, la communauté de pratique en elle-même a permis à plusieurs de découvrir le plaisir et la pertinence de s’ouvrir sur les pratiques d’autres écoles et de tisser des liens. Il semble que cela ait donné le goût à certains de se réseauter davantage, de poser des questions, de partager leur vision et d’aller chercher un regard externe qui puisse les alimenter dans leur développement professionnel et celui de leur équipe-école. Une direction explique :

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

Aussi, le répertoire des chercheurs a permis à quelques-uns de découvrir qu'il est possible de faire appel aux chercheurs pour être proactifs dans la recherche de réponses ou de solutions pédagogiques.

Au niveau de leurs actions, plusieurs directions d'école ont affirmé s'être concentrées surtout sur le développement d'une collaboration au sein de l'école, laissant souvent le second sous-domaine à la discrétion des conseillères pédagogiques. Ces derniers semblent avoir souvent un réseau déjà mieux établi qui permet de favoriser la collaboration avec les chercheurs et la commission scolaire notamment. Ainsi, plusieurs directions ont indiqué avoir constaté l'effet positif de quelques-unes de leurs actions visant à favoriser le développement d'une culture de collaboration au sein de l'école. En ce sens, la mise en œuvre d'espace-temps pour les échanges pédagogiques entre les membres de l'équipe-école et le choix dans la priorisation des besoins d'une thématique transversale qui peut rejoindre tout le personnel enseignant sont considérés comme des actions judicieuses pour favoriser la collaboration dans l'école.

Volet 2) : Effets de l'utilisation du Référentiel sur les pratiques du personnel des milieux ciblés par rapport à l'utilisation des connaissances issues de la recherche

Ce second volet du troisième objectif de l'évaluation vise à répondre à la question suivante : Le Référentiel d'agir compétent et les activités de soutien offertes pendant l'année d'expérimentation ont-ils des effets sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche par le personnel des sept milieux expérimentaux? Pour y répondre, un volet quantitatif qui utilise un design de recherche pré-post avec groupe de comparaison non équivalent a été mis sur pied. Cette section présente la procédure suivie (participants, instrument, stratégies d'analyse, limites de l'étude et attrition) et les résultats produits dans le cadre de ce volet.

Participants

Pour documenter les effets du Référentiel d'agir compétent et de l'année d'expérimentation, un groupe de comparaison d'écoles des mêmes commissions scolaires, mais dans lequel aucune intervention n'était menée en lien avec le RAC a été constitué. Deux passations du Questionnaire sur l'utilisation des connaissances (QUC) élaboré par Abrami et collab. (2007) et validé au Québec auprès de plus de 2 000 répondants (Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais et Janosz, 2014; Ramde, 2012) ont été réalisées. La première collecte a été effectuée auprès du personnel des équipes-écoles des sept milieux d'expérimentation en mai 2014 et de quatre écoles de comparaison² en septembre 2014. La seconde passation a été effectuée en juin 2015, à la fin de l'année d'expérimentation.

Le questionnaire était rempli en ligne à la suite d'une invitation courriel à l'ensemble des membres des équipes-écoles. Au total, 253 questionnaires ont été remplis. De ce nombre, 12 doublons et 10 exemplaires dont environ 75 % des réponses manquaient ont été supprimés des analyses. Deux autres questionnaires dont des données d'identification manquaient ont également été supprimés. Finalement, ce sont les données de 229 répondants qui ont été analysées (tableau 2).

Tableau 2 : Répartition des participants en fonction du groupe et du temps de collecte

	Expérimentation	Comparaison	Total
Prétest seulement	61	43	104
Post-test seulement	24	18	42
Prétest et post-test	60	23	83
Total	145	84	229

Parmi ces participants, 145 ont fait partie du groupe d'expérimentation et 84, du groupe de comparaison. En ce qui concerne les temps de mesure, il y a eu 104 participants au prétest et 43 au post-test.

² Sept écoles de comparaison ont été invitées à remplir le questionnaire, mais pour trois d'entre elles, aucun répondant n'a accepté l'invitation malgré le préconsentement de sa direction et deux rappels.

Instrument

Le Questionnaire sur l'utilisation des connaissances a été validé dans le cadre de deux études portant sur d'importants échantillons de plus de 2 000 participants. Dans le cadre d'une étude destinée à intégrer les CIR dans la pratique professionnelle du personnel enseignant et des directions d'écoles, Dagenais, Janosz, Abrami, Bernard et Lysenko (2008; voir aussi Lysenko et collab., 2014) ont utilisé les données collectées auprès de francophones et d'anglophones pour réaliser une analyse factorielle exploratoire. Cette analyse a permis de distinguer 4 facteurs comprenant 26 points qui contribuent à 65 % de la variance expliquée. Ces facteurs sont les opinions, les activités de sensibilisation, l'expertise et les facteurs organisationnels. Les auteurs retrouvent la même structure factorielle lorsque les données des francophones et celles des anglophones sont considérées séparément. Par ailleurs, l'étude de validation de Ramdé (2012) a permis de produire une version courte du questionnaire et de passer de 43 à 20 points regroupés en 5 facteurs portant sur les déterminants de l'utilisation des CIR, soit : les opinions au sujet de la recherche (4 points), l'expertise nécessaire pour repérer, comprendre et utiliser la recherche (4 points), la stratégie de soutien à l'utilisation (5 points), le contexte organisationnel (4 points) et le type d'utilisation (3 points). À ces points s'ajoutent 11 autres, relatifs aux sources d'accès aux CIR (sites Web/Internet, documents scientifiques, etc.), pour un total de 31 points utilisés dans le cadre de cette étude. Les échelles du questionnaire apparaissent à l'Annexe 7.

Stratégies d'analyse

Aucune aberration n'a été détectée dans les données univariées et multivariées des 229 questionnaires valides utilisés pour les analyses. Nous avons généré des statistiques descriptives pour toutes les variables de l'étude. Des scores composites qui reflètent la structure interne du questionnaire ont été calculés afin de réduire le nombre de variables. De plus, des tests *t* pour échantillons indépendants ont été effectués sur des groupes de cet échantillon.

- Un test *t* a été effectué sur les 187 réponses enregistrées au prétest (groupe d'expérimentation = 121 et groupe de comparaison = 66) afin d'évaluer s'il y avait des différences entre les groupes d'expérimentation et de comparaison avant le début de l'intervention.
- Un autre test *t* a été effectué pour les 83 participants qui ont rempli le questionnaire au prétest et au post-test (groupe d'expérimentation = 60 et groupe de comparaison = 23). Ce test visait à vérifier les gains obtenus dans les scores moyens du groupe d'expérimentation et du groupe de comparaison.

- Une analyse de corrélation a été effectuée pour vérifier la présence d'une association entre les participants des triades, soit les participants directement impliqués dans les activités menées au cours de l'année d'expérimentation (n=17) et les autres membres des équipes-écoles (n=43).
- Enfin, un test t a été effectué afin de comparer les scores des membres des triades avec ceux du groupe de comparaison.

Les qualités psychométriques du questionnaire utilisé dans ce contexte ont été vérifiées. Il s'agit notamment de la fiabilité et de la cohérence interne de l'instrument. En outre, nous avons effectué des analyses de validation du QUC semblables à celles réalisées dans les études précédentes (Dagenais et collab. 2008; Lysenko, 2014; Ramdé, 2012). L'objectif ici était de voir si l'instrument a conservé la même cohérence interne que dans les études antérieures. Plus précisément, une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation oblique a été utilisée pour tester la structure interne des 17 variables en identifiant les différents facteurs explorés par le QUC. Enfin, le pouvoir prédictif de l'utilisation des CIR et ses principales dimensions ont été analysés par des régressions hiérarchiques multiples.

Limites de l'étude

Cette étude comporte des limites qu'il convient de souligner. La principale réside dans le fait que nous avons utilisé un échantillon non probabiliste qui ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à d'autres populations, ce qui compromet la validité externe de cette étude.

De plus, le faible taux de réponse enregistré combiné à une forte attrition représente une menace pour la validité interne des résultats (voir la section qui suit au sujet de l'attrition). De plus, cette étude n'échappe pas aux limites liées à la collecte de données en ligne comme, par exemple, les biais de réponses et une sélection de répondants parmi ceux qui connaissent davantage l'outil informatique.

Attrition

La réponse des participants de l'étude au questionnaire est marquée par des fluctuations considérables entre le pré et le post-test et un taux élevé de données incomplètes. Les fluctuations étaient particulièrement notables entre le pré et le post-test. Au prétest, les données ont été collectées auprès de 187 répondants, tandis qu'au post-test, seuls 125 praticiens ont fourni des données complètes lors de la collecte. Parmi les 312 réponses enregistrées, seulement 32 % proviennent de personnes qui ont rempli le questionnaire à la fois au prétest et au post-test, ce qui correspond à 83 questionnaires valides pour les deux temps de mesure.

Le taux de questionnaires incomplets est constitué de participants qui n'ont répondu qu'à 25 % ou moins du questionnaire (n=10) et ceux qui ont choisi de ne pas répondre à certaines questions liées à la catégorie d'emploi et au diplôme obtenu. Il est à noter, cependant, que l'attrition n'était pas différentielle, c'est-à-dire que ceux qui ont quitté l'étude n'étaient pas différents de ceux qui y sont demeurés. De fait, selon un test de chi-carré effectué pour déterminer si les participants qui ont répondu une seule fois au questionnaire différaient de ceux qui ont participé aux deux temps de mesure sur les aspects des variables démographiques comme le sexe, l'âge, la catégorie d'emploi et le niveau d'éducation, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes ($p > 0,05$) impliquant que les paramètres démographiques sont distribués de manière similaire entre les deux groupes de répondants.

Résultats

Analyses descriptives

Les résultats portent sur 145 participants pour le groupe d'expérimentation et 84 pour le groupe de comparaison. On compte plus de femmes (82,3 %) que d'hommes (17,7 %) dans l'échantillon total et celles-ci représentent plus de 80 % des effectifs dans les deux groupes. La plupart des participants ont entre 30 et 50 ans (73,6 %), mais plus de 46 % ont entre 30 et 39 ans dans le groupe de comparaison contre seulement environ 28 % pour le groupe d'expérimentation. Les participants ont au moins un diplôme universitaire à plus de 88 % aussi bien dans le groupe d'expérimentation que dans le groupe de comparaison. Comme c'était attendu, on compte une proportion plus élevée d'enseignants ou d'enseignantes (75,1 %) que de conseillères pédagogiques (5,3 %) et de directions d'écoles (7,4 %).

Environ 86 % des participants ont entre 8 et plus de 30 ans d'expérience professionnelle, plus de 25 % affirment avoir déjà suivi un cours de méthodes de recherche scientifique, et environ 60 % totalisent une présence dans leur structure actuelle de 4 années et plus.

Analyses inférentielles

Analyse de validation : Le groupe d'expérimentation et le groupe de comparaison étant presque équivalents au prétest (sauf pour ce qui est des sources qu'ils utilisent pour accéder à des CIR), leurs scores ont été utilisés pour une analyse de validation afin d'explorer si les propriétés du questionnaire ont varié par rapport aux résultats obtenus dans les études précédentes de 2008 et de 2010. Globalement, les données confirment l'existence d'une cohérence interne du QUC invariable selon les années. En effet, nous avons obtenus pour cette étude un alpha de Cronbach de 0,90 très proche de ceux de 2008 (0,92) et de 2010 (0,94).

Par ailleurs, la structure à quatre facteurs de l'utilisation des connaissances issues de la recherche demeure stable dans cette autre étude comparée aux précédentes. Il s'agit précisément des facteurs liés aux opinions, aux activités de sensibilisation, à l'expertise et ceux liés aux organisations. Ces facteurs expliquent 71 % de la variance dans cette étude alors qu'en 2008 et 2010, ils n'expliquaient respectivement que 68 % et 61 % des variances. Le pouvoir prédictif de ces quatre facteurs sur les sources d'utilisation des connaissances issues de la recherche est de 18 %; ce qui démontre sa stabilité par rapport aux études antérieures où celui-ci était de 17 % en 2008 et de 18 % en 2010.

Le tableau en annexe 9 présente la comparaison des données de base entre le groupe d'expérimentation (N=121) et le groupe de comparaison (N=66) avant l'intervention sur les sources utilisées pour accéder aux CIR. Dans l'ensemble, il n'y a pas de différence entre les deux groupes en ce qui concerne les types d'utilisation des données issues de la recherche, les opinions, la prise de conscience, l'expertise et les facteurs organisationnels. Par contre, on observe une différence entre les deux groupes pour certains aspects liés aux sources d'utilisation des connaissances issues de la recherche. Il appert, en effet, que les membres du groupe d'expérimentation diffèrent de ceux du groupe de comparaison au niveau du recours aux publications scientifiques ($t=2$, $p<0,05$), aux résultats d'une recherche ou d'une évaluation ($t=2,42$, $p<0,01$), aux formations continues ou aux ateliers de travail ($t=2$, $p<0,05$) et aux conférences ou présentations scientifiques ($t=2,74$, $p<0,05$). Les membres du groupe d'expérimentation sont plus enclins à recourir à ces diverses sources d'utilisation des CIR que ceux du groupe de comparaison. On peut donc dire que, au moment du démarrage du projet, les membres des triades étaient plus ouverts à la recherche que ceux du groupe de comparaison.

Pour évaluer l'effet du projet d'expérimentation du RAC sur les dimensions du questionnaire tel que rapporté par les répondants, nous avons comparé les deux groupes en incluant seulement ceux qui avaient rempli le questionnaire aux deux temps de mesure (N=83). La comparaison de la moyenne des scores du groupe d'expérimentation (n=60) et du groupe de comparaison (n=23) montre qu'il n'y a pas de différence significative, dans l'ensemble, entre ces deux groupes au post-test (tableau 3).

Tableau 3 : Moyenne, écarts-types (e. t.) et valeur t des gains pour les groupes d'expérimentation et de comparaison

Groupes	Expérimentation (N=60)		Comparaison (N=23)		Test t
	Moyenne	e. t.	Moyenne	e. t.	
Sources de CIR (post-test)	2,35	0,66	2,25	0,62	0,98
Sources de CIR (prétest)	2,29	0,64	2,33	0,56	
Opinions (post-test)	5,00	1,01	5,00	0,82	1,38
Opinions (prétest)	4,94	0,90	5,24	0,71	
Sensibilisation (post-test)	4,69	1,23	4,97	1,32	-1,97
Sensibilisation (prétest)	4,87	1,04	4,43	1,53	
Expertise (post-test)	5,21	1,32	5,77	1,15	-1,41
Expertise (prétest)	5,37	1,09	5,43	1,02	
Contexte org. (post-test)	5,36	1,05	5,62	1,05	-0,71
Contexte org. (prétest)	5,29	1,04	5,32	1,34	
Utilisation inst. (post-test)	2,72	0,83	2,83	0,83	-0,54
Utilisation inst. (prétest)	2,83	0,78	2,83	0,78	
Utilisation concept. (post-test)	2,67	0,82	2,70	0,82	-0,27
Utilisation concept. (prétest)	2,82	0,75	2,78	0,74	
Utilisation symb. (post-test)	2,43	0,72	2,57	0,78	-0,49
Utilisation symb. (prétest)	2,58	0,77	2,61	0,72	

e. t. : écart-type
 *p<0,05
 **p<0,01

Compte tenu du fait que les participants du groupe d'expérimentation (n=60) n'ont pas tous reçu le même degré d'exposition à l'intervention offerte, d'autres analyses ont été réalisées dans le but de comparer les plus exposés, soit les membres des triades (n=17) et les moins exposés, soit les autres membres de l'équipe-école (n=43) avec le groupe de comparaison (n=23).

Afin de tester l'impact direct de l'intervention sur les participants, une analyse séparée a été effectuée pour ceux qui y ont été les plus exposés (membres des triades). Sur les 25 professionnels, seulement 17 ont rempli le questionnaire au prétest et au post-test. Comme le montre le tableau 4, l'analyse comparative des scores de gain dans le temps dans ce sous-groupe (n=17) et le groupe de comparaison (N=23) révèle que les premiers bénéficiaires rapportent une utilisation des sources de CIR de façon plus importante que les membres du groupe de comparaison (t=2,40, p<0,05).

Par ailleurs, on observe un gain plus élevé en ce qui concerne les opinions, les activités de sensibilisation et le type d'utilisation (instrumentale et conceptuelle) des CIR chez les membres du groupe d'expérimentation. Cependant, la différence entre ce groupe et le groupe de comparaison n'est pas statistiquement significative.

Tableau 4 : Moyenne, écart-type et valeur t des gains pour les groupes de bénéficiaires directs et de comparaison

Groupes	Membres des triades (N=17)		Comparaison (N=23)		Test t
	Moyenne	e. t.	Moyenne	e. t.	
Sources de CIR (post-test)	2,76	0,57	2,25	0,62	2,402 *
Sources de CIR (prétest)	2,45	0,69	2,33	0,56	
Opinions (post-test)	5,38	1,04	5,00	0,82	1,52
Opinions (prétest)	5,16	0,62	5,24	0,71	
Sensibilisation (post-test)	5,42	1,19	4,97	1,32	0,20
Sensibilisation (prétest)	4,80	1,21	4,43	1,53	
Expertise (post-test)	5,41	1,74	5,77	1,15	-0,98
Expertise (prétest)	5,57	0,93	5,43	1,02	
Contexte org. (post-test)	5,88	1,34	5,62	1,05	-0,84
Contexte org. (prétest)	5,94	0,64	5,32	1,34	
Utilisation inst. (post-test)	3,12	0,70	2,83	0,83	0,39
Utilisation inst. (prétest)	3,00	0,87	2,83	0,78	
Utilisation concept. (post-test)	3,00	0,71	2,70	0,82	0,75
Utilisation concept. (prétest)	2,88	0,60	2,78	0,74	
Utilisation symb. (post-test)	2,59	0,71	2,57	0,78	-0,49
Utilisation symb. (prétest)	2,76	0,75	2,61	0,72	

e. t. : écart-type

*p<0,05

**p<0,01

Finalement, on observe une corrélation statistiquement significative entre l'utilisation de sources d'accès aux CIR entre les membres des triades et les autres membres de leur équipe-école, ce qui suggère que les premiers (n=17) ont déclaré une utilisation plus élevée des données issues de la recherche que les seconds (n=43). L'augmentation des scores des membres des triades est statistiquement significative pour ce qui est de l'utilisation des CIR de toutes les sources ($t=2,08$, $p<0,05$); et de l'importance qu'ils accordent aux activités de sensibilisation ($t=3,12$, $p<0,01$). Quoique n'atteignant pas le seuil de signification statistique, leur attitude vis-à-vis la recherche et leur utilisation instrumentale et conceptuelle des CIR augmentent plus que celles des autres membres de leur équipe-école.

Objectif 4 : Évaluer la pertinence du Référentiel quant à son adéquation aux contextes organisationnels et professionnels des acteurs clés (personnel enseignant, personnel de direction d'école et conseillères pédagogiques)

Ce dernier volet de l'évaluation repose sur cinq sources d'information : les fiches de monitoring, les entretiens réalisés en mai 2014, à l'automne 2014 et en juin 2015. Les fiches de monitoring fournissent de l'information sur les actions mises en œuvre dans les différents milieux participants. Les entretiens et les rencontres de la communauté de pratique permettent quant à eux d'obtenir une information complémentaire sur ces activités, mais aussi de documenter les défis rencontrés par les participants lors de leur mise en œuvre dans leur milieu et de comprendre l'apport des outils et activités du projet pour les aider à les relever.

L'analyse transversale de l'ensemble de ces données permet de croire que le Référentiel est pertinent dans son adaptation aux contextes organisationnels et professionnels des participants quant à la distribution des domaines d'agir compétent précisant les rôles et responsabilités de chaque type d'acteurs (DE, CP, enseignant [e] s).

« Le Référentiel rend compte de ce qu'on fait, ça met des mots. Ça met en image les rôles et les responsabilités de chacun et de comment ça s'articule en collaboration... La compétence transversale de collaboration est nécessaire. »

Par contre, des enjeux se sont présentés au regard du processus de mise en œuvre de la démarche d'expérimentation : le modèle de collaboration en triade et les critères de sélection des participants au projet. En effet, le modèle de collaboration en triade de même que le processus de choix des milieux sont des principes et des activités mis en œuvre dans le cadre du projet.

Ce projet a proposé un modèle, celui de la collaboration en triade, et une façon de recruter les participants de cette triade. La section qui suit tente de mettre en lumière l'adéquation du modèle de la triade et de son processus de recrutement par rapport aux contextes organisationnels et professionnels des milieux et des participants.

Le modèle de collaboration en triade

Plusieurs participants ont indiqué que le modèle de collaboration en triade proposé par l'expérimentation pour favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche leur a semblé très pertinent. Ils reconnaissent la complémentarité des rôles de chacun et la nécessité de travailler ensemble. Un participant explique :

« La triade est nécessaire... La compétence transversale de collaboration est aussi nécessaire ».

Plusieurs participants ont néanmoins indiqué que dans le cadre de l'année d'expérimentation, la mise en œuvre de cette collaboration dépendait de la volonté de la commission scolaire de soutenir le projet par le biais d'une priorisation, dans la tâche du conseiller ou de la conseillère pédagogique, des services offerts au milieu engagé dans le projet. Les milieux qui n'ont pas bénéficié d'un tel soutien de leur commission scolaire semblent avoir eu plus de difficulté à se donner des moments de travail en triade de même qu'à planifier les interventions de la conseillère pédagogique dans le milieu, étant donné la très grande charge de travail de ce dernier.

Par ailleurs, plusieurs participants ont souligné que même dans les milieux où les conseillères pédagogiques ont pu être particulièrement présentes au cours de cette année d'expérimentation grâce au soutien de la commission scolaire, il n'est pas envisageable de maintenir ce niveau de présence à long terme. Une enseignante explique :

« Avec toutes les coupures qu'on annonce en éducation, je me demande comment cette triade-là peut tenir en place. C'est comme la base pour moi. Ce qui fait que j'ai trouvé ça bien, c'est cette solidité-là entre prof, direction et CP où on avait un lien. S'il y a de moins en moins de CP, je ne sais pas comment ce projet-là peut être viable. »

Pourtant, la qualité de la collaboration en triade semble dépendre en grande partie d'une présence soutenue du conseiller ou de la conseillère pédagogique.

Certains participants ont exprimé leur doute quant à la possibilité de mettre en œuvre de manière pérenne un modèle de collaboration soutenue comme celui que propose le Référentiel dans le contexte actuel de l'organisation de la tâche des conseillères pédagogiques, qui doivent assurer un service à un très grand nombre de milieux scolaires.

Le processus et les critères de sélection des participants

Concernant la mise en œuvre du processus et des critères de sélection des participants à l'expérimentation du Référentiel, plusieurs enjeux ont été mentionnés. D'abord, il semble que la multiplication des instances impliquées dans le processus de sélection des participants n'ait pas favorisé une bonne communication. En effet, au début du processus, le comité scientifique a approché quatre commissions scolaires qu'il savait actives dans l'utilisation des CIR en leur décrivant brièvement le projet et en leur demandant si des écoles de leur territoire pourraient être intéressées. Ensuite, il semble que la transmission de l'information sur le projet ait été à géométrie variable dans les milieux, ce qui a fait en sorte que plusieurs participants au projet avaient reçu une information imprécise ou incorrecte sur les objectifs et modalités du projet.

Dans un même ordre d'idées, bien que le comité scientifique souhaitait au départ que la participation au projet soit volontaire, il semble que dans certains milieux, la commission scolaire ou la direction était volontaire, mais que le représentant enseignant ou la conseillère pédagogique désignés aient été poussés à participer. Heureusement, ces cas sont très marginaux.

Ces deux éléments — manque de communication et pressions perçues par certains participants — semblent avoir affecté la motivation de certains, qui n'avaient pas nécessairement souhaité s'impliquer ou qui ont accepté parce qu'ils avaient mal compris ce qui était attendu.

Par ailleurs, sur le plan des critères sur la base desquels les participants auraient dû être sélectionnés, certains réajustements pourraient être nécessaires. En effet, il semble que, comme nous le souhaitons, dans la plupart des milieux participants la conseillère pédagogique impliquée ait été choisie en grande partie en raison de sa crédibilité auprès de l'équipe-école participante et parce que la collaboration entre la conseillère et la direction était aisée. Cela dit, au moment du processus d'identification des besoins prioritaires, l'utilisation de ces seuls critères de sélection pour le conseiller ou la conseillère pédagogique pouvait poser problème puisque la discipline de spécialité de la conseillère pouvait ne pas être en cohérence avec les besoins en connaissances de l'équipe-école (par exemple, une école où le besoin cerné aurait été en mathématiques alors que l'expertise de la conseillère impliquée était en français).

Il semble qu'au cours de l'année d'expérimentation, les quelques milieux aux prises avec cette situation ont néanmoins pu choisir un besoin cohérent avec la spécialisation de la conseillère puisque, parmi les besoins identifiés, il y en avait toujours un dans la discipline en question. Cela dit, les participants ont indiqué que cela avait posé problème et qu'il serait souhaitable, à l'avenir, de considérer dans la sélection du conseiller ou de la conseillère non seulement sa crédibilité et la qualité de sa collaboration avec le milieu, mais aussi la cohérence entre les priorités du plan de réussite de l'école et la discipline du conseiller ou de la conseillère pédagogique.

Enfin, dans le cadre de l'année d'expérimentation, les représentants enseignants engagés dans les triades ont été en grande partie sélectionnés sur la base de leur ouverture à intégrer des connaissances issues de la recherche dans leur pratique, mais pas nécessairement pour leur leadership dans leur milieu. Ainsi, plusieurs participants ont indiqué que si, dans le cadre du projet, un des rôles des représentants enseignants impliqués consiste à agir comme des modèles et des leaders dans leur milieu en matière d'utilisation des connaissances issues de la recherche, il faudrait dès le départ les choisir sur cette base.

DISCUSSION

Fondée sur de multiples collectes de données, cette évaluation a permis de mettre en lumière plusieurs forces du Référentiel d'agir compétent et des activités de soutien à sa mise en œuvre au cours de l'année d'expérimentation. Les participants ont identifié de manière positive de nombreuses caractéristiques du RAC : son contenu souple qui permet à chaque milieu de choisir les enjeux sur lesquels il souhaite travailler, son format pratique et facile à consulter et ses énoncés (situations/obstacles, actions, ressources) représentatifs du contexte organisationnel et des rôles professionnels tels que perçus par les participants et décrits dans les documents formels. Une autre force du RAC découle de l'approche très activement participative de coconstruction adoptée pour le développer. Mené grâce au leadership rassembleur du CTREQ, ce travail de coélaboration entre chercheurs et praticiens du milieu confère, aux yeux des participants, une forte crédibilité à l'outil. De plus, le concept de compétence collective qui caractérise le travail de la triade, responsable de l'implantation du Référentiel, a été très apprécié des participants, qui ont même demandé que ce concept soit davantage mis en évidence au moment de la révision du Référentiel.

Par ailleurs, bien que le RAC soit un outil doté de plusieurs qualités reconnues par les participants à l'expérimentation, l'évaluation permet aussi d'établir que les activités de soutien et d'accompagnement dans sa mise en œuvre sont non seulement utiles, mais jugées indispensables.

En effet, en plus des données quantitatives qui confirment l'importance de ces activités, les membres des triades ont exprimé clairement que la clé du succès de cette année d'expérimentation se trouve dans l'équilibre entre le RAC comme outil de référence, les apprentissages faits en formation et en communauté de pratique et le soutien offert dans la mise en œuvre de ces apprentissages dans leur milieu. D'une part, le volet qualitatif de l'évaluation permet de faire une démonstration convaincante que l'année d'expérimentation — dans sa formule qui inclut le RAC, des outils qui lui sont complémentaires, une formation, une communauté de pratique et du soutien personnalisé au besoin — a eu des effets sur les compétences des participants pour utiliser les connaissances issues de la recherche sur le plan des sept domaines d'agir décrits dans le RAC. D'autre part, le volet quantitatif montre une augmentation significative de l'utilisation des CIR par les membres des triades entre mai 2014 et juin 2015, peu importe les sources d'utilisation des connaissances issues de la recherche qu'ils utilisent. Malheureusement, les groupes des écoles d'expérimentation et des écoles de comparaison n'étaient pas parfaitement équivalents au départ, le groupe des écoles expérimentales utilisait davantage les CIR, et la collecte de données en juin 2015 a fait l'objet d'une très faible participation tant dans les écoles expérimentales que de comparaison. Il est donc impossible de détecter des différences significatives entre les deux groupes ni de savoir si l'année d'expérimentation a eu un effet sur le personnel des écoles expérimentales qui ne faisaient pas partie des acteurs de la triade. Il est permis de croire que les moyens de pression exercés par le personnel enseignant pourraient expliquer ce faible taux de participation.

Dans cette perspective, des améliorations au RAC et à la formule de soutien mise en œuvre pendant l'année d'expérimentation sont proposées. En effet, l'évaluation permet de constater que la durée et l'intensité du projet n'étaient pas suffisantes pour permettre aux participants de s'appropriier et de mettre en œuvre, dans leur milieu, à la fois les concepts de base du RAC, les domaines d'agir compétent et les outils complémentaires. Ils ont donc dû faire des choix tout au long de l'année d'expérimentation quant à ce qu'ils considéraient prioritaire dans leur milieu. L'évaluation montre aussi que les participants auraient souhaité être mieux aiguillés dans ces choix, dès le début de l'année d'expérimentation.

Dans la perspective où cette année constituait un projet pilote, le comité scientifique avait une bien maigre longueur d'avance sur les participants quant aux enjeux et défis qui se sont présentés en cours d'année. De plus, pour le comité scientifique, tout était à réfléchir et à faire en termes de formation, modalités de soutien et de développement d'outils. Il est aussi opportun de rappeler que trois directions d'établissement ont changé d'école en juin 2014, donnant lieu à l'arrivée de trois nouvelles directions en août de la même année.

Enfin, trois nouvelles écoles issues de trois CS se sont ajoutées lors de l'expérimentation, des milieux qui n'avaient pas participé au codéveloppement du Référentiel.

Le comité scientifique n'a pas toujours été à même d'anticiper suffisamment les besoins des participants et de fournir les moyens d'y répondre parfaitement en temps voulu. Résultat? Les participants ont contribué à l'enrichissement du RAC et de ses activités de soutien tout autant que le RAC et ses activités de soutien ont contribué au développement des compétences des participants.

D'ailleurs, les participants ont proposé d'enrichir le Référentiel de plusieurs façons :

- Développer un outil pour les soutenir dans la démarche de consultation et d'identification des besoins prioritaires de connaissances.
- Mieux définir la compétence collective et les compétences individuelles à la base du travail de la triade, plus particulièrement les attentes à l'endroit des représentants enseignants membres de la triade.
- Décrire de façon plus explicite les étapes et enjeux que soulève l'implantation.
- Enfin, ils ont mentionné que, bien que la version actuelle du Référentiel leur paraisse adéquate dans son format actuel adressé aux acteurs-clés de la triade, une version synthèse du Référentiel pourrait favoriser le déploiement de cet outil auprès des membres de leur milieu.

Par ailleurs, l'évaluation permet de constater qu'un certain travail reste à faire pour mieux encadrer le processus de sélection des membres des triades participantes. En effet, dans le contexte de l'année d'expérimentation, le comité scientifique avait mis en place un processus de sélection à géométrie variable et établi un nombre très restreint de critères de sélection. D'abord, il a recherché la participation de CS qui voient d'un œil positif l'utilisation des CIR. Ce sont les CS qui, par la suite, ont procédé au choix des écoles expérimentales et de comparaison et à l'identification des acteurs clés de la triade. À cet égard, le comité scientifique a demandé trois choses : des acteurs crédibles dans leur milieu; une affinité entre la direction d'école, le conseiller ou la conseillère pédagogique et le représentant enseignant; et enfin, le volontariat de ces personnes. Les CS ont ainsi procédé aux choix des milieux-écoles et des triades. Il semble que ces consignes n'aient pas été entièrement respectées à certains endroits (p. ex., volontariat). Ne voulant pas s'ingérer davantage dans le choix des écoles participantes, le comité scientifique a plutôt opté pour laisser une marge de manœuvre aux CS.

Cependant, l'évaluation indique que cela a causé un certain nombre de difficultés dans la transmission de l'information de même que dans l'application du critère de volontariat. De plus, l'année d'expérimentation a permis de mettre en lumière la pertinence de certains critères de sélection concernant la discipline d'attache des conseillères pédagogiques. Le comité scientifique n'avait pas envisagé d'emblée ces critères.

Compte tenu de ces résultats d'évaluation, le comité scientifique a déjà entrepris de bonifier le RAC et ses outils complémentaires, de multiples façons :

- Un outil en lien avec la démarche de consultation et d'identification des besoins prioritaires de connaissances a été coconstruit au cours de l'expérimentation. Il est maintenant disponible et sera accessible sur la page Web dédiée au Référentiel sur le site du CTREQ.
- Une fiche (n° 10) a été ajoutée. Elle définit la composition, le rôle et le concept de compétence collective de la triade, responsable de l'implantation. Cette fiche permet ainsi de mieux définir les attentes à l'égard des membres de la triade, plus particulièrement celles associées au rôle du représentant enseignant.
- Une autre fiche (n° 11) a été ajoutée. Elle décrit de manière explicite la démarche d'implantation du RAC en proposant pour chacune des étapes des objectifs, les résultats attendus, les outils accessibles et des pistes de réflexion.
- Enfin, une version synthèse du Référentiel dédiée spécifiquement aux milieux-écoles a été développée.

En vue de répondre aux besoins exprimés par les participants en matière d'outils complémentaires pour la suite de l'implantation du Référentiel, le comité scientifique recommande la poursuite du codéveloppement d'outils (p. ex., typologie de recherche, gestion des données, suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation des effets). D'ailleurs, à cet effet, plusieurs pistes ont été explorées pour sa mise en œuvre dans les années à venir, dont RÉU-CIR et une demande de Chantier 7.

RÉU-CIR

Le CTREQ a soumis au MEESR un projet de réseau d'écoles pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche (RÉU-CIR). Le démarrage de ce réseau pourra permettre le soutien de certaines écoles expérimentales issues du RAC. Le projet RÉU-CIR comporte une communauté de pratique et une plateforme collaborative pour contribuer à l'enrichissement des milieux en matière de mobilisation des connaissances en éducation.

Le MEESR a confirmé l'octroi d'un financement pour l'année 2015-2016. Les membres du comité scientifique ont apporté une contribution à l'examen critique de ce projet de même qu'à la pertinence et faisabilité de son arrimage au RAC.

Chantier 7

Soucieux de l'avenir du RAC et engagés vis-à-vis des écoles de comparaison à les soutenir dans l'expérimentation, nous avons soumis au MEESR une demande de Chantier 7 pour un projet de Formation/Accompagnement à l'implantation du Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative.

Cependant, comme l'appel de projets 2015-2016 n'a toujours pas fait l'objet d'attribution de crédits budgétaires, l'évaluation des lettres d'intention est reportée jusqu'à la confirmation du financement pour l'année 2015-2016. Le chercheur responsable de ce projet, Christian Dagenais, sera informé dès que les décisions relatives au budget affecté au programme auront été prises.

Publications scientifiques

Plusieurs publications scientifiques émaneront de ces travaux. Une publication scientifique liée à l'évaluation du RAC, actuellement sous presse dans la revue *Research Evaluation*, porte sur l'opération de cartographie conceptuelle réalisée en début de projet. Trois autres articles sont prévus dans le cadre de la thèse de doctorat de Mélodie Briand-Lamarche qui sera déposée à la fin de l'année 2015. Le premier a été soumis à la Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cet article décrit la démarche d'élaboration du RAC et en fait une analyse critique à la lumière des écrits scientifiques sur la modélisation des compétences. Le deuxième article est présentement en relecture par les membres du comité scientifique qui en seront coauteurs. Il expose la théorie de programme du RAC, c'est-à-dire ses prémisses descriptives et prescriptives. Les prémisses descriptives sont tout ce qui concerne le processus causal qui sous-tend le programme tandis que les prémisses prescriptives sont les composantes et activités du programme que les parties prenantes jugent nécessaire de mettre en œuvre. Cet article présente aussi une analyse critique de la théorie de programme du RAC et des réflexions des membres du comité scientifique en regard des écrits scientifiques pertinents. Finalement, un troisième article en préparation porte sur les résultats de l'évaluation des effets du RAC et discute de ces résultats en vertu de ce qui était attendu et des écrits scientifiques pertinents.

Par ailleurs, considérant que le RAC s'adresse aux intervenants des milieux scolaires, quelques articles professionnels seront rédigés.

CONCLUSION

Lors du codéveloppement de la première version du Référentiel, un domaine d'agir compétent était apparu, spécifiquement dédié aux acteurs œuvrant à la réussite éducative en périphérie des écoles. Ce huitième domaine d'agir compétent qui se positionne à l'extérieur de l'école n'avait pas été décrit, mais son libellé était : *Promouvoir une culture de recherche et de transfert de connaissances axée sur la pratique*. L'expérimentation a réitéré l'importance de la responsabilité des acteurs en périphérie (CS, MEESR, chercheurs, etc.) des écoles afin de soutenir les efforts consentis par ces dernières pour développer une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation, de même qu'une culture de collaboration et de réseautage avec les autres acteurs de la réussite éducative.

L'évaluation a permis d'observer des effets positifs chez les acteurs de la triade sans toutefois permettre de conclure à la présence d'effets chez le personnel des milieux-écoles. La triade a mieux appréhendé son rôle et les enjeux de l'implantation du Référentiel, et elle dispose d'outils supplémentaires. Il est donc permis de croire qu'elle parviendra à influencer le personnel dans son ensemble de manière significative.

Le Référentiel d'agir compétent est une stratégie innovante d'habilitation en intégration de connaissances dans le domaine de la réussite éducative. En ce sens, il est un levier au changement dans la manière d'aborder les connaissances issues de la recherche, un outil pour soutenir l'évolution des pratiques et une stratégie de transfert au potentiel innovant et structurant.

ANNEXE 1 – FICHES DE MONITORAGE DES ACTIVITES D'INTEGRATION DES CONNAISSANCES (MILIEUX EXPERIMENTAUX)

Identification³ :

1. Nom(s) :

2. Fonction(s)⁴ :

Directeur

Conseiller pédagogique

Enseignant

Activité réalisée :

3. Date :

4. Titre (si pertinent) :

5. Description – précisez les points suivants :

a) Objectif(s)

(ex. : accompagner, sensibiliser, informer, repérer, adapter, diffuser, planifier, implanter, évaluer, animer, consulter, etc.)

b) Modalité(s) utilisée(s)

(ex. : rencontre collaborative, accompagnement, liaison, réseautage, veille, communication, présentation, etc.)

c) Sujet(s)

(ex. : français, mathématiques, transition primaire-secondaire, motivation, gestion de classe, intégration des connaissances, etc.).

³ Une fiche doit être remplie pour chaque activité réalisée. Cependant, si l'activité a été menée par plus d'une personne, l'une d'entre elles peut être désignée pour remplir la fiche. Dans tous les cas, indiquez le nom et la fonction de chacune des personnes ayant contribué à la réalisation de l'activité.

⁴ Dans ce document, la forme masculine est utilisée dans le seul but d'alléger le texte.

6. Type(s) de participants et nombre

- | | | |
|---|--|--|
| ❖ Équipe-école | ❖ Personnel de direction | ❖ Votre commission scolaire |
| ❖ Équipe-cycle | ❖ Parent(s) | ❖ Personnel d'une autre école |
| ❖ Personnel d'un autre secteur de l'école | ❖ Membre(s) du conseil d'établissement | ❖ Autre(s) (décrivez le type et le nombre) |

7. Difficultés rencontrées dans la préparation ou la mise en œuvre :

8. Impacts (expliquez s'il s'agit d'impacts déjà observés ou anticipés) :

9. Suites à donner :

10. Défis anticipés :

Le référentiel et ses domaines et sous-domaines d'agir

1. Cochez le ou les sous-domaines concernés par l'activité :

1. Développer une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation	2. S'informer et partager sur les connaissances jugées prioritaires	3. Identifier de façon concertée les besoins prioritaires de connaissances	4. Rendre accessibles les connaissances	5. Intégrer des connaissances et en évaluer les effets	6. Accompagner l'intégration et l'évaluation des connaissances	7. Développer une culture de collaboration et de réseautage avec les acteurs de la réussite éducative
<input type="checkbox"/> Vision et leadership	<input type="checkbox"/> Ouverture aux nouvelles connaissances et à l'accompagnement	<input type="checkbox"/> Consultation des enseignants sur leurs besoins	<input type="checkbox"/> Repérage des connaissances	<input type="checkbox"/> L'intégration des connaissances	<input type="checkbox"/> L'accompagnement dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation et l'intégration des connaissances	<input type="checkbox"/> Développement d'une culture de collaboration au sein de l'école
<input type="checkbox"/> Culture d'intégration de connaissances	<input type="checkbox"/> Réflexe de s'informer et d'informer	<input type="checkbox"/> Priorisation des besoins	<input type="checkbox"/> Triage des connaissances	<input type="checkbox"/> Effets des connaissances au niveau des pratiques d'enseignement et des apprentissages des élèves	<input type="checkbox"/> L'accompagnement (mise en œuvre, suivi et évaluation des effets de l'intégration)	<input type="checkbox"/> Développement d'une culture de collaboration, de réseautage et de liaison
<input type="checkbox"/> Culture d'innovation	<input type="checkbox"/> Participation aux échanges et aux questionnements sur les pratiques	<input type="checkbox"/> Prise en compte des connaissances expérientielles au sein de l'équipe-école et de celles issues de la littérature	<input type="checkbox"/> Adaptation des connaissances			
<input type="checkbox"/> Développement professionnel et formation			<input type="checkbox"/> Diffusion des connaissances			
			<input type="checkbox"/> Classement des connaissances			

Autres sous-domaines⁵: – spécifiez :

Cochez les ressources internes et externes qui ont été nécessaires à la réalisation de cette activité:

Ressources internes		Ressources externes	
<i>Savoirs et Savoir-faire</i>	<i>Savoir-être</i>	<i>Ressources spécifiques</i>	<i>Ressources transversales</i>
<input type="checkbox"/> De l'enseignant	<input type="checkbox"/> Transversaux	<input type="checkbox"/> De l'enseignant	<input type="checkbox"/> Temps et espaces de rencontre
<input type="checkbox"/> Du conseiller pédagogique	<input type="checkbox"/> Goût du risque de l'enseignant	<input type="checkbox"/> Du conseiller pédagogique	<input type="checkbox"/> Ressources financières
<input type="checkbox"/> De la direction d'école	<input type="checkbox"/> Respect de la confidentialité et la sensibilité (écouter, rassurer, mettre à l'aise, ne pas juger) du conseiller pédagogique	<input type="checkbox"/> De la direction d'école	<input type="checkbox"/> Ressources humaines
	<input type="checkbox"/> Respect de l'autonomie professionnelle, la reconnaissance (encouragement, valorisation), la cohérence de la direction d'école.		<input type="checkbox"/> Ressources matérielles et techniques

Toute autre ressource⁶ – spécifiez :

⁵ Si, en consultant les fiches du référentiel, vous ne repérez pas le sous-domaine-d'agir pertinent rejoint par l'activité, nous en faire mention.

⁶ Si, en consultant les fiches 8 et 9 du référentiel, vous ne repérez pas une ou plusieurs des ressources qui vous ont été utiles, nous en faire mention.

ANNEXE 2 – FICHE DE MONITORING DES ACTIVITES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'EXPERIMENTATION DU REFERENTIEL D'AGIR COMPETENT (COMITE SCIENTIFIQUE)

Identification⁷ :

- Nom(s) :

Action réalisée :

- Date :
- Durée :
- Initiation de l'action :
- Sujet(s) traité(s) :
- Objectif(s) :
- Modalité(s) utilisée(s) :

Entretien téléphonique

Visite terrain

Courriel(s)

Rencontre en présence

Rencontre en présence

(individuelle)

(groupe)

⁷ Une fiche doit être remplie pour chaque activité réalisée. Cependant, si l'activité a été menée par plus d'une personne, l'une d'entre elles peut être désignée pour remplir la fiche. Dans tous les cas, indiquez le nom et la fonction de chacune des personnes ayant contribué à la réalisation de l'activité.

Autre(s) – spécifiez :

- Difficultés rencontrées dans la préparation ou la mise en œuvre :
- Impacts (expliquez s'il s'agit d'impacts déjà observés ou anticipés) :
- Suites à donner :
- Défis anticipés :
- Statut de l'acteur impliqué dans l'action réalisée
(si plus d'une personne, indiquez-les toutes) :

Directeur

Conseiller pédagogique

Enseignant

Autre – précisez :

- Préoccupations ressenties au cours de cette action de soutien/d'accompagnement :
- Suite à prévoir à cette action et qui en porte la responsabilité :
- Défis anticipés :

Le référentiel et ses domaines et sous-domaines d'agir

Cochez le ou les sous-domaines concernés par l'activité⁸ :

Développer une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation	S'informer et partager sur les connaissances jugées prioritaires	Identifier de façon concertée les besoins prioritaires de connaissances	Rendre accessibles les connaissances	Intégrer des connaissances et en évaluer les effets	Accompagner l'intégration et l'évaluation des connaissances	Développer une culture de collaboration et de réseautage avec les acteurs de la réussite éducative
<input type="checkbox"/> Vision et leadership	<input type="checkbox"/> Ouverture aux nouvelles connaissances et à l'accompagnement	<input type="checkbox"/> Consultation des enseignants sur leurs besoins	<input type="checkbox"/> Repérage des connaissances	<input type="checkbox"/> L'intégration des connaissances	<input type="checkbox"/> L'accompagnement dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation et l'intégration des connaissances	<input type="checkbox"/> Développement d'une culture de collaboration au sein de l'école
<input type="checkbox"/> Culture d'intégration de connaissances	<input type="checkbox"/> Réflexe de s'informer et d'informer	<input type="checkbox"/> Priorisation des besoins	<input type="checkbox"/> Triage des connaissances	<input type="checkbox"/> Effets des connaissances au niveau des pratiques d'enseignement et des apprentissages des élèves	<input type="checkbox"/> L'accompagnement (mise en œuvre, suivi et évaluation des effets de l'intégration)	<input type="checkbox"/> Développement d'une culture de collaboration, de réseautage et de liaison
<input type="checkbox"/> Culture d'innovation	<input type="checkbox"/> Participation aux échanges et aux questionnements sur les pratiques	<input type="checkbox"/> Prise en compte des connaissances expérientielles au sein de l'équipe-école et de celles issues de la littérature	<input type="checkbox"/> Adaptation des connaissances			

⁸ Si, en consultant le référentiel, vous repérez un sous-domaine qui vous semble cohérent avec l'activité réalisée, mais dans lequel l'action spécifique que vous avez réalisée n'est pas décrite, n'hésitez pas à nous le faire savoir. L'expérimentation sert à cela : préciser et enrichir la nature des actions à accomplir. De plus, si vous ne trouvez pas aisément le lien entre votre activité et les actions inscrites au référentiel, laissez faire. Nous tenterons lors de l'analyse des fiches de le faire à votre place.

Développer une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation	S'informer et partager sur les connaissances jugées prioritaires	Identifier de façon concertée les besoins prioritaires de connaissances	Rendre accessibles les connaissances	Intégrer des connaissances et en évaluer les effets	Accompagner l'intégration et l'évaluation des connaissances	Développer une culture de collaboration et de réseautage avec les acteurs de la réussite éducative
<input type="checkbox"/> Développement professionnel et formation			<input type="checkbox"/> Diffusion des connaissances			
			<input type="checkbox"/> Classement des connaissances			

Autre commentaire⁹: – spécifiez :

⁹ Si, en consultant les fiches du référentiel, vous ne repérez pas le sous-domaine-d'agir pertinent rejoint par l'activité, nous en faire mention.

Cochez les ressources internes et externes qui ont été nécessaires à la réalisation de cette activité :

Ressources internes		Ressources externes	
<i>Savoirs et Savoir-faire</i>	<i>Savoir-être</i>	<i>Ressources spécifiques</i>	<i>Ressources transversales</i>
<input type="checkbox"/> De l'enseignant	<input type="checkbox"/> Transversaux	<input type="checkbox"/> De l'enseignant	<input type="checkbox"/> Temps et espaces de rencontre
<input type="checkbox"/> Du conseiller pédagogique	<input type="checkbox"/> Goût du risque de l'enseignant	<input type="checkbox"/> Du conseiller pédagogique	<input type="checkbox"/> Ressources financières
<input type="checkbox"/> De la direction d'école	<input type="checkbox"/> Respect de la confidentialité et la sensibilité (écouter, rassurer, mettre à l'aise, ne pas juger) du conseiller pédagogique	<input type="checkbox"/> De la direction d'école	<input type="checkbox"/> Ressources humaines
	<input type="checkbox"/> Respect de l'autonomie professionnelle, la reconnaissance (encouragement, valorisation), la cohérence de la direction d'école.		<input type="checkbox"/> Ressources matérielles et techniques

ANNEXE 3 – GRILLE D'ENTRETIEN DE MI-PARCOURS

Contexte

1. Historique et ressources du milieu en matière d'utilisation des connaissances

1.1. Avant la venue du référentiel, comment se passaient les activités visant l'utilisant des CIR dans votre milieu?

Note à l'intervieweur : thèmes à explorer

- a) De quel genre d'activités s'agit-il?
- b) Est-ce que ces activités sont fréquentes?
- c) Est-ce qu'elles impliquent parfois des équipes de recherche ou sont généralement menées uniquement par le ou les CP?
- d) Quelle est la réaction du milieu face à ces activités? (niveau d'ouverture, présence de leaders dans les membres du personnel).

1.2. Avant le référentiel, à quelles ressources aviez-vous accès en matière d'utilisation des CIR?

Note à l'intervieweur :

- a) Investiguer les ressources à l'intérieur du milieu (par exemple à la CS) et celles de l'extérieur (par exemple le CTREQ, École Montréalaise pour tous, les universités, etc.)
- b) Investiguer aussi, parmi ces ressources, celles qui demeurent importantes en plus du RAC. Ou, dit autrement, « quand vous vouliez mettre en place un projet visant l'utilisation des CIR, où alliez-vous chercher de l'information, de l'accompagnement, de l'aide, outre par votre participation au projet de RAC? ».

2. Le conseiller pédagogique et son milieu : section s'adressant aux CP seulement

2.1. Comment est structurée votre collaboration avec cette école?

Note à l'intervieweur : thèmes à explorer

- a) Est-ce que le soutien est disciplinaire ou dans toutes les matières?
- b) Est-ce que la collaboration est davantage ciblée vers la direction ou vers les enseignants?
- c) Est-ce que la présence du CP est régulière?
- d) Quelle est la fréquence de cette présence?
- e) Quand un besoin se manifeste dans le milieu, qui en informe le CP? Quelles sont les procédures à suivre pour ce faire?
- f) Quelle est la procédure menée par le CP pour répondre aux besoins du milieu?

Implantation du référentiel

3. La mise sur pied de la triade d'acteurs et la collaboration entre ses acteurs
3.1. Qui vous a approché pour participer à l'implantation du référentiel?
3.2. Pourquoi croyez-vous avoir été approché?
3.3. Qu'est-ce qui vous motive à participer à ce projet de référentiel d'agir compétent?
3.4. Questions d'adressant aux triades qui ont des membres en double :
<ul style="list-style-type: none"> i. Jeanne-Mance = 2 CP ii. Armand-Corbeil = 2 CP, 2 enseignants iii. St-Vincent = 2 enseignants (+ Directrice adjointe, Service des ressources éducatives aux jeunes, [DASRE], Nathalie Ménard). iv. Alphonse-Pesant = 2 enseignants
3.4.1. Savez-vous pourquoi, dans votre triade, il y a deux (CP, enseignants)?
3.4.2. Qu'est-ce qui distingue les membres qui ont le même titre à l'intérieur de la triade?
3.5. Comment se passe la collaboration à l'intérieur de la triade?
Note à l'intervieweur : thèmes à explorer
<ul style="list-style-type: none"> a) Comment sont réparties les tâches à l'intérieur de la triade? (ex. : structure des rôles et des tâches plus ou moins formelle) b) Qu'est-ce qui explique cette répartition? c) Comment fonctionne le remplissage de l'outil de monitoring et pourquoi ont-ils décidé de procéder ainsi? d) Quelles sont la fréquence et la durée des rencontres? e) Qui est présent lors de ces rencontres? (toute la triade, comité élargi, etc.) f) Les membres de la triade ont-ils des outils de collaboration? (ex : journal de bord, dossier Dropbox, etc.) g) Qui est-ce qui ou qu'est-ce qui initie ces rencontres? h) Comment sont animées les rencontres? (ordre du jour, animation formelle par exemple) i) Est-ce que les membres de la triade avaient déjà collaboré dans le passé?

Si oui, comment ces collaborations précédentes influencent leur collaboration actuelle? (Qu'est-ce qui est semblable ou différent des collaborations précédentes cette fois?)
3.6. Question s'adressant aux triades dont la direction a changé.
<ul style="list-style-type: none"> i. St-Vincent ii. Deux Rivières iii. Alphonse Pesant
3.6.1. À l'intérieur de la triade, comment avez-vous vécu le changement de direction?
Note à l'intervieweur : thèmes à explorer
<ul style="list-style-type: none"> a) Quels sont les effets de ce changement? b) Quelles sont les stratégies qui ont été mises en place pour faciliter la transition?
4. Le référentiel et le rôle des membres des triades dans l'utilisation des connaissances
4.1. (Comment) avez-vous sensibilisé votre milieu au référentiel, à son objectif, à son contenu?
4.2. Parlez-moi de vos expériences concernant l'utilisation des CIR dans le cadre de l'expérimentation?
Note à l'intervieweur : Pour les CP, demander si ça se passe différemment dans ses autres milieux.
4.3. Expliquez-moi la manière dont vous percevez votre rôle dans l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans votre milieu en tant (qu'enseignant, que CP, que direction d'école)?
4.4. Quel est le niveau de cohérence entre le référentiel et votre rôle dans l'utilisation des connaissances issues de la recherche?
<ul style="list-style-type: none"> a) Dans le RAC, les domaines d'agir qui vous sont attribués sont... Qu'en pensez-vous? b) La formulation des situations professionnelles problématiques vous semble-t-elle juste, adéquate, reflétant des aspects de la réalité susceptibles d'être présents dans votre milieu?
Des exemples :
<ul style="list-style-type: none"> c) Plus globalement, (... titre de sections) la formulation de ces domaines d'agir vous semble-t-elle juste?

Note à l'intervieweur : Des éléments à ajouter, à retirer ou à formuler autrement dans les domaines d'agir?
4.5. Quelles modifications pourraient être apportées au référentiel pour qu'il soit davantage adapté à votre rôle?
4.6. En quoi le référentiel est cohérent avec la façon dont vous percevez le rôle de vos collègues de la triade?
4.7. Quelles modifications pourraient être apportées au référentiel pour qu'il soit davantage adapté au rôle de vos collègues de la triade?
5. Utilisation du référentiel
5.1. Dans quelles situations ou à quels moments vous référez-vous au référentiel?
5.2. Quels éléments du référentiel vous ont été particulièrement utiles à ce jour? a) À quoi vous ont servi ces éléments?
5.3. Quels éléments des rencontres de la communauté de pratique vous ont été utiles à ce jour? a) À quoi vous ont servi ces éléments?
5.4. Si vous aviez à changer quelque chose dans le référentiel pour qu'il vous soit plus utile, qu'est-ce que ce serait?

Effets

6. Effets attendus ou non du référentiel et de la communauté de pratique

6.1. À ce stade-ci du projet, y a-t-il des changements dans votre pratique en matière de...?

- a) Si oui, quels sont-ils?
- b) Si non, comment cela s'explique-t-il?

Note à l'intervieweur :
En matière de... différents domaines d'agir en fonction de la profession :

A. Enseignant :

- a) S'informer sur les connaissances et développer une culture de partage
- b) Intégrer des nouvelles connaissances et en évaluer les effets

B. CP :

- a) Rendre accessibles les connaissances
- b) Accompagner l'équipe-école dans l'intégration et l'évaluation des connaissances

C. DE :

- a) Développer une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation
- b) Identifier de façon concertée les besoins prioritaires de connaissances
- c) Développer une culture de collaboration et de réseautage entre acteurs du milieu

6.2. À ce stade-ci du projet, y a-t-il des changements dans la pratique de vos collègues de triade en matière de...?

- a) Si oui, quels sont-ils?
- b) Si non, comment cela s'explique-t-il?

Note à l'intervieweur :
En matière de... différents domaines d'agir en fonction de la profession :

A. Enseignant :

- a) S'informer sur les connaissances et développer une culture de partage
- b) Intégrer des nouvelles connaissances et en évaluer les effets

B. CP :

- a) Rendre accessibles les connaissances
- b) Accompagner l'équipe-école dans l'intégration et l'évaluation des connaissances

C. DE :

- a) Développer une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation
- b) Identifier de façon concertée les besoins prioritaires de connaissances
- c) Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs du milieu

6.3. Qu'est-ce que vous pensez que l'implantation du RAC peut changer dans votre équipe-école? Certains de ces effets ont-ils commencé à se manifester?

Note à l'intervieweur : Explorer comment l'implantation du RAC pourrait mener à de tels changements (comprendre la logique de changement).

ANNEXE 4 – TABLEAU SYNTHÈSE DES FAITS SAILLANTS DES ENTRETIENS DE MI-PAROURS

Données issues d'entrevues téléphoniques semi-dirigées, d'une durée variant de 30 à 90 minutes, menées en novembre 2014 auprès de cinq directions d'école, sept conseillères pédagogiques et huit représentants enseignants, pour un total de 20 participants. Voici un résumé des faits saillants qui ont émergé de l'analyse de ces données. Il s'agit davantage d'entrevues de quart de parcours que d'entrevues de mi-parcours étant donné la date à laquelle elles ont été effectuées.

ASPECTS	FAITS SAILLANTS
Pertinence du RAC	<p>Contenu des fiches clair et cohérent avec les pratiques : situations problématiques représentatives des difficultés rencontrées au quotidien, sous-domaines d'actions concordant avec la vision des rôles.</p> <p>Format adapté aux milieux de pratique (schémas, tableaux, fiches).</p> <p>Points à améliorer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une version synthèse. - Ajouter des éléments relatifs au contexte, à la dimension relationnelle, à l'interdépendance des rôles et à la mise en place des conditions qui favorisent la pratique réflexive. - Développer un outil d'autoévaluation. <p>Question : Comment présenter le RAC à l'équipe-école? Réponses variées : ne pas le présenter, présenter strictement les fiches dédiées au personnel enseignant, présenter le RAC en entier (rôles de chacun).</p>
Utilisation du RAC	<p>Permet de mieux comprendre et de répartir les tâches entre les membres de la triade.</p> <p>Encourage l'utilisation d'un langage commun.</p> <p>Sert d'outil réflexif (vision nouvelle et complémentaire de l'utilisation des CIR, remise en question de pratiques et indications précises des actions à réaliser).</p> <p>Sert d'outil de régulation (démarche structurée).</p> <p>Sert d'outil de monitoring (conscientisation et documentation de la démarche).</p>

ASPECTS	FAITS SAILLANTS
Implantation du RAC	
1. Identification et priorisation des besoins de CIR	<p><u>Activités diverses mises de l'avant</u></p> <p>Activités de sensibilisation à l'importance de fonder sa pratique sur les CIR.</p> <p>Activités de mise à niveau des savoirs qui sous-tendent les pratiques pédagogiques.</p> <p>Activités d'échange/réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place d'espaces collectifs d'échanges, de réflexion, de concertation portant sur les besoins en CIR et en accompagnement et sur la révision des pratiques pédagogiques en cours. <p>Activités d'identification des besoins :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sondages ou questionnaires individuels sur les besoins de connaissance et/ou d'accompagnement. - Rencontres individuelles, par niveaux ou par cycles, entre la direction et le personnel enseignant. - Supervision pédagogique (ciblage des compétences à développer).
<i>Distinctions observées</i>	
<p>Problématiques et besoins de CIR :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problématiques ou besoins de CIR déjà identifiés dans certains milieux. - Apport des CIR pour une mise à jour des connaissances en vue de la bonification de pratiques ou de dispositifs déjà en place (p. ex., continuum en lecture, enseignement explicite) par le biais d'une démarche collective de développement professionnel. - Problématiques nouvelles, besoins émergents de CIR, soutien d'un enseignant, enseignante ou d'un noyau d'enseignants, enseignantes ayant la volonté d'expérimenter de nouvelles pratiques en s'appuyant sur des CIR (p. ex., intégration des tablettes, cercle de lecture). 	
2. L'accès aux connaissances issues de la recherche	<p>Apport interne : DE, CP, enseignants ou enseignantes experts, renforcement des capacités du personnel enseignant en veille éducative, page Facebook, espace de diffusion au salon du personnel.</p> <p>Apport externe : CP expert de contenu (p. ex., TIC, Référentiel de lecture), chercheuse experte en cercle de lecture, chargée de l'accès aux connaissances au CTREQ.</p>

ASPECTS	FAITS SAILLANTS
3. L'accompagnement à l'intégration des CIR	<p>Accompagnement pédagogique différencié, collectif ou personnalisé, de la part de CP(s) ou de DE(s) à l'ensemble de l'équipe-école, aux représentants enseignants de la triade ou à d'autres membres du personnel enseignant engagés (représentants de cycles volontaires, enseignants, enseignantes experts).</p> <p>Mise en place de conditions facilitantes : dégagements, libérations, espaces et temps de partage.</p>
4. Le pilotage de l'implantation	<p>La triade d'acteurs clés.</p> <p>Des comités de travail sur des thématiques identifiées (gestion de classe, Référentiel en lecture, intégration de la tablette, etc.).</p> <p>Parfois, une combinaison de ces éléments.</p>
5. La participation à l'implantation	<p>Les acteurs engagés dans la triade avec un rôle de modélisation, de référence et d'accompagnement des collègues et de soutien à l'innovation.</p> <p>L'ensemble de l'équipe-école dans certains cas.</p> <p>Un membre du personnel enseignant ou un groupe noyau d'enseignants, d'enseignantes engagés (membres de la triade ou d'un comité) et porteurs du changement avec mandat de partager leur expertise avec leurs collègues par la suite.</p>
Défis identifiés au cours de l'implantation du RAC pour chacun des acteurs engagés	<p><u>Défis relatifs à la DE</u> : bonne gestion des ressources de l'école pour mettre en place et maintenir des conditions favorables, continuité du suivi, évaluation des effets et ajustements si nécessaire.</p> <p><u>Défis relatifs au CP en collaboration avec la DE</u> : équilibrer la gestion du temps et les ressources afin de supporter l'expérimentation des enseignants enseignantes innovateurs sans négliger les besoins d'accompagnement du reste du personnel enseignant; documenter la démarche d'implantation du RAC (modéliser les actions réalisées, garder des traces, etc.); s'adapter à une diversité de disciplines (si la thématique est transversale) et de niveaux (ou de cycles); différencier le rythme, la durée, la forme, le contenu, l'horaire d'accompagnement pédagogique afin de répondre aux besoins de perfectionnement, de mise à jour ou de maîtrise des notions de base; simplifier, synthétiser et vulgariser les CIR en vue de leur applicabilité en salle de classe.</p>

ASPECTS	FAITS SAILLANTS
	<p><u>Défis relatifs au personnel enseignant</u> : faire valoir la pertinence des CIR aux autres membres du personnel enseignant en les mettant eux-mêmes en application dans leurs pratiques et en allant chercher l'aide nécessaire pour appuyer leurs initiatives, sans toutefois imposer leur point de vue ou leurs façons de faire à leurs collègues.</p>
Effets observés lors de l'implantation du RAC	
<p>Chez les DE</p>	<p>Meilleure gestion du temps et des ressources pour favoriser la mise en place de conditions favorables à une plus grande intégration des CIR dans les classes. Adoption d'un discours plus rassembleur et d'une attitude plus collaborative (moins directive). Suivi plus rigoureux de l'accompagnement fourni et des effets de la démarche d'implantation. Plus grande prise de conscience des besoins. Plus grande ouverture aux idées ou initiatives du personnel enseignant.</p>
<p>Chez les CP</p>	<p>Posture plus en mode solution. Plus grande préoccupation de la réalité du personnel enseignant. Utilisation d'un langage plus explicite pour parler des CIR. Effort de transfert des CIR en outils ou en actions pédagogiques concrètes. Effort délibéré de convaincre d'autres acteurs scolaires d'appuyer les choix de pratiques pédagogiques sur les CIR (p. ex., inscription à des sites de veille). Documentation de la démarche amorcée dans le milieu et les effets sur les élèves de même que son exploitation pour stimuler la créativité ou maintenir le fil conducteur de la démarche.</p>
<p>Chez les représentants enseignants, membres des triades d'acteurs :</p>	<p>Plus actifs dans leur rôle de leader pédagogique ou comme source de référence auprès de leurs collègues. Meilleur usage des outils de veille pour trouver des pistes de solutions créatives qui permettent de répondre aux difficultés de leurs élèves. Plus de concertation avec leurs collègues d'autres cycles et (ou) départements.</p>

ASPECTS	FAITS SAILLANTS
Retombées anticipées à la suite de l'implantation du RAC	
À la CS	<p>Développement de l'expertise en transfert de connaissances chez les CP à l'aide du RAC selon les orientations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réflexion par rapport au rôle des CP dans le processus d'utilisation des CIR dans les écoles (p. ex., lors de rencontres organisées entre CP sur le sujet du transfert de CIR) et établissement d'attentes minimales à cet égard. - Révision du modèle pédagogique en place dans les commissions scolaires afin de rendre plus explicite la notion de transfert de CIR et ses implications dans la pratique des CP.
À l'école	<p>Obtention de l'approbation et de l'appui de la commission scolaire dans une démarche qui vise l'utilisation de CIR en les informant des enjeux du projet et des ressources nécessaires.</p> <p>Intégration des éléments du RAC dans le plan de réussite de l'école.</p> <p>Compréhension accrue des rôles de chacun des acteurs de l'école et de leurs responsabilités dans le processus de transfert des CIR.</p> <p>Instauration d'une culture organisationnelle de collaboration et de partage, laquelle précède l'intégration des CIR dans les milieux de pratique.</p>
Rôle des CP	<p>Clarification du rôle et des attentes du personnel enseignant et de la DE à l'égard des CP.</p> <p>Influence positive des relations personnel enseignant/CP.</p> <p>Sensibilisation de la direction à la complexité du rôle de CP et aux multiples enjeux sous-jacents aux changements de pratique.</p> <p>Collaboration accrue entre les CP et les DE.</p> <p>Meilleure prise en compte de la part de la DE du suivi et de la supervision « post-accompagnement pédagogique » (sous-jacents aux changements de pratique).</p>

ASPECTS	FAITS SAILLANTS
Rôle du personnel enseignant	<p>Formation en veille éducative afin d'être mieux habiletés à soutenir leurs choix pédagogiques à l'aide de CIR.</p> <p>Développement d'une identité professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adoption d'une posture réflexive (recul et remise en question des priorités et vulnérabilités) afin de cerner leurs besoins. - Participation accrue à des communautés de pratique ou à des discussions pédagogiques constructives sur les leviers et facteurs de réussite. - Adoption d'un mode plus proactif (être en mode recherche de solution plutôt qu'en mode réaction aux événements). - Innovation dans les pratiques. - Réflexe de faire appel à la recherche plutôt que de se fier à son instinct avant de modifier son enseignement. - Sensibilisation à une démarche scientifique et acquisition de rigueur.

ANNEXE 5 – GRILLE D'ENTRETIEN DE FIN DE PARCOURS

Questions ouvertes
1. Globalement, qu'avez-vous pensé du projet?
2. Lorsque vous vous êtes engagé dans ce projet, quels étaient vos objectifs, vos attentes?
3. Considérez-vous que le projet vous a permis d'atteindre ces objectifs et a répondu à ces attentes?
Si oui, en quoi ou comment a-t-il permis l'atteinte de ces objectifs?
Si non, que vous a apporté le projet?
4. Pouvez-vous me parler des éléments qui ont facilité votre démarche dans le cadre de l'année d'implantation du référentiel?
5. Pouvez-vous me parler des défis que vous avez rencontrés dans votre démarche dans le cadre de l'année d'implantation du référentiel?
Questions semi-orientées
1. Selon vous, quelles sont les forces de la programmation (les outils, les activités) qui vous a été offerte dans le cadre de l'année d'implantation du RAC?
<ul style="list-style-type: none"> a. Le RAC b. Communauté de pratique c. Outils d. Visite de milieu e. Accompagnement individualisé
2. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans la programmation (les outils, les activités) qui vous a été offerte dans le cadre de l'année d'implantation du RAC?
<ul style="list-style-type: none"> a. Le RAC b. Communauté de pratique c. Outils d. Visite de milieu e. Accompagnement individualisé
3. Pouvez-vous me parler des éléments qui ont facilité votre collaboration avec vos collègues de triade?

4. Pouvez-vous me parler des défis qui ont facilité votre collaboration avec vos collègues de triade?

5. En lien avec chacun des domaines de compétence qui vous ont été attribués, pouvez-vous me parler... :

- a) De jusqu'à quel point vous estimez que le projet vous a permis d'évoluer concernant cette compétence, (et pourquoi)?

Note à l'intervieweur :
Les effets peuvent être de l'ordre des attitudes, des comportements

- b) Des éléments facilitants et des défis que vous avez rencontrés lors de la mise en œuvre de cette compétence auprès de l'équipe-école dans le cadre de l'implantation des pratiques concernant « la thématique sur laquelle l'école travaille »?
- c) Du rôle qu'ont joué vos collègues de triade pour vous aider dans la mise en œuvre de cette compétence?

Questions orientées (à la recherche d'hypothèses adverses)

À ce stade-ci de l'évaluation, on commence à élaborer des hypothèses sur ce qu'on pense qui se produit dans le projet, les forces et les faiblesses de celui-ci. J'aimerais vous soumettre certaines de ces hypothèses pour que vous me disiez ce que vous en pensez.

1. Selon nous, pour vous permettre de favoriser l'utilisation des CIR dans votre milieu, le référentiel doit vous permettre d'acquérir une meilleure compétence individuelle et une meilleure compétence collective. À ce stade-ci, les résultats laissent percevoir que :

- a) La ou les compétences à développer par l'enseignant à titre d'accompagnateur semble peu claire. Qu'en pensez-vous?
- b) Le Référentiel ne met pas suffisamment l'accent sur l'aspect collectif. Qu'en pensez-vous?
- c) Outre ce dont nous avons déjà parlé, voyez-vous d'autres éléments qui ont pu influencer votre acquisition de meilleures compétences individuelles et collectives?

2. Selon nous, pour que les participants au projet puissent améliorer leurs compétences individuelles et collectives il faut que le projet permette trois choses :

- 1) que le projet influence les perceptions des participants pour que leur rôle et celui de leurs collègues dans le processus de TC soient plus clairs;**
- 2) qu'il offre des ressources aux participants pour qu'une fois leur rôle bien précisé, ils soient mieux outillés pour le jouer et;**
- 3) que les participants puissent mettre les ressources nouvellement acquises en action dans le milieu-école.**

À ce stade-ci, les résultats de l'évaluation laissent percevoir que :

- a) (1) Le Référentiel apporte une confirmation plus qu'une clarification des rôles, puisque ceux-ci étaient déjà compris ainsi. Qu'en pensez-vous?**
- b) (1) Il aurait pu être utile que le Référentiel soit présenté à l'ensemble de l'équipe-école pour que tout le monde comprenne les rôles de chacun dans le milieu. Qu'en pensez-vous?**
- c) (2) Il aurait pu être pertinent d'avoir moins de périodes d'échange et de partage lors des rencontres de la communauté de pratique, pour permettre plus d'ateliers d'appropriation des outils proposés. Qu'en pensez-vous?**
- d) (2) Le partage de tous les contenus en communauté de pratique favorise le développement de la compétence collective, mais retarde l'acquisition de ressources propres aux compétences individuelles. Qu'en pensez-vous?**
- e) (3) Il aurait peut-être été plus facile de mobiliser l'équipe-école autour du projet si les membres du comité scientifique étaient venus présenter le projet et le Référentiel dans le milieu-école. Qu'en pensez-vous?**

Questions en rafale :

Et si vous étiez à la place de...

- 1. Si vous aviez à revivre ce projet, que feriez-vous autrement dans le cadre de l'année d'expérimentation?**
- 2. Si vous étiez à la place de l'enseignant de la triade, qu'auriez-vous fait autrement dans le cadre de cette année d'expérimentation?**
- 3. Si vous étiez à la place du CP de la triade, qu'auriez-vous fait autrement dans le cadre de cette année d'expérimentation?**
- 4. Si vous étiez à la place de la DE de la triade, qu'auriez-vous fait autrement dans le cadre de cette année d'expérimentation?**
- 5. Si vous étiez à la place de l'équipe scientifique, qu'auriez-vous fait autrement dans le cadre de cette année d'expérimentation?**

Que va-t-il rester...

- 1. Que va-t-il rester (ou advenir) de ce que vous avez développé ou acquis, dans le cadre de ce projet, dans les prochaines années?**
- 2. Que va-t-il rester de ce projet dans votre milieu-école dans les prochaines années?**

ANNEXE 6 – RESULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA SESSION DE FORMATION des 7, 8 et 9 mai 2014

Répondants

21 personnes, 7 écoles

■ DE

■ CP

■ Enseignants et enseignantes

Participants aux entretiens

7 personnes

4 CS

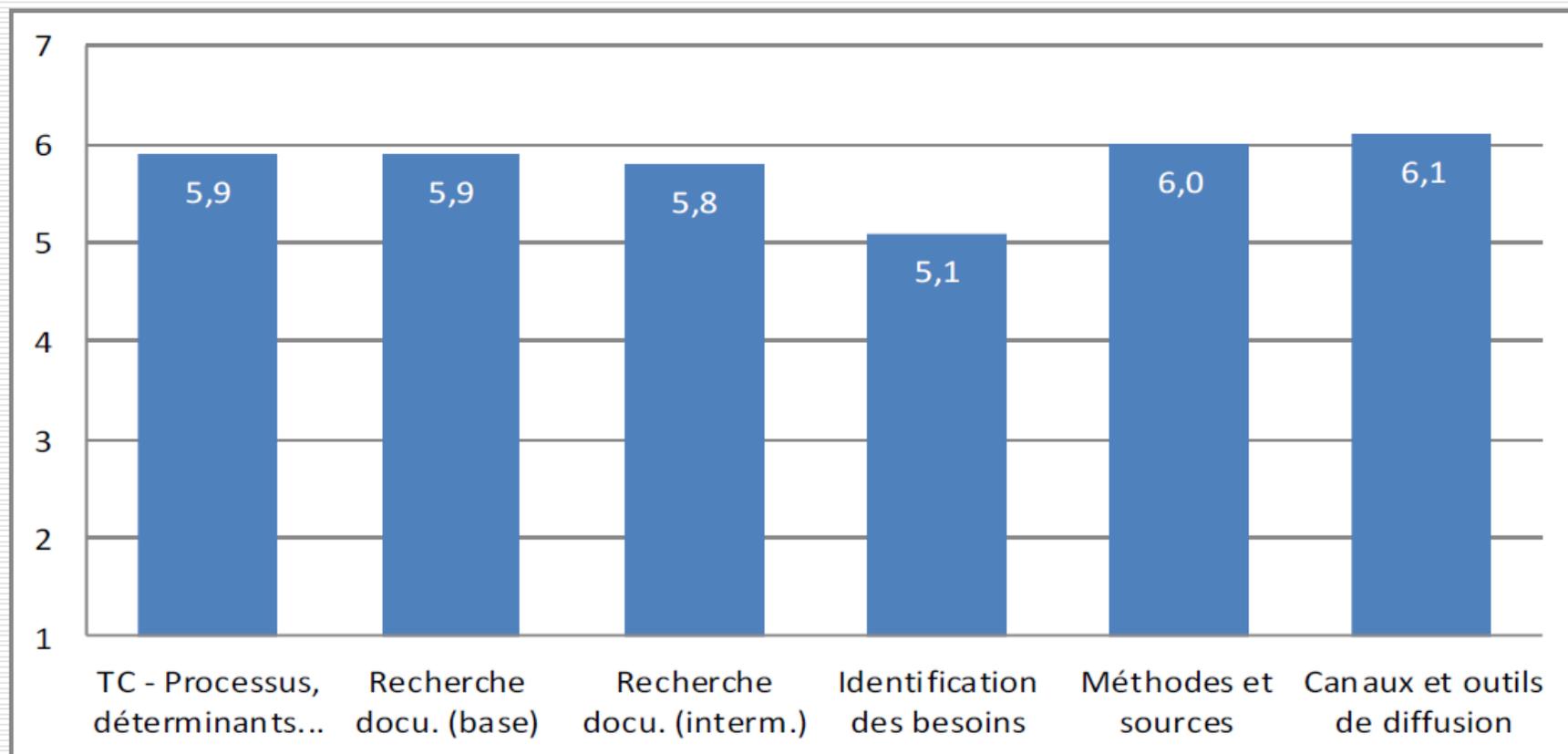
6 CP

Une DE

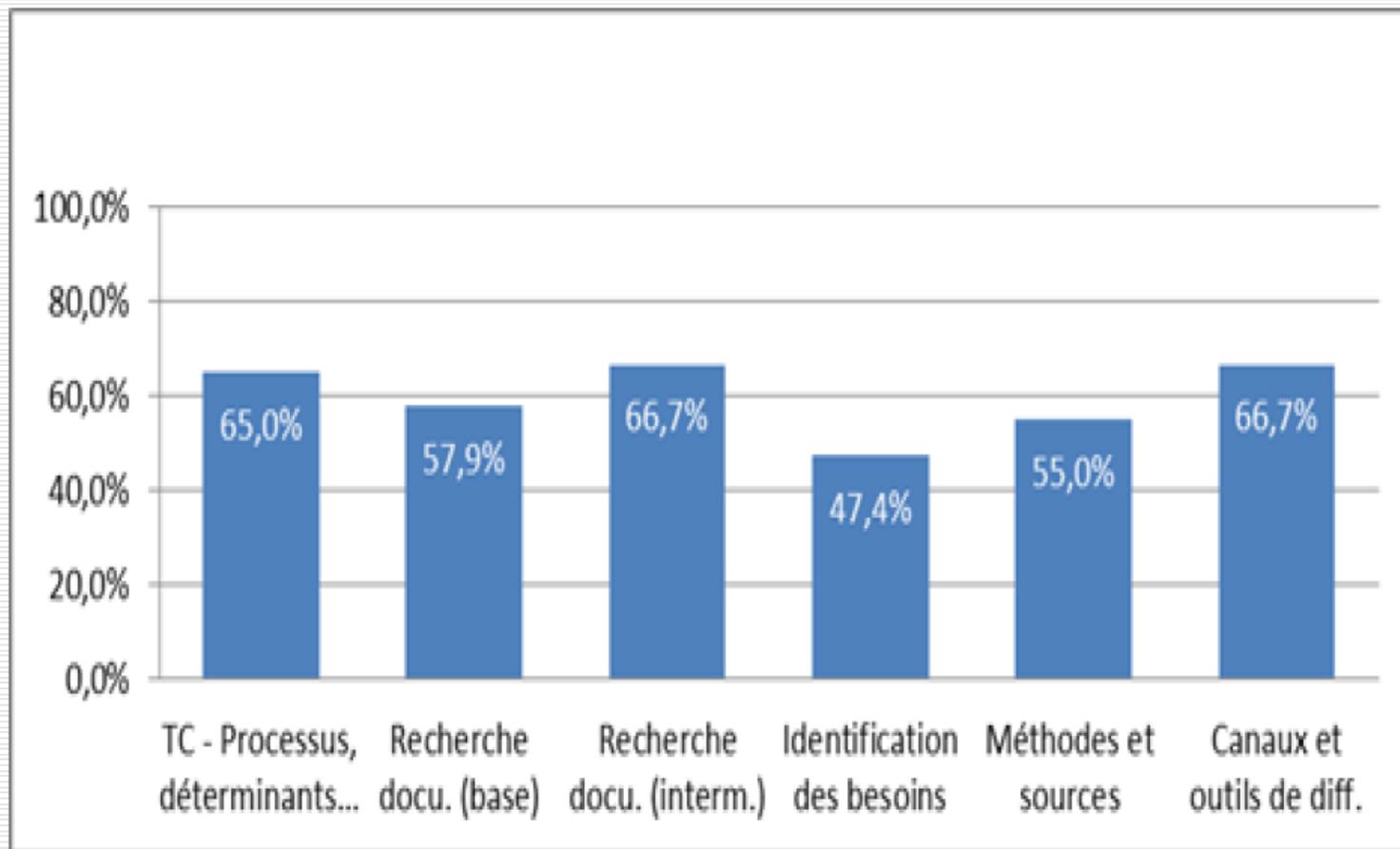
Résultats d'ensemble

- Appréciation d'ensemble de la formation (6,1/7 sur une échelle en 7 points où 7 signifie « Très en accord »)**
- Documentation reçue (6,5/7)**
- Contenu de la formation répond bien aux attentes (5,9/7)**
- Contenu bien compris par la grande majorité des participants (5,8/7)**
 - légèrement moins pour l'identification et à la priorisation des besoins en nouvelles connaissances (5,1/7)

Compréhension du contenu



Nouveauté du contenu



Principaux aspects positifs

- Les échanges des participants entre eux et avec les formateurs
- Les outils présentés
- La compétence et l'écoute des formateurs
- L'adéquation de la formation aux besoins du milieu

Aspects à améliorer

- Réduire la densité de la matière
- Prévoir plus de temps pour entrer dans le concret de certains éléments
- Discussions qui s'éternisent (consensus sur les modifications à apporter au référentiel)
- Inconvénients engendrés par l'horaire de la formation sur trois jours
- Programmation du contenu de la formation (encore plus de travail d'équipe, contenu théorique en avant-midi, etc.).
- Quelques préoccupations persistent à l'égard de l'accompagnement à venir

Soutien souhaité

De la part de l'équipe de recherche :

- Soutien technique
- Validation de la démarche
- Trucs pour convaincre de la pertinence d'utiliser les CIR
- Validation des sources
- Soutien dans la recherche d'experts

De la part de la communauté de pratique :

- Partage d'outils, de stratégies
- Développement collaboratif d'outils et de stratégies

Défis anticipés

- Au sein du trio :
 - Autorégulation individuelle
 - Collaboration au sein du trio
 - Rôles et responsabilités
 - Outils et espaces communs
- Avec l'équipe-école :
 - Création des comités
 - Planifier les temps de travail
 - Favoriser l'ouverture et l'intérêt des enseignants envers les CIR
 - Rendre les contenus accessibles
 - Tenir compte des acquis de chacun

Vous y reconnaissez-vous?

ANNEXE 7 – ÉCHELLES CONSTITUANT LE QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DES CONNAISSANCES (QUC)

Les sources d'utilisation des connaissances issues de la recherche : Elles ont été évaluées à l'aide de 11 points. Les participants sont amenés à préciser la fréquence à laquelle ils utilisent les CIR issues de sources diverses comme, par exemple, les documents scientifiques ou universitaires, les sites Web, les médias, la formation continue, etc. Les choix de réponses varient de 1 (jamais) à 4 (5 fois ou plus) parmi 11 sources possibles comme les documents scientifiques ou universitaires, les publications professionnelles, les formations universitaires préemploi, les sites Web, etc.

Les types d'utilisation des connaissances issues de la recherche : Cette dimension a été mesurée à l'aide de 3 points qui demandent aux participants à quelle fréquence ils utilisent les connaissances issues de la recherche pour 1) améliorer leur pratique professionnelle, 2) réfléchir aux attitudes et aux pratiques et 3) résoudre des problèmes dans leur pratique quotidienne. Chaque point correspond à un type particulier d'utilisation des connaissances issues de la recherche. Ainsi, le point 1 correspond à une utilisation instrumentale des CIR, le point 2, à une utilisation conceptuelle et le point 3, à une utilisation symbolique des CIR. Les choix de réponses sont : jamais (1), parfois (2), souvent (3), et toujours (4).

Échelle Opinions sur les CIR : Cette échelle regroupe 4 points qui mesurent le degré d'accord avec les énoncés voulant que les CIR 1) sont pertinentes par rapport à votre réalité; 2) offrent des informations à des moments opportuns; 3) sont utiles pour guider ou améliorer votre pratique; et 4) sont faciles à transférer dans la pratique. Les participants avaient le choix entre les réponses de type Likert allant de complètement en désaccord (1) à complètement en accord (7).

Échelle Activités de sensibilisation : Elle regroupe 5 points qui demandent le degré d'accord des participants avec des énoncés touchant les stratégies mises en œuvre pour s'informer des connaissances issues de la recherche. Ces stratégies concernent, entre autres, la quête de résultats de recherche accompagnés de recommandations claires et précises, les occasions de discuter des résultats de recherche avec une équipe de recherche et les discussions entre collègues sur les connaissances issues de la recherche. Les choix de réponses sont identiques à ceux de l'échelle précédente.

Échelle Expertise individuelle : Le choix de réponses de cette échelle est de type Likert comme la précédente et concerne les habiletés, compétences et capacités qui permettent d'utiliser les connaissances issues de la recherche dans la pratique professionnelle.

Elle comprend 4 points liés, par exemple, à l'habileté à lire et à comprendre les publications de recherche et à la capacité d'évaluer la qualité des informations issues de la recherche.

Échelles Facteurs organisationnels : Elles comprennent 4 points relatifs aux éléments organisationnels qui peuvent influencer la motivation à utiliser des CIR chez une personne. Les participants sont appelés à indiquer, par exemple, si leur utilisation des CIR est influencée par un environnement soutenant offert par leur organisation ou par la disponibilité de personnel qualifié, entre autres, par des occasions de remettre en question les habitudes et traditions établies ou par un environnement soutenant. Cette échelle est de type Likert avec les mêmes choix de réponses que les échelles précédentes.

Les variables de contrôle : Elles concernent l'âge, le sexe, le diplôme le plus élevé obtenu, la catégorie d'emploi, le nombre d'années d'expérience dans la profession et le nombre d'années passées dans le poste actuel.

ANNEXE 8 – QUESTIONNAIRE SUR L'UTILISATION DES CONNAISSANCES (QUC)

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

Consentement à participer

Bonjour,

Votre école participe au projet d'implantation d'un référentiel de compétences pour favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche. Ce projet est mené en collaboration avec le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et l'Équipe RENARD de recherche sur le transfert des connaissances.

Dans le cadre de ce projet, nous sollicitons votre participation pour répondre à un questionnaire. Il vise à connaître vos perceptions et vos habitudes en matière d'utilisation des connaissances ainsi que le soutien organisationnel dont vous bénéficiez pour le transfert des connaissances issues de la recherche dans vos pratiques.

Le questionnaire comprend sept sections et sa complétion devrait vous prendre environ 10 à 15 minutes et nous vous demandons de le faire en une seule fois. Toutes vos réponses demeureront confidentielles et aucune information permettant votre identification ne sera diffusée.

Vous êtes entièrement libre d'accepter ou non de participer et vous pouvez vous retirer en tout temps de cette tâche. Il n'y a généralement pas d'effets négatifs provoqués par ce type de questionnaire. Cependant, si une des questions vous met mal à l'aise, n'hésitez pas à nous en informer.

Pour toute information complémentaire concernant cette étude et plus particulièrement ce questionnaire, vous pouvez communiquer avec :

Monsieur Christian Dagenais
Département de psychologie
Université de Montréal
514-343-5789
christian.dagenais@umontreal.ca

Nous vous remercions de votre attention!

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et
L'Équipe RENARD de recherche sur le transfert de connaissances

* 1. Acceptez-vous de répondre à ce questionnaire?

- Oui
 Non

Définition de Connaissances issues de la recherche

Ce questionnaire traite des connaissances issues de la recherche. Ces connaissances diffèrent de celles issues de la pratique. Les connaissances issues de la pratique sont acquises par notre propre expérience. Elles incluent l'intuition et les perceptions personnelles fondées sur nos observations.

Les connaissances issues de la recherche sont basées sur des données probantes. Elles ont fait l'objet d'une validation scientifique. Elles sont issues de diverses sources telles que :

- Les publications scientifiques
- Les rapports gouvernementaux
- Les revues de littérature
- Les données générées au sein de votre institution
- Les résultats d'une évaluation au sein de votre institution

Renseignements généraux

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

Nous tenons à vous rappeler que toutes les informations données demeureront strictement confidentielles. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données pouvant permettre de vous identifier.

*2. Votre nom

*3. Dans quelle école travaillez-vous? (Si vous travaillez dans plus d'une école, nommez les toutes).

*4. De quel sexe êtes-vous?

- Masculin
- Féminin

*5. Quel âge avez-vous?

- Moins de 20 ans
- Entre 20 et 29 ans
- Entre 30 et 39 ans
- Entre 40 et 49 ans
- 50 ans et plus

*6. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?

- Secondaire
- Collégial
- Certificat de premier cycle universitaire
- Diplôme universitaire de premier cycle (baccalauréat)
- Maîtrise
- Doctorat
- Autre (veuillez préciser)

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*7. Quelle catégorie d'emploi occupez-vous?

- Enseignant
- Conseiller pédagogique
- Directeur/directeur adjoint
- Administrateur
- Autre (veuillez préciser)

8. Si vous êtes enseignant dans une école primaire, à quel niveau enseignez-vous? (vous pouvez sélectionner plus d'une réponse)

- Préscolaire
- Première année
- Deuxième année
- Troisième année
- Quatrième année
- Cinquième année
- Sixième année
- Autre (veuillez préciser)

9. Si vous êtes enseignant au secondaire, à quel niveau enseignez-vous? (vous pouvez sélectionner plus d'une réponse)

- Secondaire 1
- Secondaire 2
- Secondaire 3
- Secondaire 4
- Secondaire 5
- Autre (veuillez préciser)

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

10. Si vous êtes enseignant au secondaire, quelle matière enseignez-vous? (vous pouvez sélectionner plus d'une réponse)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Français (langue première) | <input type="checkbox"/> Sciences de la nature |
| <input type="checkbox"/> Français (langue seconde) | <input type="checkbox"/> Sciences et technologie |
| <input type="checkbox"/> Anglais (langue première) | <input type="checkbox"/> Sciences physiques |
| <input type="checkbox"/> Anglais (langue seconde) | <input type="checkbox"/> Technologie |
| <input type="checkbox"/> Géographie | <input type="checkbox"/> Arts plastiques |
| <input type="checkbox"/> Histoire | <input type="checkbox"/> Musique |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Arts dramatiques |
| <input type="checkbox"/> Chimie | <input type="checkbox"/> Éducation physique |
| <input type="checkbox"/> Informatique | <input type="checkbox"/> Éthique et cultures religieuses |
| <input type="checkbox"/> Mathématiques | |
| <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser) | |

*11. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'éducation?

- Moins d'un an
- Entre 1 et 3 ans
- Entre 4 et 7 ans
- Entre 8 et 11 ans
- Entre 12 et 15 ans
- Entre 16 à 19 ans
- Entre 20 et 23 ans
- Entre 24 et 27 ans
- Entre 28 et 30 ans
- Plus de 30 ans

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*12. Depuis combien de temps travaillez-vous dans votre école actuelle?

- Moins de un an
- Entre 1 et 3 ans
- Entre 4 et 7 ans
- Entre 8 et 11 ans
- Entre 12 et 15 ans
- Entre 16 et 19 ans
- Entre 20 et 23 ans
- Entre 24 et 27 ans
- Entre 28 et 30 ans
- Plus de 30 ans

*13. Depuis combien de temps occupez-vous vos fonctions actuelle dans votre école?

- Moins de un an
- Entre 1 et 3 ans
- Entre 4 et 7 ans
- Entre 8 et 11 ans
- Entre 12 et 15 ans
- Entre 16 et 19 ans
- Entre 20 et 23 ans
- Entre 24 et 27 ans
- Entre 28 et 30 ans
- Plus de 30 ans

Utilisation des connaissances dans votre pratique professionnelle quotidien...

Dans cette section, nous voulons connaître le type de connaissances issues de la recherche que vous utilisez dans votre pratique quotidienne.

À l'aide de l'échelle, indiquez la fréquence à laquelle vous avez utilisé des connaissances issues de la recherche provenant des sources suivantes au cours de la dernière année :

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*14. Documents scientifiques ou universitaires

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*15. Publications professionnelles

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*16. Résultats d'une évaluation ou d'une recherche menée dans votre école

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*17. Sites web ou Internet

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*18. Matériel multimédia (vidéos, DVD, logiciels, etc.)

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*19. Médias (télévision, radio, journaux et magazines)

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*20. Formation universitaire avant emploi

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*21. Formation continue ou ateliers de travail

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*22. Conférences ou présentations scientifiques

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

*23. Conférences ou présentations professionnelles

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*24. Experts ou personnes-ressources

- Jamais
- 1 ou 2 fois
- 3 ou 4 fois
- 5 fois ou plus

25. Veuillez indiquer les autres sources de connaissances que vous utilisez dans votre pratique quotidienne :

Les types d'utilisation des CIR

Dans cette section, nous voulons documenter les raisons pour lesquelles vous utilisez les connaissances issues de la recherche dans votre pratique professionnelle.

À l'aide de l'échelle, indiquez la fréquence à laquelle vous utilisez les connaissances issues de la recherche pour...

*26. Améliorer votre pratique professionnelle.

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

*27. Réfléchir à vos attitudes et à vos pratiques.

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

*28. Résoudre des problèmes dans votre pratique quotidienne.

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

29. Veuillez indiquer tout autre type d'utilisation des connaissances issues de la recherche dans votre travail :

L'opinion sur les CIR

Dans cette section, nous voulons recueillir votre opinion à propos des connaissances issues de la recherche.

À l'aide de l'échelle, indiquez votre degré d'accord avec le fait que les connaissances issues de la recherche...

*** 30. Sont pertinentes par rapport à votre réalité.**

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

*** 31. Offrent des informations à des moments opportuns.**

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*32. Sont utiles pour guider ou améliorer vos pratiques.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

*33. Sont faciles à transférer dans la pratique.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

Les activités de sensibilisation

Par «activités de sensibilisation», nous entendons les stratégies mises de l'avant pour que les praticiens soient informés des connaissances issues de la recherche.

À l'aide de l'échelle, indiquez votre degré d'accord avec le fait que les activités suivantes vous permettent, dans votre pratique professionnelle, de vous informer de l'existence des connaissances issues de la recherche...

*34. Résultats de recherche accompagnés de recommandations claires et précises.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*35. Occasions de discuter des résultats avec une équipe de recherche.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

*36. Contacts réguliers avec des gens qui diffusent des connaissances issues de la recherche.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

*37. Démonstrations ou accompagnement sur la façon d'appliquer les recommandations issues de la recherche.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*38. Discussions entre collègues sur les connaissances issues de la recherche.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

39. Veuillez indiquer toute autre activité de sensibilisation qui vous permettent de vous informer, dans votre pratique professionnelle, de l'existence des connaissances issues de la recherche :

L'expertise individuelle pour utiliser les connaissances issues de la recherche...

Par «expertise individuelle», nous entendons les habiletés, les compétences et les capacités qui vous permettent d'utiliser les connaissances issues de la recherche dans votre pratique.

À l'aide de l'échelle, indiquez votre degré d'accord avec le fait que les habiletés suivantes sont utiles dans votre pratique professionnelle :

*40. Habileté à lire et à comprendre les publications de recherche.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

***41. Habileté à utiliser les technologies de l'information telles qu'Internet, les bases de données, etc.**

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

***42. Capacité d'évaluer la qualité des informations issues de la recherche.**

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

***43. Expertise dans le transfert des résultats de recherche dans la pratique.**

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

44. Veuillez indiquer toute autre habileté utiles pour intégrer dans vos pratiques les connaissances issues de la recherche :

Les facteurs organisationnels

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

Par «facteurs organisationnels», nous entendons des éléments avec lesquels il faut composer dans la vie de tous les jours et qui peuvent affecter (positivement ou négativement) les activités professionnelles, incluant la culture organisationnelle (habitudes, traditions et valeurs établies dans l'organisation) ainsi que les ressources humaines et physiques.

À l'aide de l'échelle, indiquez votre degré d'accord avec le fait que, dans votre pratique professionnelle, l'utilisation des connaissances issues de la recherche est influencée par les facteurs organisationnels suivants :

*45. Des occasions de remettre en question les habitudes et les traditions établies.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

*46. L'importance accordée par votre établissement au développement professionnel.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

*47. Un environnement soutenant.

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- Ni en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche

*48. Les ressources humaines (par exemple la disponibilité de personnel qualifié)

- Complètement en désaccord
- Très en désaccord
- Un peu en désaccord
- NI en désaccord ou en accord
- Un peu en accord
- Très en accord
- Complètement en accord

49. Veuillez indiquer tout autre facteur organisationnel qui influence l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans votre pratique professionnelle :

Fin de la passation

Le questionnaire est maintenant terminé. Merci d'avoir pris le temps d'y répondre.

Si vous avez des questions ou des commentaires, vous pouvez communiquer avec :

Mélodie Briand, Ph.D. (cand.)
Membre étudiante de l'Équipe RENARD
514-778-8358
melodie.briand@gmail.com

ANNEXE 9 – DONNÉES DE BASE POUR LES GROUPES D'EXPERIMENTATION ET DE COMPARAISON

		N	Moyenne	e. t.	Test t
Sources de CIR					
Documents scientifiques ou universitaires	expérimentation	121,00	2,37	1,09	1,49
	comparaison	66,00	2,13	1,04	
Publications professionnelles	expérimentation	121,00	2,48	1,02	2,06*
	comparaison	66,00	2,18	0,95	
Résultats d'une évaluation ou d'une recherche menée dans votre école	expérimentation	121,00	1,70	0,72	2,12*
	comparaison	66,00	1,49	0,56	
Sites Web ou Internet	expérimentation	121,00	3,27	0,97	-0,16
	comparaison	66,00	3,29	1,01	
Matériel multimédia (vidéos, DVD, logiciels, etc.)	expérimentation	121,00	2,82	1,16	0,05
	comparaison	66,00	2,81	1,19	
Médias (télévision, radio, journaux et magazines)	expérimentation	121,00	2,85	1,08	0,07
	comparaison	66,00	2,84	1,18	
Formation universitaire préemploi	expérimentation	121,00	1,70	1,01	-0,62
	comparaison	66,00	1,79	1,09	
Formation continue ou ateliers de travail	expérimentation	121,00	2,67	0,98	2,13*
	comparaison	66,00	2,35	0,97	
Conférences ou présentations scientifiques	expérimentation	121,00	1,77	0,90	2,83**
	comparaison	66,00	1,43	0,61	
Conférences ou présentations professionnelles	expérimentation	121,00	2,20	0,89	1,41
	comparaison	66,00	2,01	0,82	
Experts ou personnes-ressources	expérimentation	121,00	2,57	0,98	-1,51
	comparaison	66,00	2,79	0,99	
TOUTES LES SOURCES	expérimentation	121,00	2,40	0,60	1,37
	comparaison	66,00	2,28	0,48	

		N	Moyenne	e. t.	Test t
Types d'utilisation					
Améliorer votre pratique professionnelle.	expérimentation	121,00	2,78	0,73	0,96
	comparaison	66,00	2,68	0,69	
Réfléchir à vos attitudes et à vos pratiques.	expérimentation	121,00	2,84	0,71	1,62
	comparaison	66,00	2,65	0,74	
Résoudre des problèmes dans votre pratique quotidienne.	expérimentation	121,00	2,56	0,72	1,57
	comparaison	66,00	2,38	0,74	
Opinions					
Sont pertinentes par rapport à votre réalité.	expérimentation	121,00	5,07	1,22	-0,31
	comparaison	66,00	5,13	0,91	
Offrent de l'information à des moments opportuns.	expérimentation	121,00	4,64	1,26	-0,88
	comparaison	66,00	4,81	1,16	
Sont utiles pour guider ou améliorer vos pratiques.	expérimentation	121,00	5,40	1,18	0,72
	comparaison	66,00	5,27	1,11	
Sont faciles à transférer dans la pratique.	expérimentation	121,00	4,23	1,30	0,36
	comparaison	66,00	4,16	1,08	
Activités de sensibilisation					
Résultats de recherche accompagnés de recommandations claires et précises.	expérimentation	121,00	4,86	1,25	0,93
	comparaison	66,00	4,68	1,13	
Occasions de discuter des résultats avec une équipe de recherche.	expérimentation	121,00	4,26	1,68	0,90
	comparaison	66,00	4,02	1,71	
Contacts réguliers avec des gens qui diffusent des connaissances issues de la recherche.	expérimentation	121,00	4,45	1,74	0,20
	comparaison	66,00	4,40	1,70	

		N	Moyenne	e. t.	Test t
Démonstrations ou accompagnement sur la façon d'appliquer les recommandations issues de la recherche.	expérimentation	121,00	4,74	1,64	0,87
	comparaison	66,00	4,52	1,71	
Discussions entre collègues sur les connaissances issues de la recherche.	expérimentation	121,00	5,08	1,31	0,46
	comparaison	66,00	4,98	1,46	
Expertise					
Habilité à lire et à comprendre les publications de recherche.	expérimentation	121,00	5,56	1,40	1,04
	comparaison	66,00	5,34	1,15	
Habilité à utiliser les technologies de l'information telles qu'Internet, les bases de données, etc.	expérimentation	121,00	5,55	1,23	-0,88
	comparaison	66,00	5,71	1,00	
Capacité d'évaluer la qualité des informations issues de la recherche.	expérimentation	121,00	5,35	1,39	-0,78
	comparaison	66,00	5,51	1,04	
Expertise dans le transfert des résultats de recherche dans la pratique.	expérimentation	121,00	5,18	1,28	0,28
	comparaison	66,00	5,17	1,12	
Facteurs organisationnels					
Des occasions de remettre en question les habitudes et les traditions établies.	expérimentation	121,00	5,23	1,30	0,93
	comparaison	66,00	5,03	1,31	
L'importance accordée par votre établissement au développement professionnel.	expérimentation	121,00	5,50	1,19	1,04
	comparaison	66,00	5,29	1,37	
Un environnement soutenant.	expérimentation	121,00	5,47	1,24	0,07
	comparaison	66,00	5,46	1,22	
Les ressources humaines (ex. : la disponibilité de personnel qualifié).	expérimentation	121,00	5,42	1,34	0,88
	comparaison	66,00	5,22	1,58	