

RETOMBÉES QUALITATIVES D'UN RÉSEAU DE MOBILISATION DES SAVOIRS SUR L'ÉQUITÉ EN ÉDUCATION : POSSIBILITÉS ET LIMITES

JO ANNI JONCAS *Université de Sherbrooke*

RAPHAËL GANI *Université Laval*

NICHOLAS Ng-A-FOOK *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Cet article concerne les retombées d'un réseau de mobilisation des savoirs (RMS) sur l'équité visant à contrer les barrières systémiques à l'apprentissage des élèves ontariens. Les retombées de ce RMS ont été initialement analysées quantitativement, laissant moins de place à la perception des partenaires. Cherchant à compléter le portrait des retombées, une analyse qualitative de dix entretiens avec des partenaires impliqués a permis d'en identifier de nouvelles, notamment l'importance des relations comme moteur, mais surtout comme retombées centrales de la mobilisation des savoirs. Cet article témoigne de l'apport de l'évaluation qualitative dans l'évaluation des retombées des RMS. Des recommandations sont émises pour favoriser l'évaluation qualitative, en plus de considérations pour favoriser les retombées de RMS en contexte de diversité.

**QUALITATIVE EVALUATION OF A NETWORK MOBILIZING KNOWLEDGE
ON EQUITY IN EDUCATION: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS**

ABSTRACT. This article explores the benefits of a knowledge mobilization network (KMN) on equity aimed at countering systemic barriers to learning for Ontario students. The impact of this KMN was initially analyzed quantitatively, leaving less room for the perception of the partners. Aiming for a more comprehensive picture, a qualitative analysis of ten interviews with partners helped to identify new impacts, especially the importance of relationships as a driving force of the network and as a central benefit of knowledge mobilization. This paper highlights the contribution of qualitative evaluation to assess the impact of KMN. Recommendations are made to promote qualitative evaluation and the impact of KMN in a context of diversity.

Les gouvernements et les bailleurs de fonds canadiens sont soucieux de mobiliser les savoirs issus de la recherche dans le cadre d'applications pratiques. La définition suivante du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (2021) est largement utilisée pour définir le concept de mobilisation des connaissances :

L'échange et l'intégration reciproques et complémentaires de connaissances issues de la recherche parmi les chercheurs, les courtiers de connaissances et les utilisateurs des connaissances – tant dans le milieu universitaire qu'au-delà de celui-ci – de manière potentiellement avantageuse pour les utilisateurs et de manière à créer des impacts bénéfiques au Canada et à l'échelle internationale et, au bout du compte, qui a le potentiel de rehausser le profil, la portée et l'impact de la recherche en sciences humaines (2021, para. 34).

Cette définition souligne le rôle significatif des courtiers de connaissances. Ce sont des réseaux d'acteurs qui visent à créer le pont relationnel entre les chercheurs et les utilisateurs des savoirs issus de la recherche. La mobilisation des savoirs au sein de ces réseaux et leurs retombées sont le plus souvent évaluées de manière quantitative avec des indicateurs tels que le nombre de visiteurs sur une page web ou le nombre de ressources publiées (Malik, 2020). Dès lors, il importe de mieux détailler les bénéfices qu'offre l'évaluation qualitative dans la lecture des retombées de ces réseaux par la mise en valeur de la perception des partenaires concernés.

Dans cet article, nous souhaitons mieux comprendre les retombées du Réseau de savoirs sur l'équité/Equity Knowledge Network (RSEKN) visant à contrer les barrières systémiques à l'apprentissage des élèves ontariens. Un rapport final du projet relevant les retombées quantitatives a déjà été produit à la demande de l'organisation subventionnaire. Or, ce rapport ne brosse qu'un portrait limité des retombées *qualitatives* de ce réseau. Pour mieux comprendre le RSEKN, et plus largement les réseaux de mobilisation de savoirs (RMS), des auteurs rappellent la pertinence d'évaluer les retombées non seulement quantitativement, mais aussi *qualitativement* de ces réseaux. Par exemple, dans son étude sur les approches de mobilisation des savoirs au sein d'organisations issues du monde de l'éducation, Malik (2020) indique qu'il est difficile de retracer les voies multidirectionnelles et complexes de la mobilisation des savoirs sans une évaluation qualitative, notamment chez les partenaires des RMS par lesquels la recherche peut être mobilisée. Conséquemment, pour mieux comprendre les RMS comme le RSEKN, il est pertinent de valoriser l'enquête qualitative afin d'obtenir un portrait un peu plus complet de leurs retombées (Briggs et al., 2015).

L'apport principal de cet article est de contribuer à l'avancement des connaissances quant à l'évaluation et à la compréhension des retombées des RMS d'un point de vue qualitatif en prenant en compte la voix des partenaires impliqués. À la suite de la présentation des résultats, la discussion reviendra sur la manière dont une évaluation qualitative peut bonifier une évaluation quantitative, en plus de proposer des considérations pour favoriser les retombées des RMS en contexte de diversité. Compte tenu du faible nombre d'études en français concernant les RMS en éducation, cet article constitue une contribution importante pour le lectorat francophone.

1.1 Les réseaux de mobilisation des savoirs

La notion de « mobilisation des savoirs » peut se comprendre comme étant l'interaction entre la production, le partage et l'application de savoirs issus de la recherche. Malik (2016) définit cette mobilisation :

[...] comme processus actif et dynamique par lequel les parties prenantes (par exemple, les chercheurs, les praticiens, les décideurs politiques et les membres de la communauté) partagent, créent et utilisent les résultats de la recherche pour orienter les programmes, les politiques, les décisions et les pratiques [traduction libre] (p. 10).

Cette idée d'un processus interactif par lequel les connaissances contribuent aux politiques et aux pratiques est partagée par d'autres auteurs (Nutley et al., 2008; Phipps et al., 2016). Les RMS se construisent donc habituellement à partir de « collaborations mutuelles à long terme entre les praticiens et les chercheurs qui sont intentionnellement organisées pour étudier des problèmes de la pratique et des solutions pour améliorer les résultats » [traduction libre] (Coburn et al., 2013, p. 2). Selon Coburn et al. (2013), six critères balisent le fonctionnement des RMS :

1. des relations à long terme;
2. des problèmes identifiés par les milieux de pratique;
3. des besoins et des objectifs partagés par tous les membres d'un réseau;
4. un engagement en faveur d'une interaction soutenue : toutes les voix sont reconnues;
5. une organisation intentionnelle;
6. la production d'analyses originales.

Ces critères soulignent l'importance de la *qualité de la mise en relation* de multiples acteurs de manière à favoriser la mobilisation de savoirs.

Différents modèles théoriques conceptualisent la mise en relation d'acteurs au sein des RMS. Des modèles plus linéaires basés sur une vision hiérarchisée du transfert de connaissances proposent que les connaissances doivent se partager *à partir* des milieux universitaires vers les milieux utilisateurs de pratique (Weiss, 1979). Des modèles clientélistes ou de résolution de problème orientent surtout la mobilisation des savoirs vers les besoins des utilisateurs de la recherche (Best et Holmes, 2010; Campbell et al., 2017; Weiss, 1979). Des modèles systémiques, plus intégrés, prennent quant à eux en compte la production, la médiation et l'utilisation des connaissances pour favoriser l'engagement de toutes les parties prenantes tout en considérant les politiques et les partenariats à l'échelle des systèmes (Best et Holmes, 2010). Des modèles plus interactionnels préconisent pour leur part la collaboration entre chercheurs et utilisateurs-praticiens afin de mobiliser des savoirs (Bowen et Zwi, 2005; Campbell et al., 2017; Coburn et al., 2013; Daly et Finnigan, 2010; Davies et Nutley, 2008; Kramer et Wells, 2005; Rodway, 2015). Cette multiplicité de modèles illustre la variété de directions que peut prendre la mobilisation des savoirs et les relations entre les parties prenantes au sein de RMS.

C'est dans le modèle plus interactionnel que s'inscrit l'approche élaborée par Ng-A-Fook et al. (2015). Il importe de documenter ce modèle puisque celui-ci a servi de base conceptuelle à l'élaboration du RMS dont il est question dans cet article. Ce modèle vise le développement de relations humaines de qualité entre les partenaires d'un RMS afin de guider et d'assurer son fonctionnement optimal.

Illustré dans la figure 1, le modèle relationnel de Ng-A-Fook et al. (2015) conçoit la mobilisation des savoirs comme étant multidirectionnelle. Cette mobilisation implique un mouvement de production de savoirs à la fois par la recherche et par la pratique entre de multiples partenaires et sites. Inspiré des modèles de communautés de pratiques professionnelles (Honig, 2006; Leithwood et Louis, 2012; Pattinson et al., 2016), il se distingue par l'accent mis sur les relations de confiance entre partenaires comme levier principal des RMS.

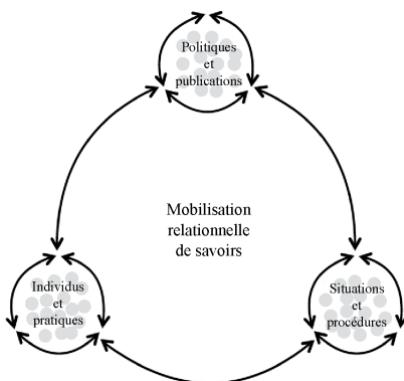


FIGURE I. Modèle relationnel de mobilisation des connaissances (version française)

Note. Dans Ng-A-Fook et al. (2015)

Dans ce modèle relationnel, les savoirs se mobilisent non seulement à l'intérieur des dyades (Politiques et publications, Individus et pratiques, Situations et procédures), mais aussi entre elles. Par exemple, des savoirs particuliers peuvent être partagés entre les politiques gouvernementales et les publications universitaires tout en s'introduisant dans les procédures de conseils scolaires, les pratiques enseignantes ou les priorités de différentes organisations hors du système scolaire. Ce modèle postule que la mobilisation multidirectionnelle des savoirs dépend de la qualité des relations à travers un réseau composé d'une diversité de partenaires.

Les RMS comme le RSEKN qui s'articulent autour de modèles interactionnels rendent la reddition de comptes plus difficile en raison de la pluralité des acteurs impliqués et des voies multidirectionnelles de la mobilisation des savoirs. Par contraste, il est plus simple au sein de modèles hiérarchisés d'imputer aux chercheurs la responsabilité de transmettre les savoirs au milieu de pratique concerné. Dès lors, comment rendre compte des retombées d'un RMS qui se fonde sur des relations humaines difficilement quantifiables et une mobilisation multidirectionnelle des savoirs? Même si plusieurs modèles théoriques de RMS dont celui de Ng-A-Fook et al. (2015) reposent sur la qualité des relations entre partenaires (Anderson-Butcher et al., 2016; Coburn et al., 2013), les indicateurs quantitatifs occupent l'avant-scène de la reddition de comptes (Malik, 2020). Cette situation soulève un problème quant à l'évaluation de leurs retombées *qualitatives* – comme pour le cas du RMS qui nous intéresse – d'autant plus que ce type de retombées sont les moins

étudiées pour les RMS (Davies et Nutley, 2008; Malik, 2020; Phipps et al., 2016).

1.2 Le RMS à l'étude

Financé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario entre 2017 et 2019, le RSEKN est un réseau de mobilisation des savoirs ontarien et bilingue ayant comme objectif de mobiliser des savoirs en éducation de manière à contrer les barrières systémiques à l'apprentissage vécues par les élèves provenant de groupes marginalisés. Il s'inscrit dans le plan gouvernemental intitulé *Comment tirer parti de la diversité : stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Dans la préface de ce plan, Kathleen Wynne, la ministre de l'Éducation de l'époque (2006-2010), qui a ensuite été première ministre de l'Ontario entre 2013 et 2018, souligne son engagement à « supprimer tout obstacle systémique qui pourrait nuire au rendement et à la réussite de nos élèves » (ministère de l'Éducation, 2009, p. 2). Comme le remarquent Shewchuk et Cooper (2018) dans leur analyse de l'implantation de ce plan au sein des 72 conseils scolaires ontariens, celui-ci visait à contrer une myriade d'injustices vécues par des communautés marginalisées à l'école.

Composé de quatre régions (Sud, Est, Grand Toronto et Nord) disposant de leur propre direction, le RSEKN était guidé par quatre principes directeurs et six domaines prioritaires d'actions (Tableau 1). Les directions de chacune des régions ont noué des partenariats avec des dirigeants francophones et anglophones, des organisations communautaires, des conseils scolaires et des écoles de langue française et anglaise, ainsi que des élus et des citoyens de leur région afin d'identifier et de soutenir des actions en matière d'équité en éducation et de prendre note des besoins à l'échelle régionale. Les actions du RSEKN se sont donc structurées autour de la création et du maintien de relations scolaires-communautaires-universitaires régionales (Bélanger et Dulude, 2021; RSEKN, 2019).

TABLEAU 1. *Régions, principes directeurs et domaines prioritaires du RSEKN*

Quatre régions	Quatre principes directeurs	Six domaines prioritaires en éducation
<ul style="list-style-type: none">• Sud• Est• Grand Toronto• Nord	<ul style="list-style-type: none">• Relationalité• Bilinguisme• Intersectionnalité• Service aux communautés	<ul style="list-style-type: none">• Antiracisme• Réfugiés et nouveaux arrivants• Genre et sexualité• Élèves ayant un handicap• Minorités linguistiques dans un contexte pluraliste• Inégalités des revenus et pauvreté

En vertu du programme de financement du réseau, les directions de ce dernier devaient soumettre un rapport final. Or, la primauté des critères quantitatifs en matière de reddition de comptes des RMS se reflète dans le rapport rédigé (2019). En effet, celui-ci fait état de retombées surtout présentées sous forme de données numériques et quantifiables, comme le nombre de participants aux événements soutenus ou organisés par le RSEKN, le nombre de visiteurs du site internet bilingue ou le nombre de ressources produites (baladodiffusions, blogues, documentaire, capsules vidéo, répertoire de personnes-ressources en équité, etc.). Or, les retombées d'un RMS ne se résument pas seulement aux indicateurs quantitatifs, qui peuvent laisser pour compte plusieurs aspects de la réalité, tels que des indicateurs de changement dans la vie des principaux concernés (Phipps et al., 2016; Shore et Wright, 2015). Malgré la portée de ce type d'appréciation quantitative, la direction de la région Est du RSEKN, région qui se distingue notamment par le contexte bilingue dans lequel elle évolue, a souhaité aller plus loin dans la compréhension des retombées perçues par les principaux partenaires francophones et anglophones engagés au sein de sa région. Le présent article problématisé la primauté des indicateurs quantitatifs pour évaluer les retombées d'un RMS en proposant de la compléter par l'étude des retombées qualitatives qui se basent « sur des relations multidirectionnelles et diverses entre les acteurs éducatifs » (RSEKN, 2019, p. 14), telles qu'énoncées dans le modèle théorique qui soutient le RSEKN (Ng-A-Fook et al., 2015; cité et décrit précédemment).

2. ANCORAGE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de documenter les retombées qualitatives du RSEKN telles que perçues par les principaux partenaires de la région Est et de bonifier les

données quantitatives déjà recueillies, nous avons mené une étude qualitative auprès de partenaires de cette région bilingue (Paillé et Muccielli, 2021). Pour ce faire, nous avons conduit des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne de 50 minutes avec dix partenaires clés de cette région (Savoie-Zajc, 2003). Ces entrevues se sont déroulées entre l'automne 2019 et l'hiver 2020, en personne ou à distance (vidéoconférence ou téléphone), en français ou en anglais (selon la préférence du participant) et à partir d'un guide d'entretien qui comptait six questions. Celles-ci portaient sur l'expérience des participants en tant que partenaires du RSEKN, leur rôle dans ce réseau, leurs connaissances du RSEKN, leurs réalisations et les retombées qu'ils ont relevées.

Les critères de sélection visaient à recruter des participants avec des rôles variés et ayant contribué de façon active et engagée au sein du RSEKN. La demande de participation à l'étude a été acheminée par courriel à partir de la liste des partenaires de la région Est. Douze partenaires ont répondu favorablement, mais deux se sont désistés. Les dix partenaires qui ont accepté constituaient un échantillon volontaire de type intentionnel (Miles et al., 2019).

L'échantillon final représente la pluralité des partenaires : quatre provenaient de l'équipe francophone et quatre de l'équipe anglophone de la région Est du RSEKN, alors que deux travaillaient simultanément dans ces deux équipes. Ces personnes occupaient des fonctions professionnelles diversifiées (étudiants universitaires, professeurs, conseillers pédagogiques, administrateurs ou coordonnateurs d'organisations communautaires). Elles avaient des rôles variés dans la région Est du RSEKN (directeurs, coordinateurs, agents de communication ou partenaires de différents milieux) contribuant à la diversité des points de vue collectés. En vertu de la certification éthique émise par l'Université d'Ottawa, la confidentialité des participants a été préservée dans le projet.

Une analyse des enregistrements audio des entretiens transcrits en verbatim a permis l'identification de thèmes (Miles et al., 2019). Une synthèse de ces thèmes a mené à des regroupements par thématiques. Un second codage a spécifié ces dernières en sous-thèmes. L'arbre thématique ainsi constitué contenait donc des thèmes émergents, groupés par thématiques et spécifiés en sous-thèmes. Ce processus de thématisation a facilité l'analyse et la présentation des données.

Il est à noter que deux des auteurs du présent article (Gani et Ng-A-Fook) étaient des partenaires du RSEKN région Est, mais ne font pas partie de l'échantillon. Entre 2018 et 2019, Gani occupait le titre d'agent de

communication francophone et Ng-A-Fook celui de directeur du RSEKN région Est et du réseau provincial. Ce positionnement leur a permis d'apporter des éléments d'éclaircissement à l'analyse pour favoriser la compréhension des propos des partenaires. Cela a aussi favorisé un accord interjuge lors de l'analyse des données (Denzin et Lincoln, 2011). Pour sa part, Joncas a élaboré le guide d'entretien et mené les entretiens lors d'un stage postdoctoral supervisé par Ng-A-Fook. Impliqués à divers degrés dans le RSEKN, les auteurs ont donc accès à une compréhension expérientielle de la mise en relation de ses partenaires.

3. RÉSULTATS

Deux thématiques principales sont ressorties des analyses telles que présentées dans le tableau 2. Ce sont, d'une part, les retombées perçues par les partenaires et, d'autre part, les défis et les enjeux en termes d'atteinte des objectifs du RMS étudié. Chaque thématique se subdivise en sous-thèmes présentés dans les sections suivantes.

TABLEAU 2. *Thématiques principales et sous-thèmes*

Retombées	Défis et enjeux
<ul style="list-style-type: none">• Interconnexion entre les milieux universitaires et de pratique• Développement et diffusion d'outils et d'événements• Création d'espaces de dialogue et de réflexion• Émergence et consolidation de relations humaines et professionnelles	<ul style="list-style-type: none">• Relations embryonnaires• Appréhensions de départ• Financement à court terme• Manque de cohérence entre les objectifs et les actions• Disponibilités limitées• Communication ambiguë

3.1 *Retombées perçues par les partenaires*

Quatre partenaires relèvent l'**interconnexion entre les milieux universitaires et de pratique** comme l'une des principales retombées du RSEKN. Certains partenaires, dont une personne travaillant dans un conseil scolaire de langue française, notent que leur participation à ce RMS favorise leur compréhension des résultats de la recherche en éducation :

Ça m'a permis de pousser ma réflexion plus loin et de le faire de manière qui touchait directement les projets sur lesquels je travaillais à ce moment-là. Donc ça a créé vraiment ce lien-là, entre des chercheurs et des savoirs d'une autre sorte et la mise en pratique sur le terrain (F3).

Également, un partenaire de l'équipe anglophone de la région Est du RSEKN avance que ce réseau soutient d'une autre façon les milieux de pratique dans leur compréhension de la recherche comparativement aux articles scientifiques qui ne seraient généralement pas lus : « Je crois que le réseau est de loin plus puissant que la recherche » [traduction libre] (A2). Un partenaire francophone habitué aux contacts universitaires met l'emphasis sur l'implication et l'appui direct et inédit de la communauté universitaire dans ses projets, ainsi qu'au partage d'un même intérêt pour les questions d'équité en langue française :

[...] quelque chose qui était nouveau, c'est de parler en français de ces questions-là [d'équité] avec des gens qui ont déjà un certain parcours par rapport à ça. Ça c'était nouveau parce que quand quelqu'un n'a pas nécessairement plongé dans tout ça, c'est comme si soit qu'il faut un long préambule avant la conversation pour qu'on se comprenne ou qu'il y a toujours un morceau qui va manquer dans la conversation, y'aura toujours comme une perspective, un prisme, une couleur, une nuance qui va manquer de la conversation ou de l'analyse (F3).

Deux partenaires, dont l'un est anglophone et l'autre francophone, sont d'avis que les relations entre les milieux universitaires et de pratique favorisent l'orientation des projets de recherche et des programmes de formation (en enseignement, en gestion scolaire, etc.) vers les besoins des milieux de pratique ouvrant vers de nouvelles relations et connaissances. À ce sujet, des partenaires chercheurs affirment mieux comprendre le point de vue des partenaires des milieux de pratique. Selon un chercheur francophone : « si je reste tout seul dans mon bureau à lire des articles, je vais avoir un point de vue, mais qui va rester très distant de ce qui se passe réellement » (F1). Ce partenaire ajoute qu'un doctorant qu'il supervise tire parti de sa participation au RSEKN par l'entremise de ses discussions avec un partenaire des milieux de pratique. Ces discussions l'aident aussi à mieux saisir les enjeux du milieu étudié et à mettre sur pied un projet de recherche qui répond aux besoins de ce milieu.

Le développement et la diffusion d'outils et d'événements portant sur l'équité, tant en français qu'en anglais, et offerts gratuitement, constituent une retombée significative du RSEKN pour sept des dix participants. Un partenaire francophone affirme que ces outils sont la principale retombée du RSEKN, surtout qu'ils sont en partie en français : « [...] c'était un besoin criant d'avoir des ressources francophones pour justement alimenter la pratique » (F1). Pour leur part, sept partenaires interrogés font remarquer les bénéfices de la mise en œuvre de nombreux projets et événements par le RSEKN. En effet, en plus d'avoir initié ses propres

projets, ce réseau appuie les projets d'organismes régionaux qui travaillent en faveur de l'équité, comme l'explique ce partenaire anglophone :

Je lui ai parlé de l'atelier qu'ils essayaient de mettre en place et je lui ai demandé de quoi elle [une partenaire d'une organisation communautaire] avait besoin comme soutien. Elle m'a répondu qu'elle avait besoin d'argent pour le local, peut-être pour du matériel, ce genre de choses. Des besoins de base, car ils essayaient de mettre en place une série d'ateliers et tous les parents impliqués devaient payer de leur poche. Nous avons donc dit que c'était quelque chose que nous pouvions soutenir. Nous n'avons pas tout payé, mais nous les avons soutenus [traduction libre] (A3).

Lors de ces événements, des partenaires rappellent que plusieurs acteurs impliqués pour l'équité étaient présents : parents, activistes, organismes communautaires, élèves et étudiants, citoyens, chercheurs, etc. Par l'entremise du développement de ressources et d'événements chapeautés par le RSEKN, la diversité des secteurs représentés favoriserait l'ouverture d'espaces de dialogue et de réflexion.

D'ailleurs, six partenaires mettent en évidence la **création d'espaces de dialogue et de réflexion**, notamment en ligne, par le RSEKN comme étant une retombée importante. Ces espaces émergent lors des réunions, d'événements et sur les médias sociaux, comme le mentionne un partenaire : « Par sa présence en ligne, entre autres par Twitter, le RSEKN a eu une influence importante dans la stimulation de la conversation en français sur ces questions-là, sur ces enjeux-là [d'équité] » (F3). Pour certains partenaires, ce sont les discussions de fond sur les systèmes d'éducation, les structures institutionnelles et les RMS qui retiennent leur attention :

Cela m'a aidé à redéfinir et à remettre en question ce que la mobilisation des savoirs était, ce que je pensais des réseaux et à redéfinir et à remettre en question ce qu'est le travail pour l'équité. Ça m'a aidé honnêtement, vous savez, à vérifier mon propre privilège [traduction libre] (A1).

Ces réflexions sont nécessaires, selon un partenaire francophone, pour transformer les pratiques et les systèmes en faveur d'un plus grand investissement pour l'équité. Les espaces de dialogue et de réflexion aideraient certains partenaires à concevoir plus clairement la nécessité de collaboration entre les milieux de pratique et la formation universitaire, mais aussi à définir leur compréhension de l'équité, comme c'est le cas pour un partenaire étudiant (A6). D'autre part, des partenaires des milieux de pratique indiquent mieux comprendre le fonctionnement des programmes de formation à l'université. De nouvelles possibilités de partenariat apparaissent et se concrétisent par le dialogue, ce qui revitalise

ce partenaire francophone : « Ça fait du bien, ça aide à nourrir l'énergie. Pis ça, pour moi, c'est dans des retombées immédiates qui peuvent potentiellement avoir un effet à long terme, mais certainement qui font du bien » (F3).

L'émergence et la consolidation des relations humaines et professionnelles sont sans contredit la principale retombée des analyses, puisque tous les partenaires rencontrés en ont fait mention, et ce, à plusieurs reprises. Ils rapportent en effet la création de relations nouvelles avec des partenaires de multiples instances avec qui ils n'avaient pas l'habitude de collaborer, comme des rencontres entre « praticiens, des administrateurs d'école, des parents, des chercheurs en éducation, des profs à temps partiel » (F2). Un partenaire anglophone félicite le nombre de collaborations qui se sont créées dans le RSEKN, ce qui démontre, selon lui, un engagement soutenu des personnes impliquées. Au niveau plus systémique, la relation créée entre le RMS et le ministère de l'Éducation est une retombée importante pour plusieurs. Elle aurait permis l'avancement de manière plus efficiente de certains projets en résolvant des enjeux vécus par les partenaires, tels que le financement de ressources sur l'équité en français.

La qualité des relations a été relevée par plusieurs répondants. Ces relations, caractérisées de « plus informelles, accessibles et directes », favoriseraient l'intercompréhension entre les milieux de pratique et de recherche. D'ailleurs, des partenaires affirment qu'ils poursuivront les relations concrétisées dans le RSEKN. Comme l'indique un partenaire francophone : « On a un pont à reconstruire. C'est la pérennité qui est construite » (F1). La consolidation de relations de qualité entre partenaires œuvrant pour l'équité apporterait un sentiment de solidarité : « Je pense que ça a rapproché les gens, je pense que c'était sa plus grande force » [traduction libre] (A4). Des relations de qualité font que les partenaires se sentent moins seuls, comme indiqué ici :

Il y a d'énormes avantages, si nous pouvons le [RSEKN] maintenir, cela signifie que nous ne sommes jamais seuls à avoir des collègues sur lesquels nous pouvons nous appuyer, je veux dire pour le travail d'équité [...]. Parfois, vous êtes le justicier solitaire comme si vous étiez la seule personne à le faire, et c'est à cause de votre passion que vous le faites, et un réseau vous donnera des gens – des gens qui partagent les mêmes idées [traduction libre] (A2).

Ces relations nouvelles seraient donc à la fois le moteur et le résultat le plus significatif du RSEKN.

3.2 Défis et enjeux

Les entretiens ont constitué une opportunité pour les partenaires de revenir sur les défis et les enjeux rencontrés à la réalisation des objectifs du RSEKN et au rayonnement de ses retombées. L'analyse de leur témoignage a conduit à l'émergence de six sous-thèmes.

Plusieurs des partenaires de l'équipe anglophone de la région Est du RSEKN se connaissaient déjà avant leur implication dans ce réseau ayant collaboré antérieurement sur différents projets. Selon plusieurs partenaires, ces relations préalables ont favorisé une mobilisation soutenue des savoirs.

Du côté de l'équipe francophone, un partenaire explique que les membres de son équipe ont un grand besoin d'échanger pour solidifier leurs **relations embryonnaires**. Le fait qu'une grande partie des partenaires issus de différents milieux ne se connaissaient pas préalablement a occasionné des défis dans la mise en œuvre de réalisations :

J'ai senti beaucoup qu'il y avait une envie d'avoir des conversations en profondeur. Depuis que je suis arrivé, c'est quelque chose qui me frappe beaucoup. Ils [les partenaires francophones] étaient beaucoup plus preneurs d'avoir... pas juste des conversations sur des échanges de bonnes pratiques. [...] Il y a vraiment eu un besoin de mettre en place des collaborations et que la recherche soit alimentée aussi (F1).

Ainsi, le RSEKN agit davantage comme catalyseur de nouvelles relations pour l'équipe francophone, ce qui est une retombée en soi. Toutefois, ce développement de relations a nécessité du temps non prévu initialement et a ainsi limité les réalisations de l'équipe francophone. De plus, des partenaires francophones ont relevé certaines **appréhensions de départ** à s'impliquer dans un RMS en raison du système scolaire ontarien à deux vitesses qui favoriseraient les anglophones par les ressources qui leur sont allouées :

Au départ les gens ont hésité à impliquer d'autres personnes au conseil scolaire [francophone] à faire partie de ce réseau-là. Ils se sont dit : « Bon, ok, qu'est-ce que c'est ça? C'est tu encore une idée qu'ils [anglophones] sont contents de nous offrir quelque chose en français pis ils vont penser qu'on ne saura pas faire la différence » (F3).

Les deux équipes (francophone et anglophone) de la région Est du RSEKN évoluaient donc à deux vitesses, en raison des relations initiales différentes et des contraintes liées à l'éducation de langue française en milieu minoritaire. Or, ce décalage a pu donner l'impression que l'équipe francophone était en retard par rapport à l'équipe anglophone. Un

partenaire anglophone explique ce phénomène par des défis systémiques liés à l’engagement de partenaires francophones :

Donc, pour le côté francophone, le contexte est également très différent, et ce dont nous avons discuté, c'est qu'ils ne peuvent pas avoir de remplaçants, comme nous pourrions faire sortir 50 enseignants de l'école, des écoles anglophones, et il y aurait des remplaçants, vous ne pouvez pas faire cela en français; parce qu'il n'y a pas de remplaçants [traduction libre] (A2).

L’interprétation de ces contraintes varie d’un partenaire à l’autre. Le partenaire anglophone cité précédemment considère que l’obtention d’enseignants suppléants lors de journées de formation est un enjeu important pour les francophones. Celui-ci se conjugue à une pénurie de personnel enseignant depuis un certain temps dans l’Est de l’Ontario (Groupe de travail, 2021). Toutefois, d’autres partenaires anglophones interprètent l’implication de leurs homologues francophones comme étant un manque de dévouement envers le RSEKN :

Nous nous sommes assurés d’avoir des intervenants et des partenaires francophones à la table. Pour ce qui est de l’engagement, dans la mesure du possible, bien sûr, il y avait des limites, vous ne pouvez pas aider s’ils ne se présentent pas, n’est-ce pas? [...]. Les partenaires français, franchement, ont travaillé différemment, ils ont travaillé à un rythme différent, ils ont eu des questions différentes sur les processus, c’était beaucoup, et pour être tout à fait honnête, un processus beaucoup plus lent, qui a eu beaucoup plus d’hésitation [traduction libre] (A1).

Soulignons, par ailleurs, que la coordination de l’équipe francophone de la région Est du RSEKN a changé trois fois de responsable entre 2018 et 2019, ce qui a pu influencer le développement de relations de confiance déjà embryonnaires entre les partenaires francophones universitaires et ceux des milieux de pratique. Ainsi, différentes contraintes et leurs interprétations auraient nui aux développements de relations partenariales de qualité entre les équipes francophones et anglophones.

Le **financement à court terme** du RSEKN, qui s’est vu coupé par l’arrivée d’un gouvernement conservateur en 2019, est une contrainte majeure pour la réalisation des objectifs et des retombées selon des partenaires. En effet, le financement prévu de 975 000 \$ a été coupé à 625 000 \$ lors du changement gouvernemental. Cette coupure aurait fragilisé la vitalité des relations entre tous les partenaires dans la région Est. Selon des partenaires, la qualité des relations s’est détériorée à ce moment au profit de la livraison de résultats observables rapidement dans l’optique de reddition de comptes :

[...] nous voulions accomplir tant de choses au cours de la période supposée de trois ans, il fallait agir rapidement, et c'est une limite, n'est-ce pas? Et je crois fermement que si on a assez de temps, on surmonte ça, mais quand on a un projet qui ne dure que trois ans, mais qui est réduit à deux ans, on a besoin de gens qui font avancer les choses, on a besoin de gens qui font le travail rapidement, et nous n'avions pas assez de relations avec les francophones, assez fortes, qui n'étaient tout simplement pas là à ce moment, à cette époque, n'est-ce pas? Parce que ça prend du temps, donc c'était juste une limite [traduction libre] (A1).

Dans le contexte de cette urgence de dépenser les fonds, un partenaire francophone a ressenti une perte de cohésion dans les activités du RSEKN :

Pis finalement, on a un peu « pitché » de l'argent à des projets qui des fois devaient être très bien, mais comment créer quelque chose d'harmonieux et un ensemble [dans ces circonstances], ce n'est pas l'impression que ça m'a donné (F2).

Ces contraintes structurelles au niveau politique et économique auraient fragilisé en quelque sorte la capacité d'action du RSEKN, et, par le fait même, ses retombées.

Or, si les objectifs du RSEKN sont compris par la majorité des partenaires interrogés, les actions entreprises pour les atteindre semblent **manquer de cohérence** pour certains. Selon un partenaire anglophone :

Je pense qu'on pourrait certainement l'améliorer sur le plan de l'organisation et de la communication. J'étais à Ottawa et je ne savais pas trop ce qui se passait et ce qui s'était passé, ni comment ces événements étaient alignés sur les objectifs plus généraux du projet. C'était un peu flou [traduction libre] (A4).

De plus, des partenaires relèvent certaines divergences et incompréhensions entre les objectifs des équipes francophone et anglophone du RSEKN et les moyens entrepris pour les atteindre :

[...] des fois, quand il y a tellement de travail à faire, puis qu'on travaille à mettre les bouchées doubles et triples, de se faire recevoir un peu, sans malice, comme si ça devait être comme les autres [anglophones], ben ça devient décourageant pis des fois, ça marche pas. Mais c'est juste parce que c'est, je trouve vraiment, que c'est sans malice, c'est juste de l'ignorance au sens pur du terme. Et ça aussi c'est une dimension d'équité qui est cruciale. Donc, oui c'est plus facile de travailler avec les conseils scolaires anglophones, mais peut-être que du côté francophone, on a encore plus besoin (F3).

Cette situation crée certaines tensions chez des partenaires anglophones : « Les francophones avec qui nous avons travaillé ont refusé de faire ce

genre de choses. Ils ont dit "eh bien, je ne vais pas taper (élaborer) le programme" et c'était super frustrant, nous avions des échéances semblables » [traduction libre] (A2). L'atteinte des objectifs se serait donc heurtée à des enjeux d'intercompréhension des contextes éducatifs.

Les **disponibilités limitées** de partenaires à participer au RSEKN seraient aussi un enjeu à considérer pour son bon fonctionnement. Un partenaire étudiant (A6) explique « C'est difficile parce que je pense aux candidats à l'enseignement, nous avons des stages, et cela prend beaucoup de notre temps. Il faut trouver des moyens pour que les candidats à l'enseignement puissent être soutenus par le RSEKN » [traduction libre]. Un partenaire qui est aussi parent indique ne pas être en mesure de participer aux rencontres du RSEKN, car celles-ci se tiennent en journée. Comme ce partenaire occupe un emploi en journée qui n'est pas en lien avec le RSEKN, il ne peut pas de se libérer pour les réunions :

[...] si l'idée c'est d'impliquer des parents qui sont intéressés par cet angle-là [l'équité], normalement ils [les parents] ont d'autres emplois que d'être, pas tout le monde, mais la majorité ces temps-ci ont d'autres travaux (emplois) que d'être parents. C'est sûr que c'est un défi, je dirais, avec notre travail généralement si on veut rencontrer des partenaires, des bailleurs ou autres, ils sont disponibles dans la journée seulement (A5).

Il en va de même pour d'autres partenaires qui se sentent éloignés des prises de décisions. Ici, un partenaire de la communauté évoque le manque de participation des jeunes : « oui, il faut qu'il y ait plus de jeunes impliqués, mais impliqués pas juste en tant que spectateurs, en tant qu'acteurs » (F4). À ce sujet, certains partenaires observent au sein de la région Est que **la communication n'est pas toujours fluide** entre les différents paliers décisionnels, à la fois en français et en anglais. Par exemple, un partenaire chercheur explique qu'il est difficile de comprendre à qui revient un mandat particulier, comme celui de la promotion d'un événement.

De plus, la circulation de l'information en silo selon les équipes linguistiques aurait aussi freiné la capacité de tisser des relations entre les équipes francophone et anglophone, comme le décrit le partenaire A1: « Nous avions deux blogues distincts [français et anglais], tu sais... Nous avons eu deux journées de lancement distinctes, avec deux séries d'ateliers complètement différents, deux » [traduction libre]. Comme l'appuie le partenaire F2, une binarité se serait installée entre les équipes francophone et anglophone au fonctionnement distinct, qui donne « l'impression des fois que les liens ne se faisaient pas entre francophones et anglophones et que c'était séparé ».

Au final, l'analyse permet de relever les possibilités et les limites d'un réseau bilingue en éducation sur l'équité en termes de retombées perçues par ses principaux partenaires. La section suivante met l'emphase sur les compléments de l'évaluation qualitative à une évaluation uniquement quantitative, en plus de proposer des considérations pour favoriser les retombées de RMS en contexte de diversité.

4. DISCUSSION

En complément au rapport final du RSEKN (2019), les résultats de nos analyses présentent des retombées qualitatives qui permettent une meilleure compréhension de la valeur et de la portée des retombées quantitatives du point de vue des partenaires impliqués, notamment pour ceux de la région Est ontarienne. Les relations créées et solidifiées dans le cadre des activités du RSEKN constituent la retombée majeure relevée par les partenaires rencontrés. Ces relations pourraient perdurer à travers le temps et influencer de nouvelles collaborations. Ceci constitue un élément novateur au sein de la littérature portant sur les RMS. En effet, plusieurs écrits révèlent déjà l'importance des relations afin de maximiser les retombées de ce genre de réseaux, notamment par la création et le maintien de relations de confiance (Anderson-Butcher et al., 2016; Briscoe et al., 2016; Coburn et al., 2013; Meyer, 2000; Skipper et Pepler, 2021), de respect (Skipper et Pepler, 2021) et de collégialité (Coburn et al., 2013) entre les différents partenaires d'un réseau. C'est d'ailleurs sur les relations que reposent les modèles interactionnels de mobilisation des savoirs (Bowen et Zwi, 2005; Campbell et al., 2017; Coburn et al., 2013; Daly et Finnigan, 2010; Davies et Nutley, 2008; Kramer et Wells, 2005; Rodway, 2015) dont celui qui fut à la base du RMS étudié (Ng-A-Fook et al., 2015). Cela dit, nos résultats ne se limitent pas à montrer l'importance des relations comme étant le cœur du processus de mobilisation (Skipper et Pepler, 2021), ils mettent en exergue qu'en plus d'être une condition au fonctionnement des RMS, les relations créées et renforcées au sein de ces réseaux sont également une retombée en soi. Puisque les RMS dépendent des relations pour l'atteinte de leurs objectifs (Coburn et al., 2013; Cooper, 2014), la qualification de ces relations (à savoir leur description et leur catégorisation en tant que retombées des RMS) est donc un élément important à valoriser dans un contexte de reddition de comptes.

Par ailleurs, notre étude rapporte des enjeux au RSEKN qui affaiblissent les relations entre certains groupes de partenaires et, par ricochet, le processus de mobilisation des savoirs et les retombées du réseau. C'est le cas, par exemple, des capacités ou disponibilités différentes des partenaires, contraintes déjà relevées par différents auteurs (Bartholomew

et Sandholtz, 2009; Coburn et al., 2013; Earl et Hannay, 2011). Ce constat nous semble d'autant plus important en contexte de diversité (incluant la diversité linguistique) en raison des relations de pouvoir inégales entre les groupes sociaux. Il est d'ailleurs partagé au sein d'une réflexion personnelle de deux anciennes directrices du RSEKN (Bélanger et Dulude, 2021). Ces dernières défendent l'idée selon laquelle il est important d'« examiner les défis que pose le travail dans des organisations bilingues de mobilisation de savoirs » [traduction libre] (p. 13). Ces défis reliés au fonctionnement bilingue qui ont bien été exprimés par nos participants sont à considérer pour le déploiement ultérieur de RMS bilingue. Notamment, et tel que mentionné dans la littérature, les relations de confiance prennent du temps à s'établir, surtout entre des groupes sociaux différents n'ayant pas l'habitude de collaborer, ce qui nécessite le financement des projets sur une plus longue période (Bosma et al., 2010; Campbell et al., 2017; Penuel, 2017; Skipper et Pepler, 2021). Ainsi, nos constats portent à croire en l'importance et en la pertinence de créer des RMS rassemblant une diversité de groupes sociaux pour favoriser une mobilisation des savoirs entre ces groupes en s'assurant d'offrir à tous des chances équitables de contribuer au réseau à la hauteur de leurs aspirations. Cela nécessite de mieux comprendre le fonctionnement de ces RMS, vu les défis qui émergent de nos résultats et qui sont peu pris en compte dans la littérature sur le sujet.

De plus, les résultats montrent que le processus d'élaboration de ressources, de projets et d'événements ouvre la voie à des espaces de discussion et de réflexion qui permettent l'établissement de partenariats durables. Ces processus devraient davantage être pris en compte dans l'évaluation des RMS, sans se limiter à une analyse quantitative. Dans notre étude, ces retombées que sont les espaces de discussion et de réflexion ont été limitées par des difficultés à concilier les réalités linguistiques, culturelles et socioprofessionnelles des partenaires. Dès lors, non seulement notre évaluation qualitative des retombées du RSEKN a permis de mieux comprendre son fonctionnement, mais elle a aussi permis l'identification de défis à surmonter pour l'avenir.

À la lumière de ces constats, nous croyons qu'il est important de reconSIDéRer le modèle de Ng-A-Fook et ses collègues (2015) pour y intégrer une meilleure prise en compte des iniquités systémiques déterminant les activités des RMS (Nutley et al., 2008) en contexte de diversité. Il ne faut pas négliger que les RMS évoluent au sein d'institutions et de systèmes politiques inéquitables qui prennent leurs sources dans une histoire de colonisation, de dépossession et d'assimilation de toutes sortes. Il est dès lors pertinent de considérer que

les RMS comme le RSEKN, bilingue, peuvent en eux-mêmes reproduire des iniquités qui s'observent au niveau systémique entre les groupes sociaux : nous l'avons observé par l'entremise de visions conflictuelles, de possibilités divergentes, mais aussi de limites en termes de capacité d'action et de mobilisation de savoirs entre les partenaires anglophones et francophones du RSEKN ou entre les partenaires chercheurs, étudiants et parents, entre autres. Nous croyons que, s'ils ne prennent pas ces éléments en compte, des modèles relationnels de RMS comme celui de Ng-A-Fook et ses collègues sont incomplets puisqu'ils tendent à masquer des tensions qui peuvent survenir entre les partenaires d'un RMS où collaborent des personnes issues de différents groupes sociaux. Ce modèle à parfaire pourrait mieux considérer les iniquités systémiques (que le RSEKN a reproduit à sa manière) entre ces groupes distincts sur différents plans (linguistiques, culturels, temporels, etc.) (Campbell, 2017; Groupe de travail, 2021). Ainsi, les modèles interactionnels de mobilisation des savoirs gagneraient à mieux prendre en compte les iniquités entre les contextes sociaux pour favoriser la circulation multidirectionnelle des savoirs et assurer une gouvernance partagée.

Les iniquités entre les groupes de langues officielles se sont également reflétées dans la subvention accordée au RSEKN. En effet, celle-ci ne prenait pas tout à fait en compte les réalités diverses des francophones dans la région Est, comme les ressources réduites des conseils scolaires francophones. Ceci a freiné l'utilisation des ressources financières de l'équipe francophone, ce qui a donné une mauvaise perception du travail de cette équipe auprès des partenaires anglophones. À noter que, comme l'équipe francophone n'a pas été en mesure de dépenser entièrement la subvention en français et en raison de la fin prématurée de cette dernière, les directeurs de la région Est ont décidé de redistribuer certaines ressources non utilisées à l'équipe anglophone.

Finalement, les gestionnaires de programmes de subvention pour les RMS gagneraient à mieux prendre en compte les iniquités systémiques entre les différents groupes sociaux comme ceux de langues officielles qui peuvent se reproduire par l'entremise du financement d'un RMS en contexte de diversité. De plus, les constats de notre étude portent à croire que les organismes subventionnaires pourraient s'ouvrir aux diverses formes de reddition de comptes, comme l'évaluation évolutive, l'évaluation qualitative de la portée, de la pertinence et de l'aspect relationnel, l'évaluation des changements, l'étude de cas, ou autres afin d'avoir un bilan plus complet des retombées des RMS financés (Briggs et al., 2015; Malik, 2016). En effet, ces types d'analyse qualitative laissent plus de place à l'appréciation des relations entre les partenaires et les groupes sociaux.

Dans un autre ordre d'idée, la direction d'un RMS, souvent tenue par des chercheurs universitaires, requiert beaucoup de temps. Nous croyons, comme d'autres auteurs, que cette implication de longue haleine pour créer et maintenir des relations significatives durant et après l'existence d'un RMS gagnerait à être davantage reconnue, tant dans l'évaluation de ces réseaux que dans les indicateurs typiques de la réussite universitaire (Bélanger et Dulude, 2021; Briggs et al., 2015; Malik, 2016; Skipper et Pepler, 2021). Le recours à l'analyse qualitative des *relations partenariales* au sein des RMS serait donc une manière pour les organismes subventionnaires et les institutions qui emploient les partenaires de reconnaître ce qui fait fonctionner et fleurir la mobilisation de savoirs à long terme.

5. CONCLUSION

Tout au long de cet article, nous avons soutenu et illustré par des exemples la plus-value associée au fait d'analyser *qualitativement* les retombées des RMS de manière à prendre en compte la voix de tous les partenaires, dont ceux qui peuvent se trouver marginalisés par une reddition de comptes de nature uniquement quantitative. Les constats présentés, issus d'une analyse qualitative des retombées d'un RMS bilingue telles que perçues par dix de ses partenaires, bonifient ceux relevés dans le rapport final de ce réseau, qui se concentrat essentiellement sur des indicateurs de succès quantitatifs. Entre autres, nous avons constaté que les relations, essentielles au déploiement du RMS, sont aussi la retombée principale relevée par les répondants. Nos constats nous portent à croire que l'évaluation des RMS, particulièrement ceux de type interactionnel, devrait couvrir leur capacité à bâtir des relations de qualité entre des partenaires de différents groupes sociaux. Les organisations subventionnaires devraient aussi être sensibles aux enjeux de création de RMS dans des contextes de diversité, dont les enjeux d'équité, ainsi qu'à la charge de travail des directions de ces réseaux, souvent chercheurs universitaires. Nos constats rappellent aussi que les RMS se déploient dans des contextes sociaux où s'érigent des barrières structurelles entre les différents groupes qui peuvent nuire aux relations. Du temps et du capital humain sont nécessaires pour surmonter ces barrières.

Soulignons, pour terminer, que cette étude comporte des limites, telles que le nombre restreint de participants (dix), notamment pour chacune des équipes (francophone et anglophone) de la région Est du RSEKN, ce qui réduit la portée des résultats. De plus, cette étude soulève plusieurs enjeux, que des recherches futures pourraient creuser plus en profondeur, par exemple, les processus de prises de décision dans les RMS ou les

relations entre les partenaires issus de groupes sociaux différents en contexte de diversité à plus grande échelle. Il serait également intéressant d'analyser les programmes de subvention et leurs critères de reddition de comptes pour vérifier s'ils sont en adéquation avec l'analyse qualitative des retombées et les questions d'équité des RMS.

RÉFÉRENCES

- Anderson-Butcher, D., Lachini, A. L., Ball, A., Barke, S. et Martin, L. D. (2016). University-school partnership to examine the adoption and implementation of the Ohio community collaboration model in one urban school district: A mixed-method case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(3), 190-204. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1183429>
- Bartholomew, S. S. et Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 155-165. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.001>
- Bélanger, N. et Dulude, E. (2021). Investigating the challenges and opportunities of a bilingual equity knowledge brokering network: A critical and reflective perspective from university partners. *Policy Futures in Education*, 21(1), 58-74. <https://doi.org/10.1177/14782103211041484>
- Best, A. et Holmes, B. (2010). Systems thinking, knowledge and action: Towards better models and methods. *The Policy Press*, 6(2), 145-159. <https://doi.org/10.1332/174426410X502284>
- Bosma, L. M., Sieving, R. E., Ericson, A., Russ, P., Cavender, L. et Bonine, M. (2010). Elements for successful collaboration between k-8 school, community agency, and university partners: The lead peace partnership. *Journal of School Health*, 80(10), 501-507. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00534.x>
- Bowen, S. et Zwi, A. B. (2005). Pathways to "evidence-informed" policy and practice: A framework for action. *PLoS Medicine*, 2(7), 600-605. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020166>
- Briggs, G., Briggs, A., Whitmore, E., Maki, A., Ackerley, C., Maisonneuve, A. et Yordy, C. (2015). *Questing Your Way to a Knowledge Mobilization Strategy*. Community First: Impacts of community engagement. <https://carleton.ca/communityfirst/wp-content/uploads/KMB-Questing-Your-Way-to-a-KMb-Strategy-Jun-29-2015.pdf>
- Briscoe, P., Pollock, K., Campbell, C. et Carr-Harris, S. (2016). Finding the sweet spot: Network structures and processes for increased knowledge mobilization. *Brock Journal of Education*, 25(1), 19-34. <https://doi.org/10.26522/brocked.v25i1.432>
- Campbell, C., Pollock, K., Briscoe, P., Carr-Harris, S. et Tuters, S. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilize evidence in and for educational practice. *Educational Research*, 59(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310364>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R. et Geil, K. E. G. (2013). *Research-Practice Partnerships. A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant

Foundation. <https://wtgrantfoundation.org/library/uploads/2015/10/Research-Practice-Partnerships-at-the-District-Level.pdf>

Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. (2021). Définitions. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-fra.aspx#km-mc>

Cooper, A. (2014). Knowledge mobilization in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organizations. *Evidence et Policy*, 10(1), 29-59. <https://doi.org/10.1332/174426413X662806>

Daly, A. J. et Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138. <https://doi.org/http://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>

Davies, H. T. O. et Nutley, S. M. (2008). *Learning more about how research-based knowledge gets used: Guidance in the development of new empirical research*. William T. Grant Foundation. <https://wtgrantfoundation.org/resource/learning-more-about-how-research-based-knowledge-gets-used-guidance-in-the-development-of-new-empirical-research>

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e ed.). SAGE Publications.

Earl, L. et Hannay, L. (2011). Educators as knowledge leaders. Dans J. Robertson et H. Timperley (dir.), *Leadership and Learning* (p. 186–201). SAGE Publications.

Groupe de travail. (2021). *Rapport sur la pénurie des enseignantes et des enseignants dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario*. <https://files.ontario.ca/edu-report-on-shortage-teachers-french-language-education-system-fr-2021-06-17.pdf>

Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. Dans M. I. Honig (dir.), *New Directions In Education Policy Implementation: Confronting Complexity* (p. 1-23). State University of New York Press.

Kramer, D. M. et Wells, R. P. (2005). Achieving buy-in: Building networks to facilitate knowledge transfer. *Science Communication*, 26(4), 428-444. <https://doi.org/10.1177/1075547005275427>

Leithwood, K. et Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.

Malik, S. (2016). *Knowledge mobilization in Ontario: A multi-case study of education organizations*. University of Toronto.

Malik, S. (2020). Knowledge mobilization for impact: A multi-case study of education organizations. *International Journal of Education Policy et Leadership*, 16(6). <https://doi.org/10.22230/ijepol.2020v16n6a945>

Meyer, J. (2000). Using qualitative methods in health related action research. *British Medical Journal*, 320(178). <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7228.178>

Miles, M. B., Huberman, M. et Saldana, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4^e ed.). SAGE Publications.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Comment tirer parti de la diversité*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>

Ng-A-Fook, N., Kane, R. G., Butler, J. K., Glithero, L. et Forte, R. (2015). Brokering Knowledge Mobilization Networks: Policy Reforms, Partnerships, and Teacher Education. *Education Policy Analysis Archives*, 23(122), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2090>

Nutley, S., Jung, T. et Walter, I. (2008). The many forms of research-informed practice: A framework for mapping diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 53-71. <https://doi.org/10.1080/03057640801889980>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). A. Collin.
- Pattinson, S., Preese, D. et Dawson, P. (2016). In search of innovative capabilities of communities of practice: A systematic review and typology for future research. *Management Learning*, 47(5), 506-524. <https://doi.org/10.1177/1350507616646698>
- Penuel, W. R. (2017). Research-practice partnerships as a strategy for promoting equitable science teaching and learning through leveraging everyday science. *Science Learning In Everyday Life*, 101, 520-525. <https://doi.org/10.1002/sce.21285>
- Phipps, D., Cummings, J., Pepler, D., Craig, W. et Cardinal, S. (2016). The co-produced pathway to impact describes knowledge mobilization processes. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 9(1), 31-40. <https://doi.org/10.54656/gokh9495>
- Réseau de savoir sur l'équité-Equity Knowledge Network (2019). *RSEKN Report*.
- Rodway, J. (2015). Connecting the dots: Understanding the flow of research knowledge within a research brokering network. *Education Policy Analysis Archives*, 23. <https://doi.org/http://doi.org/10.14507/epaa.v23.2180>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Shewchuk, S. et Cooper, A. (2018). Exploring equity in Ontario: A provincial scan of equity policies across school boards. *Canadian Journal of Education*, 41(4), 917-953.
- Shore, C. et Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Skipper, Y. et Pepler, D. J. (2021). Knowledge mobilization: Stepping into interdependent and relational space using co-creation. *Action Research*, 19(3), 588-605. <https://doi.org/10.1177/1476750320960810>
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426-431. <https://doi.org/10.2307/3109916>

Remerciements

Les auteurs souhaitent remercier les participants qui ont généreusement partagé leur expérience, les évaluateurs et les éditeurs pour leur précieux apport, de même que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour la bourse postdoctorale ayant propulsé la réalisation de cette étude.

JO ANNI JONCAS est professeure agrégée en fondements de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Sociologue de formation, elle s'intéresse aux enjeux sociaux de l'éducation entourant les inégalités sociales, de l'enseignement professionnel à l'enseignement supérieur. Elle travaille notamment depuis près de 15 ans en collaboration avec les Premiers peuples pour favoriser une plus grande justice en éducation. Ses travaux s'inscrivent dans la tradition qualitative dans une perspective de transformation.
jo.anni.joncas@usherbrooke.ca

Professeur adjoint à l'Université Laval en didactique de l'histoire, RAPHAËL GANI étudie la traduction curriculaire. Il s'intéresse à la traduction des programmes d'études au niveau légal, linguistique, politique et pédagogique. Ses recherches visent à offrir des réponses à la question perenne du programme unique : l'ensemble des élèves d'une juridiction éducative comme le Québec devrait-il suivre le même programme pour une matière comme l'histoire : si non, quelles sont les alternatives? Ragan5@ulaval.ca

NICHOLAS NG-A-FOOK est professeur titulaire en théorie du curriculum à l'Université d'Ottawa. Il s'engage activement à répondre aux 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, en collaboration avec les communautés autochtones et les conseils scolaires. Ses recherches portent sur les études curriculaires, le colonialisme, l'anticolonialisme, les racismes systémiques, l'éducation antiraciste et l'équité en éducation. Il a récemment créé le Balado [FooknConversation](#) afin d'aborder ces enjeux avec des collègues, des activistes communautaires, des artistes, des leaders en éducation, des enseignants et des politiciens. <https://curriculumtheoryproject.ca/fr/accueil/>; nngafok@uottawa.ca

JO ANNI JONCAS is an associate professor of the foundations of education in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. As a sociologist, she is interested in the social issues of education surrounding social inequalities, from vocational education to higher education. In particular, she has been working for nearly 15 years in collaboration with First Peoples to promote greater justice in education. Her work is part of the qualitative tradition with a view to transformation. jo.anni.joncas@usherbrooke.ca

RAPHAËL GANI is an assistant professor of history education at Université Laval. He studies curricular translation, which is the translation of curricula at the legal, linguistic, political, and pedagogical levels. His research is oriented around the perennial question of the single curriculum: should all students in an educational jurisdiction like Quebec follow the same curriculum for a subject like history: if not, what are the alternatives? Ragan5@ulaval.ca

NICHOLAS NG-A-FOOK is a full Professor of curriculum theory at the University of Ottawa. He is actively engaged in responding to the 94 Calls to Action of the Truth and Reconciliation Commission in collaboration with Indigenous communities and school boards. His research focuses on curriculum studies, settler colonialism, anticolonialism, systemic racisms, anti-racist education, and equity in education. He recently created the podcast [FooknConversation](#) to address these issues with colleagues, community activists, artists, educational leaders, teachers, and politicians. [www.curriculumtheoryproject.ca](https://curriculumtheoryproject.ca); nngafok@uottawa.ca