

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

Mélodie Briand-Lamarche

Université de Montréal

Renée Pinard

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

Pascale Thériault

Université du Québec à Chicoutimi

Christian Dagenais

Université de Montréal

Résumé

Cet article décrit la démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation (CIR). Cette démarche visait à identifier les compétences des intervenants scolaires afin de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans leur école. Une analyse critique de cette démarche en regard des écrits scientifiques portant sur de telles démarches est aussi présentée. Cette analyse permet de constater que la démarche menée présente plusieurs forces, mais aussi quelques limites. Les principales forces de cette démarche résident dans le fait qu'elle a permis de tenir compte du contexte organisationnel, d'aller au-delà du statu quo pour décrire ce qui est, mais aussi ce qui devrait être, et cela dans un langage et un format faciles d'approche. Toutefois, l'analyse mène au constat que la démarche n'a pas permis le développement d'indicateurs permettant de juger du niveau de compétence des professionnels ciblés.

Mots-clés : référentiel de compétences, modélisation de compétences, utilisation des connaissances issues de la recherche

Abstract

This article presents the development process of a competency model that intends to foster research-based knowledge utilization. This co-development process is aimed at identifying the necessary competencies for school practitioners to use research-based knowledge in their practice. An analysis contextualizing the process within the scientific literature on competency modelling allows an understanding of the strengths and weaknesses of this development process. Specifically, this analysis shows that the great strengths of the process are that it took into account the organizational context and that it described not only what is but also what should be. Also, the process led to the production of a user-friendly competency model. However, the analysis also showed that the process did not lead to the development of a performance criteria.

Keywords: competency model, knowledge use, knowledge translation

Introduction

Selon Tardif et Lessard (2004), parce que la réalité sociale se complexifie, les problématiques rencontrées en classe par les enseignants font en sorte que leur travail devient de plus en plus complexe et exigeant. Dans cette perspective, plusieurs auteurs affirment que les enseignants se doivent, pour faire face à ces nouveaux défis, d'utiliser les connaissances issues de la recherche (Bérubé, 2006; Butler, 2005; Dagenais et al., 2012; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Landry et al., 2008; Tardif & Lessard, 2004). Pourtant, un constat demeure : en éducation, comme dans d'autres domaines tels que la santé et l'intervention psychosociale, les connaissances issues de la recherche (CIR) sont encore peu utilisées dans les pratiques professionnelles (Bowen & Graham, 2013; Dagenais et al., 2010; Dagenais et al., 2012; Davies, Nutley, & Walter, 2008; Landry et al., 2008; Lysenko, 2010; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais, & Janosz, 2014). Les facteurs influençant l'utilisation des CIR sont nombreux et varient d'une étude à l'autre, mais les travaux de l'Équipe RENARD de recherche en transfert de connaissances ont permis d'élaborer un modèle où ces facteurs sont regroupés en cinq grandes catégories : 1) l'opinion des utilisateurs potentiels envers les CIR; 2) leur expertise face à l'utilisation des CIR; 3) leur contexte organisationnel; 4) les stratégies de transfert mises en œuvre pour favoriser l'utilisation des CIR et 5) les caractéristiques des chercheurs (Dagenais & Janosz, 2008; Dagenais et al., 2010; Dagenais, Queuille & Ridde, 2013; Lysenko et al., 2014). Afin de comprendre sur quels facteurs agir en priorité pour favoriser l'utilisation des CIR dans le milieu de l'éducation, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a mené, en 2010 et en 2011, deux activités de consultation auprès des acteurs du milieu. Ces activités ont permis de constater que les intervenants scolaires ressentent le besoin de renforcer leurs compétences afin de pouvoir utiliser les connaissances issues de la recherche.

En réponse à ce besoin, le CTREQ et l'Équipe RENARD ont développé la première démarche concertée dans le milieu de l'éducation destinée à identifier les compétences des intervenants scolaires afin de favoriser l'utilisation des CIR dans leur école. Cette démarche a mené au développement d'un référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des CIR en éducation, le *Référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (le RAC).

Cette démarche s'inscrit dans un courant qui, depuis une trentaine d'années, amène à repenser la conceptualisation des emplois pour intégrer la notion de compétences en éducation comme dans d'autres domaines (Marcq, 2008). Selon Marcq (2008), cela s'explique par la nécessité de plus en plus grande de développer des qualités telles que la flexibilité, la réactivité et la fiabilité afin de faire face aux demandes grandissantes du marché. Ainsi, il ne suffit plus désormais d'occuper un poste, il faut maintenant démontrer de la polyvalence et développer les compétences propres à une multitude de fonctions (Marcq, 2008). C'est exactement ce qu'avancent Tardif et Lessard (2004) lorsqu'ils expliquent que la complexification du rôle des enseignants nécessite l'éveil d'un véritable professionnalisme chez ceux qui l'exercent.

Un référentiel de compétences permet de définir les compétences attendues d'un individu dans un environnement (Cherqui-Houot, 2009). Ce type de document fournit une modélisation des compétences liées à une activité ou à un rôle donné, précise les conditions et modalités de mise en œuvre de ces compétences de même que les conditions et critères d'évaluation de celles-ci. Il s'inscrit dans la tendance à intégrer la notion de compétence dans la description des emplois, indiquant un passage d'une logique des savoirs vers une logique de l'action (Cherqui-Houot, 2009). Par ailleurs, malgré une popularité et une utilisation grandissante dans divers champs de la gestion des ressources humaines (Chen & Naquin, 2006 ; Gagani, McLean, & Braden, 2006 ; Mériot, 2005 ; Naquin & Holton, 2006 ; Rothwell & Lindholm, 1999 ; Vakola, Soderquist, & Prastacos, 2007), le développement des notions conceptuelles en lien avec les référentiels de compétences a souffert d'une certaine ambiguïté (Le Boterf, 2008 ; Schippmann et al., 2000 ; Stevens, 2012). Selon Schippmann et ses collaborateurs (2000), cette ambiguïté affecte la rigueur méthodologique du processus d'élaboration et de mise en œuvre de ce type d'outil. Selon ces auteurs, les écrits divergent concernant les éléments devant être inclus dans le concept de compétences. Alors que certains font valoir que la compétence réfère à la notion de *KSA (knowledge, skills and abilities)* (Mirabile, 1997), d'autres suggèrent une définition plus englobante incluant les valeurs, les attitudes, les motivations et les traits de personnalité (Chen & Naquin, 2006 ; Fleishman, Wetrogan, Uhlman, & Marshall-Mies, 1995 ; Spencer, McClelland, & Spencer, 1994). Puis, certaines définitions du terme « compétence » établissent que celle-ci doit être discriminante, c'est-à-dire qu'elle doit permettre d'établir la différence entre les membres les plus performants d'une organisation et les autres (Mirabile, 1997), alors que d'autres définitions conçoivent la

compétence comme permettant de décrire les éléments requis pour une performance considérée adéquate (Green, 1999). Ce faisant, Schippmann et ses collaborateurs (2000), à la suite d'une recension des écrits concernant la question, affirment que la notion de référentiel de compétences souffre d'une grande confusion conceptuelle qui affecte la rigueur méthodologique du processus d'élaboration et de mise en œuvre de ce type d'outil. Ces auteurs indiquent aussi que le terme « compétence » ne semble avoir pour seul sens que celui que les auteurs lui attribuent dans la définition qu'ils en font. Néanmoins, une certaine amélioration est observable à cet effet puisqu'en 2012, à la suite d'une nouvelle recension des écrits sur la question, Stevens indique que la définition du terme « compétence » semble s'être consolidée autour du concept englobant de *KSAO* (*knowledge, skills, abilities and other characteristics*). Dans le cadre de la démarche d'élaboration du RAC, la définition de la compétence choisie est celle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005). Elle s'apparente à celle proposée par Stevens (2012) et permet d'aborder la notion de compétence avec les parties prenantes sur la base d'une définition déjà intégrée dans leur milieu. Ainsi, la compétence est définie comme :

« [...] le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs, de connaissances et d'habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. » (MELS, 2005, p. 8)

Dans un référentiel de compétences, les connaissances et les savoirs sont des ressources qui peuvent être mises à profit dans l'action. Masciotra (2010) explique que les *ressources internes* décrites dans un référentiel de compétences peuvent inclure les savoirs (connaissances déclaratives), les savoir-agir (connaissances procédurales), les savoir-être et les attitudes. Par ailleurs, les *ressources externes* comprennent les ressources de l'environnement et la façon dont l'individu les utilise. Ce faisant, le référentiel de compétences est un outil permettant de piloter la gestion du personnel de même que de prévoir les formations à venir (Cherqui-Houot, 2009).

Compte tenu de la complexité conceptuelle et méthodologique de la démarche, l'élaboration d'un référentiel de compétences peut paraître techniquement et politiquement délicate au sein d'une organisation (Marcq, 2008). De plus, peu d'information et d'exemples concrets existent pour guider une telle démarche (Campion

et al., 2011). Ainsi, cet article vise deux objectifs : 1) fournir un exemple concret d'une démarche de développement d'un référentiel de compétences en décrivant le développement du RAC et 2) porter un regard critique sur cet exemple de démarche à l'aide de quelques indications disponibles dans les écrits scientifiques sur les bonnes pratiques en matière d'élaboration de référentiel de compétences.

Description de la démarche d'élaboration du référentiel¹

La démarche d'élaboration du *Référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* (le RAC), pilotée par le CTREQ et l'Équipe RENARD, en est une de codéveloppement par des acteurs du milieu de la recherche et des acteurs du milieu de la pratique en éducation. La démarche poursuivait deux objectifs : 1) identifier et renforcer les compétences favorisant l'utilisation de la recherche dans les écoles chez les directeurs, les conseillers pédagogiques et les enseignants et 2) optimiser l'utilisation des CIR en faveur de la réussite scolaire.

La démarche d'élaboration du référentiel s'est déroulée en trois volets : 1) la collecte de savoirs d'expérience ; 2) la collecte de savoirs scientifiques, et 3) la collecte d'information contextuelle. Les savoirs d'expérience sont ceux exprimés par les parties prenantes en se basant sur leur réalité et leur pratique professionnelle. Les savoirs scientifiques sont ceux issus des écrits scientifiques. Finalement, l'information contextuelle est celle présentant le contexte formel et prescrit, et est issue des documents ministériels, syndicaux et légaux traitant des compétences des acteurs du milieu de l'éducation à utiliser les CIR et des facteurs qui peuvent influencer cette compétence.

Collecte des savoirs d'expérience

Pour la collecte des savoirs d'expérience, les méthodes de la cartographie conceptuelle et des groupes de discussion ont été mises à contribution afin de dresser un portrait a) des situations professionnelles dans lesquelles les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants rencontrent des entraves à l'utilisation des connaissances

1 L'information concernant la démarche d'élaboration du RAC provient du rapport rédigé par Pinard et al. (2014).

issues de la recherche et b) des solutions qu'ils peuvent mettre en place dans ces situations.

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

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

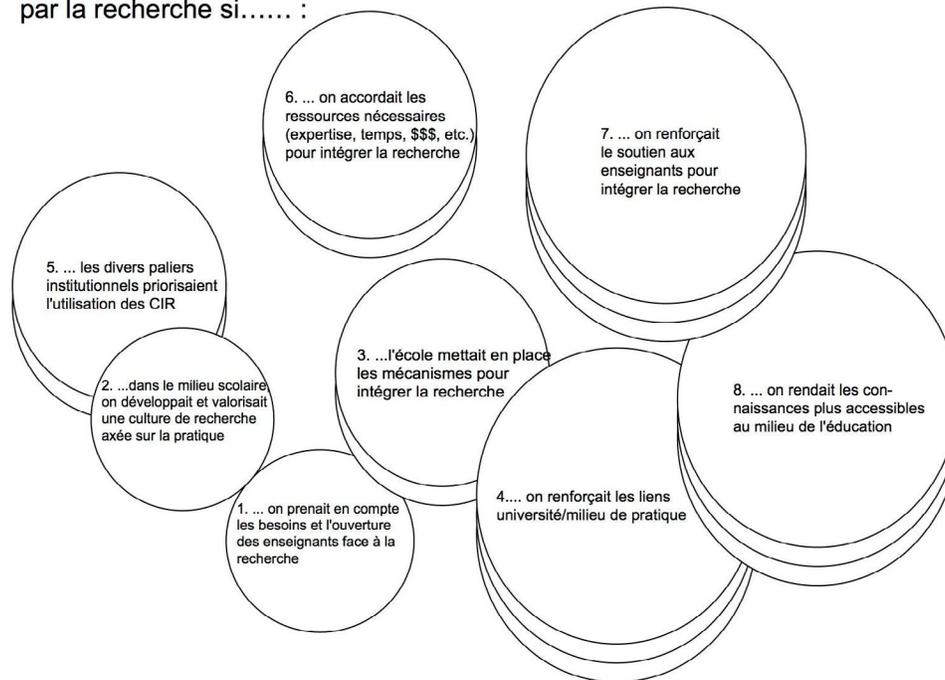


Figure 1. Carte conceptuelle issue de l'activité de cartographie conceptuelle

Cette carte conceptuelle permet de représenter visuellement l'importance relative de chaque îlot et les liens entre eux. Le nombre de strates qui composent chaque îlot illustre l'importance relative de celui-ci. Plus l'importance moyenne accordée par les participants aux énoncés qui composent l'îlot est élevée, plus il y a de strates.

Groupes de discussion. Afin de valider et d'enrichir les résultats de la cartographie conceptuelle, trois groupes de discussion d'une durée de deux heures ont été réalisés au sujet des savoirs d'expérience des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directions d'école concernant l'utilisation des connaissances issues de la recherche. Ces groupes étaient composés de participants provenant des quatre commissions scolaires représentées au sein du comité de projet. Pour les directions d'école, le groupe comptait sept participants : quatre directions d'école primaire, deux directions d'école secondaire et un directeur récemment retraité. Pour les conseillers pédagogiques, le groupe était composé de huit participants : un conseiller au primaire, quatre conseillers au secondaire et trois conseillers aux deux niveaux. Pour les enseignants, le groupe était composé de

dix participants : six enseignants au primaire, trois enseignants au secondaire et une enseignante ressource aux deux niveaux. Ces participants ont été recrutés sur la base de leur intérêt à participer, et ce, par les membres du comité de projet dans chacun de leur milieu, c'est-à-dire dans quatre commissions scolaires différentes. Aucun d'entre eux n'avait participé à l'activité de cartographie conceptuelle. Les rencontres ont été animées par la même personne que l'activité de cartographie et se déroulaient en trois temps. Dans un premier temps, le projet de référentiel et la cartographie (sans illustration de l'importance relative de chacun des ilots) étaient présentés aux participants. Ensuite, les participants ont été amenés à donner une cote d'importance (sur une échelle d'un à trois) aux huit ilots en fonction de leur réalité professionnelle et de leur rôle respectif. Enfin, les participants ont été invités à répondre à la question suivante : « Si cette carte avait été produite par un groupe constitué uniquement de [membres de votre catégorie professionnelle], serait-elle différente ? Si oui, en quoi ? » Avec l'autorisation des participants, l'ensemble du contenu des trois groupes de discussion a été enregistré et retranscrit intégralement.

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

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

La dernière collecte de données de la démarche d'élaboration du RAC est celle liée à l'information contextuelle. Cette collecte visait plus spécifiquement à mieux comprendre les contextes de travail et de pratique professionnelle des trois acteurs visés par le référentiel (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, enseignants) en lien avec l'utilisation des CIR. Pour ce faire, divers documents administratifs et légaux ont été consultés (Loi sur l'instruction publique, les référentiels de compétences des directeurs d'établissement et des enseignants, des conventions collectives, des documents publiés par des associations professionnelles, etc.). La grille d'analyse avait sensiblement les mêmes objectifs que celle utilisée pour les ouvrages scientifiques, c'est-à-dire cerner les contenus concernant les rôles, les compétences en matière d'utilisation des CIR en éducation et les éléments pouvant favoriser ou contraindre le développement de ces compétences. En comprenant mieux les rôles attribués par le MEES à chacun des acteurs visés dans le processus menant à l'utilisation des connaissances, il a été possible de finaliser le processus d'élaboration du RAC en attribuant des rôles et responsabilités aux divers acteurs en fonction des diverses situations qu'ils peuvent être amenés à rencontrer dans les limites de leur mission professionnelle respective.

Résultats de la démarche

Le processus de triangulation de l'information recueillie aux trois différentes étapes de collecte de données a permis d'élaborer un référentiel de compétences incluant sept domaines d'agir compétent. Chacun de ces domaines d'agir est attribué à un acteur en particulier (directeur d'école, conseiller pédagogique ou enseignant), indiqué entre parenthèses à la fin de chacun des domaines d'agir. Toutefois, tous les acteurs sont parties prenantes de l'ensemble des domaines d'agir :

1. Développer au sein de l'école une culture organisationnelle d'intégration des connaissances et d'innovation axée sur les pratiques d'enseignement et de gestion (direction d'école) ;
2. S'informer sur les connaissances jugées prioritaires pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves et développer une culture professionnelle de partage de ces informations (enseignant) ;
3. Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de façon concertée, afin d'améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative (direction d'école) ;
4. Rendre accessible des connaissances qui répondent aux besoins ciblés de l'équipe-école (conseiller pédagogique) ;
5. Intégrer de nouvelles connaissances dans la pratique d'enseignement et en évaluer les effets aux niveaux de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement (enseignant) ;
6. Accompagner l'équipe-école dans la réflexion, l'interprétation, l'utilisation, l'intégration des connaissances et l'évaluation des effets au niveau de l'apprentissage des élèves et des pratiques d'enseignement (conseiller pédagogique) ;
7. Développer une culture de collaboration et de réseautage entre les acteurs des milieux (parents, intervenants communautaires, autres écoles et commissions scolaires, milieu de la recherche en éducation) (direction d'école).

Le terme « agir compétent » a été préféré au terme « compétence » dans les documents du RAC pour mettre en évidence qu'il ne suffit pas d'avoir une compétence pour agir de manière compétente (Ayotte-Beaudet & Jonnaert, 2010 ; Le Boterf, 1995 ; Pinard et al., 2014). Pour chaque domaine d'agir, des situations problématiques sont

décrites. Elles représentent les situations complexes qui peuvent représenter un défi pour le professionnel ciblé concernant ce domaine d'agir. Ensuite, les actions compétentes à mettre en place dans ces situations sont présentées.

Par exemple, la compétence intitulée « Identifier les besoins prioritaires de connaissances, de manière concertée, afin d'améliorer les pratiques en faveur de la réussite éducative » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2014, Fiche 3) vise principalement les directions d'école, mais doit être mise en œuvre en concertation avec les conseillers pédagogiques et les enseignants. Une des situations problématiques décrites en lien avec cette compétence indique qu'en matière de priorisation des besoins, il peut y avoir des « conflits potentiels entre les besoins individuels des enseignants et les besoins de l'équipe-école » (CTREQ, 2014, Fiche 3). L'action compétente recommandée lorsqu'une telle situation est vécue est d'« organiser une rencontre d'échange, discuter des besoins recensés, s'entendre sur des besoins collectifs » (CTREQ, 2014, Fiche 3).

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

Analyse critique de la démarche

Très peu d'études empiriques ont été réalisées sur le développement de référentiels de compétences (Campion et al., 2011). C'est pourquoi Campion et al. (2011) suggèrent 20 bonnes pratiques basées sur leur expérience professionnelle respective en tant que consultant, professeur d'université, membres de deux grandes compagnies privées et membres de la *Society for Industrial and Organizational Psychology*. Elles se divisent en trois grandes catégories, les bonnes pratiques pour : 1) analyser l'information liée aux compétences et identifier ces dernières ; 2) organiser et présenter l'information liée aux compétences et 3) utiliser l'information liée aux compétences. Les bonnes pratiques décrites par ces auteurs dans les deux premières catégories seront présentées et mises en lien avec la démarche utilisée pour développer le RAC. Le modèle de Campion et al. (2011) est utilisé comme principal cadre d'analyse en vertu de son exhaustivité, mais les points de vue d'autres auteurs sur le développement d'un référentiel seront aussi présentés et discutés. Le choix a été fait de ne pas discuter des bonnes pratiques liées à la troisième catégorie proposée par Campion et al. (2011), l'utilisation de l'information liée aux compétences, puisque cela dépasse les objectifs du présent article.

Analyser l'information liée aux compétences et identifier ces dernières

Campion et al. (2011) proposent six bonnes pratiques concernant l'analyse de l'information liée aux compétences et l'identification de celles-ci : 1) considérer le contexte organisationnel ; 2) indiquer clairement les liens entre les compétences incluses dans le référentiel et les objectifs organisationnels ; 3) débiter la démarche de développement du référentiel auprès des supérieurs ; 4) utiliser des méthodes scientifiquement rigoureuses pour développer le référentiel ; 5) aller, dans le développement du référentiel, au-delà de la situation actuelle pour considérer la situation attendue et 6) utiliser des méthodes créatives permettant notamment d'identifier l'importance relative actuelle et future des compétences incluses dans le référentiel.

1) Considérer le contexte organisationnel. La première bonne pratique consiste à considérer le contexte organisationnel non seulement dans le choix des compétences à inclure dans le référentiel, mais aussi dans la description de ces compétences. Selon Campion et al. (2011), en portant une attention aux facteurs qui influencent les agir des

membres de l'organisation — par exemple, la culture organisationnelle —, il est plus aisé d'inclure dans le référentiel non seulement des compétences universelles telles que la flexibilité ou la communication, mais aussi des compétences liées directement aux forces ou faiblesses de l'organisation. Dans le même ordre d'idées, Aymar (2003) et Côté (2009) spécifient qu'il est important de prendre en compte le contexte afin de bien comprendre les résultats attendus de la démarche d'élaboration et de mise en œuvre du référentiel, ainsi que les ressources humaines, financières et matérielles disponibles pour ce faire.

Pour élaborer le RAC, deux stratégies principales ont été mises en place pour prendre en compte le contexte organisationnel. La première est la création, dès le début du processus, d'un comité de projet composé de 30 personnes : 2 représentants du MEES, 21 représentants de quatre commissions scolaires, 3 représentants de syndicats, 2 représentants d'associations professionnelles et 2 représentants d'organismes de liaison et de transfert. Ce comité s'est rencontré de deux à quatre fois par année tout au long du projet. Le rôle de ce comité était de déterminer les objectifs du référentiel et d'en soutenir la conception et la diffusion dans le milieu de l'éducation. Ce comité a notamment permis de mieux comprendre les attentes du milieu face au référentiel de même que les ressources et contraintes dont il fallait tenir compte dans son élaboration. La seconde stratégie mise en place afin de prendre en compte le contexte organisationnel est la collecte des données liées à l'information contextuelle. Cette collecte de données a permis d'identifier le rôle attribué aux directeurs, aux conseillers pédagogiques et aux enseignants dans le processus menant à l'utilisation des CIR. Ainsi, les compétences ont pu être sélectionnées et rédigées en cohérence entre elles, et en cohérence avec ces rôles.

2) Indiquer clairement les liens entre les compétences incluses dans le référentiel et les objectifs organisationnels. Selon Campion et al. (2011), la mise en place de cette seconde bonne pratique augmente les chances que le référentiel soit utilisé par l'organisation. En ce sens, Aymar (2003) indique que le référentiel doit être une traduction opérationnelle des visées d'une organisation, ou d'une partie de celle-ci, et suggère, pour ce faire, de mettre en place une démarche d'élaboration itérative qui permet de confronter régulièrement les compétences en cours d'élaboration avec la mission de l'organisation et ses objectifs. C'est le comité de projet précédemment décrit qui a permis de mettre en place cette démarche itérative dans le cadre de l'élaboration du référentiel. Les résultats issus de chacune des collectes de données ont été discutés avec ce comité.

Cela dit, par souci de synthèse, très peu d'espace a été accordé, dans le document de présentation du référentiel, à la discussion sur la pertinence d'utiliser les CIR. Ce faisant, il est possible que, dans des écoles où la nécessité de favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche n'est pas clairement indiquée dans le plan de réussite ou d'autres documents connexes, le document de présentation du référentiel manque d'arguments pour convaincre de la pertinence de leur utilisation.

3) Débuter la démarche de développement du référentiel auprès des dirigeants.

Selon Champion et al. (2011), débiter la démarche auprès des supérieurs permet d'obtenir plus facilement l'aval de l'organisation. Ils indiquent par ailleurs que l'ensemble des membres de l'organisation doit ensuite être partie prenante de la démarche. Ces recommandations sont appuyées par Côté (2009) qui explique que l'implication des supérieurs est nécessaire, mais que les personnes les plus à même de fournir l'information nécessaire à l'élaboration d'un référentiel de compétences sont celles qui exercent la profession ou le métier ciblé, et ceux qui supervisent de très près ces derniers. Encore ici, le comité de projet a joué un grand rôle. L'implication des acteurs de différentes instances d'influence du milieu de l'éducation dans ce comité a permis de faciliter la démarche d'élaboration auprès des professionnels concernés en lui conférant davantage de crédibilité et de légitimité. Quant aux professionnels ciblés par le référentiel, ils ont été consultés deux fois : leurs représentants au comité de projet se sont exprimés lors de la cartographie et d'autres représentants de ces groupes de professionnels ont été consultés dans le cadre des groupes de discussion.

4) Utiliser des méthodes scientifiquement rigoureuses pour développer le référentiel.

Toujours concernant l'analyse de l'information liée aux compétences et l'identification des compétences, Champion et al. (2011) suggèrent aussi de s'assurer que les méthodes utilisées pour développer le référentiel de compétences sont rigoureuses. Ces auteurs s'appuient sur divers travaux (Lucia & Lepsinger, 1999 ; Parry, 1996 ; Rodriguez, Patel, Bright, Gregory, & Gowing, 2002) ainsi que sur leur propre expérience pour fournir des recommandations afin d'élaborer une méthode rigoureuse de développement d'un référentiel : utiliser plus d'une méthode de collecte de données, utiliser les écrits scientifiques afin de définir clairement les construits présents dans le référentiel, s'assurer de la représentativité des participants, utiliser des méthodes statistiques valides et des

outils dont les qualités psychométriques ont été démontrées, et valider le référentiel développé auprès de diverses sources d'information. De plus, Côté (2009) fait valoir l'importance du processus de validation qui a plusieurs objectifs : 1) présenter le fruit du travail auquel les participants ont contribué et établir un consensus ; 2) assurer la transparence du processus de développement du référentiel ; 3) renforcer la crédibilité du référentiel et amorcer les échanges concernant le processus de diffusion du référentiel.

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

5) *Aller au-delà de « ce qui est » pour considérer « ce qui devrait être ».*

Campion et ses collaborateurs (2011) indiquent qu'il est important de considérer, dans la description des compétences, pas seulement « ce qui est », mais aussi « ce qui devrait être ». En effet, pour ces auteurs, un des intérêts de l'approche par compétences est d'aller au-delà de la description de l'emploi actuel (le statu quo) pour s'intéresser aussi à ce qui est nécessaire dans le futur. Le processus d'élaboration du RAC a effectivement voulu aller plus loin que « ce qui est » pour miser sur la description du « ce qui devrait être » en posant la question suivante aux participants lors des collectes de données : « Les

pratiques professionnelles dans les écoles seraient mieux nourries par la recherche si... ». C'est avec cette question en tête que le référentiel a été développé afin de nommer et de décrire les compétences qui doivent être développées par les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants afin de favoriser l'utilisation des CIR dans leur milieu.

6) Utiliser des méthodes créatives permettant notamment d'identifier

l'importance relative actuelle et future des compétences incluses dans le référentiel.

Enfin, en regard de l'analyse de l'information liée aux compétences et de l'identification des compétences, la dernière bonne pratique proposée par Champion et al. (2011) est d'aller au-delà des méthodes habituellement utilisées pour l'analyse d'emploi et d'utiliser des méthodes permettant : d'évaluer l'importance des compétences pour le futur versus leur importance actuelle, d'évaluer jusqu'à quel point les compétences permettent de discriminer les membres de l'organisation les plus performants quant à l'objectif ciblé, et d'évaluer le lien entre les compétences et les objectifs et stratégies de l'organisation. Dans le cadre de l'élaboration du référentiel de compétences visant à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche, de telles méthodes n'ont pas été utilisées. Cela s'explique par le fait que le besoin à l'origine de l'élaboration de ce référentiel était de définir comment améliorer les compétences des professionnels ciblés et non pas de porter un jugement sur leurs compétences actuelles. Dans la mesure où, lors des deux consultations menées par le CTREQ en 2010 et 2011 (CTREQ, 2011), un besoin avait été exprimé par un grand nombre d'acteurs du milieu de l'éducation quant à l'amélioration des compétences en utilisation des CIR, les membres du comité de projet ont estimé que ce besoin était relativement présent chez l'ensemble des professionnels ciblés. Il aurait pu être intéressant et utile d'évaluer le niveau de compétences de base chez les différents acteurs impliqués afin d'en tenir compte dans l'élaboration du référentiel, mais dans un souci d'éviter de porter un jugement prématuré et de ternir la relation avec les professionnels ciblés, le développement des outils permettant de faire cette évaluation sera effectué en collaboration avec ces professionnels, lors de la phase de mise en œuvre du référentiel. Ainsi, ils pourront contribuer au développement d'outils d'évaluation des compétences qui seront bien perçus et faciles d'utilisation. Toutefois, en ce qui concerne l'utilisation de méthodes permettant de porter un jugement sur l'importance relative de chacune des compétences, la cotation des énoncés de la

cartographie conceptuelle effectuée lors de cette activité de cartographie, de même que lors des groupes de discussion, donne un indice sur les perceptions des participants quant à l'importance relative de chacun des huit ilots identifiés dans le processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche.

Tableau 1. Synthèse des forces et limites de la démarche concernant l'analyse de l'information liée aux compétences

Bonnes pratiques en analyse de l'information	Forces de la démarche	Limites de la démarche
Considérer le contexte organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> Création et implication soutenue d'un comité de projet représentant l'ensemble des acteurs du milieu Collecte de données sur l'information contextuelle 	
Indiquer les liens entre les compétences décrites et les objectifs organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> Démarche itérative impliquant en continu le comité de projet 	<ul style="list-style-type: none"> Peu d'explication fournie, dans le document du référentiel, sur la pertinence d'utiliser les CIR.
Débuter la démarche auprès des dirigeants	<ul style="list-style-type: none"> Création et implication soutenue d'un comité de projet représentant l'ensemble des acteurs du milieu 	
Utiliser des méthodes scientifiquement rigoureuses	<ul style="list-style-type: none"> Plusieurs méthodes de collectes : analyse documentaire, cartographie, groupes de discussion Plusieurs sources d'information : écrits scientifiques, littérature grise, membres du comité de projet, professionnels Expertises complémentaires des chercheurs impliqués Validation auprès du comité de projet 	<ul style="list-style-type: none"> Échantillon possiblement biaisé en faveur de l'utilisation des CIR
Aller au-delà de « ce qui est » pour considérer « ce qui devrait être »	<ul style="list-style-type: none"> Formulation de la question utilisée lors de la cartographie 	
Utiliser des méthodes créatives permettant d'identifier l'importance relative		<ul style="list-style-type: none"> Présomption de l'importance du besoin sur la base des consultations menées par le CTREQ préalablement

Organiser et présenter l'information liée aux compétences

Campion et al. (2011) proposent sept bonnes pratiques concernant l'organisation et la présentation de l'information liée aux compétences dans un référentiel : 1) bien définir l'anatomie des compétences ; 2) définir le niveau de maîtrise attendu des compétences ; 3) utiliser le langage de l'organisation ou du milieu ciblé ; 4) inclure dans le référentiel aussi bien des compétences techniques que des compétences fondamentales ; 5) utiliser des listes préexistantes de compétences ; 6) atteindre un équilibre dans le niveau de détails présentés et 7) utiliser des diagrammes ou des images.

1) Bien définir l'anatomie des compétences. Selon Campion et al. (2011), une compétence dont l'anatomie est bien définie est une compétence dont la description inclut un titre, une définition décrivant comment la compétence s'articule en emploi en termes de comportements, et une description du niveau d'habileté attendu à l'égard de cette compétence. Ces auteurs expliquent que la clarté et la parcimonie sont à privilégier lors de la rédaction de l'anatomie de la compétence, bien que plus celle-ci est détaillée plus sa mise en application est aisée. Côté (2009) ajoute que l'anatomie de la compétence doit respecter des règles d'écriture et de taxonomie : les énoncés qui la composent doivent être concis et explicites, et contenir un verbe à l'infinitif qui décrit l'action compétente à mettre en place. Par ailleurs, le choix des verbes utilisés devrait être fait en se référant à des taxonomies reconnues. Dans le cadre de l'élaboration du RAC, aucune taxonomie reconnue n'a été utilisée. Cela dit, la revue des écrits scientifiques et de la littérature grise dans le domaine a permis d'identifier les termes propres au milieu et, ce faisant, de favoriser l'utilisation de verbes d'action déjà bien acceptés par le milieu et qui respectent les attentes professionnelles du milieu à l'égard des acteurs ciblés. De plus, un des grands avantages de la méthode de cartographie conceptuelle utilisée pour la collecte de l'information auprès des acteurs du milieu est qu'elle permet de conserver la formulation intacte, dans les mots des participants. Ce faisant, une grande attention a été portée, lors de la rédaction de l'anatomie des compétences du référentiel, à demeurer fidèle à ce langage, tout en revoyant la formulation lorsque nécessaire pour qu'elle soit davantage orientée vers l'action. Par exemple, les termes « intégration des connaissances » et « partage de l'information » ont été choisis afin de respecter le souci du milieu de considérer et d'intégrer toutes les sources de connaissances de manière non hiérarchique.

2) Définir le niveau de maîtrise attendu des compétences. Concernant l'organisation et la présentation de l'information liée aux compétences, Campion et al. (2011) suggèrent de définir le niveau de maîtrise attendu des compétences. Pour ce faire, ces auteurs proposent de décrire la compétence en fonction de comportements observables attendus des acteurs selon leur niveau de maîtrise de la compétence : faible, moyen, élevé. La description des compétences dans le RAC n'a pas été organisée ainsi pour éviter de créer, chez les acteurs ciblés, une mauvaise compréhension des objectifs de ce référentiel. En effet, l'équipe scientifique souhaitait éviter que le référentiel soit perçu, à ce stade-ci, comme un outil d'évaluation ou de reddition de compte. Cela dit, une telle structuration du référentiel pourrait être appropriée pour une deuxième version du document, lorsque les acteurs ciblés seront plus familiers avec son propos et ses objectifs. Par ailleurs, Campion et al. (2011) indiquent que, lorsqu'un référentiel a des visées de développement des compétences davantage que d'évaluation de celles-ci, la structure en fonction des niveaux de maîtrise doit être pensée de manière à favoriser la motivation des individus ciblés et leur permettre de repérer facilement ce qu'ils peuvent faire pour s'améliorer. À cet égard, des outils d'autoévaluation des compétences en action ont été développés. Lors de l'expérimentation, ces outils permettront aux triades d'acteurs clés d'apprécier les actions réalisées en ce qui concerne spécifiquement leurs domaines d'agir compétent et les ressources déployées.

3) Utiliser le langage de l'organisation ou du milieu ciblé. La troisième bonne pratique proposée par Campion et al. (2011) en matière d'organisation et de présentation de l'information liée aux compétences est d'utiliser le langage de l'organisation pour développer l'anatomie des compétences. Ce langage peut inclure, par exemple, les titres d'emploi, les expressions fréquemment utilisées et les acronymes reconnus. Selon ces auteurs, incorporer ces éléments du langage organisationnel dans le référentiel de compétences peut favoriser son appropriation par les individus ciblés. Dans le cadre de l'élaboration du RAC, l'équipe scientifique a cherché à atteindre un équilibre entre l'utilisation d'un langage commun et du langage propre au milieu de l'éducation. D'une part, le référentiel a pu intégrer le langage des acteurs du milieu grâce à la cartographie conceptuelle qui conserve la formulation originale des énoncés. Par ailleurs, puisque la cartographie conceptuelle de même que les groupes de discussion ont été menés avec des acteurs de différents horizons du milieu de l'éducation, l'équipe de développement du

référentiel a pu développer une sensibilité au langage du milieu dans sa globalité, sans tomber dans le piège de favoriser le langage d'une catégorie d'acteurs en particulier.

4) Inclure dans le référentiel des compétences techniques de même que des compétences fondamentales. La quatrième bonne pratique proposée par Champion et ses collaborateurs (2011) concernant l'organisation et la présentation de l'information liée aux compétences est d'inclure dans le référentiel des compétences techniques et des compétences fondamentales. Les compétences fondamentales sont des compétences de base qui s'appliquent souvent à plusieurs catégories d'emploi alors que les compétences techniques sont des compétences spécifiques à un emploi puisqu'elles demandent des savoirs plus spécifiques. Ces auteurs mentionnent que l'inclusion et la distinction claire de ces deux types de compétences sont particulièrement pertinentes lorsque le référentiel développé cible des individus ayant des titres d'emploi divers. Dans le RAC, une organisation un peu différente des compétences a été privilégiée. Plutôt que d'organiser les compétences selon qu'elles sont fondamentales ou techniques, celles-ci sont présentées en fonction de la logique propre au processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et en fonction du titre d'emploi de l'acteur le plus porteur de la compétence. En effet, l'ordre des compétences, comme présenté ci-haut dans la section « Résultats de la démarche », est issu d'une logique de processus voulant qu'il faut d'abord développer la culture organisationnelle propice à l'utilisation des connaissances, puis s'informer et déterminer les connaissances prioritaires pour finalement les rendre accessibles, accompagner leur intégration et développer une culture de collaboration et de réseautage avec les acteurs concernés par ces connaissances. Par ailleurs, puisque l'analyse de l'information collectée pour l'élaboration du référentiel a permis de conclure que la plupart des ressources externes à mobiliser pour agir de manière compétente dans ce processus sont communes aux trois catégories d'acteurs, celles-ci sont présentées ensemble, à la fin du référentiel, et organisées selon la méthode proposée par Champion et al. (2011), c'est-à-dire que les ressources techniques sont présentées d'abord, en fonction des catégories d'acteurs. Dans le RAC, elles sont nommées « ressources externes spécifiques ». Ensuite, les ressources externes fondamentales, qui s'adressent à l'ensemble des acteurs, sont présentées dans le RAC comme étant les « ressources externes transversales ».

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

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

Le RAC comprend sept compétences dont la description tient sur une fiche cartonnée recto verso. La présentation d'une fiche cartonnée par compétence permet une certaine convivialité dans l'utilisation puisque ces fiches sont détachables. Cela permet

notamment aux acteurs ciblés d'organiser les fiches à leur convenance (par exemple, en ordre de mise en place des compétences dans le processus menant à l'utilisation des CIR ou en fonction des catégories d'acteurs). Cela leur permet aussi, au besoin, de garder certaines fiches bien en vue sans consulter l'ensemble du référentiel à chaque fois.

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

Tableau 2. Synthèse des forces et limites de la démarche concernant l'organisation et la présentation de l'information liée aux compétences

Bonnes pratiques en analyse de l'information	Forces de la démarche	Limites de la démarche
Bien définir l'anatomie des compétences	<ul style="list-style-type: none"> Analyse documentaire permettant de se familiariser avec le langage propre au milieu Utilisation de la méthode de cartographie permettant de conserver les énoncés comme formulés par les participants 	
Définir le niveau de maîtrise attendu des compétences		<ul style="list-style-type: none"> Volonté de ne pas développer d'indicateurs de performance prématurément

Bonnes pratiques en analyse de l'information	Forces de la démarche	Limites de la démarche
Utiliser le langage de l'organisation ou du milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Méthode de la cartographie permettant de conserver la formulation d'origine • Implication d'une diversité d'acteurs permettant une sensibilité au langage du milieu dans sa globalité, sans favoriser le langage d'une catégorie d'acteurs en particulier 	
Inclure des compétences techniques et fondamentales		<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des compétences dans une logique de processus
Utiliser des listes préexistantes de compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte de données sur l'information contextuelle 	
Atteindre un équilibre dans le niveau de détails présentés	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de compétences limité à 7 • Présentation sous forme de fiches individuelles cartonnées permettant de repérer rapidement l'information 	
Utiliser des diagrammes ou des images	<ul style="list-style-type: none"> • Graphique synthèse dans le document de référence • Code de couleur permettant de repérer l'information rapidement sur les fiches 	

Conclusion

Le présent article visait à fournir un exemple concret d'une démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences. La description et l'analyse de la démarche mise en œuvre pour élaborer le RAC permettent de constater que la méthode utilisée, en alliant plusieurs activités de collecte de données et diverses sources d'information, est conforme à plusieurs des recommandations en matière de bonnes pratiques pour l'élaboration d'un référentiel. Concernant les bonnes pratiques en matière d'analyse de l'information, la méthode proposée permet notamment de tenir compte du contexte organisationnel,

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

Par ailleurs, comme le souligne le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), une compétence est un savoir-agir complexe qui s'actualise dans une situation professionnelle concrète. À ce propos, bien que le RAC ait fait l'objet de plusieurs discussions qui ont permis, tout au long de son développement, de valider son contenu et sa forme auprès du comité de projet, les compétences qui y sont identifiées ne sont pas le fruit d'observations in situ. Ce faisant, bien que le présent article démontre que le RAC est issu d'une démarche d'élaboration respectueuse de plusieurs bonnes pratiques en la matière, les compétences qui y sont décrites doivent encore trouver leur pleine signification dans l'action (Pinard et al., 2014). Pour ce faire, le CTREQ et l'Équipe RENARD ont mis en place un projet pilote d'une durée d'un an afin de mettre en œuvre le RAC dans sept écoles. L'évaluation de ce projet-pilote permettra d'établir quels sont les processus et les mécanismes d'action influençant l'atteinte des objectifs du RAC, c'est-à-dire favoriser une meilleure utilisation des CIR dans les milieux scolaires impliqués dans le projet.

Références

- Aymar, G. (2003). Les référentiels dans le management des compétences. *CEDIP*, 24. Repéré à http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fichetechnique24_cle1f17eb.pdf
- Ayotte-Beaudet, J.-P. & Jonnaert, P. (2010). *Bibliographie francophone relative à la notion de compétence*. Montréal, QC: Chaire UNESCO de développement curriculaire – Université du Québec à Montréal (CUDC-UQAM).
- Bérubé, B. (2006). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec, QC: Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche.
- Bowen, S. J. & Graham, I. D. (2013). From knowledge translation to engaged scholarship: Promoting research relevance and utilization. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(1), S3–S8.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55–78.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2011). *Consultation ciblée sur le transfert des connaissances issues de la recherche en éducation au Québec*. Québec, QC: l'auteur. Repéré à <https://transferteducation.files.wordpress.com/2013/06/sommaire-cartofranco.pdf>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2014). *Un référentiel d'agir compétent à l'intégration de connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec* [Document inédit]. Québec, QC.
- Chen, H.-C. & Naquin, S. S. (2006). An integrative model of competency development, training design, assessment center, and multi-rater assessment. *Advances in Developing Human Resources*, 8(2), 265–282.

- Cherqui-Houot, I. (2009). Référentiel de compétences. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 200–201). Toulouse, France: ERES.
- Côté, S. (2009). *Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences*. Québec, QC: Organisation internationale de la francophonie. Repéré à https://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide2_final_SB.pdf
- Dagenais, C. & Janosz, M. (2008). *Étude des besoins des chercheurs de l'Université de Montréal en matière de transfert de connaissances issues de la recherche*. Bureau de la Recherche-Développement-Valorisation de l'Université de Montréal.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A., ... Ramde, J. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Québec, QC: FRQSC.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285–309.
- Dagenais, C., Pinard, R., St-Pierre, M., Briand-Lamarche, M., Kay Cantave, A., & Péladeau, N. (2015). Using concept mapping to identify conditions that foster knowledge translation from the perspective of school practitioners. *Research Evaluation*, 25(1), 70–78. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv026>
- Dagenais, C., Queuille, L., & Ridde, V. (2013). Evaluation of a knowledge transfer strategy from a user fee exemption program for vulnerable populations in Burkina Faso. *Global Health Promotion*, 20(1 Suppl.), 70–79. <http://doi.org/10.1177/1757975912462416>
- Dagenais, C., Ridde, V., Laurendeau, M.-C., & Souffez, K. (2009). La méthode de cartographie conceptuelle pour identifier les priorités de recherche sur le transfert de connaissances en santé des populations : quelques enjeux méthodologiques. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(1), 61–80.
- Davies, H. T. O., Nutley, S. M., & Walter, I. (2008). Why “knowledge transfer” is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services & Research Policy*, 13(3), 188–190.

- Fleishman, E. A., Wetrogan, L. I., Uhlman, C. E., & Marshall-Mies, J. C. (1995). Knowledges. Dans N. G. Peterson, M. D. Mumford, W. C. Borman, P. R. Jeanneret, & E. A. Fleishman (dir.), *Development of prototype occupational information network content model* (p. 4.1–4.21). Salt Lake City, UT: Utah Department of Employment Security.
- Gagani, N., McLean, G. N., & Braden, R. A. (2006). A competency-based human resource development strategy. *Performance Improvement Quarterly*, 19(1), 127–140.
- Green, P. C. (1999). *Building robust competencies: Linking human resource systems to organizational strategies* (1re éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, France: Éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions* (2e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- Lucia, A. D. & Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Lysenko, L. (2010). *Researching research use: An online study of school practitioners across Canada* (Thèse de doctorat, Concordia University, Montréal, QC). Repéré à <http://spectrum.library.concordia.ca/979283/>

- Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational research in educational practice : Predictors of use. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(2), 1–26.
- Marcq, J. (2008). Du référentiel des compétences à la prospective des compétences : le secteur des cimenteries. *Management & Avenir*, 19(5), 132. <http://doi.org/10.3917/mav.019.0132>
- Masciotra, D. (2010). L'expérience en action : la clé d'une approche dite située. Dans D. Masciotra, F. Medzo, & P. Jonnaert (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards* (chap. 1, p. 13–29). ACFAS (Cahier 111).
- Mériot, S.-A. (2005). One or several models for competence descriptions: Does it matter? *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 285–292.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Formation à la gestion d'un établissement scolaire, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 51(8), 73–77.
- Naquin, S. S. & Holton, E. F. (2006). Leadership and managerial competency models: A simplified process and resulting model. *Advances in Developing Human Resources*, 8(2), 144–165.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7), 48–54.
- Pinard, R., Dagenais, C., St-Pierre, M., Briand-Lamarche, M., & Cantave, A. K. (2014). *Rapport de la démarche d'élaboration d'un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des élèves du*

- Québec. Québec, QC: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., & Gowing, M. K. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management, 41*(3), 309–324.
- Rothwell, W. J. & Lindholm, J. E. (1999). Competency identification, modelling, and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development, 3*(2), 90–105.
- Schippmann, J., Ash, R., Battista, M., Carr, L., Eyde, L., Hesketh, B., & Sanchez, I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology, 53*, 703–740.
- Spencer, L. M., McClelland, D. C., & Spencer, S. (1994). *Competency assessment methods: History and state of art*. Boston, MA: Hay-McBer Research Press.
- Stevens, G. W. (2012). A critical review of the science and practice of competency modeling. *Human Resource Development Review, 12*(1), 86–107. <http://doi.org/10.1177/1534484312456690>
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, QC: PUF.
- Trochim, W. M. K. & Cabrera, D. (2005). The complexity of concept mapping for policy analysis. *Emergence: Complexity and Organization, 7*(1), 11–22.
- Trochim, W. M. K. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning, 12*(1), 1–16.
- Vakola, M., Soderquist, K. E., & Prastacos, G. (2007). Competency management in support of organisational change. *International Journal of Manpower, 28*(3/4), 260–275.